

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Психология и педагогика дошкольного образования

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему **МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ
6–7 ЛЕТ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ИГРАХ С ПРАВИЛАМИ**

Студент(ка)	<u>Е.В. Барановская</u>	<u>_____</u>
Руководитель	<u>А.Ю. Козлова</u>	<u>_____</u>
Консультант	<u>_____</u>	<u>_____</u>

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина _____

«_____» _____ 2016г.

Тольятти 2016

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в игровой деятельности	9
1.1 Методическое сопровождение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами как психолого-педагогическая проблема	9
1.2 Условия самостоятельного овладения детьми дошкольного возраста игрой с правилами	21
Глава 2. Экспериментальная работа по реализации методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами	42
2.1 Анализ содержания и характера методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами	42
2.2 Реализация методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами	54
2.3 Выявление эффективности методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами	60
Заключение	65
Список используемой литературы	68
Приложение	72

Введение

Проблема развития у детей самостоятельности являлась и является в отечественной дошкольной педагогике одной из наиболее актуальных. В настоящее время интерес к ней обусловлен гуманистическими задачами более полного раскрытия индивидуальности развивающейся личности в период детства. Жизнь во всех ее сферах становится все динамичнее и сложнее. От человека в современном обществе ожидаются не стереотипные, привычные действия по образцу, а творческий подход к решению задач, способность самостоятельно находить способ выхода из проблемных ситуаций. Идея развития самостоятельности детей дошкольного возраста является ключевой в ФГОС ДО.

Аналитический обзор педагогической литературы позволил нам определить, что проблема детской самостоятельности наиболее полно исследована школьной педагогикой (Н.В. Бочкина, О.А. Конопкин, Л.А. Матвеева, А.К. Осницкий, Л.А. Ростовецкая и др.). Осуществлялось изучение разных видов самостоятельности школьников: прикладная и учебная, познавательная, организационно-техническая и др. Данными авторами самостоятельность определяется как общая характеристика личностной регуляции деятельности, поведения и отношений.

Вместе с тем, является аксиомой сензитивность дошкольного возраста в развитии нравственно-волевых личностных качеств. Исследования ученых свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста при оптимальных условиях воспитания и обучения дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности: в игровой (Н.Я. Михайленко), двигательной (Л.С. Карташова, Н.В. Полтавцева) трудовой (М.В. Крулех, Р.С. Буре), познавательной (А.М. Матюшин, З.А. Михайлова, Н.Н. Подъяков), в обучении (Е.Е. Кравцова, Л.В. Артемова).

Мы согласны с подходом исследователей (Т.И. Бабаева, М.В. Крулех и

др.) в определении самостоятельности как постепенно развивающегося личностного качества, которое характеризуется стремлением к осуществлению деятельности без помощи со стороны других людей, умением поставить цель деятельности, осуществлять элементарное планирование, реализовывать задуманное и получать результат, соответствующий поставленной цели, а также способностью к проявлению инициативы и творчества в решении задач какой-либо деятельности.

Внимание многих исследователей направлено на изучение и выделение способов активизации самостоятельной деятельности дошкольников в сюжетно-ролевых играх, играх с правилами (В.Н. Аванесова, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, А.И. Матусик, Т.И. Осокина, Е.П. Тимофеева и др.).

На наш взгляд, наиболее эффективное средство в условиях дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) для развития у детей 6–7 лет самостоятельности – это игра с правилами, так как игровая не только ведущая деятельность дошкольника, но и единственная, несущая в себе все черты деятельности самостоятельной (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, Н.Я. Михайленко, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин). Игра с правилами – это быстро организуемая деятельность, так как каждая игра имеет заранее определённый, ограниченный круг правил, которые не надо детям придумывать, не надо долго их обсуждать, правила представлены в готовом виде, известны игрокам.

Наиболее значимым периодом в овладении игрой с правилами является старший дошкольный возраст. Руководство играми детей с правилами в дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) чаще всего осуществляется традиционно, воспитатели редко обращают внимание на развитие у детей самостоятельности в данном виде игр. Существующая сегодня унификация руководства играми детей с правилами может стать

причиной торможения развивающего потенциала привлекательной и востребованной для дошкольника деятельности игровой деятельности.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется комплексом существующих **противоречий** в практике работы ДОО:

– между признанием значимости игры с правилами в развитии у детей старшего дошкольного возраста самостоятельности и использованием ее преимущественно как метода решения образовательных задач;

– между возрастающим интересом детей 6–7 лет к самостоятельным играм с правилами и тенденцией исчезновения свободной игровой деятельности из жизни детей.

Одним из вариантов решения обозначенных противоречий может стать методическое сопровождение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами. В педагогической литературе накоплен богатый исследовательский материал, обращенный к проблемам организации педагогического сопровождения (Л.Н. Бережнова, В.П. Бондарев, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, О.В. Солнцева, С.Г. Косарецкий, И.Э. Куликовская, И.А. Липский, Л.Г. Субботина и др.). Однако организация методического сопровождения развития у детей самостоятельности в играх с правилами в этих работах не рассматривалась.

Методическое обеспечение образовательного процесса, существующее в традиционной практике и предполагающее наличие нормативной и методической документации, средств осуществления образовательного процесса не помогает устранить профессиональные затруднения педагогов. Следствием этого является возрастание роли методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами, под которым в нашем исследовании понимается целенаправленная совместная деятельность методической службы и коллектива ДОО, реализованная в виде непрерывной профессиональной помощи в организации и руководстве играми детей 6–7 лет с правилами. Поэтому тема данной бакалаврской работы – «Методическое сопровождение развития у детей 6–7 лет

самостоятельности в играх с правилами» – актуальна и практико-ориентирована.

На основании выявленных противоречий сформулирована **проблема** исследования: каким должно быть методическое сопровождение, способствующее эффективному развитию у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами в условиях ДОО?

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами.

Объект исследования: процесс развития у детей 6–7 лет самостоятельности.

Предмет исследования: методическое сопровождение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами.

Гипотеза: развитие у детей 6-7 лет самостоятельности в играх с правилами возможно благодаря осуществлению методического сопровождения деятельности воспитателей при разработке стратегии руководства играми с правилами, предполагающей:

- мониторинг уровня самостоятельности детей 6–7 лет в играх с правилами;
- создание условий в развивающей предметно-пространственной среде группы для самостоятельных игр детей с правилами;
- проектирование педагогом проблемно-игровых ситуаций, направленных на активизацию самостоятельности детей в совместных играх с правилами;

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить научно-теоретические основы проблемы руководства играми детей 6–7 лет с правилами.

2. Разработать и апробировать содержание методического сопровождения развития у детей 6-7 лет самостоятельности в играх с правилами.

3. Определить эффективность методического сопровождения развития у детей 6-7 лет самостоятельности в играх с правилами.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

- теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме;
- наблюдение, беседа;
- психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольные этапы;
- качественный и количественный анализ полученных данных.

Теоретической основой исследования являются:

- идеи педагогического сопровождения детской деятельности в дошкольной образовательной организации (А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, О.В. Солнцева);
- подход к определению самостоятельности дошкольников и ее показателей (Т.И. Бабаева, М.В. Крулех);
- условия самостоятельного овладения детьми дошкольного возраста игрой с правилами (Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко).

Новизна исследования заключается в том, что доказана необходимость нового способа развития у детей 6–7 лет самостоятельности в условиях ДОО – методического сопровождения развития самостоятельности в играх с правилами.

Теоретическая значимость исследования: показана возможность развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами благодаря специально организованному методическому сопровождению этого процесса в условиях ДОО.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанное нами содержание методического сопровождения может быть использовано методической службой ДОО для обеспечения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами.

Экспериментальная база исследования: МБУ детский спд № 200 «Волшебный башмачок» г.о. Тольятти.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы, приложения. Текст работы иллюстрируют 2 рисунка и 2 таблицы.

Глава 1. Теоретические основы сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в игровой деятельности

1.1 Методическое сопровождение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами как психолого-педагогическая проблема

Игра со сверстниками занимает существенное место в ряду других видов самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста. Раскрытие ее развивающего потенциала возможно лишь при условии понимания как специфических особенностей построения самой игры, так и закономерностей становления ее совместных форм на протяжении дошкольного детства.

В настоящее время отмечается общее усиление интереса исследователей к совместной деятельности как фактору развития индивида. На основе фундаментальных концепций Л.С. Выготского (1983), Ж. Пиаже (1932, 1969, J.Piaget, 1932), заложивших теоретические основы рассмотрения совместной деятельности ребенка со взрослым и сверстниками как развивающего фактора, развернуты многочисленные экспериментальные исследования, посвященные этому вопросу [3].

В отечественной психологии накоплены конкретные данные, касающиеся влияния организованной взрослым совместной деятельности детей школьного возраста на их этическое и интеллектуальное развитие. В частности, определено ее значение для развития взаимной нормативной регуляции (С.Г. Яковсон, 1984, и др.); уточнено влияние совместно-распределенных действий на развитие обобщенных способов действия, рефлексии, системности понятий в процессе обучения [3].

В зарубежной психологии широко изучается зависимость эффективности обучения от различных форм кооперированной деятельности (R. Slavin, 1987, и др.). Подвергнут экспериментальной проверке тезис Ж. Пиаже о важности кооперированной деятельности сверстников для

развития способности рассматривать ситуацию, как одного из основных механизмов социо-когнитивного развития ребенка. В русле этого подхода получены данные, подтверждающие, что взаимодействие со сверстниками (обмен мнениями относительно способов решения задачи) существенно влияет на повышение уровня когнитивных процессов ребенка (A.N. Perret-Clermont, 1980, и др.). Имеются также свидетельства взаимосвязи успешности социального взаимодействия детей в группе и степени их когнитивной децентрации [25].

По отношению к детям дошкольного возраста традиционно подчеркивалось прежде всего воспитательное значение совместной деятельности. Основное внимание исследователей было направлено на создание условий, обеспечивающих нравственные взаимоотношения между детьми, овладение навыками социального поведения. В качестве воспитательного средства использовалась совместная сюжетная игра, а именно, воспроизводимые в ней ролевые отношения (Р.И. Жуковская, 1963, и др.). В ряде работ было также раскрыто влияние совместной игры с правилами на развитие у детей мотивов общественного поведения (Л.В. Артемова, 1966), гуманистической направленности (В.В. Абраменкова, 1980), уточнено влияние совместной продуктивной деятельности на развитие нравственно-волевых качеств дошкольника (Р.С. Буре, 1986), гуманных чувств и взаимопомощи (Б.П. Жизневский, 1983).

Уже в 60-х годах в работах А.П. Усовой (1962, 1965) была высказана мысль о том, что для развития дошкольника чрезвычайно важны свободно развивающиеся отношения со сверстниками в самостоятельной деятельности, в «детском обществе». В ряде работ был проведен анализ групповых взаимоотношений детей в сюжетной игре, играх с правилами, обнаруживший, в самостоятельной свободной деятельности они намного сложнее, нежели в игре, регламентированной заранее заданным жестким содержанием [41].

Интерес к «детскому обществу», возникающему в дошкольном возрасте в группе детского сада, вызвал к жизни исследования, направленные на изучение структуры и динамики свободных игровых объединений детей, межличностных отношений в них — оценочных, конфликтных, равенства, лидерства и подчинения и т.п. (Отношения между сверстниками в группе детского сада, 1978; Деятельность и взаимоотношения дошкольников, 1987; Т.А. Репина, 1988; А.А. Рояк, 1988, и др.).

В отечественной психологии принята концепция игры, построенная Д.Б. Элькониным. В его работах выделяются следующие этапы развития детской игры: предметная игра (до трех лет), ролевая игра (три-семь лет), игра с правилами (с шести-семи лет). Поскольку, по Д.Б. Эльконину, сущность детской игры заключается в реализации стремления ребенка «быть как взрослый» (т.е. в ее основе лежат особенности мотивации), основная единица игры – роль. Ребенок достигает игры с правилами, пройдя через развернутую ролевую игру с воссоздаваемыми в ней ролевыми отношениями, которые затем свертываются в чистое правило.

Совместные действия детей в игре – это естественное порождение ее содержания; необходимость в них возникает у ребенка, когда его уже не удовлетворяет моделирование лишь ролевых действий взрослых, и он стремится к воссозданию отношений между ними. Важно отметить утверждение Д.Б. Эльконина о том, что этапы развития игры не обнаруживают жесткой связи с возрастом детей: переход к более сложной игре связан как с возрастным развитием ребенка, так и с его игровым опытом [44].

В работе Ж. Пиаже (J.Piaget, 1945), представляющей одно из наиболее полных описаний изменения свободной детской игры в онтогенезе, дается внешне весьма сходная картина: до двух лет у ребенка преобладает сенсомоторная игра (повторяемые и варьируемые движения или действия с предметами); возраст от двух до шести лет характеризуется преобладанием символической игры (закключающейся в оперировании символами –

индивидуальными знаками вещей, людей, событий); примерно с шести–семи лет она уступает место игре с правилами, когда организующим началом становится конвенциализированный знак – правило, обязательное для всех участников. Ж. Пиаже указывает на подвижность возрастных границ каждой стадии при неизменной последовательности их появления.

Совместная игра в ее простейшей форме может появляться у детей достаточно рано (по К. Гарви, даже как особый вид игры) и усложняться одновременно с развитием основных видов игры – сюжетной и игры с правилами. По-видимому, ранний опыт игрового взаимодействия важен для перехода детей к более сложной совместной сюжетной игре и игре с правилами. Возрастные границы развития как совместности, так и самих видов игры весьма подвижны. Сюжетная игра и игра с правилами не обязательно находятся в отношениях наследования, т.е. появлению игры с правилами не обязательно предшествует развитая символическая (ролевая) игра. Во всяком случае, эмпирические данные (хотя они и не имеют пока исчерпывающей теоретической интерпретации) позволяют говорить о возможности независимого развития сюжетной игры и игры с правилами.

