

Учредители:

ООО «АРКТИ»
и МГО Профсоюза работников образования
и науки РФ

Издатель:

ООО «АРКТИ»
Генеральный директор *Дрёмин В.Е.*

Редакционный совет:

*Белошистая А.В.,
Микляева Н.В.,
Гогоберидзе А.Г.,
Денякина Л.М.,
Зацепина М.Г.,
Иванова М.А.*

Экспертный совет:

*Бодраченко И.В.,
Данилина Т.А.,
Прищепа С.С.*

Редакция:

Главный редактор *Ривина Е.К.*
Дизайн и верстка *Мельникова Е.В.*
Корректор *Шибанова Ю.В.*

Отдел реализации *Вахитова Е.А.*

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

Тел./факс: (495) 452-29-27

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

E-mail: arkty@arkty.ru, sovrdetsad@mail.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 21.02.2011
Формат 70×90¹/₁₆
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Тираж 5000 экз. Заказ №

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

© ООО «АРКТИ», 2011

Содержание

Образовательный процесс

Обсуждаем актуальные проблемы

- Е.В. Трифонова*
К вопросу об определении игры как ведущей
деятельности в дошкольном возрасте 2
- А.В. Белошистая*
Математическое занятие в ДОУ 7
- А.Г. Арушанова*
Образовательная область «Коммуникация»: формы
организации психолого-педагогической работы 19

Психолого-педагогическое сопровождение

- Л.Н. Вахрушева, М.Ю. Белоглазова*
Преодоление агрессивности детей 2–3 лет
посредством сюжетных картинок 27
- Л.Б. Розова*
Полоролевая социализация в дошкольном детстве ... 37
- Л.С. Чудиловская*
Причины трудностей социальной адаптации детей
старшего дошкольного возраста в группе ДОУ 44

Рекомендации педагогам

- И.А. Качанова, Е.В. Трифонова*
Зачем нужна игра и как играют дошкольники 48
- О.Н. Митрофанова, Т.С. Порошкина*
Традиционные народные игры в воспитании детей ... 57

Работа с родителями

- Ж.В. Садовникова, Е.Б. Мисожникова*
Родительские клубы на базе ДОУ 63
- О.В. Нешта, О.А. Новикова*
Я и мой папа в детском саду 65
- В.В. Миронова*
Как Бурый ходил к ребятам в гости 67

Обмен сюжетами

- Н.В. Борисова*
Использование средств арттерапии в процессе
адаптации детей младшего дошкольного возраста
к детскому саду 72
- В.В. Пальшина*
В игровом уголке 78

Обсуждаем актуальные проблемы

В этом номере мы продолжаем обсуждение форм организации деятельности детей в дошкольных образовательных учреждениях. Одной из характерных особенностей и главных задач педагогической науки и практики является постоянное переосмысление и модернизация воспитательно-образовательного процесса в соответствии с современными условиями и требованиями времени. Однако, осуществляя преобразования, следует помнить об особенностях дошкольного возраста, думать, прежде всего, о ребенке, о его благе и всеми силами обеспечивать его полноценное развитие.

Екатерина Вячеславовна ТРИФОНОВА,

кандидат психологических наук, заведующая лабораторией игры и развивающей предметной среды Государственного бюджетного научного учреждения г. Москвы Научно-исследовательского института дошкольного образования им. А.В. Запорожца

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ИГРЫ КАК ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Игровая деятельность ребенка, ее значение, закономерности и пути развития ее в дошкольном детстве – все это чрезвычайно злободневно и актуально в настоящее время. Важно знать историю вопроса, понимать терминологию и ее сущность, чтобы, учитывая достижения и ошибки прошлых лет, двигаться вперед, максимально используя воспитательный и развивающий потенциал игры.

Положение об игре с «мнимой» ситуацией как ведущей деятельности детей дошкольного возраста впервые было сформулировано Л.С. Выготским. В исследованиях Д.Б. Эльконина акцент был смещен на ролевое поведение, и ведущим типом деятельности была названа ролевая игра. С момента своего появления данный тезис подвергался уточнениям и корректировкам. Так, С.Л. Рубинштейн отмечал, что, признавая наличие «мнимой» ситуации в качестве признака, обязательного для всякой игры, эта теория неправомерно суживает понятие игры [8, с. 492]. Позже это положение под-

черкивала М.Ю. Кистьяковская [7, с. 324]. Но даже в отношении собственно сюжетных игр отмечалось, что «в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является не только сюжетно-ролевая игра, <...> но и последовательно сменяющие друг друга пять видов игр: режиссерская, образная, сюжетно-ролевая, игра с правилами и снова режиссерская игра, но на качественно новом уровне развития» [3, с. 71]. Проблема является не просто терминологической, вопрос о сущности ведущей деятельности крайне важен и в практическом, и в теоретическом отношении, т.к. «проблемы, не

решенные при задании исходных понятий и определений, «перекочевывают» на более высокие уровни анализа» [10, с. 23]. Более того, они начинают оказывать непосредственное влияние на практику.

О том, что развивающий потенциал игр, в которые ребенка вовлекает взрослый, и игр, затеваемых им самостоятельно, неодинаков, педагоги знали всегда. Обсуждение этого вопроса началось почти 150 лет назад: «Подражательные игры в детском саду отличаются от подражательных игр дома; первые осмыслиют перед ребенком разные действия из жизни взрослых и природы; но ребенок действует в них не произвольно и не может во время этих игр углубиться в самого себя: его извне направляют к той или другой деятельности, между тем как дома он совершенно предоставлен самому себе, и его творчески-подражательная деятельность ничем не ограничивается. Поэтому одни игры в детском саду недостаточны для ребенка; он непременно должен играть один дома, без контроля и без стеснений, совершенно свободно. Дети остаются в детском саду поэтому не весь день, а только несколько часов. Детские сады, которые держат детей целый день, грешат против принципа всестороннего развития» [9, с. 47]. Таким образом, еще в 1866 году было сформулировано крайне важное положение о том, что детская подражательная (сюжетно-ролевая) игра в условиях детского сада носит в большей степени образовательный характер, тогда как в домашних условиях в полной мере может проявить себя как «творческая», и ее угнетение пагубно для развития ребенка.

С течением времени, со становлением и укреплением отечественной системы дошкольного образования многие дети стали оставаться в саду на целый день. Свободные творческие игры вынужденно перешли в условия дошкольного учрежде-

ния, и с ними тут же начались проблемы. Так, уже к концу 1920-х годов отмечалось, что «с играми, особенно свободными, дело обстоит не так благополучно», времени на игру недостаточно, дети играют урывками между занятиями [5, с. 8].

К середине 1930-х годов название «творческая игра» приобретает значение термина [11]. Эта характеристика детской игры постоянно звучала в трудах Д.В. Менджерицкой, а позже А.П. Усовой, Р.И. Жуковской и др., настаивавших на том, что развитие ребенка в первую очередь связано с теми играми, замысел которых принадлежит самому ребенку. Запорожец А.В. также подчеркивал, что игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие детей, только переходя в форму детской самостоятельности [1, с. 239]. В тот же период игра провозглашается «одним из средств всестороннего развития ребенка», а это означало, что она должна была как-то организовываться и направляться педагогом [11, с. 5–6]. Вмешательство в детскую игру превращало ее в занятие и лишало непосредственности, а косвенное управление не всегда способствовало решению основной задачи – отражению в игре «нужного» содержания. Тогда эта задача стала решаться особым способом: через выделение внутри творческих игр особого подвиды, названного «стимулированными» играми [11, с. 13]. Их целью было приобщение детей к содержанию, вытекающему из воспитательных задач, поставленных педагогом. При этом подчеркивалось, что «стимулированные педагогом игры не должны <...> вытеснять свободного детского творчества» [11, с. 13]. Здесь важным было то, что четко разделялись свободная игра детей и игра, организованная взрослым. Однако на практике воспитателю сковывали руки положения, вытекающие из общих установок тех лет о том, что «руководить игрой было нельзя, следовало

только «организовать среду» [2, с. 81]. Разумеется, такой подход не способствовал развитию игры как деятельности: свободная детская игра была пущена на самотек, а «стимулированная» организовывалась весьма специфическим образом. И неудивительно, что после появления в 1936 году Положения о педологических извращениях Наркомпросов «стимулированные игры» были признаны педологическим извращением, и возврат к ним не приветствовался. Так, в работах А.П. Усовой проскальзывает фраза о том, что некоторые воспитатели самоустраиваются от руководства игрой, «опасаясь, что их будут обвинять в возвращении к “стимулированным” играм» [12, с. 6].

Термин «творческая» был хорош тем, что отражал ее **сущностную характеристику**. Под ним понимали игру, в которой ребенок сам создает, «творит» свой мир в соответствии со своими желаниями и идеями. К 1940-м годам в психологической литературе появляется и набирает силу термин, более четко отражающий **видовую принадлежность** этого типа игр – ролевая (или сюжетно-ролевая) игра. На протяжении какого-то времени эти термины сосуществовали как синонимы [13, 14]. Однако, если в «Руководстве для воспитателя» 1945 и 1953 года игры еще называются «творческими», то уже в «Программе воспитания...» (1962) происходит официальная смена названия, и там присутствуют только определения «сюжетная» и «ролевая». Новая терминология быстро вошла в силу и заняла настолько прочные позиции, что уже в середине 1960-х годов со страниц журнала «Дошкольное воспитание» (1966, № 2, с. 41) звучит упрек за использование устаревшей терминологии, высказанный в адрес Д.В. Менджерицкой.

На первый взгляд, все логично: развивается наука, уточняются определения. А на деле это привело к весьма противо-

речивой ситуации, т.к. с определением «творческая» исчезло понимание примата детской инициативы в игре. Термин «сюжетно-ролевая», определяя игру по форме, не фиксировал той разницы, которую четко выявляли названия «творческая» и «стимулированная» игра, т.е. разницу между **собственно игровой деятельностью и набором игровых действий**, выполняемых ребенком (когда по сути ни игрового мотива, ни активно воссоздаваемой воображаемой ситуации у него нет). Эта грань была стерта терминологически, и, как следствие, она начала стираться и из сознания педагогов тех лет. Сюжетно-ролевой игрой стала называться фактически любая деятельность, хоть сколько-нибудь внешне походящая на игру. И, в первую очередь, организованные воспитателем «показательные» игры, по сути представляющие собой своеобразные занятия. Закономерным итогом такого подхода явилась работа Г.П. Щедровицкого, в которой игра рассматривалась как особая педагогическая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей [7]. В исследовании было аргументированно доказано, что игра не имеет имманентного (внутренне обусловленного) развития, не может выполнять и не выполняет общеразвивающей функции, оставаясь всего лишь удобной формой обучения ребенка тем или иным конкретным знаниям или навыкам. Эти выводы совершенно справедливы, если не распространять их на детскую игру в целом, а отнести исключительно к тому конкретному виду игры, который действительно был подвергнут изучению, а именно – игры, организуемой по инициативе взрослого.

К 1980–1990-м годам ситуация фактического господства «организованных» игр неизбежно приводила к тому, что дети в дошкольных учреждениях играли мало, игра не занимала в педагогическом процессе

должного места и ее уровень не соответствовал возрастным возможностям детей. К этому времени в литературе можно зафиксировать активный протест против сложившейся ситуации. Наиболее эмоционально здесь выступила Е.Е. Кравцова, наиболее эффективно – С.Л. Новоселова, предложившая новую классификацию игр, основанием которой служила **инициатива в игре** [4, 6]. В рамках этой классификации впервые были четко разведены игры, составляющие ведущую деятельность дошкольника и обеспечивающие его возрастное развитие, и игры, несущие специализированную обучающую функцию или приобщающие ребенка к определенным культурным эталонам. Было выделено три основных класса игр, развивающий потенциал которых различен.

I. **Первый класс** составили игры, возникающие по инициативе самих детей, т.е. **самодеятельные**. В них дети сами задают цель игры, выбирают средства и способы ее осуществления, сами создают игровые проблемные ситуации и находят решения доступными им игровыми способами. **Только самодеятельные игры представляют собой ведущую деятельность и имеют решающее значение для детского развития.** Они не ограничены рамками сюжетно-ролевой игры, а представлены целым рядом подвидов. Это обосновывает, почему **не только сюжетно-ролевая игра и не всякая сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью.** Для появления и успешного развития самодеятельной игры игровой опыт ребенка обязательно должен включать игры двух других классов.

II. **Второй класс игр** отличается тем, что инициатива в них принадлежит взрослому. Именно он задает цели игры, определяет способы и средства ее реализации, даже если лично в игре и не участвует. Например, правила игры изначально

закладываются в конструкцию при создании дидактической игрушки. К играм этого класса обращаются чаще всего в обучающих и воспитательно-образовательных целях.

III. **Третий класс игр** определяется исторической инициативой этноса, в глубинах которого они возникают. Это так называемые традиционные или народные игры. По сути они очень близки тем, которые возникают по инициативе взрослого, но существенным различием будет то, что содержание этих игр определяется не конкретными образовательными целями и задачами, зависящими от того или иного этапа развития общества, а многовековым опытом, нацеленным на решение более общих задач, чем формирование конкретных умений и навыков.

Ряд современных программных документов, например, программа развития ребенка-дошкольника «Истоки», основана уже на этой классификации, однако нельзя сказать, что она была единодушно принята. Дело в том, что основание данной классификации и психологический смысл выделяемых классов оказались не до конца осознанными. Следует уточнить, какое содержание вкладывала в эти понятия автор классификации, чтобы осознать единство предложенного критерия и психологическую сущность игр, им определяемых. Предложить игру (т.е. выступить инициатором) может кто угодно: самодеятельные игры чаще всего начинаются с того, что один ребенок предлагает во что-то поиграть, а остальные это предложение принимают. Это не означает, что для того, кто предложил игру, она будет самодеятельной, а для остальных нет. Что касается народных игр, то они **всегда** транслируются либо через взрослых, либо через других детей, но от этого не становятся ни самодеятельными, ни дидактическими. Тот, кто предлагает игру, выступает ее

инициатором, но это не имеет никакого отношения к классу игры, а вот **инициативой, определяющей этот класс**, обладает тот, кому принадлежат **цели, способы и средства осуществления** игры. Так, если тему игры предложил взрослый, а ребенок начал самостоятельно разворачивать сюжет в соответствии со своими игровыми интересами, то такая игра будет, безусловно, **самодеятельной**. Если ребенок сам берет дидактическую игрушку и начинает собирать ее по правилам, то такая игра будет самостоятельной, но не самодеятельной, т.к. цели, способы и средства в такой игре изначально принадлежат взрослому. В народных и традиционных играх цели, способы и средства игры, зафиксированные в ее правилах, принадлежат этносу. И если эти правила произвольно меняются, игра может поменять свою психологическую сущность.

Предложенное классификационное основание позволяет четко отделить игру как ведущую деятельность от игровой формы любой другой деятельности, которую инициирует взрослый. Ни одна педагогическая классификация не в состоянии это сделать, т.к. она определяет игры «по форме». Данная, психологическая, классификация имеет совершенно иную цель, **определяя внутреннюю сущность игры**, независимо от ее формы (ведь та же сюжетно-ролевая игра может быть и самодеятельной и сюжетно-дидактической).

Таким образом, четкое терминологическое разделение разных видов игр позволяет правильно решать задачи их педагогической поддержки и организации воспитательно-образовательного процесса. В условиях дошкольного образовательного учреждения игра представлена **в разных формах**, которые необходимо четко различать:

- игра **как деятельность**, побуждаемая игровым мотивом, специфика

которого состоит в том, что мотив игры заключается в ней самой (в условиях педагогического процесса такая игра *представлена* самодеятельными играми; их развивающая *функция* состоит в том, что именно в процессе этой деятельности формируются основные возрастные новообразования);

- игра **как форма организации образовательного процесса**, содержание этих игр определяется взрослым в соответствии с теми или иными образовательными задачами (в условиях детского сада они *представлены* обучающими играми, а также организацией занятий в игровой форме, *функция* которых связана с обогащением представлений детей, закреплением освоенных способов действий и пр.);
- игра **как форма организации жизни детей**, содержание этих игр отбрасывается или направляется взрослым в соответствии с теми или иными воспитательными задачами (в педагогическом процессе они *представлены* коллективными сюжетно-ролевыми играми, играми с правилами и др.), *функция* их связана с социализацией детей – практическим освоением правил и норм, формированием детского коллектива.

Организация жизни детей в детском саду обязательно должна включать все перечисленные формы. Но при этом следует помнить, что доминирование двух последних может приводить к **депривации игры как ведущей деятельности на фоне ее тотальной эксплуатации**, что, к сожалению, нередко приходится наблюдать на практике. Правильное понимание значения разных видов игр позволит создать оптимальные условия для детского развития.

Литература

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М., 1986.
2. Коссаковская Е. Советской игрушке – 50 лет // Дошкольное воспитание. – 1967. – № 10.
3. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6.
4. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. – М., 1996.
5. Методические письма по дошкольному воспитанию. Письмо тринадцатое. Игра и труд дошкольника. – М.–Л., 1929.
6. Новосёлова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3.
7. Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
9. Симонович А.Д. Значение игры в жизни ребенка // Детский сад. – 1866. – № 2.
10. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М., 1985.
11. Творческие игры дошкольников. Методическое письмо. Наркомпрос РСФСР. – М. – Л., 1934.
12. Усова А.П. Руководство творческими играми детей // Дошкольное воспитание. – 1947. – № 8.
13. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры // В кн.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М., 1948.
14. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 1960.

Анна Витальевна БЕЛОШИСТАЯ,

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

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ В ДОУ¹

Включение дошкольной ступени образования в систему непрерывного процесса дошкольного и начального образования, как полагает автор, требует определения и обоснования выбора формы обучения дошкольников математике на качественно ином уровне, соответствующем современным требованиям.

Традиционной формой обучения математике в детском саду является **занятие**. Однако в дошкольной педагогике периодически возникают дискуссии по поводу, как целесообразности этой формы организации обучения в принципе, так и способов построения и планирования занятий. В настоящее время по-прежнему имеют

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Разработка образовательной технологии развития непрерывного преемственного математического мышления в системе детский сад – школа – вуз в Мурманской области», проект 11-16-51002а/С.

место два противоположных взгляда на проведение регламентированных занятий: одна часть педагогов считает их необходимыми, другая полагает, что они являются формализацией и извращением сущности дошкольного обучения.

Анализ этого противостояния был дан в монографии А.П. Усовой еще в начале 1980-х годов [3]. Но и сегодня, спустя 30 лет, не утихает спор между приверженцами «свободной формы обучения, которая должна протекать во всей жизни детей», при которой воспитатель учит каждого ребенка, пользуясь тем или иным благоприятным случаем («математика в раздевалке» рекомендуется программой «Детство», знакомство с важнейшими математическими понятиями в программе «Радуга» рекомендуется проводить на прогулке, делая записи на песке), и сторонниками систематического и планомерного руководства математическим развитием ребенка.

Разумеется, следует учитывать влияние на ребенка расширения информационного потока, характерного для современной жизни. Однако стихийный опыт, приобретаемый ребенком в повседневной жизни, в общении с другими детьми и взрослыми и в результате педагогических воздействий эпизодического характера, не обеспечивает формирования и развития у большинства детей собственно **математического стиля мышления**, что является целью развивающей работы по математике с дошкольниками. Бесспорно, единицы, обладающие яркими природными задатками, при условии попадания в сферу благоприятного для математического развития влияния, «прорастают и расцветают». Большинство же детей при отсутствии специально организованной методической работы над формированием и развитием математических способностей оказывается в состоянии «заросшего травой огорода».

Печальное состояние уровня «математической успешности» большинства детей уже в начальной школе, не говоря уже о старших классах, можно рассматривать как естественное следствие отсутствия планомерной систематической работы над математическим развитием ребенка. В противном случае, придется согласиться с мнением, что математика – это предмет для избранных, и способности к ее усвоению зависят от наследственности или счастливой случайности. Планомерно и целенаправленно учат плаванию или игре в футбол, вышиванию, танцам и языкам, но, к сожалению, по-прежнему продолжают появляться «ученые рассуждения» о вреде систематического методического воздействия на ребенка дошкольного возраста при обучении математике, словесности, естествознанию. Неудивительно, что успеваемость детей по этим базовым для любой ступени образования и для любого возраста дисциплинам на сегодняшний день находится в школе на самом плачевном уровне. При этом неуспешность именно в этих предметах, поскольку они главные пока еще в школе и в общественном сознании, формирует у ребенка в результате отрицательное отношение к процессу обучения как таковому, а следовательно, отрицательную негативную мотивацию в целом.

Рассматривая обучение как **процесс**, дидактика определяет его как **систему постоянно повторяющихся воздействий на ребенка**, образующих у него определенный динамический (на физиологическом уровне) и дидактический (на сознательном уровне) **стереотип отношения к процессу учения**. Даже чисто внешняя атмосфера: четкая периодичность занятий, продуманная структура, нормирование по времени, – формируют определенные качества личности ребенка (организованность, собранность, произвольность волевых и

психических процессов). Безусловно, не имеется в виду перенос в систему дошкольного образования школьных жестко регламентированных дисциплинарных и методических учебных, догматических форм обучения на занятия.

Анализ содержания дискуссии по поводу форм обучения дошкольников показывает, что противостояние между сторонниками «свободных форм» и сторонниками «систематических форм» порождено именно попыткой перенести жесткую регламентацию худших вариантов школьного обучения в ДОУ. Эту тенденцию породила неадекватная интерпретация понимания проблемы преемственности дошкольного и школьного образования, а также неадекватное толкование смысла процесса обучения¹ [1]. Если же принять за основу трактовки этих категорий, адекватные **современному пониманию развивающего обучения**, все противоречия между сторонниками обоих подходов к форме организации обучения дошкольников снимаются, как и противопоставление игры и обучения. Практически все дошкольные педагоги рассматривают эти виды деятельности ребенка как антагонистические. Усова А.П. пишет: «...отвлечь детей от игры и подвести их к занятиям <...> трудно, так как интерес к игре всегда является доминирующим в этом возрасте; занятия должны иметь какую-то особую ценность для детей, чтобы привлекать их» [3, с. 98].

Противопоставление игры и обучения в дошкольном возрасте неправомерно с позиции преемственности игровой и учебной деятельности. Для того чтобы реализовать образовательный процесс как преемственный, необходимо рассматривать **учебно-игровую деятельность** как полноценный самостоятельный вид, который ребенок воспринимает как игру. Так, дет-

ское экспериментирование для дошкольников – игра, а взрослый, организующий деятельность, видит в ней образовательный процесс, но при этом он знает и понимает, что дети не обязаны относиться к ней таким же образом. При этом не следует смешивать данную дидактическую позицию с заменой обучения дидактическими играми или игрой-занятием. Иногда бесконечная смена игровых упражнений с дидактическим материалом составляет все содержание занятия. В последнее время очень популярны стали игровые шоу, например, путешествие в сказку, ребенок на них – зритель, периодически отвечающий на репродуктивные вопросы, и с интересом ожидающий очередного «кульбита» воспитателя.

Тонкая грань отделяет формализованный, насильственный и авторитарный процесс «обязаловки» перед воспитателем: «Сели! Замолчали! Слушаем меня! Петя, повтори, что я сказала! Ваня, сядь смиренно! Что за дети бестолковые! Сколько можно повторять одно и то же!», – от волшебства, рожденного методическим мастерством педагога: «Хочу знать! Хочу уметь! Хочу сам!». И дело вовсе не в везучести, как думает иногда неопытный коллега: «Вот повезло Марье Ивановне, какие дети у нее подобрались! Все сами делают! И все такие умные, не то, что у меня!». Эта тонкая грань может стать непреодолимым препятствием для педагога, а может быть им вовсе неощутима. Каждый из нас мечтает о том, чтобы занятие шло, как песня, дарило радость и детям, и нам самим, но только тот, кто научился проводить такие занятия, знает, что между тем или иным педагогическим воздействием и его результатом стоит сложный процесс внутренней методической работы в процессе его подготовки.

¹ Об этом пойдет речь в следующей статье.

Опыт многолетних разнообразных экспериментов по организации образовательного процесса в ДОУ показывает всю несостоятельность практики воспитательного воздействия на детей, основанного только на внешних требованиях, как дисциплинарного характера, так и формально-учебных – накопление знаний, проверка качества усвоения знаний. Результаты психологических, дидактических и методических исследований последнего полувека показывают, что успешность и продуктивность образовательного процесса при работе с маленькими детьми зависит от уровня разработанности вопросов **психологии и методики обучения данному предметному содержанию**. Необходима психолого-дидактическая концепция, доведенная до уровня методической технологии, в основу которой положены суть и смысл развивающего обучения.

Рассмотрим процесс подготовки педагога к математическому занятию **как методическую задачу**. При решении любой задачи необходимо провести анализ исходных данных (что у нас есть?), определить цель или вид конечного результата (что мы хотим получить?), а затем наметить способ достижения этого результата (как из того, что у нас есть, получить то, что мы хотим?).

В качестве исходных данных примем следующие: имеется математическое содержание, заданное программой, и дидактические принципы обучения, сформулированные в общем виде, которыми следует руководствоваться. Важно учитывать при этом, что за последнее пятидесятилетие произошла смена образовательной и воспитательной парадигмы от позиции «ребенок – **объект** обучения и воспитания» к установке «ребенок – **субъект** образовательно-воспитательного процесса», что потребовало кардинальных изменений и введения новой системы дидактических

принципов. Такая система была разработана Л.В. Занковым в 1960-е годы для обучения младших школьников. К сожалению, отдельной системы, соответствующей новой образовательной парадигме, для работы с детьми дошкольного возраста создано не было, поэтому приведем краткое изложение принципов развивающего обучения Л.В. Занкова «с поправкой» на специфику обучения дошкольников.

Принцип обучения на высоком уровне трудности предполагает, что главное – это не заучивание фактов и способов действий, а познание сущности изучаемых явлений, связей и зависимостей между ними. Реализация этого принципа в процессе обучения предполагает систематический подбор педагогом специальных заданий, которые требуют от ребенка постоянных умственных усилий, хотя бы небольших, а не использования механического запоминания и воспроизведения наизусть. Высокий уровень трудности абсолютно индивидуален, поскольку существует субъективное восприятие – одно и то же одному труднее, чем другому. Методическое мастерство педагога при работе на основе этого принципа состоит в том, чтобы так подобрать проблемное задание, чтобы его трудность при определенном умственном усилии оказалась преодолимой для многих детей, иначе ее высокий уровень будет выступать как отрицательный фактор. Именно такой способ в свое время Л.С. Выготский называл обучением в зоне ближайшего развития. Положительные эмоции от осознания ребенком самостоятельно преодоленной трудности: «Я сумел! Сам!», – сыграют роль фиксатора результата в памяти намного лучше, чем многократные повторения в разных вариациях, так часто используемые в практике работы детских садов.

Принцип обучения быстрым темпом исключает однообразное повторение и

«топтанье на одном месте». Такой урок Л.В. Занков называл «жвачкой». Суть состоит в том, что не должно быть повторения ради повторения. Оно необходимо, но **только в виде включения усвоенных понятий и способов действий в новые связи**. Повторение такого вида обеспечивает постоянную новизну в изучении материала – на каждом занятии ребенок усваивает что-то новое, пусть в совсем небольшой «дозе», поднимается еще на одну маленькую ступеньку «лестницы образования». Соблюдение этого принципа требует отказа от однотипных тренировочных упражнений и однообразного повторения пройденного. Отсюда следует, что не может быть такого типа занятий, как «занятие закрепления пройденного» или «занятие повторения пройденного», но могут быть «занятия обобщения и систематизации материала», «занятия формирования обобщенных умений и способов действий». Соблюдение этого принципа в данной трактовке обуславливает быстрое продвижение детей вперед при постоянном поддержании активного познавательного интереса. Ребенок знает, что каждое занятие приносит что-то новое, неожиданное, что стимулирует его любопытство, а в дошкольном возрасте – это предвестник и проводник познавательного интереса.

