ТЕМА: РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

План:

1. Становление игровой деятельности детей дошкольного возраста: манипулирование, предметная деятельность.
2. Этапы развития игры в онтогенезе: отобразительная, сюжетно-отобразительная, сюжетно-ролевая.
3. Комплексный метод формирования игры Е.В. Зварыгиной
4. Методика формирования игры Н.Я. Михайленко
5. Анализ плана работы воспитателя.

Использованные литературные источники

1. Становление игровой деятельности детей дошкольного возраста

Игра представляет собой особую деятельность, которая расцветает в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Проблема игры привлекала и привлекает к себе внимание педагогов и психологов, философов, социологов, этнографов, искусствоведов, биологов. Представителей научных отраслей в игре интересуют свои аспекты, но все они сходятся во мнении, что игра – неотъемлемая часть человеческой культуры. [1]

Во многих научных трактатах на разнообразные тему, в художественных произведениях встречаются наблюдения над играми детей и взрослых или суждения о них. Великолепные, психологически тонкие картины детской игры нарисовали В. Гюго, Л.Н. Толстой. Свидетельством живой истории являются игры советских детей, описанные А.Гайдаром, А. Барто, С. Михалковым и др. Глубокие суждения о природе детских игр, о праве 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.

В современной теории вопрос об историческом происхождении игры является одним из главных, потому что проливает свет на ее природу. И по сей день высказываются взгляды на игру как деятельность, обусловленную биологическими причинами (инстинкты, влечение) и, следовательно, имеющую постоянный, внеисторический характер.

Большинство современных ученых объясняют игру как особый вид деятельности, сложившийся на определенном этапе развития общества.В начале ХХ века у исследователей не было единодушия в решении вопроса, что является первичным в истории человечества: труд или игра. Высказывались предположения, что игра возникла раньше труда. Впервые с противоположным утверждением о том, что «игра – это дитя труда», выступил немецкий психолог и философ В.Вунд, а в дальнейшем эту точку зрения развил русский философ Г.В. Плеханов в работе «Письма без адреса» (1912).[2]

В жизни отдельного человека игра, по мнению Г.В.Плеханова, предшествовала труду. В этом заключается социальное назначение игры: она служит средством передачи «культурных приобретений из рода в рад», подготавливает детей к труду. Так же он обратил внимание на то, что игра социальна и по своему содержанию, поскольку дети отображают то, что видят вокруг, в том числе и труд взрослых. А так как в человеческом обществе рано сложилось деление труда на мужские и женские виды и обязанности, то мальчики и девочки в играх подражали тем представителям пола, к которым относились сами. Г.В. Плеханов выдвинул социальные причины, а именно: существующее разделение труда взрослых людей в обществе по признаку половой принадлежности.

Детские игры и прежних лет, и сегодняшней жизни убеждают, что они связаны с миром взрослых. Одним из первых, кто доказал это положение, оснастив его научно-психологическими данными, был К.Д. Ушинский. В работе «Человек как предмет воспитания» (1867) К.Д. Ушинский определил игру как посильный для ребенка способ войти во всю сложность окружающего его мира взрослых. Детские игры отражают окружающую социальную среду, дающую «… материал, гораздо разнообразнее и действительнее того который предлагается игрушечной лавкой» (Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. П. – С. 483). Образное отражение реальной жизни в играх детей зависит от их впечатлений, складывающейся системы ценностей. К.Д. Ушинский писал: «У одной девочки кукла стряпает, шьет, моет и гладит; у другой величается на диване, принимает гостей, спешит в театр или на раут; у третьей бьет людей, заводит копилку, считает деньги…» (Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. П. – С. 483).

С помощью игры дети овладевают опытом взаимодействия с окружающим миром, усваивают моральные нормы, способы практической и умственной деятельности, выработанные многовековой историей человечества.

Современная отечественная теория игры базируется на положениях об ее историческом происхождении, социальной природе, содержании и назначении в человеческом обществе.

Но окружающая ребенка действительность чрезвычайно многообразна, а в игре находят отражения лишь отдельные ее стороны, а именно: сфера человеческой деятельности, труда, отношений между людьми. Как показывают исследования А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Р.И. Жуковской, развитие игры на протяжении дошкольного возраста происходит в направлении от игры предметной, воссоздающей действия взрослых, к игре ролевой, воссоздающей отношения между людьми.

В первые годы жизни ребенка преобладает интерес к предметам, вещам, которые используют окружающие. Поэтому в играх детей этого возраста воссоздаются действия взрослого с чем-то, с каким-то предметом (ребенок готовит еду на игрушечной плите, купает куклу в тазике). А.А. Люблинская очень метко назвала игры малышей «полуигрой-полутрудом».

В развернутой форме ролевой игры, которая, наблюдается у детей начиная с 4 – 5 лет, на первый план выступают отношения между людьми, которые осуществляются через действия с предметами, а иногда и без них. Таким образом, игра становиться способом выделения и моделирования (воссоздания в специально созданных условиях) отношений между людьми, а, следовательно, начинает служить усвоению социального опыта.[4]

Игра социально и способам ее осуществления. Игровая деятельность, как доказано А.В. Запорожцем, В.В. Давыдовым, Н.Я. Михайленко, не изобретается ребенком, а задается ему взрослым, который учит малыша играть, знакомит с общественно сложившимися способами игровых действий (как использовать игрушку, предметы-заместители, другие средства воплощения образа; выполнять условные действия, строить сюжет, подчиняться и т.п.). Усваивая в общении со взрослыми технику различных игр, ребенок затем обобщает игровые способы и переносит на другие ситуации. Так игра приобретает самодвижение, а это обуславливает ее развивающий эффект.

