Департамент образования города Москвы

Педагогический колледж №9 “Арбат”

**Роль игры в обучении и развитии личности младших школьников.**

Выпускная квалификационная

Работа

Студента Чернова Сергея Альбертовича

Курс V

Группа 51

Специальность 050709

Преподавание в начальных классах

Научный руководитель

Смирнова Лариса Алексеевна

Рецензент

Дата защиты

Оценка

Преподаватель ГЭК

Заместитель ГЭК

Члены комиссии

1

2

3

4

5

Секретарь.

Москва 2010 год

**Содержание**

Введение………………………………………………………………………3

Глава 1 Теоретические основы игры………………………………………..8

* 1. Историко-социальные предпосылки возникновения игры……………8
  2. Виды игр и их классификация………………………………………….15
  3. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника….22

Глава 2 Игра как фактор обучения и развития личности младшего школьника…………………………………………………………………....36

2.1Роль игры в развитии личности младшего школьника……………...36

2.2 Развивающие игры как фактор развития личности…………………..41

2.3 Дидактические игры как метод обучения…………………………….45

2.4Примерная программа проведения развивающего урока с применением игровых методов обучения………………………………………………….52

Заключение…………………………………………………………………..62

Библиография………………………………………………………………..66

**Введение**

**Актуальность исследования**. В настоящее время современная гуманистическая школа устремлена на индивидуальный и межличностный подходы к каждому ребенку. Школа нуждается в такой организации своей деятельности, которая обеспечила бы развитие способностей и творческого отношения к жизни каждого учащегося, внедрение различных инновационных учебных программ, реализацию принципа гуманного подхода к детям. Иными словами, школа чрезвычайно заинтересована в знании об особенностях развития каждого конкретного ребенка. И не случайно все в большей степени возрастает роль практических знаний в профессиональной подготовке педагогических кадров. Преобразование общеобразовательной и профессиональной школы нацеливает на использование всех возможностей, ресурсов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Уровень обучения и воспитания в школе в значительной степени определяется тем, насколько педагогический процесс ориентирован на психологию возрастного и индивидуального развития ребенка. Это предполагает психолого-педагогическое изучение школьников на протяжении всего периода обучения с целью выявления индивидуальных вариантов развития, творческих способностей каждого ребенка, укрепления его собственной позитивной активности, раскрытия неповторимости его личности, своевременной помощи при отставании в учебе или неудовлетворительном поведении.

Современная школа испытывает насущную потребность в расширении методического потенциала в целом, и в активных формах обучения в частности. К подобным активным формам обучения относятся игры. Эффективность игры как средства творческого развития личности особенно ярко проявляется в младшем школьном возрасте.

Игровые технологии могут использоваться в учебно-воспитательной работе в общеобразовательных школах. Возможность стать героем и пережить настоящие приключения вместе со сверстниками, эмоциональность и азартность игры обеспечивают привлекательность игры для детей.

Игра является одной из уникальных форм обучения. Занимательность условного мира игры позитивно эмоционально окрашивает монотонную деятельность по усвоению или закреплению информации, а эмоциональные действия игры активизируют все процессы и функции психики ребенка. Следующим положительным моментом игры является то, что она способствует применению знаний в новых условиях, таким образом, осваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, привносит интерес и разнообразие в учебный процесс.

Игра обладает предсказательностью, она диагностичнее, чем любая другая деятельность человека, во-первых, потому, что индивид ведет себя в игре на максимальности проявлений (физические силы, интеллект, творчество), во-вторых, игра сама по себе особое «поле самовыражения».

В игре ребенок - автор, исполнитель и практически всегда творец, испытывающий чувства восхищения, удовольствия, которые освобождают его от дисгармонии. Игра - одновременно развивающая деятельность, принцип, метод и форма жизнедеятельности, зона социализации, защищенности, самореабилитации, сотрудничества, содружества, сотворчества с взрослыми. В игре познается и приобретается социальный опыт взаимоотношений людей. Игра социальна по своей природе, являясь отраженной моделью поведения, проявления и развития сложных самоорганизующихся систем и «вольной» практикой творческих решений, предпочтений, выборов свободного поведения ребенка, сферой неповторимой человеческой активности.

Социально-культурный смысл игры может означать синтез усвоения ребенком богатства культуры, формирования его личности, что позволяет ребенку действовать в качестве полноправного члена детского или взрослого коллектива.

Теоретическая неразработанность и практическая востребованность обусловили выбор **темы** исследования «Роль игры в обучении и развитии личности младших школьников», **проблема** которого была сформулирована следующим образом: какие игровые методики наиболее эффективны, как средство развития детей младшего школьного возраста. Решение этой проблемы стало **целью исследования.**

**Объект исследования:** развитие младших школьников

**Предмет исследования:** Игра как условие развития детей младшего школьного возраста.

**Гипотеза исследования** состояла в предположении о том, что развитие личности младших школьников средствами игры будет эффективно при условии:

-систематического использования игровых методов и приемов в образовательном процессе;

-учета возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста;

-создания комфортных психолого-педагогических условий для становления гармонично развитой личности.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать историко-социальные предпосылки возникновения игры,основные виды игр и их классификацию
2. Дать психолого-педагогическую характеристику младшего школьника
3. Выявить роль игры в развитии личности младшего школьника
4. Рассмотреть развивающие игры как фактор развития личности и дидактические игры как метод обучения младших школьников

**Теоретико-методологической основой исследования** стали**:**

-теория развития игры Жана Пиаже;

-положения гуманистической педагогики и психологии (Ш.А.Амонашвили, А.Маслоу, К.Роджерс, В.А.Сухомлинский, К.Д.Ушинский и др.);

- исследования, раскрывающие вопросы развития детской игры (З. Фрейд, Й. Хейзинг, Ю. Левада, Д.Б. Эльконин.).

В процессе выполнения выпускной квалификационной работыиспользовались следующие **методы исследования:** анализ литературы, монографическое изучение педагогического опыта, изучение массового педагогического опыта.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что в нем дана характеристика дидактических и развивающих игр как метода обучения младших школьников.

**Практическая значимость исследования.** Выводы и рекомендации, сформулированные в исследовании, могут быть использованы в работе педагога, при организации работы с младшими школьниками; материалы исследования могут быть использованы практике педагогов младших классов; выработана примерная программа проведения урока с использованием дидактических и развивающих игр.

**Структура выпускной квалификационной работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии.

Основное содержание выпускной квалификационной работы составило 67 стр.

**Во введении** рассматривается актуальность выбранной темы; определены цели, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования, охарактеризована его научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

**В первой главе** «Теоретические основы игры» рассмотрены основные теории развития детской игры, виды игры, а также дана психолого-педагогическая характеристика младшего школьника.

**Во второй главе** «Игра как фактор обучения и развития личности младшего школьника» раскрыты особенности развития личности младшего школьника средствами игры, а также особенности применения дидактических и развивающих игр в процессе обучения младших школьников.

**В заключении** подведены итоги исследования, изложены основные выводы.

**Глава 1 Теоретические основы игры**

**1.1 Историко-социальные предпосылки возникновения игры**

**1.1 Исторические предпосылки возникновения игры**

Игра как одно из удивительнейших явлений человеческой жизни привлекала к себе внимание философов и исследователей всех эпох. Еще в первобытном обществе существовали игры, изображавшие войну, охоту, земледельческие работы, переживания дикарей по поводу смерти раненого товарища. Игра была связана с разными видами искусства. Дикари играли как дети, в игру входили пляски, песни, элементы драматического и изобразительного искусства. Иногда играм приписывали магические действия. Таким образом, человеческая игра возникает как деятельность, отделившаяся от продуктивной трудовой деятельности и представляющая собой воспроизведение отношений между людьми. Так появляется игра взрослых, игра как основа будущей эстетической, изобразительной деятельности. Детская же игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она социальна по своему происхождению, по своей природе.

Игра не возникает стихийно, а складывается в процессе воспитания. Являясь мощным стимулом развития ребенка, она сама формируется под воздействием взрослых. В процессе взаимодействия ребенка с предметным миром, обязательно при участии взрослого, не сразу, а на определенном этапе развития этого взаимодействия и возникает подлинно человеческая детская игра.[31,67]

«Игра, игровая деятельность, один из видов деятельности, характерных для животных и человека» – отмечается в Педагогической энциклопедии. Понятие «игра» («игрища») в русском языке встречается еще в Лаврентьевской летописи. [31,78]

Уже Платон видел единственно правильный путь в игре, которая представлялась ему одним из практически полезнейших занятий. Так, игру в шашки он ставил рядом с искусством счета и геометрией. Фактически Платон приравнивал игру к искусству. [33,112]

Аристотель видел в игре источник душевного равновесия, гармонии души и тела. В своей «Поэтике» философ говорит о пользе словесных игр и каламбуров для развития интеллекта. Таким образом, Аристотель одним из первых отмечает практическую значимость игры для психофизического развития человека. [37,67]

Со времен Ренессанса возрастает интерес к игре: Франсуа Рабле и Мишель де Монтень видят в игре существенный момент человеческой жизни. Иоганн Генрих Песталоцци, Жан Жак Руссо и многие другие выдающиеся личности начинают говорить о действительном практическом значении игры для человека.

В конце девятнадцатого века первым предпринял попытку систематического изучения игры немецкий ученый К. Гросс, считавший, что в игре происходит предупреждение инстинктов применительно к будущим условиям борьбы за существование. Учёный выдвинул ряд функциональных положений, во многом имевших прогрессивный характер и не потерявших научное значение и сегодня. Он указывал на устремленность игры вперед, считая, что игра есть приготовление к жизни — ему принадлежит теория игры как непреднамеренного самовоспитания ребенка. Детскую игру он рассматривал как важное средство формирования и тренировки навыков, необходимых для психофизического и личностного развития, а также дальнейшей деятельности. [31,34]

Фактически К.Гросс был первым, кто показал социальное качество и значение игры, как детской, так и взрослой. Он рассматривал игру как первичную форму приобщения человека к социуму через добровольное подчинение общим правилам или лидеру. Также он видел в игре воспитание чувства ответственности за себя (свои поступки) и свою группу, развитие благородного стремления показать свои возможности в действии, совершаемом ради группы, формирование способности к обучению.

Взрослую игру К. Гросс рассматривал с точки зрения функций, выполняемых ею в культуре:

1. функция дополнения бытия в физической, интеллектуальной и эмоциональной сферах личности;

2. функция освобождения и обретения свободы личности;

3. функция гармонизации мира и человека с миром.

Особая заслуга учёного К.Гросса заключается в том, что он не ограничивался констатацией особого рода состояния и настроений людей в игре, но искал научно обоснованные для этого основания. Таким основанием стало особое психологическое состояние субъекта игры, обеспечивающее двухплановость его поведения (реальное и игровое поведение). [27,96]

К. Бюлер, немецкий психолог, определял игру как деятельность, совершаемую ради получения «функционального удовольствия».

Г. В. Плеханов считал, что игра возникает в ответ на потребность общества в подготовке подрастающего поколения к жизни в этом обществе и как деятельность, отделившаяся от продуктивной трудовой деятельности и представляющая собой воспроизведение отношений между людьми.