Многочисленные педагогические исследования свидетельствуют о значительной зависимости развития самостоятельной игры детей от направляющих воздействий взрослых. Исследователи говорят о том, что умения развлекать сложную совместную игру могут формироваться у детей поэтапно, через овладение усложняющимися специфическими игровыми способами и способами взаимодействия одновременно [29].

Поэтому возникает необходимость для создания условий, способствующих постепенному развитию игры с правилами как специфической совместной деятельности от ее простейших форм, к более сложным, с учетом возрастных возможностей детей.

Педагогически такая позиция более чем оправдана. Действительно, если какая-либо форма активности представляется ценной для развития и воспитания детей, необходимо конструировать условия, способствующие ее

появлению и дальнейшему развитию. Эта позиция была отчетливо выражена Г.П. Щедровицким: поскольку «в системе способностей ребенка есть принципиально различные составляющие со своими особыми линиями развития, то должно существовать и несколько различных линий педагогического развертывания игры, ориентированных на эти составляющие психики... Есть несколько различных систем игры, и каждая из них, во-первых, имеет свою особую логику построения и развертывания, во-вторых, нуждается в особых способах руководства» (1966). Определение условий, способствующих развитию у детей самостоятельной совместной игры с правилами, требует предварительного анализа специфики игры с правилами, ее строения в развитом виде и ее исходных форм.

Игра с правилами, так же как и сюжетная игра, является элементом детской субкультуры, принадлежностью детской жизни от дошкольного возраста до подросткового.

Рассматривая игру с правилами как социокультурный феномен, один из видов традиционных игр (т.е. игр, передаваемых из поколения в поколение), исследователи прежде всего отмечают свойственную ей стабильность формы, сохранение базовой структуры при разнообразии вариантов.

Достаточно четкая характеристика игры с правилами дается в этнографических исследованиях, где особенно важно ее отграничение от других социокультурных явлений (в целях сбора, описания их в различных культурах). Так, Х. Шварцман (H. Schwartzman, 1987), обобщая различные труды по этнографии игры, заключает, что игра с правилами относится к разряду активностей, доставляющих удовольствие, т.е. имеет характеристику, объединяющую ее с другими видами игр и развлечений. Вместе с тем игре с правилами присущ комплекс отличительных признаков. К ним относятся организованная, формализованная структура, состязание (наличие двух или более соревнующихся сторон), критерии для определения победителя (выигравшего), договор (соглашение) относительно правил. Предлагается и более общий критерий для отграничения игры с правилами от

других видов активности — наличие формализованных правил. К примеру, И. Ивич (1987), разрабатывая международный проект по сбору и сохранению традиционных игр, подчеркивает, что игра с правилами «характеризуется наличием четкой системы правил, которой подчиняется поведение игроков. Правила носят безличный, договорной и обязательный характер для всех участников. Это не исключает различных вариантов игр и модификации правил, но, как только участники договорились о правилах и варианте игры, они обязаны их соблюдать» [11].

По-видимому, если сгруппировать все указываемые исследователями признаки, игра с правилами наиболее полно может быть определена через две специфические оставляющие: формализованные, конвенциальные (безличные, договорные, обязательные для всех) правила и состязательные отношения с установлением первенства (выигрыша) одной из сторон.

В рамках этнографических исследований разработаны различные классификации игр с правилами. Наиболее общую четкую классификацию (по степени и характеру требуемых игрой умений или способностей) приводит Х. Шварцман:

- 1) игры, основанные на ловкости (физической компетенции);
- 2) стратегические игры, требующие умственной компетенции;
- 3) игры, основанные на случайности, удаче (где результат не зависит от физической или умственной компетенции играющего).

При этом Х. Шварцман указывает, что в культуре достаточно редко обнаруживаются эти чистые типы, чаще в конкретной игре смешиваются их элементы, хотя какой-то может быть преобладающим.

В качестве оснований для классификации используются также характеристики, связанные с:

- 1) предметами, вокруг которых строится игра;
- 2) направлением развития, которое осуществляется в игре;
- 3) структурой игровой группы, наличием или отсутствием центральной, доминирующей функции в игре.

В некоторых исследованиях высказывается предположение о возможной исторической тенденции появления того или иного типа игры с правилами: в менее развитых обществах преобладают игры на физическую умелость, в более развитых распространяются игры, основанные на случайности, тогда как стратегические игры – наиболее позднее приобретение общества. В жизни современных детей 4-12 лет чаще всего встречаются игры, основанные на сочетании физической умелости и элементов случайности, удачи.

Несмотря на то, что в этнографических и психологических исследованиях определяются два наиболее общих вида игровой деятельности детей – свободная символическая, импровизационная игра и игра с правилами, [43] в дошкольной педагогике игра с правилами как особый широкий вид детской активности обычно не выделяется. Например, в раздел «Подвижные игры» включаются и упражнения с мячом, обручами, скакалками, и совместные игры «Ловишки», «Мяч водящему» и т.п. В раздел «Дидактические игры» попадают и действия с пирамидкой, мозаикой, кубиками, и игры типа «Оденем куклу на прогулку», и настольно-печатные, словесные игры с правилами. Различение их по видам отражает лишь воспитательные задачи (сенсорного, умственного, физического развития). Специфические особенности разных видов самой игровой деятельности учитываются недостаточно. Такое положение затрудняет работу воспитателя по руководству разными видами игры, не позволяет полно использовать их развивающий эффект [44].

З.М. Богуславская, говоря о дидактической игре: «Подбор игр в детских садах часто производится недостаточно грамотно, их содержание крайне бедно и ограничено только задачами сенсорного обучения или расширения словаря, а в тех случаях, когда с успехом можно предложить детям дидактическую игру, предлагаются скучные формализованные упражнения. В педагогической литературе вообще отсутствует четкое различение игры с правилами и учебных упражнений. Некоторые авторы

методических пособий считают игрой любую деятельность с дидактическими игрушками».

В ряде работ осуществлялись попытки детального анализа дидактической игры (А.К. Бондаренко, 1985; А.И. Сорокина, 1982, и др.). Так, А.К. Бондаренко разделяет дидактическую игру на игру с предметами, настольно-печатную, словесную. Рассматривая структуру дидактических игр, она выделяет следующие ее компоненты:

- 1) обучающую дидактическую задачу (которую ставит перед детьми педагог);
- 2) правило игры;
- 3) игровое действие.

Структура игры и ее воспитательное, обучающее назначение (т.е. специфические компоненты игры и привходящие, «учебные» компоненты).

Отчетливое различение игры как дидактического инструмента и игры как специфической деятельности дано в работе Л.А. Венгера (1978). Точка зрения Л.А. Венгера заключается в том, что специфические развивающие функции игры связаны с ее строением и самостоятельными формами игровой деятельности детей, а неспецифическое значение (усвоение определенных дидактических содержаний через игру и посредством игровых приемов) – с игрой, регламентированной взрослым [3].

Итак, детские игры могут быть различены по разным основаниям:

- 1) по их специфическим характеристикам – на сюжетные игры и игры с правилами;
- 2) по форме их организации и мере контроля взрослым с целью решения воспитательно-образовательных задач – на самостоятельную игровую деятельность детей и дидактическую игру (со специально вносимым педагогом содержанием).

Игра с правилами, по сути своей, всегда деятельность совместная, в отличие от сюжетной игры, которая может протекать как в совместной, так и в индивидуальной форме.

Следующее отличие заключается в наличии правила (или свода правил) в игре с правилами. Правила имеют формализованный (т.е. отчетливый и осознанный) обязательный характер (независимо от того, являются ли они договорными, или берутся в готовом виде). Обязательность правил для всех участников игры – характеристика, органично связанная с совместностью.

В игре с правилами действия участников реальны и однозначны, тогда как сюжетная игра осуществляется посредством условных, замещающих действий, внешне неоднозначных.

В игре с правилами есть совершенно определенный, заранее заданный конечный результат, но это не просто результат действий каждого играющего. Важен не результат каждого сам по себе, а соотнесение его с результатами других, определяющее первенство одного из играющих, т.е. выигрыш. Критерии выигрыша определяют момент завершения игры, и без них игра с правилами как особая форма активности не существует.

В игре с правилами завершаемость процесса игры выигрышем связана с цикличностью этой деятельности. Продолжение процесса игры есть повторение игрового цикла, вновь замыкающегося выигрышем. На циклический, повторяемый характер игры с правилами как ее существенную черту указывали в своих работах Ж. Пиаже.

В игре с правилами это отношения состязания, связанные с установлением первенства в чем-либо одного из играющих.

Одной из главных черт игр с правилами можно выделить результат игры – выигрыш. По существу, в нем как в фокусе собираются, с одной стороны, совместность и состязательность (выиграть можно только у других), с другой стороны, безличное, обязательное правило и циклический характер деятельности (правила уравнивают всех играющих, возобновление циклов открывает для всех перспективу успеха). Именно выигрыш придает этой деятельности игровой характер своей непредсказуемостью, неожиданностью. Наличие выигрыша отличает игру с правилами от простого упражнения, действий с дидактическим материалом (хотя здесь есть и общие

черты – получение заранее определенного конечного результата, наличие правил действия с материалом).

Игра с правилами требует принятия участниками правил (знания готовых правил игры или договора о правилах) и их соблюдения в процессе деятельности. Однако по своим функциям в процессе развертывания игры правила существенно различаются.

Рассмотрим общую схему процесса развертывания игры с правилами. Первоначально играющие должны занять равные исходные позиции. Это значит справедливо (с равной для всех возможностью) распределить функциональные места в игре (функции с преимущественной активностью, если таковые предполагаются, порядок вступления в игру участников и т.п.). Затем должен быть развернут игровой цикл (реализованы конкретные действия, предполагаемые игрой), который завершается определением выигравшего. Далее, для повторения игрового цикла должны быть вновь определены исходные позиции играющих.

Все эти моменты предполагают использование правил трех видов. Первый – нормативные правила (или нормативные способы регуляции совместной деятельности, реализующие моральный принцип справедливости), второй – собственно игровые правила (конкретные предписания, определяющие действия участников в каждой игре) и, наконец, критерии или правила установления выигрыша – определения победителя, которые позволяют зафиксировать первенство одного из играющих («кто раньше всех..., тот выигрывает», «кто больше всех..., тот выигрывает» и т.п.). Участники игры должны освоить все эти типы правил для того, чтобы развернуть процесс совместной деятельности.

При этом очевидно, что диапазон нормативных правил (различные формы жребия, очередность) и правил (критериев) выигрыша весьма невелик; в одном и том же виде они могут быть применены к самым различным играм. Все же многообразие игр с правилами существует за счет собственно игровых, конкретных (можно назвать их условно

инструментальными) правил действия. Состав и содержание этих правил может определять простоту или сложность игры.

В исследованиях, проведенных под нашим руководством, на материале анализа большого количества детских игр показано, что игровые правила задают весьма типичные схемы взаимодействия играющих внутри игрового цикла. Во-первых, функции участников могут быть одинаковы, и они последовательно реализуют игровые действия, состязаясь друг с другом. Во-вторых, игра может включать две основные антагонистические функции и, соответственно, две состязающиеся стороны (независимо от того, представлены они отдельными играющими или командами). В-третьих, в игре может быть выделена отдельная функция, отличающаяся от остальных преимущественной активностью (функция ведущего, например), от которой зависят действия остальных играющих [26].

Как уже отмечалось, игре с правилами свойственна такая характеристика, как цикличность (многоконтность). Цикл (кон) игры заканчивается выигрышем одной стороны и проигрышем другой (других). Возобновление игры обеспечивает возможность проигравшим, в свою очередь, достичь успеха. В связи с этой характерной особенностью игры с правилами необходимо расширить анализ ее процесса, рассматривая не только единичный цикл, но и переход от одного цикла к другому. Обычно при переходе от одного цикла к другому заново происходит распределение функции (мест) играющих или их перераспределение по отношению к предыдущему циклу. Весьма типична для игры с правилами своеобразная награда победителя, заключающаяся в том, что при переходе к новому циклу он получает право на первый ход (место начинающего игровые действия) или функцию с преимущественной активностью (например, ведущего). Правило перераспределения функций при переходе от одного цикла к другому представляет собой особую норму деятельности, которая не принадлежит ни к универсальным нормативным правилам, ни к собственно

конкретным игровым, однако для развертывания процесса совместной игры необходимо ее освоение.

Игра с правилами имеет большое значение для физического, сенсорного, умственного развития детей, осуществляющегося за счет содержания, материала, на котором развертывается каждая конкретная игра.

Однако, специфическое развивающее значение игры с правилами связано прежде всего с ее специфическими характеристиками. Особенно важна игра с правилами для развития у детей нормативной регуляции поведения (именно нормативной регуляции, а не просто произвольного действия). В игре с правилами как кооперированной деятельности, требующей соблюдения правила (нормы), обязательного для всех участников, возникает необходимость во взаимной нормативной регуляции (контроле за выполнением правил) – важной составляющей морально-нравственного развития ребенка. В этом виде игры создаются условия и необходимость для освоения и актуализации детьми в самостоятельной деятельности нормативных способов реализации морального принципа справедливости.

Общая структура игры с правилами способствует возникновению состязательных отношений между детьми, развитию стремления к успеху в достижении определенного результата, сопоставлению своих достижений с результатами сверстников, причем, это сопоставление, выделение себя среди других осуществляется ребенком самостоятельно, в соответствии с доступными ему критериями. Важным является также приобретаемый ребенком опыт переживания временной неудачи в такой, пока еще социально не значимой, «безобидной» деятельности, как игра. На значение опыта переживания своего неуспеха, принятия успеха сверстника в игре с правилами для более устойчивых, упорядоченных реакций ребенка на фрустрирующие ситуации в дальнейшем указывает ряд исследователей.

Кроме того, игра с правилами, как и другие виды совместной детской деятельности, оказывает существенное влияние на овладение ребенком

различными типичными формами взаимодействия (одновременные и последовательно-поочередные действия с другими, обмен функционально-распределенными действиями внутри группы и между командами и т.п.), а также на развитие способности к договору, предварительному согласованию предстоящих действий.

