

Учредитель и издатель

ООО «АРКТИ»

Генеральный директор *Дрёмин В.Е.*

Редакционный совет:

*Алямовская В.Г.,
Вифлеемский А.Б.,
Денякина Л.М.,
Иванова М.А.,
Сундукова А.К.,
Орлова Э.А.*

Экспертный совет:

*Вавилова А.А.,
Данилина Т.А.,
Казунина И.И.,
Шарыбин А.С.*

Редакция:

Главный редактор *Урмина И.А.*
Редактор *Алексеева И.С.*
Дизайн и верстка *Мельникова Е.В.*
Корректор *Петрова Ю.В.*

Отдел рекламы *Клепова А.А.*

Отдел реализации *Вахитова Е.А.*

Адрес редакции: 125212, г. Москва,
Головинское шоссе, д. 8, к. 2

Тел./факс: (495) 452-29-27

Тел.: (495) 742-18-48 (многоканальный)

E-mail: arkty@arkty.ru

Адрес в Интернете: www.arkty.ru

За содержание рекламных материалов
ответственность несут рекламодатели.
Мнение редакции может не совпадать
с мнением авторов публикуемых материалов.
При перепечатке ссылка на журнал
«Современный детский сад» обязательна.
Присланные рукописи не рецензируются
и не возвращаются.

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по печати.
Свидетельство: ПИ № ФС77-26501
от 07 декабря 2006 г.

Подписано в печать 10.08.2007

Формат 70×90^{1/16}.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Тираж 5000 экз. Заказ №

Отпечатано в ОАО «Домодедовская типография»,
г. Домодедово, Каширское ш., д. 4, к. 1

© ООО «АРКТИ», 2007

Содержание

Организация работы ДОУ

В.Я. Зедгендзе
Социально-педагогическое партнерство ДОУ
с семьей 2

Образовательный процесс

Наша кафедра

А.В. Белошистая
Анализ занятия по математике
(рекомендации молодому педагогу) 9
Н.М. Крылова
Детский сад – Дом радости (Программа
целостного, комплексного, интегративного
подхода к воспитанию дошкольника
как индивидуальности (извлечения)) 15

Методическая работа

*Н.Ю. Зубрилин, Е.М. Богатырская,
Н.И. Карманова*
Аппликация: обрывная техника 23
Э.В. Тарасова
Лоскутный ряд 26
Л.М. Ковалицкая
Сказочное волшебство 39
М.А. Давыдова
Подвижные игры – здоровое детство 42

Работа с родителями

Э.В. Тарасова
Читаем сказку вместе 46

Контроль и надзор

Одобрено экспертизой

И.И. Казунина
Современные игры и игрушки для детей 48

Наше наследие

Д.Б. Эльконин
Психология игры (извлечения) 51

Термины и понятия

Глоссарий 66
Словарь устаревших терминов 77

В.Я. Зедгендзе,

руководитель психологической службы Центра развития ребенка – детского сада № 183 г. Москвы

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО ДОУ С СЕМЬЕЙ

В Федеральном законе от 10.04.00 № 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования» в подразделе 2 «Обеспечение реализации и развития образовательных программ (основных, дополнительных и специальных)» определены основные направления развития дошкольного образования. Они заключаются, прежде всего, в обеспечении государством общедоступности услуг образовательных дошкольных учреждений для всех групп населения. В Программе отмечено, что для ее реализации необходимо решение важных задач по:

- созданию условий для наиболее полного развития способностей и интересов детей дошкольного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, на основе индивидуального подхода;
- сохранению и развитию системы различных видов дошкольных образовательных учреждений и обеспечение их функционирования в соответствии с потребностями населения;
- обеспечению поддержки и развития разнообразных форм оздоровительной работы в образовательных учреждениях различных типов и видов;
- разработке программного и учебно-методического обеспечения государственных образовательных стандартов и примерных образовательных программ дошкольного образования;
- содействию семьям в обучении и воспитании детей дошкольного возраста,

не посещающих дошкольных образовательных учреждений;

- обеспечению преемственности дошкольного и начального общего образования, развитие интеграции дошкольных образовательных учреждений с образовательными учреждениями общего и дополнительного образования, внедрение новых образовательных технологий в системе дошкольного образования;

- совершенствованию воспитательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В ожидаемых результатах предполагается создание и функционирование системы дошкольных образовательных учреждений различных видов в соответствии с потребностями населения; реализация новых подходов к формированию развивающей среды, наиболее полному выявлению и развитию способностей и интересов детей; обеспечение квалифицированного педагогического консультирования родителей; расширение перечня дополнительных услуг, предоставляемых детям, не посещающим дошкольных образовательных учреждений; введение дифференцированных норм финансирования дошкольного образования.

В решении задачи обеспечения доступности качественного общего образования большое внимание стало уделяться предшкольному образованию как стратегии обеспечения будущим школьникам равных стартовых воз-

можностей. Впервые понятие дошкольное образование прозвучало в декабре 2004 г., когда министр образования и науки А. Фурсенко представлял Концепцию модернизации российского образования. «...Главная цель дошкольной подготовки, отметил он, – выравнивание стартовых возможностей будущих школьников, чтобы у них не возникало стрессов, чувства унижения, которые могут отбить желание учиться на все последующие годы...».

Непонятный большей части населения используемый термин породил путаницу: некоторые восприняли дошкольное образование как «нулевой» класс, кто-то посчитал, что министр говорил о дошкольном воспитании. Впервые подробные пояснения о том, что такое дошкольное образование и как оно будет развиваться в России, дал заместитель директора департамента государственной политики и образования Минобрнауки России И. Реморенко. По его словам, дошкольное образование – термин, который распространен во всем мире, но для российской действительности он не совсем понятен. Нашим традициям ближе понятие – образование детей старшего дошкольного возраста, которое осуществляется различными видами ДОУ, т.е. в детских садах и так называемых группах подготовки к школе – группы кратковременного пребывания, работающие при школах или учреждениях дополнительного образования.

Считается, что прохождение такого курса дошкольной подготовки способствует не только формированию психологической готовности детей к обучению в школе, но и предупреждению дезадаптации к условиям школьного режима. Однако проблема образования детей в дошкольный период, особенно не посещающих дошкольное учреждение, вызвала много споров и обсуждений. Основные проблемы:

– несоответствие требований подготовки к школе детей, не посещающих ДОУ, реальным возможностям, так как невозможно за год или два обеспечить детям, не посещающим ДОУ, форсированное общее, физическое, психическое и личностное развитие (а это главное в подготовке детей к школе), если известно, что такое развитие начинается уже в младенческом возрасте и даже в пренатальном периоде;

– отсутствие *принципиального* отличия содержания воспитания и обучения детей 5,5–6 лет (на ступени «предшколы») от содержания современных комплексных программ для детей этого возраста;

– базисное содержание особых программ по подготовке детей к школе;

– принципиальное отличие профессиональной подготовки педагогов для «предшколы» от подготовки современных специалистов в сфере дошкольного образования, изучающих закономерности психофизического развития, в т.ч. и старшего дошкольника, и осваивающих адекватные содержание и технологии обучения и т.д.

Российские ученые и педагоги не поддерживали идею обучения детей 5,5–6 лет по ряду объективных причин, главные из которых:

– отсутствие здоровьесберегающих и развивающих условий образования дошкольников в условиях школы;

– неадекватность педагогического подхода школьных учителей особенностям детского возраста: опыт дошкольной педагогики по подготовке детей к школе не имеет достаточного внедренческого потенциала.

А самое главное – отечественными психологами на основе экспериментальной работы доказано, что шестилетний первоклассник по уровню психического развития остается дошкольником: особенности его мышления, внимания, памяти требуют

использования адекватных технологий воспитания, обучения и развития в традиционных для него видах деятельности, с учетом специфических для дошкольников форм мышления. Применительно к обучению детей 5 лет эти позиции еще более актуальны. В этом возрасте можно говорить лишь о предпосылках к зарождению учебной деятельности. Необходимо дальнейшее теоретическое экспериментальное исследование закономерностей психического развития детей этого возраста (Л.Ф. Обухова). Ребенок должен доиграть, «созреть» для школьного обучения. При этом не следует «вырывать» данный возраст из системы дошкольного образования, в противном случае не обеспечивается полноценная преемственность в воспитании и развитии ребенка – дошкольника до 5 и после 5 лет.

В связи с вышеизложенным, считаем необходимым сохранить и усовершенствовать существующую систему подготовки детей к школе, о чем было заявлено на недавнем обсуждении в Департаменте образования г. Москвы проекта новой альтернативной Концепции организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе, инициатором разработки которой стал Федеральный институт развития образования Минобрнауки Российской Федерации (ФИРО). Цель данной Концепции состоит в разработке механизмов, позволяющих детям 5–7 лет из разных социальных групп и слоев населения страны получить полноценную подготовку к школе. Для достижения этой цели необходимо решение основных взаимосвязанных задач, таких как:

- разработка и введение единых планируемых результатов подготовки к школе;
- проектирование и введение обязательного минимума основных образовательных программ;

– разработка методического обеспечения образовательных программ с учетом вариативных форм организации дошкольного образования.

В Концепции отмечено, что готовность ребенка к школьному обучению должна рассматриваться «...прежде всего, как общая его готовность, включающая в себя физическую, личностную и интеллектуальную».

Как показывает практика, достаточно успешно в этом направлении работают отдельные учреждения дошкольного образования, относящиеся к первой категории, в штате которых имеются логопеды, педагоги-психологи, педагоги дополнительного образования, но, в общем, состояние дел в плане подготовки детей к школе в условиях общественного образования обстоит неприглядно.

Еще более серьезные проблемы существуют в сфере домашнего семейного образования дошкольников. В первую очередь, как говорится в Концепции, это связано с тем, что индивидуальная работа с ребенком требует специальных подходов к ее организации. Для такой работы необходимы специальные программы, наглядные материалы и дидактические пособия.

С другой стороны, изменились и современные родители, о чем свидетельствуют социологические исследования Института семьи и воспитания РАО, и отсутствие законодательного закрепления ответственности семьи за воспитание и подготовку ребенка к школе.

Исследования показали, что современная семья как социальный феномен отличается неоднородностью по экономическим, социальным и этнокультурным признакам. Это означает, что разные потребности и возможности семей отражаются на отношении к общественному образованию детей

дошкольного возраста, а также и то, что не каждая семья может выступать в роли полноценного субъекта воспитания и обучения ребенка.

Социологические опросы и исследования социально-экономического положения семей позволили определить три типа современной российской семьи.

Первый тип – *социально здоровая семья*. Социальное здоровье семьи формируется (определяется) рядом объективных и субъективных факторов. К первым относятся: авторитет семьи в обществе, наличие и количество детей, жилищные условия, материальное положение, участие старших родственников в жизни семьи, помощь государства. Здоровая семья характеризуется такими субъективными факторами, как сознательное строительство семьи и семейных отношений, удовлетворенность семейной жизнью, отсутствие ориентации на иждивенчество, желаемое число детей и т.п.

В стабильном обществе социально здоровая семья выполняет его социальный заказ, поэтому основным критерием социального здоровья семьи является отношение к детям. По результатам исследований *социально здоровая семья* считает наиболее важным:

- дать ребенку хорошее образование (61%);
- воспитать его трудолюбивым, культурным, нравственным человеком (58%);
- приучить его к независимости, самостоятельности (42%);
- приучить к здоровому образу жизни (41%);
- найти с ребенком общий язык, понять его интересы, запросы (33%);
- научить любить прекрасное (26%);
- привить национальную гордость, уважение к истории страны, патриотизм (7%),

т.е. создать условия для его самореализации на благо общества.

Родители реально заботятся о развитии ребенка, водят его в различные кружки и развивающие группы. Однако в таких семьях часто встречаются дети, которые боятся расставаться с близкими, плаксивы, тяжело адаптируются, по-разному ведут себя с родными и чужими людьми, часто предрасположены к нейродермитам, неврозам и т.д. Психологам часто приходится встречать детей из таких семей со сложными отношениями с родителями. Нередко их взаимоотношения выстраиваются по типу отношений с педагогами, они не видят разницы между родителем и воспитателем или учителем. Если такие дети начинают посещать ДОУ, у них, как правило, не складываются доброжелательные отношения с воспитателем, они не слушают его, часто нарушают дисциплину (потому, что в их понимании воспитатель исполняет роль родителя).

Другой тип детей – это те, которые проводят детство под прессингом гиперопеки. У них отсутствует инициатива, дети во всем полагаются на взрослых, как им говорят, так они и делают. У этих детей, как правило, возникают трудности и в более старшем возрасте.

Второй тип современной российской семьи – *условно выживающая*, которая считает самым важным только прокормить, обустроить ребенка (61%); уберечь от влияния преступного мира (23%); научить поскорее начать зарабатывать деньги (8%); воспитать отношение к деньгам, вещам (5%); обеспечить материальный жизненный старт (квартира, мебель, деньги и проч.) (3%); послушание (3%).

Из этого типа семьи мы наблюдаем детей, которые кажутся взрослее, чем сверстники из благополучных семей (как следствие общения со старшими братьями и

сестрами, воспитание в разновозрастном коллективе). Речь у детей может быть хорошо развита, в то время как предметная деятельность – плохо.

Третий тип – это *семья с асоциальной направленностью*, где члены семьи не смогли вписаться в новый экономический порядок. В таких семьях в большинстве случаев родители не работают, и межличностные взаимоотношения между членами семьи носят конфликтный характер. В результате семейные проблемы сказываются на детях, которые не получают развития, необходимого для освоения школьной программы, что в дальнейшем приводит к психолого-педагогическим проблемам ребенка, которые могут усугубляться во взрослой жизни.

Из первого типа семей, как правило, выходят дети, которые плохо развиты интеллектуально, педагогически запущенные, с задержкой психического развития. Однако такая семья глазами ребенка-дошкольника не воспринимается как неблагополучная. Он может ее рассматривать с позиции того, что у папы плохой начальник или мама много трудится и поздно приходит с работы и т.п. Все, что происходит с ним и членами его семьи, он воспринимается как должное.

Не следует забывать и тот факт, что современную российскую семью составляют еще и выходцы из стран зарубежья, в особенности из Закавказья, и процент приезжих эмигрантов с каждым годом растет.

Исследования семьи, проводимые в последнее время, выявили наметившиеся тенденции предпочтения общественному образованию детей дошкольного возраста домашнему и семейному. Как выяснилось, семья не отдает ребенка в ДОУ, оставляя его дома, по следующим причинам:

– наличие медицинских, психологических показаний относительно детей с

ослабленным здоровьем, особенностями психического и физического развития, инвалидов;

– опасение у родителей по поводу трудности интеграции ребенка с особенностями развития в здоровую социальную среду сверстников в ДОУ;

– беспокойство о здоровье слабо адаптированного ребенка в условиях массового образования;

– низкая оценка получаемого в ДОУ воспитания как результат негативного стереотипа массового образования;

– желание находиться рядом с ребенком как традиция семейственности, опеки дошкольного детства, представление о достаточности ухода и любви в семье для полноценного развития ребенка;

– представление о возможности компенсации образования в ДОУ приходящим педагогом – репетитором или гувернером, кратковременным пребыванием ребенка в группах предшкольной подготовки ДОУ, на занятиях дополнительного образования;

– заблуждения родителей, связанные с высоким материальным достатком семьи, в отношении образовательных возможностей детского сада, и, как результат, – бессистемное обучение, физические и психологические перегрузки ребенка, одностороннее развитие его способностей, развитие и воспитание детей непрофессиональными педагогами, представляющими «институт гувернерства», частные агентства.

Исследования рейтинга частного дошкольного образования, проводимые в ряде районов г. Москвы и регионах РФ в рамках опытно-экспериментальной работы, которая проводится в нашем детском саду, показали, что институт гувернерства в настоящее время не оправдывает себя. Низкий уровень профессионализма в сочетании с высокой стоимостью услуг, при отсутствии

педагогической ответственности за результат привели к необходимости искать новые подходы к решению образовательной проблемы дошкольной подготовки детей, не посещающих ДОУ.

Программа Департамента образования г. Москвы «Столичное образование-4» ставит задачу профессиональной подготовки гувернеров для обеспечения достаточного качества домашнего образования дошкольников, в том числе дошкольной подготовки. Система специальной подготовки, переподготовки гувернеров может быть обеспечена учреждениями высшего и среднего профессионального образования, дошкольными образовательными учреждениями совместно с вузами в соответствии с программами, адаптированными к реальным условиям домашнего образования.

Понятно, что детям 5-летнего возраста, *не посещающих дошкольные учреждения*, обеспечить равные стартовые возможности за один год маловероятно, однако стремиться оптимизировать этот процесс необходимо на основе современной теории и позитивной практики воспитания и обучения дошкольников. Гуманное, справедливое и эффективное решение данной проблемы возможно, если:

- усилить внимание к вопросам подготовки детей к школе в рамках современного программно-методического обеспечения, имеющего научное психолого-педагогическое обоснование. При необходимости дополнить его современными парциальными программами, особым образом учитывающими закономерности психофизиологического развития детей;

- более четко представить критерии готовности детей к школьному обучению на основе систематизации и обобщения существующей теории и практики подготовки детей к школе;

- продолжить дальнейшее исследование закономерностей физического, психического, личностного развития детей 5–6 лет и поиска адекватного содержания и методов обучения;

- активизировать деятельность медицинской и психологической служб по диагностике и отслеживанию динамики физического, психического, личностного развития детей и рекомендаций по «амплификации» развития каждого ребенка с учетом общих закономерностей и индивидуальных особенностей;

- повысить педагогическую компетентность специалистов дошкольного образования и учителей начальной школы по проблемам физиологии, психологии, воспитания и обучения детей смежных возрастов (дошкольного и младшего школьного) как условия более эффективного решения проблем преемственности. Соответственно, внести коррективы в учебные планы и программы обучения средне-специальной, высшей школ и учреждений постдипломного образования;

- повысить роль дошкольных учреждений в поддержании и сопровождении семьи в процессе домашнего дошкольного образования (предшкольный этап);

- закрепить смысловое единство семейного и общественного дошкольного образования.

Сегодня неперенным условием эффективности деятельности любого ДОУ должно стать глубокое понимание современной семьи и факторов семейного воспитания, которое составит основу плодотворного сотрудничества ДОУ с семей.

Работа ДОУ по вовлечению родителей в процесс развития и образования детей, особенно в предшкольный период, должна способствовать успешному решению поставленных задач по обеспечению будущим

школьникам равных стартовых возможностей.

В это время актуальность приобретает инновационное направление профессиональной социально-психологической и педагогической деятельности специалистов по оказанию родителям квалифицированной помощи в образовании детей в домашних условиях: воспитании, развитии, обучении, выявлении особенностей их психического и личностного развития с целью своевременной подготовки к школьному обучению. Детский сад для семьи должен стать информационным центром, в арсенале которого есть формы и методы работы с родителями, недостаточно занимающимися своими детьми.

В основу стратегии взаимодействия ДОУ с семьей должны быть заложены основные психологические характеристики семьи как социальной группы: состав и структура, индивидуальные характеристики членов семьи: демографические, физиологические, психологические; ролевое поведение; воспитание; установки и ожидания; характер и структура семейных (социальных) отношений (супружеских и родственных).

При разработке стратегической программы развития социально-педагогического партнерства ДОУ с семьей важно:

- определить основные направления развития дошкольного образования;
- оценить образовательный потенциал и провести инвентаризацию существующих образовательных ресурсов;
- проанализировать особенности и оценить устойчивость развития ключевых направлений образовательного процесса;
- выделить конкретные хозяйствующие субъекты, коммерческие и некоммерческие структуры, общественные организации для установления стратегического партнерства с образовательным учреждением.

– оценить емкость рынка образовательных и оздоровительных услуг, проанализировать запрос по этим услугам со стороны родителей и социума;

– принять решение о подготовке специалистов определенных квалификаций специальностей, необходимых для реализации образовательного процесса;

– организовать образовательный процесс в соответствии с образовательными и профессиональными критериями;

– провести мониторинг состояния рынка образовательных услуг и регулирование качества предоставляемых образовательных услуг.

Идеи педагогической поддержки и открытого образования родителей должны быть положены в основу разрабатываемых вариативных моделей образовательного процесса в инновационных ДОУ, которые определяют разные возможности развития социально-педагогического партнерства с семьей.

Современное ДОУ, разделяя с государством ответственность за доступность качественного образования для подрастающего поколения, стремится удерживать во взаимодействии с семьей приоритетные позиции, не уступить инициативы «индивидуальной образовательной услуге», складывающемуся институту гувернерства. Укрепляя партнерские отношения с родительским сообществом, дошкольное образование готово специально разрабатывать комплексные методические, дидактические, развивающие, оздоровительные валеологические и другие меры.

Одновременно ставятся задачи андрагогического плана – воздействовать на взрослое окружение детей, реализуя образовательные программы, в том числе и программы по подготовке гувернеров, работе с родителями.

А.В. Белошистая,

доктор педагогических наук, профессор кафедры
дошкольного и начального образования
Мурманского государственного педагогического университета

АНАЛИЗ ЗАНЯТИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ

(рекомендации молодому педагогу)

Умение проводить методический анализ как своего занятия (самоанализ), так и занятия коллеги – сложная, но необходимая часть процесса профессионального становления и совершенствования педагога. Без проведения *самоанализа* обучающая деятельность педагога теряет всякий смысл, становится «неуправляемой». Без формирования умения проводить *методический анализ занятий коллеги* (не в виде: «Мне понравилось, было много наглядности, дети хорошо отвечают», а в виде анализа внешней и внутренней структуры занятия, соотношения целей и методов, соответствия смыслу развивающего обучения и т.п.) не формируются обобщенные методические умения педагога – умение видеть за внешней формой внутреннее содержание, педагогическая и методическая рефлексия, методическое чутье и методическая интуиция.

В курсе педагогики вуза будущих воспитателей обычно знакомят с понятием «анализ занятия», однако это, как правило, педагогический анализ. Методический анализ занятия, включая в себя все компоненты педагогического анализа, имеет свою специфику, которая обусловлена содержанием

предмета. Имеются различные схемы анализа занятия по развитию математических представлений детей, однако их внимательное изучение показывает, что они ориентированы на дидактический анализ занятия, поскольку никак не отражают необходимость и способ методического анализа *математического содержания*.

Приведем одну из наиболее удачных, на наш взгляд, схем анализа математического занятия из пособия Г.А. Корнеевой и Т.А. Мусейбовой¹.

Дата проведения занятия.

1. Фамилия, имя, отчество воспитателя.
2. Возрастная группа.
3. Оценка содержания занятия:
 - а) соответствие требованиям программы;
 - б) дозировка программных задач;
 - в) сочетание задач из различных разделов программы;
 - г) сочетание нового и знакомого детям материала.
4. Оценка использованного наглядного материала:
 - а) виды наглядных пособий и количество их на данном занятии, соответствие возрасту детей;
 - б) эстетическое оформление;

¹ Корнеева Г.А., Мусейбова Т.А. Методические указания к изучению курса «Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста». – М., 1980. – С. 44–45.

в) размещение демонстрационного и раздаточного материала;

г) умение детей пользоваться наглядным материалом.

5. Оценка примененных методов и приемов обучения:

а) соответствие программе;

б) соответствие возрасту детей;

в) эффективность использованных методов и приемов.

6. Ход занятия:

а) структурное построение (сколько частей в занятии, содержание каждой части);

б) длительность всего занятия и отдельных его частей;

в) организация детей;

г) объяснение воспитателя, согласованность объяснения с использованием наглядного материала;

д) четкость заданий и вопросов;

е) приемы активизации внимания и мышления детей;

ж) характер помощи, оказываемой детям;

з) контроль деятельности детей;

и) в чем выражалась руководящая роль воспитателя;

к) отметить воспитывающий характер обучения и условия, обеспечивающие воспитательный эффект занятия.

7. Форма подведения итога занятия.

8. Общие выводы:

а) положительные моменты;

б) какие изменения целесообразно внести по улучшению методики данного занятия.

В общем и целом «памятка» составлена достаточно подробно, хотя ориентирована на традиционный догматический стиль обучения, принятый в 80-е гг. прошлого века, когда она и была написана. Главным недостатком такой «памятки» мы полагаем ее несоотнесенность с целями и смыслом

развивающей работы с дошкольниками *по математике*, иными словами, это не методический, а общепедагогический анализ занятия. Методисты и педагоги дошкольных образовательных учреждений (далее – ДОУ) всегда с большим энтузиазмом переписывают подобные памятки, однако попытки применить их к конкретной реальной практике оказываются обычно безуспешными.

Разберемся в причинах этого неуспеха.

Рассмотрим п. 4: п.п. «а» и «б» не учитывают, что программы на сегодня имеют различные и понимание соответствия материала возрасту детей в них разное. Выбор содержания может не зависеть от воспитателя, работающего по соответствующей программе. Подпункты «г» и «д» излишни при работе в соответствии с принципами развивающего обучения, поскольку на одном занятии нельзя рассматривать невзаимосвязанные понятия (из разных разделов программы), а сочетание нового и знакомого детям материала строится не в смысле «сочетание» (т.е. доля каждого), а в смысле «взаимообусловленность». Иными словами, на одном занятии может быть много содержательно нового, а на другом занятии может быть преобладание «операционально-нового», т.е. новых способов действий на знакомом содержании. Все зависит от целей, которые поставлены педагогом на данном занятии.

Рассмотрим п. 5: п.п. «а» негласно подталкивает педагога к мысли о том, что наглядности должно быть много – и это хорошо. Во все времена воспитатели «корпели» над изготовлением наглядности и хвалились наличием полных шкафов. С точки зрения модельного подхода к обучению математике, главное требование к наглядности – это ее лаконизм, функциональность,

способность моделировать нужные свойства понятия и простота исполнения.

Особенно важно последнее, поскольку суть метода моделирования состоит в том, что ребенок должен иметь возможность сам построить модель изучаемого понятия или отношения и видоизменять ее в соответствии с требованиями задания. При этом желательно построение модели «от чистого листа», «с нуля», тогда весь процесс ее построения будет фиксироваться и осознаваться ребенком. Это требование влечет за собой кардинальное изменение взглядов на роль и функции наглядности в учебном процессе. Естественно, необходимо соответствие способа моделирования возрасту детей, но это оговорено в самой концепции использования моделирования как способа и средства обучения ребенка. С этой же позиции теряют смысл п.п. «г» и «в», поскольку модели должны быть в руках детей, их место там и только там. Подпункт «б» желателен, поскольку эстетическая привлекательность – важный фактор формирования мотивации и привлечения произвольного внимания ребенка.

Рассмотрим п. б: полагаем, что методы и приемы обучения, во-первых, должны соответствовать математическому содержанию, во-вторых, целям и смыслу развивающего обучения, а не программам или возрасту детей. Например, использование одного из самых сложных для воспитателя частично-поискового метода (и тем более метода проблемно-поискового) вовсе не предполагает, что он может использоваться только для старшего дошкольного возраста, наоборот, методическое мастерство педагога состоит в том, чтобы разумно сбалансировать репродуктивные и проблемно-поисковые методы при работе с ребенком любого возраста, поскольку работа «в зоне

ближайшего развития» не допускает преимущественного использования только репродуктивных методов.