Принцип ведущей роли теоретических знаний в обучении. Под теоретическими знаниями понимается осознание ребенком *принципов построения* изучаемых систем и их обобщенных характеристик. Например, в математике не нужно заучивать с ребенком результаты сложения и вычитания числа с единицей вида $7+1$, $7-1$ и т.п. Достаточно *донести до него принцип образования чисел в натуральном ряду*: следующее число *всегда* на единицу больше предыдущего. Значит, в случае «число $+1$ » в результате

всегда будет просто следующее число, а в случае «число -1 » в результате *всегда* будет число предыдущее. И этот *принцип* работает для любого натурального числа.

Ребенка следует знакомить с обобщенными способами действий, понятиями, законами и правилами. В свою очередь, такое обучение формирует у детей так называемые обобщенные мыслительные структуры, характеризующие теоретический стиль мышления. Главная трудность в следовании этому принципу состоит в том, что педагог должен достаточно качественно владеть содержанием предмета, чтобы суметь выстроить обучение ребенка на использовании этих обобщенных принципов, понятий и способов действий, хорошо понимая их сущность.

Принцип осознания процесса учения. Смысл его состоит в том, что следует так строить учебные ситуации и подбирать задания, чтобы ребенок не только понимал смысл того, что изучает, но и то, **зачем и почему** он это делает, причем, конечно, не в варианте: «Учи, Петя, тебе это потом пригодится!». Другими словами, объектом осознания должен являться сам процесс усвоения знаний, последовательность и взаимосвязь выполняемых операций и необходимость контролировать себя в процессе работы. При соблюдении данного принципа на первый план выступает учебная мотивация, процесс осознания и принятия учебной задачи, формирование и развитие самооценки и самоконтроля у детей.

Принцип целенаправленной и систематической работы над развитием всех детей, в том числе и слабых, требует тщательного изучения педагогом личного своеобразия дошкольника, анализа и выявления причин задержки его развития или плохих успехов в обучении. Кроме того, необходимо разработать и

применить такие технологические приемы обучения, которые помогут в усвоении материала, а также позволят компенсировать и корригировать недостатки или своеобразие мыслительной деятельности и психических процессов конкретного ребенка. При ориентации на этот принцип важно не просто фиксировать, что, например, у ребенка небольшой объем и плохая устойчивость внимания, что, естественно, мешает ему в усвоении знаний, а, установив этот факт, планировать и систематически проводить индивидуальную работу с ним по развитию психических процессов. Или, например, педагог видит, что ребенок медлителен, долго думает, поэтому не успевает выполнить нужную работу за отведенное время, а не потому, что не понял или неспособен справиться. Значит, нужно учесть это при организации выполнения задания в группе: дать ему задание раньше, чем другим, или оставить его спокойно заканчивать работу после занятия, или раздробить задание на две составные части, одну из которых он успеет выполнить сегодня, а другую – завтра. Необходимо также выяснить, чем обусловлена медлительность. Если типом мыслительной деятельности, то педагогу к ней придется приспособливаться. Если заниженной самооценкой ребенка, из-за чего он долго не решается приступить к работе, то следует работать над ее становлением и коррекцией. Многолетние и разнообразные психологические исследования показали, что такая работа над общим развитием ребенка эффективно сказывается на его учебных успехах. Например, коррекция недостатков внимания резко повышает грамотность детей, формирование приемов самоконтроля значительно уменьшает количество вычислительных ошибок, развитие приемов мыслительной деятельности улучшает умение решать задачи и т.п.

Экспериментальное обучение младших школьников в соответствии с этими принципами проводилось в начальной школе с 1957 года. Его результаты были настолько существенны, что это сыграло ведущую роль в замене курса «Арифметика» в начальной школе на курс «Математика» в 1968 году, а также в создании всех альтернативных программ для начальной школы, действующих сегодня. В то же время в дошкольной педагогике эти принципы *практически неизвестны*, а ряд специалистов по дошкольному образованию вообще высказывает сомнения по поводу применимости системы развивающего обучения к дошкольному возрасту. Так, О.А. Шаграева пишет: «Вместе с тем, все вышеперечисленные наработки, которые нашли отражение в статьях Д.Б. Эльконина, касаются, прежде всего, младшего школьного возраста, как и категория “развивающее обучение” <...> Но можно ли переносить открытые закономерности на процессы обучения ребенка-дошкольника?» [4].

Система дошкольного воспитания в последнее десятилетие решительно желает преобразоваться в *систему дошкольного образования*, поэтому вопрос о применимости или неприменимости развивающего обучения *уже не стоит*. Если система дошкольного образования не пожелает стать *развивающей*, то ей останется только один вариант – стать обучающей, третьего не дано. Именно этот факт является главным «камнем преткновения». Нужен педагог совершенно иной формации, *умеющий развивать обучая*, но традиционная подготовка воспитателей для детских садов по-прежнему следует принципам обучающего подхода. На сегодня даже в начальной школе, где развивающая система внедряется уже 50 лет, с наличием педагогов такого качества и уровня методического мастерства – большая проблема.

Образовательная парадигма нашего общества в настоящее время утверждается как гуманистическая, лично ориентированная, построенная на основе деятельностного подхода к обучению, декларирующая принципы индивидуализации и самооценности личности в образовательном-воспитательном процессе, поэтому не может быть возврата к старым догматическим авторитарным обучающим технологиям, как в школе, так и в детском саду. Очень не хочется, чтобы система дошкольного образования повторила старые ошибки школы. При наличии уже разработанной новой системы развивающих дидактических принципов, учебные пособия и система подготовки учителя в начальной школе еще 40 лет продолжала оставаться сориентированной на формирование у школьников знаний, умений и навыков, а вопросы их развития по-прежнему оставались на втором плане.

Таким образом, исследуя исходные данные деятельности по подготовке к занятию, мы приходим к выводу, что решение методической задачи – постановки цели, формулировки желаемых результатов – определяется дидактической позицией педагога: что он собирается делать на занятии – учить или развивать?

От этого, в свою очередь, зависит выбор структуры занятия. В соответствии с классической системой дидактических принципов она включает: актуализацию знаний, объяснение нового, закрепление, контроль, повторение. Согласно системе дидактических принципов Л.В. Занкова, структура развивающего занятия имеет несколько этапов.

Первый этап:

- подготовительная работа к постановке проблемной ситуации;
- постановка проблемной ситуации, организация осознания учебной задачи и ее принятия детьми (ее кон-

кретизирует познавательный мотив: «Интересно, ну и как же тут поступить, как это все-таки сделать?»);

- подготовка и организация системы моделирующих действий (или заданий) для решения проблемной ситуации;
- организация процесса осознания необходимости и рациональности нового знания.

Второй этап:

- организация ситуации, стимулирующей перенос нового знания или умения на расширенный содержательный объем, обобщение и упрочнение в виде обобщенного способа действий или обобщенного понятия.

На первый взгляд, последний перечень кажется крайне сложным, поскольку сформулирован в новой непривычной воспитателю лексике современной теории и психологии обучения. На самом деле, при подготовке к занятию с дошкольниками, составляющие дидактические позиции органически «перетекают» одна в другую и педагогу остается лишь следить за тем, чтобы процесс не остановился «в трудном месте» и завершился искомым обобщением.

Очевидно, что в центре рассматриваемой методической технологии стоит **умение педагога организовать проблемную ситуацию** на занятии, причем «подать» ее в такой форме, чтобы дети **поняли** суть проблемы и **захотели** выполнить действия по ее решению, т.е. ребенок принимает учебную задачу, а воспитатель организует учебную мотивацию. Следующее важнейшее методическое умение – это способность выстроить последовательность моделирующих действий детей с изучаемым понятием или способом действий. При этом чем младше ребенок, тем значимее роль вещественных моделей понятий или способов

действий. И, наконец, последнее – это методическое умение так организовать процесс «подведения итога» деятельности, чтобы дети **самостоятельно** сформулировали искомый вывод, причем на максимально возможном на данный момент уровне обобщения. Не менее значимым для педагога дошкольного образования при подготовке к занятию является умение спланировать и разработать его внутреннюю структуру, которая зависит от содержания и последовательности учебных заданий, взаимосвязи между ними и определяет характер деятельности детей при изучении математических понятий и способов действий с ними.

Таким образом, внутреннюю структуру занятия определяет система заданий (упражнений), выполняя которые ребенок знакомится с существенными свойствами математических объектов, их взаимосвязью и взаимозависимостями, усваивает новые понятия, приобретает знания и умения, продвигаясь в своем развитии. От того, какие задания подбирает воспитатель для конкретного занятия, в какой последовательности их выстраивает, насколько им подготовлена и разработана система моделирующих действий ребенка, направленная на решение поставленной проблемы, **зависит достижение целей обучения**, характер, способ и уровень самостоятельности детской деятельности на занятии.

Функции развивающего обучения реализуются через учебные задания (упражнения):

- **мотивационные** (проблемные и задания в игровой форме);
- **развивающие** (их выполнение формирует и развивает психические процессы ребенка);
- **познавательные** (они подводят детей к новым знаниям или осознанию нового способа деятельности);

- **дидактические** (воспитывают различные качества характера – аккуратность, внимательность, прилежание, произвольность, готовят к пониманию смысла проблемной ситуации или обуславливают обобщение способа действия или понятия);
- **контролирующие** (качество их выполнения показывает педагогу и самому ребенку уровень овладения им знанием или способом действия).

Не секрет, что ответить на вопросы методиста при проведении методического анализа занятия: «Какова цель этого задания? Какую роль оно играет на данном этапе занятия? Какие функции выполняет? Какую роль оно играет в достижении цели занятия? Почему выбрана такая последовательность заданий?», – для многих педагогов, особенно начинающих, весьма непросто. Задание может появиться в занятии, потому что оно есть в методичке, дидактическом пособии или педагог увидел его на занятии коллеги, и оно понравилось, или его нашли в журнале. Можно услышать и такие ответы: «Надо же из чего-то сделать занятие»; «А чем оно плохо?»; «Детям нравится».

Таким образом, мы полагаем важным обозначить еще одно методическое умение педагога – осознанно составлять, отбирать задания и выстраивать их в систему, имея в виду достижение цели занятия. По аналогии с принципами развивающего обучения его можно назвать «умением осознать и управлять методическим процессом на занятии».

Далее рассмотрим **общий способ деятельности педагога при планировании и проведении занятия по математике**. Отметим, что, поскольку речь идет об общем способе методической деятельности педагога, нет смысла останавливаться

на способах деятельности в различных возрастных группах, как это традиционно принято в дошкольной педагогике и методике обучения предметному содержанию в ДОУ. Автор понимает, что этим нарушает все привычные модели деятельности и способы подготовки педагогов дошкольного воспитания, устоявшиеся за многие десятилетия, однако следование принципам развивающего обучения при работе с детьми требует изменения стереотипов.

Итак, обозначим знания и умения педагога, которые он приобрел в процессе изучения курса «Теория и методика развития математических представлений дошкольников»:

- теоретические, психолого-дидактические, математические и методические основы, которые рассматриваются в рамках данного курса;
- умения ориентироваться в альтернативных программах математического образования дошкольников и соответствующих учебных пособиях для детей, видеть за их иллюстрациями, упражнениями, заданиями математические понятия и взаимосвязь между ними;
- способность опознавать и классифицировать задания, определяя их методическую ценность и целесообразность для конкретного занятия, подбирать или составлять их самостоятельно, выстраивая их последовательность;
- умение определять цель занятия и ориентировать на нее выстроенную систему заданий;
- понимание того, что такое развивающее обучение математике и организация продуктивной деятельности ребенка на занятии, способствующей его общему развитию;

- представления о методах обучения математике (понял и принял гипотезу о несомненной ценности использования моделирования как основного способа и средства организации продуктивной деятельности детей на математических занятиях);
- умение пользоваться приемами деятельности, направленными на развитие математических и познавательных способностей, интеллекта в целом [2].

Профессиональная компетентность должна позволить педагогу независимо от программы, учебных пособий и особенностей группы, ориентироваться на общий способ деятельности, который поможет обдумать и выстроить логику занятия на основе знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе изучения методического курса.

Этот общий способ деятельности, связанный с **планированием занятия**, можно представить в виде ряда вопросов.

1. *Какие понятия, свойства, закономерности, способы деятельности рассматриваются на данном занятии?*

Ответ на этот вопрос поможет четко сформулировать математическое содержание и обозначить **тему занятия**.

2. *Что я сам о них знаю?*

Педагог должен достаточно четко представлять себе разницу между действительно полным и научным содержанием понятия и тем объемом, который он собирается донести до детей. В случае если воспитатель недостаточно представляет себе содержание этого математического понятия, следует обратиться к соответствующим учебным пособиям.

3. *Что из этих моих знаний я могу донести до детей этого возраста (моей группы)?*

Этот вопрос помогает четко сформулировать **цель занятия**.

4. С какими из них дети знакомятся впервые? С какими уже знакомы? Когда они познакомились с ними?

Следует найти соответствующие старые конспекты занятий, если это делали Вы, или обратиться к методическим пособиям, по которым работал Ваш предшественник, изучить те задания, которые ребята выполняли в процессе знакомства и при закреплении этих понятий и способов действий. Это дает возможность выстроить систему заданий, актуализирующих знания детей.

5. Знакомство с каким понятием или свойством, или способом действий является целью моего занятия? Какова математическая задача занятия?

6. Какова главная дидактическая задача занятия? Обучающая, развивающая, контролирующая?

7. Как можно организовать продуктивную развивающую деятельность ребенка, направленную на актуализацию знаний, умений и навыков, на восприятие нового материала, на его осознание и усвоение?

Важно отобрать и составить задания, выстроив их в систему: сначала я дам такое задание – получу результат, его продолжит следующее, далее можно предложить то или другое на выбор по желанию ребят.

8. Какие трудности могут возникнуть у детей при выполнении каждого задания, какие ошибки они могут допустить?

Ответ на этот вопрос позволит заранее принять меры по предупреждению ошибок и усвоения неверного способа действия. По крайней мере, воспитатель будет готов к ним и не станет придумывать «в пожарном порядке» меры их устранения. Опытные педагоги не боятся использовать ситуацию «нечаянной ошибки» как обучающую. Для формирования у себя

умения предугадывать трудности детей, полезно при отборе заданий заранее обозначить в конспекте предполагаемые детские ответы, причем постараться предусмотреть разные варианты, тогда даже самые неожиданные высказывания ребят не поставят воспитателя в тупик.

9. Какие формы организации деятельности детей я использую на занятии?

Будет ли оно фронтальным, или можно применить групповой метод, объединяя несколько детей в рабочую группу, или использовать работу в парах, а кому из детей обязательно надо подготовить индивидуальное задание. Важно предусмотреть, как со всем этим справляться: как совмещать результаты групповой работы для достижения цели занятия, как включать в деятельность ребенка, требующего индивидуального внимания.

10. Какие наглядные пособия и раздаточный материал я подготовлю к занятию? С какими из них я буду работать сама, какие раздам всей группе, чтобы ребята выполнили задание. Когда это сделаю?

Список вопросов для подготовки к занятию **единый**, иерархия вопросов **постоянна**, а вот ответы педагога самому себе, безусловно, будут отличаться в зависимости от программы, возраста детей, индивидуальных особенностей ребят группы и ее общей специфики. Воспитатели тоже все разные – одни прекрасно рисуют, они будут изображать нужные картинки сразу на доске на глазах детей, другие прекрасно перевоплощаются, активно используя драматизацию, третьи предпочитают деловую обстановку на занятии, ребята к этому уже привыкли, и с удовольствием работают, получая удовлетворение от самостоятельного решения интеллектуальных задач.

Для начинающего педагога такая деятельность представляет безусловную труд-

ность, поскольку потребует многократных обращений к учебным пособиям, программам, к лекциям по дидактике и психологии, статьям в журналах и другим методическим материалам, возможно, к своим учителям – наставникам и преподавателям, но она того стоит! Ориентируясь на эти вопросы, воспитатель сможет научиться планировать содержательные, выстроенные согласно определенной логике занятия. Его деятельность, направленная на развитие детей в процессе математической подготовки, будет осознанной, обоснованной и творческой.

Следует несколько слов сказать также об импровизации как методическом умении педагога-мастера. Планируя и разрабатывая занятие, необходимо стремиться предусмотреть любые случайности, однако всегда возможно появление действительно непредвиденных проблем. Допустим, воспитатель при проведении занятия вдруг осознал, что выбрал неверную аналогию, неудачно выразился, или почувствовал, что выбранный путь неверен, потому что дети не понимают и не принимают его логики. В такой ситуации некоторые педагоги считают своим долгом «железной рукой» довести занятие до конца по намеченному пути, невзирая ни на какие препятствия, что обычно характерно для авторитарного педагогического стиля обучения и воспитания. Гуманистическая позиция, основанная на педагогике сотрудничества, предпочитает более «мягкие» способы организации взаимодействия взрослого и ребенка на занятии. Более разумным с методической и педагогической позиции было бы кардинальное изменение плана занятия прямо на ходу в соответствии с возникшими обстоятельствами. Однако такая «полевая» перестройка структуры занятия требует от воспитателя очень высокого уровня профессионального мастерства. Педагог-мастер даже свои собствен-

ные ошибки, вовремя осознанные, умеет обращать на пользу занятия так, что потом при его разборе присутствующие коллеги полагают, что все это было задумано заранее. При отсутствии такого уровня профессионального мастерства лучше просто опустить ту часть своего плана, которая «не пошла». Пропустите и идите дальше, но в этом случае всегда следует предусмотреть «резерв» – 2–3 запасных задания, которые можно использовать в качестве дополнительных к теме занятия. Позже при анализе ситуации станет ясно, почему занятие «не пошло». Приучив себя к тому, что всегда есть резервные задания «на крайний случай», педагог поймет, что импровизация на занятии – на самом деле умелое использование заранее предусмотренного запаса.

Поскольку математическое развитие ребенка должно осуществляться в системе, принято говорить о желательности календарного или перспективного планирования работы на занятиях и в повседневной жизни. Наиболее удобным, хотя и более трудоемким, является календарный план работы, в котором обозначены темы занятий и календарные даты их проведения на весь учебный год. Такой план обычно составляет учитель в школе, что упрощает администрации контроль выполнения программы в данном классе. В детском саду можно несколько упростить его, составляя в виде указания тем занятий по месяцам «учебного года» (помесячный календарный план).

Перспективное планирование обычно составляется на месяц и представляет собой план работы на занятиях, в повседневной жизни, включая индивидуальные формы взаимодействия с детьми. Итог может подводиться ежемесячно, по семестрам (по полугодиям) и в конце года. Полезно иметь дневник индивидуальной работы, отводя каждому ребенку несколько

страниц и отмечая в них дату и цель, передавая его в случае необходимости воспитателю группы следующего года обучения. Это позволяет проследить динамику развития и продвижения ребенка «от самого себя», что соответствует принципам личностно ориентированного индивидуализированного обучения.

Планирование составляется с опорой на содержание программы, которой придерживается педагог в своей работе. В школьных программах принято прикладывать поурочное планирование к методическому сопровождению учебного пособия, в этом случае педагогу остается только разметить даты в соответствии с календарем и утвержденным количеством часов в год. В дошкольных программах авторы поступают по-разному. Например, к программе «Детство» предлагается перспективное планирование по месяцам в отпечатанном виде, а в «Радуге» описано только программное содержание на год. В пособии Л.С. Метлиной приводится пример поквартального планирования с указанием примерного количества занятий на каждую тему. Такое планирование возможно, если педагог проводит по несколько занятий на одну и ту же тему (от 3 до 10), придерживаясь технологии многократных повторов до полного запоминания материала.

В любом случае, педагог должен планировать работу по математическому развитию ребенка, поскольку изучение этого курса требует системы и учета. Развивающее обучение не отрицает оценки качества усвоения знаний и умений, но не следует смешивать ее с оценкой познавательного, психического и личностного развития детей. Цель развивающего обучения в ДОУ – общее развитие ребенка, поэтому **первичной для оценки качества учеб-**

ного процесса в ДОУ является психологическая диагностика, осуществляемая специалистом. Только при наличии личностных новообразований у дошкольника в процессе обучения (повышения уровня развития психических, интеллектуальных, эмоционально-нравственных процессов) имеет смысл количественное накопление им предметных знаний, умений и навыков. **Намного важнее повышение уровня развития интеллектуальной деятельности, развитие воображения, внимания, памяти ребенка, чем учет количества запомненных чисел, примеров и математических терминов.** Педагог должен помнить, что в дошкольный период предметное содержание – лишь средство развития в данном случае математического мышления и математических способностей ребенка. С этой точки зрения намного разумнее диагностировать характерные качества математического мышления. Опыт показывает корреляцию (практическое совпадение) высокого уровня развития этих качеств ума у ребенка и прекрасные успехи в математике, причем эффект является пролонгированным, т.е. сохраняется в дальнейшем и в школе.

Литература

1. Белошистая А.В. О преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // *Вопросы психологии*. – 2008. – № 5. – С. 154–159.
2. Белошистая А.В. Теория и методика развития математических способностей дошкольников. Курс лекций. – М., 2005.
3. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – М., 1981.
4. Шаграева О.А. Детская психология: теоретический и практический курс. – М., 2001.

Алла Генриховна АРУШАНОВА,

кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник лаборатории социального развития ребенка
Государственного бюджетного научного учреждения г. Москвы
Научно-исследовательского института
дошкольного образования им. А.В. Запорожца

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «КОММУНИКАЦИЯ»: ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Педагогический процесс в рамках каждой из образовательных областей имеет свою специфику, связанную с особенностями каждого конкретного вида деятельности и возрастными возможностями ребенка. В образовательной области «Коммуникация» формами организации психолого-педагогической работы являются: игра (словесная, дидактическая, театрализованная, сюжетно-дидактическая и т.д.) и развивающее общение – коммуникативная деятельность взрослого и детей (в процессе дружеских бесед, совместного словесного творчества, загадывания загадок и др.). Эффективным способом интеграции содержания речевого воспитания, комплексирования этих форм, развернутого планирования образовательного процесса являются сценарии развивающего (активизирующего) общения.

В Федеральных требованиях к структуре примерной общеобразовательной программы детского сада задачи речевого воспитания дошкольников выделены в самостоятельную образовательную область «Коммуникация». Тем самым обозначается важное значение речи для всего хода психического, личностного развития дошкольника, утверждается наличие специфических задач речевого развития, подчеркивается, что основной функцией является коммуникативная – назначение речи быть средством общения. Федеральные требования к структуре программы задают современный взгляд на проблему речевого воспитания, выделяя задачи развития произносительной стороны речи, словаря, грамматического строя, диалогической и монологической форм речи. В качестве основной цели образовательной области определены: овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия

с окружающими людьми, развитие свободного общения со взрослыми и детьми. Использование вербальных и невербальных средств общения, владение диалогической речью, умение договариваться, обмениваться предметами, распределять действия при сотрудничестве, изменять стиль общения в зависимости от ситуации, – рассматриваются как один из интегральных показателей достижения планируемых результатов освоения программы.

Федеральные требования определяют как основную организационную форму образовательного процесса игру, а также совместную деятельность взрослого с детьми, детей друг с другом, самостоятельную деятельность. Поскольку в течение многих десятилетий основной формой обучения родной речи считалось специальное речевое занятие, и в этом жанре работало большинство педагогов-исследователей,

хотелось бы проанализировать эту проблему в свете новых требований.

Вопрос о целесообразности специальных речевых занятий неоднократно поднимался с начала 1990-х годов (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, Е.Е. Кравцова). Практики пытались отказаться от занятий по развитию речи, а вместе с ними – и от организованного обучения родному языку. Данные диагностики в таких учреждениях свидетельствовали о неблагополучии в речевом развитии детей. Анализу этой проблемной ситуации посвящена специальная статья Т.И. Гризик в журнале «Детский сад от А до Я» (2005. – № 2). Проходившие в г. Орле представительные международные научно-практические конференции по проблеме развития речи детей дважды принимали резолюции о необходимости специальных речевых занятий (2002, 2006). Все разработчики разделов программ по развитию речи (В.В. Гербова, Ф.А. Сохин и О.С. Ушакова, Л.В. Ворошнина, Т.И. Гризик и др.) проводили мониторинг их усвоения, и эти данные свидетельствуют о важности специальной работы, об эффективности комплексных речевых занятий.

Следует отдельно рассмотреть вопросы о необходимости системы речевого воспитания и о термине «речевое занятие». Отрицательный опыт отказа от специальных занятий и от организованного речевого воспитания вместе с ними – красноречив. Речевое воспитание является важной стороной развития дошкольника. Этнопедагогикой накоплен золотой запас его форм: народные подвижные и словесные игры, считалки, скороговорки, потешки, загадки, прибаутки, перевертыши, сказки, театр Петрушки и др. Опыт народной педагогики свидетельствует о том, что речевое развитие является «спонтанейным» (А.В. Запорожец) процессом, протекает в форме развивающего взаимо-

действия взрослого и детей, ребят друг с другом, при котором происходит амплификация, обогащение развития ребенка. Термин «спонтанейный» А.В. Запорожец противопоставлял термину «спонтанный», самопроизвольный, подчеркивая, что развитие ребенка происходит в совместной деятельности, путем возникновения и разрешения противоречий. Е.И. Исенина выявила и описала эти противоречия. В речевом развитии они возникают: между желаниями ребенка и его возможностями, между формой и содержанием языкового знака. Лингвисты Дж. Брунер, С.Н. Цейтлин, В.В. Казаковская и др. выделяют дидактический аспект в общении матери и ребенка, показывая, как мать специально строит общение, задает вопросы, побуждает к активной речи, комментирует высказывания ребенка, распространяет их, «чинит» диалог (термин Е.И. Исениной) – ведет целенаправленное обучение родной речи.

И с теоретической, и с практической точки зрения необходимость обучения речи, речевого воспитания, целенаправленного развивающего влияния на коммуникативную способность – положение, которое можно считать доказанным. Оно нашло свое отражение и в Федеральных требованиях к структуре программы в виде выделения специальной образовательной области «Коммуникация».

Что же касается термина «занятие», то по этому поводу следует отметить, что А.П. Усова рассматривала такие формы организации обучения, как занятие, дидактическая игра, работа с дидактическими материалами. Ей же принадлежит понимание термина «занятие» во втором значении – как формы организации деятельности, которая предполагает систематичность обучения по определенной программе под руководством взрослого, прежде всего, во фронтальной форме. Усова А.П. пола-

гала, что у дошкольников формируется в процессе обучения на занятиях учебная деятельность, поэтому их нужно проводить обязательно. Современные исследователи доказывают, что у дошкольника учебной деятельности нет и не должно быть. Речь идет об универсальных предпосылках учебной деятельности: произвольности поведения, личностной готовности к школе и др.

Учебно-дисциплинарная модель педагогического процесса и занятие как учебная форма стали объектом справедливой критики со стороны психологов. Не удовлетворяет она и разработчиков речевых занятий. В комплекте «Развивающие занятия с детьми 2–7 лет» под редакцией Л.А. Парамоновой слово «занятие» используется в значении «заниматься чем-то интересным», т.е. в значении формы организации деятельности. Учитывая негативную реакцию на слово «занятие» как признак учебно-дисциплинарной модели, мною был предложен термин **«сценарии активизирующего общения»**¹. В издательстве «Сфера» готовится серия «Коммуникация. Развивающее общение с детьми 2–7 лет» (авторы А.Г. Арушанова и Е.С. Рычагова). Название серии подчеркивает, что это, с одной стороны, организуемая взрослым систематическая, по определенной программе, работа, и, с другой стороны, что это развивающее общение, т.е. влеченное в совместную игровую, предметную деятельность, игровое и речевое взаимодействие детей со взрослым и друг с другом.