2. Этапы развития игры в онтогенезе: отобразительная, сюжетно-отобразительная, сюжетно-ролевая

Развитие игры связано с развитием игрового действия. Усложнение игрового действия и изменение мотивов детской активности переводит игру на более высокий этап.

Игровое действие имеет свои истоки. Игре с элементами мнимой ситуации предшествует период игры младенца, которому свойственны два этапа: ознакомительный и отобразительный. На первом, ознакомительном этапе предметно-игровой деятельности действия с игрушками или любыми предметами носят манипуляторный характер, ребенок действует с ними так, как позволяют ему его неумелые руки. Мотив игры задается через предмет – игрушку. Затем малыш сам или с помощью взрослого обнаруживает в игрушке отдельные свойства (погремушка звучит, двигается, изменяется ее окраска и т.д.). Так начинается этап отобразительный предметно-игровой деятельности. Дети усваивают способы действия с разными предметами, связанные с их физическими свойствами: стучат, бросают, двигают, катают, соотносят один предмет с другим (в большой предмет вкладывают маленькие предметы, высыпают их; одной игрушкой ударяют по другой, чтобы услышать звук, и т.п.). Предметы, с которыми действуют дети, выступают в качестве средств (орудий) достижения цели, например, палкой катают мяч. Непредвиденность результата таких самостоятельных действий ребенка, а также действий, показанных взрослым, побуждает его к повторному поиску новых эффектов. Мотив такой предметно-игровой деятельности заключается в вероятностном характере результата игрового действия: мяч палкой можно приблизить к себе или оттолкнуть дальше.

Постепенно дети начинают отображать в игре не только физические свойства, но и социальное назначение отдельных предметов (машинку, коляску – катают, везут на них груз, куклу). Отобразительные предметно-игровые действия свойственны детям от 5 – 6 мес. до 1 г. – 1 г. 6 мес.

Сюжетно-отобразительный этап игры детей второго и третьего года жизни создает возможность для перехода к сюжетно-ролевой игре.

Дети начинают передавать в игре не только отдельные действия, но и элементы поведения тех лиц, которые совершали эти действия в жизни. Появляется «роль в действии», например, девочка, накрывая на стол, явно подражает маме, но на вопрос: «Кто ты?» - отвечает: «Я Юля». Дети начинают обозначать, словом, выполняемую в игре роль: «Я шофер», «Ты мама» и т.д.

Игровые действия в сюжетно-отобразительной деятельности и сюжетно-ролевой игре претерпевают значительные изменения. Сначала действия с сюжетно-образными игрушками очень похожи на реальные, практические действия с предметами. Постепенно они становятся более обобщенными, превращаясь в условные действия. Часть игрушек постепенно заменяется игрушками-заместителями и воображаемыми предметами. Так, ребенок к трем годам осознает условность к игре, игровую воображаемую ситуацию, заявляя: “Это “как будто”, “Это понарошку”, “Это “по правде”.

Высший этап игры дошкольников – ролевая игра. Дети, общаясь друг с другом, начинают отображать, моделировать знакомые им трудовые и общественные отношения. [5]

Совершенствование сюжетной игры способствует различию коллективных ее форм. Большое значение имеют индивидуальные игры режиссерского типа. Содержание их постепенно усложняется: от отображения действия людей с предметами к отображения их взаимоотношений. [6]

Наблюдения показывают, что с появлением ролевой игры предшествующие ей этапы не исчезают бесследно. Дети продолжают в самостоятельной деятельности овладевать и физическими свойствами, и назначением новых для них предметов и др. При умелом педагогическом руководстве недавно появившиеся качества могут стать основой для новых интересных игр детей. Намеренное ускорение более сложных этапов игры в ущерб предыдущим недопустимо, так же как длительное «застревание» на одном каком-либо этапе игры. Это неблагоприятно сказывается не только на дальнейшем совершенствовании игровой деятельности, но и на общем психическом развитии ребенка.

Игра имеет свои законы развития, каждому возрасту соответствует определенный этап. Развиваясь, она поднимает ребенка на новую ступень осознания мира предметов, мира человеческих отношений.

Успешное формирование игры зависит от того, насколько педагог правильно ориентируется в психологическом содержании игры на каждом этапе ее развития.

Педагог, руководя игрой детей раннего возраста, использует методы, обеспечивающие развитие мышления, речи, самостоятельности и творчества ребенка.

Игра в форме детской самодеятельности в наибольшей степени влияет на психическое развитие ребенка. В этом заключается ее педагогическая ценность.

Термин «руководство игрой», обозначающий в педагогической литературе по дошкольному воспитанию совокупность методов и приемов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладение ими игровыми умениями, используется в единстве с термином «формирование». Основная цель педагога – последовательно руководить процессом формирования самостоятельной игры каждого ребенка и играющего коллектива в целом.

При поиске методов формирования игры важно знать специфику игрового действия: оно всегда направлено на достижение определенной цели с учетом игровых условий. По ходу игры ребенок решает ряд игровых задач, в которых он учиться ставить цель, учитывать и готовить условия для ее достижения, усваивает новые, более сложные способы действия. Все это обеспечивает развитие игровой деятельности. Следовательно, само формирование игры можно рассматривать как предъявление детям усложняющих игровых задач, подведение их к самостоятельной постановке и самостоятельному решению. Необходимо создать особую проблемную игровую ситуацию, т.е. поставить детей перед такой игровой задачей, которая им интересна, которую они захотят решать сами. Достижение цели в проблемных игровых ситуациях всегда связана с затруднительными моментами (как правило, с новыми, необычными условиями). Если эти затруднительные моменты лежат в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский), то ребенок решает игровую задачу сам или с небольшой помощью старших. В одних игровых проблемных ситуациях дети ставятся перед необходимостью отображать и комбинировать в игре новые знания о мире. В других – решать игровые задачи более сложными способами. В третьих – учатся ставить игровые цели, планировать пути к их достижению. В четвертых – овладевают умением самостоятельно готовить или преобразовывать условия для игры. Таким образом, если игровые проблемные ситуации постепенно усложняются в разных направлениях, игра всегда интересна детям, они с удовольствием решают игровые задачи, проявляя максимум самостоятельности, активности.