1.2 Условия самостоятельного овладения детьми дошкольного возраста игрой с правилами

Самостоятельная игра с правилами фиксируется исследователями у детей старшего дошкольного возраста.

Этот вопрос затрагивал в своих работах Д.Б. Эльконин, хотя он ограничивал предмет своего исследования развитием отношения ребенка к правилу в игре: «В наши задачи не входит выяснение природы игр с правилами, их возникновения, их связи с образом жизни и деятельности ребенка... Ребенок находит эти игры уже в готовом виде и овладевает ими как элементом культуры» [44]. Д.Б. Эльconiным выдвинут тезис о том, что в ролевом поведении (ролевой игре) ребенка уже содержится определенное правило (скрытое, неосознаваемое), которое постепенно выделяется и выступает для ребенка как условное правило: «Можно утверждать, что игры по определенному сюжету содержат в себе правило, но только это правило скрыто, и находится как бы внутри содержания действий той роли, которую выполняет ребенок по ходу игры. Игры в дошкольном возрасте развиваются от игр с развернутым сюжетом и ролями со скрытыми внутри них правилами к играм с открытыми правилами».

В исследованиях Д.Б. Эльконины содержатся данные, свидетельствующие о том, что дети приходят к игре с правилами и к условному правилу в ней не только через роль (сюжет). Он приводит результаты наблюдений за детьми в трех различных типах ситуаций:

1) поведение и отношение к правилу в условиях готовой игры, предложенной взрослым;

2) поведение ребенка при воспроизведении им традиционно передаваемой игры (т.е. осваиваемой им самостоятельно);

3) поведение в условиях, требующих самостоятельного построения правил игры.

Д.Б. Эльконин указывает, что в первого рода наблюдениях (на материале подвижных игр) принятию и соблюдению готового правила игры в младшем дошкольном возрасте способствует его содержательная связь с ролью; в старшем дошкольном возрасте правило соблюдается и без ролевого обрамления: «Проведенные эксперименты, так же, как и анализ подвижных игр с правилами, показали, что уже в среднем дошкольном возрасте становится возможным подчинение игровому правилу, не облеченному в ролевое содержание; в старшем дошкольном возрасте игры с готовыми правилами занимают довольно значительное место...» [44].

При наблюдении за традиционными играми (игра в «классики») Д.Б. Эльконин фиксирует, что дети младшего возраста воспроизводят отдельные внешние элементы игры (бросают камешек, прыгают), и даже старшие дошкольники соблюдают лишь отдельные правила, общий план игры, «не поднимаясь до обобщения правил и их формулирования наперед».

И, наконец, в третьем типе ситуаций, где детям предлагалось поиграть с новым игровым материалом и сформулировать правила игры, Д.Б. Эльконин получил следующие результаты. Младшие дошкольники лишь манипулируют материалом, не развертывая сюжета и не формулируя правил. Дети среднего возраста развивают сюжет, в котором имеются «скрытые правила», но не формулируют их. В старшем дошкольном возрасте правила формулируются до игры, «основанием для выработки правил являются, с одной стороны, общественные реальные правила, с другой – правила других игр» [44].

Эти данные, скорее, указывают на параллельное движение в овладении ребенком игрой с правилами и в развитии сюжетной игры. Действительно, об этом в известной мере свидетельствует уже тот факт, что в среднем дошкольном возрасте в одних условиях (при отсутствии готового правила) ребенок руководствуется в игре сюжетом, а имея готовое правило, подчиняется ему без сюжетного, ролевого обрамления. В данных наблюдениях прослеживаются две возможные линии: первая – от использования готового правила, его соблюдения в среднем дошкольном возрасте к придуманному и сформулированному самими детьми в старшем дошкольном возрасте; вторая – от сюжетной игры к игре с условным, заранее сформулированным правилом. В своем теоретическом обобщении Д.Б. Эльконин выделяет лишь последнюю. Однако эта линия сама по себе не объясняет появления у ребенка игры с правилами с ее специфическими характеристиками, особой логикой построения.

Генезис детской игры с правилами исследовал Ж. Пиаже (J.Piaget, 1932, 1945). Он вводит в свой анализ рассмотрение игры с правилами как социокультурного образования, как микромоделей нормативного мира взрослых. Для Ж. Пиаже специфика правила в игре с правилами заключается в том, что это норма, закон, обязательный для всех участников игры, т.е. членов детского общества.

Ранние истоки игрового правила он связывал с возникновением у ребенка уже к концу первого года жизни так называемых адаптивных моторных схем, которые за счет их повторения ради удовольствия превращаются в ассимилятивные схемы, т.е. в игру. Повторение такой моторной схемы или индивидуального ритуала дает ребенку сознание закономерности, порядка, что является необходимым фундаментом для дальнейшего развития коллективного правила.

Ж. Пиаже различает поведение, в котором ребенок получает удовольствие от соблюдения закономерности, порядка, и поведение, в которое входит элемент обязанности. Этим элементом обязанности и

отличается правило, в собственном смысле этого слова, от простой закономерности. Отношение обязанности появляется с того момента, когда возникает группа, по крайней мере, из двух индивидов.

Собственно развитие игры с правилами Ж. Пиаже анализирует на материале наблюдений за традиционной для европейских детей игрой в шарики (J.Piaget, 1932). Он различает в игре правило переданное (т.е. внушенное игрой старших детей, переходящей из поколения в поколение) и правило стихийное (т.е. возникшее между детьми на какое-то время).

Ж. Пиаже интересуют две группы явлений в детской игре с правилами: 1) применение правил детьми различного возраста на практике; 2) сознание правила – представления детей об обязательном характере, присущем правилам игры (нерушимое или изменяемое правило, возникающее по чьей-то воле или по воле самого ребенка).

В применении правил выделяются четыре последовательные стадии:

1) чисто моторная и индивидуальная (ребенок манипулирует игровыми предметами в соответствии с собственными желаниями и привычками, он может повторять действия неизменными, т.е. вырабатывать правило для себя); эта стадия относится к 2-3 годам, когда ребенок еще не наблюдал игры старших;

2) эгоцентрическая – начинается в зависимости от обстоятельств между 2-5 годами, когда ребенок получает извне пример кодифицированных правил; имитируя пример, ребенок играет один или с другими, но не пытается взять над ними верх: каждый играет сам по себе, не заботясь об унификации правил, руководствуясь лишь внешним соответствием с образцом;

3) стадии рождающейся кооперации (появляется к 7–8 годам) – каждый из участников уже стремится одержать вверх над партнерами, появляется забота о взаимном контроле и унификации правил; общие правила расплывчаты, но каждый раз партнерам удается договориться на время одной партии;

4) стадия кодификации правил (к 11–12 годам) – характеризуется интересом к самому правилу как таковому; все детали игры строго регламентируются; акт договора становится привлекательным сам по себе; в игре появляются сознательно принятые новшества.

Для сознания правил характерны три стадии:

1) правило не является обязательным и выполняется бессознательно (до середины стадии эгоцентризма);

2) правило расценивается ребенком как абсолютное, неприкосновенное, взрослого происхождения (т.е. является внешним по отношению к нему); любое предлагаемое изменение вызывает сопротивление ребенка и воспринимается как нарушение (от середины стадии эгоцентризма до середины стадии кооперации – до 9–10 лет);

3) правило расценивается как закон, обязанный своим происхождением взаимному согласию, который следует уважать, но который можно изменять сколько угодно при условии общего признания (после 9-10 лет). При этом, по данным Ж. Пиаже, возрастные границы стадий достаточно условны, индивидуальные вариации возраста перехода от стадии к стадии очень велики и зависят от условий жизни ребенка.

В то же время, анализируя в целом развитие детской игры, Ж. Пиаже (J.Piaget, 1945) отмечает, что в соответствии с развитием интеллекта, ее характер определяется тремя последовательно появляющимися структурами: упражнением, символом, правилом. Причем, с возникновением, отношений кооперации правило может подчинять себе предшествующие структуры. Развертывание игры с правилами возможно на материале как простого сенсомоторного упражнения, так и символического действия.

Развитие отношения ребенка к правилу Ж. Пиаже (J.Piaget, 1932) рассматривает в более широком контексте его отношений с другими людьми. Характер правила изменяется в зависимости от последних. Сначала это бессознательное и необязательное правило (правило для себя), затем появляется правило принудительное, внешнее (в играх с правилами оно

черпается из примера старших), имеющее для ребенка абсолютный характер, обусловленный престижем, авторитетом старших. И на стадии кооперации (с включением ребенка в общество равных) возникает правило рациональное. Оно имеет обязательный характер, но основано на договоре, взаимном соглашении, относительно, т.е. может изменяться при условии общего согласия, и внутренне необходимо каждому ребенку для справедливой игры.

При этом по своему психологическому существу спонтанное моторное правило ближе к правилу рациональному (нежели к принудительному). Оба они внутренне приняты, относительно, изменяемы, несут в себе творческое начало.

Ж. Пиаже подчеркивает, что, как отношения кооперации не происходят из отношений принуждения, а вытесняют их по мере взросления ребенка, так же и рациональное внутреннее правило не происходит из правила принудительного, внешнего, а вытесняет его. Смена принудительного правила рациональным во многом зависит от отношений взрослых с ребенком: чем более эти отношения носят характер кооперации (обоюдного уважения), а не принуждения, тем раньше проявляется рациональное, внутренне принятое правило.

Ж. Пиаже отмечает, что возникающие в совместной игре детей стихийные правила (т.е. правила без образцов старших) принимают для них обязательный характер раньше, нежели правила наблюдаемых ими традиционных игр. Он фиксирует появление простых стихийных правил на материале сенсомоторных действий уже в совместной игре младших дошкольников (в возрасте до 5 лет).

Итак, по мнению Ж. Пиаже, источниками игры с правилами могут быть как сенсомоторные упражнения, так и символизм, при условии, что они становятся коллективными. Для возникновения обязательного, внутренне принятого правила необходима элементарная кооперация, т.е. отношения взаимного уважения, обоюдности хотя бы двух участников.

В работах К. Гарви обращает внимание на то, что неосознанное правило появляется у детей достаточно рано в совместной деятельности (а не только как индивидуальный ритуал) в виде стихийно складывающейся ритуализованной игры-взаимодействия, в которой реализуется потребность ребенка в контроле за действиями окружающих. Ритуализованное взаимодействие (ритмично и совместно повторяющиеся действия) имеет своим содержанием простейшие действия (движения, действия с предметом, речевые действия и т.п.), усложняющиеся по мере развития ребенка. Усложняется и сам характер ритуала – дети переходят от обмена одинаковыми действиями к обменам, включающим продолжение действия партнера по смыслу. Совместный ритуал состоит в стихийно возникающем «здесь и теперь» неосознанном правиле, которое для детей не носит характер договорного, а возникает спонтанно. Указывая на такую раннюю форму взаимодействия детей, К. Гарви также считает, что игровое правило имеет своим истоком и взаимодействие ребенка со взрослым, которое уже в раннем возрасте строится как игровое, где взрослый – партнер ребенка. В таких ранних играх (типа прятанья друг от друга – «ку-ку») уже имеются предвестники игры с правилами: разделенность функций между участниками, повторяемость действий и т.п. [31].

К. Гарви (1977) считает, что для развития совместной игры детей необходимо овладение таким универсальным правилом человеческого взаимодействия и коммуникации, как реципрокность — направленность действий на партнера и ожидание его ответного действия, которое соединяется с конкретными правилами (действий с определенными предметами, в определенной ситуации и т.п.), конкретными образцами действий (ролевых и т.п.). Модели совместной игры задаются ребенку взрослым уже в раннем возрасте и от них во многом зависит развитие игры ребенка в дальнейшем.

Основываясь на данных Д.Б. Эльконина, Ж. Пиаже, К. Гарви, можно заключить, что, по-видимому, имеются как бы три пути, которые, интерферируя, определяют становление игры с правилами у ребенка.

Первый путь включает естественное развитие в игре «правила» как обобщенного знания, а также стихийно складывающееся правило совместного ритуала (правило «здесь и теперь»), содержание которого – простое упражнение или символическое действие. Эта линия сама по себе вряд ли приводит к игре с правилами в ее специфических характеристиках.

Второй путь – приобщение к традиционной игре через наблюдение действий старших. Он задает ребенку более сложный комплекс готовых правил, но обычно это подвижные игры, где трудно уловить общую специфичную для игры с правилами схему деятельности; дети выделяют лишь отдельные правила действий и фиксируют внимание на достижении индивидуального результата. К тому же, практика современного дошкольника в этом плане весьма ограничена. Не случайно Всемирная организация по дошкольному воспитанию обращает сейчас большое внимание на проекты по возрождению в детской практике традиционных игр. [12].

Отсюда – актуальность третьего пути – целенаправленной педагогической организации условий для освоения детьми игры с правилами как специфической деятельности. Какими должны быть эти условия? Каким образом педагог может стать проводником детей в мир игры с правилами? Как готовить и погружать детей в эту специфическую деятельность, чтобы она становилась их самостоятельной совместной деятельностью со своими специфическими развивающими функциями, невосполнимыми никакой другой деятельностью?

В дошкольной педагогике мысль исследователей в основном фиксируется на развитии и воспитании ребенка через игру (т.е. через дидактическое содержание и задачи в организуемой и проводимой педагогом деятельности детей). Гораздо меньше внимания уделяется развитию игры с

правилами как специфической деятельности (во всяком случае, подбор игр для разных возрастов основан более на интуиции и усложнении дидактических задач; может быть, по этой причине они и не переходят в самостоятельную деятельность детей).

Говоря об организации условий для освоения детьми игры с правилами, необходимо определить содержание усвоения, примерные возрастные этапы, средства, используемые педагогом, предполагаемые сдвиги в самостоятельной деятельности детей. При этом нужно полагать, что освоение игры с правилами может идти параллельно и достаточно независимо от развития сюжетной игры.

Базируясь на данных уже имеющихся исследований относительно развития игры с правилами, анализе ее как специфической деятельности, можно определить общее направление ее формирования у детей.