Исследование по разработке и апробации форм обучения речи было начато нами еще в Институте дошкольного воспитания АПН в конце 1980-х годов совместно с

А.Н. Давидчук, Т.М. Юртайкиной, В.В. Стерликовой, Г.И. Николайчук. Не так давно, в течение трех лет (2006–2009 гг.) на базе детского сада № 176 Москвы (руководитель В.А. Побегайло) проводилось исследование «Развивающие игры в системе речевого воспитания» (совместно с Е.С. Рычаговой и Р.А. Иванковой). В результате были разработаны и адаптированы, из числа уже существующих в методике, **речевые игры**. Этим играм был придан характер диалога сверстников. В них систематически решались задачи обогащения коммуникативно-деятельностного опыта детей, диалога, развития фонематического восприятия, произносительной стороны речи, семантики слова, грамматической структуры предложения, форм- и словообразования и др. Это разнообразные дидактические, сюжетно-дидактические, театрализованные игры с парным взаимодействием, игры-драматизации, пластические этюды, инсценировки, детский фольклор².

Кроме игр, сценарии включают **развивающее общение – сочинительство, словесное творчество, рассказывание, беседы и разговоры на темы из личного опыта, игры-фантазирования и др.**

Сценарии прошли многократную апробацию. Они интересны для детей, будят фантазию, творчество, желание делиться чувствами, мыслями, впечатлениями. В них присутствуют недисциплинарные средства привлечения и удержания внимания (игрушки, световые и звуковые эффекты и др.). Дети сидят полукругом, перемещаются по ковру, выполняют разнообразные выразительные движения, условные действия, устанавливают физические контакты, смеются, свободно инициативно высказываются, задают вопросы.

¹ Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М.: Мозаика-Синтез, 1999.

² Опубликованы в газете «Дошкольное образование» (2008–2011) и в проекте «Развивающие занятия с детьми» под редакцией Л.А. Парамоновой.

Психолого-педагогическая работа направлена на развитие языковой, коммуникативной личности детей, их общительности, эмоциональности, творческого начала, компетентности.

Сценарии включены в систему работы по всем разделам программы «Истоки», что придает им интегративный характер. Познавательное содержание согласуется с тематикой познавательно-исследовательской, изобразительной, музыкальной, физкультурной деятельности. Развитие общения интегрируется с разделом «Социализация», «Чтение». Осуществляется взаимосвязь с самостоятельной сюжетно-ролевой игрой.

В 2009 году нами начато исследование проблемы педагогической поддержки речевых игр и занятий по выбору (инициативе) детей на базе московских детских садов № 176 (руководитель В.А. Побегайло) и № 1365 (руководитель В.Н. Сводина). Эта работа имеет определенную последовательность. Организованная взрослым деятельность (сюжетно-дидактические, дидактические игры, развивающее общение) осуществляется в первую половину дня. Материалы – игрушки, картинки, элементы ряжения, разнообразные предметы – остаются в распоряжении детей во вторую половину дня. Они могут оказаться эмоционально значимыми для некоторых детей. Под влиянием организованных утром игр дети по своей инициативе начинают играть в ателье, магазин-супермаркет, цветочный магазин, детский сад, цирк, зоопарк и др. Возникают также различные речевые игры. Например, ребенок берет картинку, поворачивает ее изображением к себе и предлагает: «Отгадай». Его собеседник, взрослый или другой ребенок, задает вопросы: «Это растение?», «Это животное?», «Он живет в лесу?» и др. С помощью ответов он отгадывает предмет на картинке. Ребенок раскладывает на столе

игрушки, описывает одну из них. Надо узнать ее по описанию. Дети с удовольствием загадывают загадки (народные, авторские, собственного сочинения), вовлекают взрослого и сверстников в игры с мячом: «Съедобное – не съедобное», «Летает – не летает», «Назови слово», «Назови звук» и др. Наряду с этим возникает практическое, игровое взаимодействие: дети прокатывают машинки, пускают друг в друга или параллельно, кто дальше, бумажные самолетики и др. Действия сопровождаются разнообразными звукоподражаниями, что развивает артикуляционный аппарат. Кроме того, устанавливается эмоциональное общение. В речевых играх развиваются все стороны речи: произношение, словарь, грамматический строй, диалог.

Игры по инициативе детей нельзя нагружать дидактическими задачами. Это сфера саморазвития языковой способности, коммуникативной личности. Дети свободны в выборе тематики, партнеров, игрушек. Взрослого могут привлечь к игре в качестве интересного партнера, но инициатива принадлежит детям.

Воспитатели могут содействовать обогащению самостоятельных игр. Например, затеять с кем-то из детей игру с парным взаимодействием («Что попало в роток, что попало на зубок?», «Кузовок загадок», «Прокати на лодочке» и т.п.). Если игрой заинтересуются другие дети, педагог передает им «эстафету» и только наблюдает, готовый прийти на помощь в случае, если дети о ней попросят.

Во вторую половину дня важно найти время и для доверительного внеситуативного общения. Дети делятся своими секретами, рассказывают о взволновавших их событиях, о том, куда ходили, ездили, что видели, демонстрируют и описывают свои рисунки, приносят и просят почитать любимые книги, читают стихи.

По нашим наблюдениям, речевое, коммуникативное развитие детей протекает благополучно, если ребенок имеет возможность попробовать себя в разных позициях: и ведомого, и ведущего. В организованных взрослых речевых играх и развивающем общении дети получают опыт взаимодействия со взрослым и сверстниками в ситуации, когда взрослый выполняет функцию ведущего партнера. И хотя сценарий стимулирует речевую и познавательную активность, инициативу детей, словесное творчество, речевые игры и игровое взаимодействие со сверстниками, его общее направление имеет дидактический аспект, строится по определенному плану, программе.

В играх по инициативе детей ситуация меняется кардинальным образом. Ребенку предоставляется свобода в выборе деятельности, партнеров, тематики игр. Эти игры и общение очень много расскажут думающему педагогу о внутреннем мире воспитанников, позволят ребенку свободно проявить эмоции, фантазии, симпатии, почувствовать себя хозяином своей жизни. И именно самостоятельная, творчески освоенная и «присвоенная» деятельность, свобода и инициатива, общительность, коммуникативная компетентность являются показателем становления языковой, коммуникативной личности, открытой для общения, для диалога, способной к саморазвитию.

СЦЕНАРИИ АКТИВИЗИРУЮЩЕГО ОБЩЕНИЯ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ

Веселое настроение

Первая половина дня

Задачи:

- обогащать опыт содержательного внеситуативного общения детей, вовлекать их в речевое и игровое

взаимодействие со сверстниками, диалог;

- побуждать образовывать глаголы от звукоподражательных слов;
- строить предложения разной грамматической структуры;
- развивать дикцию, фонематическое восприятие;
- уточнять и закреплять правильное произношение звуков «р», «рь»;
- воспитывать интерес к письменной речи, элементарное осознание языковой действительности.

Материал: игрушки – заяц, белочка, элементы костюмов для этих персонажей, весенний пейзаж, ваза с весенними ветками, карточки со словами «МЫ», «ИГРАЕМ», изображение точки.

Содержание

Воспитатель выставляет на панно весенний пейзаж (ранняя весна). Обращается к детям:

– День ото дня все теплее и теплее. День все длиннее и длиннее. Тает снег. Появляются рыжие пятна земли – проталины. Ярко светит солнышко. Когда все это бывает?

– Почему весной тает снег и дети надевают более легкую одежду?

Воспитатель подводит детей к мысли, что все изменения происходят потому, что греет теплое солнышко. Продолжает беседу с детьми:

– Что происходит весной с птицами, другими животными?

– Кто просыпается от зимней спячки? (*Медведь, ежик, пауки, насекомые.*)

– Что происходит весной с растениями?

Воспитатель достает вазу с весенними веточками. Рассматривают их вместе с детьми. Воспитатель спрашивает:

– Кто из вас любит весну и почему? (*Выслушивают всех желающих.*)

Весной появляются из-под снега первые цветы. Под... (*снежники*). Интонацией педагог побуждает детей образовать наименование.

Далее дети разбиваются на команды и читают чистоговорку:

Подснежник весной
На проталинке лесной.

Чистоговорку читают выразительно, ласково.

– Знаете ли вы ребята, – обращается воспитатель к детям, – что некоторые животные меняют весной шубку. Зимой заяц белый, а весной – серый. А белочка зимой серая, а весной и летом – рыженькая. Есть такая якутская сказка «Как белка и заяц друг друга не узнали». Эта сказка о том, как познакомились летом заяц с белочкой. А зимой сменили шубки и не узнали друг друга. Весной снова сменили шубки. Встретились и разговорились.

Далее воспитатель разыгрывает с игрушками ролевой диалог.

З а я ц:

– Здравствуй, белочка.

Б е л о ч к а:

– Здравствуй, заяц.

З а я ц:

– Это ты была серенькая на ветках?

Б е л о ч к а:

– Да.

З а я ц:

– А я тебя не узнал.

Б е л о ч к а:

– А это ты был беленький под кустиком?

З а я ц:

– Я.

Б е л о ч к а:

– А я тебя не узнала.

З а я ц:

– Как я рад тебя видеть!

Б е л о ч к а:

– И я рада!

Затем ролевой диалог разыгрывают дети, надевая элементы костюмов зайца и белочки.

Очередность в игре определяют сами дети, передавая друг другу элементы костюмов. Диалог разыгрывается парами три раза.

Воспитатель предлагает детям вслушаться в слова: «ррраз», «здррравствуйте».

– В этих словах слышится звук «р». Потянем его. Звук «р» твердый. А в слове «серенькая» слышится мягкий звук «рь». Потянем его.

Поиграем со звуками. Если услышите твердый звук «р» – хлопните в ладоши. Если услышите мягкий звук «рь» – поднесите палец к губам.

Звуки и слова: «рь», «р», «р», «рь», «рь», «рь», «р», «поросенок», «хрюкает», «крякает», «рычит», «каркает», «ворона», «тигр», «жираф», «воркует», «воробей», «чирикает», «стриж», «фыркает», «кричит».

В о с п и т а т е л ь:

– Я назвала много разных животных и как они подают голос: поросенок – хрюкает, ворона – каркает, воробей – чирикает. А сейчас предлагаю придумать о животных перевертыши, как будто поросенок квакает, ворона – кудахчет или что-нибудь еще.

Дети фантазируют.

Далее педагог выкладывает на доске предложение: «МЫ ИГРАЕМ».

Дети читают его индивидуально и хором.

Придумывают продолжение предложения: «Мы играем – во что?»; «Мы играем – с кем?»; «Мы играем – когда?»; «Мы играем – где?»; «Мы играем – почему?».

Вторая половина дня

После сна воспитатель выставляет на панно иллюстрации с весенними пейзажами, выкладывает элементы костюмов белочки и зайца. Этот материал обогатит предметно-

игровую среду и позволит детям реализовать свои творческие замыслы в самодеятельных играх.

Так, для одних детей может быть интересна роль воспитателя, который беседует о весне, рассматривает картинки, задает вопросы, предлагает «читать» слова и предложения. А внимание других – привлекают элементы костюмов, которые помогут им воспроизвести игру-драматизацию по мотивам якутской сказки про белку и зайца, или они создадут собственные сюжеты, основываясь на личном опыте и содержании знакомых сказок.

У мальчиков популярны игры со строительным материалом и транспортом: строительство дорог, гаражей, кораблей, самолетов и др.

Кроме того, дети охотно играют с мячом. Такие игры («Назови слово», «Съедобное – несъедобное») предполагают взаимодействие с одним или несколькими партнерами.

Дети любят рассматривать небольшими подгруппами блокноты с картинками для звукопроизношения и придумывать с ними перевертыши и небылицы.

Летает – не летает

Первая половина дня

Задачи:

- вовлекать детей в игровое и речевое взаимодействие, побуждать вести ролевой диалог, в игре аргументировать высказывания;
- развивать речевое внимание, артикуляционный аппарат детей, уточнять и закреплять правильное произношение звуков «р», «рь», учить различать их на слух и при произношении;
- воспитывать интерес к письменной речи, элементарное осознание языковой действительности.

Материал: мяч, картинки (самолет, вертолет, ракета, пылесос, пчела, муха, бабочка,

ромашка, синица, ворона, воробей, стрекоза), игрушки (крокодил, птенец), карточки со словами «МЫ», «ИГРАЕМ», «КОШКА», «МЫШКА», «МИШКА», «ОБЕЗЬЯНА», «КИТ», «ЧЕРЕПАХА», изображение точки.

Содержание

Воспитатель предлагает детям поиграть.

Игра «Летает – не летает»

Правило игры: буду бросать мяч и называть слово. Надо перекинуть мяч и сказать, летает этот предмет или нет.

Слова: жук, осы, кузнечик, самолет, червяк, гусеница, бабочка, шмель, светлячок, божья коровка, стрекоза, шар, воробей, лягушка, синичка, пчела, голубь, муха, мотылек, рыба, вертолет.

В о с п и т а т е л ь (*обращается к ребятам*):

– А сейчас та же игра с карточками. Показываю карточку. Ее надо прочитать и сказать, летает или не летает.

Слова: мышка, мишка, кошка, обезьяна, кит, черепаха.

Затем дети читают предложение: «Мы играем».

Читают вызвавшиеся дети индивидуально либо вместе с педагогом. Затем все вместе.

В о с п и т а т е л ь (*предлагает поиграть*):

– Сейчас вы все будете, как будто вертолеты. Большие вертолеты летят и издают звук: «ррр». Маленькие вертолетики летят и издают звук: «рь-рь-рь».

Дети разбиваются на пары и договариваются, кто будет большим вертолетом, а кто – маленьким вертолетиком.

Сначала заводятся моторы, летят и гудят большие вертолеты, затем маленькие.

Организуется игра на внимание:

– Если услышите звук «р» – хлопните в ладоши. Если услышите звук «рь» – поднесите палец к губам.

Слова: рак, шар, фонарь, снегирь, якорь, рот, картошка, перчатки, букварь, царь, зверь, редька, ракушка, радость.

Для облегчения задачи слова с твердым звуком педагог произносит громко, а с мягким – тихо, ласково.

Игра «Четвертый лишний»

Воспитатель выставляет ряд из 4-х картинок. Надо назвать лишнюю картинку и аргументировать свой ответ.

Картинки:

1-й ряд: самолет, пылесос, вертолет, ракета (транспорт и бытовая техника);

2-й ряд: ромашка, пчела, муха, бабочка (растение, насекомые);

3-й ряд: синица, ворона, стрекоза, воробей (птицы, насекомое).

Воспитатель предлагает детям поиграть в сказку о том, как крокодил учился летать. Далее кратко пересказывает сказку М. Москвиной «Что случилось с крокодилом»¹.

Эта история о том, как крокодил трогательно ждал, когда из яйца появится маленький крокодилчик. Но вместо крокодилчика из яйца вылупился желторотый птенец.

Все крокодилы смеялись и советовали съесть птенца. Птенец был беззащитный. Он стал называть крокодила папой.

Крокодил любил птенца и ни кому не давал его в обиду.

Крокодил очень волновался, когда птенец начал летать.

– Осторожно! Упадешь! Вернись!

– Не упаду, я уже не птенец, я настоящая птица. Научить тебя, папа, летать?

– Научи, тогда я смогу охранять тебя даже в небе. Но у меня ведь нет крыльев.

Птица что-то прошептала на ухо крокодилу.

Крокодил разбежался, оттолкнулся хвостом от земли, взмахнул лапами и полетел по воздуху.

Птица подбадривала:

– Все хорошо, папа. Работай лапами, как будто в воде плывешь.

И они улетели.

Ролевой диалог воспитатель разыгрывает, используя игрушки. Предлагает детям поиграть в эту сказку, показать, как птенец превратился в птицу, научился летать сам и научил летать своего папу крокодила.

Выслушивают 3–4 пары детей.

Вторая половина дня

Под влиянием занятия дети затевают игру «Летает – не летает». Ребенок бросает мяч воспитателю или сверстнику и называет предмет. В ответ – «летает» или «не летает». Затем меняются позиции: педагог бросает мяч и называет предмет, ребенок (дети) отвечают.

Выставляется коробка с картинками, которые были в игре утром. Стихийно возникает игра «Угадай-ка». Ребенок берет картинку изображением к себе и обращается к педагогу: «Отгадайте». Воспитатель задает вопросы: «Этот предмет летает?»; «Это транспорт?»; «У него есть крылья?».

Воспитатель вносит в группу игрушки: птенца и крокодила. Некоторые дети могут заинтересоваться и начать разыгрывать ролевой диалог, играть в сказку. Возможно появление новых сюжетных ходов: птенец рассказывает, кто у него родители (курица и петух), жалуется, что он потерялся (он маленький, боится). Крокодил предлагает свою помощь и защиту. Вспоминают водных обитателей. К игре подключаются другие персонажи.

¹ Книга для чтения в детском саду и дома: 4–5 лет / Сост. В.В. Гербова. – М.: Оникс, 2005. – С. 189–192.

Психолого-педагогическое сопровождение

Людмила Николаевна ВАХРУШЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования Вятского государственного гуманитарного университета

Мария Юрьевна БЕЛОГЛАЗОВА,

педагог дополнительного образования Центра развития «Ромашка», г. Киров

ПРЕОДОЛЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ 2–3 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для всего нашего общества в целом. Нарастающая волна детской преступности и увеличение числа детей, склонных к агрессивным формам поведения, выдвигают на первый план задачу изучения психологических условий, вызывающих эти опасные явления, что особенно важно для дошкольного возраста, когда они только зарождаются.

Те или иные формы агрессии характерны для большинства детей. Известно, однако, что у определенной категории малышей агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь по мере взросления в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал ребенка, сужаются возможности полноценной коммуникации, деформируется его личностное развитие, затрудняется социализация. Агрессивные дети приносят массу проблем не только окружающим, но и самим себе. Воспитателю нужно знать, как работать с агрессивными детьми в плане преодоления их нежелательного поведения.

Прежде всего, необходимо отметить различия в понятиях агрессии как специфической формы поведения и агрессивности как психологического свойства личности. Агрессия трактуется Г. Паренсом как процесс, имеющий специфическую функцию и организацию [12]. Смирнова Е.О. рас-

сматривает агрессивность как некоторую подструктуру, являющуюся компонентом более сложной структуры психических свойств человека [13]. Необходимо также различать понятия «агрессивное действие» и «агрессивное поведение». В психолого-педагогической литературе агрессивное действие характеризуется, прежде всего, проявлением агрессивности как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодически повторяются, то в этом случае можно говорить об агрессивном поведении.

Панько Е.А. полагает, что все формы агрессивности детей имеют одну общую черту: они вызваны попытками контролировать ситуацию, воздействовать на нее в целях совершенствования либо себя, либо своего окружения, включая близких людей [11]. Реакция в виде агрессивного поведения, вероятно, приводится в действие врожденными механизмами, некоей внутренней мотивирующей силой.

Агрессивные действия могут выступать в качестве способа самозащиты, отстаивания своих прав, удовлетворения желаний и достижения цели, но агрессивность в форме враждебности и ненависти способна нанести вред, сформировать нежелательные черты характера.

Агрессивное поведение в дошкольном возрасте принимает разнообразные формы, на что указывают Е.О. Смирнова и Е.М. Гаспарова (Е.М. Волкова) (табл. 1) [13, 4].

Среди ситуаций, провоцирующих агрессивность детей, мы выделили следующие: привлечение внимания сверстников, ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть свое превосходство, защита и месть, стремление быть главным, стремление получить желанный предмет. Как отмечают Р.С. Буре, Е.М. Гаспарова, Е.О. Смирнова, главной отличительной чертой агрессивных детей является их отношение к сверстнику [2, 4, 13]. Другой ребенок выступает для них как противник, как конкурент, как препятствие. Психологической целью такой агрессии может быть как собственно причинение страдания (вреда) жертве (враждебная агрессия), так и использо-

вание агрессии как способа достижения иной цели (манипулятивная или инструментальная агрессия).

Исследования Г. Паренса и Т.П. Смирновой показали, что среди агрессивных детей можно выделить три группы, которые различаются внешними поведенческими проявлениями (частота и степень жестокости действий), психологическими характеристиками (уровень интеллекта, произвольность), уровнем развития игровой деятельности и социальным статусом в группе сверстников (табл. 2) [12, 14].

Вне зависимости от вида агрессивности, всех детей объединяет общее свойство – невнимание к сверстникам, неспособность видеть и понимать их, что отрицательно сказывается на социализации ребенка.

Фромм Э. разграничил доброкачественную и злокачественную агрессию [15]. Доброкачественная, биологически адаптивная агрессия представляет собой реакцию на угрозу интересам индивида. Она заложена в филогенезе, свойственна как животным, так и людям, носит взрывной характер и возникает спонтанно как реакция на угрозу. Следствие ее – устранение либо

Таблица 1

Характеристика агрессивного поведения дошкольников

Форма агрессивного поведения	Направленность	Проявления	Вид агрессии
Прямая	Моральное унижение другого	Оскорбления и вербальные формы уничтожения другого	Прямая вербальная
	Причинение другому физической боли, его унижение	Непосредственное нападение на другого	Прямая физическая
Косвенная	Принесение какого-либо материального ущерба другому через непосредственные физические действия	Разрушение продуктов деятельности другого, порча или уничтожение чужих вещей	Косвенная физическая
	Обвинение и угрозы сверстнику, его устранение	Различные высказывания в виде жалоб, демонстративного крика	Косвенная вербальная

Таблица 2

Характеристика групп агрессивных детей

	Вид агрессивности	Цель использования агрессии	Вид агрессии	Характер агрессии
1	Импульсивно-демонстративный	Привлечение внимания сверстников, демонстрация себя	Физическая агрессия – прямая и косвенная	Произвольный, импульсивный
2	Нормативно-инструментальный	Достижение какой-либо своей цели	Прямая физическая агрессия без особой жестокости	Непроизвольный
3	Целенаправленно-враждебный	Желание нанести вред другому, подавление и унижение другого ребенка	Прямая физическая агрессия с особой жестокостью	Непроизвольный

самой угрозы, либо ее причины. Появляется она в момент опасности и носит защитный характер. Как только опасность исчезает, затухает и данная форма агрессии. Биологически неадаптивная злокачественная агрессивность (то есть деструктивность и жестокость) вовсе не является защитой от нападения или угрозы, она заложена в онтогенезе и является спецификой только человека, она приносит биологический вред и социальное разрушение. Главной целью в этом случае является получение удовольствия от жестокости.

На основании анализа исследований мы выделили взаимосвязь форм агрессивности и способов негативного и положительного воздействия на ребенка (см. схему).

На рисунке представлено негативное воспитательное воздействие на каждый из признаков злокачественной формы агрессивности при проявлении ребенком нежелательного поведения. Как правило, это безразличие, снисходительность, запрет и подавление, наказание или выговор, что приводит ребенка к незащищенности, подверженности обидам и унижению, переходу доброкачественной агрессивности в злокачественную. Важно понять,

что при подавлении доброкачественной агрессивности задерживается нормальное развитие детей, а при ее жестоком контроле происходит несоциализированный всплеск.

Положительное влияние воспитателя на детей при проявлении ими признаков доброкачественной агрессивности может привести к уничтожению ее отрицательных последствий или усилению положительных черт злокачественной. Грамотное воспитательное воздействие позволяет трансформировать формы злокачественной агрессивности с усиленными положительными реакциями в доброкачественную агрессивность, способствует даже исчезновению подобных проявлений.

Зими́на И.С. отмечает, что социализация детской доброкачественной агрессивности, перевод ее в социальную активность, а не подавление должны стать важнейшим условием успешной педагогической работы [6]. Осуществлять этот перевод, по ее мнению, можно следующим образом:

- сублимировать (переключить, перевести энергию) активно негативное поведение в игровую, трудовую, познавательную деятельность;

Схема

Взаимосвязь форм агрессивности, негативного и положительного воспитательного воздействия



- перенести разрушительные действия с живых объектов на неживые (природные материалы, песок, воду, глину, пластилин, воск, всевозможные «конструкторы»);
- объяснить нецелесообразность поведения и поступков, ведущих к насилию и жестокости;

- выразить сопереживание и сочувствие пострадавшему;
- показать образец поведения, с помощью которого «гасятся» деструктивные импульсы.

Специфическую ситуацию развития имеет каждый возрастной этап, и адаптация к соответствующим ему требованиям

нередко сопровождается различными проявлениями агрессивного поведения. Так, возрастные кризисы сопровождаются естественным ростом агрессивности, поскольку связаны с появлением новых потребностей, которые не удовлетворяются существующими отношениями и умениями. Следует подчеркнуть, что возраст 2–3-х лет совпадает с кризисом трех лет. Периоды выраженной агрессивности ребенка, нарушающие его отношения с окружающими и наблюдаемые в процессе нормального аффективного развития, в основном совпадают с переживаниями возрастных аффективных и личностных кризисов. Кузнецова Л.Н. пишет, что в возрасте 2–3-х лет возможны проявления настоящей агрессии, с угрожающими действиями, жестами, звуками, причинами которой чаще всего являются конфликты с родителями [8].

Адаптируясь к требованиям детского сада, дети могут обзывать, щипаться, плевать, драться, кусаться и даже есть несъедобное. Эти действия они осуществляют импульсивно, неосознанно и открыто. Пассивным проявлением агрессивности в этом возрасте считается негативизм, упрямство, отказы, кусание ногтей, губ. Пик неуступчивости в дошкольном возрасте приходится на два года, а пик агрессивности на три года. В целом же детская агрессивность является обратной стороной беззащитности. Если ребенок чувствует себя незащищенным, у него рождаются многочисленные страхи. Стремясь справиться с ними, он прибегает к защитно-агрессивному поведению. Другим способом преодоления страха может стать направление агрессии на себя. Аутоагрессия проявляется по-разному, например, в саморазрушительных фантазиях или идеях самонаказания.

Гаспарова Е.М. отмечает также, что нередко агрессивные действия ребенка

раннего возраста являются частью общей реакции «протеста» против действий взрослого, к чему-либо принуждающего его [4]. В период 2–3-х лет ребята приходят в детские сады, где у них начинает формироваться опыт взаимодействия со сверстниками как процесс поддержания и развертывания действий, направленных на другого. В этот период агрессия носит инструментальный характер. Конфликты между детьми возникают, когда они хотят обладать какой-либо вещью, обычно игрушкой. Проявление агрессивности в этом возрасте зависит от реакции и отношения родителей к тем или иным формам поведения [9].

Работа воспитателя требует проявления эмоциональной устойчивости, сдержанности, терпения, выдержки, великодушия. Если взрослый проявляет вспыльчивость, нетерпеливость, находится во власти собственных эмоций, то эффективность его деятельности значительно снижается. При воздействии воспитателя дошкольник способен дать оценку своему агрессивному поведению. Важно проводить работу по преодолению агрессивного поведения детей и, на наш взгляд, она будет более продуктивной, если будет проводиться с помощью сюжетных картинок.

Проблема применения сюжетных картинок в коррекции дошкольной агрессивности на современном этапе изучена еще недостаточно. Алексеева М.М. предлагает использовать их в качестве средства развития речи ребенка, ее диагностики и коррекции [1]. Лисина М.И. и Е.М. Волкова указывают на значимость картинок в совершенствовании речевого развития при подготовке детей к школе [9, 3]. Комарова Т.С., Г.Г. Григорьева и др. подчеркивают их важность в изобразительной деятельности для формирования представлений о сюжете, а также в трудовом воспитании в качестве средства наглядности [7, 5].

Мы считаем, что проблема агрессивности детей дошкольного возраста существенна для современного общества, и необходимо стремиться к тому, чтобы таких ребят становилось меньше, чтобы они не приносили вреда ни окружающим, ни себе. В работе с такими дошкольниками целесообразно использовать сюжетные картинки, которые отражают различные проблемные ситуации. Целью нашего исследования было определение педагогических условий использования сюжетных картинок для преодоления агрессивности детей 2–3-х лет.