Главное в игровой задаче – воображаемая цель, понятная и близкая ребенку по его личному опыту. Игровая задача определяется смыслом той жизненной ситуации, которую ребенок отражает в игре. Игровые задачи могут быть разными: умыть, причесать или покормить куклу; вылечить зайца; построить дом для лисички, привезти для неко кубики и т.д. [5]

Для достижения выбранной цели ребенок на основе своего жизненного опыта использует в условном плане тот или иной способ действия и средства для его выполнения.

Способы решения игровой задачи – игровые действия разной степени сложности и обобщенности, эмоционально-выразительные средства, позднее - речевые высказывания. Они постепенно заменяют некоторые игровые действия и выразительные жесты. Средства для решения игровой задачи – образные игрушки, игровой материал, замещающий игрушки, жесты, слова, обозначающие воображаемые, отсутствующие предметы и действия. Глубина отображения смысла жизненной ситуации выражается в том, какие способы и средства использует в игре ребенок.

Преобладающим способом решения игровых задач для детей раннего возраста является способ, где игра с игрушками в подготовленной взрослым ситуации. Однако при целенаправленном формировании игровых действий уже с 1 г. 4 мес. малыши с удовольствием используют предметы-заместители, с 1 г. 7 мес. – 1 г. 9 мес. – воображаемы предметы, а с 2 лет 7 мес. переходят к четвертому способу решения игровых задач – активной замене хорошо усвоенных действий словом. При этом условия для игры они готовят сами.

Для развития игры как самостоятельной детской деятельности начиная с первых этапов ее развития важно формировать умения принимать от взрослого игровые задачи, затем ставить и самому решать их поэтапно, усложняющимися способами и средствами. Новый игровой способ, новое игровое умение ребенок, как правило, сам не может открыть, он его усваивает незаметно для себя в процессе совместной игры и доверительного общения со старшими (хорошо играющими детьми, взрослыми). Для усвоения вновь приобретенных игровых способов, игровых умений важно, чтобы малыш не только самостоятельно повторил этот способ в тех же ситуациях. Так постепенно дети приобретают новый, отличающийся от практического, игровой опыт. Чем больше игровых умений у детей, тем он богаче, тем выше уровень игры.

Основные проблемы руководства игрой – учет возрастных особенностей детей при решении игровых задач, развитие игровой деятельности, ее зависимость от ряда условий, способствующих отражению опыта ребенка в игре. [5]

Жизненный и игровой опыт детей помогает им творчески воспроизводить действительность.

Это возможно лишь при комплексном руководстве игрой, системном подходе к ее формированию. Стержнем системного подхода является сама игровая деятельность, учитывающая возрастные закономерности развития детей. Каждый возрастной этап требует изменений в содержании работы с детьми.

Сущность комплексного метода руководства игрой в том, что для формирования игры на каждом этапе необходимы не только особые приемы, а единый комплекс обязательных педагогических мероприятий, вытекающих из природы игры. Компоненты комплексного метода следующие:

* планомерное обогащение жизненного опыта детей;
* совместные обучающие игры педагога с детьми, направленные на передачу детям игрового опыта, игровых умений;
* своевременное изменение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта;
* активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленное на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.

Традиционно эти педагогические условия можно отнести к прямым и косвенным методам руководства игрой: обогащение жизненного опыта, изменение игрового материала оказывают косвенное влияние на развитие игры, в то же время иногда взрослые непосредственно «учат» детей играть. Обычно предпочтение отдается косвенным методам и приемам.

Комплексный метод руководства процессом формирования игры не только подтверждает правомерность такого предпочтения, но и обосновывает его в связи с новым подходом к игре как решению игровых задач самими детьми.

Все источники информации (наблюдения, занятия, средства искусства, художественное слово), если они интересны детям, будят их мысль, удивляют, волнуют, не оставляют эмоционально равнодушными. Это способствует возникновению того, что ребенок, активный участник реальной жизни, желает сделать больше, чем может в своем возрасте. Эта возникшая потребность делать как взрослый, поступать как взрослый может быть реализована в игре. Многие конкретные интересные действия людей, их поступки становятся мотивом, предметом детских игр. Важно, чтобы дети приобщались к интересному, прекрасному, загадочному, а позднее – к героическому. В игре заложены большие возможности для творческого воспроизведения разных событий.

В совместных обучающих играх воспитатель вычленяет главное в событиях, участниками и наблюдателями которых являлись воспитанники. Дети учатся переводить свой жизненный опыт в игровой условный план, решать и ставить нужные игровые задачи разными способами. При общении детей, отличающихся по возрасту и уровню развития игры, игровой опыт происходит стихийно.

Передача игрового опыта может быть организована двумя формами:

* специально обучающие игры (показы-инсценировки, разнообразные театрализованные игры; игры занятия, рекомендованные Р.И. Жуковской; сюжетно-дидактические и сюжетно-подвижные и музыкальные игры);
* игра воспитателя с детьми, когда участие педагога может быть длительным или фрагментарным.

Передача игрового опыта совмещает в себе и воображаемую ситуацию, и интересную событийную сторону (сюжет). В зависимости от этапа игры на первый план выступают наиболее значимые для последующего развития игры способы воспроизведения действительности. Они могут быть связаны как с событийной (развитием сюжета), так и с содержательной стороной игры (обобщенностью игрового действия, отображением отношений между людьми). Например, на втором году жизни дети учатся переносить в игру доступные бытовые сценки, на третьем году – сказочные элементы или фрагменты из трудовой, общественной жизни людей. Вначале малыши учатся выполнять действия с сюжетно-образными игрушками, затем – с предметами-заместителями и воображаемыми предметами. И т.д.