По нашему мнению, оно заключается во введении правила как обязательного предписания к совместным действиям, как достояния кооперации ребенка со взрослым и со сверстниками. В этом формировании игры с правилами должно идти аналогично формированию специфических способов построения совместной сюжетной игры, т.е. у детей сразу создается ориентация и на содержание действий, и на партнера .

На ранних этапах дошкольного детства (2–4 года) содержанием формирования должна выступать универсальная схема поочередного реципрокного взаимодействия как основа всех дальнейших разнообразных форм совместной деятельности. И уже на этом этапе взаимодействие участников должно включать правило, реализующееся в простых результативных действиях каждого из них (обмен одинаковыми действиями) с общим игровым материалом (предметом). Овладение схемой поочередного взаимодействия при предоставлении детям разнообразного материала может приводить к расширению диапазона разнообразных самостоятельных совместных действий по элементарному правилу.

В качестве средства формирования таких простых совместных действий по готовому правилу может использоваться целостный образец взаимодействия старших (взрослых), уже содержащий правило действия с предметом. Поскольку детям раннего и младшего дошкольного возраста свойственно стремление к подражанию, эмоциональность поведения старших, простота правила (его очевидность, открытость для воспринимающих), а также наличие общего для всех детей образца обеспечат перенос взаимодействия по правилу в самостоятельную деятельность. Простое ритуальное взаимодействие (основанное на неосознаваемом, стихийном правиле) будет усложняться за счет готового, но не принудительно заданного взрослым правила. Именно добровольное подражание образцу может уже внести элемент обязательности отношения к самому правилу (обусловленный желанием участников сохранить образец).

Следующий этап формирования, на наш взгляд, должен быть связан с освоением детьми специфических характеристик игры с правилами – критериев выигрыша и возникающих на этой основе установки на выигрыш, элементов состязания, цикличности, – обычно скрытых от ребенка при освоении игры путем традиционной передачи.

Средством формирования на этом этапе должна быть совместная деятельность взрослого с детьми, где он как участник (равный член кооперации) развертывает с детьми конкретные схемы игры с правилами, но включающие целостный процесс построения игры (реализация цикла, фиксация выигрыша, переход к следующему циклу и т.д.), выделяет выигрыш (свой собственный и других), демонстрирует стремление к успеху (выигрышу), показывает возможность его достижения при дальнейшем развертывании игры. В этих условиях подчинение готовым правилам определяется не столько авторитетом взрослого, сколько желанием ребенка сохранить совместную деятельность и обеспечить свой успех (выигрыш) по мере ее развертывания. При такой позиции взрослого (не стоящего над

детьми, а в равной мере притязającego на успех) правило принимается добровольно, но его соблюдение – обязательно для участников.

При таком воздействии взрослого самостоятельная деятельность, хотя и в рамках готовых, усвоенных правил, станет более устойчивой и привлекательной для детей. Сложившаяся установка на выигрыш будет способствовать взаимной нормативной регуляции действий (на основе правила), усиливать произвольность действий без привходящих условий, не специфичных для игры с правилами (ролевого, сюжетного обрамления игры).

Есть все основания считать, что освоение игры с правилами с ее специфическими характеристиками становится возможным к среднему дошкольному возрасту. Вторая половина пятого года жизни – критическая точка для осуществления этого этапа формирования. Действительно, ребенок уже способен к достаточно сложному опосредствованному произвольному действию, к согласованию действий в сюжетной игре, выработке коллективного символа. Кроме того, к этому возрасту уже достаточно развита мотивация успеха, возможность соотносить результаты своих действий с результатами других.

Овладение специфическими характеристиками игры с правилами на материале конкретных готовых игр определяет возможность перехода к следующему этапу – формированию умений преобразовывать известные правила игры, приходить к соглашению относительно новых правил, обязательных для всех участников. Такие умения формируются у детей старшего дошкольного возраста.

С этой целью может использоваться особого рода игровой материал, вызывающий у детей представления об уже известной им игре с правилами, но не позволяющий буквально ее воспроизвести (т.е. неполный, частично измененный материал). Дополнительным стимулом к развертыванию действий по преобразованию, построению новых правил служит и участие взрослого в совместной игре с детьми, где сам взрослый предлагает (как

равный участник) возможные варианты развертывания игры, давая детям пример «ломки» стереотипов, расшатывания привычных структур игры.

Результатом этого этапа формирования должно быть выделение в совместной деятельности детей предварительного этапа «придумывания» правил и соглашения относительно них, с сохранением при реализации всех специфических черт игры с правилами. Самостоятельная совместная деятельность детей будет усложняться за счет включения в нее элементов творчества и совместного планирования действий.

Последовательная реализация всех этапов формирования, с одной стороны, позволяет детям постепенно овладевать игрой с правилами во всем комплексе ее специфических характеристик, с другой стороны, обеспечивает на каждом возрастном этапе самостоятельную совместную деятельность, соответствующую специфике игры с правилами в меру освоения общей схемы ее построения (совместные действия на основе простого правила действия с разнообразным материалом; игра с ориентацией на выигрыш на уровне готовых игровых правил; игра с ориентацией на выигрыш, включающая творческую активность по изобретению новых правил, соглашение относительно общих правил).

Успешность такого рода воздействий, на наш взгляд, должна быть обусловлена позицией взрослого, сразу выступающего как партнер играющего ребенка. Это уже показано на примере формирования у детей способов совместного построения сюжетной игры. В ряде исследований отмечена важность такой позиции, уравнивающей права взрослого и ребенка, для развития творческой активности, личной независимости детей (Е.В. Субботский, 1981), для развития общения ребенка со сверстниками (Е.В. Кравцова, 1984). Напомним, что и Ж. Пиаже (J.Piaget, 1932) подчеркивал важность ранних отношений кооперации взрослого с ребенком (в отличие от отношений принуждения) для развития отношения к правилу (правилу игры и более широко — правилу как моральной норме) как

рациональному, внутренне необходимому для всех членов группы, изменяемому в соответствии с общим согласием [29].

Определив характер участия взрослого в детской деятельности, необходимо рассмотреть тот материал, на котором может осуществляться формирование игры с правилами – сами типы игр (игрового материала), которые сделали бы процесс формирования более эффективным.

Как уже указывалось, программы детского сада распределяют игры с правилами по возрастам в зависимости от их дидактической нагрузки, т.е. усложняют их по дидактическому содержанию. Вместе с тем, подвижные и настольно-печатные игры с правилами, предлагаемые детям, вплоть до старшего дошкольного возраста, в значительной мере загружены сюжетными элементами.

Поскольку мы высказали предположение о том, что формирование игры с правилами как специфической деятельности может представлять особую линию, независимую от развития сюжетной игры, естественно пойти дальше и сказать, что, по-видимому, наиболее эффективным для начальных стадий каждого этапа формирования (т.е. для совместной игры взрослого с детьми) будет использование игры с правилами (и соответственно игрового материала) без сюжетного обрамления, могущего закрывать от ребенка само правило и специфические черты игры с правилами.

Разумеется, на первом этапе формирования (формирования совместных действий по правилу в рамках схемы поочередного взаимодействия), когда еще невозможно освоение детьми центрального компонента игры с правилами – выигрыша, речь идет не о подборе типа игры с правилами, а всего лишь о подборе игрового материала для совместных действий, пока еще без сопоставления результатов участников с целью определения выигрыша. На этом этапе возможно использование любого игрового материала, допускающего простые поочередные действия участников по правилу. Вместе с тем, на наш взгляд, формирование будет протекать более эффективно, если игровой материал соответствует следующим требованиям:

1) игровой материал содержит один общий предмет оперирования, обладание которым определяет в данный момент активность одного из участников;

2) игровое предметное действие завершается ярким внешним эффектом – результатом, который служит для участников знаком окончания действия одного из них и перехода предмета оперирования (и активности) к следующему участнику;

3) действия с предметом привлекательны для детей и не требуют от них чрезмерных усилий.

При переходе ко второму этапу формирования игры с правилами (с выигрышем как центральным ее компонентом), в принципе, для любого игрового материала можно ввести готовые правила, содержащие также и критерии выигрыша. Однако, по нашему мнению, эффективность освоения игры с правилами как специфической деятельности с критериями выигрыша в значительной степени зависит от предлагаемого детям в этот период типа игры с правилами.

Выделяются три типа игры с правилами: на удачу, физическую и умственную компетенцию. По-видимому, игра с правилами как специфическая деятельность будет эффективнее осваиваться детьми при использовании педагогом в период ее освоения готовых игр на удачу. Ребенок субъективно расценивает результат своей деятельности – понимает ли он истинную природу случайности, относит свой успех за счет собственных возможностей или за счет легкости задачи. Важен тот факт, что игра на удачу с той или иной степенью вероятности гарантирует успех (выигрыш) каждому из участников игры и ставит всех участников изначально в объективно равные позиции. В играх, требующих физической или умственной компетенции, исходные позиции участников неравны (в силу разных способностей и степени развития детей), не гарантирован и успех в игре. Кроме того, внимание" детей в большей мере концентрируется на осуществлении действий, требующих изрядных усилий, нежели на общем

процессе совместной игры, сопоставлении собственных результатов с результатами партнеров. В частности, об этом свидетельствуют наблюдения за поведением детей в подвижных играх [16].

Настольные игры «лото» и «гусек» (детские аналоги чистых игр на удачу) могут быть подходящим материалом, на котором возможно раскрыть для детей специфические характеристики игры с правилами.

Эти игры построены на достаточно универсальных схемах взаимодействия участников, элементы компетенции в них могут быть сведены до минимума, конечные результаты действий наглядны и легко сопоставимы, так что позволяют с легкостью определить успех (выигрыш) или неудачу.

Расшатывание привычных схем игры (готовых правил) может происходить эффективнее, если игра на первых порах будет «очищена» от требований специальных физических или умственных умений.

Все эти рассуждения позволяют выстроить определенную последовательность готовых игр (игрового материала), который может быть использован для поэтапного формирования игры с правилами. Так, на первом этапе должны использоваться простые игры-упражнения, построенные¹ на поочередных результативных действиях с предметом по элементарному правилу без сюжетного обрамления. На втором и третьем этапах, когда детям становится доступно сопоставление результатов и выделение критериев выигрыша, должны использоваться игры на удачу, в максимальной степени репрезентирующие все специфические характеристики игры с правилами.

На каждом этапе для самостоятельной деятельности можно предоставлять детям игровой материал, сохраняющий освоенную структуру игры, но требующий большей компетенции (в этом заключается линия дидактического использования игры, но не просто в плане усложнения дидактической задачи, а дополняющая линию развития самой игры), а также включающий сюжетное обрамление (привлекающее детей и несущее дидактическую нагрузку). Кроме того, все это не исключает организации

педагогом сложных подвижных игр с правилами (с большим числом участников, с деление на команды и т.п.), которые дошкольники не могут осуществлять самостоятельно.

Игры детей развиваются при правильной организации воспитателями. Совершенствование профессиональной компетентности воспитателей по руководству игровой деятельностью дошкольников происходит при целенаправленной работе, организованной заместителем заведующего по воспитательной и методической работе дошкольного учреждения.

Методическая работа занимает особое место в системе управления дошкольным учреждением, т.к. прежде всего, способствует активизации личности педагога, развитию его творческой деятельности. Все ее формы направлены на повышение квалификации и мастерства воспитателя. Постоянная связь содержания методической работы с ходом и результатами работы педагогов обеспечивает непрерывный процесс совершенствования профессионального мастерства каждого воспитателя [1].

Осуществляет методическое руководство образовательной работой педагогов ДОО старший воспитатель. Деятельность старшего воспитателя направлена на решение приоритетных и неотложных задач. Поэтому проектировать, определять ее содержание необходимо по всему составу функций управления: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, плано-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической и регулятивно-коррекционной (П.И. Третьяков, К.Ю. Белая) [1].

Постоянная связь содержания методической работы с ходом и результатами деятельности педагогов обеспечивает непрерывный процесс совершенствования их профессионального мастерства. В то же время методическая работа носит опережающий характер и отвечает за развитие и совершенствование всей работы с детьми, в соответствии с новыми достижениями в педагогической и психологической науке.

К.Ю. Белая были выделены основные показатели конечных результатов методической работы.

Первый показатель – достижение максимального уровня развития ребенка за отведенное время, без перегрузок детей.

Второй показатель – рост мастерства воспитателей при разумных затратах времени и усилий на методическую работу и самообразование, без перегрузки педагогов этими видами деятельности.

Третий показатель – улучшение психологического микроклимата, рост творческой активности педагогов и их удовлетворенности результатами своего труда.

К.Ю. Белая подчеркивает, что истинная оценка эффективности методической работы дается по конечному результату, а не по числу разнообразно проведенных мероприятий [1].

Для деятельности заместителя заведующего детского сада во ВМР всегда актуален поиск и выбор оптимального варианта методической работы. При этом необходимо учитывать разносторонний характер ее содержания и разнообразия форм, методов работы с кадрами.

Методическая работа в дошкольном учреждении – комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение воспитателей методам и приемам работы с детьми. Старший воспитатель знакомит работников дошкольных учреждений с новейшими достижениями педагогической и психологической науки, с новинками методики дошкольного воспитания, оказывает им помощь в самообразовании.

К основным формам методической работы с педагогическим коллективом относятся педагогические советы, семинары, практикумы, творческие лаборатории, консультации и др. (А.И. Васильева, К.Ю. Белая) [1,2].

К.Ю. Белая разделяет эти формы на групповые (педагогические советы, семинары, практикумы, методические выставки, взаимопосещения, творческие микрогруппы, школы передового опыта, деловые игры и др.) и

индивидуальные (самообразование, индивидуальные консультации, собеседования, наставничество и др.).

Педагогический совет в детском саду как высший орган руководства всем образовательным процессом ставит и решает проблемы дошкольной организации.

На педагогическом совете обсуждаются ведущие вопросы воспитания и обучения дошкольников, анализируются имеющиеся недостатки и сложности, принимаются решения для их устранения, вырабатываются единые требования, воспитатели обмениваются опытом педагогического мастерства. Главным на педагогическом совете всегда должен быть вопрос о ребенке с выходом на воспитателя, на коллектив взрослых, окружающих его.