В отечественной психологии теорию игры, исходящую из признания ее социальной природы, разрабатывали Е. А. Аркин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев. Д. Б. Эльконин, связывая игру с ориентировочной деятельностью, определяет её как деятельность, в которой складывается и совершенствуется управление поведением. [37,67]

Заметим, что научного единого общего для всех определения игры мы не имеем до сих пор, и все исследователи (биологи, этнографы, философы, психологи) отталкиваются от интуитивного осознания, соответствующей культуры, определенной реальности и места игры, которое она занимает в этой культуре. [21,67]

Начиная с тридцатых годов ряд исследователей: Й. Хейзинг, Ю. Левада и другие, создают культурологическую концепцию игры, в ней игра рассматривается как важнейшая характеристика человека, как культурного существа. [11,79]

По мнению Йоханна Хейзинг, игра украшает жизнь, дополняет ее, вследствие чего является жизненно необходимой каждому человеку вне зависимости от возраста и социального положения. Она необходима индивидууму как биологическая функция, и она же необходима обществу в силу заключенного в ней «человеческого смысла», в силу своего значения, своей выразительной ценности, в силу завязываемых ею духовных и социальных связей. Игра выполняет культурную функцию. [5,67]

С философской точки зрения игра анализируется в работах Х.Г. Гадамера, И. Канта, Ф. Шиллера. Игра рассматривается как изображение, а не как переживание. Она своеобразна тем, считали они, что имеет границы изображаемого и реального.

Игра, с позиции психологов, имеет несколько другие концепции. Позицию К. Гросса принимает В. Штерн в своей теории игры (игра как упражнение), но, вместе с тем, рассматривает ее «со стороны сознания» и проявления в игре детской фантазии. [8,97]

Особенная роль в развитии теории игры принадлежит выдающемуся психологу с мировым именем — Жану Пиаже. Он утверждал, что игра составляет лишь одну из сторон человеческой деятельности и связана с ней точно так же, как воображение с мышлением. То, что игра является преобладающей деятельностью у детей, объясняется начальным этапом их психофизического развития. Согласно его точке зрения, игра есть форма творчества, но творчества с определенной целью. Это своего рода подготовка к возможным формам поведения на заданном уровне, не предполагающая их немедленного практического использования. В игре человек учится ориентироваться и преодолевать трудности, уготовленные ему в мире действительности. Ж. Пиаже полагал, что внутренний мир ребенка построен по своим особым законам и отличается от внутреннего мира взрослого. По его мнению, мысль ребенка является как бы посредником между логической мыслью взрослого и аутистическим миром ребенка. [27,44]

По мнению Жана Пиаже, игра появляется в процессе развития человека на каждой последующей стадии, никогда не исчезая полностью, в следующих формах:

• игра-упражнение. Приводит к формированию наиболее сложных навыков;

• символическая игра. Способствует формированию процессов замещения реальности знаками и символами, создавая тем самым основу художественной деятельности;

• игра с правилами. Допускает соревнование и сотрудничество.

В каждой из этих категорий игр интеллект отражает уровень умственного развития индивида.

Общий вывод Жана Пиаже заключается в том, что деятельность становится игровой в зависимости от внутренней фантазии личности.

Психоанализ 3. Фрейда оказал большое влияние на исследование игры. Он предлагает два подхода к детской игре. Один подход рассматривается, как удовлетворение влечений, потребностей, которые в реальной жизни не могут быть достигнуты. Второй подход характеризуется следующим - реальные потребности и эмоции ребенка становятся предметом игры, меняют свою природу, и он активно управляет ими. [31,64]

Также надлежит отметить исследования игры А. Адлера, который показал возможности использовать игру для, понимания, адаптации, обучения и терапии детей. Ученый выделяет 8 функций драматической игры: отражение опыта ребенка; подражание, разыгрывание реальных жизненных ролей; выход «запрещенных побуждений»; выражение подавленных потребностей; разрешение в игре своих проблем; обращение к ролям, помогающим расширить свое Я; отражение роста, развития, взросления ребенка. [31,67]

Наряду с концепциями А. Адлера, Э. Фромма и других известных ученых неофрейдистов, следует остановиться на концепции Э. Берна. Автор отмечает, что воспитание детей в большинстве случаев сводится к тому, что разные варианты игр детей зависят от культуры, социального класса семьи. В этом Э. Берн видит культурное значение игры. Э. Берн считает, что люди выбирают себе друзей, партнеров, близких, чаще всего, из числа тех, кто играет в те же игры. В этом и состоит личностное значение игр. [17,67]

Проблемы влияния социокультурной и этнокультурной среды на содержание детской игры и игрового опыта детей объединяет целый ряд отечественных и зарубежных исследователей - В. П. Зинченко, С. Миллер,

Д. Н. Узнадзе, Д. Б. Эльконин, Э. Г. Эриксон. Ими обозначены основные концептуальные идеи, характеризующие эту взаимосвязь; содержание игры ребенка зависит от того, в какой среде ему приходится жить. Решающее значение для игры имеет возрастная среда и социально-культурное окружение детей; на характер и сюжет игры оказывает влияние и принадлежность к разным социокультурным общностям и группам.

Особый лвклад в изучение игры в конце девятнадцатого — начале двадцатого века внес выдающийся русский педагог П. Ф. Каптерев. Автор отмечал, что в обучении подростку чрезвычайно важно уметь сосредотачивать свое внимание на различных предметах. «Этому великому искусству учит игра. Для достижения этой цели нужно, чтобы не было противоположности между игрой и учением, чтобы учение не являлось чем-то чрезвычайно сухим и отталкивающими по существу и по форме». С точки зрения П. Ф. Каптерева, игры должны быть признаны существенным подспорьем систематическому учению; обучение и игра не враги — это друзья, которым сама природа указала идти одною дорогою и взаимно поддерживать друг друга. [12,112]

В тридцатые годы в советской психологии исследованиями игры занимались М. Я. Басов, П. П. Блонский, но особый вклад в разработку теории детской игры внес Л. С. Выготский. По определению Л. С. Выготского игра «создает зону ближайшего развития ребенка, в игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя». [31,59]

Д. Б. Эльконин в своей теории определил путь изучения ролевой игры, как выделение неразложимых единиц, обладающих свойствами целого. По его мнению, такими единицами являются роль, сюжет, содержание, игровое действие. [27,55]

Наряду с концепциями, дававшими высокие оценки образовательному потенциалу игры, существовали и такие, в канву которых игра как метод, средство, способ обучения детей не вписывалась, мало того, педагоги видели в ней явление, которое уводит маленького человека от реальной жизни и приучает жить в праздности. Так, К. Д. Ушинский, например, считал, что учение должно быть отделено от игры и представлять собой серьезную обязанность ребенка, а С. Френе оценивал игру лишь как средство установления порядка в классе. [31,69]

Ярчайший образец игровой позиции педагога представляет нам деятельность А.М.Макаренко. Он писал: «Одним из важнейших путей воспитания я считаю игру. В жизни детского коллектива серьезная ответственная и деловая игра должна занимать большое место. И вы, педагоги, обязаны уметь играть». [30,45]

Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации проигрываемые ребенком, воображаемые, но чувства, переживаемые им, реальны. «В игре нет людей серьезнее, чем маленькие дети. Играя, они не только смеются, но и глубоко переживают, иногда страдают». [31,73]

Ш.А.Амонашвили пишет: “самое интенсивное развитие многих функций происходит до 7-9 лет ребенка, и поэтому потребность в игре в этом возрасте особенно сильна, а игра превращается в вид деятельности, управляющий развитием. В ней формируются личностные качества ребенка, его отношение к действительности, к людям”.[35,91]

Одной из фундаментальных попыток осмысления феномена игры предпринятых в последнее время, является исследование Е. А. Репринцевой, носящее в целом педагогический характер. «Игра, по мнению Е. А. Репринцевой, есть исторически обусловленный, естественный и органический элемент культуры, представляющий собой самостоятельный вид деятельности индивида, в которой происходит воспроизводство и обогащение социального опыта предшествующих поколений, норм и правил человеческой жизнедеятельности через добровольное принятие игровой роли, виртуальное моделирование игрового пространства, условий своего собственного бытия в мире, осуществляется, реализация человеком творческого потенциала, ориентированных на достижение игрового результата». Современная игра — это выход за границы обычного хода вещей, часть некой экологии души, это предоставление человеку возможности творить, уходить из глубины своих чувств, отвернуться от себя, забитого работой и заботами повседневности. Игра разряжает субъективное или социально-психологическое напряжение, позволяет приобщиться к культуре своего народа, становится способом связи поколений и мощным средством создания социально-психологического единства нации.

Итак а данном параграфе были изложено основные теории развития детской игры, предпосылки развития игры и исторические аспекты изменения игры.

**1.2 Виды игр и их классификация**

Классификация игр - система, относящая игры к разным семейс­твам, родам, видам и разрядам по совокупности классифицирующих признаков.

Игра специфическая детская деятельность неоднородна. Каждый вид игры выполняет свою функцию в развитии ребенка. Наблюдаемое сегодня в теории и практике стирание граней между самодеятельными и обучающими играми недопустимо. В дошкольном и младшем школьном возрасте выделяются три класса игр:

- игры, возникающие по инициативе ребенка – самодеятельные игры;

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

- игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса – народные игры, которые могут возникать как по инициативе взрослого, так и более старших детей. [36, 42]

Каждый из перечисленных классов игр, в свою очередь, представлен видами и подвидами. Так, в состав первого класса входят: игра –экспериментирование и сюжетные самодеятельные игры – сюжетно-образовательная, сюжетно-ролевая, режиссерская и театрализованная. Этот класс игр представляется наиболее продуктивным для развития интеллектуальной инициативы, творчества ребенка, которые проявляются в постановке себе и другим играющим новых игровых задач; для возникновения новых мотивов и видов деятельности. Именно игры, возникающие по инициативе самих детей, наиболее ярко представляют игру как форму практического размышления на материале знаний об окружающей действительности значимых переживаний и впечатлений, связанных с жизненным опытом ребенка. Именно самодеятельная игра является ведущей деятельностью в дошкольном детстве. [34, 53]

Содержание самодеятельных игр «питается» опытом других видов деятельности ребенка и содержательным общением с взрослыми.

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

Воспитательное и развивающее значение таких игр огромно. Они формируют культуру игры; способствуют усвоению социальных норм и правил; и, что особенно важно, являются, наряду с другими видами деятельности, основой самодеятельных игр, в которых дети могут творчески использовать полученные знания. [34, 57]

Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, так как в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания о новых связях, в новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам; находят алогизмы в суждениях и др. [34, 49]

Вторую группу составляют игры, используемые для развития умения сравнивать, сопоставлять, давать правильные умозаключения: “Похож – непохож”, “Кто больше заметит небылиц” и другие.

Игры, с помощью которых развивается умение обобщать и классифицировать предметы по различным признакам, объединены в третьей группе: “Кому что нужно? ” “Назови три предмета”, “Назови одним словом”.

В особую четвертую группу, выделены игры на развитие внимания, сообразительности, быстроты мышления: «Краски», «Летает, не летает» и другие.

Третий класс игр – традиционные или народные. Исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучаемым и досуговом. Предметная среда народных игр также традиционна, они сами, и чаще представлена в музеях, а не в детских коллективах. [1, 79]

Исследования, проведенные в последние годы, показали, что народные игры способствуют формированию у детей универсальных родовых и психических способностей человека (сенсомоторной координации, произвольности поведения, символической функции мышления и другие), а также важнейших черт психологии этноса, создавшего игру. [1, 78]

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

Для педагогов важно продумать поэтапное распределение игр, в том числе и дидактических, на уроке. В начале урока цель игры – организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине урока дидактическая игра должна решить задачу усвоения темы. В конце урока игра может носить поисковый характер. На любом этапе урока игра должна отвечать следующим требованиям: быть интересной, доступной, увлекательной, включать детей в разные виды деятельности. Следовательно, игра, может быть проведена на любом этапе урока, а также на уроках разного типа. Дидактическая игра входит в целостный педагогический процесс, сочетается и взаимосвязана с другими формами обучения и воспитания младших школьников. [1, 67]

Согласно другой классификации существуют определенные виды игровой деятельности:

1. Бытовая – свадьбы, семья, разводы, смерть, общение и т.п.
2. Экономическая – добыча, производство, торговля продуктами и предметами потребления, строительство.
3. Политическая – устройство управления, его схема, образцы взаимодействия между государствами и правителями.
4. Военная – создание и подготовка армии, ведение боевых действий, поединки и турниры.
5. Культурная – искусство и обряды, состязания...
6. Религиозная – выбор и отправление обрядов, искоренение ересей и т.п.
7. Магическая (волшебная) – моделирование воздействия магов волшебников, богов, а также различных магических и сказочных предметов – одежды (например, сапогов-скороходов), сказочных чудовищ.
8. Научная – процесс создания новых орудий труда, веществ, машин, развитие различных наук. Воспроизведение сферы деятельности – создание такой игровой среды, где действия игроков в бытовой, экономической, политической, военной, культурной, религиозной, магической, научной сферах также важны и приносят такие же результаты что и в настоящей (реальной) жизни. [9, 179]

Игры, применяемые в процессе обучения можно разделить на:

1)Обучающие

Обучающей будет игра, если учащиеся, участвуют в ней, приобретают новые знания, умения и навыки или вынуждены приобрести их в процессе подготовки к игре. Причем результат усвоения знаний будет тем лучше, чем четче будет выражен мотив познавательной деятельности не только в игре, но и в самом содержании математического материала.