В сюжетной картинке предметы и персонажи находятся во взаимодействии друг с другом. Рисунок помогает ребенку интерпретировать действия и рассказывать о них. В основе рассказывания по картине лежит опосредованное восприятие окружающей жизни. Изображение не только расширяет и углубляет детские представления об общественных и природных явлениях, но и воздействует на эмоции детей, побуждает к высказыванию. В ходе рассматривания картинки с сюжетом у детей возникают новые эмоциональные переживания: радость, сочувствие к усилиям персонажей, удовольствие от рассматривания рисунков или недовольство собственной плохой работой.

Нами выделены основные критерии по подбору сюжетных картинок для преодоления агрессивности детей 2–3 лет:

1. Сюжет следует выбирать с учетом возраста детей, знакомый и интересный для них.

2. Предметы и персонажи должны находиться в сюжетном взаимодействии.

3. Необходимо учесть эмоциональное воздействие картинки на детей.

4. Лучше использовать монохромные изображения, поскольку цвет может отвлекать малыша от основного содержания.

5. Картинок должно быть несколько, чтобы обеспечить возможность сравнения одного рисунка с другим.

6. Изображения должны способствовать такому восприятию, в процессе которого ребенок мог бы представить себя на месте нарисованного героя, являющегося действующим лицом.

7. Основной фигурой обязательно должен быть персонаж в действии (взрослый человек или ребенок).

Подобрать сюжетные картинки помогут следующие источники:

1. *Калинина Р.Р.* Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. – 2-е изд. доп. и перераб. – СПб.: Речь, 2004.

2. *Методика «Сюжетные картинки»: Диагностика эмоционально-нравственного развития* / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002.

3. *Эмоциональное развитие дошкольника* / М. Кошелева. – М.: Просвещение, 1987.

Малыши не всегда правильно оценивают свое поведение, но они уже способны различать эмоции окружающих. Становясь старше, ребята могут полностью оценить не только правильность или неправильность своего поведения, но и окружающих их людей. Умение распознавать эмоции, на наш взгляд, является одной из главных составляющих понимания ребенком 2–3-х лет агрессивности и неагрессивности собственных поступков. Нами выявлено, что у детей этого возраста доброкачественная форма агрессивности, которая носит взрывной характер, возникает в ответ на угрозу и сопровождается, несомненно, эмоциями. Следовательно, при преодолении этой формы агрессивности необходимо обратиться к аффективной составляющей, воздействовать на эмоции ребят посредством сюжетных картинок, которые отражают различные эмоциональные состояния,

как положительные, так и отрицательные. Мы использовали следующий материал: набор пиктограмм, отражающих различные эмоции (радость, гнев, удивление, печаль, спокойствие); набор сюжетных картинок, отображающих различные эмоции (настроение); набор сюжетных картинок, у героев которых не прорисованы лица.

Работа с агрессивными детьми проходила в два этапа.

Первый этап – знакомство с эмоциями

Сначала рассматривали картинку «Радость» (рис. 2). Детям задавали следующие вопросы:

- Какое настроение у девочки? Почему?
- Когда у вас бывает радостное настроение?
- Какое бывает при этом лицо?

Ребята отмечали форму губ, положение бровей (уголки рта приподняты, глаза прищурены), характерные для радостного настроения. Затем педагог показывал пиктограмму с изображением эмоции радости. В ходе обсуждения малыши пробовали изобразить соответствующую эмоцию у себя на лице, используя зеркало. Все вместе выбирали самое радостное лицо.

В процессе работы с сюжетной картинкой «Злой Карабас-Барабас» также выделяли форму губ, положение бровей, наблюдали, что ноздри раздуты, зубы пока-

зываются в оскале. Далее аналогично рассматривали пиктограмму эмоции гнева, а дети пытались изобразить у себя на лицах злость и выбирали «самого злого Злюку».

Эмоцию удивления характеризуют приподнятые брови и приоткрытый рот, грусть можно определить по склоненной голове, опущенным векам и уголкам рта.

В ходе *первого этапа* исследования ребята отмечали характерные особенности настроений, знали, когда бывает радостно, грустно, когда испытываешь удивление.

Малышам понравилось работать с сюжетными картинками, передавать эмоциональные состояния и настроения с помощью мимики. Они активно стремились взаимодействовать с педагогом, испытывая большой интерес к новым рисункам и заданиям. «Самое радостное лицо» изобразила Соня, которая широко улыбалась, а глаза ее были прищурены. Смотрела в зеркало и не могла себя увидеть через прищуренные глаза. Лизе и Артему понравилась такая Соня. «Самым злым Злюкой» ребята выбрали Артема, который сильно жестикулировал, показывал зубы и рычал. Девочки сказали, что «очень страшно». Удивление и грусть лучше всего получились у Лизы, которая передала особенности этих эмоций конкретнее и точнее остальных детей. Лиза, Артем и Соня в



Рис. 2. Сюжетные картинки и соответствующие им пиктограммы эмоций

своих высказываниях отметили, что очень часто испытывают чувство злости, если у них нет того, что бы они хотели. Злятся, если что-то делается не так, как они хотят.

На *втором этапе* работы детям нужно было рассказать, что изображено на сюжетной картинке, а затем нарисовать лицо герою. Каждый из ребят получал по рисунку, на котором не изображено лицо главного героя. Дети оценивали ситуацию и дорисовывали лицо героя в стиле пиктограмм. Не следует ограничивать выбор детей. Например, на рисунке 3, изображен Малыш с банкой варенья и Карлсон с непрорисованным лицом. Что переживает Карлсон? Радость в предвкушении угощения? Удивление: разве еще что-то осталось? Гнев: а ну-ка, отгадывай, негодный мальчишка, где МОЕ варенье! Или сладстена Карлсон грустит: ах, какая маленькая баночка!

Ответить на этот вопрос должен сам ребенок, выбрав из всех эмоций ту, которую он считает подходящей в данной ситуации. Такую работу ребенок должен проделать с остальными картинками. После того как дети выполнили задание, проводилось обсуждение: каждый объяс-

нял, какое чувство переживает его герой и почему. Приведем примеры некоторых высказываний детей. Соня решила, что Карлсон грустит из-за того, что так мало варенья, недоволен. Она выбрала и нарисовала пиктограмму с изображением грусти. Артем обозначил радость Карлсона в предвкушении удовольствия от варенья и изобразил пиктограмму радости. Артем эмоционально подходил к рисованию пиктограмм, несколько раз отказывался выполнять задания, однако ему нравилось описывать состояние каждого нарисованного героя. Кроме того, ребятам нужно было дать оценку ситуаций, изображенных на сюжетных картинках, им предлагали дорисовывать лицо героя в стиле пиктограмм. Малыши справились с предложенными заданиями, рассказали о том, что изображено на рисунках, какие чувства и эмоции переживают их герои. Дети показали хорошие результаты в объяснении того, что изображено на сюжетных картинках, что испытывает персонаж, у которого не прорисовано лицо, показывали соответствующую этому состоянию пиктограмму и зарисовывали ее. Рисунки малыши захотели оставить себе.

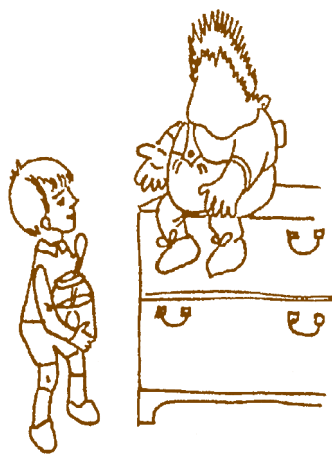
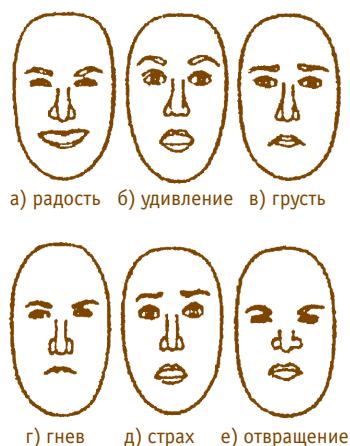


Рис. 3. Изображения пиктограмм и сюжетная картинка с непрорисованным лицом

Исследование показало, что ребятами понято, какие эмоции могут переживать люди, какое при этом наблюдается выражение лица, научили детей распознавать эмоциональное состояние и настроение по мимике при помощи сюжетных картинок. Оно позволило сформулировать ряд методических рекомендаций.

Рекомендации педагогам и родителям **Подготовительный этап**

– Не фиксируйте внимание на нежелательном поведении ребенка и не впадайте сами в агрессивное состояние, поскольку малыш чувствует взрослого, как никто другой, и может проецировать это состояние на окружающих взрослых и детей. Будьте спокойными. Раздраженный или агрессивно настроенный воспитатель производит плохое впечатление.

– Не прибегайте к строгим мерам воздействия, так как ответом на них будут непослушание и агрессивное поведение. Избегайте при этом физических наказаний: зачастую последствия от них прямо противоположны желаемым результатам. Пусть ребенок чувствует, что его любят даже в самые трудные моменты жизни.

– Запрет и повышение голоса – самые неэффективные способы преодоления агрессивности детей, они лишь усиливают эффект негативности, озлобленности и отрицательной для ребенка активности.

– Осуждайте агрессию ребенка, но без строгих наказаний в случае проступка. Лучше больше общайтесь с агрессивным ребенком, гуляйте, играйте, читайте ему. Окружите ребенка спокойной обстановкой. Включайте детей в подвижные игры, в музыкальные, ритмические, трудовые, танцевальные занятия, а также увеличивайте количество прогулок, динамических пауз.

– Отвлекайте агрессивного ребенка каким-либо полезным занятием, переключи-

тайте внимание ребенка с одних действий на другие.

– Попробуйте переносить разрушительные действия агрессивного ребенка с живых объектов на неживые (природные материалы, песок, воду, глину, пластилин, воск и т.п.), это приведет к сублимации негативности в более полезное для психического состояния ребенка дело.

– Объясняйте нецелесообразность поведения и поступков, ведущих к жестокости по отношению к сверстникам, их вещам и продуктам деятельности других людей.

– Постарайтесь дать понять ребенку, что можно поделиться, рассказать взрослому о том, что случилось в той или иной ситуации.

– Реагируйте и откликайтесь на любые позитивные сдвиги в поведении ребенка, какими бы незначительными они ни были. Показывайте образец правильного, хорошего поведения.

Основной этап

– Следует обратить особое внимание на подбор сюжетных картинок.

– Работу по преодолению агрессивности детей с использованием сюжетных картинок воспитателю необходимо проводить индивидуально. В протоколе нужно фиксировать эмоциональные реакции ребенка при рассматривании того, что изображено на картинке, а также его объяснения.

– Ребенок должен попробовать дать моральную оценку изображенным на картинке поступкам, что позволит выявить отношение детей к нравственным нормам.

– Особое внимание необходимо уделять оценке адекватности восприятия ребенком моральных норм. Положительная эмоциональная реакция, выраженная улыбкой, одобрением, должна служить откликом на нравственный поступок, в то время как отрицательная, демонстрирующая осуждение, негодование, порицать безнравственные действия.

– Работу с сюжетными картинками, отражающими проблемные ситуации можно также проводить с небольшими группами, состоящими не только из агрессивных детей. Ребята, у которых хорошо развиты навыки общения, своим поведением подадут положительный пример, а также их присутствие уменьшает вероятность того, что агрессивный малыш проявит свою агрессию.

– Работа с картинками может также заключаться в том, что детям предлагается придумать как можно больше различных вариантов поступков в конкретной ситуации, изображенной на картинке, а затем придумать небольшую историю – продолжение в зависимости от выбранного поведения. Такое упражнение преследует две цели: дать возможность агрессивному ребенку увидеть различные варианты поведения, слушая рассказы других детей, а также проследить последствия того или иного выбранного поведения.

– Воспитатель может продумать такую организацию деятельности, чтобы вся группа работала с одной картинкой. Дети делятся на подгруппы по 2–3 человека и получают по картинке. Важно, чтобы в минигруппе был только один агрессивный ребенок.

Перспективу исследования мы видим в расширении средств, например, тренинговых игр для преодоления агрессивности детей дошкольного возраста.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1997.
2. Буре Р.С., Островская Л.Ф. Воспитатель и дети: Пособие для воспитателя детского сада. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985.
3. Волкова Е. Особенности работы педагогов, психологов ДОО с трудными детьми и их родителями // *Дошкольное воспитание*. – 2000. – № 3. – С. 108–111.
4. Гаспарова Е. Агрессивные дети // *Дошкольное воспитание*. – 1988. – № 8. – С. 95–105.
5. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2000.
6. Зимина И.С. Детская агрессивность как предмет педагогического исследования // *Педагогика*. – 2003. – № 5. – С. 14–18.
7. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество. – М.: Педагогика, 1990.
8. Кузнецова Л.Н. Психолого-педагогическая коррекция детской агрессивности // *Начальная школа*. – 1999. – № 3. – С. 24–26.
9. Лисина М. Влияние общения со взрослым на психическое здоровье ребенка // *Дошкольное воспитание*. – 1982. – № 8. – С. 43–47.
10. Методика «Сюжетные картинки»: Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002.
11. Паныко Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада: Учеб. пособие для пед. ин-тов. – Минск: Высш. шк., 1986.
12. Паренс Г. Агрессия наших детей / Пер. с англ. – М.: ИД «ФОРУМ», 1997.
13. Смирнова Е., Хузеева Г. Агрессивные дети // *Дошкольное воспитание*. – 2003. – № 4. – С. 62–67.
14. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004.
15. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994.

Лариса Борисовна РОЗОВА,

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель филиала Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского,
г. Рыбинск (Ярославская область)

ПОЛОРОЛЕВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Дошкольный возраст является начальным этапом половой социализации, процесса усвоения культурологических норм, ценностей, стереотипов полоролевого поведения, принятых в конкретном обществе, а период от трех до пяти лет – наиболее сензитивным для закрепления правильной социокультурной ориентации, в том числе регуляции поведения по женскому или мужскому типу.

Принадлежность к определенному полу является одной из фундаментальных характеристик личности. За этим словом кроется множество различных значений: родовая принадлежность, психологические особенности, социальные отношения женщин и мужчин, сексуальность. Пол – это первая категория, в которой ребенок осознает себя как личность. Понятие «пол» в современной науке многозначно. В широком смысле – это комплекс репродуктивных, телесных, поведенческих и социальных признаков, определяющих индивида как мужчину (мальчика) или как женщину (девочку).

Половая социализация, по мнению Г.М. Андреевой, это процесс, направленный, с одной стороны, на усвоение связанного с полом социального опыта по мере вхождения в социум, систему связей лиц мужского и женского пола, а с другой – на активное воспроизводство индивидом системы взаимоотношений полов в процессе активной деятельности, включения в эти отношения. Аспект полового сознания, описывающий переживание человеком себя как представителя пола, получил название полового идентичности. Кон И.С. определяет ее как осознание и принятие

своей половой принадлежности, т.е. соответствие интересов и поведения человека его собственным определениям мужественности и женственности [5]. Понятие идентичности включает ряд важных аспектов. Эриксон Э. выделяет следующие:

1. Идентичность объединяет представления о постоянстве и протяженности, поддерживающие константность объектов и субъектов, несмотря на временные и другие изменения, которые они могут претерпевать.

2. Она соотносится с понятиями единства, монолитности, позволяющими описать одни явления как отграниченные от других.

3. Позволяет установить отношения между вещами, объединяя те, которые «существуют совместно», и «перегруппируя их по сходству и различию».

Колесов Д.В. подчеркивал, что половая принадлежность может рассматриваться в двух аспектах. Первый – общечеловеческие, родовые атрибуты половой принадлежности, у здорового человека устойчивые к любым воздействиям, не зависящие ни от эпохи, ни от характера воспитания. К этим различиям относится, например, произвольный выбор объекта подражания:

мальчики невольно подражают мужчинам, девочки – женщинам. Второй аспект – конкретно-исторические проявления половой принадлежности, соотносимые, в частности, с понятием социальной роли. Ее конкретное содержание и эталоны определяются существенными особенностями общества – способами производства, традициями и закономерно меняются от эпохи к эпохе. И родовые, и конкретно-исторические проявления половой принадлежности являются социальными в той мере, в которой эти свойства присущи человеку как биологически-социальному существу.

Наличие половых различий не вызывает сомнений у ученых. Однако имеющиеся многочисленные результаты исследований все же не позволяют создать научно обоснованный психологический портрет мальчика или девочки на разных возрастных этапах. Трудности связаны с большой противоречивостью экспериментальных данных, с разногласиями в объяснении детерминации психологических различий биологическими или социальными факторами, а также с некоторым различием полоролевых эталонов в разных социальных условиях.

Первичная половая социализация начинается буквально с рождения ребенка, когда определяется пол на основании внешнего вида гениталий новорожденного (так называемый акушерский пол). Предопределенный биологически, он вызывает соответствующие реакции у окружающих, проявляющихся, например, уже в выборе цвета белья для новорожденного, в отношении отца и матери к ребенку. Специальное наблюдение за младенцами показывает, что особенности поведения мальчиков и девочек существуют уже с первых дней жизни: девочки в среднем дольше спят, у них ниже, чем у мальчиков, пороги тактильной и болевой чувствитель-

ности, у мальчиков лучше мышечное развитие, способность, лежа на животе, удерживать головку, девочки лучше реагируют на сладкое. Как отмечают В.Д. Еремеева и Т.П. Хризман, мальчики на 2–3 месяца позже начинают ходить, на 4–6 месяцев позже начинают говорить [2]. Созревание скелета у девочек происходит раньше, чем у мальчиков. Костный возраст девочек в период детства опережает костный возраст мальчиков примерно на 18 месяцев, хотя ни вес, ни длина тела у них не больше, чем у мальчиков, причем в первые 6 месяцев после рождения мальчики растут быстрее девочек, и это преобладание в длине тела сохраняется до четырех лет. Позднее, по данным И.М. Воронцова, процесс роста стабилизируется.

Становление человека невозможно вне общества, которое во все времена так или иначе направляло формирование личности мужчин и женщин по определенному руслу [И.С. Кон]. Ушинский К.Д. считал, что в большей степени воспитателями являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, что указывает на ведущую роль социализации, в процессе которой личность выступает как представитель определенного пола. По мнению В.А. Сухомлинского, от того, какой взрослый находится с ребенком, кто «вводит его в жизнь», зависит очень многое. Без взрослого человека ребенок не может выжить как живой организм, не может развиваться в социальную личность, так как взрослые служат носителями моральных ценностей и человеческого опыта и могут быть использованы как образец для подражания. Кон И.С. выделил в качестве исходного пункта теоретических основ полоролевой социализации два бесспорных факта: в любом человеческом обществе мальчики и девочки ведут себя по-разному; в любом человеческом обществе от разнополых детей ожидают различ-

ного поведения и по-разному обращаются с ними [5].

Многие родители, по мнению Т.А. Репиной, Д. Элиум и Дж. Элиум, ответят утвердительно о том, что хотят воспитывать и сыновей, и дочерей в одинаковой степени добрыми, порядочными и трудолюбивыми [6, 12, 13]. Однако сами же поддерживают и развивают: у девочек – мягкость, отзывчивость, нежность, аккуратность, стремление к красоте, а у мальчиков – смелость, твердость, решительность, рыцарское отношение к представительницам противоположного пола, то есть предпосылки будущей женственности и мужественности. Родители не всегда осознают, что по-разному относятся к своим сыновьям и дочерям. Как отмечают Л.А. Арутюнова, В.Д. Еремеева, Т.А. Репина, Т.П. Хризман, специальные исследования показывают, что родители чаще ругают и наказывают мальчиков, их реже хвалят, речь взрослых по отношению к ним чаще содержит лишь прямые указания (отойди, принеси, дай, сделай, перестань). К девочкам обычно более снисходительны (особенно отцы), их больше утешают, хвалят, они больше получают эмоционального тепла, одобрения и внимания.

Для нормального и полноценного воспитания ребенка необходима семья, в которой присутствуют оба родителя, – мать и отец. Мальчик идентифицирует себя с отцом в мужской роли и постигает особенности женской роли через восприятие внешнего вида и поведения матери. Девочка идентифицируется с матерью и постигает особенности мужской роли через образ и поведение отца. Изучение безотцовщины подтверждает, что уяснение ребенком своей половой принадлежности происходит в первые 2–3 года и что наличие отца при этом крайне важно: мальчики, лишившиеся отца в возрасте до 4-х лет, вырастают менее мужественными

и настойчивыми в достижении цели, более зависимыми от сверстников. Последствия отсутствия отца для девочек начинают сказываться в подростковом возрасте, когда у многих из них возникают трудности в приспособлении к женской роли при общении с представителями другого пола.

Первичная половая идентичность формируется в возрасте 1,5–3 лет, когда дети учатся правильно соотносить себя и других к тому или иному полу, но понимание детьми половых различий остается еще ограниченным, так как в этом возрасте они допускают изменение пола. Например, трехлетний мальчик собирается быть мамой, когда вырастет. Следует помнить, что знания о половых различиях являются частью информации о себе как представителе определенного пола (есть представители другого пола, отличающиеся по ряду признаков).

Также имеются отличия и в эмоциональной сфере. Исследования Флейк-Хобсон К., Робинсона Б., Скин П. выявили, что к 10 месяцам мальчики требуют внимания матери более настойчиво, чем девочки. У девочек более сильные реакции на социальное общение с матерью, они с раннего возраста больше интересуются людьми, их взаимоотношениями, предметами потребления – украшениями, одеждой, посудой. Им больше нравится ухаживать за малышами, заботиться о них, наставлять и поучать, что может расцениваться как возрастной задаток будущего материнского чувства. Колесов Д.В. указывает на то, что девочки более эмоциональны, внушаемы, восприимчивы, но менее решительны, им свойственна большая терпимость, исполнительность, но и большая обидчивость, самолюбие, их легче расстроить, заставить смеяться или плакать. Они острее воспринимают похвалу, поощрение, а также порицание, сильнее переживают неудачи. Фагот Б. было установлено, что девочки по

сравнению с мальчиками более боязливы и застенчивы, не уверены в своих силах, более эмоциональны и конформны.

Маккоби Е. и К. Джаклин, тщательно проанализировав исследования о степени активности мальчиков и девочек, о стремлении их к достижению и доминантности, отрицают наличие психологических различий в этих сферах, утверждая, что девочки не менее активны в своей деятельности, чем мальчики, но сферы их активности могут отличаться. Девочки более исполнительны. Часто им достаточно внушить, что «так надо». Мальчики же должны сами убедиться в необходимости определенных действий. По данным Н.А. Стародубовой, у мальчиков 5-го года жизни сложнее воспитать дисциплину, послушание, аккуратность, чем у девочек того же возраста. Уранова Г.Г. установила, что высокий уровень развития нравственных качеств, составляющих сущность нравственного долга, значительно преобладает у девочек. Гарбузов В.И. отмечает, что, по мнению матерей, мальчики оптимистичнее и простодушнее, откровеннее девочек. Они всегда «более дети», чем девочки, которые уже в 5 лет «женщины», лучше разбирающиеся в людях, понимающие, что творится в семье, уже со скрытностью, недоброжелательностью к более яркой девочке. Также многие наблюдательные матери отмечают, что мальчики хотят казаться хуже, чем они есть, а девочки, напротив, стремятся произвести наилучшее впечатление, буквально преображаясь при посторонних. Девочки очень рано начинают понимать, какими их хотят видеть и чего от них ждут. Они послушнее, «правильнее», приветливее и вежливее. Девочки чаще склонны обращаться к взрослым с жалобами на мальчиков даже тогда, когда истинными виновниками являются сами.

Зворыгина З.В. и Градусова Л.В. обращают внимание на то, что в последние

годы возросла агрессивность как мальчиков, так и девочек, хотя по форме она отличается: агрессивные девочки стараются избегать прямого выражения открытой враждебности, так как подвергаются за это наказаниям. У них преобладает словесная агрессия, они обзывают, кричат, но нередко, как и мальчики, девочки стали прибегать к дракам.

Существует различие и в реакции детей разного пола на оценку их деятельности. Для мальчиков очень важно, что конкретно оценивается в их деятельности, а для девочек – кто их оценивает и как. Мальчиков интересует суть оценки – какой момент их деятельности оценивается, а девочки более заинтересованы в эмоциональном общении со взрослыми, для них важно, какое они произвели впечатление. Давать оценку деятельности следует разными словами. Результаты исследований В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман показывают, что слово «молодец» более значимо для мальчиков. Девочкам следует давать другие положительные оценки, имеющие более сильный эмоциональный компонент, например, «умница».

Начиная с трехлетнего возраста все больше проявляются особенности формирующейся способности мыслить у мальчиков и девочек, заметно различается и поведение. Интересы мальчиков больше склоняются к технике, подвижным и военным играм, в которых присутствуют элементы соревнования и соперничества, победы и поражения, их больше привлекают мужские и героические роли – моряков, строителей, летчиков, солдат, либо роли мужа или папы. Девочки чаще играют небольшими группами, заботясь друг о друге, их игры спокойнее – «Дочки-матери», «Больница», «Магазин», «Парикмахерская», «Школа». Они охотно осваивают свои роли, связанные с социальной сферой, воспитателей, врачей, продавцов, но самая

любимая остается роль мамы. По мнению Е.А. Кудрявцевой, девочки в большей степени держат ориентир на партнеров в игре, а мальчики – на сам ход игры. Девочек от мальчиков отличает не только выбор игрушек, но и отношение к ним. Девочки меньше интересуются внутренним устройством, больше назначением.

Элиум Дж. и Д. Элиум, анализируя детские комнаты, пришли к выводу, что у мальчиков бывает больше игрушек, которые готовят их быть деятельными в реальной жизни [12, 13]. Это – конструкторы, разные виды машин, коробки с камешками, шишками, перышками, разнообразные настольные игры, коньки, клюшки, велосипед. Большинство игрушек способствует приобретению различных навыков и расширению знаний об окружающем мире. У мальчика развиваются крупные и мелкие мышцы, совершенствуется координация рук и глаз, а также точность визуально-пространственного восприятия. Многие из этих игрушек требуют творческого подхода, активных действий и оригинального мышления.

Комнаты девочек чаще наполнены игрушками, предназначенными для более спокойных занятий, ориентированных на дом. Это мягкие игрушки, куклы с принадлежностями, кухонная утварь, утюг, гладильная доска, коробка с драгоценностями. Большинство из них ориентированы на домашние дела и уход за детьми. Стремлением понять суть и природу вещей можно объяснить тот факт, что мальчики ломают игрушки чаще девочек. Эта особенность мужского пола может быть названа преобразующей деятельностью, и ее нельзя не учитывать в воспитании мальчиков. Девочки склонны к воспитательно-попечительской деятельности, в основе которой, по-видимому, лежит инстинкт материнства. Ухаживать, нянчить проявлять заботу, наставлять, поучать – эти черты

проявляются уже в ролевых играх девочек-дошкольниц, в их интересе к определенным игрушкам, куклам, наборам посуды. Несмотря на то, что уже с самых первых месяцев проявляются половые различия, между полами существует и немало общего: многие девочки любят играть в шумные игры, чреватые падениями и ушибами, в то же время многие мальчики предпочитают спокойные игры.

Процесс половой социализации осуществляется не только через семью, но и во взаимодействии со сверстниками, которых И.С. Кон рассматривает как «исключительно важный универсальный агент» [5]. Детское сообщество, о чем свидетельствуют историко-культурные исследования, является самым первым, наиболее древним институтом социализации ребенка, поскольку первые такие объединения возникали уже в эпоху первобытности в связи с разделением общества согласно возрасту и полу. Возникновение детской субкультуры как целостного историко-культурного феномена обусловлено половозрастной стратификацией общества, уходящей своими корнями в глубокую древность (Арвес Ф., Косвен М., Хубер Дж.). На основе регламентируемых взрослыми форм деятельности (трудовой, учебной, игровой и др.) возникает детская группа – сообщество сверстников, объединенных совместной деятельностью и соперничеством общих ценностей. Дети не были заняты в сфере материального производства, поэтому они не входили во взрослые коллективы. Ребята играли, возникали детские сообщества, а через игры в опосредованной форме включались в жизнь взрослых. Результаты исследований Т.А. Репиной позволяют утверждать, что в дошкольной группе следует искать корни многих социально-психологических явлений, что в ней находятся «кисочки социальной половой дифференциации

и начало формирования некоторых психических различий мальчиков и девочек» [6]. Группа детского сада предоставляет «модели» для подражания и имеет огромное значение в формировании взглядов и ценностных установок, помогает адекватнее оценить свое собственное поведение в сравнении с поведением других детей и с помощью оценок, которые дают сверстники.