Рассмотрим п. 7: п.п. «а» соответствует определению внешней структуры занятия (следует помнить при этом, что внешняя структура определяется целями и задачами занятия и не является величиной постоянной); учет п.п. «б» очень полезен для начинающего педагога (пока у него не сформировалось «чувство времени», позволяющее опытному педагогу «нутром чувствовать» – сбалансированность занятия, длины или «провалы» и без часов чувствовать – укладывается он во времени или нет).

При планировании занятия всегда следует заранее прикидывать, сколько минут отводится данному заданию. Этот прием поможет педагогу научиться рационально использовать каждую минуту занятия, сформировать чувство времени, собранность, четкость, лаконизм и способствовать формированию самоанализа. После занятия рекомендуем спросить себя: где было потеряно время, почему его не хватило и каковы причины. Этот прием научит педагога правильно фиксировать ключевые моменты занятия, заранее предвидеть трудности и принять меры по их предупреждению, оценивать меру сложности задания с точки зрения временных затрат. Это очень важное умение в ситуации ограниченного времени занятия. Если молодой педагог этому научится, он не будет удивляться, почему его коллега успевает за занятие сделать в два раза больше и всегда укладывается во времени, отводя последние 2 мин. на подведение итогов занятия.

Приучите себя все время сверяться с минутной стрелкой на первом году работы. Приучите себя первые год-два, наблюдая занятия коллег, вести хронометраж, по

минутам определяя длительность работы над каждым заданием и каждой частью занятия.

Подпункт «в» при изменении формулировки на «Способы организации деятельности детей» является вполне современным (поскольку слова «организация детей» обычно в прежние годы подразумевала дисциплину на занятии).

Подпункт «г» имеет в виду преобладание наглядно-иллюстративных догматических методов работы воспитателя, что не соответствует системе развивающего обучения в современных условиях.

Подпункт «д» очень важен в преподавании математики. Четкость и правильность речи воспитателя имеет решающее значение для формирования как математических понятий, так и формирования и развития математической речи у детей. Не секрет, что у правильно и грамотно выражающегося педагога и дети говорят лучше, поскольку речь педагога – это образец для ребенка.

Подпункт «е» может быть значимым, если педагог пользуется какими-то не относящимися к содержанию занятия приемами активизации внимания детей (театрализация, драматизация, яркие или звуковые игрушки и т.п.), а также приемами активизации мышления. Лучшим приемом активизации мышления детей, как уже отмечалось выше, является проблемно-поисковый метод работы педагога на занятии (п. б, п.п. «в», о методах).

Подпункты «ж», «з», «и» – характеризуют организацию общения педагога и детей на занятии. В современных формулировках – это индивидуальный подход к ребенку на занятии, виды помощи (разовая, дозированная, сопровождающая, взаимопомощь), организация сотрудничества педагога и детей на занятии.

Подпункт «к» – педагогическая характеристика процесса и результата занятия.

Пункт 8 отмечает очень важный этап занятия. Следует заметить, что не менее важно, чем форма подведения итога занятия, уровень обобщенности этого итога и кто его подводит – педагог или дети (второе, конечно, желательнее, но требует специальной методической подготовки условий для того, чтобы дети смогли правильно сформулировать итог занятия).

Последний п. 9: опыт показывает, что делать такие общие выводы в конце анализа занятия очень трудно. Обычно положительные и отрицательные моменты определяются в процессе анализа соответствующих заданий занятия, а также форм и методов обучения. Таким образом высказывается отношение к их выбору и качеству и восприятие их соответствия целям и задачам занятия. То же можно сказать и о рекомендациях по внесению изменений и улучшений.

Предлагаемая памятка не отражает одного важного условия формирования методического умения анализировать занятие: наличие и обязательность этапа *самоанализа* (в первую очередь) и этапа *стороннего анализа* (во вторую очередь) коллегами, методистом и другими лицами, присутствующими на занятии.

Помните: если после каждого занятия не будете проводить самоанализ, Вы не вырастаете профессионально! Для проведения самоанализа необходимо сравнить логику запланированных действий (конспект занятия) с логикой проведения реального занятия. В современных условиях идеальным вариантом является просмотр видеозаписи занятия после его проведения и сравнение реальной ситуации с планом занятия.

На практике рекомендуем проводить самоанализ, ориентируясь на такие вопросы:

– Пришлось ли отступить от запланированных действий и почему?

– Что такое при планировании занятия я не смогла учесть, что заставило отступить от запланированных действий?

– Достигло ли занятие запланированной цели? Как это можно определить (*по ответам или действиям детей при подведении итога, по успешности выполнения намеченных заданий, по интересу детей и их желанию выполнять задания*)?

– Или не достигло? Почему мне это кажется? Чего же тогда я все-таки достигла? Какую часть занятия удалось реализовать?

Очень важный момент самоанализа, поскольку разработка следующего занятия должна строиться на основе этого итога, достигнутого на предыдущем занятии.

– Какие моменты занятия оказались для меня неожиданными? Чего я не смогла учесть?

И в следующий раз это надо учесть просто на всякий случай! Такой неожиданностью, «ломающей» занятие, может оказаться совершенно простая, но непредусмотренная педагогом вещь. Например, автор статьи однажды потерпела полное фиаско на занятии, не догадавшись заранее проверить крепление иголок в циркулях – на занятии иголки проваливались, и дети не смогли выполнить задания, на которых строилось занятие, а в другой раз в коробках детей оказалось много незаточенных карандашей, и масса времени ушла на их заточку, что, конечно, нарушило план занятия. Такие «случайности» педагог обязан предусмотреть, всегда имея запас дополнительного материала и инструментов, точилки, клей и т.п.

– На какие вопросы или ответы детей я не смогла отреагировать?

Вполне реально, если ребенок задает неожиданный вопрос, на который педагог не может с ходу ответить. Это не катастрофа. Не следует впадать в панику или отыгрываться на ребенке («Не задавай посторонних вопросов! Умный какой!»). Следует спокойно ответить: «Ваня, ты знаешь, я, пожалуй, не готова сегодня ответить на твой вопрос. Дай мне день-другой, и я постараюсь найти ответ». Только не забудьте потом действительно вернуться к вопросу.

Очень трудным для молодого педагога является умение отслеживать свои речевые ошибки, неточности, недочеты, неудачно сформулированные вопросы. В состоянии волнения и нервного напряжения на занятии это заметить практически невозможно. Нужен достаточно большой педагогический опыт и профессиональная адаптация педагога, чтобы он научился разводить позиции ведущего занятия и параллельно его отслеживающего (умение слушать и контролировать себя на занятии формируется годами практики и самоанализа).

На первых порах полезно пригласить кого-то на занятие и попросить его запроотолировать занятие, чтобы потом вместе его проанализировать. Мы всегда рекомендуем студентам пользоваться этим приемом во время учебной практики. Можно поставить магнитофон, а затем, прослушавая его, провести самоанализ. В любом случае полезно сочетать эти две формы самонаблюдения, поскольку принятые речевые формы не «режут слух», и он иногда сам не замечает неадекватность фраз, здесь и поможет «сторонний взгляд».

На втором этапе педагог учится принимать участие в *методическом анализе занятия коллеги*. Приобретенный на этапе

обучения самоанализу опыт окажется здесь неоченимым. Приведем возможную последовательность вопросов, обсуждение которых и составляет собственно методический анализ занятия:

1. Какова тема (математическое содержание) и цель (методическая задача) занятия?

2. Соответствует ли логика построения занятия его цели?

Имеется ли в виду соответствие последовательности подобранных педагогом учебных заданий цели занятия. Для ответа на этот вопрос педагог, анализирующий занятие, должен уметь адекватно определить цель заданий и их взаимосвязь.

При этом анализируются функции познавательной деятельности детей: какие задания преобладали – тренировочные, репродуктивные, частично-поисковые или творческие?

3. Какова внутренняя структура занятия: использована ли проблемная ситуация, или занятие построено на преимущественном использовании объяснительно-иллюстративного догматического метода? Какая деятельность детей преобладала: подражательная, воспроизводящая или поисковая (продуктивная)?

4. Грамотно ли педагог использовал математическую терминологию, насколько четко и логично ставил вопросы? Как реагировал на ответы детей? Какие приемы организации помощи использовал?

5. Как занятие спланировано и выдержано по времени? Целесообразно ли распределены виды деятельности детей,

учтены ли требования здоровьесбережения?

6. Как учтены индивидуальные особенности детей в группе? Как организована работа каждого ребенка?

7. Какие формы и средства организации учебной деятельности использованы педагогом (сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм; наглядность, эстетическое оформление и действенность при формировании понятий и способов действий)?

8. Удалось ли педагогу установить контакт со всеми детьми в группе (обратная связь)? Какими приемами педагог осуществлял коррекцию их действий, создавал ситуацию успеха, контакт между детьми и с педагогом?

9. Какие моменты занятия показались особенно удачными? Не совсем удачными?

10. Каков итог занятия? Какие рекомендации можно дать педагогу по улучшению методики проведения занятий в будущем?

Приобретение практического навыка возможно только в процессе самоанализа и участия в анализе занятий коллег. На профессиональном жаргоне это называется «разбором полетов». Хорошо, когда в ДОУ это проводится регулярно в качестве методической учебы (методический семинар).

В качестве эффективного приема может быть рекомендован анализ планов-конспектов занятий, публикующихся в журналах. Это может стать хорошим «тренировочным полигоном» для молодых педагогов.

Н.М. Крылова

ДЕТСКИЙ САД – ДОМ РАДОСТИ
Программа целостного, комплексного, интегративного подхода
к воспитанию дошкольника как индивидуальности¹
(извлечения)

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методические комментарии к Программе

**Речь как деятельность, форма
и средство развития и саморазвития
индивидуальности**

Программа развития речи как средства общения между людьми строится на основе исследований Е.И. Тихеевой, С.Л. Рубинштейна, А.М. Леушиной, А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьева, В.И. Логиновой, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, А.Г. Арушановой, Т.А. Ладыженской и др.

Развитию общения, коммуникативных способностей ребенка способствует овладение им речью как средством общения, а также активное постижение богатств родного языка и языков других народов.

Речь понимается как система высказываний (текст), которая позволяет ребенку выразить свою индивидуальность. Она всегда творческая деятельность. Речь оформляет мысли – знания об окружающем мире, о себе самом. Темп и качество развития речи обусловлены, *во-первых*, удовлетворением потребности ребенка в общении с взрослым, если педагог владеет мастерством развития данной деятельности; а *во-вторых*, содержанием познавательного материала (какие виды связей могут быть оформлены речевым высказыванием: факты, связи, зависимости, закономерности,

понятия). Различают два вида связной речи, обеспечивающей взаимопонимание между людьми в процессе общения, – ситуативную и контекстную. Обучение направлено на развитие контекстной связной речи, т.к. она понятна каждому участнику общения. Ситуативная связная речь сохраняется у человека всю жизнь, она очень полезна, т.к. передает эмоциональное состояние собеседника, но ее может понимать лишь тот, кто был участником события.

Речевая деятельность – системно-структурное образование, состоящее, как любая деятельность, из пяти компонентов (замысел, предмет, средства, порядок действий и результат). Выделяют четыре вида контекстной связной речи (тексты): *повествование* (замысел – сообщить другому о том, что с тобой случилось, а результат – понимание собеседником твоего сообщения); *описание* (замысел заключается в том, чтобы удивить, испугать, восхитить и т.д. слушателя, а результат – желаемое отношение к сообщению); *доказательство* (замысел – убедить слушателя в своей позиции, а результат – твою позицию признали верной, ее поддержали); *объяснение* (замысел – передать другому способ,

¹ Крылова Н.М. Детский сад – Дом радости. Программа целостного, комплексного, интегративного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности. – Пермь: изд-во «Книжный мир», 2005.

опыт предшествующих поколений или собственный, результат – слушатель научился, принял опыт другого). Связная речь аккумулирует в себе все стороны речи – лексическую, грамматическую, фонетическую.

Программа развития речи отражает понимание, что когда воспитанник свободно владеет родным языком, то его речь превращается в средство формулирования целостной системы речевых высказываний – в тексты (повествование, описание, доказательство, объяснение), отражающие дошкольника как индивидуальность.

В младшей группе у ребенка преобладает ситуативная связная речь. Потребность общения с взрослым побуждает его овладевать связной контекстной речью, которая, в свою очередь, стимулирует малыша к овладению словарем, грамматикой, звуковой культурой речи. Именно непонимание взрослым содержания речи вызывает у маленького собеседника недовольство от общения, он начинает целенаправленно переводить ситуативную речь в связную контекстную. Как уже было сказано, речь оформляет мысли. Учитывая, что мышление у ребенка четвертого года жизни преимущественно наглядно-образное, Программа предусматривает открытие им разных видов связей в предметах, в дидактических картинах, в наблюдаемой деятельности взрослого, в собственной разнообразной жизни. Воспитатель записывает тексты, составляемые малышом. Письменная речь способствует овладению им логикой монологической речи. У него появляется тяга к словотворчеству, игре со словом, что помогает ему успешно овладевать родной речью.

У младшего дошкольника формируется умение слышать и корректировать собственное звукопроизношение, улавливать (осознавать) общее и различное в звучании слов.

Расширяется ориентировка в окружающем – и обогащается словарь малыша. Ребенок знакомится с новыми предметами быта, объектами природы, явлениями общественной жизни и одновременно узнает их названия. Словарь пополняется наименованиями разных частей речи (существительными, глаголами, прилагательными), обобщающими словами (игрушки, животные, овощи), антонимами (словами с противоположным значением). Воспитанник учится оперировать словарем, не опираясь на наглядно представленную ситуацию. Задает многочисленные вопросы о предметах и явлениях, их связях и отношениях. Особое значение имеет активизация глаголов. Развитие словаря влияет на формирование грамматического строя речи. Ребенок, усваивая каждое новое слово, учится правильно его изменять, согласовывать с другими словами в предложении, устанавливать между ними словообразовательные связи (у лисы – лисенок, у гуся – гусенок; для чая – чайник, для кофе – кофейник и т.п.).

В связи с овладением разными видами деятельности на уровне самостоятельности возникает новая организация их – от игры (конструирования, труда) рядом к игре вместе. Поэтому у ребенка возникают новые потребности общения и появляются новые типы высказываний: комментирующие собственные игровые и другие действия, корректирующие поведение партнера. Развитие диалога со сверстником выражается в согласовании практических действий, в адекватном ответе действием на речь партнера и затем в согласовании высказываний. Малыши используют такие средства коммуникации, как улыбка, смех, выразительные движения, позы, контакт глаз. Речевые действия при этом, как правило, не скоординированы. Дети говорят

вслух в присутствии друг друга и часто не обращают внимания на высказывания соседа.

В средней группе речь ребенка становится ведущим средством общения не только с взрослыми, но и со сверстниками. Он овладевает умением составлять монологи на основе модели последовательности рассказов описания, повествования. Воспитанник учится быть участником беседы, которая предполагает не только умение самому говорить, но главное – слушать другого. Это умение помогает ему строить посредством речи взаимоотношения в совместной игре, труде, конструировании и т.д.

Необходимость быть понятым побуждает ребенка выражать свои мысли разными видами предложений, овладевать грамматически правильными формами слов. У него совершенствуется структура простого предложения, он активно использует сложносочиненные и сложноподчиненные предложения разных типов, предложения с прямой и косвенной речью.

К пяти годам ребенок с хорошо развитой связной речью способен овладеть умением правильно произносить звуки родного языка, внятно произносить слова, отвечать громко, не торопясь, без ненужных задержек. Он способен услышать одинаковые звуки в ряде из 3 слов, подобрать 2–3 слова с заданным звуком, произнести слово с подчеркнутым выделением заданного звука, услышать выделенный звук. К пяти годам усвоение звукопроизношения в основном завершается. Встречаются отдельные недостатки произношения (шипящие не всегда произносятся четко; «р» заменяется «л» или «ль»; «л» заменяется «ль»).

Пятилетний ребенок открывает интонацию как обозначение отношения гово-

рящего к содержанию высказывания. Он с удовольствием целенаправленно учится вариантам интонаций.

Словарь все энергичнее пополняется наименованиями разных частей речи, обобщающими словами, антонимами, ширится круг вопросов о предметах и явлениях, их связях и отношениях. Активное использование глаголов придает речи динамизм, организует синтаксическую структуру предложения и создает основу коротких текстов повествовательного характера.

Творческое, исследовательское отношение к языку – характерная особенность воспитанника средней группы. Язык он познает, используя специфически детские способы обследования (игры со звуками, рифмами, словотворчество). Своеобразное экспериментирование со словом, обыгрывание звуков, «нащупывание» формы слова приводят к резкому увеличению в его речи количества сконструированных слов и форм, отсутствующих в языке взрослых. Этот закономерный процесс чрезвычайно полезен для всего хода речевого развития.

В старшей группе ребенок шестого года жизни овладевает разными видами текстов – творческой формой проявления себя как индивидуальности.

Он осваивает повествовательный вид речи: может пересказывать литературные произведения (близко к тексту, по ролям, по частям, от лица литературного героя), правильно передавая идею и содержание, выразительно воспроизводя диалоги действующих лиц; понимает и запоминает авторские средства выразительности, использует их в собственном пересказе, замечает в рассказах сверстников. С удовольствием сочиняет сюжетные рассказы (по картине, из опыта, по игрушкам) на основе модели структуры сюжетного повествования: обрисовка времени (1 – когда?),

места действия (2 – где?), действующих лиц и их деятельности (3 – с кем?); завязка – причина события, развитие событий и кульминация – момент наивысшего напряжения (4 – что случилось?); развязка (5 – окончание).

Качественный скачок происходит в овладении речью-описанием, речью-доказательством и речью-планированием. Ребенок шестого года жизни проявляет творчество в описательном виде речи. Он с удовольствием сочиняет рассказы-описания по модели (1 – название предмета, 2 – его назначение, 3 – строение, 4 – материал, 5 – особенности поверхности, цвет, запах, другие особенности). Это умение помогает ему сочинять загадки (описательные, метафорические). Ему становится доступным воссоздающее воображение (умение, задавая вопросы собеседнику о задуманном им предмете, по своим ответам отгадывать его: зачем он нужен? какой он формы? и т.д.).

На основе опыта предыдущих групп ребенок приобретает очень важные умения слушателя (партнера по общению): внимательно выслушивает рассказы сверстников, анализирует соответствие логики рассказа плану повествовательного (описательного) рассказа; оценивает оригинальность сюжета; замечает речевые и логические ошибки и доброжелательно, конструктивно исправляет их; задает вопросы.

Развитие речи-доказательства обусловлено интересом детей к беседам, диалогам, в процессе которых старший дошкольник обобщает и систематизирует ранее приобретенные знания, поднимается до открытия нравственных категорий. Стремясь обсуждать проблемы взаимоотношений, нравственные стороны поступков людей, он пытается аргументировать свои суждения, начиная формулировку высказывания

со слов «я думаю», «я считаю», «мне кажется». Участвуя в беседах, «посиделках», он сознательно овладевает принятыми нормами вежливого речевого общения (внимательно слушать собеседника, правильно задавать вопрос, строить свое высказывание кратко или распространенно, ориентируясь на задачу общения, выстраивая форму со слов «я думаю», «я считаю»). Он уже хочет учиться разрешать споры и конфликты в соответствии с правилами общения (аргументированно исправлять ошибочные суждения сверстников, не ущемляя их достоинства). Ему открываются способы установления речевых контактов со взрослыми и детьми (обращаться по имени, имени и отчеству, вежливо выражать просьбу, извиняться, благодарить за услугу, говорить спокойным, дружелюбным тоном).

Язык как предмет познания привлекает внимание старшего дошкольника. Воспитанник владеет многими богатствами языка своего народа. У него богатый бытовой словарь: он умеет точно и правильно использовать слова, обозначающие названия предметов быта и явлений природы, их функции, строение, материал, свойства и качества его; с интересом открывает новые слова, обозначающие более тонкое дифференцирование цвета (розовый, бежевый, зеленовато-голубоватый и т.д.), формы, размера и других признаков объекта. Он умеет самостоятельно пользоваться необходимыми для выявления качеств и свойств предметов обследовательскими действиями, называть их (погладил, подул, смял, взвесил на руке, понюхал и т.д.). Обогащение словаря у ребенка связано с возрастанием его интереса к явлениям и событиям социальной жизни, к человеку с его внутренним миром и внешним поведением. В процессе знакомства детей с трудом людей разных

профессий их словарь пополняется названиями предметов и инструментов труда, техники, помогающей в работе, трудовых действий и качества их выполнения. Анализируя поведение и состояние литературного героя, ребенок начинает понимать и использовать в речи слова, обозначающие личностные характеристики (честность, справедливость, доброта, заботливость, верность и т.д.), состояния и настроения, внутренние переживания человека.

Огромный интерес проявляет ребенок к сравнению предметов по разным признакам: существенным и несущественным (ассоциативным). Оба способа ведут к творческому познанию языка как обозначения предметов и явлений окружающего мира и к творческому использованию его для сочинения загадок, стихотворений, рассказов и других видов текстов. Он открывает, что слово – это знак, придуманный людьми для понимания друг друга. Оно само становится предметом познания ребенка, он отделяет звуковую форму слова от его содержания.

Воспитанник овладевает операцией деления освоенных понятий на группы на основе выявленных признаков: посуда (кухонная, столовая, чайная); одежда, обувь (зимняя, летняя, демисезонная); транспорт (пассажирский и грузовой; наземный, воздушный, водный, подземный); животные (звери, птицы, рыбы, насекомые); растения (деревья, кусты, травы) и т.д.

Ведущее содержание словарной работы – это содействие, *во-первых*, осознанному использованию ребенком слов, обозначающих видовые и родовые обобщения (материалы, инструменты, домашние животные, фрукты, овощи, профессии, транспорт и др.), овладению умениями применять знание существенных признаков понятия как способ самостоятельного открытия

новых знаний о предметах данной группы; *во-вторых*, переходу ребенка на новый уровень понимания и использования слов – в их переносном, иносказательном значении. Это является условием для освоения детьми средств языковой выразительности, придающих индивидуальность, неповторимость речи: они находят в текстах литературных произведений и создают свои образные сравнения, эпитеты, используют средства языковой выразительности при сочинении загадок, сказок, стихов.

Стремление ребенка привлечь к себе внимание собеседников выражается в попытках сделать свою речь выразительной, экспрессивной. Ребенка интересуют звучание и значение слова, его звуковая форма, сочетание и согласование слов в речи. В этом возрасте он не только может пользоваться речевыми интонационными средствами, но и способен освоить типичные для языка средства выразительности, такие как эпитет, сравнение, метафора. Он с удовольствием слушает сказки-перевертыши (К. Чуковского, С. Маршака, Г. Остера, И. Токмаковой и др.). Он активно экспериментирует со словом, видоизменяя его и придумывая новые слова, с удовольствием включается в творческую деятельность: сочиняет загадки, сказки, стихи, ищет интонацию, обозначающую то слово, которое включил автор в литературном произведении. Его память хранит огромное богатство авторских текстов, особенно шуток, речевых игр. Ребенок увлекается игрой с использованием языка (поговорками, загадками, метафорами, сравнениями, омонимами, антонимами, синонимами и т.п.).

Развивающийся интерес к языку направлен также на решение задач по овладению чтением как деятельностью воссоздания звуковой формы слова на основе графической модели (Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова).

К концу учебного года каждый воспитанник старшей группы умеет и хочет читать.

Ребенок этого возраста уже освоил все основные грамматические формы речи. Ему требуются упражнения в правильном использовании освоенных грамматических форм для точного выражения мыслей и ознакомление со сложными случаями использования русской грамматики. Он может замечать грамматические ошибки в речи сверстников и исправлять их; самостоятельно использует грамматические формы. Ему нравится образовывать слова, пользуясь суффиксами, приставками, соединением слов (сложные слова); придумывать предложения с заданным количеством слов; вычленять количество и последовательность слов в предложении. Он учится в описательных рассказах о предметах, объектах и явлениях природы точно и правильно подбирать слова, характеризующие особенности предметов; с помощью взрослого находить их существенные признаки, устанавливать иерархию признаков, определять и воспроизводить логику описательного рассказа; использовать разнообразные средства выразительности, в том числе и языковые (метафоры, сравнения, эпитеты, олицетворения).

У детей проявляются существенные индивидуальные различия в уровне речи. Речь каждого воспитанника этого возраста может существенно отличаться по богатству словарного запаса, по уровню связности и грамматической правильности, по способности к творческим речевым проявлениям, т.е. и в этом виде деятельности обязательно обнаружатся одаренные воспитанники. Отставание же в развитии речи у кого-то из детей – временное явление. Терпение и настойчивость обучения в индивидуальной форме позволят достичь успеш-

ного развития речи ребенка в подготовительной группе.

В подготовительной группе значимой задачей для саморазвития, для самоутверждения ребенка седьмого года жизни становится сочинение речевых текстов-монологов (сказок, пересказов от лица героя, рассказов на темы, описательных рассказов, загадок и т.д.). Овладев в предыдущих группах моделью структуры рассказа, он может теперь для придания индивидуальности тексту менять его последовательность, сохраняя линию сюжета и все компоненты плана, но может и сократить какие-то компоненты, считая их для рассказываемой истории (например, из личного опыта) незначимыми. Он понимает композицию сказки, рассказа (повествовательного, описательного), стремится (с помощью взрослого) отражать характерные особенности жанра. Придумывая сказки, он пользуется свойственными жанру средствами выразительности и знаниями об особенностях сюжета (зачин и окончание сказки, присказка, троекратные повторы, победа добра над злом, волшебные предметы, герои, превращения и т.д.). Ему доступно придумывание разных видов творческих рассказов (продолжение и конец к рассказу, рассказ по аналогии, рассказ по плану воспитателя, по модели).

Наряду с развитием таких видов речи, как повествование, описание, доказательство, особую роль во взаимоотношениях между детьми начинает играть самый сложный вид – объяснение (Н.И. Кузина, Н.Н. Поддьяков). Опыт, который воспитанник приобретает через разные каналы познания, ему хочется передать другим. Он с удовольствием обучает сверстника новой настольно-печатной игре, правилам подвижной игры, соответствующим словесным дидактическим и народным играм.

Важным средством развития речевого общения являются коллективные разговоры – «посиделки», «философские игры», протекающие как проблемные ситуации с развивающейся интригой (Н.М. Крылова), беседы (Е.И. Тихеева, Н.М. Крылова) – как специальный метод формирования нравственного сознания и связной доказательной речи на заданные взрослым темы, а также беседы с небольшими подгруппами детей на темы личностного или познавательного характера («Мой лучший друг»; «Доволен ли я тем, как исполнил роль в игре сам», «Мое впечатление об игре других»; «Правила безопасности на воде» и т.п.). Им открыты выразительные средства речи, придающие тексту неповторимость авторского сочинения. Ребенок седьмого года жизни учится пользоваться и неречевыми средствами коммуникации – жестами, мимикой, движениями.

Продолжается обогащение словарного запаса ребенка на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира, формирование и дифференциация понятий (транспорт наземный, подземный, воздушный, водный; гужевой и машинный; машины и инструменты; одежда зимняя, летняя, демисезонная и др.). Ребенок знакомится с тем, что слово имеет значение, смысл, убеждается, что слова в разговоре необходимо употреблять в соответствии с их значением, иначе получится неправильное, непонятное, даже смешное высказывание. У него возникает интерес к значению слова, особенно мотивированного (почему это растение называется «вьюнок»; почему ягоды называются «черникой», «голубикой», «земляникой» – и так до бесконечности). У ребенка возникает понимание таких языковых явлений, как антонимия (сладкий – кислый), синонимия (сладкий – сахарный), многозначность

слова (коса, розетка), способность активно использовать их в речи.