2) Контролирующие

Контролирующей будет игра, дидактическая цель которой состоит в повторении, закреплении, проверке ранее полученных знаний. Для участия в ней каждому ученику необходима определенная математическая подготовка.

3) Обобщающие

Обобщающие игры требуют интеграции знаний. Они способствуют установлению межпредметных связей, направлены на приобретение умений действовать в различных учебных ситуациях. [13, 42]

Виды игр, по мнению Т.Крайг

1. Сенсорные игры. Цель: приобретение сенсорного опыта. Дети рассматривают предметы, играют песком и лепят куличики, плещутся водой. Благодаря этому дети узнают о свойствах вещей. В них развиваются физические и сенсорные возможности ребенка.
2. Моторные игры. Цель: осознание своего физического «Я», формирование культуры тела. Дети бегают, прыгают, играют с родителями в «кучу-малу», катаются с ледяных горок, подолгу могут повторять одни и те же действия. Моторные игры дают эмоциональный заряд, способствуют развитию моторных навыков.
3. Игра-возня. Цель: физическое упражнение, разрядка напряжения, обучение управлению эмоциями и чувствами. Дети любят потасовки, драки понарошку, прекрасно понимая разницу между настоящей дракой и дракой понарошку.
4. Языковые игры. Цель: структурирование своей жизни с помощью языка, экспериментирование и освоение ритмического строя и мелодии языка. Игры со словами позволяют ребенку 3-4 лет овладеть грамматикой, пользоваться правилами лингвистики, осваивать смысловые нюансы речи.
5. Ролевые игры и имитации. Цель: знакомство и освоение социальных отношений, норм и традиций, присущих культуре, в которой живет ребенок. Дети разыгрывают различные роли и ситуации: играют в дочки-матери, копируют родителей, изображают водителя. Они не только имитируют особенности чьего-то поведения, но и фантазируют, достраивают ситуацию в своем воображении. [31, 105]

С.А. Шмаков предлагает классифицировать игры по внешним признакам (содержание, форма, место проведения, число участников, степень регулирования и управления, наличие аксессуаров) и по внутренним признакам, к которым относятся способности индивида, проявляющиеся в игре (подражание, состязательность, слияние с природой, имитация и др.).

Существует множество классификаций одна, из которых разделяет игры следующим образом:

1)По количеству игроков игры можно разделить на коллектив­ные и индивидуальные.

2) В коллективных играх, в свою очередь, можно выделить класс командных игр, отличающихся от игр, в которых каждый играет сам за себя.

3) По сложности игры можно разделить на детские и семейные, простые и сложные.

4) По физической нагрузке, выпадающей на долю участников - на активные и спокойные (“тихие”).

5) По месту игры - на игры на свежем воздухе и настольные.

6) По распространенности в различных социальных и возраст­ных группах игры можно разделить на детские, семейные, народные[15, 92]

Итак, в данном параграфе были изложены основные подходы к классификации игр, дана их краткая характеристика.

**1.3 Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника**

Младший школьный возраст (от 7 до 10—11 лет) соответствует годам обучения в начальных классах. Дошкольное детство кончилось. Ко времени поступления в школу ребенок уже, как правило, и физически, и психологически подготовлен к обучению, к новому важному периоду своей жизни, к выполнению многообразных требований, которые предъявляет ему школа. [27, 57]

Ребенок психологически готов к школьному обучению прежде всего объективно, т. е. он обладает необходимым для начала обучения уровнем психического развития. Общеизвестна острота и свежесть его восприятия, любознательность, яркость воображения. Внимание его уже относительно длительно и устойчиво, и это отчетливо проявляется в играх, в занятиях рисованием, лепкой, элементарным конструированием. Ребенок приобрел некоторый опыт управления своим вниманием, самостоятельной его организации. Память ребенка также достаточно развита — легко и прочно запоминает он то, что его особенно поражает, что непосредственно связано с его интересами. Теперь не только взрослые, но и он сам способен ставить перед собой мнемическую задачу. Он уже знает из опыта: для того чтобы хорошо запомнить нечто, надо несколько раз повторить это, т. е. эмпирически овладевает некоторыми приемами рационального запоминания и заучивания. Относительно хорошо развита у семилетнего ребенка наглядно-образная память, и имеются уже все предпосылки для развития словесно-логической памяти. Повышается эффективность осмысленного запоминания: экспериментально доказано, что семилетние дети значительно лучше (быстрее и прочнее) запоминают не бессмысленные для них, а понятные им слова. [27, 59]

Речь ребенка ко времени поступления в школу уже довольно развита. Она в известной степени грамматически правильна, выразительна. Словарь семилетнего ребенка также достаточно богат, с довольно высоким удельным весом отвлеченных понятий. Ребенок может в достаточно широких пределах понимать услышанное, связно излагать свои мысли, способен к элементарным умственным операциям — сравнению, обобщению, пробует делать выводы (разумеется, далеко не всегда правомерные). Исследования специалистов показали, что организованное обучение настолько развивает мышление детей от 6 до 7 лет, что они способны, например, измерять твердые, жидкие и сыпучие тела с помощью условных мерок, делить целое на части, производить элементарное оперирование наглядно представленными множествами, решать и составлять простейшие примеры и задачи. [27, 76]

Как видим, возможности детей ко времени поступления в школу достаточно велики, чтобы начинать их систематическое обучение. Формируются и элементарные личностные проявления: дети ко времени поступления в школу уже обладают известной настойчивостью, могут ставить перед собой более отдаленные цели и достигать их (хотя чаще не доводят дела до конца), делают первые попытки оценивать поступки с позиций их общественной значимости, им свойственны первые проявления чувства долга и ответственности. Семилетний ребенок уже имеет опыт (пусть небольшой) управления своими чувствами, опыт самооценки своих отдельных действий и поступков («Я плохо поступил»; «Это я не так сделал»; «Вот теперь у меня получилось лучше»). Все это является важным условием готовности к школьному обучению. [27, 77]

Семилетнему ребенку, как правило, свойственны желание и стремление учиться в школе, своеобразная готовность к новым формам взаимоотношения со взрослыми. Сомнений в том, нужно ли учиться, у него нет. Он понимает и охотно признает за определенной категорией взрослых (учителей) их особые учебно-воспитательные функции и готов усердно выполнять все их предписания. Немалое значение имеет и «передача опыта» от более старших к младшим (как известно, первоклассники и второклассники иногда очень любят произвести впечатление на младших братьев и сестер рассказами о своем «нелегком житье» в школе), а также наглядные впечатления. [28, 119]

Анатомо-физиологические особенности младшего школьника, уровень его физического развития также должны учитываться при организации педагогической работы в начальных классах. Как правильно отмечал Н. Д. Левитов, ни в каком другом школьном возрасте учебная деятельность не стоит в такой тесной связи с состоянием здоровья и физическим развитием, как в младшем. [27, 57]

В 7—11 лет ребенок физически развивается относительно спокойно и равномерно. Увеличение роста и веса, выносливости, жизненной емкости легких идет довольно равномерно и пропорционально. Костная система младшего школьника находится в стадии формирования: окостенение позвоночника, грудной клетки, таза, конечностей не завершено, и в костной системе много хрящевой ткани. Это необходимо принимать во внимание и неустанно заботиться о правильной позе, осанке, походке учащихся. Процесс окостенения кисти и пальцев в младшем школьном возрасте не заканчивается полностью, поэтому мелкие и точные движения пальцев и кисти руки затруднительны и утомительны, особенно для первоклассников.

Хотя необходимо строго соблюдать режим учения и отдыха, не переутомлять младшего школьника, однако следует иметь в виду, что его физическое развитие, как правило, позволяет ему без перенапряжения и особого утомления заниматься 3—5 часов (3—4 урока в школе и выполнение домашних заданий). [27, 45]

С поступлением ребенка в школу резко изменяется весь его уклад жизни, его социальное положение, положение в коллективе, семье. Основной его деятельностью отныне становится учение, важнейшей общественной обязанностью — обязанность учиться, приобретать знания. А учение — это серьезный труд, требующий известной организованности, дисциплины, немалых волевых усилий со стороны ребенка. Все чаще и больше приходится делать то, что надо, а не то, что хочется. Школьник включается в новый коллектив, в котором будет жить, учиться, развиваться и взрослеть целых 10 лет. Классный коллектив — это не просто группа сверстников. Коллектив предполагает умение жить его интересами, подчинять свои личные желания общим устремлениям, предполагает взаимную требовательность, взаимопомощь, коллективную ответственность, высокий уровень организованности и дисциплины. Чтобы усвоить знания в начальной школе, младший школьник должен обладать сравнительно высоким уровнем развития наблюдательности, произвольного запоминания, организованного внимания, умением анализировать, обобщать, рассуждать. Требования эти нарастают и усложняются ежедневно. [27, 89]

С первых дней обучения в школе возникает основное противоречие, которое является движущей силой развития в младшем школьном возрасте. Это противоречие между постоянно растущими требованиями, которые предъявляют учебная работа, учителя, коллектив к личности ребенка, к его вниманию, памяти, мышлению, и наличным уровнем психического развития, развития качеств личности. Требования все время нарастают, и наличный уровень психического развития непрерывно подтягивается к их уровню.