В исследованиях В.В. Зеньковского, М. Мида, Д.Б. Эльконина, П.А. Флоренского были выделены функции субкультуры:

- социализирующая (основной агент социализации – группа сверстников);
- психотерапевтическая (важное значение – детский фольклор);
- культуuroохранительная (обряды, ритуалы);
- прогностическая (ориентирует на будущее).

Итак, группа детского сада – это, по существу, первое детское общество, возникающее на основе сюжетно-ролевой игры, где имеются благоприятные условия для формирования качеств общности, начал коллективизма. Для ребенка это – источник различных переживаний, среда, в которой происходит усвоение навыков социального поведения и нравственных норм во взаимодействии друг с другом, в различных видах совместной деятельности – игровой, изобразительной, трудовой и др.

Игра представляет собой ведущую деятельность детей дошкольного возраста, в которой они обретают веру в свои силы, самоуважение, формируют отношение к окружающему миру и людям. В игре получает выход и интерес к развитию пола, ребенок освобождается от чувства одиночества, познает новое, у него воспитывается чувство товарищества и дружбы [14].

Таким образом, с помощью детских игр и игрушек идет полоролевая социализация. Выполняя ту или иную роль в игре, ребенок как бы готовит себя к будущему. Дети имитируют в играх не только труд, обряды, ритуалы, но и семейные отношения взрослых. Наблюдая и анализируя игры детей, воспитатель может отследить психосексуальное развитие ребенка, его отклонения, искажения, родительские директивы. Воспитатель, организуя игру, также целенаправленно ведет детей по линии психосексуального развития.

Игры мальчиков и девочек очень схожи, хотя некоторые половые отличия все же есть. Например, мальчики сразу же устремляются к игрушкам, набирают как можно больше, бросая ранее взятые, а девочки долго присматриваются, выбирают, а затем берут игрушки, уже не оставляя их. Дети 5–7 лет играют с игрушками, символизирующими мужское и женское поведение, начинают объединяться в играх в группы, подражая поведению взрослых [10]. В этих играх ребенок идентифицируется со взрослыми своего пола. Очень важны для детей в это время сказки и истории с яркими половыми ролями героев, рождением детей, семейными отношениями, истории любви и брака собственных родителей, беременности, ожидания и празднования ими рождения своего ребенка.

Игрушки и роли в играх мальчиков и девочек очень разнятся. Любимая игра девочек – в куклы. При этом наблюдается как бы два разных вида игр. Первый – кукла-ребенок (пупсик): девочка проигрывает и закрепляет в своем жизненном сценарии роль матери. Второй – кукла-принцесса, невеста, модница: девочка осваивает роль невесты, супруги, подруги. Любимая игра мальчиков – в войну. Образцы мужественности, храбрости, смелости проигрываются и закрепляются в

мифах, сказках, рассказах, стихах. Игрушка-оружие используется как атрибутика героев, символизирующая романтическое отношение к мужеству и героизму.

Шаглит А. высказывает мысль, что не правы те родители, воспитатели, которые считают игры с куклой у девочек и в войну у мальчиков ненужными, глупыми и стремятся их заменить на серьезные игры в шахматы, компьютер, чтение. Необходимо учитывать, что интеллектуальное развитие не возместит нарушения полоролевой идентификации у ребенка, напротив, создаст ему немало проблем в последующей жизни.

Разделение в группах дошкольников детей по полу (консолидация мальчиков с мальчиками, а девочек с девочками), как правило, связывают с их различиями в интересах по отношению к деятельности. В целом устойчивые объединения, состоящие из мальчиков, встречаются реже, чем объединения, состоящие из девочек, которые более склонны к образованию устойчивых игровых микрогрупп. В то же время, устойчивые игровые объединения мальчиков бывают больше по численному составу. Это можно объяснить тем, что у мальчиков-дошкольников более широкий круг и большая интенсивность общения, чем у девочек, отличающихся более высокой избирательностью общения.

В практике современных образовательных учреждений наблюдается тенденция нивелирования признаков принадлежности человека к тому или иному полу. Практически не анализируются процессы личностного становления мальчиков и девочек, размываются границы между мужскими и женскими социальными ролями, полоролевая социализация осуществляется стихийно, без должного педагогического внимания. Хотелось бы все же обратить внимание педагогов и родителей

на необходимость уже с раннего возраста учитывать половые особенности мальчиков и девочек в воспитании и обучении детей.

Литература

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства: Развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Изд-во МПСИ, 2000.
2. *Еремеева В.Д., Хризман Т.П.* Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб: Тускарора, 2000.
3. *Исаев Д.Н., Каган В.Е.* Половое воспитание детей. – Л.: Медицина, 1988.
4. *Каган В.Е.* Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991.
5. *Кон И.С.* Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). – М.: Наука, 1988.
6. *Репина Т.А.* Проблема полоролевой социализации детей. – М.: Изд-во МПСИ, 2004.
7. *Розова Л.Б.* Половое воспитание дошкольников. – Рыбинск, 2004.
8. *Филиппова С.О.* Мир движений мальчиков и девочек. – СПб.: Детство-Пресс, 2001.
9. *Форель А.* Половой вопрос. Естественно-научное, психологическое, гигиеническое и социологическое исследование. – СПб.: Сотрудник, 1905.
10. *Фрейд З. и др.* Психопсихология детской сексуальности. – СПб.: Союз, 1997.
11. *Шапиро Б.* Половое «антивоспитание» и его последствия // *Народное образование*. – 1993. – № 7–8 – С. 49–53.
12. *Элиум Д., Элиум Дж.* Воспитание дочери. – СПб.: Питер, 1997.
13. *Элиум Д., Элиум Дж.* Воспитание сына. – СПб.: Питер, 1997.
14. *Эльконин Д.Б.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // *Вопросы психологии*. – 1992. – № 3–4. – С. 7–13.

Любовь Сергеевна ЧУДИЛОВСКАЯ,

воспитатель Государственного дошкольного образовательного учреждения
Центра развития ребенка – детского сада № 37,
г. Санкт-Петербург

ПРИЧИНЫ ТРУДНОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ ДОУ

В своей статье автор обращает внимание на то, что проблемы социальной адаптации возникают у детей на разных возрастных этапах, и анализирует их причины.

Сложный процесс становления человека, его социализация немало зависят от того, как ребенок в первые годы жизни адаптируется в мире людей, как выстраивает взаимоотношения со взрослыми и сверстниками в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). Соответственно, проблема социальной адаптации детей и создание психолого-педагогических условий ее успешного протекания представляет большой интерес для современной педагогики детства.

Анализ исследований (Н.М. Аксарина, Н.Д. Ватутина, Г.Г. Григорьева, Р.В. Тонково-Янпольская и др.) показывает, что в педагогике основательно изучена адаптация ребенка раннего возраста к условиям детского сада. В них охарактеризованы различные степени адаптации детей, раскрыты факторы, влияющие на характер и длительность адаптационного периода, представлены рекомендации для педагогов и родителей по подготовке малышей к поступлению в дошкольное учреждение и организации первых дней их пребывания в ДОУ (Е.П. Арнаутова, Н.Н. Андреева, Т.Н. Доронова, А.В. Кошелева, Т.А. Константинова и др.).

Процесс социальной адаптации не ограничивается периодами раннего детства или младшего дошкольного возраста. Не менее актуальным является изучение факторов и проблем, обуславливающих трудности социальной адаптации старших дошкольников, поскольку они негативно сказываются на социально-личностном развитии

и психологической готовности к школе. В психолого-педагогических исследованиях уделяется внимание проблеме становления отношений старших дошкольников со сверстниками и взрослыми (М.И. Лисина, Е.А. Кудрявцева, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова, Т.И. Бабаева, В.Н. Белкина и др.), изучению межличностных отношений, складывающихся в детской группе (А.П. Усова, Р.И. Жуковская, С.А. Козлова, А.С. Логинова, В.А. Деркунская и др.). Их данные свидетельствуют о том, что результатом успешной социальной адаптации детей 5–7 лет является эмоциональное благополучие и активное участие в жизни группы ДОУ.

Термин «адаптация» трактуется разнообразно. В философии адаптация рассматривается как аспект жизнедеятельности, в котором реализуется одно из фундаментальных свойств живой материи – способность к самосохранению и развитию в конкретных условиях. Ряд авторов (И.П. Павлов, И.М. Сеченов, П.К. Анохин, Г. Селье) определяют адаптацию следующим образом:

- свойство организма;
 - процесс приспособления к изменяющимся условиям среды, суть которого состоит в достижении одновременного равновесия между средой и организмом;
 - результат взаимодействия в системе «человек – среда»;
 - цель, к которой стремится организм.
- Известный психолог Ж. Пиаже подчеркивал, что адаптация представляет собой

единство противоположно направленных процессов – аккомодации и ассимиляции.

В контексте нашего исследования наибольший интерес представляет понимание *социальной адаптации* как процесса активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также как его результата, что проявляется в формировании самосознания и ролевого поведения, самоконтроля, способности к адекватным связям с окружающим миром. Таким образом, социальная адаптация – это процесс приспособления индивида к изменившейся среде с помощью различных социальных средств, элемент деятельности, функцией которого является освоение относительно стабильных условий среды, решение повторяющихся, типичных проблем путем использования принятых способов поведения, действия, утвердившихся в обществе.

Процесс социальной адаптации включает принятие норм и ценностей новой социальной среды, сложившихся способов взаимодействия, а также форм предметной деятельности. Результатом ее является достижение позитивного духовного здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума, развитие у адаптирующегося индивида определенных необходимых личностных качеств (Г. Олпорт, А. Маслоу, С. Роджерс, А. Бандура).

Анализ научной литературы показал, что социальная адаптация – это многофакторное явление, детерминированное социально-экономическими, демографическими, экономическими, психофизиологическими факторами.

Наше исследование было направлено на определение особенностей социальной адаптации старших дошкольников в группе ДОУ. С этой целью мы выделили ряд параметров, оказывающих на нее влияние:

1. *Определенный уровень тревожности* – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности.

У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – так называемая полезная тревожность.

2. *Самооценка* относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет активность человека, отношение к себе и другим. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к своим успехам и неудачам.

3. *Взаимодействие* – совместная деятельность нескольких участников ради достижения одной конечной цели, к реализации которой каждый стремится наиболее удобным для себя способом, считаясь при этом с интересами партнеров.

4. *Общение* – один из важнейших факторов психического развития с первых дней жизни ребенка.

5. *Социальный статус* – положение субъекта в системе межличностных отношений и мера его психологического влияния на членов группы.

Следует учитывать, что на ребенка дошкольного возраста огромное влияние оказывают взрослые, поскольку являются носителями общественного опыта и ценностей. Практика показывает, что для успешной адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения необходимо сформировать у него положительное отношение к детскому саду. Это во многом зависит от компетентности воспитателей, от их умения и желания создать атмосферу тепла, доброты, внимания в группе.

Организация адаптационного периода ребенка в детском саду должна начинаться с повышения профессионального уровня воспитателей, их психологического просвещения с помощью традиционных и новых методов обучения (педсоветы, семинары, тренинги, консультации). Педагогам необходимо обладать способностью к сопереживанию, коммуникативными навыками,

доброжелательностью, организаторскими и артистическими способностями, эмоциональной стабильностью и т.д. Важно постоянно развивать эти качества. Успешность социальной адаптации дошкольников обусловлена также развивающей средой ДОО. Она включает в себя предметное окружение и систему социальных отношений между участниками образовательного процесса, способствующую освоению реальной ролевой позиции в процессе межвозрастных взаимодействий.

Исследование социальной адаптации старших дошкольников в группе детского сада проводилось нами на базе Государственного дошкольного образовательного учреждения Центра развития ребенка – детский сад № 37 Приморского района г. Санкт-Петербурга. Оно охватывало 75 детей старшего дошкольного возраста, а также воспитателей и родителей ребят.

Констатирующий эксперимент осуществлялся по двум направлениям. Задачи первого из них были связаны с выявлением особенностей и уровня социальной адаптации детей старшего дошкольного возраста в группе ДОО. Мы использовали комплекс методов (метод экспертных оценок, наблюдение, методику «Лесенка» для определения самооценки детей, социометрию и др.).

Метод экспертных оценок применялся в два этапа. Первый проходил начиная с третьей недели посещения ребенком группы ДОО, второй – в декабре. Сравнение полученных данных позволило выявить детей, проявляющих признаки проблемной адаптации: отказ от еды, сна, негативное отношение к ситуации детского сада, снижение общего эмоционального фона (плаксивость, беспокойство). В итоге была выделена подгруппа детей, относящихся к группе риска в плане социальной адаптации.

Результаты *изучения детской самооценки* позволили определить детей с разным ее уровнем, в том числе и заниженным.

Субъективное переживание ребенком собственной незначительности и недооцененности в глазах других может стать источником межличностных и внутриличностных конфликтов и трудностей социальной адаптации в группе сверстников.

В процессе *систематического наблюдения* были выявлены следующие проблемы во взаимоотношениях старших дошкольников со сверстниками и взрослыми, оказывающие отрицательное влияние на их социальную адаптацию в ДОО и мешающие проявить свою активность в группе:

1. Несформированность коммуникативных умений, соответствующих возрасту (неумение войти в игру, обратиться к сверстнику или взрослому, вступить в диалог).

2. Неумение самостоятельно разрешать конфликтные ситуации (нетерпимость к сопротивлению со стороны партнеров по деятельности, уход от ситуации).

3. Негативно окрашенный стиль общения (грубость, дразнение, упрямство).

4. Неадекватная реакция на успехи и неудачи товарищей.

5. Неуверенность, робость, снижение самооценки.

Проведенное *социометрическое исследование* позволило выделить детей, не принимаемых коллективом сверстников. Ими оказались именно те дети, у которых по результатам наблюдения выявлен целый ряд коммуникативных проблем. 18 ребят имели определенные нарушения социальной адаптации. Их характеризовала неуверенность в собственных силах, отсутствие мотивации достижений, проблемы в области развития эмоционально-волевой сферы, недостаточная сформированность коммуникативных умений.

Кроме того, были установлены факторы, приводящие к осложнению процесса социальной адаптации детей старшего дошкольного возраста:

1. Заболевания, нарушающие работу нервной системы. Например, при синдроме

дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) дети невнимательны, импульсивны, слишком активны, что является причиной отвержения их окружающими. Атопический дерматит и бронхиальная астма изменяют общий нервный фон: такие дети более капризны, плаксивы, несдержанны.

2. Особенности эмоционально-волевой сферы, среди которых можно выделить повышенный уровень тревожности, агрессии, а также излишнюю медлительность, застенчивость.

3. Несформированность коммуникативных умений, трудности в общении со взрослыми и сверстниками. Именно этот фактор чаще всего является причиной нарушения социальной адаптации.

Особо значимой причиной нарушения социальной адаптации старших дошкольников в группе чаще всего является несформированность трех групп коммуникативных умений:

- информационно-коммуникативные, которые позволяют вступать в процесс общения, ориентироваться в ситуациях общения, взаимодействовать с партнерами и соотносить вербальные и невербальные средства;

- регуляционно-коммуникативные, подразумевающие согласование своих действий, мнений, установок с потребностями товарищей по общению, доверие, помощь и поддержку тех, с кем общаешься, применение своих индивидуальных умений при решении совместных задач, оценку результатов;

- аффективно-коммуникативные, состоящие из умений делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению, проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к ним, оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Вторым направлением констатирующего эксперимента было изучение уровня компетентности педагогов по проблемам социальной адаптации старших дошколь-

ников в группе сверстников. Результаты анкетирования позволили определить «проблемные зоны». Воспитатели показали различную глубину теоретических знаний и представлений о социальном развитии и социальной адаптации. К сожалению, были выявлены педагоги, показавшие полное непонимание этих терминов. И никто не указал на роль воспитателя в процессе адаптации.

В ходе наблюдений было установлено, что воспитатели используют различные подходы к педагогическому общению и руководству детьми, имеющими проблемы социальной адаптации. Однако в целом анализ результатов наблюдения продемонстрировал низкую степень понимания педагогами особенностей и потребностей дошкольников с проблемами социальной адаптации, недостаточное эмоциональное принятие таких детей. Воспитатели не проявляли терпимость к недостаткам воспитанников, не уделяли нужного внимания их личным делам и проблемам, тем самым не обеспечивая им необходимый уровень поддержки и психологического комфорта в группе детского сада.

Следует отметить, что педагоги, указавшие в анкете некоторые методы и приемы работы с детьми, имеющими проблемы социальной адаптации, к сожалению, редко применяют их на практике. Некоторые из них пытались учитывать в своей работе особенности дошкольников с проблемами социальной адаптации, но делали это бессистемно и ситуативно. В результате эффективность их деятельности была недостаточной. Не все педагоги, участвовавшие в исследовании, осознают необходимость целостного подхода к проблеме социальной адаптации старшего дошкольника в единстве мотивационного, содержательно-деятельностного и регуляционного компонентов этого процесса. Используемые ими методы и приемы по отношению к детям с трудностями социальной адаптации недостаточно действенны и результативны.

Рекомендации педагогам

Ирина Александровна КАЧАНОВА,

кандидат педагогических наук, заместитель директора по науке

Екатерина Вячеславовна ТРИФОНОВА,

кандидат психологических наук, заведующая лабораторией игры и развивающей предметной среды Государственного бюджетного научного учреждения г. Москвы Научно-исследовательского института дошкольного образования им. А.В. Запорожца

ЗАЧЕМ НУЖНА ИГРА И КАК ИГРАЮТ ДОШКОЛЬНИКИ

Среди культурных форм, оказывающих существенное влияние не только на социальное, но и на умственное развитие ребенка, важное место принадлежит игре. В статье даны ответы на такие актуальные вопросы: нужна ли игра ребенку в наше время, какой она должна и может быть. Авторы предлагают ряд рекомендаций, как развивать и поддерживать игровую деятельность ребенка, как ее оценить и вовремя подкорректировать, которые будут полезны как педагогам, так и родителям.

С раннего детства взрослые знакомят ребенка с окружающей действительностью, в процессе общения передают ему определенный опыт и знания относительно действий с предметами и взаимоотношений с людьми. Закрепление элементарного опыта, отражение первых представлений происходит в игре, что чрезвычайно важно для полноценного развития детей дошкольного возраста.

В трудах Л.С. Выготского (1896–1934) игра уже признана ведущей деятельностью, т.е. определяющей развитие ребенка. В какой же момент она появляется и когда становится ведущей деятельностью?

Ребенок раннего возраста может что-то познать, только реально пощупав, попробовав, испытав. Действия «в уме» для него еще недоступны, а младший школьник уже способен к ним. Откуда же берется и когда возникает этот «ум», или, выражаясь научным языком, внутренний план деятельности? Он формируется именно в игре и за счет игры! Первоначально развернутые игровые действия заменяются жестом, потом словом, потом начинают осуществляться полностью в уме (игра-фантазирование). Кроме того, только в игре значение предмета отрывается от самой вещи. Вся остальная деятельность ребенка

Детская игра – это деятельность ребенка в условной (мнимой, воображаемой) ситуации. Мотив такой деятельности заключен в ней самой, т.е. ребенок играет не ради какого-то внешнего результата, эффекта, а потому, что хочет играть. Как только этот мотив меняется, игра перестает быть игрой.

реальна. А в игре можно действовать только **значением**, а не самим предметом. Идеальное и материальное разделяются. Возникает идеальное действие, зарождаются основы теоретического мышления, закладывается (по словам А.В. Запорожца) цокольный этаж общего здания человеческого мышления. В этом заключено главное значение игры **для умственного развития детей**.

Один из крупнейших ученых-исследователей игры нашего времени, С.Л. Новоселова, дала одновременно и очень образное, и очень точное определение: игра – «это форма практического размышления ребенка об окружающей его действительности», которая является «генетическим прообразом теоретической мысли взрослого»¹. В игре практически, т.е. в действии, становится доступен целый мир. Дошкольник не может водить машину и тем более космический корабль, в одночасье попасть в джунгли или на северный полюс, и тем более – оказаться в прошлом или будущем. В игре все это возможно.

Игра имеет непреходящее значение для **социального развития ребенка**, именно в игре он примеряет на себя ролевое поведение, начинает понимать многие нюансы поведения людей. Учится подчинять свое поведение определенным правилам, это означает, что без полноценной игры у него не сформируется такое важное качество, как **произвольность его деятельности**. По словам известного психолога Л.И. Божович, игра является тем механизмом, который переводит **требования** взрослого в **потребности** самого ребенка: «я действую так, как я должен, потому что хочу этого». Но игра – это не только практическое освоение «будущих», взрослых отношений в результате хоро-

шего проигрывания своей роли. В процессе игровой деятельности происходит построение реального взаимодействия со сверстником: умение договариваться, выслушивать другого, иногда пойти на компромисс, иногда настоять на своем, чтобы игра могла продолжаться, и главное, чтобы она была интересной и увлекательной для всех!

Есть и другие, крайне важные свойства, которые формируются в самостоятельной игре дошкольника – это **активность и инициативность**. Для поддержания интересной, захватывающей игры ребенку нужно прилагать всю свою фантазию, уметь обыграть любую мелочь, в случае затруднения найти выход из любой ситуации. Современная система образования даже в детском саду, к сожалению, часто строится так, что творческое начало в детях подавляется. Ребята учат решать конкретные задачи с единственно правильным ответом и строго определенным способом, при этом любая попытка сделать как-то иначе сразу пресекается как заведомо неправильная. В результате любое задание, требующее фантазии, проб, предположений, сразу отвергается детьми: «не знаю», «не умею», «не могу». В школе к этому добавляется: «Мы это еще не проходили». В результате любое новое задание вызывает у такого ученика вместо поиска – ступор. Это очень серьезная проблема, поскольку решение задач – это не только знание алгоритмов их решений, но это и активный поиск новых путей, предположений относительно того, что пока неизвестно. Боязнь пробы – это боязнь ошибки. Игра позволяет опробовать разные варианты без страха ошибиться, поскольку всегда можно все исправить, переиграть, ведь – все «понарошку». Это деятельность, которая предоставляет возможность

¹ Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления. – М. – Воронеж: МПСИ, НПО МОДЭК, 2002. – С. 198.

моделировать и переживать в действии разные варианты ситуации. Ребенок, который получил в игре опыт такого вариативного подхода к разным проблемам, легко переносит его в другие виды деятельности, а «недоигравший» очень часто по-настоящему боится ошибки.

К сожалению, воспитатели не всегда уделяют игровой деятельности должное внимание, а многие родители просто не знают о развивающем потенциале игры и о ее роли в жизни детей дошкольного возраста, нередко отдавая большее предпочтение иностранным языкам, чтению, письму, риторике и даже философии. Действительно, чем больше знает, умеет ребенок, тем в более выгодных условиях он будет по сравнению со своими сверстниками. Однако мы можем учить ребенка сколько угодно и чему угодно, но что из этого будет усвоено? Проведем аналогию. Представьте, что вы собираетесь в путешествие и стараетесь уместить в своем чемодане как можно больше вещей (мало ли что понадобится), а у него нет дна. Положите в такой чемодан хоть все вещи из своей квартиры, а что в итоге останется? Вот так же и с обучением ребенка, багажом его знаний.

Выготский Л.С., которого называли Моцартом в психологии (он очень точно предвосхитил многие вещи, которые впоследствии были подтверждены экспериментально), говорил, что если ребенок раннего возраста не способен к обучению по программе взрослого, то ребенок-школьник полностью способен к нему. *Дошкольник способен обучаться по программе взрослого лишь в той мере, в какой эта программа становится его собственной.* Какова здесь роль игры? Игровая форма делает многие задания для ребенка интересными, понятными, что часто используется дидактикой, но, как ни странно, – не это является главным. Во-первых, в

самодеятельной детской игре, которая возникает по инициативе самого ребенка, формируются те психические качества, без которых обучение будет просто невозможно. Во-вторых, в игре дети получают возможность использовать на практике полученные знания, а значит, по-настоящему усваивать и понимать их. Без такой практической апробации любое знание становится абстрактным, ненужным и быстро забывается. Перекос в сторону обучения по школьному типу, удаление из жизни дошкольника собственно детских видов деятельности приводят к крайне плачевным последствиям. Чуковский К.И., описывая последствия раннего ускоренного развития детей, признавал, что на первых порах нередко такие дети производили большое впечатление своими познаниями, однако в дальнейшем их судьба была плачевна: «К 11 годам эти маленькие Локки становились поголовно идиотами». Ребенок должен полноценно прожить свое детство и на практике, в том числе и в игре, убедиться в тех истинах, которые пытаются внушить ему взрослые.

В первую очередь, для развития дошкольника важны те игры, которые исходят от него, его собственной инициативы, сюжет которых он выдумывает сам – сюжетно-ролевые или режиссерские. Именно в них в наибольшей степени происходит общее развитие, а не упражняются какие-то отдельные функции. Возникают они не на пустом месте. Любые другие игры, инициатором в которых выступает взрослый, льют воду на мельницу развития самодеятельной игры. Важно, чтобы ребенок владел игровой культурой во всем ее многообразии: в раннем и младшем дошкольном возрасте – это сюжетно-отобразительные игры (ребенок повторяет то, что видит вокруг), затем появляются самодеятельные сюжетные игры (ребенок обращается к сюжетам, которые интересны ему, придум-

мывает их сам), к старшему дошкольному возрасту сюда добавляются игры с правилами. Не следует недооценивать и такие виды игр, как досуговые, подвижные, игры-экспериментирования, разнообразные народные игры.

Хорошая детская игра – это эмоционально насыщенное действие, в которое ребенок погружен полностью. Чем шире круг отображаемых в игре событий и явлений, тем лучше. Так, если младший дошкольник охотно играет в магазин и поликлинику, в семью и детский садик, то игры старших дошкольников уже гораздо увлекательнее, они связаны с путешествиями, приключениями и подвигами. Постепенно игра приобретает «многоаспектный» характер: ребенок не просто выдумывает и развивает сюжет (это может происходить в течение достаточно продолжительного времени: от нескольких дней до нескольких недель и даже месяцев), но и активно включает в свою эту игру все, что, так или иначе, его затрагивает (новые знания, новые предметы, новые персонажи). Он активно конструирует предметную среду своей игры (если речь идет о режиссерской игре) или какие-то ее атрибуты (если игра сюжетно-ролевая). Здесь игра настолько тесно смыкается с продуктивными видами деятельности, что разграничить их уже почти невозможно. Изобразительная деятельность, творческий труд становятся по-настоящему мотивированными – значимыми для самого ребенка, обогащая его умения и обобщая его опыт, а процесс создания игрушек, хотя и замедляет игровое действие во времени, нередко открывает новые возможности для построения сюжета.

Ребенку необходимо помогать в его играх, особенно на раннем этапе развития игровой деятельности. Но делать это надо правильно. Раньше в разновозрастных детских коллективах игровой опыт успешно

транслировался от старших к младшим. Сегодня в условиях одновозрастных групп и особенностей современных семей, в которых, как правило, воспитывается только один ребенок, этот способ передачи и присвоения игрового опыта не всегда «работает», поэтому взрослый должен оказывать помощь. Это не значит, что нужно придумывать ребенку игры и постоянно играть с ним, точнее, сначала как раз именно это он и должен делать. Когда ребенок, активно включаясь в такие игры, разберется, «что к чему», он сам начнет придумывать сюжеты, и включать в них своих товарищей. На этом этапе задачей взрослого станет только снабжение детей информацией для игр: чтение хороших книг, показ соответствующих детских фильмов и мультфильмов. Такая игра и будет способствовать развитию ребенка. Но очень часто родители поступают иначе: покупают игрушки и говорят – играй. А как? Некоторые родители покажут 1–2 игровых действия и все, а потом жалуются: совсем ребенок не играет.