Воспитанник подготовительной группы учится употреблять в высказываниях различные типы предложений (простые, сложные, с прямой речью); у него развивается осмысленное отношение к грамматической правильности речи, стремление говорить правильно. Он овладевает способами словообразования глаголов, существительных, прилагательных (хочу пить – пей; хочу петь – пой; продает – продавец; ездит на лыжах – лыжник; шкатулка из дерева – деревянная шкатулка; лодочка из бумаги – бумажная лодочка). Важное место занимает экспериментирование ребенка со словом, его звуковой оболочкой (у лисы – лисенок, а у жирафа? носорога? для хлеба – хлебница, а для пирожков? помидоров?).

Воспитание звуковой культуры речи также взаимосвязано с открытием языковой действительности. Благодаря развитию способности различать обозначаемое и обозначение ребенок осознает звук как знак. Он азартно играет со словами, звуками, рифмами. Любит поэтому юмористические стихи, сказки-перевертыши. С огромным удовольствием читает наизусть произведения для детей младшего возраста (С. Маршака, К. Чуковского, Ю. Тувима, Г. Остера, рассказы В. Драгунского и т.п.), но слышит их совсем по-другому. Он раскрывает способ игры со словом, звуком («С ним и тетка-трулялетка, и дочурка-трулялюрка, и собачка-трулялячка...»), подмечает общее и различное в звучании слов, может различить близкие в артикуляционном или акустическом отношении звуки («с» – «ш», «с» – «з»), подметить звук, встречающийся в 4–5 словах в потешке, скороговорке, чистоговорке («Вы слышали про покупки?» – «Про какие про покупки?» – «Про покупки!» – «Про покупки?» –

«Про покупочки мои!»). Ребенок получает удовольствие и по собственной инициативе способен многократно упражняться в четком произнесении чистоговорок, скороговорок, содержащих смешиваемые звуки («На дворе трава, на траве дрова»). Ему вновь интересны игры, многократно сыгранные в предыдущих группах, но с новыми задачами (говорить слова, выделяя звук «с», или говорить в медленном темпе первый куплет, а потом все быстрее, говорить сначала шепотом, а потом громче, еще громче и совсем громко, с разной интонацией и т.п.).

Ребенок осваивает фонематический анализ слов, учится различать на слух и в произношении близкие в акустическом и артикуляционном отношении звуки – согласные свистящие, шипящие, сонорные («с» – «з», «ш» – «ж», «с» – «ш», «л» – «р» и др.), твердые и мягкие («р» – «рь», «л» – «ль», «с» – «сь»), звонкие и глухие («д» – «т», «б» – «п» и др.). Различение осуществляется в процессе проговаривания чистоговорок, скороговорок, коротких

стихотворений. Продолжается совершенствование интонационной выразительности речи, фонематического восприятия. У него сохраняется интерес к звучащему слову, что проявляется в детском словотворчестве, играх со звуками и рифмами, в вопросах о звучании и значении слов, толковании их смысла. На этой основе продолжается углубленное ознакомление ребенка с речевой действительностью – формирование представления о слоговом строении слова, словесном составе предложения. Он также упражняется в умении подбирать слова с заданным звуком, близкие по звучанию.

Ребенок открыл деятельность чтения и письма (перевод звуковой формы слова в графическую модель). Он пытается читать или упражняться в прописи отдельных фигур, подготавливающих руку к письму. Но успешность овладения этой деятельностью нуждается в индивидуальной поддержке. Фронтальных занятий по обучению грамоте или письму данная Программа не предусматривает.

Издательство «АРКТИ» представляет:

Книги для занятий родителей с детьми 3–5 лет. Раскраски-обводилки помогут малышу в создании «разноцветных чудес», подготовят руки к письму и более серьезным художественным работам, а сказки расширят их кругозор.

64 с.: ил., 60×90/8



Эти и другие книги можно заказать по почте наложенным платежом. Пришлите заявку по адресу: 125212, Москва, а/я 61, по E-mail: arkty@arkty.ru, по тел.: (495) 742-1848, по факсу: (495) 452-2927. Сайт в Интернете: www.arkty.ru

Методическая работа

Н.Ю. Зубрилин,

директор ГОУ «Станция юных техников “Солнцево”» ЮАУО г. Москвы,

Богатырская Е.М.,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе
ГОУ «Станция юных техников “Солнцево”» ЮАУО г. Москвы,

Карманова Н.И.,

педагог-организатор ГОУ «Станция юных техников “Солнцево”» ЮАУО г. Москвы

АППЛИКАЦИЯ: ОБРЫВНАЯ ТЕХНИКА

Чтобы развивать различные аспекты творческих умений детей, необходимо обращать внимание на все способы развития пальчиковой моторики. Одним из таких способов является аппликация (от латинского слова «applicatio» – прикладывание). Эта техника широко используется в декоративно-прикладном искусстве.

Материалом может служить практически все – кусочки ткани, кожи, меха и, конечно, бумаги. Предлагаем Вашему вниманию одну из технологий аппликации – обрывную технику.

На занятии по обрывной технике у детей развивается логическое и пространственное мышление, моторика пальцев, приобретает навык аккуратности в работе.

Основные цели занятия: закрепление имеющихся навыков размещения на листе каких-то фигур и предметов (композиционное решение), повторение известных цветов (красный, желтый, зеленый, коричневый и др.), развитие пальчиковой моторики рук, аккуратность и творческий подход к работе.

Необходимые материалы: лист цветной бумаги, клей, картон для фона, образец выполнения данной работы (рис. 1).

Ход занятия

1. Организационный момент.

Здесь не нужны волшебники и маги,
Здесь нечего особенно мудрить,
А просто взять листок цветной бумаги,
Порвать и что-нибудь мозаикой сложить!

2. Изложение материала.

– Посмотрите внимательно на эту работу. Какие новые детали аппликации вы увидели в этом дереве? Правильно, у дерева необычная крона и ствол! А необычная она потому, что листочки и ствол не вырезаются ножницами, а рвутся. И получаются не прямые, четкие линии, а естественная,



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4

природная неровность. Послушайте и скажите, про какое время года идет речь в стихотворении известного русского поэта?

Лес, точно терем расписной,
Лилловый, золотой, багряный,
Веселой, пестрою стеной
Стоит над светлою поляной.

Иван Бунин

– Молодцы, ребята! Действительно, речь идет об осени. Давайте вместе назовем цвета осени – красный, желтый, зеленый, оранжевый, коричневый. Давайте вспомним, какие виды деревьев вы знаете? (*Дети называют различные деревья: дуб, яблоня, клен и т.д.*)

Необходимо правильно расположить дерево на картоне – это называется композиционным решением. Вокруг дерева должно оставаться пространство, т.е. – «воздух»; нельзя размещать дерево точно по центру; в композиции должно соблюдаться *равновесие*.

3. Организация рабочего места:

- проверка наличия материала для работы: цветная бумага, клей, лист картона для фона;
- повторение правил по технике безопасности при работе с клеем.

4. Практическая работа.

– Сейчас вы выполните аппликацию дерева методом обрывной техники. Он заключается в том, чтобы пальчиками отрывать кусочки бумаги определенного размера. Возьмем одну четвертую часть листа бумаги формата А4 коричневого цвета. Складываем лист по длине пополам и аккуратно надрываем по всей длине бумаги, расширяя книзу. Развернув, мы получим ствол дерева. Приклеиваем его на наш фон (это та часть поверхности – основы, на которой выделяются главные элементы аппликации), соблюдая правила композиции.

При желании можно дополнить ствол ветками, выполненными в такой же технике (рис. 2–4).

Приступаем к оформлению листовой части дерева. Наносим клеевые точки, формируя крону дерева. Затем берем цветную бумагу для листиков и, отрывая пальчиками небольшие кусочки, начинаем прикладывать их на клеевые точки, чередуя различные цвета (рис. 5–7).

Физкультурная минутка

Ветер дует нам в лицо,
Закачалось деревцо.
Ветер тише, тише, тише.
Деревцо все выше, выше.

(Дети имитируют дуновение ветра, качаясь то в одну, то в другую сторону. На слова «тише, тише» дети приседают, на слова «выше, выше» – выпрямляются.)

В процессе самостоятельной практической работы дети могут проявить фантазию, творческий подход: дополнить дерево плодами, падающими листьями и т.д., а также придумать др. рисунки (см. фотографии на 3-й стороне обл.).

5. Закрепление материала.

– А теперь, ребята, давайте сделаем выставку наших работ и посмотрим – у кого как получилось. Что в этих работах вам понравилось и почему? Какие деревья вам напомнили эти работы? С каким материалом мы сегодня работали? Каким методом вы делали аппликацию? Какие еще работы можно выполнить обрывной техникой?

6. Итог работы.

– Все справились с заданием, молодцы! Давайте организуем выставку ваших работ «Осенние деревья». А теперь приведем свои рабочие места в порядок.



Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7

Э.В. Тарасова,

педагог дополнительного образования
центра детского творчества «Логос», г. Москва

ЛОСКУТНЫЙ РЯД

Славий

Запел на Руси Славий. Предрассветная прохладная тишь серебрит его пение. Дивные, волшебные колокольцы. Свежие, животворящие ручьи слышны в его голосе. Забресжил на горизонте рассвет. Нежная зелень едва расправившейся листвы салатовой дымкой окутывает землю. На небе еще звезды. Пой, милый!

Что за птица такая – Славий? Мы привыкли к его теперешнему имени – Соловей. Говорим – «соловьинные трели», «певец весны». Поют соловьи чуть больше месяца в году, в начале мая и в июне. Но все ли мы его слушаем? Славий не только возвещает начало нового природного цикла, подготовку к созиданию новой жизни. Своим пением он «озвучивает» свою территорию, чтобы другие его сородичи не строили на ней свои гнезда. Ведь надо будет кормиться самим, кормить птенцов. У природы не следует брать больше, чем она сможет создавать. Целесообразность.

Пением он «показывается» подруге. Сила голоса. Тембр. Выносливость. Красота. В мире природы красота является весьма важной составляющей. Важно не только уметь созерцать красоту, воспринимать ее, но и созидать, быть частью процесса сотворения Красоты.

Говорят, когда слушаешь Славия – наполняешь красотой свою судьбу. Проснуться перед рассветом, чтобы послушать дивное пение – совершить поступок, направленный на реальное свое преображение. Есть наша русская поговорка: «Кто рано встает – тому Бог подает». Верно. В любом месте земли легче всего соединиться со всем живым: природой, космосом, высшими мирами, своим высшим «Я», ангелами – именно перед и во время рассвета.

А слушать Славия вечернею порой! Погулять среди океана черемухового запаха или дымки сирени! Сладкие запахи, свежая молодая листва, благотворная вечерняя прохлада и голос, восхитительный голос такого малюсенького певца. А слышит его весь обитаемый мир...

Душа расправляется от зимнего состояния. Улыбается. Погружается в приятные воспоминания. Лелеет новые мечты. Оживляет надежды. Гармонизируется с Матушкой Землей. И хотя бы на время погружается в счастье.

Пой, Славий! Славь нашу Матушку Землю. Расскажи нам, как укрепить свои гнезда. Посоветуй, как лучше растить нам птенцов. Так хочется послушать голос своих родимых, веками не предававших нас певцов.

Поют Славии России, и, несмотря ни на что, с каждой Весною их становится больше. Было бы кому слушать...

Трансформация русского наследия

Наша культура испытала несчетное количество катаклизмов. Но выстаивали мы всегда какой-то глубинной составляющей, не всегда даже осознанной. Это, прежде всего, связь с природой, а также наполнение нашей бытовой культуры архетипическими проявлениями, которым мы даже и внимания-то особого не уделяем. Они просто есть. Не следует обманываться, что только детальное повторение прошлого, реанимация определенных традиций делает человека «достойным», истинным. Всему свое время. Мир меняется. Меняется его «химизм» не только в смысле распространения большого количества полимерных и

искусственных материалов. Меняется наше Солнце. Солнце – основа нашей жизни. Если что-то в нем изменится радикально – нас просто не станет. В нем происходят уже иные, чем прежде, химические, физические и энергетические реакции. Меняется расположение Солнечной системы в космическом пространстве, а воздействию космических излучений подвержены все живые организмы. Меняется сама Земля. За столетие она покрывается слоем пыли толщиной в один метр. И прежнего – не узнать. Но такие понятия, как Исток, Основа, Суть – прекрасно сочетаются с современностью. Важно чувствовать эту органичность, не делать нарочитым то, что всегда было, есть и будет, пока существует сам этнос.

У каждого этноса есть сверхзадача. В свое время, переживая ощущения катастрофического состояния русской культуры, я узнала то, что многими воспринимается очень неоднозначно. Жизнь мудра. Жизнь всегда выбирает Жизнь. Есть то, что является ядром русской культуры. Это ядро вынуждено не быть на поверхности. Есть летописцы, которые описывают все происходящие события. Эти летописи никогда не попадут в руки официальных ученых. Их никогда не найдут ни в каких архивах или раскопках. Есть хранилища, в которых берегутся многие предметы, несущие в себе исконно русские смыслы. Они недостижимы для людей с разрушительным типом мышления. Получить к этому доступ одновременно невероятно трудно, но и вполне возможно. Нужно углубиться в свою генную, родовую память. Там все есть. Все наши тысячелетия, все достижения и провалы. Все.

Зная, что кто-то является истинным хранителем, можно поступать двумя способами. Безответственно жить, как получается. Жить-выживать индивидуально. Все равно ведь кто-то самое главное сохранит. Но надо

отчетливо понимать – то, что не является ценным для самосохранения и развития этноса, просто разрушается и предается забвению. Мы исчезнем вместе со своими городами, технологиями, мировоззрением, а из сохраненного Зерна прорастет новое человечество, что уже не раз бывало на нашей Земле.

Можно вообще удалить эту проблему, т.е. Сверхзадачу, на задворки самое себя. Но чувство жизни, чем оно будет тогда заполнено?

Состояние сопричастности к Истоку дает совершенно иное мироощущение, самоощущение. При всех огромных внешних трудностях внутри увеличивается присутствие той самой красоты, которая «голографически» проявляет изначальную Красоту, с которой «творились вселенные».

В последние годы наряду с ошеломляющим влиянием западной культуры происходит и очевидная трансформация нашего *русского наследия*. И дело даже не в том, что лучше или хуже, а в том, что свойственно именно нашему естеству. Проявилось множество фольклорных объединений и общин, которые просто хотят жить по-доброму, наполнить свои дни радостью от пения народных песен, участия в традиционных народных праздниках, одеваться в натуральную, здоровую одежду, есть свою, близкую к генотипу пищу.

Это не только восстановление народных традиций и обрядов – это обретение устойчивости среди урагана, возможность создать позитивное будущее. Устраиваются фестивали народной культуры. Появилось большое количество молодежных музыкальных фольклорных групп, использующих как традиционные голосовые способы пения и звучание народных инструментов, так и экспериментирующих. Обработанные электронной музыкой песни бабушки Лукерьи

никого не оставят равнодушными. Также многие играют кельтскую музыку – довольно близкую к нашей культуре по мелодичности.

Стали печататься чудесные книги. Это и заповедные русские сказки, и книги о многочисленных тайнах русской земли. Среди множества книг на славянскую тему есть и те, что последователи коренных традиций называют изменой. Это исходные сведения, но прошедшие определенные изменения, которые привели к серьезным искажениям в самом процессе и восприятия, и применения. Можно привести пример крупномасштабной деятельности «Церкви Инглингов». Было распространено огромное количество разнообразной и невероятно интересной информации, но, что называется, «под другим соусом». Этот пример не единичен. Человеку действительно приходится включать свои внутренние рецепторы, чтобы не стать новой паствой лжепророков.

А что же внутри? Мир развивается. Что бы ни было в прошлом и будущем – самым важным критерием является «здесь и сейчас». Что мы делаем именно сейчас? Что чувствуем в данный момент? В этих вопросах – ключ. Насколько я чувствую происходящее со мной? Понимаю ли? Что является моей личной сверхзадачей? Что звучно именно моей душе? Человек должен ответить себе на эти вопросы сам. Другие могут лишь подсказать. Поможет общение с Природой, ведь там можно и нужно чувствовать себя ребенком (в любом возрасте), тогда она и отвечает, как мать, утешит, подлечит, порадует.

В прежние времена не природной жизни просто не могло быть. Люди жили в деревянных домах не оттого, что камень был недоступен и дорог, а потому, что считали его холодным и вредным для тела. А города были небольшого размера, чтобы процесс

жизнедеятельности и обмена с окружающей природой был неразрушающим и для людей и для природы, то есть население города должно было не превышать 100 000 человек – это максимум. Современные исследования подтверждают это. Известно, что если человеку приходится пользоваться ежедневно общественным транспортом более чем 45 мин. в день, происходят необратимые изменения физиологии и психики.

Как почувствовать в себе то, что хранят наши гены? Как раскрыть родовую память? Реальнее всего это происходит во время искреннего общения с природой. Не тогда, когда используешь ее как потребитель. Иначе – когда говоришь, делаешь что-то полезное, переживаешь состояния родства.

Такие же чувства появляются при общении с предметами быта. От далеких, волшебных времен остались предметы быта, которые не были предназначены только для определенного вида деятельности. Топором рубили не только бревна, строили дома, делали мебель, но и предметы народных промыслов, в частности троерусскую деревянную игрушку. Топор был также оберегающим предметом от дурных сил и участником обрядов. Из чарки не только пили, с ее помощью наводили Чары. Про метлу даже сейчас есть анекдоты. А веник? А такой предмет, как веретено? Оно не только способствовало прядению, но и было инструментом женских магических практик. Им работали с пространством. Удивительно, но все предметы наших предков не только функциональны, но и магичны! Попробуйте отгадать! Потренируйтесь!

Призадумайтесь над игрушками. В прежние времена детей обучали собственным примером, сказками да игрушками. А уж остальное брала на себя Матушка Природа: ведь от нее зависит наша вегетативная

система. Она пестовала подсознание ребенка и развивала то, что мы теперь называем невербальными способами общения. А самое главное – она предоставляла возможность формировать огромный телесный и чувственный опыт.

В последние годы мы познакомились с традиционной *тряпичной куклой*. Известна замечательная книга И.Н. Котова, А.С. Котова «Русские обряды и традиции. Народная кукла». Книга знакомит с чудесными куклами, рассказывает об их назначении, показывает технологию изготовления. Она прекрасно иллюстрирована и для многих стала реальной возможностью приобщиться к настоящей русской культуре, благодарным пособием для занятий с детьми.

В жизнь каждого человека народные куклы приходят по-разному. Я воспринимаю их как чаяния наших предков, наших прапрабабушек и прапрадедушек помочь нам в понимании глубины собственного сознания. А еще я вижу в них наших деток, наших с вами внуков и правнуков. Само действие по собиранию этих куколок погружает в удивительное состояние! Дети поначалу не могут самостоятельно делать таких кукол. А когда вы сидите за этим занятием семьей – вы устанавливаете связь прошлого с настоящим и будущим. Дети затихают и тогда, когда делают это вместе в группе детского сада. У большинства сначала все получается с таким трудом!

Тряпичная кукла делается из ткани. Ткань – материя, женская ипостась Божественного. Каким образом девочка делает такую куклу – такова и ее женственность. Как это делает мальчик – таково его восприятие женственности и его отношение к ней. А еще в это время нужно обязательно слушать детей: у них бывают озарения, пробуждается родовая память. Вообще, если детей не загружать безнадежно в совре-

менную культуру с бесконечными мультиками, телефонами, компьютерными играми и пищей из полуфабрикатов, следуя общепринятому разрушительному способу жизни, то от детей можно многое услышать и поучиться у них.

Например, моя маленькая дочка заворачивала и скручивала пеленку, потом повязывала на нее косыночку и так играла со своей «куколкой». Ей покупали кукол в магазине, а она просила у меня: «Сделай мне мягкую, теплую куклу». В делах и заботах я не сразу поняла, что нужно. Не сразу смогла найти свободное время, но, приближаясь ко дню рождения, все-таки решила сшить ей куклу. Взяла мягкой персиковой фланели (ее называют байка), сшила несколько прямоугольников и голову из двух кругов. А затем наполнила их сказочным богатством – непряженым козьим пухом, который валялся у бабушки в сенцах. Я его просто спасла от забвения, привезя домой несколько лет до этого, и, конечно, привела в порядок, перестирала. Волосы сделала из толстой шерсти, разрезав пряжу на частички одинаковой длины. А затем каждую укрепляла крючком как настоящие волосы. Куклу сделала размером с новорожденного ребеночка, поэтому с одеждой было легко. Оставшиеся распашонки и ползунки дочки подошли великолепно. Даже крохотные пуховые носочки, которые я связала для своей новорожденной малышки, наконец-то нашли себе постоянное место.

С этой куклой дочка не расстается уже много лет. Внутри козий пух, аллергии на шерсть нет, с ней всегда мягко, уютно, тепло. В постельке они всегда вместе. Куклу мы не стираем, а по всем правилам моем с шампунями и бальзамами. Так что мое знакомство с русской традиционной куклой началось именно с пожелания моей дочурки. И уже потом я стала обращать на

них внимание в музеях и искать специальную литературу.

В прежние времена тряпичные куклы были и обрядовыми, и просто для игры. В домах всегда было много кукол. Те, что делали для обрядов, использовались по-разному – для охраны от темных сил, ссор, болезней. Некоторых ставили где-нибудь в доме на уровне выше головы человека на видном месте. Другие ставились в определенные праздники, например, на окно или выносились из избы. Для детей кукол вешали на колыбельки, рядом с кроваткой. Для хорошего сна делали куклу «Бессоницу». Ее голову набивали мятой или другой успокаивающей травой (мелиссой, валерианой, пустырником, липой и др.), а в процессе изготовления читали заговор: «Сонница-бессоница, не играй с моим дитячком, а играй с этой куколкой». Для изготовления обрядовых кукол для основы использовали различные предметы: ложки, веретено, скрученную солому, траву, лыко, а также березовое полено и другие предметы. Некоторых клали в кроватку, пока оттуда вынимали ребеночка, чтобы кроватка была теплой.

Во время свадебной церемонии мать невесты отрывала от подола большой куклы двух маленьких куколок и передавала их молодоженам с пожеланиями благополучия и плодородия молодой семье, а большая кукла оставалась в ее доме. Куколок «Трясовицы» или «Лихоманки» держали в доме специально на случай болезни, а когда кто-то болел, то болезнь как бы перемещали в одну из них и сжигали.

В большинстве своем кукол делали женщины, но некоторых делали и мужчины. Изготовление куклы сопровождалось заговором, который обычно творила самая старшая женщина в семье либо специальная ворожея. Чудотворная сила заговора счи-

талась действенной, если в течение всего процесса изготовления кукол ворожея ни разу не сбивалась с ритма, не прерывала речитатива заговора и на последнем слове завязывала на кукле последний узел.

Вот какие рекомендации дает З.И. Зимина в своей книге «Текстильные обрядовые куклы»:

– «При изготовлении куклы сосредоточьтесь и настройтесь на изготовлении ритуального предмета. Прочитайте заговоры над куклой или своими словами выскажите желание»;

– «Куклы изготавливайте в определенные дни. Познакомьтесь с литературой на эту тему. Например, куклы для женщин выполняют в женские дни»;

– «Ткань для обрядовой куклы лучше возьмите ручной работы и из своей семьи. Тканью может быть часть ношеной и новой одежды, но из натуральных материалов. Нужно проследить, была ли одежда «счастливой», не носили ли ее при стрессовых состояниях? Ткань необходимо рвать, а не резать. Края кусков ткани не обрабатывают»;

– «Основу для закруток нужно тщательно выбрать. Продумайте, из какого дерева вы выломаете веточки. Их нужно обязательно выламывать, а не вырезать ножом. Познакомьтесь с символикой деревьев»;

– «При изготовлении кукол не пользуйтесь ножницами и иголкой. В некоторых даже не завязывают узлы, нитки заправляют деревянным колышком»;

– «Куклы выполняют по размеру детской и взрослой ладони или высотой в локоть. Куклы выполняют из квадратов размером в мужской носовой платок или женский носовой или головной платки»;

– «Обязательно закончите начатую работу. Не растягивайте ее на долгое время. Ведь Ваша кукла – особенная вещь. Многие

можно купить, но свое представление о сопричастности к судьбе семьи, Родины, свой “урок терпения” можно выразить через изготовление обрядовой куклы и передать в пространстве и времени своим потомкам. Эта часть Вашей жизни и пусть она будет наполнена смыслом и содержанием».

Приведенные выше рекомендации отражают глубину отношения к обрядовым куклам и показывают, насколько должна быть развита внутренняя чувствительность мастерицы.

Но наш разговор сегодня именно об игровой кукле. О той, с которой можно играть. Мне приходилось делать заготовки для 35–40 кукол для занятий на один день. Самые обязательные рекомендации, которые я могу добавить – состояние доброжелательности и чистота. Добрые мысли, приятная музыка, а можно что-нибудь и спеть радостное. Свежий воздух, чистые руки и чистая скатерть, а также чистая тара для заготовок.

Надо отметить, что я всю жизнь рукодельничаю. Уж это точно от бабушек и прабабушек. Я чувствую ткань. Поэтому, когда начала делать кукол, пользуясь рекомендациями из книг, получила свои результаты. Попробовала разные материалы, размеры и хочу поделиться своим опытом и максимально облегчить весь процесс от начала до конца, особенно тем, у кого недостаточно времени, чтобы высчитывать, вымеривать и экспериментировать с тканью.

В прежние времена ткань брали старую. По правилам для девочки это должна быть ткань от одежды матери, а для мальчика от одежды отца как дополнительная бережливая сила. Но сейчас не во всяком доме можно найти приличные лоскутки. Ткань должна быть *обязательно* натуральная и, конечно, красивая. Для этого лучше купить новую ткань, для чего придется посетить

не один магазин. К сожалению, безвкусица художников по ткани удручает. Почему-то теперь считается, что детям весело носить ткани с Микки-Маусом и английскими буквами. Это неуважение к себе. Расцветки и рисунки должны быть жизнерадостными, и, по возможности, сочетаться между собой. Часто однотонная ткань выглядит намного эстетичнее. При всем изобилии сегодняшнего времени детей одевают безвкусно, и здесь дело даже не в покупательной способности родителей. Сначала их одевают в Микки-Маусов, потом они ходят с черепами и неизвестными текстами из иностранных букв, влияющими на гормональную систему. Также лучше срезать все «лейблы» (особенно внутренние), потому что их специально пришивают на важных энергетических местах тела.

Делаем куклу сами

Посещая различные выставки-ярмарки, я обратила внимание, что с каждым годом все больше продается народных игрушек, в том числе лоскутных кукол. Многие стараются делать их под старину, но не из домотканого льна или просто красивых льняных тканей, а именно из различных лоскутков, часто с использованием темных цветов. Возможно, для взрослого это и является представлением о старине, но зачем нашим детям куклы из некрасивой ткани? У нас что – нет красивых тканей? Конечно, их надо поискать, но это не сложнее, чем выбор любой другой вещи для собственного гардероба. Тем более что при всей кажущейся простоте куклы это – ручная работа, на которую требуется потратить определенное время и энергию. Это – как делать ремонт. Можно сэкономить на красивых обоях, а затем несколько лет жалеть, что все же не купила те, что по-настоящему понравились.