Многолетние исследования психологов показали, что старые программы и учебники явно недооценивали познавательные возможности младших школьников, что нерационально растягивать и без того скудный учебный материал на четыре года. Замедленный темп продвижения, бесконечное однообразное повторение вели не только к неоправданной потере времени, но весьма отрицательно сказывались на умственном развитии школьников. Ныне действующие программы и учебники, гораздо более содержательные и глубокие, предъявляют значительно большие требования к психическому развитию младшего школьника и активно стимулируют это развитие. Цель этих программ, опираясь на уже имеющиеся у ребенка понятия, представления, знания, на свойственную этому возрасту любознательность и пытливость, способствовать развитию у младших школьников активного, самостоятельного мышления и познавательных способностей. С точки зрения психологии действующие программы и учебники построены вполне рационально. Они действительно требуют многого от учащихся. Именно высокие и в то же время посильные требования стимулируют развитие психики. Опыт показывает, что программы эти посильны. Дети с ними справляются, и учиться им стало интереснее. [28, 78]

Итак, ребенок стал школьником. Наступил переломный момент в его жизни. Основной его деятельностью, его первой и важнейшей обязанностью становится учение — приобретение новых знаний, умений и навыков, накопление систематических сведений о природе и обществе. Разумеется, далеко не сразу у младших школьников формируется высокоответственное отношение к учению. [28, 112]

Динамика, развития отношения к овладению знаниями и мотивов учения обычно носит закономерный характер, хотя здесь и наблюдаются значительные индивидуальные вариации. Уже указывалось, что к началу обучения семилетние дети, как правило, положительно воспринимают ближайшую перспективу школьных занятий. Можно даже говорить о наличии у детей своеобразной потребности, которая отличается характерными особенностями. Это, собственно, еще не потребность в учении, овладении знаниями, умениями и навыками, не потребность узнать новое, познать явления окружающей действительности, а потребность стать школьником, что сводится к желанию изменить свое положение маленького ребенка, подняться на следующую ступень самостоятельности, занять положение старшего и занятого члена семьи. Большую роль играют при этом внешние атрибуты учения — желание иметь форму, собственный портфель, свое место для занятий, полочку для книг, ходить каждый день в школу, как папа или мама ходит на работу. Привлекает приятная перспектива возвыситься тем самым в глазах «маленьких». [28, 98]

Первое время у многих школьников сохраняется отношение к учению если и не как к новой занимательной игре, то уж, во всяком случае, как к занимательной и привлекающей своей новизной ситуации. Многим особенно нравится в школе перемена, нравится, «как учительница учит руки вверх поднимать», «как мы завтракаем», «как парами ходим» и т. д. Пока еще большинство первоклассников не понимают, зачем надо учиться. Для них даже сам вопрос порой не имеет смысла: все учатся, все поступают в школу, так принято, так надо. Правильные ответы на этот вопрос не значат, что дети глубоко понимают смысл учения — просто они добросовестно повторяют слышанное ими от родителей, учителя. Первоклассники готовы старательно учиться, не задумываясь о том, зачем это нужно. [38, 57]

Критический момент наступает очень быстро, обычно через 2—3 недели. Праздничная, торжественная обстановка постепенно сменяется деловой, будничной, ощущение новизны незаметно проходит. И оказывается, что учение — это труд, требующий волевых усилий, мобилизации внимания, интеллектуальной активности, самоограничений. Если к этому ребенок не привык, то у него наступает разочарование. Очень важно, чтобы учитель, не дожидаясь наступления такого критического момента, внушал ребенку мысль, что учение не праздник, не игра, а серьезная, напряженная работа, однако она очень интересна, так как позволяет узнать много нового и нужного. Важно, чтобы и сама организация учебной работы подкрепляла слова учителя. [38, 57]

Сначала у первоклассника формируется интерес к самому процессу учебной деятельности. В произношении звуков, написании элементов букв еще очень много от игры. В нескольких первых классах был проведен эксперимент: детям дали срисовывать японские иероглифы, предупредив, что это им в жизни никогда не понадобится. Ни у кого и вопроса не возникло: а зачем это нужно делать? Все трудились увлеченно и старательно. Интерес к результату деятельности формируется быстро: как только ученик получит первые реальные результаты своей деятельности. [15, 52]

Только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда формируется у первоклассника интерес к содержанию учебной деятельности, потребность приобретать знания. На этой основе и могут сформироваться у младшего школьника мотивы учения высокого общественного порядка, связанные с подлинно ответственным отношением к учебным занятиям. Учитель должен воспитывать у школьников именно такие мотивы учения, добиваться осознания детьми общественного значения учебного труда. Но форсировать этот процесс не следует, пока для него не созданы соответствующие предпосылки. [11, 46]

Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. А стимулирует это чувство одобрение учителя, подчеркивание даже самого небольшого успеха, продвижения вперед. Младшие школьники, особенно первоклассники и второклассники, испытывают, например, чувство гордости, особый подъем сил, когда учитель, поощряя их и стимулируя у них желание работать лучше, говорит: «Вы работаете теперь не как маленькие дети, а как настоящие ученики!» Психологически это есть подкрепление формирующихся у школьника умений и навыков. Важно, чтобы ученик переживал радость успеха. Даже относительную неудачу полезно комментировать примерно таким образом: «Ты уже пишешь гораздо лучше. Сравни, как ты написал сегодня и как писал неделю назад. Молодец! Еще немного усилий, и ты будешь писать так, как надо!» Разумеется, это поощрение полезно, когда ученик добросовестно трудится. Явная нерадивость, лень, небрежность должны вызывать порицание, конечно, в тактичной форме. [34, 67]

Когда мы говорим о поощрении со стороны учителя, мы далеко не всегда имеем в виду учебную отметку. Оценка работы должна быть всегда. Словесная оценка обычно понятна первокласснику и, как правило, производит надлежащее впечатление, если она мотивирована и сделана с педагогическим тактом. Дело в том, что отметка становится для младших школьников своеобразным психологическим фактором. «Двойка» часто приводит к неверию в свои силы, хорошие отметки могут воспитывать себялюбцев. [27, 38]

Примерно той же точки зрения на отметки в начальных классах придерживался известный педагог В. А. Сухомлинский.

Однако, нам кажется, не следует категорически отрицать значение оценки знаний в младшем школьном возрасте. Справедливая оценка, сопровождаемая тактично выраженными замечаниями учителя о содержании и логике ответа или о качестве выполненной работы, а также соответствующими советами и рекомендациями, как правило, является положительным фактором. [27, 57]

Велики возможности воспитательного воздействия учителя на младших школьников, так как он с самого начала становится для первоклассников непререкаемым авторитетом, олицетворяет для них мудрость вдумчивого руководителя, чуткость доброжелательного наставника. Учитель олицетворяет для детей школу, в которую они так стремились и с которой связано так много перемен в их жизни. Авторитет родителей, старших членов семьи меркнет перед авторитетом учителя. Никаких сомнений в правильности действия учителя младшие школьники не испытывают, никаких обсуждений его действий не допускают. «Так сказала Екатерина Васильевна!» Никакой мотивировки, аргументации слов и действий первоклассники и второклассники не требуют и не ждут от учителя. Но это ни в коем случае не означает, что учитель должен пользоваться своим непререкаемым авторитетом и не разъяснять, почему надо действовать так, а не иначе, почему один поступок хорош, а другой — плох. Объяснять обязательно надо, во-первых, потому, что цель воспитания — сознательная дисциплина, а не слепое послушание, во-вторых, потому, что к концу II класса школьник уже и сам будет ставить вопрос «почему?». Он будет ждать объяснений не потому, что авторитет учителя упал в его глазах, а потому, что постепенно приближается к более высокому уровню психической зрелости. У ребенка появляется потребность осознавать мотивацию поступков, действовать сознательно и обоснованно. Если первоклассник на вопрос о том, почему надо сидеть на уроках тихо, ответит чаще всего: «Так велит Мария Николаевна», то от ученика III класса услышишь другой ответ: «Чтобы не мешать другим слушать учительницу и понимать, что она объясняет». [2, 34]

Авторитет учителя — прекрасная предпосылка для обучения и воспитания в младших классах. Правильно, пользуясь им, опытный учитель успешно формирует у своих учеников организованность, трудолюбие, положительное отношение к учебным занятиям, умение управлять своим поведением, вниманием. И подрывать этот авторитет, развенчивать учителя в глазах учеников, критиковать его в их присутствии недопустимо.

Проблема соотношения игры с обучением – также одна из центральных проблем психологии младшего школьного возраста. На сегодняшний день можно выделить два прямо противоположных подхода к ее решению. [15, 73]

Представители первого направления утверждают, что с началом младшего школьного возраста игра уходит с арены психического развития ребенка. Один из известных психологов даже говорил, что к началу школьного обучения игра себя исчерпывает.

Представители другой точки зрения утверждают прямо противоположное, опираясь в своих доказательствах непосредственно на практику обучения младших школьников: детей невозможно учить без помощи игровой деятельности. [27, 98]

«Игра является ведущей деятельностью лишь в дошкольном возрасте» – говорят одни. «Игра универсальна и помогает младшим школьникам овладевать учебной деятельностью» – не соглашаются с ними другие.

Необходимо отметить, что и та, и другая позиции весьма уязвимы. Так, например, отказ от игры в младшем школьном возрасте не позволяет решить проблему преемственности между дошкольным и школьным образованием, ведь использование игры в обучении младших школьников помогает выстроить единую линию обучения и развития в детском онтогенезе. В то же время широко известны факты, когда игра не помогает младшим школьникам обучаться, а, наоборот, уводит их от учебных задач. Учителя, работающие в начальной школе, хорошо знают, что часто игрушки, находящиеся в классном помещении, отвлекают детей от урока, мешают им сосредоточиться, препятствуют усвоению нового материала. [12, 56]

Младший школьник не перестает играть, начав посещать школу. Он с удовольствием играет на перемене и во дворе, дома и даже иногда на уроках. При этом в играх младших школьников почти нет взрослых, если только последние не играют роли учеников в игре в школу. У младших школьников на первый план выступают правила игры, и даже их сюжетно-ролевые игры становятся мало похожими на сюжетно-ролевые игры дошкольников. Помимо этого, последние много и долго играют в игры с правилами, которые по настоящему становятся доступными лишь в младшем школьном возрасте. Однако все эти замечания касаются так называемого досуга (свободного времени) учащихся начальной школы. Для того чтобы разобраться в проблеме взаимодействия игры с обучением в младшем школьном возрасте, обратимся к анализу их игровой деятельности. [25, 157]

Психологи связывают начало игровой деятельности с кризисом трех лет, открывающим дошкольный период развития. Ведь по мере восприятия процессов развития игры видоизменяется и сама игра. Во-первых, даже на протяжении дошкольного возраста она оказывается не однородной деятельностью, а разноплановой – от режиссерской игры, через ее образную и сюжетно-ролевую ткань к игре по правилам. Однако полноценное развитие игровой деятельности в дошкольном возрасте происходит лишь тогда, когда все элементы выделенных игр реализуются в поздней форме режиссерской игры. Таким образом, к младшему школьному возрасту ребенок уже должен владеть всеми основными видами игровой деятельности. В то же время младшие школьники, как и дети-дошкольники, играют во все виды игр. Правда, теперь эти игры качественно меняются: от структуры игры – в ней на первый план выходят правила, и младшие школьники не просто могут играть в игру с правилами, но и трансформируют любую игру в игру с правилами – до сюжета игры – дети разыгрывают такие сюжеты, которые их мало интересовали в то время, когда они были дошкольниками (игры «в школу», игры «в телевизионные шоу» и даже игры «в политические события»). А в самих сюжетах младшие школьники начинают обращать внимание на детали, которые раньше оставались за рамками их игр. К примеру, в игре «в школу» важным оказывается содержание уроков, а не отметки и взаимодействие учителя и учеников, как у дошкольников. [29, 45]

Другие изменения в игре (и это во-вторых) касаются взаимодействия между ее структурными элементами. Так, Л.С. Выготский отмечал, что в любой игре есть воображаемая ситуация, которая задается у дошкольников разнообразными внешними атрибутами – специальной одеждой или какими-то ее отдельными элементами, наличием особых игрушек или предметов, их заменяющих, специфическим местом действия и т.п. – и правилом. При этом развитие игры можно описать, по его мнению, следующей формулой: воображаемая ситуация/правило — правило/ воображаемая ситуация.

Таким образом, правило оказывается ведущим в играх младших школьников. Это означает, что для учащихся начальных классов при реализации их игр нет необходимости ни в особых атрибутах, ни в специальной одежде, ни в специфическом игровом пространстве. В то же время это предполагает, что за любыми правилами в игре у младших школьников присутствует воображаемая ситуация, которая при необходимости может быть развернута и реализована. [27, 67]

В-третьих, оказывается, что в развитии любого вида игры можно выделить несколько этапов. Так, на самом первом этапе ребенок оказывается способным принять извне воображаемую ситуацию. На втором этапе он уже самостоятельно умеет конструировать и удерживать один из важнейших компонентов игры – воображаемую ситуацию. На третьем этапе ребенок оказывается способным реализовать игру без развернутой воображаемой ситуации.