Семинары, семинары-практикумы – очень распространенная форма методической работы. Эта форма работы позволяет совершенствовать профессиональное мастерство педагогов, так как они предполагают активное участие каждого. Семинар может состоять из 2-3 и более занятий, где сочетаются теория, обсуждение проблемы, знакомство с новинками литературы и передовым опытом по этому вопросу, выполнение практического задания, освоение элементов техники педагогического труда, наблюдение работы своих коллег.

Индивидуальные и групповые консультации проводятся по основным направлениям работы всего коллектива, актуальным проблемам педагогики и психологии, по заявкам воспитателей и т.д. Любая консультация требует от старшего воспитателя тщательной подготовки и профессиональной компетентности. Руководителю важно знать сильные и слабые стороны, затруднения, личностные качества педагогов, а также уметь анализировать ход и результаты деятельности воспитателей, формулировать на основе анализа их деятельности конкретные рекомендации и советы.

В отечественной педагогике и психологии всестороннее развитие ребенка связывается с возникновением и формированием разных видов детской деятельности. В центре этой системы находится игра.

Хорошее знание старшим воспитателем особенностей игровой деятельности дошкольников позволяет проводить глубокий анализ состояния этой деятельности в дошкольном учреждении и способствует своевременному оказанию помощи воспитателям по вопросам организации и руководства игрой дошкольников в конкретной возрастной группе.

Авторы обращают внимание на то, что при осуществлении контроля за состоянием игровой деятельности и использованием ее в целях всестороннего развития детей необходимо наблюдать и анализировать следующее:

а) обеспечение условий для возникновения и развития игровой деятельности (достаточное количество времени для игры, наличие игровой площадки, необходимых игрушек и предметов и правильное расположение их, обогащение детей впечатлениями и хорошее их самочувствие);

б) методику руководства игровой деятельностью (методы и приемы, направленные на поддержание и улучшение эмоционально-положительного состояния детей; обеспечение активности играющих; направление детей на игру; удлинение и усложнение игровой деятельности) (Л.А. Бахтурина, И.И. Кобитина).

Прежде чем сделать определенные выводы о состоянии игровой деятельности в группах и планировать методическую работу по данной проблеме, старшему воспитателю необходимо проанализировать руководство воспитателя играми детей на протяжении определенного отрезка времени следующим образом:

Проследить, правильно ли воспитатель понимает свою роль в руководстве игровой деятельностью.

Насколько полно использует игру в целях всестороннего развития игровой деятельности.

Как учитывается воспитателем уровень развития игровой деятельности.

Проанализировать работу воспитателя (на основании плана образовательной работы) по обогащению детей знаниями о том явлении, которое они отражают в игре.

Оправдано ли педагогически внесение той или иной игрушки, правильно ли она вносится.

Как часто обсуждается с детьми прошедшая игра.

Исследователи данной проблемы отмечают, что старшему воспитателю следует помнить, что планированию подлежит педагогическая деятельность воспитателя по руководству игрой с правилами, а не игровая деятельность детей, то есть план предусматривает работу, направленную на развитие содержания игр и обогащение тематики.

Старший воспитатель, оказывая методическую помощь воспитателям, должен научить их составлять перспективный план, в котором будет учитываться система педагогических воздействий, направленных на поэтапное формирование игры.

Е.В. Зворыгина и Н.Ф. Комарова отмечают преимущество перспективного планирования игровой деятельности, которое заключается, во-первых, в том, что это дает возможность предусмотреть последовательное решение программных задач по разделу «Игра». Во-вторых, имея план, воспитателю при формировании игры легче учитывать и использовать в игре знания, умения и навыки, получаемые детьми в ОД и в повседневной жизни. В-третьих, наряду с обогащением игр с правилами можно постепенно усложнять способы игрового воспроизведения. В-четвертых, планирование помогает осуществлять преемственность в работе воспитателей одной группы [14].

Старший воспитатель должен оценить планирование организации и руководства игровой деятельностью детей, и, проанализировав наблюдения за игрой детей, наметить конкретные мероприятия методической работы по данной проблеме.

Стержень всей деятельности старшего воспитателя – выявить, изучить, обобщить, распространить и внедрить передовой педагогический опыт. Поэтому он сам должен владеть передовым опытом работы. Таким образом, чтобы правильно организовать методическую помощь воспитателям по организации игровой деятельности детей, старший воспитатель должен знать теорию и практику игры: происхождение и сущность игры, значение игры на развитие ребенка, этапы развития игровой деятельности, виды игр и их особенности, подходы к руководству игровой деятельностью на разных возрастных этапах.

Полученные в этой части исследования теоретические результаты можно рассматривать как методологические основания, необходимые для реализации методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами.

Глава 2. Экспериментальная работа по реализации методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами

2.1 Анализ содержания и характера методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами

В процессе констатирующего эксперимента мы изучали содержание и характер методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами, по критериям, выделенным на основе анализа работ С.Ф. Багаутдиновой:

- непрерывность (длительность, последовательность методической помощи);
- системность (взаимодействие участников образовательного процесса: заместителя заведующего по ВМР, воспитателей, детей, родителей);
- опережающий характер (обеспечение развития образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической и психологической наук).

Индикаторами эффективности методического сопровождения выступили:

- 1) уровень самостоятельности детей 6–7 лет в играх с правилами;
- 2) наличие условий для развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами;
- 3) содержание и формы методической работы по совершенствованию компетентности воспитателей в вопросе руководства играми с правилами детей 6–7 лет.

Для анализа содержания и характера методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами по данным индикаторам использовались методы, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Индикаторы и методы определения эффективности методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами

Индикаторы эффективности методического сопровождения	Методы
1. Уровень самостоятельности детей 6–7 лет в играх с правилами	– наблюдение за самостоятельными играми детей 6–7 лет с правилами; – экспериментальная игровая ситуация «Неполная игра» (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова)
2. Наличие условий для развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами	– контент-анализ содержания пространства для игр с правилами в развивающей предметно-пространственной среде группы; – наблюдение за организацией и руководством воспитателями играми с правилами детей 6–7 лет; – беседа с воспитателями подготовительных к школе групп
3. Содержание и формы методической работа по совершенствованию компетентности воспитателей в вопросе руководства играми с правилами детей 6–7 лет	– контент-анализ методической документации ДОО (годовой план, план методической работы с педагогическими кадрами)

Базой для проведения экспериментальной работы стал МБУ детский сад № 200 «Волшебный башмачок» г.о. Тольятти. Исследование проводилось в подготовительной к школе группе. В эксперименте участвовало 45 детей в возрасте от 6 до 7 лет, воспитатели подготовительных к школе групп,

имеющие высшее и среднее профессиональное (педагогическое) образование, стаж работы от 6 до 20 лет.

Для выявления уровня самостоятельности детей 6–7 лет в играх с правилами было проведено наблюдение за игровой деятельностью (играми с правилами). Наблюдение проводилось в течение недели в утренний отрезок времени, на прогулке и во второй половине дня, так как эти временные периоды наиболее оптимальны для самостоятельных игр детей. В протоколе наблюдения фиксировались:

- место игр с правилами в самостоятельной игровой деятельности детей 6–7 лет и отношение к ним;
- преобладающие в самостоятельной игровой деятельности детей 6–7 лет виды игр с правилами;
- наиболее предпочитаемые среди детей 6–7 лет игры с правилами;
- проявления самостоятельности детей 6–7 лет в играх с правилами (умение предложить игру, привлечь сверстников для совместной игры, умение руководствоваться правилами, их изменять, усложнять, владение способами взаимодействия с партнерами по игре на разных ее этапах (организационном, процессуальном, итоговом), способность к игровой комбинаторике – умение видоизменять игры с правилами и конструировать новые).

Анализ наблюдений показал следующее:

- как правило, дети в играх объединялись в группы из 2–3 человек, но чаще всего их игры носили индивидуальный характер;
- все игры детей были непродолжительными, дети быстро теряли интерес к ним.

В экспериментальной игровой ситуации «Неполная игра» (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова) детям предлагалось игровое поле из игры «Буратино» (типа «гусек») без кубика (ранее, дети этой группы уже использовали эту игру).

Анализ деятельности детей в ситуации «Неполная игра» выявил, что дети этой группы во всех десяти триадах нашли выход из затруднительной ситуации: нашли адекватную замену недостающего предмета, придумали в общей сумме восемь оригинальных вариантов игровых правил действия. Общими для всех триад были эмоциональный подъем, доброжелательные отношения участников друг к другу в процессе совместной деятельности. Также характерным моментом для всех детей явилась охрана правила действия, придуманного самими детьми, четкое его выполнение. Интерес к игре был очень высок, но связан был, в основном, с подготовительным периодом, когда шел творческий поиск нового варианта игры, и с самим процессом реализации правила.

Вот такие правила придумали сами дети в процессе игры.

1. Чтобы определить количество «шагов», используется считалка, которая каждый раз предшествует поочередным действиям: кто вышел первым, делает 6 «шагов», кто вышел вторым – 5 и т.д.

2. Чтобы определить количество «шагов», надо бросить фишку на игровое поле и ходить в зависимости от того, куда она упадет (на красную линию – 6 «шагов», на белую – пропуск хода и т.д.).

3. Определение количества «шагов» осуществляется за счет раскручивания фишки как волчка; сколько поворотов фишки, столько «шагов» и делает ее владелец.

4. Недостающий кубик заменяется листком бумаги, сложенным в виде узкой полоски, который расчерчивается на 6 частей, каждая часть обозначается определенной цифрой; участники игры поочередно, закрывая глаза, указывают рукой на лист бумаги; в зависимости от того, какой части листа (цифры) коснется палец, определяется количество «шагов».

Для иллюстрации приведем выписку из протокола наблюдений.

Играют Дима (6,8), Клим (7,0), Даша(6,4):

«Дима: А как играть будем? Кубика у нас нет? Даша, предложила взять лишнюю фишку. Дима говорит: «Здесь нет белых кружков, как на кубике?»».

Даша: «Давайте будем ее крутить, сколько покрутится, столько и походим». В игру вступает Клим: «Давайте. Я хожу первый. Берет фишку и крутит ее как волчок. Фишка вращается очень быстро и много раз, прежде чем упасть. Сосчитать количество вращений невозможно.) Восемь!(ходит)».

Остальные двое наблюдают. После хода Клим, фишку берет Даша, Пробует крутить фишку, не получается. Может Дима, ты за меня сходишь?

Крутит, у тебя два и Даша «ходит». Теперь, Дим – за меня! «Ходит»

Крутит фишку, нагибается над столом, изображает, что подсчитывает число вращений. Десять! Ходи, Клим! Передвигает фишку на 10 ходов. Теперь себе кручу! (Крутит фишку) У меня 13! (Передвигает свою фишку).

«Моя очередь! За меня крути!» – говорит Даша. Крутит фишку. У тебя 20 ходов! Даша делает ход и передвигается близко к финишу. Ты выиграла, а сейчас и мы! Клим, я тебе 20 ходов накрутил, ходи! А я пока себе кручу!

Передвигают фишки и приближаются тоже к финишу. Мы выиграли! Может еще раз, сыграем?».

Игра повторяется четыре раза и заканчивается только после предложения воспитателя, причем дети настаивают на продолжении:

Дима: Ну еще разочек!

Даша: Нам так интересно!

Дима: Да, так лучше. Нам понравилось – без кубика.

Клим: Нет, с кубиком лучше!

Важно подчеркнуть, что дети данной группы смогли придумать новые правила без кубика, сразу же на первом игровом сеансе и без дополнительных опор (цветные карточки, нестандартный кубик), которые были необходимы детям группы. Однако отмечались и определенные различия в деятельности детей. В четырех триадах в начале одним из детей предлагался один новый вариант игры, который и принимался остальными участниками. В шести триадах 2–3 ребенка предлагали свои варианты, они обсуждались всеми участниками, в результате чего выбирался один из вариантов. Во всех случаях новый вариант дополнялся, уточнялся уже в

процессе самой игры.

По окончании игры воспитатель задал детям вопрос: «Как интереснее играть?»

Дима: Без кубика интереснее.

Клим: Самим можно выдумать.

Даша: Без кубика интереснее. Можно по уму играть.

На основании данных, полученных в процессе наблюдений игровой деятельности, по выделенным критериям дети были разделены на три условно выделенных подгруппы.

Первую подгруппу (высокий уровень самостоятельности) составили 9 детей (20 % от общего количества детей).

Это дети, у которых довольно часто наблюдалось самостоятельное придумывание новых игровых правил без вспомогательного материала, они также давали большее количество оригинальных вариантов (замена игрового кубика, Даша предложила взять лишнюю фишку).

Дети были ориентированы на выигрыш; их деятельность носила состязательный характер, они сохраняли общую схему построения игры с правилами, в два раза чаще использовали нормативные средства регуляции взаимодействия и перехода от одного игрового цикла к другому.

Вторую подгруппу (средний уровень самостоятельности) составили 18 детей (40 % от общего количества).

У детей второй подгруппы ориентация на конечный результат-выигрыш была выражена очень слабо (каждый из детей доигрывал свою игру до полного завершения игровых действий, несмотря на то, что победитель уже выявился); их больше интересовал сиюминутный результат («Я тебя догнал», «Я от тебя отстал», «Вот и встретились наши фишки, привет»).

Однако в некоторых эпизодах дети только имитировали игру с настольно-печатным материалом («Мы как будто понарошку бросаем кубик»). По сути игра заключалась в произвольном перемещении фишек по полю; дети действовали без особого интереса и после первого кона

прекращали игру. В двух триадах дети развернули сюжетную игру (например, один мальчик объявил, что его фишка – Буратино, он идет в театр и его обгонять нельзя; партнеры, наблюдая за его действиями, пересказывали события «Золотого ключика»).

Третью подгруппу (низкий уровень самостоятельности) составили также 18 детей (40 % от общего количества детей).