Большое значение имеют игровые проблемные ситуации, которые создаются благодаря изменению игровой среды и активному общению. Игровые проблемные ситуации ставят детей перед необходимостью использовать ранее полученные впечатления и побуждают детей к поиску новых знаний.

Современное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, разного по тематике и образному решению, помогают ребенку восстановить в памяти недавние впечатления, побуждают к самостоятельной игре.

Разнообразная предметно-игровая среда позволяет подвести детей к следующему, более сложному этапу игры.

Общение взрослого с детьми в процессе игры, усложняющиеся игровые проблемные ситуации побуждают детей к самостоятельному поиску новых игровых задач, новых способов их решения. Такое общение взрослого с детьми чаще происходит в форме вопроса, совета, подсказки.

Детям раннего возраста можно предлагать разные варианты одной и той же игровой задачи (покормить куклу, игрушечного медведя, петушка). Это подчеркивает условность игры, побуждает детей переносить игровые действия на новые предметы, в новые условия, а не ограничивать его поведение образом, заданным в совместных играх или показах-инсценировках.

3. Комплексный метод формирования игры Е.В. Зварыгиной

Основные компоненты комплексного подхода к формированию игры сохраняется на всех этапах ее развития. Меняется лишь роль каждого компонента в общей системе педагогических воздействий. Например, на этапе формирования ознакомительной предметно-игровой деятельности главный компонент руководства игрой – подбор игрушек (подвески, погремушки) с определенными свойствами и общение взрослого с ребенком; на этапе отобразительной игры на первый план выступают обучающие игры, в частности показ игрового действия (как покатать мяч, машинку, как посадить куклу на стул, поймать сачком «рыбку»); на этапе формирования сюжетно-отобразительной игры – организация практического опыта и проблемное общение взрослого с ребенком по ходу игры. При переключении малышей на ролевое поведение (в первых сюжетно-ролевых играх) вновь усиливается значение совместных игр детей с воспитателем, демонстрирующим ролевое отношение между играющими.

Для перевода игры на более сложный этап важны все компоненты. Роль каждого из них меняется в зависимости от уровня развития игры на данном этапе. У воспитанников он может быть разный: одни нуждаются в большей помощи воспитателя (в совместных играх), другим достаточно дать игрушки, которые восстановят в их памяти впечатления, полученные на занятиях; третьим надо предоставить возможность поиграть самостоятельно; четвертым – создать проблемную игровую ситуацию, побуждающую к наблюдению, к дальнейшему развитию игры.

Содержание работы по всем компонентам руководства игрой направлено на постепенное усложнение способов решения игровых задач, развитие сюжета, взаимоотношений детей (игровых и реальных) и их самостоятельности в игре.

Ребенок знакомится с характерными особенностями животных, отношением людей к предметам, живой природе, друг к другу. Это конкретный жизненный опыт может быть отображен в игре.

При ознакомлении с окружающим особенно важно активность ребенка. Воспитатель привлекает детей не только к наблюдениям за окружающим, но и к посильному участию в решении доступных малышам практических задач (в быту, на участке во время прогулки, на занятиях). Только тогда дети смогут по-настоящему понять назначение предметов, смысл действий с ними, проявить свое отношение.

Воспитатель, рассматривая с детьми предметы ближайшего окружения, помогает найти в них разные качества, вместе с малышами радуется новым открытиям, показывает, как можно использовать ту или иную вещь, побуждает дошкольников к самостоятельным действиям с ней: поднять, положить, переставить, предложить другому и т.д.

Большое значение при этом имеет слово педагога. Чтобы дети обратили внимание на особенности предметов, следует подчеркивать их основные свойства («Салфетка чистая, белая»), выделять словами назначение предметов («Салфеткой вытрем рот», «Ложкой Таня будет есть», «На стуле сидит Витя», «Дядя Володя едет на машине» и т.д.).

Впечатления реальной жизни преломляются в разном сочетании и отражаются в игре. Этим объясняется разнообразие сюжетов игр даже у малышей.

Из реальной жизни дети заимствуют не только события, но и разные способы деятельности и отношений друг с другом.

Действуя в быту вместе со взрослыми, наблюдая за их трудовыми процессами, малыши начинают понимать необходимость тех или иных действий людей с предметами, познавать их результативность. Детям помогают ставить цель, планировать действия и предвидеть результаты. В реальной жизни малыши приобретают опыт использования предметов-орудий. Они начинают понимать значение взаимосвязанности людей в трудовых действиях, видят, как взрослые готовятся к осуществлению какой-либо практической задачи («Перед тем как погладить белье, надо включить в розетку утюг, разложить аккуратно вещь», - объясняет воспитатель).

Следует выделить особую группу обучающих игр, специально организуемую взрослыми для развития самостоятельной игры детей. Они особенно необходимы детям раннего возраста, игровой опыт которых только складывается. Малыши еще не владеют умениями решать игровые задачи, не могут ставить игровую цель и найти необходимое для ее выполнения, не умеют использовать действия условно, не владеют эмоционально-выразительными средствами и навыками совместной игры и др. Поэтому так важны специальные обучающие игры, в которых игровой опыт передается ребенку в процессе естественного общения со взрослыми.

Обучающие игры применяются не только на занятиях. Когда игровое поведение демонстрируется воспитателями, родителями или старшими детьми в естественной обстановке, малыши эмоционально приобщаются к тому, что показывают старшие, невольно им подражают, проигрывают новые ситуации самостоятельно.