Средняя цена фланели от 50 до 80 руб. за 1 м. При ширине 80 см и может быть дороже при размере ткани при ширине 1 м 50 см. Платки удобнее делать из ситца. Но если делать всю куклу только из ситца, то она получается худенькой и не очень-то «видной». наших детей такой куклой не увлечешь. Поэтому можно использовать разноцветную бязь, но при этом помнить, что вся турецкая бязь содержит 50% хлопка и 50% – синтетики, просто об этом не всегда пишут.

Нитки, которыми обвязывают разные части кукол, лучше брать потолще, из натуральной шерсти. Издревле нитки брали красного цвета. Красный цвет – «обережный», и его хорошо видно. Толстую пряжу легче завязывать детям, с тонкими нитями они мучаются. А натуральная шерсть не так развязывается, как синтетическая. Но допустимо и 50% на 50%. Одного мотка пряжи за 50–70 руб. хватит надолго.

Теперь о размерах. Большинство кукол лучше делать не маленькими: их дети не воспринимают после больших современных игрушек, и они чаще теряются. Довольно удобный размер для большинства, как обычно рекомендуют, размером с ладонь. Но есть и древние рекомендации. В прежние времена пользовались размерами, взятыми с тела человека. Тогда они являлись «обережными». Какие-то мерки живы до сих пор. Вот их перечень и современный аналог.

Пядь – 17,78 см.
 Стопа – 35,56 см – 2 пяди.
 Локоть – 53,34 см – 3 пяди.
 Аршин – 71,12 см – 4 пяди.
 Шаг – 88,90 см – 5 пядей.
 Мера – 106,68 см – 6 пядей.
 Лоб – 124,46 см – 7 пядей.
 Столбец – 142,24 см – 8 пядей.

Посох – 160,02 см – 9 пядей.
 Сажень – 213,36 см – 12 пядей.
 Круг – 284,48 см – 16 пядей.

Основная мера – пядь – являет собою расстояния очень сильно раздвинутых друг от друга большого и указательного пальца. Поскольку у каждого человека это расстояние немного отличается, то здесь приведены средние размеры, основанные на так называемой «жреческой» пяди, и не приведены промежуточные пяди. Существовала и детская пядь. Боле того, одежду детям шили исходя из размеров длины пяди ребенка, что являлось дополнительным оберегом.

Кажется, что сейчас эти меры безвозвратно утрачены? Но попробуйте присмотреться. Наше постельное белье почему-то шьют с размером наволочек 72 см, что очень близко к аршину. Этой же мерой пользуются при изготовлении многих моделей Павлово-Посадских платков. Поищите вокруг себя! Одно только перечисление разных видов саженой вызывает прилив гордости за величие и мудрость предков. Сажени: городовая, великая, греческая, казенная, царская, церковная, народная, кладочная, простая, малая. А также были маховая, морская, трубная, без чети, косая. Все разной длины и для разных измерений. Хвала русским зодчим!

С детьми можно поиграть в измерения самих себя. Показать им пядь (раздвинутые большой и указательные пальцы руки). Измерить ими стопу (2 пяди), локоть (3 пяди, но не у всех довольно точно получается), аршин (от кончиков пальцев вытянутой в сторону руки до плеча). Можно на прогулке измерить шаг ребенка, фиксируя мелом или палочкой на земле, а затем отмерить, сколько пядей получается.

Также интересно показать вершок – 4,445 см (размер 2-х верхних фаланг на

указательном пальце). Можно изготовить меры этих длин из лент разного цвета и померить ими разные предметы. Сколько пядей или локтей, к примеру, стол? Или кровать? Или шарф? Или высота любимой куклы? Или длина машинки? Возможно, она будет полпяди – 8,89 см. Многие дети увлекаются этим занятием на какое-то время и даже приносят это развлечение домой. Хотя на самом деле это не бесполезное занятие. Оно является способом исследовать себя, окружающий мир и одним из способов пробуждения родовой памяти. Когда-то люди мерили мир не метрами и километрами, а собою – и от того, думаю так, лучше его понимали и чувствовали.

Существует также множество различных видов создания оберегов для жилища, в том числе брали палочку, обламывали ее размером со свою пядь и ею промеривали свои комнаты, тем самым создавая свое «обережное» пространство.

Возвращаясь к игровым куклам, хочу предложить описание куклы, которая всегда привлекает особенное внимание и взрослых и детей, потому что она необычно выглядит – у нее 10 рук. Ее так и называют «Многоручка» или «Десятиручка», еще ее называют «Филипповка» (см. фотографии на 2-й сторонке обложки). Она предназначалась для помощи в домашних делах хозяйке дома. Все ее ручки служат для того, чтобы все дела делались быстро, а дома был порядок и достаток. Такую куклу часто дарили на свадьбу, для того чтобы у «молодухи» все дела ладилось. Не ошибусь, если скажу, что мало кто из нас получил такую помощницу на свадьбу. Предлагаю сделать такую помощницу самим и повесить у себя дома, а также в том помещении, где проходят занятия с детьми.

Вариантов этой куклы несколько. Очень хороша «Десятиручка», сделанная из лыка

или соломы. У нее иная технология изготовления. Я предлагаю вариант З.И. Зиминной (но с добавленным мною клубочком пряжи и платочком).

Вообще, с авторством в этой области довольно сложно. Все куклы, по сути, являются народным достоянием, но я считаю корректным упоминать того автора, который первый опубликовал изготовление той или иной куклы. В процессе неоднократного изготовления что-то совершенствуется, каждая мастерица подходит к этому творчески. В результате появляются смежные варианты, в которых используются элементы разных кукол. Если говорить об обрядовых куклах, то, безусловно, нужно максимально следовать традиции. Если же мы делаем игровую куклу, думаю, можно допустить вольности, не выходящие за правила здравого смысла. Лично у меня появилось несколько кукол, которые сочетают в себе традицию и целесообразность. Главное, что я сама их очень люблю, и они приносят радость другим!

Внешний вид куклы напоминает индийскую богиню Лакшми, у которой, правда, всего 4 руки. О связи индуизма и славян в последнее время написано много литературы. Можно вспомнить работы доктора исторических наук, индолога Н.Р. Гусевой и Б.Г. Тилака «Арктическая Родина в Ведах». Найти ее упоминание в русских народных сказках пока мне не удалось, может быть, кто-то пришлет свои подсказки. У нас есть многоглазки, как в сказке о Крошечке-Хаврошечке. Единственная сказка, какую я могу привести в пример, в которой участвует не кукла-многоручка, а обычная – Василиса Прекрасная. (Входит в сборник русских сказок под ред. А.Н. Афанасьева). В другом изложении сказка напечатана в книге «Большая Книга Бабы-Яги» Андрея Усачева. Читать сказку нужно сначала взрослому

самому, а потом определиться – стоит ли ее читать детям. Сказка страшенькая. Но, возможно, с появлением этих кукол придут и другие сказки, ведь не секрет – то, что сегодня печатается под названием «Русские народные сказки» – малая толика прежнего наследия.

Особенность куклы «Многоручки» в том, что она делается на основе простой куклы «Куватки», но только с большим количеством рук.

Можно провести с детьми беседу или занятие на тему «Мамина помощница». Вспомнить и перечислить, что маме приходится делать по домашнему хозяйству. Не помешает напомнить, что нужно непременно ей в этом помогать. Поговорить о том, есть ли у детей домашние обязанности.

Самостоятельно детям такую куклу сделать трудно. Трудно не из-за того, что сложна технология, а потому, что это занимает много времени и делание нескольких рук довольно монотонно. Теоретически можно разбить занятие по изготовлению такой куклы на две части. В первой части делать только руки, но тогда нужно как-то заинтересовать детей делать однообразную работу, а затем аккуратно сохранить, чтобы ничего не перепуталось. Поэтому самостоятельно делать эту куклу я могу рекомендовать детям от 10 лет. Но тем, кто увлечен, или тем, кто самостоятельно собирает коллекцию русской лоскутной куклы, предлагаю следующую технологию.

Необходимые материалы:

- лоскуток байковой ткани размером 36×36 см (тело);
- 6 лоскутов лучше разноцветного ситца 16×16 см (платок + руки);
- моточек шерсти размером с небольшой грецкий орех;
- десять гармоничных с цветом ткани нитей (мулине или тонкая шерсть, если

делают взрослые, детям – шерсть среднего размера, лучше красного цвета по 9 см);

- отрезок нетонкой пряжи длиной 50 см;

- палочка или сточенный карандаш 12 см (можно и без нее);

- 10 тонких ленточек для украшения рук по 9 см.

Высота рекомендуемой «Многоручки» выбрана такой, что при изготовлении она получается размером в пядь (соответствует размеру ладони взрослой женщины). А по сравнению с другими куклами она всегда будет немного выше – подчеркивая свою роль главной, старшей в семье женщины – прапрабабушки или Богини-покровительницы. В разыгрываемых сказках ей можно отвести роль волшебницы, сказительницы, феи и, даже не удивляйтесь, Бабы-Яги.

Настройтесь на что-то приятное, радостное, вспомните детство. Можете помолиться, помянуть ушедших родственников добрым словом. Представьте себе своих внуков – радость от встречи с ними. Вы – связь времен. Не спешите. Тише едешь – дальше будешь. Всею своя соразмерность.

Рабочий процесс:

1) возьмите фланель, отрежьте квадрат 36×36 см. Разорвать ее довольно сложно и получается неровно, вот если делать из домотканого льна, тогда – другое дело. Положите лоскуток на чистую поверхность лицевой стороной от себя. Перегните пополам и проведите пальцем, чтобы зафиксировать середину. Расправьте снова;

2) скрутите его сначала с одной стороны к середине, затем с другой. А можно отмерить с краю 4 см и 4 раза загнуть внутрь, так получается ровнее;

3) получившийся рулон перегните пополам и вставьте в середину шерстяной

клубочек (он не должен быть большим, примерно 3 см в диаметре). Затем возьмите длинную нить, перегните пополам и обвяжите голову, завяжите 2 узла;

4) теперь возьмите 5 лоскутков и терпеливо скрутите из них 5 длинных рулонов. Дальнейшие действия такие же, как и с телом куклы. Отмерьте середину, надавите пальцем, скатайте к середине, затем перевяжите с двух сторон короткими ниточками, отступив от края 2 см, так мы сформируем ладони;

5) возьмите тело нашей куколки, подсуньте под голову готовые руки и перевяжите несколько раз крест-накрест свободными концами шерстяной нитки, которой обвязывали голову. Затем завязываем на поясе узелок и бантик;

6) последний, 6-й, лоскутик перегните пополам и сделайте косынку. Повяжите ее кукле на голову – «Многоручка» готова. Поздравим ее с рождением и познакомимся, назовем свое имя и имя куклы, если заранее выбрали;

7) сделайте кукле фартук, для этого берется любая тесьма или просто шерстяная нить. Вырежьте из ткани фартук размером 4×8 см, закрутите верхнюю часть вокруг тесьмы и завяжите на спине куклы.

Для дополнительной прочности кукле можно продеть в тельце палочку или сточенный карандаш. Но преимущество фланели в том, что куколка сможет стоять на своем платье, которое нужно немного расправить, расширить. Подумайте о том, где ваша куколка будет жить, подготовьте кроватку и угощенице.

Сделать тряпичные куклы несложно, а вот научить детей в них играть – сложнее. Этому поможет специально написанная мною сказка с методическими рекомендациями для проведения занятия в детском саду.

«Десятиручка»

В одном доме жила-была семья: папа, мама, сыночек да дочка. Жили они в большом городе, а на лето уезжали к родственникам в деревню. В деревне было очень хорошо. Детям можно было целый день бегать и играть. В лес, конечно, разрешали ходить только с взрослыми. Нравились детям помогать и по хозяйству: рассыпать курам корм, собрать яйца с куриных гнезд. А по огороду помощь – тоже удовольствие: огурцов да морковки с грядки собрать, нарвать укропа да зеленого лука, а когда и сладкой малинки. Красота!

Уезжать из деревни совсем не хотелось, но что делать – кому на работу, кому в школу, а кому в детский сад. Перед отъездом позвала прабабушка своих внучат и говорит: «Спасибо, что порадовали меня своим приездом, я вам в город с собою гостинцев разных собрала. А еще хочу вам подарить вот такую куколку». Достала прабабушка из плетеной корзиночки очень необычную куколку. Сделана она была из мягкой ткани, и было у нее целых 10 рук! Удивились дети.

Внучка спросила: «Бабанька, а почему у нее ручек так много. Она так совсем на человека непохожа? Да и глазок, носа и ротика нет?» Прабабушка отвечает: «В давние времена в каждой семье много кукол было. Это сейчас дети много игрушек имеют, да от того и не берегут их. И все считают, что в кукол играют одни только девочки. А ведь еще 100 лет назад в такие куклы вся детвора играла. Много кукол разных было: и “Пеленашки”, и “Куватки”, и “Бессонница”. Делать-то их несложно, взял несколько лоскутков, ниточек цветных, закрутил, завертел, завязал – вот и кукла готова. Ни иголки, ни ножниц не нужно. А лицо никогда не рисовали – правило такое. Для девочек брали ношеное мамино платье или рубаху и рвали на кусочки эту ткань. Для мальчика – делали кусочки ткани из папиной одежды. Вот для чего так делали? Как думаете?»

Прабабушка внимательно смотрела на внуков, но они не спешили с ответами. Думали.

«Вот, вот, – сказала прабабушка, – покумекайте». Тут внучок бабушку спросил: «Это что такое – кумекать?». Прабабушка засмеялась: «Вот вы в своем городе выросли и многих русских слов не знаете. Ладно, я не ругать вас сейчас стану, а когда вы ко мне на следующее лето приедете, привезите-ка мне по 5 древних русских слов, кои еще в городе живут и их встретить можно».

Дети совсем озадачились. Как это слова древние, и их в городе можно встретить?

Прабабушка заметила их озабоченность и говорит: «Много древних слов есть, есть много новых, а есть слова из других языков. Это вы с родителями обсудите – им самим полезно будет подумать. Вот одно вам в пример слово “кумекаль” – это значит думать».

«Смешное слово, – сказал внучек, – да ты, бабушка, не рассказала, почему одежду так выбирали, уж договаривай». Прабабушка улыбнулась и говорит: «Молодец, следишь за разговором – внимательный. Когда брали одежду родителей, то детям это была защита. Ведь эта ткань, пока ее носили родители, наполнялась их силой. И девочке передавалась сила мамы, а мальчику – сила папы. А знаете, как называли родителей? Маменька да Тятенька. Да, про кукол-то все никак не доскажу. Кукол не только для игры делали, но и для взрослых. Да, да. Одних кукол делали большими для праздников. “Масленицу” поди видели? Разных делали кукол для разных праздников. Других кукол делали, чтобы от болезней всяких отпугивать. Да я вам все уже сейчас и рассказать не успею, только про эту первую куколку. Называют ее “Десятиручка” или “Многоручка”, но каждый ей свое имя дает. Имя услышать нужно, а если придумаешь, то лучше, чтобы красивое было. Еще ее помощницей называют. Живет она чаще на кухне. Днем спит, а ночью просыпается, да начинает по хозяйству помогать. Возьмите, а что

будет – сами увидите. Ведь у мамы для домашних-то дел всего две руки, а дел-то сколько. Конечно, много меньше, чем у нас в деревне, ни огородом, ни живностью заниматься не нужно. Да зато, сколько времени родители ваши на дорогу-то расходуют: метро да автобусы. Ах, время дорогое! Ну, что ж – до свиданья. Не болейте да за куколкой приглядывайте».

На этом они простились, поцеловались. Прабабушка осталась в деревне, а дети с родителями вернулись в город. Приехав в город, они долго искали, куда бы куколку поставить? Сначала в комнате, на кукольной кровати, а потом дети присмотрели ей место на кухне, положили в плетеную корзиночку полотенце, да и на него куколку, и поставили на видное место. Имя ей дали и стали наблюдать.

А куколка за несколько дней пообвыкла, поняла, что в доме у добрых людей живет. Да вот только занятые они все, вроде не деревня – огорода, хлева нет, а работы-то по дому – и десяти рук не хватит.

Здесь можно сделать перерыв в чтении сказки и попросить детей назвать, какие домашние работы делают родители, а какие дети (стирать, гладить, пылесосить, мыть полы, готовить, мыть окна, подметать пол, мыть посуду, обувь, протирать пыль и т.п.). Затем предложить ребятам встать и принести на стол воспитателя по одному предмету, который связан с какой-то домашней работой. Игрушечная посуда – готовить еду, игрушечные инструменты – для ремонта, щетки, утюг, тряпочки и т.п. Если в группе мало игрушек такого вида, можно воспользоваться дидактическими карточками, карточками лото и т.д.

Продолжите чтение сказки.

Наступил поздний вечер, все ушли спать, погасили свет, тут куколка проснулась, огляделась, зажгла волшебный огонек – шарик такой,

он взлетел посередине кухни и осветил ее, неярко так, но достаточно, чтобы все видно было. Смотрит куколка – на столе стоит солонка, а сверху крышечкой не накрыта. Нехорошо это. Подошла, накрыла крышкой, а себе на одну руку повязала яркую ленточку.

Здесь предлагается пригласить любого ребенка, дать ему ленточку и предложить повязать на одну ручку. Завязать на один узелок, чтобы потом было легко снять, но не обязательно сразу после сказки. Лучше повязывать сначала на одну сторону, потом на другую. Так предлагать делать с каждой ленточкой, каждый раз разным детям.

Так, на столе порядок. А вот под столом? Ай-яй-яй – под столом крошки хлеба валяются, фантик от конфеты. Собрала да в мусорное ведро положила. А себе еще одну ленточку повязала.

Рядом на другом столике красивый глиняный кувшин стоит, в него воду наливают отфильтрованную. «Ох, – вздохнула куколка, – у нас-то в деревне вода колодезная, всегда вкусная, а в городе сколько дней она под землей по трубам течет, фильтровать приходится». Ах, жалко-то и водичку, ей без солнца самой плохо, и людей жалко. Но если воду в кувшине на ночь оставлять, то непременно нужно накрывать белой салфеточкой, да лучше льняной. Вынула она такую салфеточку из-под фартука своего и накрыла кувшин. А себе на другую руку ленточку повязала. Дальше проверила, как хлеб в хлебнице лежит. Ох, и тут не порядок. Он своей верхней стороной к низу лежит. Еле перевернула его куколка. А на другую ручку еще ленточку повязала.

Потом зашла в ванную комнату. Так-так, дети свои зубные пасты колпачками не закрыли. Так паста аромат потеряет да быстро высохнет, ею зубы чистить не очень приятно

будет. Смотрит, а щетки зубные от пасты плохо отмыты. Колпачки-то она, как смогла, закрытила, а вот щетки помыть не получится. Не умеет она с такими кранами обращаться, из одного холодная, из другого – горячая. То ли дело в деревне, стоит ведро, зачерпнул ковшиком, да и делай «что хошь». Еще одну ленточку повязала.

Тут детям можно предложить посчитать, сколько куколкой сделано дел. Получается – пять, это лучше видно, если завязывать с одной стороны, каждый раз можно поднимать руку куклы. Можно считать вслух.

Из ванной комнаты прошла Десятиручка в прихожую. Долго-долго качала головой. Детская обувь была с налипшими кусками грязи. Мама после работы в магазин зашла, а потом всех ужином накормила, да еще постирала. Не успела обувь помыть, а вот то, что дети сами за своей обувью не ухаживают, – это плохо. Если бы сами каждый вечер мыли да кремом для обуви мазали – маме помощь и самим уважение. Как важно в чистой обуви ходить. Люди всегда смотрят на чистоту и аккуратность одежды и на обувь. Стала она щеткой для обуви чистить. Большая для нее щетка – трудно все делать. Мучилась, мучилась, взяла в ванной тюбик с зубной пастой и на детскую обувь выдавила. Вот пусть уж не обижаются, надо же, чтобы дети увидели, что нужно обувь помыть. Может, утром заметят да еще успеют вымыть. Ох, обидятся, может, на меня. Да что делать-то, пока мы с ними разговаривать еще не научились. А меня прабабушка направила за порядком следить. Взяла Десятиручка еще одну ленточку и на другую руку повязала.

Посмотрела на полочке – все расчески лежали, полные волос. Их она вынула и отнесла в мусорное ведро. Неправильно так, сетовала Десятиручка, нужно бы на плодовое дерево в

саду повесить, чтобы волосы росли здоровые, да где ж я тут сад-то найду. Еще одну ленточку повязала. Затем пошла куколка в комнату, где дети спали, волшебный огонек зажигать не стала. В комнату детей из окна попадал свет фонаря и Луны. Видно было, что на полу остались неубранные игрушки. Какие смогла, расставила на полочки. Если потом нужную игрушку сразу не найдут, пусть только на себя сетуют. Надо самим убирать, каждую на свое место, тогда и искать не придется. Посмотрела, погоревала – так много пластмассовых игрушек! Чтобы дети хорошо чувствовали и понимали мир, большинство игрушек должно быть из натуральных материалов: дерева, ткани, металла, глины, бересты, картона. Себе еще одну ленточку повязала. Проверила, как дети свою домашнюю одежду сложили. Тоже не очень хорошо. Тапочки по всей комнате разбросаны. Утром встанут, вместо того чтобы теплыми ножками в тапочки, – будут шлепать босыми, пока тапочки не соберут.

Одежду поправила, а вот тапочки таскать – дело для нее тяжелое, не стала. Повязала себе еще одну ленточку.

Времени много прошло. Устала куколка. Смотрит – одна ленточка осталась. Посмотрела вокруг, что еще сделать? Решила на кухню пойти, посмотреть повнимательнее. Зажгла волшебный огонек поярче. Осмотрелась. Видит – листики на цветочках подсыхают, вниз клонятся, а рядом маленькая леечка стоит. Как смогла – полила куколка погрустневшие растения. Напились они, расправились, обрадовались. Поблагодарили куколку. С растениями она хорошо умела разговаривать. Уф, устала куколка, еле-еле последнюю ленточку повязала и в свою корзиночку уставшая легла и сразу уснула.

Утром, когда вся семья собиралась кто куда, мама заметила новую белую льняную салфеточку, дети – следы зубной пасты на обуви, которую пришлось быстро помыть. А папа

ничего не заметил – он раньше всех встал и уехал, оставив после завтрака солонку на столе снова незакрытой.

На этом мы пока оставим куколку отдыхать, но с нею еще встретимся.

А если кто захочет красоту древних заговоров испробовать, то вам в подарок заговор на воду. Воду наливали в глиняный кувшин, накрывали белой льняной салфеткою. Затем, поворачивая кувшин по часовой стрелке трижды три раза, читали заговор. Точнее, не читали, а бубнили. Этому нужно потренироваться. Голос должен гудеть. Текст загадочен и красив, как и все, что связывает нас с нашей древностью.

ЗАГОВОР НА ВОДУ

Во бору далеком,	А из-под корней
На горе высокой	Лаз – нора идет,
Дуб растет крученный,	А из той норы
С корнем золоченым.	Все вода течет.

Вокруг дуба цепь	Семь собак сидят,
Да серебряна,	Воду берегут,
С руку толщиной	Семь орлов летят,
Да прокована.	Воду стерегут.

А на той цепи	А над той водой
Семь собак сидит,	Солнце ясное,
А над дубом тем	А под той водой
Семь орлов летит.	Месяц-чародей.

Ты, вода, теки	Ты кипи, вода,
Семью речками,	На семи огнях,
Ты, вода, молчи	Ты гори, вода,
Семью тайнами.	На семи камнях.

Ты ходи, вода,	Знаю что – не скажу,
Семью тропами.	Видел что – утаю,
Ты летай, вода,	Слышал что – не забуду,
Семью небами.	Ура!

Л.М. Ковалицкая,

педагог дополнительного образования по изобразительной деятельности Центра развития ребенка – детского сада № 183 г. Москвы

СКАЗОЧНОЕ ВОЛШЕБСТВО¹

(Продолжение цикла занятий по формированию навыков изобразительной деятельности)

Как и на предыдущих занятиях, дети не только читают или слушают сказки, но и выполняют задания педагога. Занятия проводятся последовательно, при необходимости с повторением и закреплением полученных навыков.

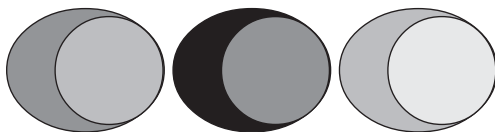
Для выполнения задания каждому ребенку потребуются:

- три гуашевые краски: красная, желтая, синяя;
- кисточки беличьей № 3, № 6 или № 8 (тонкая или широкая);
- бумага формата А3 или А2;
- подставки для кисточек;
- салфетки.

Ход занятия

Педагог: Ребята, продолжим знакомиться с новыми цветами и оттенками палитры. А для этого опять почитаем сказку.

На следующий день *Фея Палитра* с друзьями решила попробовать смешать *Красный*, *Желтый* и *Синий* цвет с *Черным*. Они достали краски, кисточку, палитру и стали работать. Положив немного *Красной* краски на палитру и смешав ее с *Черной* краской, они заметили, как *Красный* цвет стал темнеть и получился очень интересный *Темно-красный* оттенок. После этого они поочередно смешали *Черную* краску с *Желтой* и *Синей*.



«А теперь давайте смешаем три волшебных цвета, *Красный + Синий + Желтый*», – предложила *Фея Палитра*.

Друзья с большим интересом приступили к работе. Сначала они смешали *Красный* и *Синий* цвета, потом добавили к ним *Желтый* цвет и стали смешивать их, при этом внимательно наблюдая за волшебными превращениями.

Краски смешались между собой, и получился удивительно новый цвет. *Фея Палитра* решила назвать этот цвет *Коричневый*.

Теперь у *Феи Палитры* в «Волшебной коробочке» стало 13 цветов.

*12 задание*²: возьмите немного красной краски и смешайте ее с синей, добавьте к ним желтый цвет и смешайте три цвета между собой. Получится новый Волшебный цвет – *Коричневый*. Это цвет – очень важный в природе. Ведь деревья, кустарники, земля, горы и т.д. рисуются обычно коричневым цветом. Этим цветом и вы нарисуйте или раскрасьте свой рисунок.

¹ Начало см. в журнале «Современный детский сад» № 3, № 7, № 8, 2007.

² Первые одиннадцать заданий см. в журнале «Современный детский сад» № 3, № 7, № 8, 2007.



Наступил новый день и *Синий* цвет решил устроить в своем царстве-государстве веселый праздник для своих друзей и назвать его праздником Чудес. Его с радостью поддержали и предложили пригласить на этот праздник разных Волшебников из *Синего*, *Красного* и *Желтого* государств. С утра и до обеда шло приготовление к празднику. На большой синей поляне был натянут синий шатер, вокруг шатра были развешаны синие шары, приглашенные музыканты играли разные мелодии. Со всех сторон был слышан веселый смех. К обеду стали съезжаться гости, и началось праздничное представление. Это было великолепное шоу, каждый Волшебник старался показать всем гостям свое умение и мастерство. Дошла очередь и до *Феи Палитры*.