Проиллюстрируем сказанное на примере. Ребенок стучит игрушкой о стол. Вошедшая в комнату мама говорит: «Ой, какой у нас музыкант! Ты, наверное, играешь в оркестре? Это у тебя барабан?» Психологически готовый к игровой деятельности малыш, принявший эту воображаемую ситуацию, тут же изменит свое поведение. Он, как правило, станет стучать тише, при этом или что-то напевая, или пытаясь подстроиться под ритм музыки, которую передают по радио или телевизору. Что с ним произошло? Он, приняв воображаемую ситуацию извне, трансформировал свою предметную деятельность в игру. [27, 94]

Ребенок, находящийся на второй стадии развития игровой деятельности, уже не нуждается в подсказке со стороны взрослого. Он с самого начала будет пытаться не просто стучать игрушкой о стол, но выберет специальную игрушку, которая могла бы напоминать палочки барабанщика, и его действия (в данном случае стук) будут не беспорядочными, но подчиняющимися какой-то логике (мотиву, ритму и т.п.) При этом многие из детей постараются переодеться, чтобы имитировать эстрадный костюм, или нацепят на себя какой-то атрибут – галстук, бабочку, особые бусы и т. п.

Для третьей стадии развития игровой деятельности будет характерно то, что ребенок сможет изображать барабанщика уже без всяких вспомогательных предметов, только при помощи собственных ладошек или колен. Иногда дети, находящиеся на этой стадии, вообще пропускают какое-то действие, сообщая партнеру по игре или зрителю: «Ну, я сыграл в оркестре» или «Как будто я играю на барабане» – и при этом продолжая сидеть на стульчике. [27, 79]

Д.Б. Эльконин, описывая наиболее высокий уровень развития игры, отмечал, что иногда дети не столько играют, сколько говорят об игре. Этот перевод игры в вербальный план является ключевым для решения проблемы взаимодействия игры и учения в младшем школьном возрасте. [38, 76]

Таким образом, в данном параграфе была дана психолого-педагогическая характеристика младших школьников, их игровой и учебной деятельности.

**Итак,** в современной школе появляется насущная потребность в расширении методического потенциала в целом, и в активных формах обучения, в частности. К подобным активным формам обучения относятся игровые технологии. Эффективность игры как средства творческого развития личности особенно ярко проявляется в младшем школьном возрасте.

Игры используются в воспитательной работе в общеобразовательных школах, молодежных центрах, учреждениях дополнительного образования. Эмоциональность и азартность игры, возможность стать героем и пережить настоящие приключения вместе со сверстниками обеспечивают привлекательность игры для школьников.

Проведя контент-анализ подходов ученых к понятию игра, можно сделать вывод, что до сих пор мы не имеем научного единого общего для всех определения игры, и все исследователи (биологи, этнографы, философы, психологи) исходят из интуитивного понимания, соответствующей культуры, определенной действительности и места игры, которое она имеет в этой культуре.

Игра - наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Интересная игра повышает умственную активность ребенка, и он может решить более трудную задачу, чем на занятии. Но это не значит, что занятия должны проводиться только в форме игры. Игра - это только один из методов, и она дает хорошие результаты только в сочетании с другими: наблюдениями, беседами, чтением и другими.

Играя, дети учатся применять свои знания и умения на практике, пользоваться ими в разных условиях. Игра - это самостоятельная деятельность, в которой дети вступают в общение со сверстниками. Их объединяет общая цель, совместные усилия к ее достижению, общие переживания. Игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка и способствуют формированию добрых чувств, благородных стремлений, навыков коллективной жизни.

Игра занимает большое место в системе физического, нравственного, трудового и эстетического воспитания. Ребенку нужна активная деятельность, способствующая повышению его жизненного тонуса, удовлетворяющая его интересы, социальные потребности.

Игра имеет большое образовательное значение, она тесно связана с обучением на занятиях, с наблюдениями повседневной жизни.

Нередко игра служит поводом для сообщения новых знаний, для расширения кругозора. С развитием интереса к труду взрослых, к общественной жизни, к героическим подвигам людей у детей появляются первые мечты о будущей профессии, стремлении подрожать любимым героям. Все это делает игру важным средством создания направленности ребенка, который начинает складываться еще в дошкольном детстве.

Таким образом, игровая деятельность является актуальной проблемой процесса обучения.

**Глава 2 Игра как фактор обучения и развития личности младшего школьника**

**2.1 Роль игры в развитии личности младшего школьника**

Сегодня, как никогда широко осознается ответственность общества за воспитание подрастающего поколения. Преобразование общеобразовательной и профессиональной школы нацеливает на использование всех возможностей, ресурсов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Далеко не все педагогические ресурсы используются в сфере воспитания и развития ребенка. К таким мало используемым средствам воспитания относится игра. [26, 43]

Игра относится к косвенному методу воздействия: ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, является полноправным субъектом деятельности.

Игра – это такое средство, где воспитание переходит в самовоспитание. [3, 54]

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

Игра – первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании свойств и обогащении его внутреннего содержания. [33,22]

Войдя в игру, раз за разом закрепляются соответствующие действия; играя, ребенок все лучше овладевает ими: игра становится для него своеобразной школой жизни. Ребенок играет не для того, чтобы приобрести подготовку к жизни, а приобретает подготовку к жизни, играя, потому что у него закономерно появляется потребность разыгрывать именно те действия, которые являются для него новоприобретенными, еще не ставшими привычками. В результате он в процессе игры развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности. [26, 78]

Он играет, потому что развивается и развивается, потому что играет. Игра-практика развития.

Игра подготавливает детей к продолжению дела старшего поколения, формируя, развивая в нем способности и качества, необходимые для той деятельности, которую им в будущем предстоит выполнить.

В игре у ребенка формируется воображение, которое заключает в себе и отлет от действительности, и проникновение в неё. Способности к преобразованию действительности в образе и преобразованию её в действии, её изменению закладываются и подготавливаются в игровом действии, и в игре прокладывается путь от чувства к организованному действию и от действия к чувству. Словом, в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через неё формируются все стороны психической жизни личности в ролях, которые ребенок, играя, принимает на себя, расширяется, обогащается, углубляется сама личность ребенка. [26, 90]

В игре в той или иной мере формируется свойства, необходимые для учения в школе, обуславливающие готовность к обучению.

На разных этапах развития детям свойственны разные игры в закономерном соответствии с общим характером данного этапа. Участвуя в развитии ребенка, игра сама развивается. [27, 93]

В возрасте 6-7 лет у ребенка наступает период смены ведущего типа

деятельности – переход от игры к направленному учению (у Д.Б. Эльконина – «кризис 7 лет»). Поэтому при организации режима дня и учебной деятельности младших школьников необходимо создать условия, способствующие гибкому переходу от одного ведущего типа деятельности к другому. Решая эту проблему, можно прибегнуть к широкому использованию игры в учебном процессе (познавательные и дидактические игры) и во время отдыха. [26, 65]

Младшие школьники только что вышли из периода, когда ролевая игра была ведущим типом деятельности. Для возраста 6-10 лет характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы.

Игры в жизни детей младшего школьного возраста продолжают занимать значительное место. Если спросить младших школьников, что они делают помимо учения, все они единодушно ответят: «Играем».

Потребность в игре как подготовке к труду, как выражению творчества, как в тренировке сил и способностей, как, наконец, в простом развлечении у школьников очень велика.

В младшем школьном возрасте большое место продолжают занимать ролевые игры. Они характеризуются тем что, играя, школьник, берет на себя определенную роль и выполняет действия в воображаемой ситуации, воссоздавая поступки конкретного человека.

Играя, дети стремятся овладеть теми качествами личности, которые их привлекают в реальной жизни. Поэтому детям нравятся такие роли, которые связаны с проявлением смелости, благородства. В ролевой игре они начинают изображать и самих себя, стремясь при этом к позиции, которая не удается в действительности. [26, 68]

Так ролевая игра выступает как средство самовоспитания ребенка. В процессе совместной деятельности во время ролевой игры дети вырабатывают способы взаимоотношений друг с другом. По сравнению с дошкольниками младшие школьники больше времени затрачивают на обсуждение сюжета и распределение ролей, более целенаправленно выбирают их. [26, 71]

Особое внимание следует обращать на организацию игр, направленных на формирование умений общаться друг с другом и с другими людьми.

При этом педагогу необходимо использовать индивидуально-личностный подход к ребенку. Характерно, что очень стеснительные дети, которые сами не могут играть в сценах из-за своей стеснительности, довольно легко разыгрывают импровизированные сюжеты на куклах.

Воспитательное значение сюжетных игр у младших школьников закрепляется в том, что они служат средством познания действительности, создания коллектива, воспитывают любознательность и формирует волевые чувства личности.

Младшие школьники понимают условность игры и поэтому допускают в играх известную снисходительность в отношении к себе и к своим товарищам. [20, 56]

В этом возрасте распространены подвижные игры. Дети с удовольствием играют с мячом, бегают, лазают, то есть те игры, в которых требуется быстрота реакций, сила, ловкость. В таких играх обычно присутствуют элементы соревнования, что очень привлекает детей.

У детей этого возраста наблюдается интерес к настольным играм, а также дидактическим и познавательным. В них имеются следующие элементы деятельности: игровая задача, игровые мотивы, учебные решения задач. [18, 93]

Дидактические игры могут применяться для повышения успеваемости учащихся первых классов.

На протяжении младшего школьного возраста в детских играх происходят существенные изменения: игровые интересы становятся устойчивей, игрушки теряют для детей свою привлекательность, на первый план начинают выступать спортивные и конструктивные игры. Игре постепенно уделяется меньше времени, т.к. в досуге младшего школьника начинают занимать большое место чтение, посещение кино, телевидение. [27, 15]

Принимая во внимание положительное значение игры для всестороннего развития младшего школьника, следует при выработке его режима дня оставлять достаточно времени для игровой деятельности, дающей так много радости ребенку. Регулируя игры школьников, предупреждая в них случаи озорства, непосильной физической нагрузки, эгоцентризма (желание играть всегда главные роли), педагоги вместе с тем не должны излишне подавлять детскую инициативу и творчество.

Педагогически грамотно организованная игра мобилизует умственные возможности детей, развивает организаторские способности, прививает навыки самодисциплины, доставляет радость от совместных действий. [36,52]

Итак в данном параграфе была раскрыта роль игры в развитии личности младших школьников, эффект влияния игры на личность школьника.

**2.2 Развивающие игры как фактор развития личности**

Развивающие игры — игры, в процессе которых происходит развитие или усовершенствование различных навыков. Понятие развивающих игр связано, в основном, с детским периодом жизни человека. Дети играющие в развивающие игры тренируют собственные мышление, изобретательность, креативность, воображение. Также термин развивающие игры может употребляться для обозначения серий гимнастических упражнений с ребенком младенческого возраста для развития тонуса мышц и общей подготовки. [11, 43]

Типы, характер, содержание и оформление определяются конкретными воспитательными задачами применительно к возрасту детей с учётом их развития и интересов. Начало применения развивающих игр в педагогических целях в игре допускается в возрасте от (0)1 года, и в зависимости от развития ребенка в каждом частном случае.

**Классификация** :

* по возрастным группам:
  + для детей от 0 до 1 года;
  + для детей от 1 года до 3-х лет;
  + для детей от 3-х лет до 7 лет;
  + для детей старше 7 лет и взрослых;
* по типу:
  + масса для лепки;
  + тесто для лепки;
  + пластилин;
  + краски;
  + аппликации;
  + головоломки;
  + конструкторы.

Развивающие игры все исходят из общей идеи и обладают характерными особенностями:

1. Каждая игра представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора-механика и т. д.

2. Задачи даются ребенку в различной форме: в виде модели, плоского рисунка в изометрии, чертеже, письменной или устной инструкции и т. п., и таким образом знакомят его с разными способами передачи информации.