Обучающие игры обогащают малышей знаниями об окружающем мире, уточняют эти знания, вычленяют главное в той информации, которую дети получают. При планировании обучающих игр важно учитывать, какими игровыми способами должны последовательно овладевать дети, чтобы развивалась их игра. Усложнение способов воспроизведения окружающего в играх детей оказывает влияние на их психическое развитие.

Главное в обучающих играх – чтобы дети поняли смысл игровой ситуации, которую взрослый демонстрировал: эмоционально приобщились к ней и воспроизвели ее в своей игре. Демонстрируемый воспитателем игровой образец ценен в том случае, если взрослый на основе личного опыта ребенка вводит его в мнимую ситуацию, переживая и понимая смысл которой ребенок усваивает новые игровые способы.

Обучающую игру лучше начинать с показа игрушек, пояснения их свойств, действий с ними. Затем можно предложить детям игровую задачу: «Кукла запачкалась. Выкупаем Машеньку», «У мишки праздник, нарядим его» и т.д.

Важно привлекать детей к совместному решению игровой задачи. Это могут быть вопросы к детям, сюрпризный момент, обращения персонажа к детям и др. Надо, чтобы дети принимали посильное участие в обучающей игре: подавали игрушки, вместе со взрослыми выполняли игровое действие («Юля, принеси кукле Маше полотенце и помоги мне вытереть ей руки») и т.д.

Для обучающих игр используются игрушки среднего размера. Они должны быть соразмерны по величине, красивы. Подобные игрушки даются для самостоятельной игры детей.

При организации предметно-игровой среды следует проявлять эстетическую культуру. Она сказывается в подборе игрушек для детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными способностями, в расположении игрушек в групповой комнате, на участке, в уходе за ними. Рваная и грязная кукла не только не красива, но и воспитывает равнодушие и к игрушке, и к тому образу, который она выражает. Если дать детям игрушку без учета их игровых умений, она быстро приобретает неэстетический вид: красивая кукла с закрывающимися глазами в руках маленького ребенка быстро превращается в лохматое, неопрятное, безглазое существо. Малышам лучше и понятнее куклы с короткой стрижкой и нарисованными большими глазами. Игрушки, разбросанные по всей комнате, создают неряшливый вид, они отвлекают детей от игры, тогда как 2 – 3 предмета, объединенные в подсказанную педагогом игровую ситуацию, побуждают ребенка к интересным и полезным действиям. На участке лучше использовать те игрушки, которые можно легко вымыть (из пластмассы, дерева). Совсем неприемлемы для игры старые, поломанные игрушки. Также в группах важно располагать игрушки, учитывая не только игровые интересы детей, но и природное окружение. Пример воспитателя, его эмоциональная отзывчивость на красивое, особенно необходимы детям младшего возраста: надо уметь порадоваться вместе с детьми и нарядной игрушкой, и убранным на место вещам, и поведению каждого играющего ребенка. Уместно также простое порицание, быстрое устранение некрасивого, неопрятного.

Игра при правильном ее формировании решает задачи умственного, нравственного, физического, эстетического развития каждого ребенка начиная с раннего возраста. В игре с первых этапов ее развития формируется личность ребенка, развиваются те качества, которые потребуются ему в учебной деятельности, в труде, в общении с людьми.

Для того чтобы игра, возникнув, перешла на более высокий этап развития, необходимо ею руководить. Воспитатель должен знать особенности организации игры в детском коллективе. Это требует большого искусства, профессионального мастерства и любви к детям, основанных на знании особого раздела педагогической науки – педагогики игры.

Эмоционально-деловой контакт и доверие взрослого влияют на развитие игры. Взрослый должен уметь на время стать ребенком, умеющим играть увлеченно, интересно. Понимая и чувствуя игру детей, он вовремя может подсказать, придумать что-то интересное, помочь в трудных случаях, но не делать за них того, чем малыши справляются сами. Это может быть достигнуто путем постепенно усложняющихся игровых проблемных ситуаций, в которых игровая задача программируется заранее взрослым (создаются условия для ее решения теми или иными способами и средствами). Взрослый не дает готовый образец решения, а вызывает ребенка на самостоятельное достижение воображаемой цели.

Условия в игровой проблемной ситуации постепенно изменяется и усложняется. Взрослый побуждает детей в измененных условиях самостоятельно решать игровую задачу, пользуясь приобретенным в практической деятельности и на занятиях опытом.

Проблемные ситуации создаются путем изменения и усложнения игрового материала, а также при общении педагога с детьми. Педагог стремиться вызвать у детей эмоциональную заинтересованность игровой задачей, желание подумать, как ее решить. Естественность и простота проблемных ситуаций часто не осознается воспитателями и родителями. Им кажется, что ребенок научился играть и мыслить сам. Поэтому важно проанализировать содержание игровых проблемных ситуаций, указать на возможность их применения в разных возрастных периодах раннего детства.

Разные проблемные ситуации по-разному влияют на самостоятельную игру детей. Одни их них необходимы для усвоения игровых действий с условно-образными и реалистическими игрушками, другие направлены на овладение детьми обобщенными игровыми действиями (с игрушками-заместителями и воображаемыми предметами).

По мере усвоения ребенком способом решения игровых задач в условиях, подготовленных взрослым, детям предлагают такие игровые проблемные ситуации, которые побуждали бы их самостоятельно готовить обстановку для игры. Например, ребенка просят покормить куклу, но посуду для кормления он должен найти сам в знакомых местах хранения игрушек. Подготовка к игре сначала включает одно-два самостоятельных действия за счет внесения разных по тематике игрушек (стол, стул, чашка). Затем количество действий и игрушек постепенно увеличивается.