Она достала из «Волшебной коробочки» *Красную* краску, взяла свою любимую кисточку, белую бумагу и под звуки чудесной музыки стала обильно насыщать ее краской. Держа смоченную кисточку в левой руке и подняв ее над бумагой на определенную высоту, *Фея Палитра* со второй

помощницей – волшебной палочкой стала, постукивая по металлической части кисточки, брызгать на бумагу *Красной* краской. Потом поочередно достала из «Волшебной коробочки» все остальные краски и повторила то же самое с каждой. Брызги всех 13 цветов Волшебных красок получались у нее разной величины и очень красиво смотрелись на белом листе. Все приглашенные гости с удивлением смотрели на это Чудо из Чудес.

«Откуда, у вас такие краски?», – спросили гости у друзей. *Фея Палитра*, *Красный*, *Синий* и *Желтый* цвета рассказали всем, как с помощью трех Волшебных цветов они получили *Зеленый*, *Оранжевый* и *Фиолетовый* цвета.

Фея Палитра показала всем *Белую* краску и объяснила, что, смешивая эту краску с *Красной*, *Синей* и *Желтой*, можно получить *Розовый*, *Голубой* и *Лимонный* цвета.

Потом она показала *Серую* краску. Этот цвет получили, смешав *Белый* цвет с *Черным*. Достав его из коробочки, она показала его гостям. В «Волшебной коробочке» остался один цвет. Этот цвет называется *Коричневый*, мы получили его при смешивании *Красной*, *Синей* и *Желтой* красок.

«Как красиво, сколько новых цветов и оттенков, – с восхищением говорили все гости. – Надо раскрасить всю нашу Волшебную Страну Красок в разные цвета, ведь скучно жить в одном цвете, везде только *Красный*, *Синий* или *Желтый* цвета». *Фея Палитра* и три Волшебных цвета, посоветовавшись между собой, согласились с ними. Но как это сделать, они пока еще не знали.

На поляне все громче играла веселая музыка и все, взявшись за руки, отправились танцевать. Получился большой цветной хоровод. Кружась, Волшебные краски и все гости не заметили, как вокруг них

все цвета стали меняться. Одна *Фея Палитра* молчала и улыбалась, наблюдая за всем происходящим. Музыка играла сильнее, и краски танцевали быстрее. Когда танец закончился, все остановились и замерли от удивления. По голубому небу плыли белые облака, ярко светило желтое солнышко, оно обогрело коричневую землю, на которой росла зеленая трава и много разноцветных цветов. Елки были раскрашены в зеленый цвет, а стволы деревьев в коричневый и листья на них зеленые. Над травой порхали разноцветные бабочки и т.д.

«Посмотрите, друзья, все вокруг изменилось, наша Волшебная страна стала разноцветной, – сказал *Красный* цвет. – Теперь мы будем все жить в одном царстве-государстве, которое будет называться Разноцветная страна. А править нашей страной будет *Фея Палитра* и все Волшебные краски». И жители новой Разноцветной страны согласились с ним.

13 задание: Ребята, теперь вы можете нарисовать Разноцветную страну так, как вы ее себе представляете. А если вы еще не умеете рисовать самостоятельно, можно просто раскрасить картинку.



От редакции

В следующих номерах журнала читайте продолжение статьи о формировании навыков изобразительной деятельности в форме сказки: о холодных и теплых цветах и оттенках.

М.А. Давыдова,

кандидат педагогических наук, доцент

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ – ЗДОРОВОЕ ДЕТСТВО

Не секрет, что проблема здоровья подрастающего поколения год от года увеличивает свою актуальность – медики бьют тревогу: к моменту поступления в школу дети приобретают уже целый «букет» болезней. Одним из существенных аргументов в борьбе с этим являются правильно организованные и регулярные занятия физической культурой с детьми дошкольного возраста, в том числе и в игровой форме. Психофизической особенностью детей этого возраста является повышенная физическая активность, стремление постоянно двигаться. Именно поэтому подвижные игры – обязательный атрибут существования детей-дошкольников. Правда, двигательный опыт малышей пока еще невелик, их движения однообразны, и со стороны взрослых требуется помощь.

Для этого необходимо переключить потребность ребенка в простых подскоках на осмысленные движения. Покажите, например, как летает бабочка (руки в стороны и полетела). Теперь – как скачет козлик, летит самолет, «косолапит» медвежонок. Пусть ребенок подключит к своим физическим движениям еще и образное мышление. Увидите, скоро он сам поймет, что такие игры ему под силу, и начнет скакать зайчиком, ползать черепахой, бегать оленем и т.д. Так ребенок через игру придет к осмыслению пользы и удовольствия, которые достигаются посредством разнообразных физических упражнений.

Следует подчеркнуть, что потребность в активном физическом движении, присущая дошкольникам, является довольно ценным ресурсом при их оздоровительном

воспитании. Помимо этого, во время подвижных игр можно заняться развитием важных качеств ребенка – воли, выдержки, любознательности и т.д. Существует много занимательных игр, в которые дети успешно могут играть не только в детском саду, но и дома вместе с родителями. Регулярные игровые занятия под руководством и с участием взрослых помогут в дальнейшем сформировать у детей потребность к самостоятельным занятиям спортом. В истории человечества существует немало примеров, подтверждающих неограниченное значение подобных игр в детском возрасте, например, в сочинениях Аристотеля и Платона, Ф. Рабле и Ж.-Ж. Руссо. Древние греки считали спортивные игры одним из самых главных факторов развития и совершенствования всего народа. Дети любили играть в мяч, обруч и волчок, увлекались ездой на палочке и бросанием камешков в воду.

Проводить спортивные игры можно в любое время года, их продолжительность зависит от заранее определенной тематики, интенсивности и сложности двигательных движений, особенностей физического развития детей. Обычно дозировка игр (их нагрузка и продолжительность) корректируется воспитателями с учетом возраста участвующих в них детей. Ведь, допустим, для того, чтобы в ходе игры просто перебрасывать друг другу и ловить воздушный шар, не нужны ни большая выдумка, ни особая ловкость. Вместе с тем – это прекрасная тонизирующая зарядка – и физическая, и эмоциональная, как говорил в свое время Винни-Пух: «С воздушным шаром кто хочешь развеселится».

Задания подвижных игр, конечно же, меняются в зависимости от возраста ее участников. Если младшим дошкольникам интересно просто перекатывать мяч друг другу, сидя на ковре, то детям старших и подготовительных групп уже можно предложить поиграть в «Утки-охотники» или в облегченный вариант баскетбола с «мобильными» мишенями. Овладение детьми правилами более сложных игр пригодится им позднее при общении со сверстниками во дворе и в школе. Естественно, что после окончания спортивной или любой другой подвижной игры необходимо похвалить детей, отметив ловкость, силу, догадливость.

Особую роль подвижные игры приобретают в летнее время, когда дети проводят большую часть своего времени на свежем воздухе – на даче, на лесной лужайке, у водного источника. Если привить детям практику самостоятельного обращения к подвижным играм, впоследствии они смогут сами занять себя активными действиями, развивающими множество полезных качеств. Существуют игры, которые хорошо известны взрослым, и народные, и те, которые были разработаны специально, например, игры с мячом или другими предметами, игры, развивающие координацию и подвижность, и многие другие. Следует помнить о рациональной дозированной игре, о переходе от энергичных игр к менее активным.

Подвижные игры улучшают физическое развитие детей, благотворно воздействуют на нервную, сердечно-сосудистую и дыхательную системы, укрепляют здоровье. Почти в каждой такой игре присутствуют доступные всем действия – бег, прыжки, метания предметов, упражнения на равновесие и т.д. В ходе занятия с увлекательной смысловой задачей и направленностью воспитываются основные физические каче-

ства ребенка, такие как его сила, быстрота, выносливость, совершенствуются двигательные умения и навыки. Кроме того, интересное спортивное занятие может запомниться еще и эмоциональной нагрузкой, что необходимо учитывать при организации занятий и игр с малышами. Подвижные игры являются не только составной частью большого спортивного праздника или оздоровительного занятия в детском саду. Практически любая подвижная игра способна выполнять роль ежедневной динамической разрядки, необходимой для полноценного воспитательного процесса в соответствии с возрастом детей. Для самых маленьких это может быть имитация поведения любимых сказочных героев с простыми подражательными действиями. Детей постарше увлекут занятия с соревновательными моментами или групповые эстафеты. Важными рычагами заинтересованности способны стать предметы, которые задействованы в игре, – мячи, прыгалки, шнуры, кегли, обручи, ленты и т.д.

Приведем описания несколько игр, которые могут заинтересовать воспитателя детского сада для использования в повседневной практике.

Льдинка, картошка и бабочка

Цель игры: воспитание внимательности, правильного реагирования на команду и выполнения задания в требуемом жесте.

Ход игры

Сначала надо потренироваться, как играть в эту игру. Воспитатель просит детей ответить на вопрос: «Если вы в руках подержали льдинку, то руки замерзнут. Как их надо будет после этого согреть? (Идут ответы игроков.) Правильно, надо подышать на ладони. (Воспитатель вместе с ребятами дышит в ладони, согнутые «чашечкой».) А если у вас в руках оказалась

горячая картошка, тогда как надо поступить? Правильно, отбросить ее от себя, чтобы не обжечься. (*Вместе с ребятами делает броски вперед пальцами.*) А если у вас в руках оказалась бабочка, то ее надо бережно поднять вверх, чтобы она смогла взлететь в небо. (*Вместе с ребятами поднимает ладони кверху.*) Теперь ваше задание: не ошибиться, когда я называю одно из трех слов – льдинка (*дышим на руки*), картошка (*бросаем ее вперед*) и бабочка (*поднимаем ладони вверх*).

Игру «Льдинка, картошка и бабочка» можно проводить несколько раз подряд.

Мы не видим

Цель игры: формирование у детей умения реагировать на синтез «слово плюс показ» и анализировать команды ведущего игры, отличая верное указание от неверного.

Ход игры

Все игроки встают в круг лицом к середине круга. В центре находится воспитатель. Его задача – показывать детям разные жесты, которые они должны повторять за ним. Но этот повтор должен проходить выборочно. Дело в том, что игроки не должны копировать действий воспитателя, если он одновременно с жестами не дает словесной команды.

Например, он говорит: «Хлопните в ладоши!», и сам демонстрирует этот жест. Остальные дети также хлопают в ладоши, потому что показ сопровождался словесным указанием.

Вторая команда: «Присядьте на корточки!» – и он снова показывает этот жест, который дети повторяют, поскольку он сопровождался словами. Далее воспитатель просто показывает прыжок «ноги врозь», но детям надо быть начеку и не

повторять его, поскольку слов не было сказано.

В этой сосредоточенности внимания и заключена суть названия игры «Мы не видим» – игроки в круге должны реагировать лишь на словесные указания воспитателя.

Разведчики, парад, засада

Цель игры: разучивание и фиксирование навыка определенных ритмических действий в соответствии с заданной командой. Развитие внимательности в выполнении задания.¹

Ход игры

Воспитатель говорит, что все мальчики, когда вырастут, обязательно станут умелыми военными – защитниками своей Родины. После чего детям предлагается провести военный конкурс, который называется «Разведчики, парад, засада». Для этого надо выучить 3 вида военных действий. Первое действие – парадный шаг. Воспитатель спрашивает детей: «Вы видели, как солдаты идут на параде? Какой у них при этом бывает шаг? Правильно – уверенный, четкий, с высоким подниманием колен. Прошу всех встать. Теперь попробуем прошагать парадным шагом на месте». (*Ребята вместе с водящим демонстрируют такое движение – маршируют на месте парадным шагом, при этом осанка детей должна быть горделивой, корпус выпрямленным, голова приподнята. Движения рук энергичные.*)

Затем воспитатель говорит, что есть еще и другой вид шага – осторожный, незаметный, на цыпочках. Так двигаются разведчики в тылу врага, чтобы узнать нужные сведения. При этом важно, чтобы их никто не услышал. Детям предлагается пройти именно так. (*Ребята идут легким шагом*

¹ Авторская разработка сюжета и движений игры принадлежит М.А. Давыдовой.

на цыпочках. При этом можно им подсказать, что корпус может быть немного согнут, голова втянута в плечи, а взгляд становится настроженным.)

Третий вид движения в этой игре называется «засадой». Дети должны присесть на корточки, словно разведчик, который хочет быть незаметным и наблюдать за тем, что делается вокруг. (Дети показывают нужное движение – садятся на корточки и наблюдают за всем из-под руки, поворачивая голову в стороны.)

Воспитатель говорит следующий текст: «Итак, вы выучили все три вида движения, который понадобятся в игре “Разведчики, парад, засада”. Теперь слушайте внимательно ваше задание. Я буду называть вразбивку все три слова, а вы должны без ошибки выполнить нужное действие». Воспитатель произносит вразбивку слова команды – разведчики, парад, засада, а дети выполняют нужные действия. При этом во время выполнения шагов «парад» и «разведчики» дети могут свободно передвигаться по пространству зала, а на команду «засада» – должны присесть на месте.

Передай мяч

Цель игры: совершенствование умения передать мяч по кругу с учетом дополнительных условий.

Ход игры

Игроки стоят или сидят на стульях по кругу. Их задача – постараться как можно быстрее передать мяч, не уронив его, своему ближайшему соседу. Если игра проходит успешно, можно усложнить игру – передавать мяч повернувшись спиной в круг. Если для игры используется воздушный шарик, то передавать его перед собой можно корпусом – убрав руки за спину.

Усложнить упражнение можно также попросив детей играть с закрытыми глазами или используя в игре одновременно несколько мячей.

Веселые обезьянки

Цель игры: тренировка навыка движения по канату, лежащему на земле.

Как известно, в джунглях, где живут веселые обезьянки, они занимаются преимущественно тем, что скачут по веткам деревьев. Поэтому для проведения игры в обезьянок понадобятся два каната или две веревки, которые заменят гибкие ветви лиан в джунглях. Игра не опасна для здоровья детей.

Ход игры

Одну веревочку – лиану надо натянуть между веток деревьев с учетом роста детей – они должны доставать до нее руками. Вторая веревочка укладывается параллельно первой, только по земле. Задание: детям надо шагать ногами по веревочке на земле, а руками держаться за подвешенную на ветки.

Ручеек

Цель игры: воспитание навыка синхронного выполнения команды.

Ход игры

Все игроки становятся в затылок друг другу, взявшись за пояс впереди стоящего (в колонну). На расстоянии 50–60 см справа от колонны кладется веревочка или шнур, обозначающая ручеек. Все игроки произносят следующий текст:

Разлился ручеек холодной водой. Ух!

Холодной снеговой, холодной ключевой. Ух!

По пням, по болотам, по лесным колодам. Ух!

Произнося слово «Ух!», игроки должны все вместе сделать прыжок вправо, перепрыгнув через веревку – «ручеек». Тот, кто

оступился, «промочил ноги», выбывает из игры. После чего игра продолжается, дети читают стихотворение заново и снова выполняют прыжок. Только теперь вся колонна выполняет прыжок в левую сторону.

Пробеги в обруч

Цель игры: воспитание ловкости, маневренности в движениях.

Ход игры

С большим пластмассовым или металлическим обручем «хула-хуп» можно устроить такой конкурс: воспитатель толкает обруч так, чтобы он свободно катился по полу, а за это время ребенок должен успеть проскочить в него и выбежать с другой стороны. Это упражнение имеет одну особенность: для него требуется большое пространство.

Падающая палка

Цель игры: развитие реактивности действий.

Для игры потребуется довольно длинная прямая гладкая палка – 70–90 см.

Ход игры

Игроки рассчитываются по порядку номеров, запоминают свои номера и встают в круг лицом к центру. Первый игрок встает в середину круга и ставит палку вертикально, придерживая ее рукой. Потом он называет какой-нибудь номер, оставляет палку и бежит к краю круга. Игрок, чей номер был назван, должен успеть добежать до палки и схватить ее сверху так, чтобы она не упала. Потом, в свою очередь, он называет произвольный номер кого-то из следующих игроков и т.д.

Работа с родителями

Представляем Вашему вниманию совершенно необычное произведение про черничное варенье. Мы решили, что это – современная волшебная история, напомнившая одновременно и детство, и что-то еще. Такие истории можно читать дома вместе с детьми, уютно устроившись на диване. Прочитайте ее и вы, дорогие наши читатели – работники детских садов, и посоветуйте прочитать родителям.

Э.В. Тарасова,

педагог дополнительного образования центра детского творчества «Логос», г. Москва

ЧИТАЕМ СКАЗКУ ВМЕСТЕ

Черничное варенье плавало в белом блюде. Рядом лежал нарезанный тонкими ломтиками белый хлеб. То, что хлеб был нарезан тонко, было очень неудобно. Варенье быстро разливалось и просачивалось сквозь хлеб. Тогда руки стали просто окунавать кусочки хлеба в варенье и спешно отправлять их в рот. Губы измазались.

Руки испачкались. Парное молоко немного остыло, но его постоянно отпивали из высокой кремового цвета чашки. Чашка больше похожа по цвету на топленое молоко.

Запах меда, янтарно блестящего в кристалликах сот, привлекал множество насекомых, в том числе и самих творцов его – пчел. Они шумно роились вокруг только что

вынутой из улья трапеции. Зато на варенье никто не обращал внимания, и его можно было спокойно уплетать, не боясь проглотить какую-нибудь летающую сущность.

Руки были испачканы, их было так приятно облизывать. По столу раскатилось несколько съезжившихся черничных шариков, оставивших полосы темно-малинового цвета. Полосы были похожи на какой-то китайский или японский иероглиф. Может быть, иероглиф «Сладость» и получился так – кто-то кушал варенье и ронял на белое полотно скользящие по нему шарики ягод?

Вареньем невозможно было наестся. Почему? Почему так вкусно?

Почему черничное варенье, белый хлеб и молоко способны усладить-насладить и глаза, и вкус; и душу, и тело. Не было тяжести в желудке. Просто кончалось молоко и, Боже мой, как стыдно, заканчивался батон, это надо же так обжорствовать.

Варенье очень мягко скользило по горлу, очаровывало пищевод, желудок млеет от его тихого, но настойчивого поступления. Черничный поток вальсировал по кишечнику и оседал на его стенках. Ферменты и полезные бактерии галантно вступали в тонкие взаимоотношения с трансформированной сутью затянувшейся трапезы. Они неспешно переваривали, совершая обмен веществ, это черничное чудо.

Тело млеет и блаженствовало. Оно не стало тяжелым. Напротив, блаженство сделало его легким и доверчивым. Оно стало лучше чувствовать пролетающий сквозь него Ветер. Клубящиеся облачка-сгустки запахов, застревая, пробирались по его материи вслед за более быстрым Ветром.

Ресницы слипались. Губы улыбались. Грудь дышала глубоко, размеренно и спокойно. И если бы не эстетика самого процесса, можно было бы погоревать об обыденном животном состоянии обжорства.

Но все было не так. Никому и ничему не было нанесено вреда. Все искрилось и наслаждалось происходящим.

Варенье было насыщено своей благодатью и гибко проникало в поры хлеба. Это была его игра. Хлеб запивался не сравненным по своей целебности больше ни с чем свежим молоком. Оно касалось языка, очищало кровь, просветляло голову и насыщало сердце.

Губы игриво двигались, пальцы облизывались. Руки вылили остатки молока в тарелку с вареньем, и цвет его изменился. Он стал похож на цвет позднего вечера или ранней ночи, когда находишься посреди моря, вдаль от берегов. Море слито с небом. Пенные барашки то ли отражают звезды, то ли сами являются их отражением. Плеск волн очень тих. Запах свежести и Вечности пронизывает каждый атом. И над всем – Луна.

Вечность играет, раскручивая спирали Галактик, вспыхивает Сверхновыми звездами, озаряется Квазарами. Ее Туманности дышат Пульсарами. И дремлет в Черных Дырах Свет. Она пронизывает реликтовым излучением каждое дыхание, каждый взгляд, каждую мечту. Мечту о Единстве. Она превращается в молоко, черничное варенье и хлеб. Она становится вкусом, чувством, телом, переживанием. Она так прекрасна, что ее Дни и Ночи не спорят друг с другом. Вечность наслаждается Бытием. Она танцует, оставляя малиновые следы от своих каблучков на мягких порых хлеба. Ее белая шаль цвета парного молока ароматно колышется в пространстве. И она улыбается каждому, кто почувствовал себя в Ней и Ее в себе, – солнечными лучами и блеском Луны, умиротворяющими пейзажами родимой Земли, уютном душевного состояния, нежными Надеждами, красивыми Мечтами и Вкусом к Жизни.

И.И. Казунина,

начальник методического отдела ЗАО «Элти-Кудиц»

СОВРЕМЕННЫЕ ИГРЫ И ИГРУШКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Продолжая на страницах журнала разговор о современных играх и игрушках, нельзя обойти вниманием вопросы, связанные с созданием условий для физического развития детей, повышения их двигательной активности, недостаток которой сегодня у дошкольников составляет 20%, а с переходом их в школу увеличивается до 70%.

Двигательную активность называют основой жизни, и это не случайно – ведь она необходима для нормального развития и жизнедеятельности любого человека в любом возрасте. Решить проблему профилактики, двигательной реабилитации детей, особенно с нарушениями осанки, мышечного тонуса, опорно-двигательного аппарата не могут только медицинские работники с помощью курса лечебной физкультуры. Заинтересованность всех взрослых и комплексный подход к данной проблеме, с применением различных общефизических упражнений, занятия на тренажерах, да и просто подвижные игры помогут сохранить здоровье наших детей. Все рассматриваемые нами игрушки способствуют укреплению здоровья, помогают в решении задач физического воспитания, и самое главное – они безопасны для детей.

Попробуйте предложить детям отгадать загадку: «Очень любят молодца, а бьют, колотят без конца». Конечно это мяч – неизменный спутник игр, детских и взрослых, веселых, забавных, подвижных и даже серьезных.

Давайте с вами, уважаемые читатели «Современного детского сада», рассмотрим сегодня два вида мячей.

1. «Массажные мячи», которые используются для массажа ладоней, стоп, спины, предплечья; для профилактики и коррекции плоскостопия; для укрепления тургора кожи и стимулирования тактильных ощущений, эмоционального спокойствия, ловкости и т.д.

Далеко не каждый взрослый владеет искусством лечебного массажа, который обладает несомненным преимуществом, так как не требует никаких лекарственных препаратов – ничего, кроме умелого прикосновения. Действие массажных мячей основано как на движении, так и на механической стимуляции рецепторов кожи посредством нажатия. Издревле китайские целители считали, что при воздействии на определенные области тела массаж оказывает влияние на внутренние органы. С помощью него можно улучшить не только кровообращение, но и за счет воздействия на мускулатуру стимулировать обмен веществ в мышечных клетках, укреплять ослабленные мышцы и снимать мышечные спазмы. Массажные мячи и разнообразные упражнения с ними помогут взрослым провести курс массажа рук, ног, туловища ребенка. Можно покатать мяч по спине ребенка (при необходимости используйте крем) или предложить ему взять в руки массажный мяч и покатать его между ладонями самому – вверх по руке и обратно,

сесть на стульчик и покатать мяч босыми ногами и т.п. Для достижения эффективности этих упражнений предварительно подберите оптимальный диаметр мяча с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Старшим дошкольникам можно предложить выбрать цвет мяча, что будет способствовать закреплению умения принимать решение самостоятельно и классифицировать предметы по цвету.

Перечень рекомендуемых массажных мячей:

1) мяч массажный $d = 5$ см, красного цвета, торговой марки «We Play»;

2) мяч массажный $d = 7$ см, зеленого цвета, торговой марки «We Play»;

3) мяч массажный $d = 8$ см, желтого цвета, торговой марки «We Play»;

4) мяч массажный $d = 9$ см, красного цвета, торговой марки «We Play»;

5) мяч массажный $d = 15$ см, синего цвета, производство фирмы «We Play»;

6) мяч массажный «Ежик» $d = 5$ см, производство ООО «Тех-Пласт»;

7) мяч массажный «Ежик» $d = 7,6$ см, производство ООО «Тех-Пласт»;

8) мяч массажный «Ежик» $d = 8,4$ см, производство ООО «Тех-Пласт»;

9) мяч массажный «Шарик-малыш» $d = 5$ см, производство ООО «Тех-Пласт»;

10) мяч массажный «Шарик-малыш» $d = 6,8$ см, производство ООО «Тех-Пласт»;

Мячи производства ООО «Тех-Пласт» имеют различную окраску.

2. «Мяч для игры в помещении» торговой марки «We Play», который закрепляется с помощью шнура на поясе и предназначен для развития мышц спины, ног и рук, координации движений, ловкости, глазомера, концентрации взгляда на движущемся предмете.

Игра в футбол привлекает многих мальчишек. Если ребенок попробует жонгли-

ровать мячом, то многократное подбрасывание мяча ногой не сразу приводит к успеху. А если малыш нетерпелив, страдает импульсивностью, нервозностью, то это упражнение быстро надоест ему. Мяч со шнуром станет хорошим помощником в вопросе достижения поставленной цели и поможет справиться с отрицательными эмоциями.

В нашей стране с каждым годом увеличивается число детей-инвалидов, в т.ч. и плохо видящих (с остаточным зрением), которые, как правило, лишены любимой всеми игры в мяч, доступной для них лишь в присутствии взрослого. Наличие шнура у мяча предоставляет детям с ограниченными возможностями здоровья организовать самостоятельную игру с мячом.

Дидактические игры и игрушки для современного детского сада

В настоящее время в современных дошкольных образовательных учреждениях все чаще стали проводиться специальные занятия с использованием разнообразных дидактических игр и игрушек. Правильно определив их место и роль, понимая значимость такого игрового материала в образовательном процессе, педагоги не всегда могут наполнить занятия увлекательными и содержательными игровыми действиями. Для дошкольников особенно характерны любопытство и ознакомительные действия – они исследуют, изучают предметы вокруг себя: какие они, для чего, из чего сделаны?

Рассмотрим игровой материал для сенсорного воспитания, без которого невозможно формирование умственных способностей ребенка, на примере развивающей дидактической игрушки «Тактильный набор» производства фирмы «Wonderworld». (На российском рынке можно встретить

еще набор фирмы «Ningbo Fortune».) Набор рекомендован для занятий с детьми от 3 лет, выполнен из экологически чистого каучукового дерева, имеющего высокое качество обработки. В деревянные детали прямоугольной и круглой формы вставлены 8 разноцветных и различных на ощупь материалов.

Варианты игры:

1. Взрослый расставляет на подставке детали прямоугольной формы. Просит ребенка внимательно рассмотреть их. Затем выложить на подставке напротив выставленных деталей детали круглой формы, содержащие материал такого же цвета.

2. Взрослый просит ребенка взять две детали различной формы, но одинакового цвета, положить рядом и пальчиками ощупать поверхность. Затем положить рядом две детали различного цвета, не торопясь ощупать и их, проговаривая, что при этом чувствует.

3. Взрослый расставляет на подставке детали круглой формы. Просит ребенка закрыть глаза и, не торопясь, внимательно ощупать поверхность каждой детали, постараться запомнить, какие они по цвету и в каком порядке расставлены. Затем предлагает ребенку попробовать с закрытыми глазами разложить прямоугольные детали в том же порядке, что и детали круглой формы, потом открыть глаза. Если цвет деталей совпал, задание выполнено верно.

4. Предложите ребенку расставить на подставке детали круглой формы, прикоснуться по очереди к каждой из них и представить себе, на что они похожи. Например, детали с зеленым цветом могут быть похожи на плюшевую игрушку, кошку, шубу, газон с молодой травой и т.д.