3. Задачи расположены примерно в порядке возрастания сложности, т. е. в них использован принцип народных игр: от простого к сложному.

4. Задачи имеют очень широкий диапозон трудностей: от доступных иногда 2—3-летнему малышу до непосильных среднему взрослому. Поэтому игры могут возбуждать интерес в течение многих лет (до взрослости).

5. Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребенку идти вперед и совершенствоваться самостоятельно, т. е. развивать свои творческие способности, в отличие от обучения, где все объясняется и где формируются только исполнительские черты в ребенке.

6. Нельзя поэтому объяснять ребенку способ и порядок решения задач и нельзя подсказывать ни словом, ни жестом, ни взглядом. Строя модель, осуществляя решение практически, ребенок учится все брать сам из реальной действительности.

7. Нельзя требовать и добиваться, чтобы с первой попытки ребенок решил задачу. Он, возможно, еще не дорос, не созрел, и надо подождать день, неделю, месяц или даже больше.

8. Решение задачи предстает перед ребенком не в абстрактной форме ответа математической задачи, а в виде рисунка, узора или сооружения из кубиков, кирпичиков, деталей конструктора, т. е. в виде видимых и осязаемых вещей. Это позволяет сопоставлять наглядно «задание» с «решением» и самому проверять точность выполнения задания.

9. Большинство развивающих игр не исчерпывается предлагаемыми заданиями, а позволяет детям и родителям составлять новые варианты заданий и даже придумывать новые развивающие игры, т. е. заниматься творческой деятельностью более высокого порядка.

10. Развивающие игры позволяют каждому подняться до «потолка» своих возможностей, где развитие идет наиболее успешно. В развивающих играх — в этом и заключается их главная особенность — объединяется один из основных принципов обучения от простого к сложному с очень важным принципом творческой деятельности самостоятельно по способностям, когда ребенок может подняться до «потолка» своих возможностей. [18, 23]

Этот союз позволил разрешить в игре сразу несколько проблем, связанных с развитием способностей:

во-первых, развивающие игры могут дать «пищу» для развития творческих способностей с самого раннего возраста;

во-вторых, их задания-ступеньки всегда создают условия, опережающие развитие способностей;

в-третьих, поднимаясь каждый раз самостоятельно до своего «потолка», ребенок развивается наиболее успешно;

в-четвертых, развивающие игры могут быть очень разнообразны по своему содержанию и, кроме того, как и любые игры, они не терпят принуждения и создают атмосферу свободного и радостного творчества;

в-пятых, играя в эти игры со своими детьми, папы и мамы незаметно для себя приобретают очень важное умение — сдерживаться, не мешать малышу самому размышлять и принимать решения, не делать за него то, что он может и должен сделать сам. Перечисленные выше пять пунктов соответствуют пяти основным условиям развития творческих способностей.

Именно благодаря этому развивающие игры создают своеобразный микроклимат для развития творческих сторон интеллекта. [34, 239]

При этом разные игры развивают разные интеллектуальные качества: внимание, память, особенно зрительную; умение находить зависимости и закономерности, классифицировать и систематизировать материал; способность к комбинированию, т. е. умение создавать новые комбинации из имеющихся элементов, деталей, предметов; умение находить ошибки и недостатки; пространственное представление и воображение, способность предвидеть результаты своих действий. В совокупности эти качества, видимо, и составляют то, что называется сообразительностью, изобретательностью, творческим складом мышления. [32, 67]

Итак, в данном параграфе было раскрыто понятие развивающей игры, их классификация и сфера применения развивающих игр.

**2.3 Дидактические игры как метод обучения**

Дидактические игры — это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения. Дидактическая игра - это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш. Дидактическая игра - это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. [2, 60]

Отличительной особенностью дидактических игр является наличие игровой ситуации, которая обычно используется в качестве основы метода. Деятельность участников в игре формализована, то есть имеются правила, жесткая система оценивания, предусмотрен порядок действий или регламент. Следует отметить, что дидактические игры отличаются от деловых игр в первую очередь отсутствием цепочки решений.

Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли воспитателя. Перечисленные признаки присущи всем играм, но в одних отчетливее выступают одни, в других — иные. [2, 75]

В разных сборниках указано множество (около 500) дидактических игр, но четкой классификации, группировки игр по видам еще нет. Чаще всего игры соотносятся с содержанием обучения и воспитания: игры по сенсорному воспитанию, словесные игры, игры по ознакомлению с природой, по формированию математических представлений и др. Иногда игры соотнесены с материалом: игры с народными дидактическими игрушками, настольно-печатные игры. [18, 129]

Такая группировка игр подчеркивает их направленность на обучение, познавательную деятельность детей, но не раскрывает в достаточной мере основы дидактической игры — особенностей игровой деятельности детей, игровых задач, игровых действий и правил, организацию жизни детей, руководство воспитателя.

1. Игры-путешествия.
2. Игры-поручения.
3. Игры-предположения.
4. Игры-загадки.
5. Игры-беседы (игры-диалоги). [29, 78]

Игры-путешествия имеют сходство со сказкой, ее развитием, чудесами. Игра-путешествие отражает реальные факты или события, но обычное раскрывает через необычное, простое — через загадочное, трудное — через преодолимое, необходимое— через интересное. Все это происходит в игре, в игровых действиях, становится близким ребенку, радует его. Цель игры-путешествия—усилить впечатление, придать познавательному содержанию чуть-чуть сказочную необычность, обратить внимание детей на то, что находится рядом, но не замечается ими. Игры-путешествия обостряют внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха. [29, 93]

В дидактической игре содержится комплекс разнообразной деятельности детей: мысли, чувства, переживания, сопереживания, поиски активных способов решения игровой задачи, подчинение их условиям и обстоятельствам игры, отношения детей в игре.  
Игры-путешествия всегда несколько романтичны. Именно это вызывает интерес и активное участие в развитии сюжета игры, обогащение игровых действий, стремление овладеть правилами игры и получить результат: решить задачу, что-то узнать, чему-то научиться.  
Роль Педагога в игре сложна, требует знаний, готовности ответить на вопросы детей, играя с ними, вести процесс обучения незаметно.  
Не труден ли для детей термин «путешествие»? Он может быть объяснен более простым словом «поход». Но в этом не возникает необходимости: слово «путешествие» бытует во многих привлекательных для детей передачах по радио, телевидению, оно живет в обиходе взрослых, совершающих многие путешествия, иногда вместе с детьми. Это — наша современность. Игра-путешествие— игра действия, мысли, чувств ребенка, форма удовлетворения его потребностей в знании. [29, 93]

В названии игры, в формулировке игровой задачи должны быть «зовущие слова», вызывающие интерес детей, активную игровую деятельность. В игре-путешествии используются многие способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения, иногда разработка маршрутов путешествия, поэтапное решение, задач, радость от ее решения, содержательный отдых. В состав игры-путешествия иногда входит песня, загадки, подарки и многое другое. [29, 90]

Игры-путешествия иногда неправильно отождествляются с экскурсиями. Существенное различие их заключается в том, что экскурсия-форма прямого обучения и разновидность занятий. Целью экскурсии чаще всего является ознакомление с чем-то, требующим непосредственного наблюдения, сравнения с уже известным. Содержание экскурсии планируется, имеет четкую структуру занятия: цель, задача, пояснение, наблюдение или выполнение практических работ, итог.

Иногда игру-путешествие отождествляют с прогулкой. Но прогулка чаще всего имеет оздоровительные цели, иногда во время прогулки проводятся подвижные игры. Познавательное содержание может быть и на прогулке, но оно является не основным, а сопутствующим.

Игры-поручения имеют те же структурные элементы, что и игры-путешествия, но по содержанию они проще и по продолжительности короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то сделать: «Собери в корзиночку все предметы (или игрушки) красного цвета», «Разложи колечки по величине», «Достань из мешочка предметы круглой формы».

Игры-предположения «Что было бы..?» или «Что бы я сделал...», «Кем бы хотел быть и почему?», «Кого бы выбрал в друзья?» и др. Иногда началом такой игры может послужить картинка.

Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии «Что было бы..?» или «Что бы я сделал...». Игровые действия определяются задачей и требуют от детей целесообразного предполагаемого действия в соответствии  
или с поставленными условиями созданными обстоятельствами.

Начиная игру, воспитатель говорит: «Игра называется «Что было бы..?» Я начну, а продолжать будет каждый из вас. Слушайте: «Что было бы, если бы вдруг погасло электричество во всем городе?».

Дети высказывают предположения, констатирующие или обобщенно-доказательные. К первым относятся предположения: «Стало бы темно», «Нельзя было бы играть», «Нельзя читать, рисовать» и т. д., которые дети высказывают исходя из своего опыта. Более содержательные ответы: («Заводы не могли бы работать—например выпекать хлеб», «Остановились бы трамваи, троллейбусы, и люди( опоздали бы на работу» и т. д.

Эти игры требуют умения соотнести знания с обстоятельствами, установления причинных связей. В них содержится и соревновательный элемент: «Кто быстрее сообразит?» Старшие дети любят такие игры и считают их «играми трудными», требующими умения «подумать».  
Игры типа «Что бы я сделал, если бы был волшебником» — это игры, зовущие к осуществлению мечты, пробуждающие воображение. Проводятся они подобно предыдущей игре. Начинает воспитатель: «Если бы я была волшебником, я сделала бы так, чтобы все люди были\* здоровы». . .

Игры, в которых зреют ростки будущего, полезны. Педагогическая ценность их в том, что дети начинают думать, учатся слушать друг  
друга.

Игры-загадки. Возникновение загадок уходит в далекое прошлое. Загадки создавались самим народом и отражают мудрость народа. Загадки входили в обряды, ритуалы, включались в праздники. Они использовались для проверки знаний, находчивости. В этом и заключается очевидная педагогическая направленность и популярность загадок как умного развлечения. В настоящее время загадки, загадывание и отгадывание, рассматриваются как вид обучающей игры. [29, 78]

Основным признаком загадки является замысловатое описание, которое нужно расшифровать (отгадать и доказать); описание это лаконично и нередко оформляется в виде вопроса или заканчивается им. Содержанием загадок является окружающая действительность: социальные и природные явления, предметы труда и быта, растительный и животный мир. С развитием общества существенно меняется содержание и тематика загадок. В них отражаются достижения науки, техники, культуры.

Главной особенностью загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но все они активизируют умственную деятельность ребенка. Необходимость сравнивать, припоминать, думать, догадываться — доставляет радость умственного труда. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения. [29, 77]

Игры-беседы (диалоги). В основе игры-беседы лежит общение воспитателя с детьми, детей с воспитателем и детей друг с другом. Это общение имеет особый характер игрового обучения и игровой деятельности детей. Отличительными его чертами является непосредственность переживаний, заинтересованность, доброжелательность, вера в «правду игры», радость игры. В игре-беседе воспитатель часто идет не от себя, а от близкого детям персонажа и тем самым не только сохраняет игровое общение, но и усиливает радость его, желание повторить игру. Однако игра-беседа таит в себе опасность усиления приемов прямого обучения.  
Воспитательно-обучающее значение заключено в содержании сюжета— темы игры, в возбуждении интереса к тем или иным явлениям окружающей жизни, отраженным в игре. Познавательное содержание игры не лежит «на поверхности»: его нужно найти, добыть — сделать открытие и в результате что-то узнать. [18, 91]

Ценность игры-беседы заключается в том, что она предъявляет требования к активизации эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображения детей. Игра-беседа воспитывает умение слушать и слышать вопросы воспитателя, вопросы и ответы детей, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение. Все это характеризует активный поиск решения поставленной игрой задачи. Немалое значение имеет умение участвовать в беседе, что характеризует уровень воспитанности.