В условиях дошкольного образовательного учреждения воспитателям был предложен комплексный метод развития самостоятельных игр, разработанный С.Л. Новоселовой и Е.В. Зворыгиной, он неоднократно описывался в литературе, однако на практике некоторые его компоненты нередко упускаются, что не позволяет реализовать его возможности в полной мере. Метод развития самостоятельных игр включает в себя четыре компонента:

- обогащение знаний детей, расширение представлений об окружающем;
- обогащение игрового опыта;
- создание развивающей предметной среды;
- активизирующее общение взрослых с детьми.

Обогащение знаний детей – один из важнейших компонентов, при отсутствии которого ребенок все равно не будет играть, какая бы богатая в содержательном отношении предметная среда ни была предложена ему для деятельности, сколь искусен бы ни был взрослый, затевающий с ребенком игры. Тем не менее именно этот компонент чаще всего упускается на практике. Общеизвестно, что ребенок играет не с игрушкой, он играет со сложившимся у него образом мира, преобразуя его или утверждая в своей игре. Настоящую, содержательную игру, а не примитивное обыгрывание определяет не то, какая игрушка попала ребенку в руки, есть ли она вообще, а непосредственные и более опосредованные, ясные и неясные знания, представления ребенка о мире. Можно завалить ребенка игрушками определенной тематики, но если ребенок очень смутно представляет себе, что это такое, что там может происходить, – игры не возникнет, что было показано еще в исследованиях Д.Б. Эльконина. Если же ребенок увлечен чем-то, то он будет играть в это даже при полном отсутствии соответствующих игрушек: нужные предметы и персонажей легко заменят камушки, палочки, пробки, пуговицы. Если мы хотим, чтобы дети играли, нам следует всемерно обогащать знания детей, их представления не только о предметном мире, но и о социальных взаимоотношениях в разных областях действительности, причем они должны иметь не столько «энциклопедический», сколько практический, действенный характер, это должно быть «живое» знание. Чем шире круг представлений, тем более содержательно насыщена игра ребенка. Она уже не замыкается на узком круге привычных бытовых тем («дочки-матери», «больница», «гости» и т.п.), не выходящих за рамки ближайшего окружения ребенка, а формирует перспективы

его познавательного развития, любопытства, стремления узнать **о самых разных областях действительности** от земли до космоса, от полюсов до тропических джунглей.

Обогащение игрового опыта детей относится в большей степени к детям раннего возраста – научить играть, показать, как можно принимать, решать и самостоятельно ставить игровые задачи, какими игровыми способами это делать, как организовать пространство своей игры и пр. У ряда детей обогащение игрового опыта происходит естественным путем – от старших детей к младшим через включение в общие игры. Если же у ребенка нет такой возможности, то необходимо, чтобы взрослый был в определенной степени партнером ребенка, безусловно, более опытным, более знающим, но именно партнером, а не «учителем» в школьном смысле этого слова. Взрослый должен уметь включиться в игру, в зависимости от ситуации занимая позицию либо «одного из игроков», либо, если это необходимо, лидера, ведущего за собой детей. Неоценимым помощником взрослого становится собственная игровая позиция и умение неформально, на правах партнера, общаться с детьми. Если взрослый склонен лишь руководить, объяснять, демонстрировать, не включаясь сам в деятельность, то ребенок будет в лучшем случае послушным исполнителем.

При создании развивающей предметной среды следует обратить внимание на то, что она должна способствовать развитию детской деятельности, отвечать ее задачам. Не менее важным правилом является соответствие ее возрасту. Если для малышей нужны образные игрушки, множество атрибутики, то для детей старшего дошкольного возраста развивающей будет обобщенная среда. Современная промышленность предлагает детям безмерное число игрушек. Многие из них являются

точными копиями своих оригиналов, как настоящие, только уменьшенные, фрукты, куриные тушки, инструменты. Да, такие игрушки вызывают активный интерес детей, желание взять в руки, поиграть, но игра с ними при отсутствии у ребенка изначального сюжета, в который включается эта игрушка, чаще всего превращается в примитивное манипулирование, обыгрывание и последующее требование новых и новых игрушек: вдруг с ними будет интереснее. В норме игра старшего дошкольника должна отталкиваться от идеи, а не от игрушки. Обобщенный предмет или предмет-заместитель в полной мере способствует расхождению в сознании ребенка предмета и его значения, определяя формирование внутреннего плана действия и умственных действий, о которых мы уже говорили, очень хорошо также, когда ребенок мастерит себе игрушки для игры сам. Не нужно стремиться заменить эти «непрезентабельные» поделки покупными аналогами, поскольку пользы для развития от первых куда больше: ребенок учится создавать орудие своей деятельности. Это формирует творческие, созидательные начала личности. Именно поэтому готовым поделочным наборам, рассчитанным на изготовление одной-единственной поделки по готовой схеме, а таких сейчас очень много, нужно предпочесть наборы для творчества: цветная бумага, пластилин, глина, фольга и пр. Из них ребенок сам сделает то, что ему необходимо. Конечно, не следует полностью отказываться от традиционных игрушек, но и ограничиваться ими, превращая их в культ, – тоже нельзя.

Активизирующее общение взрослых с детьми необходимо каждый раз, когда игра стопорится или становится однообразной, когда нуждается в «помощи со стороны». Взрослый может подсказать новый сюжетный ход, интересную игровую задачу.

Дети, в свою очередь, могут принять или не принять предложение, а могут его по-своему переиначить.

Однако, приняв новую, интересную, предложенную взрослым тематику, дети могут обнаружить, что для реализации этой идеи им не хватает знаний. И тогда происходит возврат, а точнее, переход на качественно новом уровне к первому компоненту метода. И вот такое движение по спирали запускает механизмы саморазвития игры как деятельности, которая, в свою очередь, начинает влиять на развитие ребенка.

Хотелось бы обратить внимание также на изменение отношения взрослых к детской игре к моменту поступления ребенка в школу. Если до этого позиция родителей была лояльной: пусть играет, то затем, как правило, она резко меняется: никаких игрушек, пока все не сделаешь, ты уже не маленький, и т.п. В то же время игра еще долгое время остается очень важной формой постижения мира для ребенка младшего школьного возраста. В частности, многие вещи он усваивает, не столько уча, зазубривая, сколько проигрывая (и через проигрывание – понимая) их. В частности, практически все девочки обязательно играют в школу и учителей. Многие ребята (даже в средней школе) в играх применяют те или иные знания, полученные на уроках, обогащая тем самым и свои игры. Запрещать играть в младшем школьном возрасте равносильно тому, что губить на корню инициативу ребенка и, как ни странно это покажется, учебную мотивацию. Ведь учеба и знания нужны, чтобы применять их в своей жизни и деятельности. Используя полученные знания, дети глубже усваивают, понимают их, а умение обыграть многие жизненные ситуации ведет к правильному их разрешению в жизни впоследствии, к эмоциональной стабильности.

Рекомендации для родителей

Прежде всего, родителям необходимо предоставить ребенку максимально благоприятные условия для игры: постоянно снабжать ребенка достаточным количеством интересной для него информации, предусмотреть обязательное время для игр, обеспечить его достаточным количеством поделочного и бросового материала, а главное – самому быть готовым к тому, чтобы включиться в игру по просьбе ребенка, поддержать и помочь развить ее.

Родителям необходимо знать и помнить, что игра может протекать в любой форме, не обязательно классической «с куклой или машинкой». Наблюдение за ребенком, скажем, перебирающим пуговицы, или странно и явно неправильно расставляющим и передвигающим шахматы на доске, или выстраивающим в ровные ряды гильзы от пулек, или просто рисующим за столом, или вовсе ничего не делающим, вряд ли позволит сказать, что мы имеем дело с игрой. Но если спросить у ребенка, чем он занят, можно услышать: «Я играю». Выясняется, что у того, который перебирает пуговицы, самая красивая большая пуговица – это королева, из одинаковых позолоченных пуговиц подобрана свита, а нежно-белая – это принцесса, к которой едет принц – металлическая пуговица с необычным узором, некогда красовавшаяся на одежде старшего брата. Шахматные фигуры точно так же легко превращаются в человечков и «ходят» по шахматной доске, но не по стандартным правилам, а – друг к другу в гости, гуляют, катаются на «конях» и тому подобное. Гильзы – это совсем не гильзы, а солдаты; и рота солдат строится для парада (или сражения), а та гильза, которая не похожа на остальные и чуть больше их, – это командир. Ребенок, обычно неплохо рисующий на занятиях, сев за столик с карандашами, с увлечением усеивает лист примитивными изображе-

ниями и каляками, зачеркивает нарисованное, но вместо того, чтобы взять новый лист, радостно продолжает что-то чертить здесь же, поверх и без того нагроможденных как попало изображений. Если вместо того, чтобы подкорректировать эту примитивную, на первый взгляд, деятельность, привнес в нее «педагогический момент», взрослый поинтересуется у ребенка, что здесь происходит, то можно услышать увлекательнейший сюжет, который разворачивается на листе. Например, один малыш так играл в приключения дракончика. Еще один прекрасный пример режиссерской игры приведен в дневниках В.С. Мухиной, где описано, как ребенок, расставив вокруг себя игрушки, тихо лежит среди них около часа, не притрагиваясь к ним, и не производя никаких внешних действий. На вопрос встревоженной мамы: «Что ты делаешь? Ты заболел?» – отвечает: «Нет. Я играю» – «Как же ты играешь?» – «Я на них смотрю, и думаю, что с ними происходит». Поэтому не следует сразу исправлять деятельность ребенка, направлять ее «в нужное русло», постарайтесь сначала понять, что же у него происходит. Возможно, здесь как раз и развивается увлекательнейший сюжет.

Если, наблюдая за играми вашего ребенка, вам покажется, что сюжет его игры не столь идеален, как хотелось бы, почитайте ему побольше хорошей увлекательной сюжетной детской литературы, обсудите, в какие бы приключения хотелось бы ему попасть. Если вы заметили, что ваша дочка в игре излишне манерничает, а игра сына как-то уж очень агрессивна, не нужно исправлять игру. Игра – это зеркало, которое отражает внутренний мир вашего ребенка. Не будете же вы, заметив прыщик на лице, мазать йодом зеркало! Так же и с игрой – исправлять нужно жизнь ребенка, тогда изменится и его игра. Возможно, маме нужно сократить

время, которое девочка проводит перед экраном во время сериалов, перенимая соответствующие манеры, и дать ей другие образцы женского поведения. А у сынишки, может быть, не складываются отношения со сверстниками, и нужно поддержать его, обсудить какие-то ситуации, помочь найти выход из создавшейся ситуации. Не нужно обращать внимание ребенка на его «промахи» во время игры («А вот я заметила, как ты сказал...»). Игра – не только зеркало, но и окошко в мир ребенка. Если за игровое поведение наказать, осудить – в следующий раз это окошко окажется закрытым.

Играя совместно с ребенком, или применяя игровые методы для решения каких-то проблемных ситуаций, родителям намного более успешно удается и воспитывать, и выстраивать добрые, доверительные отношения со своими детьми. Исследования, проведенные Е.П. Арнаутовой, показали, что, когда родители отдаляются от игровой культуры общения, она подменяется директивным стилем воспитания, действиями с позиции власти и силы. А у ребенка такие отношения вызывают рост тревожности и эмоциональных травм.

Для формирования и развития игровой деятельности очень важно создать необходимые условия. Важно, чтобы в распоряжении малышей – **детей 2–3-х лет** были такие наборы или игрушки, которые помогали бы доступно отражать специфику занятий и социальных взаимоотношений взрослых, отображать знакомые и понятные детям по их опыту ситуации и события. Поскольку в сюжетно-образительной игре дети осваивают предметные способы решения игровых задач, то нужен разный по степени обобщенности игровой материал.

Малышу нужны различные условно-образные куклы (мальчики, девочки, мягконабивные, из пластика, от 35 до 40–50 см), наборы разнообразной одежды для них,

комплекты предметов игрового обихода для кухни (плита, мойка с краном и т.д.), различная посуда, мебель, постельные принадлежности, предметы домашнего обихода (ведра, тапки, сумки, корзинки, телефоны и др.), коляски и санки; домики для кукол с мебелью, оборудование для игры в магазин, наборы объемных и плоскостных игрушечных овощей и фруктов; игрушки, изображающие животных с детьми; различные машины (грузовики, легковые автомобили, мотоциклы, трактор), комплект «Железная дорога», самолет, корабль; набор элементов костюмов и украшений; различные народные игрушки (клюющие курочки, медведь-плясун, шагающий бычок и др.). Для организации игр на улице с песком и снегом, обучению орудийных действий необходимы комплекты различных формочек, комплекты силуэтов на колышках. Малышам можно также предложить разнообразный обобщенный игровой материал: обрезки поролона, меха, кожи, пластмассовые флаконы, катушки и др., а также средообразующие модули (авторы С.Л.Новоселова, Н.Т.Гринявичене). Детям этого возраста интересны музыкальные инструменты с фиксированной мелодией (шарманка, музыкальная шкатулка и др.), образные заводные и механические игрушки (музыкальный волчок, заводные зайцы, медведи и др.).

Замыслы игр у **детей 4–5 лет** становятся разнообразнее, что отражается и на тематике игрушек. В сюжетно-ролевой игре дети принимают на себя роли. Для выразительного их исполнения нужны самые разнообразные элементы костюмов: юбки, жилеты, пелерины, украшения, головные уборы, др. Для игр детям нужны разные ролевые атрибуты, это могут быть руль, бинокль, сумки, фотоаппарат и видеокамера, якорь и др. Некоторые атрибуты полезно делать вместе с ребенком тогда, когда они потребуются в игре.

Разнообразнее становятся игрушки, изображающие животных, диких и домашних. Для детей этого возраста становятся интересны не только привычные мишки-собачки-киски, но и более экзотические игрушки, изображающие различных птиц, насекомых, рыб и других обитателей морей. Чтобы активизировать ролевые высказывания, обращенные к воображаемому собеседнику, ребенку можно предложить игрушечный телефон. В сюжетно-ролевой игре дети вступают во взаимодействие, поэтому им нужны игрушки для совместных игр. Объединению играющих помогает крупный игровой материал. Это могут быть крупные игрушки, например, макеты машины, теплохода, др., а также крупные предметы-заместители: средообразующие модули, конструкторы. Используя крупный игровой материал, дети замещают в игре не один предмет, а целый комплекс объектов, например, построили корабль, вокруг разбросали кубы, как будто лодки или льдины, поставили треугольники, а это скалы или акулы. Такая обстановка создает у детей иллюзию подлинности переживаемых событий. Ценность крупного материала заключается в том, что, играя с ним, дети много двигаются. Установлено также, что чем разнообразнее отображаемые в играх события, тем более обобщенный игровой материал требуется. Используются различные тематические наборы игрушек, например, «Гараж», «Ферма», «Магазин», «Пожарная станция», «Аэропорт», «В деревне», комплекты фигурок, изображающих воинов разных эпох и др. Развитию игровой деятельности способствуют наборы игрушек, изображающих различные виды транспорта: пассажирский, грузовой, специальный (автобус, машина-фургон, пожарная машина, машина «Скорой помощи» и др.), воздушный (самолет, вертолет), водный (катер, корабль, яхта) и др. У ребенка обязательно должен быть «чудесный короб»,

в котором хранится неоформленный материал (веревка, шнуры, проволока, природный материал, пластмассовые флаконы и др.). Такой «короб» должен находиться в доступном для него месте. Для режиссерских игр детям нужны мелкие игрушки, изображающие человечков, транспорт, животных, предметы быта и др., чтобы с ними было удобно играть, нужно сделать возвышение, подиум. Кроме этого, для режиссерской и театрализованной игры можно использовать наборы фигурок и декораций по сюжетам сказок, комплект для пальчикового театра, а для театрализованной игры необходимы куклы на штоках, элементы костюмов сказочных героев, набор масок на штоках, фланелеграф с набором картинок. Предметно-игровая среда старших дошкольников не должна сковывать инициативу детей при постановке и решении ими игровых задач, возникающих по ходу игрового замысла. Игрушки могут быть детализированные, приближенные к реальным прототипам (куклы с набором одежды, куклы в национальных костюмах, игрушечные орудия труда и оборудование, модель-копия машины и т.д.), игрушки условные, в которых акцентирована лишь какая-либо характерная черта предмета (плита с яркими переключателями) или только обозначена образность (кукла-чурбачок в косынке, комната – складная коробка с окошком и т.п.).

Старшим дошкольникам необходимы различные настольно-печатные игры («Наша улица», «Кем что выращено» и др.), разнообразные энциклопедии, наборы открыток, фильмы. Наиболее насыщенная игра возникает тогда, когда дети могут комбинировать в своей игре любые средства, доступные им: модули, традиционные игрушки, неоформленный бросовый материал, который они будут использовать как мелкие предметы-заместители, разнообразную атрибутику и пр. Уголки

для ряжения не стоит ограничивать какими-то традиционными наборами костюмов, а наполнить их множеством шарфиков, платочков, шляп, ленточек, самых разных аксессуаров и пр. Нужный им костюм для игры (если в этом возникнет необходимость) дети скомбинируют из имеющихся элементов сами. Самостоятельная организация игровой среды, подбор атрибутики дополняют настоящую самостоятельную игру, способствует не только полноценному развитию игровой деятельности, но и воспитывает у ребят творчество, актив-

ность, инициативность, компетентность. И главное, благоприятное развитие игры в этом возрасте выражается в том, что сюжетные игры переходят в особые формы: игры-фантазирования, игры-диалоги. Они могут также трансформироваться в особые игры с правилами, которые придумывают сами дети. В традиционных сюжетных играх старшие дошкольники переходят к активному самостоятельному созданию необходимых им игрушек из любых материалов, мобилизуя для этого все свои знания, умения и способности.

Оксана Николаевна МИТРОФАНОВА,

старший воспитатель

Татьяна Семеновна ПОРОШКИНА,

воспитатель Государственного образовательного учреждения – детского сада компенсирующего вида № 909

Северо-Восточного окружного управления образования г. Москвы

ТРАДИЦИОННЫЕ НАРОДНЫЕ ИГРЫ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

В статье представлен опыт работы по воспитанию у детей старшего дошкольного возраста толерантности и полоролевого поведения средствами народных игр.

Слова академика Д.С. Лихачева: «Мы не должны забывать о культурном прошлом. Национальные отличия сохранятся и в XXI веке, если мы будем озабочены воспитанием душ, а не только передачей знаний», – как никогда актуальны. Именно родная культура должна найти дорогу к сердцу, душе ребенка и составить основу его личности. Наблюдая, подражая взрослым, малыш впитывает в себя способы и модели общения, поведения, отношений. Опыт практической работы убедил нас в том, что игра является наиболее доступной для

ребенка формой освоения морали, средством духовно-нравственного воспитания. Народные игры дают возможность каждому участнику сравнивать свои действия и их результаты с усилиями других, заставляют детей в равной степени подчиниться воле всех. А не проявление ли это толерантности? Маленькому ребенку свойственна естественная толерантность – открытость, любознательность, доверчивость.

Игра – своеобразная школа для детей. В ней есть свои «предметы» и «дисциплины». Они учат безусловному принятию

другого человека. Кроме того, народные игры эффективно формируют полоролевое поведение дошкольников. Одной из задач Городской целевой программы «Столичное образование – 5» является: «Создание предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении с учетом гендерных особенностей детей дошкольного возраста». Народные традиции и игры очень целомудренно и ненавязчиво готовят из мальчиков – мужчин-защитников, а из девочек – женщин-матерей. Мальчики и девочки – это не «куклы и машинки», «капризы и драки», миры мальчиков и девочек похожи, но в чем-то и отличаются. Мы проанализировали тексты фольклорных игр. Девочка в них обычно красивая, приветливая, разумная, ее называют «лебедушкой», «павой», «галкой», «уточкой», что определяет общую пластику движений – плавную, округлую, мягкую. Мальчик – сильный, смелый, разумный, защитник. Его роли: «сокол», «орел», «заяц», «охотник», «селезень», а для их исполнения нужна пластика более активная, резвая, наступательная, даже агрессивная. Каким же образом через игру ребенок усваивает основные черты, характерные для носителя того или иного пола? В народных играх чаще всего активная роль принадлежит мужскому началу, пассивная – женскому. Игры «Бояре-княгини», «А мы просо сеяли», «Утка» начинаются с выстраивания мальчиков и девочек друг напротив друга в линию. Так, именно «бояре» выбирают «княгиню», а не наоборот. Участники игры «Царевна-королевна» становятся в хоровод. За кругом находится девочка («царевна»), выбранная с помощью считалки. В соответствии с текстом «царевна» подходит к выбранному мальчику, кланяется, идет под руку с ним по кругу, затем выводит за хоровод «за город» (Приложение 2). Постепенно в процессе игр рождается понимание ребенком своего внутреннего мира, мужской и женской

индивидуальности. Такие игры, как «Царевна-королевна», «Зайка», «В хороводе были мы», позволяют усвоить норму добровольности выбора («по симпатии»).

Главный аспект толерантности – нравственный. Это трудное и редкое достижение по той простой причине, что фундаментом индивидуального сознания является родовое. Люди объединяются в одной общности с теми, кто разделяет их убеждения, разговаривает на том же языке или имеет ту же культуру. Новое в современной ситуации дошкольного образования заключается в том, что изменился национально-культурный и языковой состав воспитанников и их родителей, обострились вопросы межкультурной коммуникации. Вхождение родителей и детей в жизнь детского сада, воспитание терпимости, любознательности, интереса и уважения к людям, ведущим образ жизни, отличающийся от привычного для них, – все эти вопросы назрели перед коллективом и требовали решения. Педагогов волновало, как поведут себя родители разных национальностей, когда начнется ознакомление их девочек и мальчиков с русской народной культурой. Был разработан алгоритм взаимодействия с семьями воспитанников по вопросу межкультурной коммуникации:

1. Взаимодействие с родителями в вопросе изучения семейных традиций в рамках проекта «Моя семья».
2. Знакомство детей с обычаями, бытом и культурой повседневной жизни разных народов.
3. Включение в музыкально-спортивные мероприятия традиционных игр и элементов обрядов разных народов.
4. Наглядно-информационные материалы для родителей.
5. Совместные мероприятия, выставки для детей и родителей.

Анализ национального состава семей наших воспитанников выявил, что только

5 из них относятся к семьям двуязычным (азербайджанцы и армяне, украинцы и белорусы). Изучая с детьми традиции и быт этих народов, мы выяснили, что армянские и азербайджанские семьи традиционно отличаются прочностью, нередко состоят из трех поколений, проживающих общим домом. Во главе – мужчина, он представляет интересы семьи. Внутри дома главная – хозяйка, она воспитывает детей и ведет домашнее хозяйство. Традиционно в семьях очень любят детей, проявляют заботу не только о своих малышах, но и о детях своих родственников.

Играя вместе с детьми, мы нашли общие черты в играх разных народов. Так, например, похожи: русская народная игра «Трифон» и татарская народная игра «Тимербай», русская народная игра «Краски» и белорусская народная игра «Молоко», русская народная игра «Угадай, чей голосок» и северо-осетинская «Жмурки» (Приложение 1). Наши дети самостоятельно сделали вывод: «Мы похожи!». Наиболее эффективной формой работы явились совместные мероприятия – досуги, групповые встречи, открытые занятия с детьми в «Русской избе», конкурс «Лучшая хозяйка детского сада» в рамках «Праздника чая». В детском саду издается газета «Семейная шкатулка», в которой освещаем опыт вос-

питания в многодетных семьях, семейные традиции разных национальностей. Мы организовали выставку совместных творческих работ «Моя семья – моя гордость», проводим презентации детско-родительских проектов «Наши семейные традиции». Духом взаимного уважения и сотрудничества пронизаны эти мероприятия. И родители разных национальностей начинают с уважением принимать русскую культуру, интересуясь той средой, в которую погружается их ребенок. Малышу не нужно разрываться на части, его не перегружают сведениями, он растет внутри интегрированных условий. Народная культура как хранительница лучших образцов человеческой сущности, эталонов мужественности и женственности позволяет познавать тайные смыслы человеческой жизни.

Новые условия жизни и быта людей, иной взгляд на мир, новые задачи, стоящие перед обществом, не позволяют полностью использовать воспитательные приемы наших далеких предков, которые к тому же во многом утрачены. Сегодняшняя задача – постараться понять жизнь далеких от нас поколений, взять у них для себя то, что является важным и ценным, представляется интересным и нужным в настоящее время.

Приложение 1

Русские народные игры	Игры разных народов
<p style="text-align: center;">Трифон</p> <p>Играющие, взявшись за руки, составляют круг. Один из них находится в кругу – это Трифон, его выбирают с помощью считалки. Все вместе поют:</p> <p style="text-align: center;"><i>У батюшки Трифона Было семеро детей, Они не пили, они не ели, Друг на друга все глядели, Разом делали вот так.</i></p>	<p style="text-align: center;">Тимербай (татарская)</p> <p>Играющие, взявшись за руки, образуют круг. Выбирают водящего – Тимербая. Он становится в центре круга. Водящий говорит:</p> <p style="text-align: center;"><i>Пять детей у Тимербая, Дружно, весело играют. В речке быстрой искупались, Нашались, наплескались, Хорошенечко отмылись, И красиво нарядились.</i></p>

Русские народные игры	Игры разных народов
<p>При последних словах хоровод останавливается, и все повторяют жесты или движения. Игрок, чьи движения понравились Трифону, становится в круг вместо него.</p>	<p><i>И ни есть, ни пить не стали, В лес под вечер прибежали, Друг на друга поглядели, Сделали вот так!</i></p> <p>С последними словами водящий делает какое-нибудь движение. Все должны повторить его. Затем водящий выбирает кого-нибудь вместо себя.</p>
<p>Угадай, чей голосок?</p> <p>При помощи считалки выбирается водящий. Ему завязывают глаза. Вызванный игрок подходит к водящему и, изменив свой голос, называет его имя. Водящий должен угадать, кто назвал его имя. Если он угадывает, тот становится водящим. Если же водящий не угадывает три раза, то выбирается новый водящий.</p>	<p>Жмурки (северо-осетинская игра)</p> <p>Водящему завязывают глаза. Затем игроки поочередно легко ударяют по ладоням его вытянутых вперед рук. При этом они шепотом спрашивают: «Кто я?». Водящий должен угадать, кто из играющих его ударил. Если он угадает, то тот, кто ударил, становится водящим водящий.</p>
<p>Краски</p> <p>С помощью считалки дети выбирают «хозяина» и двух «покупателей». Остальные игроки – краски. Каждая краска придумывает себе цвет и тихо называет его «хозяину». Когда все краски выбрали себе цвет и назвали его «хозяину», он приглашает одного из покупателей.</p> <p><i>Покупатель стучится:</i> – Тук, тук! <i>Хозяин спрашивает:</i> – Кто там? – Покупатель. – Зачем пришел? – За краской. – За какой? – За голубой.</p> <p>Если голубой краски нет, хозяин говорит: «Иди по голубой дорожке, найди голубые сапожки, поноси да назад приноси!». Если же покупатель угадал цвет краски, то краску забирает себе.</p> <p>Игра повторяется. И так они по очереди разбирают краски. Выигрывает тот покупатель, который набрал больше красок. Если покупатель не отгадал цвет краски, хозяин может дать более сложное задание, например: «Скачи на одной ножке по голубой дорожке» Хозяином становится тот покупатель, который угадал больше красок.</p>	<p>Птицы (эстонская)</p> <p>Играющие по считалке выбирают хозяйку и ястреба, остальные – птицы. Хозяйка тайком от ястреба дает название каждой птице: кукушка, ласточка и т.д. Прилетает ястреб. У него с хозяйкой начинается перекличка:</p> <p>– За чем пришел? – За птицей. – За какой?</p> <p>Ястреб называет, например, кукушку. Она выбегает, ястреб ее ловит. Если названной ястребом птицы нет, хозяйка выгоняет ястреба. Игра продолжается до тех пор, пока ястреб не поймает всех птиц.</p>

Русские народные игры	Игры разных народов
<p style="text-align: center;">Коршун и наседка</p> <p>Играющие выбирают коршуна и наседку, остальные – цыплята. Коршун роет ямку, а наседка с цыплятами ходит вокруг него и нараспев говорит слова:</p> <p style="text-align: center;"><i>Вокруг коршуна хожу, По три денежки ношу, По копеечке, по совелочке.</i></p> <p>Коршун старается поймать цыплят, наседка защищает их, гонит коршуна: «Ши, ши, злодей!» Пойманный цыпленок выходит из игры, а коршун продолжает ловить следующего.</p>	<p style="text-align: center;">Молоко (белорусская)</p> <p>Дети выбирают «кота» и «хозяйку», затем усаживаются (прижав колени к груди и обхватив их руками) в круг на расстоянии полуметра друг от друга. Это «квашинчики с молоком» («гладышки»).</p> <p><i>Хозяйка зовет кота:</i> – Кис, кис, кис! <i>Кот отвечает:</i> – Мяу, мяу! – Ты где гулял? – Во дворе. – А мышку поймал? – Нет. – Почему? – Молока хочу! – Выбери гладышку!</p> <p>Кот подходит к Хозяйке и на ухо сообщает имя выбранного им игрока. Хозяйка говорит: – Если сможешь, бери! – и отворачивается. Кот, дойдя до выбранной «гладышки», неожиданно толкает ее вправо. Если она повалится, то выбывает из игры. Если же игрок, которого выбрал Кот, успеет среагировать на его движение и не потеряет равновесия, то они меняются ролями, и игра начинается сначала.</p> <p style="text-align: center;">Буяну-буяну – Маляр и краски (татарская)</p> <p>Выбирают водящего и «маляра», остальные игроки становятся «красками».</p> <p><i>Маляр подходит к водящему и говорит:</i> – Бабушка, я пришел за краской. Разрешите взять? – У меня, дружок, красок много. Тебе какую дать?</p> <p>Маляр называет какую-нибудь краску. Участник игры, получивший название этой краски, быстро встает и бежит. Маляр пытается догнать его и коснуться рукой. Если ему это удастся, то он отводит «краску» в свой «дом» и «меняет» свой цвет. После этого игра повторяется.</p> <p style="text-align: center;">Коробана (грузинская)</p> <p>Один из играющих является «коршуном», другой – «квочкой», остальные цыплятами. Коршун старается похитить цыплят, а квочка обороняется, защищая их.</p>

СЦЕНАРИИ РУССКИХ НАРОДНЫХ ИГР

Царевна-королевна

Дети становятся в хоровод, за кругом находится девочка Царевна, выбранная с помощью считалки. Все хором поют:

По городу гуляет
Царевна-королевна.
Пожалуйте в городок,
(Участники хоровода
поднимают руки «арками».)
Царевна-королевна.
К кому хочешь подойди,
Царевна-королевна.
Да пониже поклонись,
Царевна-королевна.
Да по городу пройдишь,
Царевна-королевна.