5. Ребенок уже хорошо знаком с тактильным набором. Ему можно предложить следующее задание: «Тебе, наверняка, какие-то детали в наборе нравятся больше, какие-то – меньше, даже могут быть неприятны. Попробуй разложить детали тактильного набора в следующем порядке: от самой неприятной до самой приятной». При выполнении этого задания можно организовать игру «Что рассказывают пальчики». Например. «Я разложил детали от самой неприятной до самой приятной. Трогаю пальчиками самую неприятную и вспоминаю, как я расстроился, когда... Следующая деталь не такая неприятная на ощупь, как первая, и я почти забываю о том, что меня так расстроило. Снова до-трагиваюсь пальчиками до деталей, они мне нравятся все больше и больше, и мое плохое настроение исчезает. И вот самая приятная деталь. Я вспоминаю, как мне...». *Данный вид игрового действия может быть использован психологами во время индивидуальных занятий психотерапевтической направленности.*

Тактильный набор поможет прежде всего развить тактильную память, а также внимание, речь, воображение, образное мышление. Будет способствовать обогащению сенсорного опыта и словарного запаса малыша. *Тактильная память* – способность запоминать ощущения от прикосновения к различным предметам. *Тактильные ощущения* – форма кожной чувствительности, обусловленная работой двух видов рецепторов кожи: нервных сплетений, окружающих волосяные луковицы, и состоящих из клеток соединительной ткани капсул. Различный характер имеют ощущения, вызываемые прикосновением, давлением, вибрацией, действием фактуры и протяженности.

ПСИХОЛОГИЯ ИГРЫ (извлечения)

Глава 1

...Человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Наше предварительное и общее определение близко, хотя и не тождественно, тому, которое дал В. Всеволодский-Гернгросс: «Игрой мы называем разновидность общественной практики, состоящую в действительном воспроизведении любого жизненного явления в целом или в части вне его реальной практической установки: социальная значимость игры в ее тренирующей на ранних ступенях развития человека роли и роли коллективизирующей».

В это определение мы вносим некоторые уточнения. Во-первых, вместо понятия «воспроизведение» лучше употребить «воссоздание»; во-вторых, не всякое воссоздание и воссоздание не всякого жизненного явления является игрой. Игрой у человека является такое воссоздание человеческой деятельности, при котором из нее выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми.

При таком рассмотрении развернутой формы игры возникает возможность понять ее родство с искусством, которое имеет своим содержанием тоже нормы человеческой жизни и деятельности, но, кроме того, ее смысл и мотивы. Искусство, как нам думается, и заключается в том, чтобы особыми

средствами художественной формы интерпретировать эти стороны человеческой жизни и деятельности и рассказать о них людям, заставить их пережить эти проблемы, принять или отвергнуть предлагаемое художником понимание смысла жизни.

Именно этим родством игры и искусства объясняется постепенное вытеснение развернутых форм игровой деятельности из жизни взрослых членов общества разнообразными формами искусства. В. Всеволодский-Гернгросс пишет: «Тренирующее, воспитательное значение драматических игр явственно только на самых младенческих ступенях развития человека. Они не могут конкурировать с идеологически насыщенной драмой и, при наличии театра, неминуемо вымирают». Аналогична, по мнению этого автора, и судьба спортивных игр: «На известном культурном уровне воспитательное значение спортивных игр громадно, и только с переходом к высшим ступеням культуры эти игры вырождаются, схематизируются, рационализируются и обращаются в спорт».

На основе этнографических данных мы приходим к выводу, что в современном обществе взрослых развернутых форм игры нет, ее вытеснили и заместили, с одной стороны, различные формы искусства, а с другой – спорт.

Игра в развернутой форме ролевой игры продолжает жить в детстве, представляя собой одну из основных форм жизни современного ребенка.

И здесь мы не можем согласиться с мыслью В. Всеволодского-Гернгросса о том, что «в высших культурах, в которых педагогика как таковая оформилась в особый вид общественной практики, человек – будь то взрослый или ребенок – получает нужные ему для его дальнейшего развития навыки при помощи школьной учебы гораздо рациональнее, в кратчайший срок и в высшей степени. Педагогическое, дидактическое значение игры падает».

Если действительно узко дидактическая функция игры и уменьшается, это никак не означает падения ее значения для формирования личности ребенка, особенно в раннем возрасте, до поступления ребенка в школу. Скорее наоборот: по мере того, как дети младших возрастов все больше отстраняются от деятельности, совместной со взрослыми, значение развернутых ролевых форм игры для развития детей возрастает.

Уменьшение в процессе исторического развития значения развернутых форм игровой деятельности в жизни взрослых членов общества и увеличение ее роли в жизни детей и привело нас к мысли о необходимости исследовать прежде всего именно эту форму игры, тем более что в отношении такой формы деятельности детей все авторы сходятся в том, что это есть игра...

2. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры

Трудно найти специалиста в области детской психологии, который не касался бы проблемы игры, не выдвигал бы своей точки зрения на ее природу и значение, однако специальных исследований по этой проблеме очень мало, буквально единицы. И это несмотря на то, что игровая деятельность широко используется в практических целях. Распространена специальная

«игровая терапия», применяющая развернутые формы игровой деятельности для коррекции различных отклонений в поведении детей (неприспособленности, агрессивности, замкнутости и т.п.), для лечения психических заболеваний.

В фундаментальной работе Ж. Пиаже (J. Piaget, 1945), посвященной формированию символа у ребенка, развернутая форма ролевой игры не подвергается исследованию. Ж. Пиаже останавливается у ее порога, исследует некоторые предпосылки ее появления, но дальше не идет. Это, видимо, объясняется тем, что Ж. Пиаже интересовала не столько сама игра, сколько возникновение символической мысли у ребенка. Он доводит свой анализ до 4-летнего возраста детей, т.е. до периода, когда начинается расцвет ролевой игры, а затем переходит к играм с правилами, возникающим после 7 лет.

В 1976 г. опубликована большая хрестоматия по игре, составленная Дж. Брунером и его сотрудниками. В числе помещенных статей большое количество посвящено исследованиям манипулятивно-игровой активности низших и высших обезьян, значительно меньше – исследованиям предметно-манипулятивной игры детей, совсем мало – исследованиям игр с правилами и исследованиям развернутой формы ролевой игры, в их числе статья Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», специально посвященная ролевой игре. Нам кажется, что соотношение исследований, представленное в этой книге, отражает общее положение с исследованиями игры, сложившееся, видимо, из-за трудностей экспериментального исследования ролевой игры.

В эмпирической психологии при изучении игры, так же как и при анализе других видов деятельности и сознания в целом,

господствовал функционально-аналитический подход. При этом игра рассматривалась как проявление уже созревшей психической способности. Одни исследователи (К.Д. Ушинский – в России, Дж. Селли, К. Бюлер, В. Штерн – за рубежом) рассматривали игру как проявление воображения или фантазии, приводимой в движение разнообразными аффективными тенденциями; другие (А.И. Сикорский – в России, Дж. Дьюи – за рубежом) связывали игру с развитием мышления.

Можно, конечно, разложить всякую деятельность, в том числе и игру, на сумму отдельных способностей: восприятие + память + мышление + воображение; может быть, можно даже определить, с известной степенью приближения, удельный вес каждого из этих процессов на различных этапах развития той или иной формы игры. Однако при таком разложении на отдельные элементы совершенно теряется качественное своеобразие игры как особой деятельности ребенка, как особой формы его жизни, в которой осуществляется его связь с окружающей действительностью.

Если бы даже нашлись средства, позволяющие с достаточной точностью определить удельный вес каждого психического процесса в том или ином виде деятельности и тем самым установить, что соотношение этих процессов в различных видах деятельности различно, то и тогда такой анализ не продвинул бы нас к пониманию природы и качественного своеобразия каждого из этих видов деятельности, в частности природы игры.

Анализ, при котором игра рассматривалась как выражение относительно зрелой способности воображения, привел к тому, что ей начали приписывать свойства воображения, видеть в ней отлет ребенка от действительности, рассматривать ее как

особый замкнутый мир детской аутистической грезы, связанный с глубинными влечениями.

Л.С. Выготский первым применил способ расчленения сложных целых на единицы в психологии при исследовании проблем речи и мышления. «Под единицей мы подразумеваем, – писал Л.С. Выготский, – такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства...»

...Как мы уже говорили выше, при описании детской игры психологи особо выделяли работу воображения или фантазии. Игра рассматривалась как проявление особой живости, беззаботности и высокого уровня развития воображения или фантазии. В этом нет ничего удивительного. Даже неспециалисту при наблюдении за играми детей дошкольного возраста, прежде всего, бросается в глаза то, как ребенок преобразует предметы, используемые в игре. Приведем лишь некоторые высказывания, иллюстрирующие это положение.

В. Прейер писал: «Кусок дерева со шнурками, скорлупа ореха, не имеющие никакой цены вещи, как голыши, древесные листья и содержимое бумажной корзины, получают великое значение вследствие живой детской фантазии, которая бумажные лоскутки преобразует в чашки и лодки, в животных и людей». Г. Компере обращает внимание на то же самое: «Ребенок берет своей исходной точкой какой-нибудь предмет, и “алхимия фантазии” тотчас же его преобразовывает, превращает. Для этого все оказывается подходящим. Он ездит верхом на палке, опрокинутый табурет оказывается лодкой или пролеткой, табурет, поставленный на ноги, – лошадью или столом. Коробка превращается в лом, в шкаф,

в телегу – словом, во все что хотите, во все, что хочет сделать из нее в данный момент воображение ребенка». В высказываниях этих авторов в центре стоит преобразование ребенком предметов посредством «алхимии фантазии». Именно в этом они видят специфические особенности детской игры.

Однако уже Дж. Селли обращает внимание на то, что преобразование предметов является моментом подчиненным. «Интерес, представляемый игрой ребенка, – пишет Дж. Селли, – заключается в том, что в ней видимым образом обнаруживаются плоды его сокровенной фантазии. В своем творчестве фантазия может исходить из окружающей действительности: ребенок видит, например, песок, камешки и раковины и говорит: “Давайте играть в лавочку”. Но это только побочное условие. Источник игры заключается в стремлении осуществить привлекательную мысль: отсюда, как мы ниже увидим, близкое родство игры с искусством вообще. Какое-нибудь представление является господствующей силой, оно в данное время настоящая “ideefixe”, и все должно приспособиться к нему. Так как представление должно быть как-нибудь выражено внешним образом, то оно сталкивается с окружающей действительностью. И здесь ребенок находится в своей сфере. Пол тотчас же разделяется на две враждебные страны, край дивана обращается в коня, в карету, в корабль или еще во что-нибудь, нужное для игры.

Эта более сильная и более обширная деятельность фантазии в забавах детей объясняется глубоко заложенным в них стремлением к игре, желанием быть чем-нибудь, играть какую-нибудь роль. Изображая Робинзона Крузо или какого-нибудь другого героя, ребенок – искатель приключений выходит за пределы своего настоящего “Я”

и за пределы своего повседневного мира. Разыгрывая свою роль, он в своем воображении изменяет все окружающее, и оно получает тот вид и смысл, который в данный момент требуется этой ролью». «Сущность детской игры, – продолжает Селли, – заключается в исполнении какой-нибудь роли и в том, чтобы создать какое-нибудь новое положение».

Почти все исследователи, занимавшиеся описанием игр детей дошкольного возраста, повторяют в разной форме мысль Дж. Селли о том, что сущность детской игры заключается в выполнении какой-нибудь роли. (Однако анализ игры идет не по линии выяснения структуры самой роли, ее генезиса, а по линии описания особенностей детской фантазии, проявлением которой игра якобы является.)

Итак, содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек – предмет, а человек – человек. А так как воссоздание, а тем самым и освоение этих отношений происходят через роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок, то именно роль и органически связанные с ней действия и являются единицей игры.

Так как в реальной действительности конкретная деятельность людей и их отношения чрезвычайно разнообразны, то и сюжеты игр чрезвычайно многообразны и изменчивы. В разные исторические эпохи, в зависимости от социально-исторических, географических и конкретно-бытовых условий жизни, дети играют в различные по своим сюжетам игры. Различны сюжеты игр у детей разных классов, у свободных и поработанных народов, детей севера и юга, тайги и пустынь, детей промышленных

рабочих, рыбаков, скотоводов и земледельцев. Даже один и тот же ребенок меняет сюжеты своих игр в зависимости от конкретных условий, в которые он временно попадает.

Особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношениям между людьми показывает, что при всем разнообразии сюжетов за ними скрывается принципиально одно и то же содержание – деятельность человека и отношения людей в обществе.

Наш анализ приводит к необходимости различать в игре ее сюжет и содержание. Сюжет игры – это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжеты игр, как мы уже указывали, чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от конкретных условий жизни, от вхождения ребенка во все более широкий круг жизни, вместе с расширением его кругозора.

Содержание игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей; оно может отражать лишь внешнюю сторону человеческой деятельности – только то, с чем действует человек, или отношения человека к своей деятельности и другим людям, или, наконец, общественный смысл человеческого труда.

Конечно, конкретный характер тех отношений между людьми, которые находят свое воссоздание в игре, может быть очень различным. Это и отношения сотрудничества, взаимной помощи, разделения труда, заботы и внимания людей друг к другу; но это могут быть и отношения властвования,

даже деспотизма, враждебности, грубости и т.д. Здесь все зависит от конкретных социальных условий жизни ребенка.

Обусловленность сюжетов детских игр социальными условиями жизни – несомненный факт, признаваемый многими. Однако некоторые психологи, признавая эту обусловленность, вместе с тем считают игру явлением биологическим по своей природе, по своему происхождению. Очень ярко это выражено, например, у В. Штерна, который писал по поводу игры:

«Здесь внутренние законы развития действуют с такой силой, что у детей самых различных стран и эпох, несмотря на все противоположности в окружающих условиях, всегда пробуждаются на определенных ступенях возраста одинаковые инстинкты игры. Так, игры, связанные с бросанием (Hurtspiele), игры в куклы, игры в войну, безусловно, выходят из рамок времени и пространства, социального слоя, национальной дифференцировки, прогресса культуры. Специфический материал, над которым упражняются инстинкты движения, попечения, борьбы, может изменяться вместе со средой; но общие формы игры остаются неизменными».

По мысли В. Штерна, изменчивость сюжетов игр под влиянием условий жизни является лишь проявлением неизменной биологической, инстинктивной природы игры. Такова точка зрения не только В. Штерна. Многие исследователи стояли на точке зрения биологического происхождения игры.

Различие заключается лишь в том, какие инстинкты или глубинные влечения проявляются в игре: инстинкты власти, борьбы и попечения (В. Штерн и А. Адлер); сексуальные влечения (З. Фрейд); врожденные влечения к освобождению, объединению и повторению (Ф. Бойтендайн).

Биологизаторские теории игры, видящие сущность игры в проявлении изначально присущих ребенку инстинктов и влечений, не в состоянии объяснить сколько-нибудь удовлетворительно ее социального содержания.

С нашей точки зрения, особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношений между людьми показывает, что игра не только черпает свои сюжеты из условий жизни детей, но что она социальна по своему внутреннему содержанию и не может быть биологическим явлением по своей природе. Игра социальна по своему содержанию именно потому, что она социальна по своей природе, по своему происхождению, т.е. возникает из условий жизни ребенка в обществе. Теории игры, видящие ее источники во внутренних инстинктах и влечениях, фактически снимают вопрос об историческом возникновении ролевой игры. Вместе с тем именно история возникновения ролевой игры может пролить свет на ее природу.

Глава 3

Теории игры

...2. Теории и проблемы исследования детской игры

За исключением бихевиоризма, представители почти всех направлений в зарубежной психологии так или иначе пытались объяснить игру детей, реализуя, естественно, при этом свои общие теоретические концепции (психоанализ З. Фрейда, структурная теория К. Коффки, динамическая теория личности К. Левина, теория эгоцентризма Ж. Пиаже). Если и не все представители этих различных направлений делали попытки создать целостную теорию детской игры, то все так или иначе пытались интерпретировать ее основные симптомы.

Уже в конце XIX в., еще до появления работ К. Грооса, при описании детской игры психологи обращали основное внимание на работу детского воображения или фантазии.

У Дж. Селли (1901) уже выделены две основные особенности той формы игры, которая называется ролевой и занимает господствующее положение в дошкольном возрасте. Это, во-первых, преобразование ребенком себя и окружающих предметов и переход в воображаемый мир и, во-вторых, глубокая поглощенность созданием этого вымысла и жизнью в нем.

Дж. Селли, однако, лишь ставит вопрос о природе тех «привлекательных мыслей», которые ребенок реализует в игре, и всех тех преобразований, которым он подвергает действительность, но не дает на него сколько-нибудь исчерпывающего ответа. Так, он пишет: «Я, по крайней мере, думаю, что игра детей, относительно которой так много было с уверенностью написано, понимается лишь очень несовершенно. Является ли она серьезным делом или скорее полусознательным актерством, чем полусознательным действием, или же она ни то ни другое, или и то и другое попеременно? Я полагаю, дерзок был тот, кто решился бы сплеча ответить на эти вопросы».

Эти два феномена детской игры – деятельность фантазии и поглощенность вымыслом – подчеркивались и выделялись многими психологами, и вокруг их объяснения сосредоточивалось внимание теоретиков игры. Так, В. Штерн писал: «Ведь та возрастная эпоха, с которой мы имеем дело, называется именно “возрастом игры”, и фантастическое представление уже достигает здесь такого развития, которое далеко опережает развитие остальных функций представления и мышления». «Когда видишь, – продолжает Штерн, – как всецело

ребенок поглощен содержанием рассказываемой ему сказки или рассказываемой им самим фантастической истории, с какой серьезностью он действует в своих играх и в какое отчаяние приходит, если ему мешают, – то не можешь не признать, что здесь еще существует полная или почти полная иллюзия действительности».

В. Штерн видит объяснение этого перехода в воображаемый мир и связанной с ним иллюзии действительности в том, что «маленький ребенок, который в своей беспомощности всюду натывается на препятствия, который так зависит от взрослых в своей реальной деятельности, может, конечно, испытывать глухое чувство этого давления и освобождается от него посредством бегства в мир фантазии, где он сам господин и повелитель, даже творец и создатель. Но чем сильнее иллюзия, с какой он погружается в это созданное им самим призрачное существование, тем сильнее чувство освобождения и тем больше радость».

Кроме того, действительность, окружающая ребенка, тесна. Комнаты занимаемой семьей квартиры, члены семьи и прислуга, ежедневная прогулка и игрушки – вот его мир. Остальная широкая жизнь лишь издали бросает свое отражение на его жизнь. Но, воспринимая это отражение в призрачный мир своего фантазирования и игры, он расширяет свою жизненную сферу. При этом он вводит в свое игрушечное царство не только предметы внешнего мира, лошадь и экипаж, железную дорогу и корабли и т.д., но – это гораздо важнее – также и людей, роли которых берет на себя. Эта замена собственной личности личностью другого, хотя она предъявляет сильнейшие требования к сознанию иллюзии, может иногда достигать поразительной интенсивности».

В этих высказываниях В. Штерна содержится своеобразная концепция причин возникновения игры и механизмов ее осуществления. Теснота мира, в котором живет ребенок, и переживаемое им чувство давления – причина тенденции к отходу от этого мира, причина возникновения игры; фантазия и связанное с ней переживание иллюзии – механизм ее осуществления. В. Штерн проходит мимо им же самим высказываемой мысли о том, что ребенок вводит в свою игру деятельность взрослых людей и связанные с этой деятельностью предметы. Следовательно, именно этот мир взрослых и является для ребенка привлекательным.

Таким образом, возникает альтернатива в объяснении игры: игра – или реакция на тесноту мира, в котором живет ребенок, или воспроизведение деятельности взрослых, привлекательной для ребенка.

Некоторые авторы, например К. Бюлер, возражали против приписывания игре чрезмерной иллюзорности.

Представление о том, что игра есть проявление живости и беззаботности фантазии, достигающей в раннем возрасте довольно высокого уровня развития, типично для функциональной психологии, или психологии способностей. Если принять эти взгляды, то оказывается, что такая наиболее сложная способность, как воображение, которую сами эти авторы считали специфически человеческой, возникает и развивается значительно раньше других относительно более элементарных способностей. Они просто не замечали противоречия, в которое вступали со своими же собственными взглядами в силу того, что необходимо было как-то объяснить феномен игры, и другого объяснения у них не было. Психология способностей и не могла дать другого объяснения. Из всех

способностей, которые были известны психологии конца XIX – начала XX в., конечно, ближе всего для объяснения явлений игры подходит фантазия, или воображение.

Взгляды, согласно которым воображение достигает у детей высокого уровня развития, критиковал Л.С. Выготский: «До сих пор существует еще мнение, что у ребенка воображение богаче, чем у взрослого человека. Детство считается той порой, когда фантазия развита наиболее, и, согласно этому взгляду, по мере развития ребенка его воображение и сила его фантазии идут на убыль. Это мнение сложилось потому, что целый ряд наблюдений над деятельностью фантазии дает повод для такого вывода.

Дети могут из всего сделать все, говорил Гете, и эта нетребовательность, неприхотливость детской фантазии, которая уже несвободна у взрослого человека, принималась часто за свободу или богатство детского воображения...

Все это взятое вместе и послужило основанием для того, чтобы утверждать, будто фантазия в детском возрасте работает богаче и разнообразнее, чем у зрелого человека. Однако взгляд этот не находит себе подтверждения при научном рассмотрении вопроса.

...Воображение у ребенка... не богаче, но беднее, чем воображение взрослого человека; в процессе развития ребенка развивается и воображение, достигая своей зрелости только у взрослого человека».

Если в общих теориях игры, которые мы рассматривали в предыдущем разделе, делались попытки понять игру исходя из особенностей молодого организма животных, то в теориях детской игры основные феномены игрового поведения, а тем самым и игра как форма поведения ребенка объяснялись интенсивным развитием в период детства воображения и его особенно-

стями – живостью, беззаботностью, переживанием иллюзии. Совершенно не подвергалось анализу положение ребенка в обществе, в системе взаимоотношений ребенка с окружающими его взрослыми. В. Штерн был одним из первых, кто указал на «тесноту мира», в котором живет ребенок, как на причину возникновения игры и на игру как форму бегства из этого тесного мира.

На понимание природы детской игры большое влияние оказала психоаналитическая теория З. Фрейда. Мы говорили уже о том влиянии, которое она оказала на К. Бюлера, принявшего экономическую точку зрения принципа удовольствия, провозглашенного Фрейдом, и на Бойтендайка, положившего взгляды Фрейда об исходных влечениях в основу своих теоретических построений. В той или иной степени психоаналитическая теория оказала влияние на многих психологов (Ж. Пиаже, К. Коффка, К. Левин) и в настоящее время получила довольно широкое распространение, вплоть до использования игры как диагностической методики и терапевтического средства (playtherapy).

Сам З. Фрейд нигде не излагает своей теории игры, и создание такой теории не входит в его задачу. Он касается вопросов игры лишь попутно, в связи со своей попыткой проникнуть «по ту сторону принципа удовольствия».

Как это хорошо известно, необходимость проникнуть «по ту сторону принципа удовольствия» возникла у Фрейда в связи с анализом травматического невроза. Установив, что при травматических неврозах природа сна и сновидений, в которых обычно выражена тенденция исполнения желаний, нарушена и отклонена от своих целей, Фрейд пишет: «Я предлагаю оставить темную и мрачную тему травматического невроза и обратиться к изучению

работы психического аппарата в его наиболее ранних нормальных формах деятельности. Я имею в виду игру детей».

Критически отозвавшись о разных теориях игры, которые «пытаются разгадать мотивы игры детей, не выставляя на первый план экономическую точку зрения, т.е. тенденцию получения удовольствия», Фрейд сделал попытку разъяснить первую самостоятельно созданную игру полуторагодовалого ребенка, которого он наблюдал довольно продолжительное время.

«Этот славный ребенок, – пишет Фрейд, – обнаружил беспокойную привычку забрасывать все маленькие предметы, которые ему попадали, далеко от себя в угол комнаты, под кровать и проч., так что разыскание и собирание его игрушек представляло немалую работу. При этом он произносил с выражением заинтересованности и удовлетворения громкое и продолжительное “о-о-о-о!”, которое, по единогласному мнению матери и наблюдателя, было не просто междометием, но означало “прочь” (fort). Я, наконец, заметил, что это игра и что ребенок все свои игрушки употреблял только для того, чтобы играть ими, отбрасывая их прочь. Однажды я сделал наблюдение, которое укрепило это мое предположение. У ребенка была деревянная катушка, которая была обвита ниткой. Ему никогда не приходило в голову, например, тащить ее за собой по полу, т.е. пытаться играть с ней как с тележкой, но он бросал ее с большой ловкостью, держа за нитку, за сетку своей кровати, так что катушка исчезала за ней, и произносил при этом свое многозначительное “о-о-о-о!”, вытаскивал затем катушку за нитку снова из-за кровати и встречал ее появление радостным “тут” (da). Это была законченная игра, исчезновение и появление, из которых большей частью можно было наблюдать

только первый акт, который сам по себе повторялся без устали в качестве игры, хотя большее удовольствие безусловно связывалось со вторым актом.

Толкование игры не представляло уже труда. Это находилось в связи с большой культурной работой ребенка над собой, с ограничением своих влечений (отказ от их удовлетворения), сказавшемся в том, что ребенок не сопротивлялся больше уходу матери. Он возмещал себе этот отказ тем, что посредством бывших в его распоряжении предметов сам представлял такое исчезновение и появление как бы на сцене. Для аффективной оценки этой игры безразлично, конечно, сам ли ребенок изобрел ее, или усвоил по чьему-либо примеру. Наш интерес должен остановиться на другом пункте. Уход матери не может быть для ребенка приятным или хотя бы безразличным. Как же согласуется с принципом удовольствия то, что это мучительное переживание ребенок повторяет в виде игры? Может быть, на это ответят, что этот уход должен сыграть роль залога радостного возвращения, собственной целью игры и является это последнее. Этому противоречило бы наблюдение, которое показывало, что первый акт, уход как таковой, был инсценирован ради самого себя, для игры, и даже гораздо чаще, чем вся игра в целом, доведенная до приятного конца.

Анализ такого единичного случая не дает точного разрешения вопроса. При беспристрастном размышлении получается впечатление, что ребенок сделал это переживание предметом своей игры из других мотивов. Он был при этом пассивен, был поражен переживанием и ставит теперь себя в активную роль, повторяя это же переживание, несмотря на то, что оно причиняет неудовольствие, в качестве игры. Это побуждение можно было бы приписать

стремлению к овладению (*Bemächtigungstrieb*), независимому от того, приятно ли воспоминание само по себе, или нет. Но можно попытаться дать и другое толкование. Отбрасывание предмета, так что он исчезает, может быть удовлетворением подавленного в жизни импульса мщения матери за то, что она ушла от ребенка, и может иметь значение упрямого непослушания: «Да, иди прочь, мне тебя не надо, я сам отсылаю»».

«Также и дальнейшее наблюдение детской игры, – продолжает Фрейд, – не разрешает нашего колебания между двумя возможными толкованиями. Часто можно видеть, что дети повторяют в игре все то, что в жизни производит на них большое впечатление, что они могут при этом отрегулировать силу впечатления и, так сказать, сделаться господами положения. Но, с другой стороны, достаточно ясно, что вся их игра находится под влиянием желания, доминирующего в их возрасте, – стать взрослыми и делать так, как это делают взрослые. Можно наблюдать также, что неприятный характер переживаний не всегда делает его негодным как предмет игры. Если доктор осматривал у ребенка горло или произвел небольшую операцию, то это страшное происшествие, наверное, станет предметом ближайшей игры, но здесь нельзя не заметить, что получаемое при этом удовольствие происходит из другого источника. В то время как ребенок переходит от пассивности переживания к активности игры, он переносит это неприятное, которое ему самому пришлось пережить, на товарища по игре и мстит таким образом тому, кого этот последний замещает.