В этой подгруппе дети проявляли растерянность, затем настойчиво просили воспитателя дать им другой кубик, не получив его («К сожалению, у меня нет другого»), отказывались от игры, поясняя взрослому, что так играть нельзя («Ничего не получится», «А как выигрывать-то?», «Мы так не знаем», «Так нельзя играть»).

После отказа детей играть без кубика им предлагался вспомогательный материал (окрашенные в разный цвет карточки). В этих условиях дети в двух триадах смогли развернуть игру, приписывая каждой карточке определенное число очков; игра протекала с большим интересом. В остальных триадах такого соединения игрового материала не произошло. Дети рассматривали карточки, считали их, спорили, как назвать цвет той или иной карточки, т.е. в центре их внимания был новый материал сам по себе. Игры детей были кратковременными.

Результаты распределения детей по трем подгруппам представлены на рисунке 1.

Изучение условий для развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами осуществлялось с помощью контент-анализ содержания пространства для игр с правилами в развивающей предметно-пространственной среде подготовительных к школе групп, в процессе беседы и наблюдения за организацией и руководством воспитателями играми с правилами детей 6–7 лет.

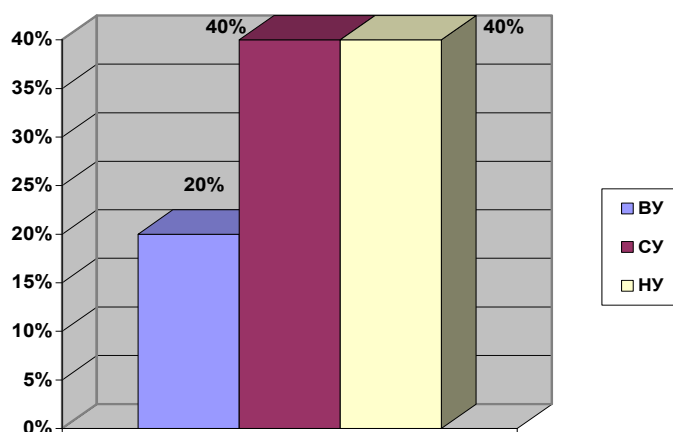


Рисунок 1 – Соотношение уровней самостоятельности детей 6–7 лет в играх с правилами (констатирующий эксперимент)

В ходе контент-анализа содержания пространства для игр с правилами в развивающей предметно-пространственной среде подготовительных к школе групп мы проанализировали планирование групповой комнаты, предметное оснащение и особенно подробно остановились на описании дидактического материала, настольно-печатных игр, предметов, включаемых в предметно-игровую обстановку. При описании остановились на оценке достаточности, разнообразии игр и игрового оборудования, наличия предметов-заместителей; соответствия игрового оборудования гигиеническим и эстетическим требованиям, а также возрастным особенностям детей.

Групповая комната традиционно представляет собой помещение прямоугольной формы, по периметру которого располагается мебель, зона с детскими столами для занятий, настольных игр, дидактического материала, приема пищи. Все игровые зоны находятся на ковре, предназначенном для свободной деятельности детей.

В изучаемых нами группах есть специальный центр «Познайка», оборудованный по принципу подбора игр с правилами, дидактического материала. На больших стеллажах и полочках расположен наглядно-демонстрационный материал, настольно-печатные игры, подбираемые по

тематическим неделям, которые запланированы воспитателями в образовательной деятельности в режимных моментах:

- календарь природы,
- карта России,
- д/и «Хорошо или плохо», «Что будет если...», «Светофор» (безопасность),
- д/и «Подбери по цвету и форме», «Веселые клеточки», «Какой по счету?», «Когда это бывает?», математическое лото, кубики «Арифметика» (ФЭМП),
- материал для элементарных опытов,
- материал для развития трудовых навыков,
- наборы муляжей овощей и фруктов и всевозможные «игры-ходилки» с использованием кубика и фишек.

Анализ содержания пространства для игр с правилами в предметно-пространственной среде группы показал, что в игровом уголке нет предметов-заместителей и полифункциональных предметов: разнообразных фишек, кубиков, пуговиц, волчков, маленьких кружочков из бумаги, палочек и т. д.

Выявление особенностей руководства воспитателей играми с правилами детей 6–7 лет осуществлялось по параметрам, предложенным в пособии Г.А. Урунтаевой и Ю.А.Афонькиной [40], которые мы модифицировали в соответствии с целью нашего исследования:

- какое место в режиме дня воспитатель отводит играм с правилами;
- как воспитатель организует предметно-игровую среду;
- как воспитатель приобщает детей к организации среды;
- как воспитатель обогащает опыт детей с целью развития игры;
- включается ли в игру, берет ли на себя роли (ведущего, партнера по игре);
- какие методы руководства игрой использует (прямые, косвенные);

– обеспечение воспитателем активной позиции ребенка в игровом взаимодействии.

В экспериментальных группах воспитатели организовывали игры с правилами, как в первую, так и во вторую половину дня. Во время проведения дневных прогулок детям предоставлялось время для самостоятельных игр. Было отмечено, что воспитатели экспериментальных групп жестко регламентировали игровую деятельность во вторую половину дня: давали готовую тему игры, связанную с определенной сферой реальной жизни; подбирали сами материал, не приобщая детей к организации среды; распределяли роли; предлагали конкретные дидактические игры. Приведем выдержки из протоколов наблюдений:

«Воспитатель: Мальчики, идите поиграйте в игру «Гонки». Вот вам игра садитесь за стол и играйте. Выбирайте, кто из вас будет ходить первым?»

Воспитатель: Коля, ты будешь ходить первым. Бросай свой кубик.

Костя: Я тоже хочу быть первым!

Воспитатель: Посчитайте тогда по считалочке, кто будет первым.

Воспитатель предлагает им считалочку, дети произносят её и выбирают первого.

Далее игра проходит под руководством взрослого.»

Для выявления знаний воспитателей о специфике руководства играми с правилами детей 6–7 лет нами была проведена беседа с воспитателями подготовительных к школе групп. Беседа проводилась по следующим вопросам:

Какое место должна занимать игра с правилами в жизни ребенка, почему?

Какое место Вы ей отводите в режиме дня?

Как Вы планируете методы и приемы, направленные на развитие игры с правилами ?

Как Вы обогащаете опыт детей с целью развития самостоятельности в играх с правилами?

Считаете ли Вы необходимым включаться в игру на главных или второстепенных ролях?

Какие условия, на Ваш взгляд, способствуют развитию у детей самостоятельности в играх с правилами?

Анализ бесед позволил установить, что для развития игровых умений воспитатели считают необходимым использование следующих методов: обогащение знаний путем бесед, наблюдений, чтения художественной литературы; создание специальной обстановки; советы (какие действия должен выполнять ребенок по организации игровой среды, по выбору темы). Анализ ответов показал, что воспитатели осознают развивающий потенциал игр с правилами, однако имеют неточные представления по некоторым аспектам руководства играми с правилами, таким как:

- предоставление детям самостоятельности в выборе темы;
- применение вариативных способов педагогического подхода к организации взаимодействия детей старшего дошкольного возраста в играх с правилами;
- владение игровой комбинаторикой (видоизменение знакомых детям игр с правилами и конструирование новых).

Содержание и формы методической работы по совершенствованию компетентности воспитателей в вопросе руководства играми с правилами детей 6–7 лет изучались с помощью контент-анализ методической документации заместителя заведующего по ВМР (годовой план, план методической работы с педагогическими кадрами).

Контент-анализ годовых планов ДОО за последние 3 учебных года показал, что задачи, касающиеся развития самостоятельности дошкольников в играх с правилами, перед коллективом детского сада не ставились. В планах заместителя заведующего по ВМР с педагогическими кадрами намечены формы методической работы (в основном это консультации) по внедрению обучающих игр, но в них не предусматривалось ознакомление воспитателей со значением игр с правилами для развития самостоятельности

детей, не были запланированы формы работы по совершенствованию знаний воспитателей о видах игр с правилами и их особенностях, об этапах развития самостоятельной игровой деятельности детей на каждой возрастной ступени, а также о подходах к руководству этими играми со стороны взрослых.

Проведя анализ выделенных нами индикаторов, мы описали два уровня эффективности методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами.

Достаточный уровень характеризуется целесообразностью и направленностью методической документации на обеспечение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами; созданием оптимальных условий в режиме (предоставление времени) и развивающей предметно-пространственной среде (материалы, оборудование, пространство) для самостоятельных игр детей с правилами; компетентностью воспитателей, обеспечивающей развитие у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами; полнотой, опережающим характером, непрерывностью и последовательностью методической помощи педагогам, ее системностью.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что уровень методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами недостаточный. Он характеризуется наличием условий для развития у детей самостоятельности в играх с правилами, однако недостаточной их полнотой; отсутствием опережающего характера, непрерывности и последовательности методической помощи, ее недостаточной системностью. Оснащение развивающей предметно-пространственной среды подготовительных к школе групп материалами и играми оптимальное. Однако воспитатели испытывают затруднения при использовании приемов стимулирования самостоятельной деятельности детей в играх с правилами.

Данные констатирующего эксперимента говорят о необходимости совершенствования методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами.

Полученные результаты позволили нам приступить к формирующей части нашего исследования, которое осуществлялось в соответствии с выделенной гипотезой.

2.2 Реализация методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме руководства играми детей с правилами и результаты констатирующего эксперимента позволили определить цель и направления формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента – разработать и экспериментально апробировать содержание методического сопровождения развития самостоятельности у детей 6–7 лет в играх с правилами.

Задачи формирующего эксперимента:

1. Совершенствовать компетентность воспитателей в области руководства играми с правилами детей 6-7 лет.
2. Вместе с воспитателями разработать вариативные и инвариантные игровые проблемные ситуации для развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами.
3. Создать условия для эффективного взаимодействия воспитателей и родителей по организации самостоятельной игры с правилами детей 6–7 лет.

Методическое сопровождение развития у детей 6-7 лет самостоятельности в играх с правилами в нашем исследовании понимается как целенаправленная совместная деятельность методической службы и педагогического коллектива ДОО, реализованная в виде непрерывной профессиональной помощи воспитателям в организации и руководстве играми с правилами детей 6–7 лет.

В соответствии с данным пониманием методическое сопровождение осуществлялось в различных формах методической работы по трем направлениям.

Первое направление – совершенствование профессиональной компетентности воспитателей в области организации и руководства игр с правилами, осуществления игрового общения с детьми, диагностики игры с правилами детей 6–7 лет, организации предметно-игровой среды в группах детского сада.

Для воспитателей подготовительных к школе групп мы провели серию семинаров-практикумов, которые были направлены на овладение воспитателями педагогической технологией организации игр с правилами детей 6–7 лет, разработанной Н.Я. Михайленок, Н.А. Коротковой.

- «Развитие самостоятельности в играх с правилами в дошкольном возрасте». Цель этого семинара – познакомить воспитателей с особенностями развития самостоятельности детей в играх с правилами, вызвать интерес у педагогов к организации необходимых педагогических условий для развития самостоятельности детей в данном виде игр. В содержание семинара входили такие вопросы, как: развивающий потенциал игры с правилами; игры с правилами для детей старшего дошкольного возраста; практические рекомендации по организации педагогических условий для развития самостоятельной игровой деятельности детей (игр с правилами). Практическая часть семинара включала в себя работу по разработке игровых центров для детей 6–7 лет по выбранным воспитателями темам; разработке конспекта модифицированной игры с правилами для детей 6–7 лет.

- «Педагогическое сопровождение игр с правилами детей старшего дошкольного возраста» Нами была поставлена цель – уточнить и дополнить знания педагогов по проблеме игрового общения воспитателя с детьми при планировании игровой деятельности дошкольников (игр с правилами). В содержание семинар-практикума входили такие вопросы, как: понятие

«игровое общение», особенности взаимодействия воспитателя с детьми в играх с правилами, классификация игр с правилами.

- «Педагогический практикум». Цель – разработка каждым воспитателем проекта предметно-игровой среды для детей 6–7 лет по выбранной теме; разработка проекта руководства игрой с правилами по данной теме.

- «Подведем итоги». Цель – составить методические рекомендации для воспитателей по реализации игровой комбинаторики в играх с правилами с детьми старшего дошкольного возраста.

После проведения цикла семинаров были получены следующие результаты:

- углубление и систематизация знаний воспитателей по организации и руководству играми с правилами детей старшего дошкольного возраста;

- использование карт мониторинга самостоятельности детей 6–7 лет в играх с правилами для планирования работы;

- правильная организация и оснащение пространства для самостоятельных игр детей с правилами в развивающей предметно-пространственной среде старшей и подготовительной к школе групп.

По завершению запланированной методической работы с воспитателями мы начала проводиться целенаправленная работа с детьми.

Взрослый включался в совместную игру с детьми и демонстрировал возможные варианты придумывания новых правил. С детьми были проведены по две игры, в которых использовался следующий игровой материал: в первой совместной игре со взрослым соединялись элементы двух разных типов игр (кубик из «гуська» и маленькие карточки из «лото» в мешочке), во второй – использовался элемент из стандартной игры и материал, нейтральный по отношению к определенной игре с правилами (кубик из «гуська» и мелкие разноцветные пластмассовые плашки). В эксперименте участвовали 2 группы (45 детей).

Воспитатель приглашал в игровую комнату троих детей и предлагал им: «Давайте придумаем вместе игру с этими предметами. Здесь есть карточки от лото, кубик и мешочек. Как будем играть? Можно и самим игру придумать». Если от детей не поступало предложений, взрослый вносил два варианта правил: «Наверное, можно так придумать... Или еще вот так... Как мы будем играть?» Далее разворачивалась игра со взрослым по выбранному детьми варианту, а затем (после двух конов) взрослый предлагал детям поиграть уже без него.

Если дети проявляли инициативу и предлагали свои варианты, то воспитатель по ходу игры заинтересованно задавал вопросы о критериях выигрыша, о последовательности игровых действий, эмоционально реагировал на проявление активности детей, оценивая их варианты как очень интересные.