В соответствии с текстом песни Царевна подходит к выбранному мальчику, кланяется, идет за руку с ним навстречу движению хоровода, затем ведет его за хоровод. Игра начинается снова, но со словами «царевич-королевич».

Бояре – княгини

Игра начинается с выстраивания в линии друг напротив друга мальчиков и девочек. Далее мальчики, взявшись за руки, идут навстречу девочкам, и происходит диалог:

М а л ь ч и к и (девочкам): Княгини, да мы к вам пришли!

Д е в о ч к и (мальчикам): Бояре, да вы зачем пришли?

– Княгини, да мы невесту выбирать!

– Бояре, да вам которая нужна?

– Княгини, да нам вот эта вот нужна!

– Бояре, да покажите жениха!

После этих слов мальчик-жених, разбегавшись, разрывает цепь девочек, забирает выбранную невесту. Игра повторяется.

В хороводе были мы

Дети выстраиваются в хоровод. В кругу стоит девочка. Игроки идут по кругу и говорят:

В хороводе были мы, были мы, были мы.
Кого надо видели, видели, видели.
Красавицу девицу, девицу, девицу.
Встань, девица, подбодрись, подбодрись,
подбодрись.

Вправо-влево поклонись, поклонись,
поклонись.

Ну-ка, ну-ка, потанцуй, потанцуй, потанцуй.
Кого хочешь поцелуй, поцелуй, поцелуй.

Девочка поцелуем выбирает мальчика.

Заинька

Девочки и мальчики, взявшись за руки, составляют круг. В середине – зайка, избираемый детьми из мальчиков. Хоровод двигается то в одну сторону, то в другую сторону, оставаясь, все время на равном расстоянии от зайца, и поет:

Заинька беленький,
Заинька серенький,
Некуда серому выскочить,
Некуда зайке выпрыгнуть.
Здесь города турецкие,
Замочки немецкие.

Заинька поднимается на лапочки и хочет выскочить из круга, но его не пускают. Теперь зайка выполняет движения, о которых поется в песне:

Ну-ка, зайка, скоком, боком,
Перед нашим хороводом.
Ну-ка, зайка, повернись,
Кого любишь – поклонись.

Зайка выбирает из хоровода другого зайца вместо себя и игра продолжается. Если большой хоровод, то в игре могут участвовать сразу несколько зайцев.

Утка

Играющие становятся в круг попарно. В центре круга – «утка» (девочка), а за кругом мальчик – «селезень». По правилам игры селезень должен поймать утку, стремясь проваться в круг. При этом стоящие в кругу, сцепив руки, мешают ему, защищая утку.

Работа с родителями

В рубрике представлены различные формы взаимодействия детских садов с семьями воспитанников: организация родительских клубов, совместные творческие работы детей и их родителей, способствующие адаптации ребенка в ДОУ.

Жанна Витальевна САДОВНИКОВА,

кандидат педагогических наук, заведующая

Екатерина Борисовна МИСОЖНИКОВА,

педагог-психолог

Государственного образовательного учреждения – центра развития ребенка № 2528
Северного окружного управления образования г. Москвы

РОДИТЕЛЬСКИЕ КЛУБЫ НА БАЗЕ ДОУ

Современным детям нужна современная система образования, учитывающая индивидуальные возможности каждого ребенка, раскрывающая его задатки и способности. Одной из важнейших задач повышения качества дошкольного образования является участие родителей в жизни детского сада. Родители – равноправные субъекты образовательного процесса. Наш детский сад открыт для каждой семьи, и мы стараемся создать атмосферу «общего дома». В нашем Центре развития ребенка используются следующие формы работы:

1. Дни открытых дверей для просмотра различных направлений работы ДОУ, в том числе и физкультурно-оздоровительной (физкультурных занятий, уроков здоровья, утренних, корригирующих, бодрящих гимнастик, дыхательных упражнений).
2. Презентация дошкольного учреждения.
3. Родительские собрания.
4. Совместные с родителями спортивные праздники и досуги.
5. Телефон доверия, почта доверия, книга отзывов.
6. Дни здоровья.
7. Родительские клубы.

8. Индивидуальные педагогические беседы и консультации.

9. Наглядная информация.

10. Анкетирование, тестирование.

Одной из наиболее эффективных форм работы с семьей мы считаем родительские клубы. Они стали неотъемлемой частью образования и воспитания ребят в нашем детском саду. В организации родительских клубов задействованы все специалисты и педагоги ДОУ.

Чрезвычайная значимость отношений между родителями и детьми привлекала внимание многих психологов самых различных школ и направлений. На сегодняшний день, пожалуй, никто из родителей и воспитателей не станет возражать против утверждения о том, что развитие ребенка, его психических и личностных качеств во многом определяется теми взаимоотношениями, которые складываются в течение жизни между формирующейся личностью и его ближайшим взрослым окружением. Нередко родителям и педагогам в силу нестабильности общественной ситуации: экономической, политической, ценностной, – далеко не просто поддерживать эмоциональный баланс во взаимоотношениях

с ребенком. В настоящее время все чаще и чаще отмечаются следующие трудности, возникающие в процессе внутрисемейных контактов:

- повышенный уровень требований родителя по отношению к ребенку;
- сверхвысокий уровень контроля со стороны родителя;
- отсутствие эмоциональной близости родителя с ребенком;
- высокий уровень тревожности в детско-родительских отношениях.

Все это затрагивает особенности эмоциональной сферы детей, в частности, связанные с наличием страхов. Среди наиболее часто встречающихся страхов в дошкольном возрасте можно отметить следующие:

- страх сказочных персонажей и героев мультфильмов;
- страх психологического одиночества;
- страхи нападения и др.

К сожалению, на сегодняшний день, особенно в условиях мегаполисов, люди стали забывать о том, что семья должна быть надежным убежищем в мире бушующих политических, экономических, технологических, климатических и прочих страстей и сложностей жизни. В связи с этим чрезвычайную значимость приобретает преобразование воспитательной ситуации в семье путем просвещения родителей, расширения уже имеющегося у них педагогического опыта, а также приобретения ими новых знаний, которые будут способствовать качественному изменению отношений в семье.

В помощь родителям на базе нашего Центра развития ребенка функционируют разнообразные родительские клубы. Основная цель их создания состоит в том, чтобы не препятствовать нормальному развитию детей и сохранить их здоровье. Мы хотели бы вырастить спонтанного, творческого, жизнерадостного, веселого, откры-

того, познающего себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией человека, ведь именно это и есть компоненты психологического благополучия личности. Здоровье детей также зависит не только от их индивидуального физического развития, но и от условий жизни в семье.

Игровая деятельность является ведущей в дошкольном детстве, с игрой в силу ее специфики связаны и наиболее яркие переживания детей. Разнообразные психологические игры с использованием дыхательных элементов, различного рода движений мы применяем в работе родительских клубов психологического направления «Год до школы» и «Радость общения». Для развития воображения используем подручные средства – ткань, ленты, коробки, губки, бумагу, вату, салфетки, крупы, тесто. Игровые упражнения помогают снять у ребенка напряжение, агрессивность, улучшить эмоциональный фон, умение управлять своими чувствами, что, несомненно, повышает уровень сопротивляемости организма к заболеваниям, обостряет восприятие и внимание ребенка, активизирует его мышление и память.

В нашем детском саду функционируют родительские клубы оздоровительного направления: «Бибиспорт», «Физкультура под рукой», «АКВАбеби». Одним из самых интересных и посещаемых является клуб «АКВАбеби» для родителей и детей от полутора до трех лет. Занятия проводятся в игровой форме, и этим они отличаются от общеизвестных способов обучения детей плаванию. Инструктор совместно с родителями создает доверительную обстановку, в которой ребенок укрепляет здоровье и учится держаться на воде.

В нашем Центре развития ребенка проводятся анкетирования родителей. Их результаты свидетельствуют о наличии положительной динамики в развитии

педагогической грамотности членов семей воспитанников по проблеме сохранения и укрепления здоровья дошкольников. Они также наглядно демонстрируют, что здоровье ребенка зависит от уровня информированности и осведомленности родителей в вопросах его формирования, укрепления и поддержания, который во многом определяется профессионализмом педагогов.

Заседания родительских клубов, проводимые на базе нашего ДОУ, направлены не только на оптимизацию детско-роди-

тельских отношений, но и способствуют сближению мамы и ребенка в эмоциональном плане и приоткрывают родителям дверь в «секретный» мир детей. Необходимо осознать, что, только сплотившись, педагоги и родители смогут сохранить и преумножить психическое здоровье ребенка, повысить уровень его эмоционального благополучия. Следует всегда помнить, что позиция педагога и родителя предполагает не столько ответственность за ребенка, сколько ответственность перед ребенком.

Ольга Владимировна НЕШТА,

Ольга Александровна НОВИКОВА,

педагоги-психологи Государственного образовательного учреждения – центра развития ребенка № 577

Южного окружного управления образования г. Москвы

Я И МОЙ ПАПА В ДЕТСКОМ САДУ

Стать отцом совсем легко.

Быть отцом, напротив, трудно.

В. Буш

Детство – это период в жизни человека, который имеет краткий временной отрезок, однако в этот промежуток вмещается и формирование здоровья, и становление личности, и постижение особенностей человеческих отношений через общение с близкими взрослыми и сверстниками. Родители – главные люди в жизни ребенка, и важным аспектом является участие отцов в воспитании детей.

Каждый отец в семье должен выполнять определенные роли: учитель, защитник, кормилец, помощник, друг, посредник, авторитет, воспитатель. У нас в саду происходит активное вовлечение отцов во

взаимодействие с дошкольным учреждением и приобщение их к воспитательно-образовательному процессу, что помогает им быстрее найти общий язык с ребенком. Хотелось бы отметить, что в процессе проводимой работы папы становятся более эмоционально доступными, заинтересованными, демократичными, что дает возможность детям гармонично развиваться.

В начале учебного года 29 старшим дошкольникам было предложено ответить на 5 вопросов:

– Играет ли с вами папа по вечерам? (Да – 14 детей.)

– Занимается ли с вами? (Да – 19 детей.)

– Катается на лыжах и коньках?
(Да – 14 детей.)

– Читает на ночь книжки? (Да – 8 детей.)

– Берет с собой на прогулку? (Да – 17 детей.)

Беседы с детьми выявили, что папам легче и удобнее просто заниматься с ребятами или брать их на прогулку, что необходимо обучать отцов более тесному взаимодействию с детьми.

Для получения более полного образа взаимоотношений мы предложили тем же ребятам дать советы своим папам. Вот, что порекомендовали дети: «Получай больше денег»; «Побольше давай денег»; «Не будь таким строгим»; «Работай меньше»; «Пожалуйста, обращай на меня, хоть чуточку, побольше внимания»; «Будь добрым»; «Папа, не надо курить!»; «Не заставляй меня выучивать задания»; «Будь рядом в мой День рождения»; «Не соглашайся работать по выходным»; «Помогай маме во всем и люби ее очень сильно»; «Меньше смотри телевизор»; «Будь чаще дома и езди реже в поездки».

Сотрудничество с родителями в нашем дошкольном учреждении имеет различные направления. Специалистами детского сада регулярно проводятся консультации для родителей, в том числе и для отцов воспитанников, увлекательные тренинги, в которых активное участие принимают папы. С особым удовольствием мужчины участвуют в спортивных мероприятиях. Стремление к победе, энтузиазм, с которым выступают папы, передается и детям. На таких соревнованиях ярко проявляется единство семьи, и многочисленные награды не заставляют себя ждать. Для каждого спортсмена важна поддержка болельщиков, а для дошкольников самыми главными болельщиками и вдохновителями побед являются родители, особенно отцы. Кроме того, папы с удовольствием делятся своим

мастерством, например, умением играть в шахматы, а их ученики становятся победителями. Турниры с участием взрослых гроссмейстеров занимательны и интересны. Наши победители, участвуя в муниципальных и окружных турнирах, чувствуют поддержку отцов. Очень почетно участвовать в мероприятиях муниципалитета и округа города, но не менее приятно и весело проходят совместные детско-родительские спортивные праздники в нашем дошкольном учреждении. А какие артисты наши папы! Незабываемые образы дедов Морозов, сказочных персонажей поражают зрителей разнообразием и индивидуальностью. Восторг, с которым дети принимают их творчество, стимулирует пап к более тесному сотрудничеству с детским садом. Чрезвычайно продуктивными оказались детско-родительские проекты, потребовавшие участия в совместном творчестве. Папы с удовольствием рисовали с ребенком в ходе участия в конкурсах «Моя семья», «Мы любим спорт». Они выполняли необыкновенные поделки для конкурсов и выставок «Космические дали», «Эмблема группы», «Зеленая елочка – пушистая иголочка», «Сказки». А более современные папы создали удивительные творческие проекты «Эмблема семьи», «Дорожная азбука», «Мой питомец», «Экологический образ семьи». Большой радостью для нас было, когда папы стали настоящими художниками-иллюстраторами, собрав воедино тексты сказок и работы детей группы. Они проявляют инициативу в трудовом воспитании детей, ведь пример для ребенка дошкольного возраста очень важен.

Предлагая различные формы работы и обогащая их новым содержанием, мы развиваем у отцов родительские навыки по воспитанию детей, помогаем в становлении межличностных отношений, что приносит радость общения всем участникам социума.

Валерия Владимировна МИРОНОВА,

воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения – центра развития ребенка детского сада № 34,
г. Струнино (Владимирская область)

КАК БУРЫЙ ХОДИЛ К РЕБЯТАМ В ГОСТИ

В этом учебном году в нашем дошкольном учреждении открылась новая группа, пришли четырехлетние дети, которые раньше не посещали детский сад. Ребята уже привыкли общаться только с определенным кругом взрослых, не знают правил детского сада. Чтобы их адаптация прошла успешно, важно наладить взаимодействие с семьями воспитанников. Одной из форм работы стало задание для совместного творчества детей и их родителей – сочинение сказки «Как медвежонок пришел в детский сад» и рисование к ней иллюстраций.

Анализ сказок показал, что и ребят, и членов их семей волнует то, что в детском саду могут возникнуть следующие проблемы:

- ребенка будут обижать;
- заставлять есть кашу, которую малыш не любит (даже в косвенной форме прозвучало пожелание – уж если манная каша, то с бананами);
- заставлять спать, а он не спит днем;
- он ни с кем не подружится (этот сюжет проходит практически через все сказки);
- будет бояться выступать публично;
- не понравится воспитателю.

Приведем в качестве примера некоторые из сказок.

Как медвежонок в лесной квартет попал

Медвежонок не любил в детский сад на утренники ходить. Он боялся, а вдруг у него не получится стихотворение рассказать или танец станцевать, и все ребята будут над ним смеяться. От рождения

медвежонок был косолапым и не имел музыкального слуха, ведь недаром поговорка есть: «Медведь на ухо наступил». Когда все зверята выступали, кто плясал, кто пел, кто на инструментах музыкальных играл, он сидел в лесной чаще, от скуки драл щепу на пеньке и орал во все медвежье горло.

Как-то задумались зверята: не хватает нам трубы в оркестре, а сил играть на трубе ни у кого нет. Подумали и решили позвать самого сильного – медвежонка – на репетицию. Он долго упирался, но наконец-то решился. Малыши долго репетировали, и вскоре медвежонок потихоньку тоже научился играть в оркестре.

Пред выступлением все зверята очень волновались, но когда оркестр заиграл, успокоились, тем более все в зале их очень тепло принимали. Все у них получилось.

Лисичка плясала и пела, зайчик на барабане лапками стучал, волк бил в тарелки, а медведь играл на трубе. Вот такой получился квартет.

После этого успеха медвежонок первым бежит на все утренники и ничуть не боится ходить в садик.

*(Лыткина Наташа,
Миронова Алина и мамы)*

Как медвежонок нашел друга

Жил-был медвежонок Вася. Жил он с мамой и папой. Медвежонок очень не любил ходить в детский сад. Когда мама его будила, он плакал, прятался под одеяло и кричал: «Не хочу! Не хочу!».

Но однажды, когда он пришел в садик, он увидел, что в группе появился новый

медвежонок Витя. Вася и Витя очень подружились. Они вместе рисовали, играли, лепили, раскрашивали, сидели рядом за столом, когда кушали, и даже спали на соседних кроватках.

После того как Вася нашел себе друга, он больше никогда не плакал, не капризничал и не кричал, а всегда с удовольствием бежал в детский сад.

(Корчагина Саша и папа)

Топтыжка

Жил-был медвежонок и звали его Топтыжка, так как он очень любил топтать. У медвежонка была мама медведица и папа медведь. Решили как-то мама и папа отвести сынишку Топтыжку в детский сад. Позвали они его и говорят:

– Сыночек, ты у нас уже подросток, пора тебе идти в лесной детский сад.

А Топтыжка им ответил:

– Не хочу я идти в детский сад, я там никого не знаю.

– Ты там познакомишься с другими медвежатами, лисятами, бельчатами, волчатами и будешь там весело проводить время. В детском саду много всего интересного. Вы будете там играть, рисовать, читать книжки, петь, танцевать.

– Ладно, схожу один раз, посмотрю.

Медвежонок сходил в детский сад и увидел, что все, о чем говорили ему мама и папа, правда. Он решил, что в детском саду лучше, чем он думал раньше, и стал с удовольствием туда ходить.

(Гнипьяк Кирилл и родители)

Медвежонок по имени Снежок

В далекой холодной Арктике жил маленький белый медвежонок по имени Снежок. Надо сказать, что он был очень капризным и ленивым медвежонком. Снежок целыми днями просиживал в своем снежном домике и ничто его не интересовало. Он и слушать не хотел о детском садике, в

который ходили все полярные звери, ведь там кормили манной кашей и заставляли спать после обеда. Он даже не подозревал, что кроме этого в садике есть много интересных вещей, что там многому можно научиться и узнать много нового.

И вот однажды медвежонок сидел и смотрел в окно. Вдруг он увидел, что воспитатель детского садика, большая белая медведица, вышла на прогулку с белыми медвежатами, которые ходят в детский сад. Сначала они наблюдали, как на большой льдине плывут тюлень с маленьким детенышем, потом катались с ледяной горки и весело играли в снежки. А потом белая медведица учила медвежат ловить рыбу. Всем было очень весело.

Снежок наблюдал и завидовал тем медвежатам, которые, следуя подсказкам воспитателя, вытягивали из моря одну рыбку за другой. Тогда медвежонок понял, что ходить в детский сад – это очень весело и интересно, а не пустая трата времени, как он думал раньше.

На следующий день мама и папа отвели Снежка в детский сад, куда он с удовольствием ходит до сих пор. Теперь он знает много интересных игр, умеет ловить рыбу и дружить с другими белыми медвежатами.

(Захаренко Влад и папа)

С целью успешной адаптации детей, обобщения и систематизации знаний и представлений о детском саде мы провели занятие.

Как Бурый ходил к ребятам в гости

Воспитатель:

– Ребята, вы все вместе с родителями дома сочиняли сказку о том, как медвежонок не хотел ходить в детский сад, нарисовали к ней замечательные рисунки. И вот сейчас (*смотрит на часы*) к нам в гости придет такой медвежонок. Его зовут Бурый. Он тоже раньше капризничал в садике,

потому что не знал, как надо утром подготовиться, но потом полюбил свой лесной сад «На лесной полянке», свою группу, да так, что даже не хотел уходить домой, когда за ним вечером приходила его мама-медведица.

Звучит музыка, входит медвежонок (взрослый в костюме медведя).

Б у р ы й:

– Здравствуйте, ребята!

Д е т и:

– Здравствуй, Бурый!

Б у р ы й:

– А вы знаете, что означает мое имя?

Бурый – это значит коричневый. А я ведь действительно коричневый, посмотрите на меня, ребята.

В о с п и т а т е л ь:

– А почему ты, Бурый, не пошел сегодня в детский сад? Или ты опять стал капризным, как и раньше?

Б у р ы й:

– Нет, ребята, я никогда не пропускаю детский сад без причины. Это случается только тогда, когда я болею. А пришел я к вам не случайно – моя воспитательница Настасья Потаповна дала мне задание – посмотреть, как вам, деткам, живется в детском саду, дружная ли у вас группа, чему вы научились? А о том, что я увижу, расскажу в своем лесном садике «На лесной полянке».

В о с п и т а т е л ь:

– Теперь ясно. Ребята, поможем Бурому справиться с его заданием?

Давайте, ребята, покажем, как интересно проходит день в садике.

Р е б е н о к:

Наш детский сад
Встречает всех детей с утра
Приветливыми, добрыми словами,
И радостно становится всем нам
От слов сердечных:
«Здравствуйте, ребята».

В о с п и т а т е л ь:

– С каких волшебных слов начинается утро в нашем садике? (*«Здравствуйте», «Доброе утро».*)

Б у р ы й:

– Молодцы, ребята. Обязательно нужно здороваться со взрослыми и детьми, когда приходишь в детский сад. Будьте воспитанными. Ведь всем приятно, когда с ними вежливо и приветливо разговаривают, проявляют внимание, желают добра – доброго утра, здоровья – здравствуйте.

Б у р ы й (*рассматривает детей, проносит*):

– Какие вы все красивые, аккуратные. Рубашки заправлены, пуговицы застегнуты, головки причесанные. Радостно смотреть на вас.

В о с п и т а т е л ь:

– Да и у тебя, медвежонок, все в порядке – и рубашечка, и штанишки, и прическа.

Б у р ы й:

– Мама меня поднимает утром пораньше, чтобы я успел умыться, зубы почистить, причесаться. А одежду, в которой я в садик пойду, выбираю с вечера. А мама мне ее почистит и погладит, видите, какой я опрятный и красивый.

А еще мне хочется прочитать вам отрывок из сказки о мальчике Грязнулке. Мы в садике учили. Правда, я забыл, как эта сказка называется, но если вы знаете, то подскажите.

Рано утром на рассвете
Умываются мышата,
И котята, и утята,
И жучки, и паучки.
Ты один не умывался
И грязнулею остался,
И сбежали от грязнули
И чулки, и башмаки.
(*К. Чуковский «Мойдодыр»*)

Воспитатель:

– Наши ребята очень хорошо знают эту сказку, ведь с грязными, неопрятными детьми никто не захочет дружить.

Бурый:

– А вы знаете, дети, какие вещи помогают нам быть красивыми и чистыми?

Я буду вам помогать, показывать разные предметы, а вы мне скажете, как они называются и для чего нужны.

Достает из мешочка мыло, мочалку, зубную щетку, шампунь, расческу, носовой платок, стиральный порошок, утюг, нитки с иголкой, фломастеры, клей, оторванную пуговицу.

С подсказкой воспитателя дети строят высказывания по следующей схеме:

– это расческа. Она нужна для того, чтобы расчесывать волосы. Тогда вы не будете лохматыми, а станете опрятными;

– это мыло. Оно нужно для умывания. Тогда у вас будут чистые руки, лицо и тело, вы будете здоровы, и на них не будет микробов.

Бурый:

– Вы такие молодцы, ребята. Постарайтесь.

А сейчас поиграем в интересную игру про моих лесных друзей.

Игра «Зайчики и лисичка»

Дети встают в круг. Двое детей, стоящих в кругу, держат в руках игрушки – зайчика и лисичку. Когда играет музыка, дети передают игрушки по кругу, стараясь, чтобы зайчик оказался дальше от лисы. Когда лиса догоняет зайчика, игра заканчивается.

Игру можно повторить 2 раза.

Воспитатель:

– Спасибо тебе, Бурый, за интересную игру. Наши дети очень любят играть, заниматься физкультурой. Каждое утро мы делаем зарядку.

Бурый:

– И мы – зверята – каждое утро делаем зарядку, бегаем по лесной тропинке.

Воспитатель:

– А еще, Бурый, наши ребята умеют считать и даже цифры писать.

Бурый:

– Математика – очень занятное дело.

1-й ребенок:

Очень быстро наша Таня
Рыбок всех пересчитала.
Опечалилась она –
Золотая лишь одна.

(Показывает цифру «1» и картинку с золотой рыбкой.)

2-й ребенок:

Чтоб пирожное съесть.
Я за стол решила сесть.
Сосчитаем их сперва –
Сколько их? Конечно, два.

(Показывает цифру «2» и картинку с двумя пирожными.)

3-й ребенок:

У бабушки на кухне
Котят, посмотри.
Котят мы посчитаем,
Их оказалось три.

(Показывает цифру «3» и картинку с тремя котятами.)

4-й ребенок:

Собираем урожай.
Сколько фруктов – посчитай.
Много разных фруктов в мире,
А мы выбрали «4».

(Показывает цифру «4» и картинку с апельсином, яблоком, грушей, бананом.)

5-й ребенок:

Соберу цыпляток в кучку,
Одного беру я в ручку,
Начинаю их считать.
Получилось ровно пять.

(Показывает цифру «5» и картинку с пятью цыплятами.)