Важно не спешить и не задерживать внесения новых игрушек. Если новое действие дети выполняют с удовольствием, им дается возможность усвоить его, не отвлекаясь другими игрушками. Действия ребенка в игре постоянно направляются на воображаемый результат. Если малыши с безразличным выражением лица двигают утюгом по поверхности стола – это не игра. Здесь нет ни игровой задачи, ни воображаемого результата. В этом случае ребенку подсказывают: «Надо погладить простыню для куклы», а затем подчеркивают: «Какая простынка стала гладкая, теплая!»

К полутора годам дети выполняют 3 – 4 простые игровые задачи с разными игрушками (кормят кукол, игрушечных животных, укладывают спать, катают их на машине, коляске и др.). В игре используются от 1 до 3 – 4 игрушек. Готовясь к решению игровой задачи, малыши называют игрушки и действия с ними (ляля, киса, спать, кушать и др.). Охотно принимают для игры и первые предметы-заместители, стараются назвать их игровым именем (палочка – «ложка»).

Проблемные игровые ситуации создаются так, чтобы ребенок был вынужден выполнить поставленную в игре задачу. Например, перед кормлением кукол надо приготовить им обед, а для этого – сходить в магазин за продуктами. Общение может быть таким: «Твои куклы сели за стол. Что же ты им приготовила? Что они любят есть? Лакомка-мишутка, наверное, любит пирожное? Где его взять?», «Твоя собачка совсем замерзла. Где у нее дом (конура)? Из чего ты его построишь? На чем привезешь кубики? Что еще возит на машине твой папа?»

Взрослый побуждает детей вспомнить хорошо знакомые им жизненные ситуации или обучающие игры.

Важно, чтобы ребенок не только принимал и выполнял игровые задачи с игрушками-заместителями и воображаемыми предметами, но и сообщал другим предполагаемое содержание своих действий с ними. Для этого необходимо побуждать детей чаще обращаться к взрослому, другим детям по поводу своих действий, своевременно подхватывать начатое действие, спрашивать, что обозначает это действие или игрушка-заместитель, каково настроение кукол, игрушек животных.

Периодически детям дают возможность поиграть самостоятельно в привычной или измененной игровой обстановке. Понемногу инициатива в постановке игровых задач переходит к ребенку. Так появляются первые игровые замыслы, обозначаемые словами: «Построим домик и поселим в него зайчика».

Постепенно игровые задачи адресуют группе детей. Вначале они выполняют одинаковые действия, затем функции играющих разделяются. Первые групповые игры осуществляются, когда игровые задачи решаются всеми играющими (строят дом, заселяют его, развертывают игру в «семью» и др.).

Накопленный практический и игровой опыт позволяет детям к концу третьего года их жизни длительное время находиться в воображаемой ситуации. Самостоятельная игра детей длится иногда 40 – 50 мин. Научившись действовать с предметами, малыши переходят к отображению в игре первых взаимоотношений между персонажами. Игра переходит на более высокий этап – становится сюжетно-ролевой. В игре начинают переплетаться бытовые, элементарные общественные и сказочные события.

О совершенствовании игровой деятельности ребенка и изменениях, происходящих в его развитии, можно судить по умению малыша играть индивидуально и совместно с другими.

Уже на ранних этапах развития игра положительно влияет на формы общения детей. Малыши любят игры, в которых могут действовать вместе: догонялки, прятки. Им интересно по предложению воспитателя изобразить (вдвоем, втроем), как ходит и рычит медведь, лают собачки. Одним из эффективных приемов обучения игре, воспитания внимания к сверстнику является наблюдение за его действиями. Можно подсказать, как помочь играющему ребенку.

4. Методика формирования игры Н.Я. Михайленко

Для самостоятельной деятельности ребенка конца первого начала второго года жизни характерны ознакомительные, исследовательские действия с предметами (специфическое назначение сюжетной игрушки для него пока еще тайна). Он проявляет одинаковый интерес и к кукле, и к кастрюле, в которой ему варят кашу (к кастрюле, полученной во временное пользование, интерес может быть гораздо более устойчивым — крышку можно открывать и закрывать, класть в кастрюлю колечки от пирамидки, высыпать их и т. п.).

Конечно, это, с точки зрения взрослого, тоже игра, но игра своеобразная — это как бы свободное упражнение ребенка в движениях и ощущениях. Такая игра с возрастом ребенка (при правильной организации его деятельности взрослым) будет усложняться — ребенок научится сначала снимать колечки со стержня пирамидки, потом одолеет действия надевания их (как попало, а потом в определенном порядке), научится открывать и закрывать деревянный бочонок, складывать башню из кубиков, делать из них забор в т. п. Игра-упражнение с предметам и будет сопровождать его в течение всего дошкольного детства, способствовать развитию ловкости движений, смекалки, изобретательства.

Сюжетная игра появляется в жизни ребенка очень рано — уже в первом полугодии его жизни. Но играет в сюжетную игру пока еще не сам ребенок. Сначала играет мама. Как же она играет? Это всем известные «ладушки», «сорока-ворона», «коза рогатая» и другие потешки. Здесь есть все элементы сюжетной игры — в события («ладушки» были у бабушки, ели кашку и т. д.), и действующие лица («ладушки», бабушка), и условные действия (ладошка вместо миски с кашей пальчики вместо ложки, которой помешивают кашу). Все — как положено в сюжетной игре.

Эти простенькие рифмованные сюжеты переходят из поколения в поколение: и с нами так играли, и мы играем так с нашими детьми и внуками.