Дети выражали радость в начале опытов, узнав, что воспитатель будет играть вместе с ними. Стимулирующего присутствия взрослого оказалось достаточно для того, чтобы уже в первой игре дети в двух эпизодах самостоятельно придумали правила, в ответ на вопрос воспитатель сформулировали, как определять выигравшего. Приведем выписку из протокола эксперимента:

Вместе со взрослым играют Саша Б. (6,7), Таня У. (6,3), Саша О. (6,2).

Воспитатель: Вот что у нас есть! Как бы придумать игру?

Саша О.: А большие карты где?

Таня: Да, сегодня их нет. Но можно и без них что-то придумать.

Саша О.: А кубик-то зачем? Давайте сами! Карточки и кубик...

Таня У.: А какой мешочек?

Воспитатель: Ну, не знаю, как играть! Сейчас подумаю!

Кому?

Таня У.: Я знаю! Кубик кидать! Сколько кружков, столько карточек.

Воспитатель: Кто кинул! По очереди надо!

Саша Б.: Так нечестно! Надо все карточки в мешочек и не подглядывать!

Воспитатель: Вот интересно будет! Здорово придумали! Сами придумали! С вами интересно играть!

Таня У.: Да! Я беру мешок! Нет, я! Давай карточки сюда! А ты кидай!

Саша О.: А я второй! Нет, Ольга Николаевна вторая, а я третий.

Таня У.: Можно посчитаться!

Воспитатель: Я только не пойму как мы решим, кто выиграет?

Саша О.: Не надо! Начинай скорее, а то не успеем поиграть!

Таня У.: У кого больше этих будет... картинок.

Саша Б.: Да, а потом посчитаем!

Игра протекает с большим интересом. Дети четко соблюдают правила. Воспитатель играет на равных (демонстрирует стремление выиграть, огорчается при неудаче и т.п.).

Третье направление формирующего эксперимента было связано с вовлечением родителей в процесс организации игр с правилами дошкольников и создания игровой среды в семье с учетом возрастных особенностей детей 6–7 лет.

Наиболее эффективным приемом в работе с родителями является знакомство их с «полезными» играми и обучение руководству игровой деятельностью детей.

Мы познакомили родителей с заранее отобранными развивающими играми с правилами, которые они могут приобрести в детском магазине. Для этого педагоги устроили выставку «Умные игры», на которой воспитатели продемонстрировали родителям игры, имеющие наибольший развивающий эффект для детей данного возраста.

Затем воспитатели организовали родительские собрания, на которых провели групповые консультации родителей по руководству игровой деятельностью. Воспитатели рассказали родителям о значении игры с правилами в правильном и своевременном развитии ребенка-дошкольника и

то, как добиться понимания и признания права малыша на игру в каждой семье. Для этого необходимо соблюдать определенные условия.

Изучение условий для игровой деятельности, которые созданы ребенку в семье, может осуществляться с помощью анкеты-опросника для детей и родителей, «приглашения» в детский сад игрушек из дома и организации игр с ними, проведения специальных мероприятий (праздников, игр-тренингов) с «участием» игр («Моя любимая игра», «Всезнайка»).

Так как родительские собрания являются одной из наиболее эффективной формой работы с родителями, воспитатели приглашали участвовать в их проведении родителей.

Были родителям предложены такие темы:

– «Какие игры нужны вашим детям?» (цель – дать родителям знания о значении игры с правилами, ее роли в жизни ребенка; вооружить знаниями о целесообразном педагогическом подборе игр необходимых для ребенка 6–7 лет);

– «Почему детям нужна игра?» (цель – дать родителям знания о значении игры в развитии ребенка, заинтересовать проблемой игрового общения взрослого и ребенка, приобщить к игре ребенка в условиях семьи);

– «Развивающий предметный мир» (цель – ознакомить родителей с моделями организации предметно-развивающей и игровой среды в семье и ее правильное использование).

Взаимодействие ДОО с родителями по развитию самостоятельности детей 6–7 лет в играх с правилами происходило поэтапно:

1) изучение отношения родителей к совместной игре со своим ребенком, приобретению и использованию игрушек (анкета-опросник);

2) создание на базе детского сада условий для совместной игровой деятельности родителей со своими детьми (проведение игр-тренингов);

3) организация комплекса мероприятий по формированию у родителей интереса к совместной игре с ребёнком и развитию игрового общения взрослого с детьми.

Также родителям раздали памятки: «Во что любят играть дошкольники», «Построение игровой среды для организации игры с правилами ребенка в семье».

В результате проведения формирующего эксперимента мы получили следующие данные: дети экспериментальных групп стали чаще играть в игры с правилами, демонстрируя способность игровой комбинаторики. При этом большую помощь в развитии самостоятельности оказала совместная игра ребенка с взрослым, а также правильно организованное педагогами пространство для самостоятельных игр детей с правилами в развивающей предметно-пространственной среде ДОО в сочетании с продуманным взаимодействием с родителями воспитанников.

2.3 Выявление эффективности методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами

Для выявления эффективности проведенной нами работы и подтверждения выдвинутой гипотезы нами был проведен контрольный эксперимент. Эффективность методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами определялась по критериям, представленным в констатирующем эксперименте:

- непрерывность (длительность, последовательность методической помощи);
- системность (взаимодействие участников образовательного процесса: заместителя заведующего по ВМР, воспитателей, детей, родителей);
- опережающий характер (обеспечение развития образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической и психологической наук).

В контрольном эксперименте были использованы следующие методы:

- наблюдение за самостоятельными играми детей 6–7 лет с правилами;

– экспериментальная игровая ситуация «Неполная игра» (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова)

– контент-анализ содержания пространства для игр с правилами в развивающей предметно-пространственной среде группы;

– наблюдение за организацией и руководством воспитателями играми с правилами детей 6–7 лет;

– беседа с воспитателями подготовительных к школе групп.

Результаты наблюдения за самостоятельными играми детей 6–7 лет с правилами показали, что даже двух совместных игр со взрослым было достаточно, чтобы расшатать связанность типовой схемы действия с конкретным игровым материалом. Многие дети смогли придумать правила в ситуации «Неполная игра», но со вспомогательным материалом (цветными карточками); в одной триаде дети играли даже без вспомогательного материала. Правила игры с карточками, придуманные детьми, были двух вариантов. Количество «шагов» фишки определяется:

1) выбранной вслепую карточкой, которой предварительно приписано то или иное число очков;

2) расположением карточек после их подбрасывания вверх (играющий получает столько очков, сколько карточек упало раскрашенной стороной вверх, или – наоборот).

Сопоставительные данные распределения детей по подгруппам в соответствии с уровнями развития самостоятельности в играх с правилами представлены в таблице 2.

Сопоставительные данные позволяют установить, что значительное количество детей перешло со среднего уровня развития игровой деятельности на высокий (на этапе констатации было 9 детей (20 %), а на контрольном стало 27 детей (60%) и 12 детей с низким уровнем перешли на средний (27 %).

Результаты наблюдения за организацией и руководством воспитателями играми с правилами детей 6–7 лет показали, что педагоги

занимают партнерскую позицию в игре, используют активизирующее игровое общение, игровые проблемные ситуации для развития предлагаемых детям вариативных действий.

Результаты сопоставительного анализа результатов констатирующего эксперимента и контрольного среза позволяют нам говорить о правомерности выдвинутой гипотезы.

Таблица 2 – Динамика уровня развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами (выборка)

Имя ребенка	Уровни развития самостоятельности	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Вова А.	СУ	ВУ
Алина А.	НУ	СУ
Саша Б.	ВУ	ВУ
Коля Е.	СУ	ВУ
Даша Ю.	СУ	ВУ
Таня У.	СУ	ВУ
Клим К.	СУ	ВУ
Дима Л.	ВУ	ВУ
Марина М.	НУ	СУ
Саша О.	СУ	ВУ
Костя В.	НУ	СУ
Данил С.	НУ	НУ
Сережа Т.	ВУ	ВУ
Арина Х.	НУ	СУ
Максим Н.	НУ	НУ
Вероника Ф.	НУ	СУ

С целью анализа содержания пространства для игр с правилами в развивающей предметно-пространственной среде группы провели смотр на

тему: «Создание условий в группе для организации самостоятельных игр с правилами». Результаты смотря были положительными. Многие воспитатели сумели педагогически целесообразно в соответствии с возрастом подобрать игры, создать условия для конструирования и реализации детьми новых игр с правилами, проявив творчество.

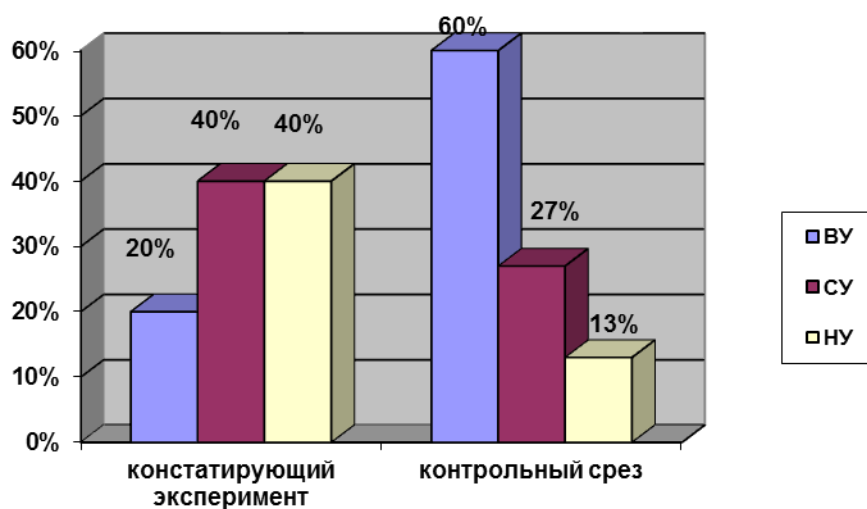


Рисунок 2 – Соотношение уровней развития самостоятельности детей в играх с правилами (констатирующий и контрольный этапы эксперимента)

Результаты наблюдений за организацией и руководством воспитателями играми с правилами детей 6–7 лет показали, что педагоги чаще являлись партнерами детей по игре, иногда выступали как наблюдатели за самостоятельной игровой деятельностью детей, помогая при необходимости советом.

В заключении контрольного эксперимента был проведен педагогический совет по теме: «Организация руководств играми с правилами детей дошкольного возраста».

Обсуждение на педагогическом совете вопросов изучаемой проблемы позволило нам выявить степень теоретической и практической подготовленности педагогов. Главным критерием оценки теоретической и

практической подготовленности воспитателей мы выделили активное участие в выступлениях и обсуждениях вопросов.

Повестка педагогического совета включала следующие вопросы:

1. Значение игр с правилами в развитии личностных качеств ребенка дошкольного возраста, одним из которых является самостоятельность.
2. Особенности игр с правилами на каждом этапе их развития (из опыта работы).
3. Методы и приемы руководства игрой с правилами на каждом этапе ее развития (из опыта работы).

Воспитатели в своих выступлениях были активны, анализировали свою работу за истекший период времени. В результате проведенной работы мы увидели, как возрос интерес воспитателей к новым знаниям и своей работе. Приобретая теоретические знания, воспитатели стали уверенней и глубже анализировать свою работу.

Т.о., по результатам констатирующего эксперимента уровень методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами можно охарактеризовать как достаточный:

- целесообразность и направленность методической документации на обеспечение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами;
- создание оптимальных условий в режиме (предоставление времени) и развивающей предметно-пространственной среде (материалы, оборудование, пространство) для самостоятельных игр детей с правилами;
- компетентность воспитателей, обеспечивающая развитие у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами;
- полнота, опережающий характер, непрерывность и последовательность методической помощи педагогам, ее системность.

Заключение

Результаты нашего исследования позволили сделать следующие выводы. Игра с правилами рассмотрена как специфическая деятельность с особыми характеристиками (принципиально отличающимися ее от сюжетной игры), такими, как наличие конечного результата-выигрыша, определяющего состязательность отношений и первенство кого-либо из участников, обязательные для всех правила, определяющие условия достижения выигрыша, цикличность процесса игры, обеспечивающая вероятность успеха каждого из участников.

На каждом возрастном этапе под влиянием формирующих воздействий указанного типа дети начинают разворачивать самостоятельную совместную игру на аналогичных по типу игровых материалах, но с разнообразным конкретным содержанием. В старшем дошкольном возрасте у детей активизируются действия по придумыванию новых правил и соглашению относительно них, дети с большей легкостью вступают в игры с правилами в условиях свободного выбора, в разворачивании самостоятельной совместной деятельности с совершенно новым материалом именно по логике построения игры с правилами.

Однако методическое обеспечение образовательного процесса, существующее в традиционной практике и предполагающее наличие нормативной и методической документации, средств осуществления образовательного процесса не помогает устранить профессиональные затруднения педагогов в организации игр с правилами детей старшего дошкольного возраста.

Следствием этого является возрастание роли методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами, под которым в нашем исследовании понимается целенаправленная совместная деятельность методической службы и педагогического коллектива ДОО, реализованная в виде непрерывной

профессиональной помощи в организации и руководстве развития у детей самостоятельности в играх с правилами.

Результаты наблюдения за организацией и руководством воспитателями играми с правилами детей 6–7 лет показали, что педагоги недостаточно понимают специфику руководства играми с правилами, имеют затруднения в использовании методов активизации самостоятельности детей, у них отсутствует полноценное взаимодействие с детьми.

Оценка развивающей предметно-пространственной среды как условия развития самостоятельности детей в играх с правилами имеет особенности: разнообразие предметов в игровых центрах соответствует возрасту и программным требованиям; развивающая среда даёт возможность использовать её детям и воспитателям для организации разного вида игр с правилами; доступна возрастным, познавательным и физическим возможностям детей. При этом возможность изменения среды в соответствии с программными требованиями и интересами детей в организации игры с правилами не учитывается.

Методическое сопровождение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами в нашем исследовании понимается как целенаправленная совместная деятельность методической службы и педагогического коллектива ДОО, реализованная в виде непрерывной профессиональной помощи воспитателям в организации и руководстве развитием самостоятельности детей в играх с правилами.