Основным средством игры-беседы является слово, словесный образ, вступительный рассказ о чем-то. Результатом игры является удовольствие, полученное детьми. [18, 72]

Проведение игры-беседы требует от воспитателя большого искусства, сочетания обучения и игры. Первым требованием к руководству такой игрой является определение «малых доз» познавательного материала, но достаточных, чтобы игра была интересной для детей. Познавательный материал должен обусловливаться темой — содержанием игры, а игра соответствовать возможности усвоения этого содержания без нарушения интереса детей и свертывания игровых действий. Одним из условий проведения игры-беседы является создание доброжелательной обстановки. Лучшее время для игры — вторая половина дня, когда происходит естественный спад новых впечатлений, когда уже нет шумных игр, разнообразных эмоций. [18, 74]

Подводя итоги можно сказать, что в данном параграфе было раскрыто определение дидактических игр, дана их классификация, область их применения в процессе обучения младших школьников.

**2.4 Примерная программа проведения развивающего урока с применением игровых методов обучения**

Анализ педагогического опыта свидетельствует, что в образовательном процессе достаточно активно используются различные виды игр: дидактические игры, составленные взрослыми, содействующие в занимательной форме формированию познавательной активности ребенка; настольно-печатные и словесные игры; игры с предметами (игрушками, природным материалом и пр.); подвижные (спортивные игры и упражнения) с ориентировкой на физическое развитие и др. Однако игровая деятельность недостаточно эффективно используется для социализации младших школьников, рассматривается как дополнительное педагогическое средство. Это диктует необходимость организации игровой деятельности, в которой младшие школьники могли бы наиболее полно обогатить социальный опыт и реализовать свои творческие возможности, благодаря чему произойдет их органическое вхождение в социум.

Для применения игровой деятельности в работе с детьми младшего школьного возраста необходимо составить программу проведения занятий, например:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Месяц | Направленность игр | Виды игр |
| Октябрь | Игры на знакомство, на установление доверительных отношений | «Веревочка», «Паутинка», «кто Я», «Паровозик», «Поезд добродетелей», «Бип» |
| Ноябрь | Игры на установление доверительных отношений, на формирование гуманистических чувств | «Ласковые шаги», «Какой я хороший», «Пресс-конференция», «На корабле» |
| Декабрь | Игры на формирование культуры поведения, поддержание положительного эмоционального фона | «Жизнь взрослых», «Таможня», «Пойми меня», «Скульптор», «Артисты пантомимы», «Окно», «Театр-экспромт» |
| Январь | Игры на сотрудничество, сплочение коллектива | «Золотой ключик», «Мост», «Башни», «Сиамские близнецы», |
| Февраль | Игры на сотрудничество, формирование культуры поведения | «Баба-Яга», «Согласованные движения», «Спина к спине», «Платформы», «Фигуры», «Скала» |
| Март | Игры на коллективное доверие, внимание, расслабление, создания положительного настроения | «Море, суша, небо», «Гроза», «Болото», «Вопрос соседу», «14 предметов», «Хохотунья» |

Вот перечень некоторых игр, которые можно применять в ходе работы с детьми младшего школьного возраста:

1. ***Игры, ориентированные на развитие информационно- коммуникативных умений***:

***«Диалог»***

*Цель*: развить умение осознавать и творчески исполнять различные выразительные инновации.

Сначала учитель разъясняет детям значение слова «диалог» (разговор двух или большего числа людей). Затем предлагает выслушать смешной диалог, выразительно читая стихотворение В. Лугового «Жил-был».

-Где жил?

-Забыл.

-Где был?

-Забыл.

-Что ел?

-Забыл.

-Что пил?

-Забыл.

Выясняется, какое слово постоянно повторяется одним из участников диалога «забыл». Учитель предлагает поиграть в диалог: читает первую строчку стихотворения и все вопросы (строгая интонация), а учащиеся хором повторяют слово «забыл» (плаксивая интонация). В конце диалога «забывчивый» громко плачет.

Игру можно варьировать на уроке.

1. Например, учитель, разделив класс на две группы, внедряет две роли - спрашивающего и отвечающего, причем строгая и плаксивая интонация сохраняется. Вопросы и ответы декламируются хором и сопровождаются жестами и мимикой.
2. Забывчивый герой выбирается из числа детей в классе. Например, это может быть ребенок, наиболее артистично изображающий забывчивого героя диалога. Вопросы задаются хором детьми каждого ряда (один ряд - «Где жил?», другой ряд - «Где был?» и т.д.). Интонации при этом предлагаются различные.
3. Театрализация стихотворения двумя учащимися у доски (после того как дети запомнят реплики диалога).

Эта игра тренирует детей в выразительной декламации, воспитывает умение выслушивать другого, понимать его. Данный диалог можно назвать диалогом шуткой, развивающим у детей чувство юмора, вызывающим здоровый смех. Успешному проведению данной игры способствуют такие условия: наличие шутки, юмора в содержании текста стихотворения; предварительная подготовительная беседа с учащимися; включение педагога в процесс игры.

***«Продолжи сказку».***

*Цели:*

1. Развить речь, творческую фантазию детей;
2. Стимулировать театрально-пластическое творчество;
3. Учить соотносить средства вербального и невербального общения.

у ч и т е л ь. Ребята, послушайте необычную сказку, которую не только рассказывают, но и показывают с помощью жестов. *(Рассказывает сказку, сопровождая рассказ жестами).*

Жил-был Зайчик. *(Сжимает правую руку в кулак, а второй и третий пальцы выпрямляет вверх.)* Зайчик любил гулять. *(Покачивает nальцы-«уши», создавая иллюзию движения.)* Однажды зашел он в чужой огород, видит – на грядках выросла чудесная капуста. *(Сжимает левую руку в кулак* - *это «кочан».)* Не удержался Зайчик, подошел к капусте. *(Правую руку* с *торчащими «ушами» подвигае левой, зажатой в кулак.)* Обнюхал ее - как же вкусно пахнет! *(Шумно нюхает.)* Так хочется попробовать хоть маленький кусочек. *(Имитирует шумное откусывание* и *жевание.)* Ах, как вкусно. *(Облизывается.)* Ах, как хочется еще *(Обводит правую руку вокруг левой-«кочан».)* Только хотел Зайчик откусить еще - откуда ни возьмись, бежит Собака. *(Ладонь правой руки* с *плотно прижатыми пальцами ставит ребром, второй палец сгибает. первый поднят вверх.)* Почуяла Собачка Зайчика да как залает *(3вукоподражает, одновременно отводя мизинец вниз* - *собака раскрывает пасть при лае.)* Перепугался Зайчик и кинулся прочь. *(Описывает правой рукой* - *головой Зайчика несколько кругов.)* Долго бежал *от* Собаки Зайчик. *(Дышит, как* , *после бега.)* Вдруг видит - впереди огромное озеро. *(Сцепляет две руки перед грудью, образуя окружность.)* А по озеру плавает Утка. *(Сгибает правую руку в локте* и *кис*ти, *пальцы вытянуты* и *сомкнуты.)* Время от времени Утка ныряет в воду и достает оттуда букашек. *(Делает рукой ныряющие движения.)*

*-*Здравствуй, Утка! – говорит Зайчик.

А Утка не слышит, плавает. (*Делает соответствующие движения рукой*).

*-*Здравствуй, Утка! – сказал Зайчик громче.

Утка снова не слышит, букашек ловит.

*-*Здравствуй, Утка! – совсем громко сказал Зайчик.

Тут Утка к нему повернулась и говорит:

- Я очень не люблю, когда говорят быстро, невнятно и невыразительно. В таких случаях я сразу притворяюсь глухой. Ты уж не обижайся. Только с третьего раза ты поздоровался так хорошо, что я осталась довольна. Расскажи мне о себе: кто ты? Откуда ты? Куда путь держишь? Да рассказывай как следует, не глотай слов, не мямли!

Далее следует диалог учителя с учащимися, в ходе которого учитель задает вопросы, а дети отвечают.

У ч и т е л ь. Окончание сказки я забыла. Поэтому его надо придумать. Но намного интереснее будет создать свою киностудию и снять фильм. Будем снимать продолжение сказки. Как вы думаете, что для этого необходимо? Люди каких профессий снимают кино? Какие функции выполняют люди этих профессий? Какие предметы в своей работе они используют? Как будет называться наша киностудия?

Затем в классе на конкурсной основе распределяются роли сценаристов, режиссера, актеров, операторов и т.д.

При сочинении детьми окончания сказки могут быть введены новые действующие лица. После распределения ролей можно провести небольшую репетицию. Детям, не выполняющим активной роли, предлагаются роли экспертов и киноманов, которые по завершении фильма-сказки дают ему оценочную характеристику.

Эта игра не только побуждает детей фантазировать, но и развивает умения применять жесты, использовать мимику. Сказочная ситуация требует выразительной и внятной речи, что заставляет детей следить за артикуляцией в диалоговых сценах. Организуя работу по руководству творческой игрой, необходимо предусмотреть содержание беседы с детьми о профессиях, связанных с киноискусством; возможные ответные действия детей; продумать способы индивидуального воздействия на ребят. К тому же эта игра способствует формированию культуры поведения, дружеских коллективных взаимоотношений.

1. ***Игры, ориентированные на развитие регуляционно- коммуникативных умений:***

***«Школа доверия»***

*Цель:* развить умение доверять, помогать и поддерживать товарищей по общению.

Учащиеся разбиваются на пары: «слепец» и «поводырь». Один закрывает глаза, а другой водит его по комнате, дает возможность коснуться различных предметов, помогает избежать различных столкновений с другими парами, дает соответствующие пояснения относительно их передвижения и т.д. как давать команды? Лучше всего стоя за спиной, на некотором отдалении. Затем учащиеся меняются ролями. Каждый из учеников таким образом проходит своеобразную .школу доверия» своему товарищу.

По окончании игры учитель просит ребят ответить, кто чувствовал себя надежно и уверенно, у кого было желание полностью довериться партнеру. Почему?

***«Сказки из мусора»***

*Цели:*

1. Развить умение вживаться в роль, фантазировать;
2. Учить применять свои индивидуальные способности при решении совместных задач.

Учитель на столе раскладывает в качестве мусора (актерские атрибуты) пустые коробки, бумажные пакеты, цветные мелки, стружки от дерева, полиэтиленовые пакеты и т.п.

У ч и т е л ь. Случай этот произошел зимой. Взбунтовался мусор. Холодно, голодно, скучно было ему лежать на свалке. И решили обитатели свалки сами друг другу помочь... Пофантазируйте, ребята, и придумайте сказку.

Дети начинают поднимать пустые коробки и делать из них театр. Цветные мелки превращаются в человечков; стружки - в волосы; полиэтиленовые пакеты - в красивые салфетки и занавес для сцены. Пластиковые коробочки превращаются в зверушек. И начинается пир на весь мир...

Создав такой сюжет, дети вживаются в роли, распределив их между собой, и начинают играть маленькие сценки, которые можно соединить в одну большую сказку.

***3. Игры, ориентированные на развитие аффективно- коммуникативных умений:***

***Встреча сказочных героев»***

*Цели:*

1. Развить умение делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению.
2. Учить оценивать результаты совместного общения.
3. Формировать новый опыт взаимоотношений между детьми.

Учитель подбирает каждому ребенку сказочный персонаж, который обладает противоположными личностными качествами. Например, конфликтному ребенку дается роль персонажа, который со всеми дружит, помогает (Золушка, Мальчик с пальчик), ребенку с низкой самооценкой дается роль героя, которым все восхищаются (например, Илья Муромец), активному ребенку - роль, предусматривающую ограничения активности (стеклянный человечек, стойкий оловянный солдатик) и т.п. Сказочные герои могут быть вымышленными.

Каждому ребенку «волшебник» дает по пять «жизней», которых они лишаются, если изменят поведение своих героев.