Игра мамы в «ладушки», «козу рогатую» и т. п. привлекает и поддерживает внимание ребенка не только рифмованным текстом, но и интонациями, действиями, которыми мама этот текст сопровождает. Постепенно взрослый начинает включать в свою игру и ребенка (поднимает его ручонки на слова: «Шу... полетели!» или водит его пальчиками по ладони, приговаривая: «Сорока-ворона кашу варила...»). Ребенок, великой радости родителей, начинает реагировать да такую игру не только улыбкой, но и соответствующими, связавшимися для него с привычной речью движениями.

Как показывают исследования психологов, показателем усвоения простейших функций предметов являются изобразительные действия ребенка, пока еще отнесенные им к себе самому. Например, если малышу попадает в руки ложка, он начинает «кормить» себя, хотя в ложке ничего нет, и никакого реального результата это действие не приносит. Такие изобразительные действия — лишь «холостые» схемы, воспроизводящие специфическое действие с предметом.

Начинать надо с «оживления», «одушевления» куклы. Может быть, кукла и раньше появилась среди игрушек, но, когда ребенку исполняется год с небольшим, она становится необходимой для организации игры. Размером она должна быть 50—60 см, с лепным париком, ярко обозначенными глазами и ртом, подвижными руками и ногами, чтобы ее можно было поставить и посадить (лучше, если она будет из легко моющегося материала).

Важно, чтобы в такого рода играх ребенок уловил, почувствовал отношение взрослого к кукле, обнаружил в маминых действиях сходство с реальной ситуацией, где «центром» является он сам. Для этого взрослый, играя, должен все время соотносить куклу в самого ребенка: «Положим Лялю в кроватку, как Аню мама спать кладет» и т. п.

Игровые действия могут быть очень разными. Одни могут быть очень похожими в по движениям, и по сюжетной игрушке, с которой они выполняются, на настоящее, реальное действие. Другие лишь отдаленно напоминают его. Вот ребенок в игре ест кашу. Игрушечная ложка — как настоящая (может быть, лишь чуть меньше размером), в движения — точь-в-точь как при выполнении реального действия: зачерпывание каши, поднесение ее ко рту в ложке в горизонтальном положении (чтобы не разлилась) и опрокидывание содержимого ложки в рот.

Сначала взрослый, играя с ребенком, должен сохранить внешнее сходство игрового действия и настоящего. После нескольких совместных игр мамы и ребенка, центром которых является определенное игровое действие (самый подходящий сюжет — кормление куклы, мишки), и параллельной организации самостоятельных действий ребенка можно переходить к формированию условного обобщенного игрового действия. Прием, с помощью которого решается эта задача, состоит в том, что в игру вносится предмет-заместитель. К примеру, игрушечная ложка замещается палочкой, хлеб — кубиком, яблоко—мячиком и т. п.

Исследователи детской игры показывают, что основной психологической предпосылкой сюжетной игры, наряду с «оживлением» куклы, является отрыв действия от реального (или похожего игрушечного) предмета, с которым оно обычно выполняется, и перенос этого действия на другой предмет.

Включение предметов-заместителей способствует умственному воспитанию малыша — развитию у него образного мышления.

Совместная игра взрослого с ребенком является эффективным приемом формирования сюжетной игры, задает смысловую основу самостоятельным действиям детей с игрушками и предметами-заместителями.

Другим способом введения смыслового контекста является комментирование и смысловая интерпретация возникающих у ребенка в самостоятельной деятельности действий. Это своего рода приписывание смысла простому предметному действию, осуществляемое взрослым в чисто речевой форме — через реплику, рассказ.

Этот прием дополняет совместную игру с ребенком. Действительно, мама (или другие близкие взрослые) не может все время играть с малышом. Она должна заниматься и другими делами. Но при этом среди домашних дел всегда можно выбрать моменты для речевого подключения к игре ребенка — подать вовремя реплику, проинтерпретировать действие, задать вопрос, т. е. проявить интерес к его занятиям.

Постепенно в игре ребенок начинает правильно отображать последовательность действий взрослых. Но де надо очень придирчиво требовать от ребенка правильного порядка действий в игре, настаивать на нем. Самое главное в достижениях ребенка до 2,5 лет — самостоятельное открытие новых действий «понарошку», условности игрового действия и расширение на этой основе ряда игровых действий, объединенных общим смыслом.

Во второй половине третьего года жизни (примерно в 2 года б месяцев — 2 года 7 месяцев) в играх детей может появиться новшество: соотнесение себя с конкретным взрослым и называние себя его именем («Аня — бабушка», «Дима папа» и т. п.). Такому поведению ребенка обычно предшествует появление в его игрушечном «хозяйстве» настоящих вещей, принадлежащих тому или иному члену семьи (мамин фартук, старая папина шляпа, мамина сумка, старая оправа от бабушкиных очков и т. п.). Прилаживая их к себе, ребенок внешне как бы уподобляется взрослым.

Самостоятельное соотнесение игровых действий с действиями взрослого и называние себя его именем возникают у детей достаточно редко. Большинство детей после 2,5 лет уже вроде бы действуют в игре как кто-то другой — кормят своих кукол, как мама кормит их, лечат кукол, как доктор лечит их. Но они еще не ставят себя осознанно на место другого (т. е. не принимают на себя определенную роль).

Этап становления игры, когда цепочка игровых действий ребенка по своему смыслу уже может быть соотнесена со специфическими действиями определенного человека (ролью), в это соответствие еще неосознанно ребенком, психологи называют ролью в действии. Как правило, большинство детей переходит от «роли в действии» к более сложной ролевой игре только при помощи взрослых (родителей или воспитателей детского сада). Если вовремя не помочь в этом ребенку, то, как показывают наблюдения психологов и педагогов, осознанное принятие роли может не появиться в игре даже после 3 лет.

Две важные предпосылки, необходимые для перехода к сложной ролевой игре, — выделение специфических для определенного взрослого действий и называние себя именем этого взрослого — должны быть сформированы у ребенка еще на третьем году жизни.