Но из этого, во всяком случае, вытекает, что излишне предполагать особое влечение к подражанию в качестве мотива для игры. Напомним еще, что артистическая

игра и подражание взрослым, которые, в отличие от поведения ребенка, рассчитаны на зрителей, доставляют им, как, например, в трагедии, самые болезненные впечатления; и все же может восприниматься ими как высшее наслаждение. Мы приходим, таким образом, к убеждению, что при господстве принципа удовольствия есть средства и пути к тому, чтобы само по себе неприятное сделать предметом воспоминания и психической обработки».

Анализируя в дальнейшем соотношения «вытесненного» и удовольствия, Фрейд пишет: «Новый и удивительный факт, который мы хотим теперь описать, состоит в том, что “навязчивое воспроизведение” повторяет также и такие переживания из прошлого, которые не содержат никакой возможности удовольствия, которые не могли повлечь за собой удовлетворения даже вытесненных прежде влечений».

Глава 5

Развитие игры в дошкольном возрасте

1. Комплексная характеристика развития игры

Возникая на границе раннего детства и дошкольного возраста, ролевая игра интенсивно развивается и достигает во второй половине дошкольного возраста своего высшего уровня. Изучение развития ролевой игры интересно в двойном отношении: во-первых, при таком исследовании глубже раскрывается сущность игры; во-вторых, раскрытие взаимосвязи отдельных структурных компонентов игры в их развитии может помочь в педагогическом руководстве, в формировании этой важнейшей деятельности ребенка.

Советская дошкольная педагогика накопила большой опыт организации и руководства играми детей всех возрастных

групп дошкольного периода развития. В результате многолетних наблюдений, специальных педагогических исследований и изучения опыта руководства накоплены данные об особенностях игр детей разных возрастных групп. Эти особенности, выделенные педагогами-исследователями, носят комплексный характер и могут служить отправными ориентирами в исследовании развития ролевой игры. Мы не будем подробно излагать полученные в педагогических наблюдениях данные и анализировать их. Приведем лишь несколько примеров обобщения этих данных.

Так, Е.А. Аркин, много и плодотворно работавший в области педагогики, физиологии и гигиены дошкольного возраста, уделявший большое внимание изучению игры и придававший ей большое значение, характеризует развитие ролевых игр следующим образом: «На протяжении дошкольного возраста происходит эволюция от малолюдных, неустойчивых группировок к более многолюдным и устойчивым. Сама структура игр претерпевает также большие изменения: от бессюжетных, состоящих из ряда часто не связанных друг с другом эпизодов, у детей 3–4 лет они превращаются в игры с определенным сюжетом, все более усложняющимся и все более планомерно развертывающимся. Меняется сама тематика игр, которая у маленьких детей (3–4 лет) черпает свое содержание в форме коротких отрывочных эпизодов из личной жизни или ближайшего окружения, между тем как в старших группах мы нередко находим в играх отражение прочитанного рассказа, показанных картинок, события общественно-политического значения».

В этой краткой обобщенной характеристике, за которой лежит большой материал, собранный автором и его сотрудниками, содержится указание на пять основных

линий развития игры: а) от малолюдных группировок ко все более многолюдным; б) от неустойчивых группировок ко все более устойчивым; в) от бессюжетных игр к сюжетным; г) от ряда не связанных между собой эпизодов к планомерно развертывающемуся сюжету; д) от отражения личной жизни и ближайшего окружения к событиям общественной жизни.

Характеристика эта, хотя и является чрезвычайно общей, содержит в основном правильное описание хода развития. Однако это именно только описание, даже без указания связей между различными линиями или симптомами развития. В самом деле, от чего зависят малолюдность, неустойчивость группировок младших детей и не связанность между собой отдельных эпизодов игры? Может быть, малолюдность группировок – прямой результат того, что в играх отражается личная жизнь и ближайшее окружение? Ведь в этой личной жизни и в ближайшем окружении основные реальные группировки малочисленны: отец, мать, ребенок и другие члены семьи.

Может быть, вообще дело не в численности группы? В группе из двух человек игра может достигать высокого уровня развития, а в более многочисленной группе – стоять на более низком уровне. Есть все основания предполагать, что уже при переходе к игре вдвоем при наличии ролей, воссоздающих определенную систему социальных отношений, происходит качественное изменение в ходе развития игры, а дальнейший рост количества играющих совместно не представляет особого значения.

Таким образом, характеристику игры, которую дает Е.А. Аркин, можно назвать симптоматическим описанием. Конечно, такое описание удовлетворить не может, да и для руководства игрой оно не дает особых указаний.

П.А. Рудик в дополнение к перечисленным особенностям развития указывает на ряд новых симптомов. Это: 1) изменение характера конфликтов у старших по сравнению с младшими; 2) переход от игры, в которой каждый ребенок играет по-своему, к игре, в которой действия детей согласованы и взаимодействие детей организовано на основе взятых на себя ролей; 3) изменение характера стимуляции игры, которая в младшем возрасте возникает под влиянием игрушек, а в старшем – под влиянием замысла независимо от игрушек; 4) изменение характера роли, которая сначала носит обобщенный характер, а затем все больше наделяется индивидуальными чертами и типизируется.

П.А. Рудик указывает и на ряд психологических особенностей игры, вскрывая как бы второй, более глубокий слой развития.

В этой связи отметим указание П.А. Рудика на развитие мотивов игры, которые в младшем возрасте носят процессуальный характер: по мысли Рудика, в этих несложных по своему содержанию играх смысл их для детей именно в самом процессе действия, а не в том результате, к которому это действие должно привести. В среднем дошкольном возрасте роли имеют в этих играх главное значение, и интерес игры для детей заключается в выполнении той или другой роли; в старшем возрасте детей интересует не просто та или другая роль, но и то, насколько хорошо она выполняется, повышается требовательность к правдивости и убедительности выполнения роли. Эти особенности, по мнению автора, являются существенными и определяют собой все другие. В описаниях П.А. Рудика имеется попытка связать появление новых симптомов с развитием мотивов, в частности с переходом от процессуальности к сюжетности, к выполнению

роли, однако связь эта никак не объяснена.

Д.В. Менджерицкая расширяет перечень особенностей детской игры, указывая ряд новых: во-первых, развитие использования детьми различных предметов в игре, которое при замене реального предмета игровым идет от отдаленного сходства ко все большей требовательности в отношении сходства; во-вторых, сглаживание с возрастом противоречий между придумыванием сюжета и возможностью его реализации; в-третьих, развитие сюжета, которое идет от изображения внешней стороны явлений к передаче их смысла; в-четвертых, появление в старшем возрасте плана, хотя схематичного и неточного, но дающего перспективу и уточняющего действия каждого участника игры; в-пятых, усиление и одновременно изменение роли организаторов игры к старшему возрасту.

Самым существенным в этом перечне является указание на характер развития сюжета, вернее было бы сказать – содержания игры.

Нам остается остановиться еще на исследованиях А.П. Усовой, проделавшей большую работу по анализу творческих ролевых игр.

Резюмируя свои исследования, А.П. Усова пишет: «В итоге исследования мы можем констатировать следующее: сюжетность как характерная черта творческих, т.е. придумываемых самими детьми, игр присуща уже играм детей младшей группы детского сада... Сюжеты эти отрывочны, нелогичны, неустойчивы. В старшем возрасте сюжет игры представляет логическое развитие какой-либо темы в образах, действиях и отношениях: зарождение сюжетности в играх нужно, по-видимому, отнести к дошкольному возрасту.

Развитие сюжета идет от исполнения ролевых действий к ролям – образам, в которых ребенок пользуется многими средствами изображения: речью, действием, мимикой, жестом и соответствующим роли отношением». «Деятельность ребенка в игре развивается в направлении изображения различных действий (плавает, стирает, варит и т.д.). Изображается само действие. Так возникают игры-действия. Деятельность детей принимает характер строительный – возникают строительно-конструктивные игры, в которых тоже обычно ролей нет. Наконец, выделяются игры ролевые, где ребенок создает тот или иной образ. Игры эти идут по двум заметным руслам: игры режиссерские, когда ребенок управляет игрушкой (действует через нее), и игры, где роль выполняется лично самим ребенком (мама, летчик и т.д.)».

Развитие сюжета зависит от ряда обстоятельств. Первое – это близость темы игры к опыту ребенка. Отсутствие опыта и вытекающих из него представлений становится препятствием в развитии сюжета игры.

Замечено, что дети младшей группы детского сада в играх оперируют представлениями (и отношениями), связанными с повседневным бытом; старшие дошкольники более охотно обращаются к общественным событиям, развивают и некоторые литературные темы.

А.П. Усова отмечает, что развитие сюжета определяется также и тем, насколько согласованно развиваются в игре роли. Согласованность ролей нужна в каждой игре, имеющей определенную тему. Чем лучше начинают дети понимать друг друга, собственно мотивы поведения каждого из играющих, тем слаженнее протекает игра.

Наблюдается постепенное изменение роли материала (и игрушек) в играх.

У 3–4-летних детей материал в значительной степени направляет тему игры. Позднее дети приписывают материалу желаемые для них свойства.

«В старшем дошкольном возрасте в игрушке и материале ребенок ищет соответствия между желаемым и действительным. Изменение в требованиях ребенка к материалу игры характеризует новые этапы в развитии игры. Старшие дошкольники охотнее играют за игрушку (ролевые игры), чем игрушкой как таковой, легко обходятся без игрушек...»

Рассматривая некоторые вопросы руководства детскими играми, А.П. Усова указывает на ряд особенностей развития игр, из которых следует исходить при их организации. Она отмечает, что «игры детей уже в трехлетнем возрасте носят сюжетный характер, и в этом направлении игра интенсивно развивается до 7 лет»; устанавливает, что «движущие начала, определяющие игру... , состоят в постепенном овладении ребенком ролью, исполняемой в коллективе детей». «Сюжет игры с его ролями определяет отношение детей к игре... По мере приближения к возрасту 6–7 лет в игре образовались новые элементы. Первоначально она складывалась из бытовых действий, выполненных детьми: варить, мыть, возить (3–4). Потом появляются ролевые обозначения, связанные с теми или иными действиями: я – мама, я – кухарка, я – шофер. Здесь в этих обозначениях наряду с ролевыми действиями появляются ролевые отношения, и, наконец, игра завершается появлением роли, причем ребенок ее выполняет в двояком плане – за игрушку и сам... Опыт проведения игр показывает, как в них начинают зарождаться перспективы, планы взамен случайных и неоформленных действий... Объединение детей в играх, развитие среди

них общественных связей целиком определяется самим развитием игры».

А.П. Усова правильно усматривает наличие сюжета уже в играх младших дошкольников и относит возникновение сюжетных игр к преддошкольному возрасту. Важной нам представляется попытка А.П. Усовой понять взаимные переходы от одной стадии игры к другой. Так, уже в играх младших детей она находит элементы, которые приводят к дальнейшему развитию игры: в игровых действиях – элементы роли, а в ролевых действиях – будущую роль.

Хотя А.П. Усова и не останавливается подробно на связи отдельных особенностей детской игры с развитием сюжета, но из всего изложения материала очевидно, что она считает эти особенности в конечном счете зависящими от развития сюжета, главного стержня всякой ролевой игры.

За 30 лет, прошедших со времени опубликования этих работ, было проведено большое количество самых разнообразных педагогических исследований детской игры. Они направлены главным образом на выяснение возможностей использования игры в воспитательных целях. Изучалось значение игры для развития самостоятельности детей, развития общительности и коллективизма, усвоения моральных норм, обогащения представлений детей об окружающей жизни и т.п. Исследований общего хода развития игры было мало. В этом отношении наиболее законченной является все же работа А.П. Усовой, но и она не может быть признана совершенной и завершенной.

Несмотря на большое количество фактического материала, собранного советскими исследователями-педагогами по ролевой игре на разных уровнях ее развития, вопрос о развитии игры на протяжении дошкольного возраста разработан еще неполно и

не систематически. На основной недостаток подобных исследований мы уже указывали. Это преобладание симптоматологического описания. Такое описание чисто внешней картины игрового процесса, даже при сравнительном изучении различных возрастных групп, в лучшем случае показывает наличие или отсутствие тех или иных признаков, ослабление или усиление их проявления (увеличение количества детей в игровых группах, длительность существования игровых групп, количественный состав групп и длительность игрового процесса с различными игрушками, наличие или отсутствие ролей и степень их выраженности и т.п.). На этом уровне, с применением метода простого, пассивно регистрирующего факта наблюдения, проводился и ряд психологических исследований. Одним из примеров такого исследования являются уже упоминавшиеся исследования сотрудников М.Я. Басова.

Еще при жизни Л.С. Выготского стало ясно, что в исследовании игры необходимо переходить к экспериментальному ее изучению. Экспериментирование над игрой в целом и отдельными ее структурными элементами очень сложно. Оно требует активного вмешательства в ход игры, а игра при таком вмешательстве легко разрушается.

С нашей точки зрения, экспериментальное исследование игры возможно только в процессе длительного формирования игровой деятельности одного и того же коллектива детей со специальной целью такого управления ее развитием, при котором основная задача состояла бы в выяснении возможностей и условий перехода с одного уровня развития игры на другой. Такая стратегия формирования какого-либо процесса до заранее заданного уровня широко применяется в работах многих

психологов, принадлежащих к школе Л.С. Выготского. Эта стратегия, носящая название экспериментально-генетического метода, принципиально отличается от простого эксперимента тем, что включает активное формирование перехода процесса или деятельности с более низких уровней на все более и более высокие. Такая стратегия особенно важна при исследовании процессов развития, т.к. дает возможность создать его экспериментальную модель. Она оправдала себя при исследовании развития отдельных психических процессов (восприятия, памяти), при изучении перехода от элементарных к более высоким формам мышления, при формировании научных понятий и т.п. Примеры таких исследований даны в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца и в некоторых наших работах.

Однако эта стратегия только еще начинает применяться к исследованию игры. В то время когда начинались наши экспериментальные исследования по игре, она вообще еще только начинала разрабатываться применительно к исследованию отдельных психических процессов в работах Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева.

Первые попытки использования такой стратегии применительно к проблеме перехода от предметной к собственно ролевой игре как на нормальных детях (Н.Я. Михаленко), так и на глухонемых (Г.Я. Выготская) и умственно отсталых детях (Н.Д. Соколова) представлены нами ниже.

Содержание исследований, которые будут изложены в настоящей главе, посвящено изучению отдельных структурных составляющих ролевой игры. Некоторые из этих исследований носят характер своеобразных экспериментальных этюдов.

2. Роль и воображаемая ситуация: их значение в мотивации игровой деятельности

Вопрос о мотивах игровой деятельности является одним из центральных. Не случайно основные расхождения во взглядах на игру сосредоточивались вокруг проблемы побуждений, приводящих к игре. Теории удовольствия, наслаждения, внутренних первичных влечений, самоутверждения – все «глубинные теории» есть в сущности теории тех побудительных сил, которые вызывают к жизни игру. Основной порок этих теоретических концепций в том, как в них рассматриваются побудительные силы игры: они по этим концепциям заключаются в субъекте, в ребенке – его переживаниях. В этих теориях игнорируется тот факт, что сами эти переживания являются лишь вторичными симптомами, сопровождающими деятельность и свидетельствующими о том, как она протекает, но ничего не говорящими о действительных объективных побудителях деятельности. В отношении развития ребенка установилась даже такая точка зрения, что чем моложе ребенок, тем больше он определяется в своем поведении внутренними, в конце концов, врожденными биологическими влечениями и потребностями. В действительности, как нам представляется, дело обстоит совсем иначе. Заметим в скобках, что побуждающий характер новизны, открытый в исследованиях Н.Л. Фигурина и М.П. Денисовой, и побуждающий характер предметов, открытый в исследованиях К. Левина, не были достаточно оценены при обсуждении вопроса о побудительных причинах деятельности маленького ребенка. Решение общего вопроса о мотивах деятельности человека не входит сейчас в нашу задачу. Наша задача – подойти к анализу мотивов игры.

ГЛОССАРИЙ

Вежливость (от старославянского «вежа» – человек знающий, сведущий; ученый, образованный, книжный, начитанный, соблюдающий обычаи и приличия) – доброе поведение и обращение или учтивость. Вежливый человек – воспитанный, соблюдающий приличия, учтивый, услужливый, предупредительный.

Вина – состояние, обусловленное нарушением человеком долга, требований авторитета, обязанностей, накладываемых законом или соглашением (договоренностью). Возможность виновности (как и заслуги) обусловлена ситуацией выбора, в которой человек оказывается в результате осознания долга или предъявления ему требования, самим фактом которого удостоверяется его свобода, а также его ответственность. Соответственно, виновным может быть признано лишь вменяемое лицо, и обвинение означает признание вменяемости человека. Вина человека может быть признана различной за действия, совершенные преднамеренно (умышленно), вынужденно (подневольно) и по неосторожности или наивности (неумышленно). Осознание вины выражается в чувстве стыда, муках совести. В признании человеком своей вины заключается раскаяние, а в осознанном принятии наказания, искупающего вину, – покаяние. Поскольку осознание вины представляет собой один из эффективных механизмов формирования зависимости, провоцирование чувства вины у человека с зависимым, ориентированным на внешний авторитет сознанием оказывается эффективным

механизмом власти (политической, родительской или межличностной) и способствует упрочению авторитарных отношений.

Задатки – анатомо-физиологические особенности организма, главным образом центральной нервной системы, являющиеся предпосылками формирования способностей. В качестве задатков могут выступать: типологические свойства нервной системы, от которых зависит скорость образования временных связей, их прочность, сила сосредоточенного внимания, умственная работоспособность и т.д.; индивидуальные особенности строения анализаторов, отдельных областей коры головного мозга и т.п. Задатки являются важным, но недостаточным условием развития способностей. При отсутствии соответствующих внешних условий и адекватной деятельности способности могут и не развиваться даже при наличии благоприятных задатков. На основе задатков в зависимости от внешних обстоятельств (в частности, педагогического воздействия) могут сформироваться различные способности. При наличии благоприятных задатков и при оптимальных условиях жизни и деятельности способности у ребенка могут сформироваться очень рано и развиваться быстро, что иногда создает иллюзию врожденных способностей. Однако отсутствие ранних достижений – признак не отсутствия способностей, а несоответствующих условий для их реализации.

Импульсивность – особенность поведения (в устойчивых формах – черта характера), заключающаяся в

склонности человека действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций. Импульсивность свойственна детям дошкольного и младшего школьного возраста в связи с присутствием этому возрасту низким уровнем самоконтроля поведения. Для преодоления импульсивности рекомендуются совместные игры детей, требующие сдерживания непосредственных побуждений, подчинения правилам игры, учета интересов других ее участников.

Инстинкт (от лат. «instinctus» – побуждение, наитие) – совокупность врожденных компонентов поведения и психики человека и животных.

Калогатия (греч. «kalokagathia», от «kalos» – прекрасный и «agathos» – добрый) – в древнегреческой философии гармоничное сочетание внешних (физических) и внутренних (духовных) достоинств как идеал воспитания человека.

Память – психофизиологический процесс, выполняющий функции закрепления, сохранения и воспроизведения опыта. Обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков и умений и последующего их использования. Память, по сути, осуществляет связь времен – прошлого, настоящего и будущего, является важной психической функцией, обеспечивающей развитие личности человека и его обучение. В соответствии с функциями памяти различают основные ее процессы: *запоминание, сохранение, воспроизведение, забывание*. Главный среди них – запоминание, которое определяет прочность и длительность сохранения информации, полноту и точность ее воспроизведения. Использование человеком приобретенного опыта осуществляется посредством восстановления ранее усвоенных знаний, умений и на-

выков. Наиболее простой его формой является узнавание. Более сложная форма – воспроизведение таких объектов прошлого опыта, которые в данный момент не воспринимаются. Забывание проявляется по-разному – от отдельных ошибок в припоминании и узнавании до невозможности не только припомнить, но и узнать ранее воспринятое. Виды памяти различаются в зависимости от характера запоминаемого материала, способа его запоминания и времени удержания в памяти. В соответствии с типом материала выделяют *вербальную* (словесную), *образную*, *двигательную* и *эмоциональную* память. Развернутая характеристика этих видов памяти предложена П.П. Блонским. Память вербальная (словесная) направлена на запоминание слов, иногда этот термин употребляется в смысле доминирования этой модальности памяти над другими. *Образная* память характеризуется преимущественной направленностью на определенные образы (зрительные, слуховые, тактильные и др.). Память *двигательная*, в значительной мере «автоматизированная», связана с движениями, их координацией и последовательностью. *Эмоциональной* называют память, для которой характерно доминирование чувств, эмоций, аффективной значимости. В зависимости от того, какой анализатор принимает наибольшее участие в восприятии запоминаемого материала, выделяют *зрительную, слуховую, осязательную* память. Зрительная память связана с деятельностью зрительного анализатора. Слуховая – направлена на запоминание звуков (музыки, шумов и т.д.). Осязательная – позволяет сохранять информацию о внешнем мире. Различают в зависимости от типа мышления: *ассоциативную, логическую, опосредованную* память. Память ассоциативная характеризуется тем, что эле-

менты запоминаемого связываются между собой ассоциативно. Логическая (смысловая) память построена на логически-смысловой (причинно-следственной) связи между запоминаемыми элементами. Оперативная память включает в себя память ассоциативную и логическую. По времени действия различают *кратковременную и долговременную* память. Кратковременная (оперативная) память обеспечивает оперативное удержание и преобразование материала, необходимого в процессе непосредственной деятельности. Перевод запоминаемого из сенсорной сферы в кратковременную память осуществляется благодаря функции активного внимания. Продолжительность удержания информации не превышает нескольких десятков минут. Память долговременная обеспечивает длительное удержание знаний (часы, годы, иногда десятилетия), относится к умениям и навыкам, характеризуется значительным объемом удерживаемой информации. Для перевода запоминаемого материала в долговременную память необходима его осмысленная интерпретация. Механическая (непосредственная) память направлена на запоминание не связанных между собой ассоциативно или в логически-смысловом отношении элементов. *Непроизвольная* память фиксирует материал вне участия произвольного внимания. При работе *произвольной* памяти процесс запоминания осуществляется целенаправленно, при участии активного внимания. Развитие памяти начинается на первом году жизни человека. Ее элементарные формы в виде простейших условных рефлексов наблюдаются уже в возрасте двух недель. С пятого месяца жизни отмечается узнавание ребенком окружающих лиц и предметов. В раннем детстве и младшем дошкольном возрасте память носит непроизвольный характер.

Ребенок запоминает только то, что имеет для него актуальное значение в данный момент, что оказывает на него сильное эмоциональное действие. Первые проявления произвольного запоминания отмечаются лишь на четвертом году жизни, сначала при выполнении ребенком поручений или заданий, особенно если они непосредственно связаны с основным видом деятельности детей этого возраста – игрой. Интерес к игре способствует развитию преднамеренной памяти, так как создает сильное эмоциональное подкрепление для запоминания и воспроизведения требуемых действий. Отличительной чертой детской памяти является ее наглядно-образный характер. Ребенок лучше запоминает предметы и картины, а из словесного материала – образные и эмоционально окрашенные рассказы и описания. Плохо понимаемые отвлеченные понятия и рассуждения маленькими детьми не запоминаются. В школьном возрасте под влиянием систематического обучения развитие памяти значительно интенсифицируется. При этом наблюдаются не только количественное увеличение объема и скорости запоминания и воспроизведения, но и ряд качественных изменений. Усиливается использование всякого рода «опор», играющих в процессах запоминания опосредствующую роль, в силу чего запоминание и воспроизведение у школьников все более начинают носить опосредованный (а не непосредственный, как это было раньше) характер. Психологами разработаны многочисленные приемы совершенствования памяти. При всем их многообразии в их основе лежит принцип: логическая организация запоминаемого материала вместо малопродуктивного механического заучивания.

Развивающее обучение – направленное в теории и практике образования,

ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей. Основы теории обучения и развития были заложены Л.С. Выготским в 30-е гг. XX в. Проблемы развития и обучения с разных позиций стремились решать Ф. Фребель, А. Дистервег, К.Д. Ушинский. В 30-е гг. XX в. немецкий психолог О. Зельц провел эксперимент, продемонстрировавший влияние обучения на умственное развитие детей. В это время существовали три основных концепции. В трактовке сторонников первой (А. Гезелл, З. Фрейд и Ж. Пиаже) развитие человека не зависит от обучения. Обучение рассматривалось как процесс, который так или иначе должен быть согласован с ходом развития, но сам по себе в развитии не участвующий. Согласно этой теории, развитие «...должно совершить определенные законченные циклы, и определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению конкретным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения». Таким образом «...исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя по существу»¹. В рамках второго подхода (У. Джеймс, Э. Торндайк и др.) обучение отождествлялось с развитием, которое истолковывалось как накопление человеком разного рода привычек в процессе обучения. По этой теории любое обучение

становится развивающим. В третьей теории (К. Коффка и др.) сделана попытка преодолеть крайности двух первых подходов. Развитие рассматривается как процесс, от обучения независимый, а само обучение, в ходе которого ребенок приобретает новые формы поведения, тождественно развитию. С одной стороны, развитие подготавливает и делает возможным процесс обучения, с другой стороны – обучение стимулирует процесс развития. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь. Эти три концепции сохранились и сегодня. Л.С. Выготский не соглашался ни с одной из этих теорий и сформулировал гипотезу о соотношении обучения и развития. Согласно этой гипотезе, существует единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. «Хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой».² При обосновании своей гипотезы Л.С. Выготский изложил содержание основного генетического закона развития психических функций человека. Этот закон явился основой его концепции, согласно которой всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, во второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка. «Этот закон, думается нам, всецело приложим

¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология. – 2 изд., 1991. – С. 376.

² Там же. – С. 390.

и к процессу детского обучения... Существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития... С этой точки зрения обучение не есть развитие. Но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека».³ Многие годы идея Л.С. Выготского оставалась только гипотезой, хотя его последователи (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.) и стремились ее развивать. В 30–50 гг. XX в. отечественные психологи разрабатывали основы формирующего (обучающего) эксперимента (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер и др.). В 60–80-е гг. XX в. ученые продолжили изучение развивающего образования в области дошкольного воспитания, начального и среднего образования (Л.А. Венгер, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, З.И. Калмыкова, И.Я. Лернер и др.). Полученные результаты позволили обосновать положение о существенной роли обучения в развитии, выявить некоторые конкретные психолого-педагогические условия. С конца 50-х гг. XX в. гипотезу Л.С. Выготского разрабатывали два коллектива, созданные Л.В. Занковым и Д.Б. Элькониним. Исходя из того, что традиционное начальное обучение не обеспечивает

должного психического развития детей, Л.В. Занков разработал новую дидактическую систему, основанную на взаимосвязанных принципах: 1) обучение на высоком уровне трудности; 2) ведущая роль теоретических знаний; 3) высокий темп изучения материала; 4) осознание школьниками процесса учения; 5) систематическая работа над развитием всех учащихся. Эти принципы были конкретизированы в программах и способах обучения младших школьников грамматике и орфографии русского языка, чтению, математике, истории, природоведению, рисованию, музыке. Развивающий эффект системы Л.В. Занкова свидетельствовал о том, что традиционное начальное образование, культивирующее у детей основы эмпирического сознания и мышления, делает это недостаточно совершенно и полно. «Процесс обучения выступает как причина, а процесс развития школьника – как следствие».⁴ В этом положении отсутствовала идея об опосредующем звене между обучением и развитием, сложных динамических зависимостях, не позволяющих охватить связь причины и следствия. Коллектив Д.Б. Эльконина выявил основные психологические новообразования младшего школьного возраста – это учебная деятельность и ее субъект, абстрактное мышление, произвольное управление поведением. Было установлено, что традиционное начальное образование не создает необходимых зон ближайшего развития ребенка, а лишь тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникают у детей еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и др.).