Дети садятся в круг и открывают встречу сказочных героев. Тему для разговора дети могут выбрать сами. Они придумывают сказку для своих героев и разыгрывают ее. После игры проходит обсуждение.

У ч и т е л ь *(задает вопросы).* Опишите свои ощущения в новой роли. Что мешало сохранять определенный стиль поведения? Сможете ли вы в реальной жизни вести себя так, как ваш герой? Каковы сильные и слабые стороны каждого героя?

Помимо развития коммуникативных умений, эта игра хорошо подходит и для коррекции негативных поведенческих реакций.

***Материнская забота»***

*Цель:* развить умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к тем, с кем общаешься.

Учащиеся рассказывают и разыгрывают известные им случаи заботы домашних и диких животных о своих детенышах, о защите родителями своих детей. В игре могут быть использованы маски.

В обобщающей беседе с учителем дети делают вывод о том, что люди должны относиться к домашним животным примерно так же, как к ним относились бы их родители.

***«Последняя встреча».***

*Цель:* развить умение выражать свои переживания, чувства к товарищам по общению.

Перед началом игры учитель просит ребят закрыть глаза и представить ситуацию, когда им приходится в силу тех или иных объективных обстоятельств расстаться со своими друзьями (окончание школы, переезд в другой город и др.). . Много было между ними хорошего и плохого, было и то, что не успели или не захотели вовремя сказать или пожелать друг другу. Вот сейчас предоставляется такая возможность.

В игре дети высказывают свои пожелания, просят прощение, говорят о своих чувствах к товарищам.

Исходя из вышесказанного при работе с детьми, школьного возраста, необходимо разработать программу игр, направленную на ознакомление с различными социальными институтами, социальными учреждениями и социально признанными мерами взаимоотношений человека и общества; на информирование о содержании социальных ролей с применением: соответствующих вещей-атрибутов и созданием. В результате этих занятий дети, будут накапливать социальные знания, информацию о нормах современного общества.

Необходимо помнить, что среда выступает как предметно-практическое окружение-школьника, влияющее на углубление познания действительности, формирование социально значимых отношений ребенка и социума, обеспечение творческой самореализации в игровой деятельности.

Постоянное участие школьников в разнообразной и содержательной игровой деятельности сплачивает коллектив, обеспечивает систематическое возникновение отношений ответственной зависимости, позволяет младшим школьникам устанавливать социально-нормативные взаимоотношения со сверстниками; с другими людьми.

Особую роль необходимо уделить побуждению творческой активности, предполагающей видоизменение среды под влиянием ребенка и педагога. Другими словами, необходимо стимулировать у младших школьников инициативности, желания проявить свое творчество в игре.

Таким образом, в данном параграфе была приведена примерная программа проведения развивающего урока, рассмотрены примерные развивающие и дидактические игры.

**Итак**, сегодня, как никогда широко осознается ответственность общества за воспитание подрастающего поколения. Преобразование общеобразовательной и профессиональной школы нацеливает на использование всех возможностей, ресурсов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Далеко не все педагогические ресурсы используются в сфере воспитания и развития ребенка. К таким мало используемым средствам воспитания относится игра.

А ведь только пройдя школу ролевой игры, ребенок может перейти к планомерному и целенаправленному обучению.

Только в игре возникает способность к активному воображению, формируется произвольное запоминание и многие другие психические качества.

Игра учит, формирует, изменяет, воспитывает. Игра, как писал выдающийся советский психолог Л.С.Выготский, ведет за собой развитие.Это позволяет сделать вывод – игровая деятельность имеет большое значение и играет огромную роль в психическом развитии школьника.

Войдя в игру, раз за разом закрепляются соответствующие действия; играя, ребенок все лучше овладевает ими: игра становится для него своеобразной школой жизни. Ребенок играет не для того, чтобы приобрести подготовку к жизни, а приобретает подготовку к жизни, играя, потому что у него закономерно появляется потребность разыгрывать именно те действия, которые являются для него новоприобретенными, еще не ставшими привычками. В результате он в процессе игры развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности.

Он играет, потому что развивается и развивается, потому что играет. Игра-практика развития.

Игра подготавливает детей к продолжению дела старшего поколения, формируя, развивая в нем способности и качества, необходимые для той деятельности, которую им в будущем предстоит выполнить.

Дидактические игры могут применяться для повышения успеваемости учащихся первых классов.

Принимая во внимание положительное значение игры для всестороннего развития младшего школьника, следует при выработке его режима дня оставлять достаточно времени для игровой деятельности, дающей так много радости ребенку.

**Заключение**

Игра не преобладающий тип деятельности в дошкольном возрасте. Только в теориях, которые рассматривают ребенка не как существо, удовлетворяющее основные требования жизни, а как существо, которое живет в поисках за наслаждениями, стремится к удовлетворению этих наслаждений, может возникнуть такая мысль, что детский мир есть мир игровой. Возможно ли в поведении ребенка такое положение, чтобы он действовал всегда по смыслу, возможно ли такое сухое поведение у дошкольника, чтобы он с конфетой вел себя не так, как хочется, только из-за мысли, что он должен себя вести иначе? Такое подчинение правилам— совершенно невозможная вещь в жизни; в игре же оно становится возможным; таким образом, игра и создает зону ближайшего развития ребенка. В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения.

Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных.

По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка.

В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде обязательная деятельность с правилом.

Педагогической аксиомой является положение, согласно которому к развитию интеллектуальных способностей, самостоятельности и инициативности, деловитости и ответственности студентов и школьников может привести только представление им подлинной свободы действий в общении. Вовлечение их в такую деятельность, в которой они не только поняли бы и проверили бы то, что им предлагают в качестве объекта усвоения, но и на деле убедились в том, что их успехи в саморазвитии, их судьба как специалиста в изначальной степени зависит от их собственных усилий и решений.

Во-первых, универсальность детской игры определяется тем, что в ней находят свое отражение совокупность основных форм активности человека. Действительно, в игре осуществляется деятельность (хотя, правда, еще в неполной ее структуре, не как продуктивная целенаправленная деятельность). В игре имеют место общение и взаимоотношения (как ролевые, так и реальные). Нельзя отрицать, что игра является также формой проявления (и развития) сознания, познания, мышления. Например, одно замещение реальных персонажей и объектов деятельности условными предметами чего стоит, ведь замещение является одним из центральных механизмов умственной деятельности [26]. А проигрывание сюжета в сознании, а рефлексия и оценка выполнения игровых действий и отношений своих и партнеров, в частности с точки зрения соответствия их сюжету, реальным действиям и отношениям, воспроизводимым в игре и т.д.? И в этом смысле правы те, кто трактует игру как форму осуществления и развития умственной деятельности. Итак, можно говорить о детской игре, как особой универсальности и прежде всего наличия, совмещения в ней таких форм активности как деятельность, общение и взаимоотношения, познание.

Во-вторых, игра отличается своей неконечностью, что является одной из специфических особенностей детской игры. Игра потенциально бесконечна. В ней нет заранее заданного продукта, либо даже если задумывается какое-то целевое содержание, оно, как правило, или не реализуется, либо трансформируется в процессе игры и не определяет ее завершения. Заранее задуманный сюжет разворачивается, варьирует, обогащается, преобразуется, видоизменяется, может привести к новой сюжетной линии и т.д. Таким образом, мы вправе говорить о том, что в игре реализуется такая сущностная потребность, такое сущностное свойство человека как неконечность.

В-третьих, в игре находит свое отражение способность идентификации и обособления, то, что мы называем способностью «быть собой и другим». Это имеет место даже в простейших ролевых действиях. «Я — зайчик», — говорит мальчик и выполняет соответствующие этой роли действия. В то же время он не перестает осознавать себя реальным мальчиком Петей. Идентификация с ролью и осознание себя и других как реальных субъектов — важнейшая особенность самой игры. Потому-то в игре переплетаются ролевые действия и отношения и реальные. «Я буду мамой, а ты дочкой», — задумывается сюжет распространенной игры — и уже здесь проявляется двуплановость осознания себя и другого: сочетание ролевого и реального персонажей. В этом смысле правомерно считать, что в игре реализуется потребность и способность идентификации и обособления, способность «быть собой и другим».

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

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

Задачи выпускной квалификационной работы выполнены, цель достигнута, подтвердилась гипотеза, что развитие личности младших школьников средствами игры будет эффективно при условии:

-систематического использования игровых методов и приемов в образовательном процессе;

-учета возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста;

-создания комфортных психолого-педагогических условий для становления гармонично развитой личности.

**Библиография**

1. Авдулова Т.П. Психология игры. Современный подход.-М.: Академия, 2009.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1987.
3. Волков Б.С. Младший школьник: Как помочь ему учиться. - М.: Академический Проект, 2004. - 142 с.
4. Волочков А.А., Вяткин Б.А. Индивидуальный стиль учебной активности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. - 1999. - № 5. - С.10.
5. Воспитание младшего школьника: Пособие для студентов средних и высших учебных заведений, учителей начальных классов и родителей/Сост. Л.В. Ковинько-4-е изд.-М.: Издательскй центр «Академия», 2000
6. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н. Е. Щурковой. -М.: Новая школа, 2004.
7. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка// Вопросы психологии: - 1966. - № 6.
8. Гельфан Е.М., Шмаков С.А. От игры к самовоспитанию. - М.: Педагогика, 1971.
9. Жуковская Р.И. Воспитание ребенка в игре. М.: Педагогика, 1963
10. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. - М., 1994.
11. Занков Л.В. Развитие школьников в процессе обучения. - М., 1967.
12. Калугин М.А. Развивающие игры для младших школьников. Кроссворды, викторины, головоломки. Популярное пособие для родителей и педагогов– Ярославль: «Академия развития»,2000.
13. Князев А.М. Основы активно-игрового обучения.-М.: Просвещение,2005
14. Ковалев Н.Е и др., Введение в педагогику, М: "Просвещение", 1975г.
15. Минскин Е.М. От игры к знаниям: Пособие для учителя. - 2-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 1987.
16. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 1998.
17. Немов Р.С. Психология / В 3-х кн. – М., 1995.
18. Никитин Б.П. Развивающие игры. - 2-е изд. - М.: Педагогика, 1985.
19. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Издательство: Педагогическое общество России, 2004 г.
20. Педагогика игры/В. Д. Пономарев ; Федер. агентство по культуре и кинематографии Рос. Федерации, Кемер. гос. ун-т культуры и искусств. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004.
21. Петрунек В.П., Таран Л.Н. Младший школьник. - М., 1981.
22. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении- М.: Просвещение, 1992.
23. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии-М.1996.
24. Провоторова Н. А. Межпредметные связи. Формирование познавательной активности школьников- М.: МПСИ, 2007
25. Психическое развитие младших школьников. / Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1990.
26. Психология развития. Словарь под ред. Венгера А.Л, ПЕР СЭ, 2005г
27. Психология человека от рождения до смерти. / Под редакцией А. А. Реана-М.: АСТ, 2010
28. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии-М., 1946
29. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании- М.: Народное образование, 1996г.
30. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002
31. Хейзинга И. Человек играющий- М.-1992.
32. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников //Вопросы психологии. - 1998. - № 5. - С. 68-81.
33. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. - М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996.
34. Шмаков С.А. Игра и дети. - М.: Знание, 1968.
35. Щебланова Е.И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей младших школьников // Вопросы психологии. - 1998. - № 4. - С.111.
36. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.
37. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М., 1974.
38. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах- М: НПО «Модек», 1995.
39. Ягодкина Е. Ю. Игровая среда как фактор развития интеллектуаль­ных структур: Автореф. дис. канд. пед. наук. — СПб., 2004
40. Яновская М.Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника: Метод. пособие для учителей и воспитателей. - М.: Просвещение,1974.