Методическое сопровождение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами осуществлялось по трем направлениям:

– совершенствование профессиональной компетентности воспитателей в области организации и руководства играми с правилами, осуществления игровой комбинаторики, мониторинга самостоятельности детей 6–7 лет в играх с правилами, организации предметно-игровой среды в подготовительных к школе группах;

– организация воспитателями совместной с детьми 6–7 лет игры с правилами с использованием проблемных игровых ситуаций, расшатывающих структуру игры;

– вовлечение родителей в процесс организации игр дошкольников с правилами и создания игровой среды в семье с учетом возрастных особенностей детей 6–7 лет.

Результаты сопоставительного анализа результатов констатирующего эксперимента и контрольного среза позволяют нам говорить о правомерности выдвинутой гипотезы. По результатам контрольного эксперимента уровень методического сопровождения экологического образования детей 4–5 лет был охарактеризован как достаточный.

Список используемой литературы

1. Белая, К.Ю. Методическая работа в дошкольном учреждении [Текст] / К.Ю. Белая. – М., 1991.
2. Васильева, А.И. Старший воспитатель детского сада [Текст] / А.И. Васильева, Л.А. Бахтурина, И.И. Кобитина. – М., 1990.
3. Венгер, Л.А. Психическое развитие в игре и подготовка детей к школе [Текст] / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 12.
4. Венгер, Л.А. Игра и психическое развитие ребенка / Л.А. Венгер // Воспитание детей в игре. – М., 1996.
5. Воспитание детей в семье [Текст] / Сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – М., 1983.
6. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М., 1991.
7. Гаспарова, Е.М. Режиссерские игры дошкольников [Текст] / Е.М. Гаспарова // Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1989.
8. Гринченко, И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе [Текст]. Учебно-методическое пособие / И.С. Гринченко. – М., 2002.
9. Жуковская, Р.И. Воспитание ребенка в игре [Текст] / Р.И. Жуковская. – М., 1963.
10. Жуковская, Р.И. Игра и ее педагогическое значение [Текст] / Р.И. Жуковская. – М., 1975.
11. Запорожец, А.В. Игра и развитие ребенка [Текст] / А.В. Запорожец // Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М., 1966.
12. Зворыгина, Е.В. Первые игры малышей [Текст] / Е.В. Зворыгина. – М., 1988.
13. Зворыгина, Е.В. Развитие творчества дошкольников в игре [Текст] / Е.В. Зворыгина // Воспитание детей в игре. – М., 1993.

14.Зворыгина, Е.В. Педагогические условия формирования игр с правилами [Текст] / Е.В. Зворыгина, Н.Ф. Комарова // Дошкольное воспитание. – 1989. –№ 5.

15. Зворыгина, Е.В. Особенности формирования игровой деятельности детей в старшей группе [Текст] / Е.В. Зворыгина, Н.Ф. Комарова // Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1989.

16.Зворыгина, Е.В. Перспективное планирование работы по формированию игры [Текст] / Е.В. Зворыгина, Н.Ф. Комарова // Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1989.

17.Ивакина, И.О. Руководство игр с правилами для дошкольников [Текст]. Учебно-методическое пособие / И.О. Ивакина. – Пенза, 1995.

18.Игра дошкольника [Текст] / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1989.

19.Игра в педагогическом процессе образовательных учреждений [Текст]. Материалы научно-практической конференции преподавателей и студентов учебных педагогических заведений. 16 марта 1999 г. / Отв. редактор Т.А. Куликова. – М., 2000.

20. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника [Текст] / Под ред. Л.А. Парамоновой, А.Н. Давидчук, К.В. Тарасовой [и др.]. – М., 1997.

21.Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст] : Учебное пособие для студентов педагогического учебного заведения / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М. : Академия, 2008.

22.Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1981.

23.Люблинская, А.А. Воспитателю о развитии ребенка [Текст] / А.А. Люблинская. – М., 1972.

24.Менджерицкая Д.В. Развитие детского творчества и игрового замысла [Текст] // Воспитание детей в игре / Сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – М., 1983.

25. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре [Текст] / Д.В. Менджерицкая. – М. : Просвещение, 2002. – 268 с.
26. Н.Я. Педагогические проблемы руководства и управления игрой [Текст] / Н.Я. Михайленко // Дошкольное воспитание. – 1983. – №12.
27. Н.Я. Взрослые, дети, игра [Текст] / Н.Я. Михайленко, Н.А. Котротова // Дошкольное воспитание. – 1984. – №8.
28. Михайленко, Н.Я. Как играть с ребенком [Текст] / Н.Я. Михайленко, Н.А. Котротова. – М., 1990.
29. Михайленко, Н.Я. Организация игр с правилами в детском саду: пособие для воспитателя [Текст] / Н.Я. Михайленко, Н.А. Котротова. – 3-е изд., испр. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. – 96 с.
30. Михайленко, Н.Я. Как играть с ребенком [Текст] / Н.Я. Михайленко, Н.А. Котротова. – 3-е изд. – М. : Обруч, 2012.
31. Монахова, Д.Л. Мир игры и празднично-игровая культура детства [Текст] / Д.Л. Монахова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 5. – С. 161–162.
32. Новоселова, С.Л. Руководство формированием игры [Текст] / С.Л. Новоселова, Е.В. Зворыгина // Дошкольное воспитание. – 1981. – №4.
33. Новоселова, С.Л. Игра и вопросы всестороннего воспитания [Текст] / С.Л. Новоселова, Е.В. Зворыгина // Дошкольное воспитание. – 1983. – №10.
34. Новоселова, С.Л. Игры, игрушки и игровое оборудование для дошкольных образовательных учреждений. Аннотированный перечень [Текст] / С.Л. Новоселова, Н.А. Реуцкая. – М., 1997.
35. Поздняк, Л.В. Основы управления дошкольным образовательным учреждением [Текст] / Л.В. Поздняк. – М., 1994.
36. Поздняк, Л.В. Управление дошкольным образованием [Текст] : Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Л.В. Поздняк, Н.Н. Ляшенко. – М., 2000.
37. Психология и педагогика игры дошкольника [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М., 1966.

- 38.Руководство играми детей в дошкольных учреждениях [Текст] / Под ред. М.А. Васильевой. – М., 1986.
- 39.Солнцева, О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей [Текст] / О.В. Солнцева. – СПб. : Речь, 2010 . – 176 с.
40. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М., 1995.
- 41.Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А.П. Усова. – М., 1976.
- 42.Флерина, Е.А. Игра и игрушка [Текст] / Е.А. Флерина. – М., 1973.
- 43.Эльконин, Д.Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей [Текст] / Д.Б. Эльконин // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 5.
- 44.Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М., 2010.

Приложение А

Уровни самостоятельности детей в играх с правилами

Имя ребенка	Уровни развития самостоятельности	Содержание, определяющее уровни самостоятельности
Дима Л. Клим К. Таня У.	ВУ	<p>Это дети, у которых довольно часто наблюдается самостоятельное придумывание новых игровых правил без вспомогательного материала, они предлагают большое количество оригинальных вариантов.</p> <p>Дети ориентированы на выигрыш; их деятельность носит состязательный характер, они сохраняют общую схему построения игры с правилами, в два раза чаще используют нормативные средства регуляции взаимодействия и перехода от одного игрового цикла к другому.</p>
Вова А. Алина А. Саша Б. Коля Е. Даша Ю. Таня У. Арина Х. Максим Н.	СУ	<p>У детей ориентация на конечный результат-выигрыш выражена очень слабо (каждый из детей доигрывал свою игру до полного завершения игровых действий, несмотря на то, что победитель уже выявился); их больше интересует сиюминутный результат («Я тебя догнал», «Я от тебя отстал», «Вот и встретились наши фишки, привет»).</p> <p>Дети только имитируют игру с настольно-печатным материалом («Мы как будто понарошку бросаем кубик»). По сути игра заключается в произвольном перемещении фишек по полю; дети действуют без особого интереса и после первого кона прекращают игру.</p>
Костя В. Данил С. Сереза Т.	НУ	<p>Дети проявляют растерянность, затем настойчиво просят воспитателя дать им другой кубик, не получив его («К сожалению, у меня нет другого»), отказываются от игры, поясняя взрослому, что так играть нельзя («Ничего не получится», «А как выигрывать-то?», «Мы так не знаем», «Так нельзя играть»).</p>

	<p>После отказа детей играть без кубика им предлагается вспомогательный материал (окрашенные в разный цвет карточки). В этих условиях некоторые дети могут развернуть игру, приписывая каждой карточке определенное число очков. В большинстве случаев дети рассматривают карточки, считают их, спорят, как назвать цвет той или иной карточки, т.е. в центре их внимания новый материал сам по себе. Игры детей кратковременные.</p>
--	---

Условные обозначения:

ВУ – высокий уровень

СУ – средний уровень

НУ – низкий уровень

Приложение Б

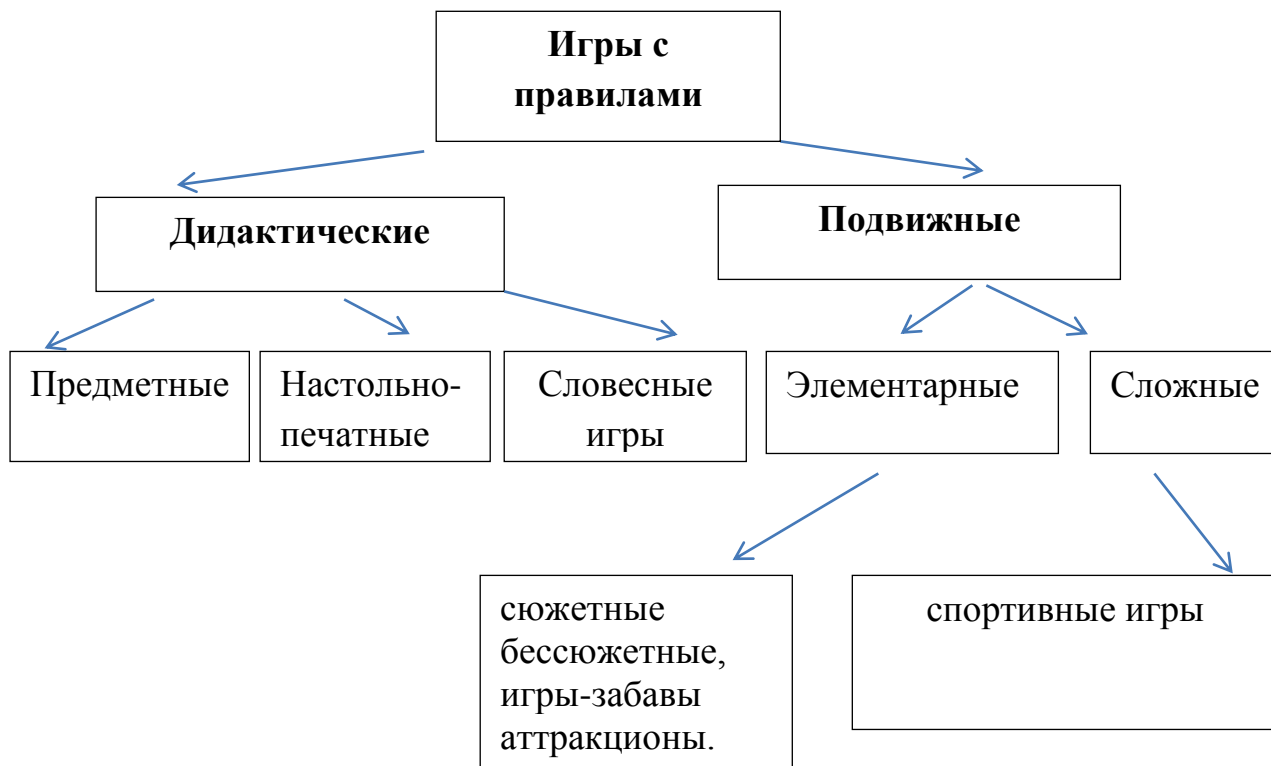
Динамика уровня развития у детей экспериментальных групп самостоятельности в играх с правилами (выборка)

Имя ребенка	Уровни развития игр с правилами	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Алина А.	СУ	ВУ
Саша Б.	НУ	СУ
Коля Е.	ВУ	ВУ
Даша Ю.	СУ	ВУ
Таня У.	СУ	ВУ
Клим К.	СУ	ВУ
Дима Л.	СУ	ВУ
Марина М.	ВУ	ВУ
Саша О.	НУ	СУ
Костя В.	СУ	ВУ
Данил С.	НУ	СУ
Сережа Т.	НУ	НУ
Арина Х.	ВУ	ВУ
Максим Н.	НУ	СУ
Вероника Ф.	НУ	НУ

Приложение В

БЛОК-СХЕМА «ИГР С ПРАВИЛАМИ»

(подготовительная к школе группа)



Приложение Г

Вопросы для беседы с воспитателями

1. Дайте определение игры с правилами.
2. Назовите условия развития игры с правилами.
3. Назовите методы развития игр дошкольников.
4. Как возникает замысел игры (определяется игровой средой, предложением сверстника, возникает по инициативе самого ребенка и т.д.)?
5. Обсуждаете ли замысел игры с партнерами, учитывает ли их точку зрения?
6. Умеете ли сформулировать игровую цель, игровую задачу словесно и предложить ее другим детям?
7. Что составляет основное содержание игры (действия с предметами, придумывание своих правил)?
8. Какие виды игр с правилами чаще предпочитают дети?
9. Что предпочитает ребенок: играть один или входить в игровое объединение? Дайте характеристику этого объединения: численность, устойчивость и характер взаимоотношений.
10. Как вы планируете игры с правилами детей 6–7 лет?
11. Настаиваете ли вы на том, чтобы дети играли в игры, предусмотренные программой?
12. Как вы считаете, игры с правилами всегда представляют для детей интерес?
13. Предоставляете детям возможность развертывания самостоятельной игры с правилами?
14. Как отражаются в рабочей программе и календарном плане задачи и методы работы по развитию у детей 6–7 лет самостоятельности в играх с правилами.