Прежде всего, определенные действия (или цепочка действий) должны быть выделены для ребенка как принадлежащие определенному лицу, определенной роли.

Для этого можно поиграть на глазах у ребенка с его игрушками, воспроизведя ряд действий, характерных, например, для врача, шофера, а потом назвать роль («Я — шофер», «Я — доктор»). Наблюдая за вами, ребенок и сам начнет действовать так же, сначала повторяя ваши действия, а затем внося в них свои вариации.

Можно удовлетвориться и тем, что самостоятельной игре ребенка появилась «роль в действии», он достаточно легко использует предметы-заместители и называет свою игровую роль вслед за взрослым.

Формирование у ребенка условных игровых действий в совместной со взрослым игре и элементарного игрового взаимодействия, которое также вводится взрослым в сюжетный контекст, позволит подвести ребенка к концу третьего года жизни к более сложным формам сюжетной игры, в центре которых лежит игровая роль и ролевое взаимодействие со сверстником.

Исследователи-психологи приходят к выводу, что основная причина появления игровой роли — стремление ребенка включиться в заманчивый для него мир взрослых.

В возрасте 3 — 5 лет роль становится центральным компонентом детской игры, но это не значит, что ролевое поведение ребенка в 3 года и в 5 лет одинаково. Оно изменяется по мере интеллектуального развития ребенка, расширения его знаний, опыта общения со взрослыми и сверстниками.[7]

Взрослый, подключаясь к уже начавшейся ролевой игре ребенка и принимая дополнительную роль (которую обычно ребенок приписывает куклам) — пациента, пассажира, покупателя, может через игровые действия, реплики, попутные пояснения существенно расширить представления ребенка об обеих ролях и соответствующем им поведении и, следовательно, увеличить диапазон его возможных игровых действий.

Подключаясь к игре ребенка, взрослый должен иметь в виду смысловое поле, в котором уже действует ребенок (т. е. сюжет игры, игровую роль), и вносить свои предложения и поправки как бы изнутри него.

После самостоятельной игры ребенка полезно обсудить с ним, во что он сегодня играл, кем был. (Ведь когда он играет один, у него нет нужды в названии, обозначении своей роли, тогда и осознание ее может задерживаться).

5. Анализ плана воспитателя за декабрь месяц 2009 года во второй младшей группе

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Дата | Формы работы | Содержание | Методы | Приемы |
| 4.01.  2010 г. | Общение | Развитие наблюдательности. | 1. Беседа о погоде.  2. Наблюдение за природными явлениями.  3. Дидактическая игра «Выгляни в окошко». | Рассматривание улицы через окошко. Содействовать развитию разговорной речи. Воспитывать интерес к окружающему миру. |
| 5.01.  2010 г. | Познавательно-практическая деятельность | Развитие органов дыхания. | 1. Рассказ о мыльных пузырях.  2. Наблюдение за пузырями.  3. Игра с мыльными пузырями. | Научить детей пускать мыльные пузыри. Развивать органы дыхания. Создать радостное настроение. |
| 6.01.  2010 г. | Элементарная трудовая деятельность | Содействовать развитию трудовых навыков. | 1. Рассказать детям о правилах личной гигиены.  2. Художественное слово.  3. Дидактическая игра «Кукла Маша купается». | Рассматривание детской ванночки, мыла, мочалочки, полотенца и т.д. Закреплять названия предметов. |
| 7.01.  2010 г. | Занятие | Ознакомление с трудом повара. | 1. Беседа о труде повара.  2. Наблюдение за трудом повара.  3. Дидактическая игра «Испечем пирог». | Рассматривание посуды, некоторых действий повара, закрепление названий кухонной посуды. |
| 8.01.  2010 г. | Общение | Знакомство с трудом врача. | 1. Познакомить детей с трудом врача.  2. Рассматривание иллюстраций на тему «Больница».  3. Дидактическая игра «Кукла заболела». | Рассматривание медицинских инструментов, некоторых действий врача. Закрепление названий медицинских предметов. |
| 11.01.  2010 г. | Игра | Развитие игровых действий. | 1. Учить детей различать цвета, называть их.  2. Дидактическая игра «Зажги фонарик». | Учить детей называть и различать цвета. Воспитывать внимательность. |
| 12.01.  2010 г. | Познавательно-практическая деятельность | Воспитывать внимание. | 1. Рассказать детям о гигиене питания.  2. Дидактическая игра «Что вы съели?»  3. Рассматривание иллюстраций с продуктами питания. | Рассматривание иллюстраций с продуктами питания. Закреплять названия продуктов. Воспитывать внимательность. |
| 13.01.  2010 г. | Элементарная трудовая деятельность | Воспитание трудовых навыков. | 1. Беседа о труде.  2. Наблюдение за работой помощника воспитателя.  3. Игровая акция «Помоги другу». | Развивать навыки самообслуживания, воспитывать заботу внимание. Художественное слово. |

Использованные литературные источники

1. Дошкольная педагогика / Под ред. Логиновой В.И., Саморуковой П.Г. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

2. Дошкольная педагогика / Под ред. Козловой С.А., Куликовой Т.А. – М.: Академия, 2009. – 416 с.

3. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2 – С. 483

4. 7. Основы дошкольной педагогики / Под ред. Запорожца А.В., Марковой Т.А.. – М., 1980. – с. 5 – 40.

5. Зварыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. – М.: Просвещение, 1988. – 189 с.

6. Гаспарова Е.М. Отображение социальных отношений в игре // Дошкольное воспитание. – 1984. - № 8. С. 35 – 38.

7. Михайленко Н.Я. Короткова Н.А. Как играть с ребенком. – М.: Просвещение, 1990. – 146 с.