³ Там же. – С. 388.

⁴ Занков Л.В. Избр. пед. труды. – 1990. – С. 306.

Была разработана система обучения младших школьников, создававшая зоны ближайшего развития, которые превращались со временем в требуемые новообразования. В.В. Давыдовым была разработана теория, раскрывавшая на современном логико-психологическом уровне содержание основных типов сознания и мышления и видов соответствующих им мыслительных действий. С позиций коллектива Д.Б. Эльконина в основе психического развития младших школьников лежит формирование у них учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии (теория учебной деятельности и ее субъекта представлены в работах В.В. Давыдова, В.В. Репкина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина, Й. Ломпшера и др.).

Самолюбие – моральное чувство, в котором выражается уважение человека к самому себе как личности. Самолюбие имеет много общего с гордостью, но носит в большей степени личный характер и выражает субъективную оценку человеком собственных способностей и возможностей. Оно может выступать положительным мотивом поведения, помогая преодолевать трудности с целью достижения нравственных результатов, побуждая человека к защите своего достоинства. Но самолюбие становится отрицательным качеством, когда превращается в самолюбование, необоснованную гордость, мешая созидательной деятельности человека, установлению контактов с другими людьми. В целях предупреждения формирования негативных черт самолюбия с ранних лет надо приучать ребенка давать критическую оценку моральную своим поступкам.

Семейное воспитание – осознанные усилия членов семьи (родителей) по вос-

питанию и уходу за ребенком, направленные на достижение соответствия имеющимся представлениям о том, каким должен быть ребенок, подросток, молодой человек. Является составной частью процесса социализации человека. В любой семье человек проходит «стихийную» социализацию, результаты которой определяются ее объективными характеристиками (уровнем образования, социальным статусом, материальными условиями и проч.), ценностными установками (просоциальными, асоциальными, антисоциальными), стилем жизни и взаимоотношений членов семьи. Семейное воспитание во многом определяется личностными ресурсами семьи, которые, с одной стороны, зависят от состава семьи (полная или неполная семья, многодетная семья, наличие близких родственников – братьев, сестер, бабушек, дедушек и проч.), а с другой – от состояния здоровья, уровня образования, индивидуальных интересов, уровня притязаний и проч. старших членов семьи. Одна из важнейших характеристик семейного воспитания – отношение старших к младшим, как к обладателям безусловных жизненных ценностей. В определенные периоды жизни к процессу семейного воспитания могут привлекаться няни, репетиторы, домашние учителя, гувернеры. Личностные ресурсы влияют на цели и стиль семейного воспитания. Цели семейного воспитания могут быть различными по характеру и содержанию. Например, целями могут быть: привитие детям гигиенических навыков, бытовых умений, культуры общения и поведения; физическое, интеллектуальное, экспрессивное, личностное развитие; развитие отдельных способностей; профессиональная подготовка. По содержанию цели могут быть только «инструментальными», направленными на достижение

конкретных результатов, или дополняться духовно-ценностными ориентирами. Цели семейного воспитания не всегда соответствуют общественно одобряемым установкам (например, в семье могут сознательно культивировать индивидуализм, жесткость, нетерпимость и т.п.). Стиль семейного воспитания (система приемов и характер взаимодействия с детьми) в зависимости от меры его «жесткости – мягкости» может варьироваться от авторитарного до демократического. Например, для авторитарного воспитания характерно стремление старших членов семьи максимально подчинить своему влиянию младших, пресекать их инициативу, жестко добиваться выполнения своих требований (в т.ч. с помощью наказаний), контролировать их поведение, интересы и даже желания. Коммуникация направлена преимущественно или исключительно от старших к младшим. Такой стиль может вызвать у детей отчуждение, враждебность по отношению к окружающим. Демократический стиль характеризуется стремлением старших установить теплые отношения с младшими, поощрять инициативу и самостоятельность. Взрослые не считают себя непогрешимыми и объясняют мотивы своих требований. Доверие к младшим членам семьи в принципе отличается от жесткого авторитарного контроля, делая основными средствами воспитания одобрение и поощрение. Содержание взаимодействия в воспитании определяется не только старшими, но и интересами младших, которые охотно выступают его инициаторами. Коммуникация имеет двусторонний характер: от старших к младшим и наоборот. В реальной жизни семьи чисто авторитарный и демократический стили встречаются редко, практикуются компромиссные варианты, старшие члены семьи могут реализовывать

не идентичные друг другу стили (например, отец – более авторитарен, мать – демократична). Определенную роль в семейном воспитании играют материальные ресурсы (затраты на питание, одежду, возможность приобретать игрушки, книги, аудиовизуальную технику и пр., наличие у младших персонального пространства – комнаты, детского уголка, своего письменного стола и проч.).

Семейное образование (домашнее образование) – форма общеобразовательной подготовки в семье. В средние века являлось формой передачи жизненного и профессионального опыта; и в обществах с развитыми образовательными структурами сохранило свое значение как одна из форм индивидуального обучения. В России семейное образование в XVIII–XIX вв. получило распространение в системе общего образования как подготовка детей и подростков к поступлению в гимназии и университеты, особенно в тех губерниях, где отсутствовали крупные учебные заведения. Одним из видов семейного образования можно считать экстернат. Первоначально функции домашних педагогов выполняли приходские священники, дьячки, семинаристы, а с середины XVIII в. – университетские профессора и студенты, гимназические преподаватели, учителя-иностранцы (преимущественно немцы, англичане, французы). Тогда же были приняты положения о домашних наставниках и учителях (1834) и специальные постановления министерства народного просвещения (1853 и 1868). С 1868 г. звание домашнего учителя присваивалось лицам со средним образованием, выдержавшим специальные испытания, либо окончившим высшее учебное заведение. Запрещалось допускать к преподаванию иностранцев, не получивших аттестатов от русских университетов.

Многие домашние учителя проживали непосредственно в семьях и обучали всех подрастающих членов семьи. Семейное образование было свободно от школьной регламентации и способствовало развитию творческих способностей воспитанников. После 1917 г. семейное образование практически прекратило существование и возродилось во второй половине XX в. в виде частных репетиторских занятий. Закон РФ об образовании (1992) зафиксировал право учащегося на формы семейного образования.

Упрямство – устойчивое негативное поведение человека, возникающее в ответ на требования, предъявленные в категорической форме. Упрямство впервые возникает в детском возрасте как активный протест в ответ на подавление взрослым самостоятельности ребенка, недооценку его индивидуальности, попытку полностью контролировать его поведение, грубые и многочисленные запреты и т.п. Сначала такая реакция ребенка представляет собой попытку отстоять право на самостоятельные поступки, собственное «Я». В этом случае она играет положительную роль. Взрослые обычно воспринимают это как непослушание или как пассивное сопротивление воспитанию и, часто не разобравшись в причине появления упрямства, начинают с ним бороться. Если родители настойчивы в борьбе с упрямством, они могут лишить ребенка внутреннего «стержня», уверенности в себе. А если сломить упрямство не удается, оно закрепляется, становится личностно-присущим качеством и приобретает еще более неприятные формы. С первых моментов проявления упрямства ребенка необходимо разбираться в его причинах. Для этого нужно прививать ребенку навыки принятых в обществе норм поведения, общения с людьми, обращения с пред-

метами. По возможности следует избегать резких нарушений привычного образа жизни ребенка, режима, обстановки, т.к. часто первые проявления упрямства возникают именно в подобных ситуациях. Не следует допускать по отношению к ребенку (особенно маленькому) категорических требований и запретов, необходимо всегда взвешивать, насколько доступны и посильны для ребенка предъявляемые требования.

Установка – в психологии неосознанное состояние, предваряющее и определяющее развертывание любых форм психической деятельности; состояние мобилизованности, готовности к действию, обусловленное наличием у субъекта потребности и соответствующими условиями ее удовлетворения. Установка представляет собой механизм регуляции деятельности человека; ее регулирующая функция проявляется в форме направленности на решение определенных задач. Понятие установки было первоначально введено в конце XIX в. в экспериментальной психологии. В XX в. понятие социальной установки вводится в социальную психологию и социологию для обозначения субъективных ориентаций индивидов как членов группы или общества на те или иные общественные ценности и социально принятые способы поведения (У. Томас, Ф. Знанецкий). Теория установки широко разработана Д.Н. Узнадзе и его школой, рассматривающими ее как готовность субъекта к восприятию будущих событий и совершению действий, что является основой его целесообразной избирательной активности. Выявлены различные свойства и виды установки, которая обеспечивает устойчивый и целенаправленный характер протекания деятельности человека, служит средством ее стабилизации и развития в заданном направлении. Однако установка может стать фактором сопро-

тивления изменениям и нововведениям. Уже в детском возрасте у человека в соответствии с законами формирования и изменения установки возникает определенное отношение к основным жизненным ценностям, различным видам деятельности. Исходя из закономерностей формирования установки, становится возможным охарактеризовать многочисленные психические и личностные особенности человека. Управление установками является важной практической проблемой и составляет одну из задач воспитания.

Фольклор детский – область народной культуры, своеобразный инструмент социализации ребенка. История происхождения и развития детского фольклора не вполне изучена, но многочисленные исследования указывают на его связь с календарной и семейной обрядовой культурой, в которую ребенок органично включен. Глубинные и многоуровневые связи с фольклором взрослых особым образом отразились на самой структуре детского фольклора, его сюжетно-тематической основе, роли и функциях в жизни ребенка, системе поэтических средств. Как сфера народной культуры детский фольклор относительно самостоятелен, обладает собственной жанровой системой и эстетической спецификой. Каждый жанр детского фольклора по-своему способствует сохранению душевного и физического здоровья ребенка, развитию его личности, установлению ее многообразных отношений в сообществе взрослых и детей. Очевидно, именно ориентация детского фольклора на общие закономерности возрастного развития детей, четкое функциональное назначение каждого жанра обуславливают глубокое типологическое сходство разных его национальных форм. При этом каждая из них обладает самобытными особенностями,

незаменимым источником сохранения и наследия народного менталитета. В XX в. формируется научное направление – фольклористика детства. Классификация материала русского детского фольклора на основе функционально-возрастного критерия делит его на две группы. В первую группу («поэзия пестования»), обращенную к самым маленьким детям, входят колыбельные песни, пестушки, потешки и прибаутки. Колыбельные песни – произведения, назначение которых успокоить и усыпить ребенка. В народе их называют «байками» (от глагола «баять», «баить» – «говорить»; древнее значение его – заговаривать). К «заклинательной» поэзии восходят самые древние образы и сюжетные мотивы колыбельных песен (Дремы, Буки, Кота). К таким мотивам относится и наклеивание смерти на ребенка как способ убеждения его от болезней. По мере исторического развития колыбельные песни утратили обрядовую функцию; расширился диапазон тем и сюжетов, в том числе за счет других жанров фольклора. Важнейшая особенность всех колыбельных песен – монотонный ритм и успокаивающий мелодико-интонационный стих. Пестушки – произведения, предназначенные для сопровождения физических упражнений и гигиенических процедур, необходимых для младенца. Ритмичные, веселые приговоры, соединенные с приятными для ребенка поглаживаниями, бодрими или плавными движениями ручек и ножек, которым обучают его взрослые, доставляли удовольствие и развивали как физически, так и эмоционально. В потешках – первых играх взрослых с маленькими детьми – поэтические произведения соединяются с драматическим сюжетом, в котором персонажами становятся пальчики, ручки, ножки младенца, руки того, кто его забавляет («Ладушки»,

«Коза рогатая», «Сорока-воровка» и т.д.). В потешках содержатся первые уроки нравственности, элементы обучения счету, соотношениям в размерах. Прибаутки – песенки или приговоры более сложного содержания, которыми взрослые забавляли детей. От потешек они отличаются тем, что не связаны с игровыми действиями, а привлекают внимание ребенка исключительно поэтическими средствами. Одна из разновидностей прибауток – небылицы-перевертыши (наследие рассказчиков – балагуров). Они представляют собой песенки – стихи, в которых произвольно изменены связи и отношения, характерные для реальной действительности. Ребенок, понимающий истинное соотношение явлений, учится признавать «перевертышную» условность как способ создания художественной действительности. Поэтика народных прибауток оказала существенное влияние на развитие профессиональной поэзии для детей. В жанре прибаутки соединяются взрослый и детский фольклор. Детские прибаутки также обеспечивают преемственность между двумя группами детского фольклора – поэзией пестования и собственно детским фольклором. Собственно детский фольклор включает несколько жанровых объединений. Календарный детский фольклор объединяет «заклички» и «приговорки», большинство из которых связано с древними заклинаниями и заговорами, с верой в магическую силу слова, воздействующего на природу. В определенных ситуациях дети выкрикивали хором обращения к солнцу, радуге, дождю, птицам. Существовали и индивидуальные приговорки. Заклички и приговорки со временем превратились в игру, но они до сих пор открывают для детей традиционный способ общения с миром природы. Игровые жанры составляют самую значительную часть

детского фольклора по количеству произведений, разнообразию их типов и форм. Игровые припевы и приговорки по своему происхождению глубоко уходят в древность, отражая старинные обрядовые обычаи и игры, когда детские игры были тесно связаны с жизнью и бытом крестьян, имитировали охоту, посев и обработку льна, свадебные обряды и др. Большинство современных игр и в настоящее время соединяет в себе педагогические и эстетические функции, способствуя приобщению детей к народной культуре. В игровом фольклоре выделяются так называемые игровые прелюдии – «жеребьевые сговорки», считалки. В этих жанрах особенно проявлялась творческая фантазия детей, хотя толчком для нее часто становились произведения, созданные взрослыми. Жеребьевые сговорки – рифмованные формулы-вопросы, с которыми при необходимости по условиям игры разделяться на две партии обращаются к так называемым «маткам». Для этого дети широко использовали традиционные образы из сказок, песен, загадок и проч. («Наливное яблочко или золотое блюдечко?», «Грудь в крестах или голова в кустах?»). Считалки – исполняемые хором рифмованные и ритмизованные произведения, с помощью которых дети распределяют функции в игре и очередность действий ее участников. По происхождению считалки – наиболее архаичные жанры, передающие веру древних в судьбу, выпадающую каждому по жребью или магическому, зашифрованному пересчету. Со временем по аналогии со старыми возникали новые считалки, увеличивалось количество осмысленных сюжетов, часто складывавшихся из взрослых и детских фольклорных произведений другого назначения; водевильных песенок и переделок детских стихов, созданных профессиональными

авторами (например, считалка «Раз, два, три, четыре, пять, вышел зайчик погулять», прототипом которой является стихотворение поэта XIX в. В.Ф. Миллера). Как ни один другой жанр детского фольклора считалки давали широчайший простор для импровизации на традиционной основе, развития умения комбинировать и создавать неожиданные сочетания мотивов и образов; придумывать новые. Сатирический детский фольклор выполняет особую функцию во взаимоотношениях, складывающихся среди детей. Произведения этого жанра способствуют психологической закалке ребенка, помогая ему найти свое место среди сверстников с помощью испытания острым (на детский взгляд) словом. Такова дразнилка – унаследованный от взрослых жанр, который включает прозвища, клички, присловья. Некоторые дразнилки осуждают отрицательные качества и явления: плаксивость, ябедничество, обжорство, воровство («Ябеда-корябеда, соленый огурец!»). Ребенок, умеющий за себя постоять, найдет и подходящий ответ обидчику, так называемую оговорку: «Обзывайся целый год, все равно ты – бегемот; обзывайся целый век, все равно я – человек!». Видом сатирического детского фольклора являются и «поддевки», которые представляют собой искусственный или естественный диалог, в котором человек ловится на слове («Скажи: “Медь”». – «Медь». – «Твой отец медведь»). Как объективное отражение особенностей детской жизни в ту или иную эпоху детский фольклор – явление развивающееся. Система жанров, в основном сформировавшаяся в условиях аграрной России с устойчивым домашним бытом, стала постепенно изменяться с развитием школьного образования, бытового

и хозяйственного уклада. Городские грамотные дети, в противовес неграмотным сельским – хранителям бытовых и поэтических традиций, становились трансформаторами детского фольклора. С уменьшением в воспитательной практике семьи и детских учреждений доли традиционной поэзии пестования современная детская устная культура все более обособляется от культуры взрослых; изменяются типы отношений между двумя этими формами культуры. Происходит переориентация на другие фольклорные жанры взрослых – частушку, анекдот, а также на произведения, созданные профессиональными авторами. Если крестьянский фольклор стал достоянием книжной культуры, современный детский фольклор – жизненное явление, отражающее стихийную оценку детьми общества, в котором они растут. Особого внимания детских педагогов и психологов заслуживают относительно новые образования: «черный юмор», «школьный словарь», «афоризмы военной кафедры» и др. произведения, активно бытующие в детской и подростковой среде. Черный юмор – разно-жанровый пласт детского и подросткового фольклора, стихийно осмысляющего противоречия современной действительности: обесценение художественного слова в значительной части литературы 50–70-х гг. XX в., ослабление и распад естественных человеческих связей в семье, между поколениями, а также потерю нравственных ориентиров и душевное опустошение человека под давлением псевдо-ценностей. Ироничное противостояние этому средствами пародийного развенчания, жесткого гротеска или сознательного эпатажа и эстетического шока есть способ психологической личности в условиях социальной безысходности.

При чтении произведений русских авторов детям необходимо объяснять значение многих слов, которые давно уже не употребляются в современной разговорной речи. Предлагаем Вашему вниманию разъяснения некоторых значений и понятий, которые могут встретиться в художественных произведениях, сказках и былях.

СЛОВАРЬ УСТАРЕВШИХ ТЕРМИНОВ

Абы – чтобы, дабы.

Агнец – ягненок, барашек.

Аз – местоимение «я» или наименование первой буквы алфавита.

Аз, буки, веде – названия первых букв славянского алфавита.

Аки – как.

Алтын – старинная серебряная монета достоинством в три копейки.

Алчешь – от слова «алкать» – жадно хотеть.

Ан, аже – если же, между тем, ведь.

Армяк – мужская верхняя одежда из суконной или шерстяной ткани.

Аршин – мера длины, равная 0,71 м.

Ащё – если, ежели, когда.

Бабка – четыре снопа овса – колосьями вверх, накрытые пятым – колосьями вниз – от дождя.

Бажень – любимый, от слова «бажать» – любить, желать, иметь склонность.

Базланить – реветь, кричать.

Барда – гуща, остатки от перегона хлебного вина, используемые на откорм скоту.

Басок – краткая форма от слова «баской» – красивый, пригожий, украшенный.

Бадог – батог, палка, посох, хлыст.

Бахарь – говорун, краснобай.

Баять, баить – говорить, болтать, беседовать.

Безвременье – беда, тяжелое испытание, время.

Безмен – ручные весы с неравным рычагом и перемещающейся точкой опоры.

Безобычный – не знающий обычаев, житейских правил, приличий.

Бердо, беремя – бремя, тяжесть, ноша; охалка, сколько можно обнять руками.

Бечева – прочная веревка, канат; бечева тяга – передвижение судна бечевой, которую тянули по берегу люди или лошади.

Бирка – палочка или дощечка, на которой зарубками или краской кладутся знаки, заметки.

Бирюк – зверь, медведь.

Бить челом – низко кланяться; просить о чем-либо; подносить подарок, сопровождая подношение просьбой.

Биться об заклад – спорить на выигрыш.

Благовещение – христианский праздник в честь Богородицы (25 марта по старому стилю).

Бобыль – одинокий, бесприютный, бедный крестьянин.

Боден – бодец, шпора на ногах петуха.

Борис и Глеб – христианские святые, день которых отмечался 2 мая по старому стилю.

Бортник – человек, занимающийся лесным пчеловодством (от слова «борт» – дуплянистое дерево, в котором гнездятся пчелы).

Ботало – колокольчик, колокольный язык, било.

Бочаг – омут, яма, залитая водою.

Бражник – пьяница.

Брашно – пища, еда, хлеб-соль.

Бредень – сеть, небольшой невод.

Буерак – сухой овраг.

Буза – каменная соль, которую давали животным.

- Булава – знак начальственной власти, также оружие (палица) или набалдашник.
- Бурачок – кузовок, небольшой короб из бересты.
- Бученье – от слова «бучить» – вымачивать, белить холсты.
- В**адить – манить, привлекать, приучать.
- Варюха, Варвара – христианская святая, день которой отмечался 4 декабря по старому стилю.
- Ващец – ваша милость.
- Введение – введение, христианский праздник в честь Богородицы (21 ноября по старому стилю).
- Ведрина – от слова «вёдро» – ясная, теплая, сухая погода (не зимняя).
- Вежество – воспитанность, учтивость, вежливость.
- Великий четверток – четверг на последней неделе Великого поста (перед пасхой).
- Веря – один из столбов, на который навешиваются ворота.
- Верстень – верста.
- Верша – рыболовный снаряд, сделанный из прутьев.
- Веселко – мешалка.
- Вица, вичка – хворостинка, прут, хлыст.
- Водильщик – вожак медведя.
- Войт – старшина в сельском округе, выборный староста.
- Волок – от слова «волочить», путь на водоразделе, по которому переволакивают грузы и лодки.
- Волостник – женский головной убор, род шапочки.
- Ворогуха, ворогуша – ворожея, гадалка, злоумышленница.
- Воровина – сапожная дратва, также веревка, аркан.
- Вотчина – родовое имение землевладельца, переходящее по наследству.
- Временщик – человек, достигший высокого положения благодаря случаю.
- Вскую – попусту, напрасно, зря.
- Всугонь – вдогонку.
- Вчуже – со стороны, не будучи в близких отношениях.
- Вить – время еды, также доля пищи, часть еды.
- Г**арчик – горшок, кринка.
- Гатки, гать – настил из бревен или хвороста на топком месте. Нагатить – настлать гать.
- Гашник – пояс, ремень, шнурок для завязки штанов.
- Гинуть – сгинуть, пропадать.
- Говеть – соблюдать пост, воздерживаться от пищи.
- Говоря – речь.
- Гоголь – птица из породы уток-нырков.
- Годы годуй – годы живи, от слова «годовать» – жить.
- Голбчик – голбец, отгородка в виде чулана в избе между печью и полатами.
- Голдеть, голдобить – шумно разговаривать, кричать, браниться.
- Голик – веник без листьев.
- Голица – кожаная рукавица без подкладки.
- Голомя – открытое море.
- Голь – оборванцы, голяки, нищие.
- Горка – погост, место, где жили служители церкви.
- Горница – чистая половина избы.
- Гривна – старинная монета достоинством в десять копеек.
- Грош – старинная монета достоинством в две копейки.
- Грунь, груна – тихая конская рысь.
- Грядка – шест, жердь, подвешенная или приделанная лежмя, перекладина, жердочка в избе от стены к стене.
- Гуж – петля, которая скрепляет оглобли и дугу.

Издательство «АРКТИ» представляет литературу по коррекционной педагогике:



А.Р. Маллер

«Помощь детям с недостатками развития»

В пособии представлена система помощи детям с интеллектуальными нарушениями. Главное внимание отводится педагогической работе с такими детьми в семье. На примерах показано, как воспитывать и обучать детей-инвалидов, прививать им навыки самообслуживания, развивать речь, учить играть и выполнять несложные задания, связанные с жизненными ситуациями. Рассматриваются возможные пути интеграции таких детей в общество.

Пособие адресовано родителям, работникам специальных дошкольных учреждений.

◀ 72 с., 60х90/16



О.В. Солодянкина

«Воспитание ребенка с ограниченными возможностями в семье»

В пособии предложены технология изучения, содержание социального паспорта, формы и методы исследования проблем и социально-психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Пособие адресовано педагогам и специалистам, ведущим специалистам по дошкольному образованию, работающим с данной категорией детей и их семей, преподавателям и студентам педагогических вузов.

◀ 80 с., 60х90/16



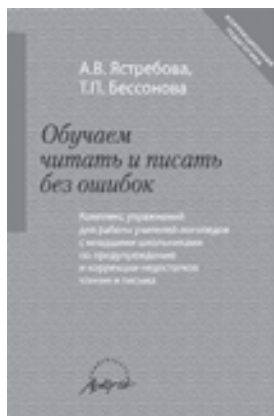
Н.В. Макарычева

«Проблемы раннего детства: диагностика, педагогическая поддержка, профилактика»

Каковы особенности «кризиса 3-х лет»? Как организовать жизнь ребенка в семье и адаптировать его к условиям дошкольного учреждения?

Воспитатели и родители найдут в книге много полезного для ежедневной практической работы и общения с детьми раннего возраста.

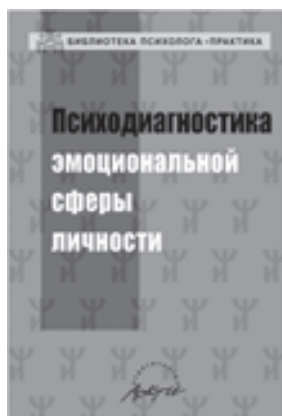
◀ 64 с., 60х90/16



А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова
«Обучаем читать и писать без ошибок»

В пособии представлена система коррекционных упражнений для успешного усвоения учащимися программного материала, в т.ч.: по восполнению пробелов в развитии психологических предпосылок к овладению чтением и письмом; нормализации звуковой стороны речи; формированию и совершенствованию лексико-грамматических средств языка; отработке полноценных навыков чтения и письма и совершенствованию связного высказывания. Пособие адресовано учителям-логопедам, педагогам, методистам, студентам дефектологических факультетов.

◀ 360 с., 70х100/16



«Психодиагностика эмоциональной сферы личности»
Авт.-сост.: *Г.А. Шалимова*

В пособии дана характеристика эмоциональной сферы человека, предложены психодиагностические методы для изучения эмоциональных состояний, процессов и свойств личности.

Пособие предназначено для практических психологов и специалистов, интересующихся изучением эмоциональной сферы человека.

◀ 224 с., 60х90/16



Издательство «АРКТИ» предлагает книги по следующим направлениям:

1. Нормативная база и технологии управления дошкольными учреждениями.
2. Инспектирование и аттестация работников и учреждений образования.
3. Интеллектуальное и психо-эмоциональное развитие дошкольников.
4. Физическая культура и здоровье дошкольников.
5. Социализация и культура общения дошкольников.
6. Нравственная, патриотическая и экологическая культура дошкольников.
7. Эстетическая культура и художественное творчество дошкольников.
8. Подготовка к школе.

Ждем Вашей заявки на литературу, прайс-лист и каталог по адресу:
125212, Москва, а/я 61 или по тел.: (495) 452-2927.

Наш сайт: www.arkty.ru