Б у р ы й:

– Здорово. А мы в лесном детском саду только до трех научились считать.

Зато на прогулке у нас очень много дел – приходится от сухих листьев дорожки расчищать. А в лесу их много.

В о с п и т а т е л ь:

– Наши ребята тоже трудятся на участке, подметают, собирают листья осенью, снег расчищают зимой и в группе помогают, дежурят.

Б у р ы й:

– Ребята, я вижу, вы многому научились в детском саду. Молодцы! Группа у вас хорошая, дружная. Будет, что рассказать о вас в нашем лесном садике «На лесной полянке».

В о с п и т а т е л ь:

– Бурый, а у нас для тебя есть сюрприз.

Б у р ы й:

– Ой, как интересно!

В о с п и т а т е л ь:

– Посмотри, здесь целая выставка рисунков и сказок про тебя, мишка. Наши ребята вместе с родителями фантазировали, сочиняли сказку и рисовали рисунки про тебя, когда ты еще не хотел ходить в детский сад.

Б у р ы й (рассматривает рисунки):

– Спасибо вам, друзья, за ваши замечательные работы. Я уже не капризничаю и посоветовал бы деткам, которые только собираются идти в детский садик, не бояться, ходить туда с радостью и удовольствием. Можно я возьму ваши рисунки и сказки с собой, чтобы показать их лесным малышам и нашим воспитателям?

Б у р ы й:

– А когда я приду к вам в следующий раз, я принесу вам сказки свои, лесные. А вот вам угощение – сладкий пирог.

Издательство «АРКТИ» представляет:

Конспекты интегрированных занятий в ДОО / Авт.-сост. А.Н. Чусовская. — 40 с.

Тематика предлагаемых в пособии открытых занятий многообразна: сведения о природных материалах; правила дорожного движения; значение физических упражнений для здоровья; праздник 8 Марта и наши мамы; природа летом и др. Все занятия включают игры, физкультминутки, деятельность по ИЗО и построены в доступной детям среднего и старшего дошкольного возраста.

Пособие адресовано воспитателям, педагогам по физкультуре и ИЗО.



Эту 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

Обмен сюжетами

Надежда Владимировна БОРИСОВА,

воспитатель Государственного образовательного учреждения –
детского сада № 2079 Северного окружного управления образования г. Москвы

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ АРТТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ДЕТСКОМУ САДУ

В статье представлены разнообразные дидактические игры и упражнения, описаны методические приемы, направленные на обогащение впечатлений детей, переключение их внимания, создание положительного эмоционального настроя и способствующие более быстрой и легкой адаптации младших дошкольников к детскому саду.

Проблема адаптации детей к ДОУ достаточно широко представлена в психолого-педагогической литературе, например, в исследованиях Н.М. Аксариной, Н.Д. Ватутиной, Л.Г. Голубевой, Н.И. Гуткиной и др. Известно также, что искусство способно смягчить сложности привыкания малыша к детскому саду. Однако до сих пор недостаточно разработаны вопросы организации и внедрения арттерапии в процессе адаптации детей младшего дошкольного возраста. С целью изучения и апробации возможностей использования методов и приемов арттерапии для успешной адаптации младших дошкольников к детскому саду мы провели исследование.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе детского сада № 2079 г. Москвы. В ней приняли участие 15 воспитанников второй младшей группы в возрасте от 2 лет 6 мес. до 3 лет 6 мес., члены их семей, воспитатели, педагог-психолог и педагог дополнительного образования по изобразительной деятельности. На первом этапе мы провели обследование, применив методику Л.В. Макшанцевой. Важно было выявить, как оценивают родители и воспитатели состояние адаптированности малышей к условиям детского сада и как про-

цесс адаптации влияет на их поведение в домашних условиях. Родители заполнили анкету, а педагоги – карту педагогических наблюдений, которую составляют в начале и конце периода адаптации. Анкетирование среди родителей выявило примерно равные по количеству группы: первая – с высокой степенью чувствительности и внимания к проблемам адаптации детей к ДОУ и изменения уровня их психо-эмоционального состояния и тревожности и вторая – с низким уровнем осознания проблем и затруднений детей в этот сложный для них период. Результаты сопоставления поведения, состояния малышей и отношения родителей к адаптации, показали, что они имеют практически прямую корреляцию:

- у родителей с низким уровнем внимания к адаптационному процессу дети недостаточно адаптированы к условиям жизни в группе;
- ребята из семей с высоким уровнем внимания к процессу адаптации к ДОУ, лучше адаптируются к условиям жизни и общения в группе.

Выявив проблемы и сложности, мы приступили к изучению возможностей применения средств арттерапии в процессе

адаптации детей младшего дошкольного возраста к детскому саду. В работе использовались игры, направленные на сближение детей друг с другом и воспитателем, на ориентировку в группе, приемы музыкотерапии, сказкотерапии, кулотерапии, изотерапии, кинезотерапии. Часть из них была включена во все режимные моменты и свободную деятельность воспитанников. Сказкотерапия и куклотерапия входила в специальные групповые занятия 2 раза в неделю. Мы сочетали задачи сказкотерапии, развития связной речи, музыкотерапии и кинезотерапии. Некоторые занятия повторялись много раз, и каждый раз ребята по-новому выполняли различные этюды, упражнения. Было интересно за ними наблюдать, потому что дети раскрывались, проявляли себя совершенно по-разному. Изобразительная деятельность очень любима детьми, поэтому имеет огромный арттерапевтический потенциал. Занятия проводили с подгруппами детей, все ребята с большим удовольствием рисовали пальчиками, делали кляксы. После занятия дети сами брали краски и оставляли свои пальчики на плакатах, которые висят на стене в изоуголке. Любой ребенок может взять карандаши и нарисовать то, что захочет.

МУЗЫКОТЕРАПИЯ

В течение всего дня в группе звучала музыка, то медленная, то быстрая. Так, во время режимных моментов, когда дети умывались, мыли руки, воспитатели использовали записи звуков природы, например, мелодии дождя. Внимание детей обращали на то, что вода льется так, словно дождь идет. Во время еды использовали спокойную мелодию, например, Ф. Шуберта «Аве Мария». Перед занятием звучало «Болеро» М. Равеля. Эта мелодия постепенно станет сигналом к началу занятия. На физкультурминутках на занятиях включали веселую песенку «Зарядка для хвоста» из мультфильма

фильма «38 попугаев». Запись звуков леса использовали перед сном, когда дети уже разделлись и легли в кровати, убавив громкость. В момент пробуждения включали быструю мелодию – «Танец утят». После полдника предлагали малышам послушать музыку Э. Грига, например, «Шествие гномов», воспитатели говорили: «Ребята, под музыку вы можете играть, танцевать, прыгать, просто тихо сидеть, взять карандаши и нарисовать то, что хотите, что чувствуете, когда слушаете музыку». В любое удобное время в течение дня можно проводить под музыку игровые упражнения.

Давайте познакомимся

Дети с воспитателем становятся в круг. Ведущий держит в руках игрушку, называет свое имя и имя того, кому передает ее. Ребенок берет игрушку, называет свое имя и имя следующего участника. В этом упражнении важно участие воспитателя, так как дети быстрее запоминают его полное имя, а он может назвать по имени тех детей, которых группа еще не запомнила.

К нам гости пришли

Для упражнения понадобятся игрушки бибобо (медведь, зайчик, лошадка, птичка), бубен, металлофон, музыкальный молоточек, колокольчик.

Воспитатель предлагает детям подойти к нему: «Дети, сегодня к нам в гости должны прийти игрушки». Слышится стук в дверь. Воспитатель подходит к двери и незаметно надевает на руку мишку: «Здравствуйте, дети, я пришел к вам в гости, чтобы с вами играть и плясать. Кристина, сыграй мне на бубне, попляшу». Девочка медленно ударяет в бубен, мишка в руках воспитателя ритмично переступает с ноги на ногу. Дети хлопают. Аналогичным способом воспитатель обыгрывает приход других игрушек. Зайчик прыгает под быстрые удары молоточком на металлофоне, лошадка скачет

под четкие ритмичные удары музыкального молоточка, птичка летит под звон колокольчика.

Чудесный мешочек

Эта дидактическая игра направлена на развитие звуковысотного слуха, создание эмоционально положительного фона в группе, воспитание умения слушать мелодию до конца. Для ее проведения используется следующий игровой материал: небольшой мешочек, красиво оформленный аппликацией, в нем находятся игрушки – мишка, заяц, птичка, кошка, петушок. В игре участвует вся группа.

Воспитатель:

– Дети, к нам пришли гости, но где же они спрятались? Может быть, здесь? Показываю мешочек. Сейчас мы с вами послушаем музыку и узнаем, кто там.

Звучат мелодии знакомых детям произведений: «Петушок» (русская народная мелодия); «Серенькая кошечка» (В. Витлин); «Воробушки» (М. Красев); «Медведь» (В. Ребиков); «Зайчик» (М. Старокадомский). Малыши узнают мелодию, а кто-нибудь из детей достает из мешочка соответствующую игрушку и показывает всем ребятам.

Курица и цыплята

На столе стоит игрушечный домик, сидит кукла и лежит металлофон. У детей в руках игрушечные птицы (курица и цыплята). Они садятся вокруг стола.

Воспитатель берет куклу и говорит:

– В этом домике живет кукла Маша, у нее есть много кур и цыплят. Их пора кормить, но они разбежались. Маша, позови своих кур. Послушайте, ребята, кого зовет Маша?

Воспитатель играет на металлофоне *ре* второй октавы. Дети с цыплятами в руках встают и ставят их перед Машей. Кукла кормит птиц. Воспитатель просит детей спеть тоненьким голосом, как цыплята, «пи-пи-пи». Затем кукла Маша зовет кур –

воспитатель играет на металлофоне *ре* первой октавы. Дети ставят фигурки кур на стол перед Машей и поют на этом же звуке «ко-ко-ко».

КИНЕЗОТЕРАПИЯ

В рамках кинезотерапии используются различные игры и игровые упражнения. Они предполагают чередование разных видов двигательной активности детей, работу над развитием мелкой и крупной моторики. Приведем примеры.

Ладшки

Воспитатель спрашивает у детей:

– Есть ли у вас ладошки? Покажите ладошки, похлопайте ладошками!

Затем воспитатель читает текст, а ребята выполняют движения.

Покажи их поскорей,
Хлопай, хлопай веселей!
Хлоп-хлоп! Хлоп-хлоп!

(Малыши показывают ладошки, хлопают и говорят: «Хлоп-хлоп! Хлоп-хлоп!».)

Этими ладошками
Похлопаем немножко.
Хлоп-хлоп! Хлоп-хлоп!

(Дети идут по группе, хлопают в ладошки и говорят: «Хлоп-хлоп! Хлоп-хлоп!».)

Спрятались ладошки!
Ой-ой-ой!

(Ребята останавливаются, ладошки сжимают в кулачок, качают головой и говорят: «Ой-ой-ой! Ой-ой-ой!».)

Кулачок скорей открой,
Покажи ладошки!
Этими ладошками
Похлопаем немножко!

(Дети показывают ладошки, хлопают и говорят: «Хлоп-хлоп!».)

Хлоп-хлоп-хлоп!

Топ-топ-топ!

(Малыши идут по группе, топаят ножками и говорят: «Топ-топ!».)

Поговорим

Это упражнение хорошо провести с детьми перед завтраком или обедом, когда надо успокоить детей. Для него нужно не более 3-х игрушек (на выбор: собака, кошка, птичка, курочка, петушок, корова). Их ставят подальше друг от друга. Ребята переходят от одной игрушки к другой. Прежде чем подойти, малыши должны ее увидеть. Воспитатель читает текст, который заканчивается вопросом, дети отвечают на него звукоподражанием. Если ребята затрудняются, следует дать образец ответа.

– К нам пришла собачка. Где она сидит?
– На скамейке собачка сидит и громко рычит.

– Как она рычит?

– Р-р-р-р!

– Мама-кошка сидит на окошке и зовет своих котят.

– Как она их зовет?

– Мяу-мяу-мяу-мяу!

При повторении дети могут встретиться с тремя другими игрушками:

– Петушок по дорожке идет и громко песенку поет.

– Как он песенку поет?

– Ку-ка-ре-ку-у-у!

Осенние листочки

Эту подвижную игру можно провести в конце утренней гимнастики. В углу стоит корзинка с осенними листочками.

В о с п и т а т е л ь:

– Ребята, посмотрите, что это за корзина стоит в углу. В ней спит мишка. Он собрал листья, положил в корзину и лег спать.

Дети его будят, здороваются с ним и просят разрешения с листиками поиграть. Воспитатель рассыпает листья по полу, сопровождая свои действия текстом:

Мы – листочки, мы – листочки,
Мы на веточках висели,
Ветер дунул – полетели.

(Малыши собирают листочки, кружатся на месте.)

Мы летим, летим, летим,

Мы летим, куда хотим!

(Ребята ходят по залу, выполняют несложные движения.)

Перестал дуть ветерок.

Мы собрались все в кружок.

(Дети приседают, а затем еще раз танцуют с листочками.)

Лови-лови

Игру лучше проводить на прогулке или после дневного сна. Для нее понадобится палочка длиной 50–75 см, лента с легким мячиком на конце (его можно сшить из кусочка яркой ткани, набив ватой или лоскутками).

Все становятся в круг, ведущий с палочкой – в центре (вначале это воспитатель, а потом, когда дети хорошо освоят эту игру, ведущим может быть и ребенок). «Лови-лови!», – говорит воспитатель, подходя то к одному, то к другому воспитаннику. Участник игры должен схватить мяч, который все время подлетает вверх, заставляя детей тянуться и подпрыгивать. Ловить мяч могут несколько участников одновременно.

Найди игрушку

Такие дидактические игры и упражнения необходимы, чтобы дети быстрее запомнили окружающую пространственную среду, помещения (приемная, групповая, спальня), персонал детского сада и сверстников.

Малышам предварительно нужно показать все уголки группы, рассказать об их назначении, правилах поведения в различных помещениях группы. Затем воспитатель и дети при помощи движений показывают, какую игрушку они прячут. Когда остальные отгадают, то воспитатель предлагает остальным найти ее. Сначала ее

найти не так сложно, например: «Игрушка лежит на подоконнике в раздевалке». Затем – усложнить задание: «Игрушка лежит в спальней комнате, под подушкой на Катинной кровати». После того как игрушка найдена, надо сказать, что она там делала (собралась на прогулку, спала). Можно загадывать местоположение предметов по-другому: посредством двигательной пантомимы, описывающей функцию помещения («Моет посуду») или действия игрушки («Лежит тихо, закрыв глаза»).

КУКЛОТЕРАПИЯ

В период адаптации, когда он уже подходил к концу для большинства детей, в группу пришла новенькая девочка. Сложности адаптации проявились у нее в отказе от еды. Мы обратили внимание на то, что она всегда приходит в детский сад с небольшим плюшевым медвежонком. Воспитатель использовал игрушку в процессе решения проблем ребенка: «Маша, у тебя волшебный медвежонок. Он только, что сказал мне на ушко, что очень сильно хочет кушать, но самое главное – он хочет, чтобы ты его покормила. Пойдем, посадим его за стол, поставим тарелку, положим ложку и покормим». Девочка посадила медвежонка за стол и стала понарошку его кормить. Во время обеда девочка попросила налить ей немного супа, чтобы покормить медвежонка. Маша во время еды сначала подносила ложку медвежонку, а затем клала себе в рот. Так Маша съела суп. От лица медвежонка сказала: «Ему очень понравился суп, он хочет еще».

Другой пример. Мальчик не хочет идти в детский сад, не отпускает маму по утрам. В группе он облюбовал мягкую игрушку – ежика, и не выпускает его из рук. С помощью ежика можно вовлечь малыша в речевое общение, начав со знакомства с мамой этого мальчика. От имени ежика воспитатель спрашивает: «Игорь, кто эта тетя?

Твоя мама? Познакомь меня со своей мамой, давай твоей маме расскажем и покажем, чем мы будем заниматься, пока мама будет на работе? Сегодня мы твоей маме нарисуем небольшой рисунок, она будет очень рада. Потом мы пойдем гулять, а после обеда мама придет за тобой, и ты пойдешь домой». Сначала дети не шли на контакт с куклой-собеседником, но потом им так понравилось, что в повседневной жизни они стали общаться с игрушками, как с собеседниками. С помощью кукол, плюшевых зверушек удалось вовлечь некоторых малышей в общение со сверстниками и взрослыми, также была исчерпана проблема расставания Игоря по утрам с мамой.

Мы использовали кукол и на занятиях.

Веселые пузыри

Задачи занятия:

- способствовать развитию правильного дыхания, координации движений;
- развивать восприятие формы предметов;
- формировать положительную мотивацию к процессу общения со взрослым;
- включать детей в речевое общение с игрушкой-собеседником.

Материалы: ширма, игрушка Петрушка, картинки с изображением геометрических фигур, 5–6 стаканов с водой, соломинки.

Предварительная работа: использование в свободной деятельности дидактических игр на различение геометрических фигур, подвижных игр, направленных на развитие координации движений, беседа с детьми о пузырях.

Ход занятия

Дети сидят перед столом с ширмой и зовут Петрушку:

– Петрушка, приходи скорей! Мы ждем тебя!

Петрушка появляется и рассказывает:

– Ребята, посмотрите, что мне подарили!

Петрушка показывает детям коробочку с мыльными пузырями.

– Вы знаете, что это?

Дети высказывают свои предположения. Воспитатель обобщает их ответы:

– Петрушка, это мыльные пузыри!

– Здорово! Но я никогда не видел мыльных пузырей! Да я вообще не видел пузырей! Может быть, вы мне их покажите?

– Конечно, Петрушка, мы тебе сейчас покажем пузыри! Ребята, подходите к столу!

На столе лежат картинки с изображениями геометрических фигур. Воспитатель обращается к детям:

– Давайте отберем те картинки, на которых нарисованы пузыри.

Малыши показывают Петрушке картинки с изображениями кругов. Воспитатель обращается к Петрушке:

– Петрушка, вот какие пузыри!

Затем к детям:

– Какая у пузырей форма? (*Круглая.*)

Петрушка рассматривает рисунки, и говорит:

– Что-то я не очень понял, наверно, мне плохо видно!

Воспитатель:

– Знаешь, Петрушка, не расстраивайся, мы тебе сейчас покажем, как получаются пузыри. Ребята, подходите к столу.

На столе стоят стаканы с водой. Воспитатель объясняет малышам, что необходимо сделать, чтобы на воде появились пузыри, раздает соломинки:

– Ребята, нужно дуть в соломинку, тогда в стакане появятся пузыри.

Дети начинают действовать. Петрушка восхищенно восклицает:

– Знаю, знаю, где я видел такие пузыри! Когда идет дождь, на лужах появляются такие же пузыри! Вот здорово! А что же такое мыльные пузыри?

Воспитатель предлагает ребятам рассказать или показать, какие бывают мыльные пузыри. Дети пытаются объяснить Петрушке, что такое мыльные пузыри.

Воспитатель предлагает всем выйти на ковер и поиграть с мыльными пузырями:

– Ребята, Петрушка, сейчас я буду пускать мыльные пузыри, а вы постарайтесь их поймать!

Начинается игра. В группе становится шумно, весело. В самый разгар игры Петрушка кричит:

– Ребята, нам пора прощаться. Скоро я к вам опять приду!

Петрушка прощается с детьми. Каждому подает руку, каждого называет по имени.

Успешность протекания адаптационного периода мы оценивали по следующим показателям: эмоциональная реакция ребенка во время утреннего приема детей, настроение в течение дня, длительность и характер засыпания, длительность и характер сна, аппетит, навыки самообслуживания, инициативность в игре, инициативность во взаимоотношениях со взрослыми, формы общения со взрослыми и детьми, результативность действия, самостоятельность в игре. В результате проведенной работы было отмечено улучшение: засыпание, сон, аппетит пришли в норму. Все дети стали приходить в хорошем бодром настроении. Навыки самообслуживания соответствуют возрасту. Почти все дети стали играть самостоятельно, но есть ребята, которые всегда играют совместно. На контакт со взрослыми и сверстниками идут легко, но иногда – избирательно. От матери отходят во время утреннего приема спокойно, проявляют интерес к окружающему, но некоторые не сразу. Наблюдения и диагностические данные показали, что дети адаптировались к детскому саду более быстро и легко.

Виктория Владимировна ПАЛЬШИНА,
воспитатель детского сада № 47 ОАО «РЖД»,
г. Александров (Владимирская область)

В ИГРОВОМ УГОЛКЕ

Автор предлагает конспект занятия для детей старшего дошкольного возраста «Правила поведения в игровом уголке».

Задачи занятия:

- учить детей анализировать поступки, находить причину конфликта, дифференцировать эмоциональные переживания;
- знакомить детей с конструктивными способами решения конфликтных ситуаций и способствовать их усвоению и использованию в поведении;
- учить аргументировать оценки различных поступков, формулировать свои высказывания;
- закреплять правила поведения в игровом уголке, вызвать стремление быть добрым, отзывчивым;
- воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми.

Подготовительная работа: чтение и анализ рассказов В. Осеевой «Беседы о добре и зле», беседы об эмоциях, заучивание стихов, тематическое рисование «Ночные приключения игрушек».

Материалы: дидактическая картина «В игровом уголке», игрушки, карточки-схемы, иллюстрирующие правила поведения в игровом уголке, рисунки с изображением игрушек с недостающими деталями.

Ход занятия

Воспитатель:

– Сегодня мы поговорим о правилах поведения в игровом уголке, о том, как сделать так, чтобы игра в уголке была приятна всем детям.

Беседа по картине «В игровом уголке»¹.

Вопросы к детям:

- Где происходит действие?
- Зачем в группе нужен игровой уголок?

– Кто нарисован на картине?

– Что делают дети? Каждый из детей?

– Все ли дети относятся друг к другу по-доброму?

– А есть ли такие, кто не научился играть, поступает недружелюбно?

– Игровой уголок один, а детей много.

Что нужно сделать, если несколько ребят захотели играть одной и той же игрушкой? *(Нужно уметь договариваться. Можно играть по очереди.)*

– Как можно договориться?

– Как вы договариваетесь со своими друзьями?

Воспитатель предлагает детям посмотреть инсценировку и подумать, что можно сделать в этой ситуации, как исправить ее, чем помочь. Две девочки представляют ситуацию «Поссорились».

Мы поссорились с подругой
И уселись по углам.
Очень скучно друг без друга!
Помириться нужно нам.
Я ее не обижала –
Только мишку подержала,
Только с мишкой убежала.
И сказала: «Не отдам!»
(А. Кузнецова)

¹ Серия «Педагогические беседы» Т.А. Ткаченко.

Воспитатель задает следующие вопросы ребятам:

– Подумайте и объясните, из-за чего поссорились девочки?

– А вы когда-нибудь ссорились со своими друзьями? Из-за чего?

– Как вы думаете, что чувствуют те, кто ссорится?

– А можно ли обойтись без ссор?

– Подумайте, как девочки могут помириться?

Воспитатель предлагает ребятам послушать, как заканчивается стихотворение:

Я пойду и помирюсь.
Дам ей Мишку, извинюсь,
Дам ей куклу, дам трамвай
И скажу: «Играть давай!»

– Если дети поссорились или, не желая того, обидели друг друга, то это можно исправить, если вовремя извиниться и помириться. Когда миришься, обида сразу проходит, становится приятно и радостно. Почаще улыбайтесь, и вам не придется ссориться!

Давайте повернемся друг к другу, улыбнемся и проговорим «мирилку», скрестив мизинцы пальцев:

Больше ссориться не нужно!
«Мир и дружба»,
«Мир и дружба»!

Воспитатель продолжает беседу с детьми:

– А еще можно наблюдать среди ребят не только ссоры, но и драку. Скажите, пожалуйста, какой по характеру человек, который дерется? Вам хочется играть с драчуном? Почему?

Дети обсуждают вопросы воспитателя, затем один из них читает стихотворение Т. Ткаченко.

Ребенок:

Если у тебя отняли
От конструктора детали
Или кто-то без причины
Вырвал руль твоей машины.
Не спеши кричать и драться.
На обидчика бросаться.
Знай, когда обида жжется,
Сильный, умный не дерется!

Воспитатель:

– Как нужно поступить в таком случае, не прибегая к дракам и ссорам? *(Прежде всего, нужно действовать с помощью слов, выдержать какое-то время, обдумать ситуацию, спокойно объяснить другому человеку, в чем он не прав, терпеливо обсудить, высказать свое мнение и прислушаться к мнению друзей.)*

Тот храбрее, кто добрее,
Тот сильнее, кто умнее,
Только трусы с драчунами
Спор решают с кулаками.

Физкультминутка

Воспитатель предлагает выбрать себе друга и быстро-быстро пожать ему руку, далее говорит, какими частями тела «нужно будет помириться друг с другом»:

- правая рука к правой руке другого ребенка;
- спина к спине;
- левая нога к левой ноге;
- ухо к уху;
- пятка к пятке и т.д.

Ребенок читает стихотворение Т. Ткаченко:

А он упал и прямо в грязь,
Она чуть-чуть не подралась...
Володя ваш почти не ел.
Ваш Юра слишком тихо пел.
Про всех все знает, все расскажет,
О чем не спрашивают даже.

Воспитатель задает вопрос:
– О ком это стихотворение? (*Это стихотворение о ябедке.*)

Ребенок читает окончание стихотворения:

И за такой-то честный труд
Мальчонку ябедой зовут.

В о п р о с ы к д е т я м :

– Хорошо ли ябедничать? Почему?
– Что делать, если кто-то из детей сидит один, скучает или даже плачет? (*Нужно его позвать играть, предложить игрушку.*)

– В какие игры вы любите играть?
– Как бы вы поступили, если бы хотели играть с детьми, которые уже играют без вас?

– Как правильно обратиться к другим детям и предложить поиграть вместе?

– Если вы не хотите играть с кем-то из детей, как следует поступить?

– Каким нужно быть человеком, чтобы с тобой хотели дружить люди?

Воспитатель подводит итоги беседы и делает вывод о том, что ребята теперь знают, как сделать так, чтобы игра в уголке была приятна всем детям. Затем спрашивает:

– А что надо сделать, когда игра закончена? Приятно ли будет игрушкам валяться кучей на ковре?

А вот и игрушки пожаловали к нам на занятие.

Дети с игрушками в руках рассказывают отрывок стихотворения Б. Заходера «Песня игрушек»:

Мы молчим, мы не плачем,
Когда нас бросают, –
Мы ведь знаем,
Что слезы от бед не спасают.
Не заметишь обиды

По нашему виду –
Мы ребятам прощаем
Любую обиду.
Оттого-то, наверно,
Не все замечают,
Как игрушки страдают,
Тоскуют,
Скучают.
Оттого-то не знают
(И знать не хотят!),
Как мы верно и преданно
Любим ребят!

Воспитатель предлагает послушать, о чем разговаривают игрушки: они жалуются друг другу, хотят вернуться в магазин, очень довольны своей жизнью в детском саду.

– Ребята, посмотрите, игрушки просят помощи, давайте их полечим. Давайте дорисуем лапу, нос, ухо, колесо, чтобы они стали, как новые.

Игрушки благодарят детей и уходят. Дети рисуют.

Воспитатель показывает картинки, на которых изображены схематически следующие сюжеты: не дерись; не спорь по пустякам; не ябедничай; не зазнавайся; делись с товарищами игрушками; не отнимай игрушки; пригласи в игру стоящего одиноко в стороне; поиграл, убери за собой; если поступил плохо, признай свою вину; говори волшебное слово «пожалуйста»; говори волшебное слово «спасибо»; не забудь и волшебное слово «прости».

Воспитатель и дети вместе решают, как лучше собрать пирамиду правил и повесить их в игровом уголке, чтобы никогда не забывать о них.

В о с п и т а т е л ь :

– Я чувствую, что дружбы у нас в группе стало больше. Давайте возьмемся за руки и улыбнемся друг другу.