

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ В ЦЕЛЯХ УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Е.В. ЗВОРЫГИНА (МОСКВА)

Одной из актуальных проблем дошкольной педагогики на современном этапе воспитания и обучения является поиск педагогических средств, обеспечивающих психическое развитие детей в типичных для этого возрастного периода деятельности.

Игра является ведущей, определяющей психическое развитие деятельностью дошкольников. Однако, до сих пор ее огромные развивающие резервы для умственного воспитания детей педагогами используются недостаточно. По этому поводу А.В. Запорожец писал: "Необходимо искать пути более широкого и эффективного использования игровой деятельности для повышения умственного развития детей и улучшения их интеллектуальной подготовки к школе". В игре, по мнению А.Р. Запорожца, создаются особо благоприятные условия не только для усвоения детьми дошкольного возраста новых знаний и умений, но и для формирования у них таких важнейших качеств человеческого ума, как способность производить действия в умственном плане, осуществлять символические замещения реальных объектов и оперировать подобными замещениями в познавательных целях." (Проблемы дошкольной игры и руководство ею в воспитательных целях. Сб. научных трудов "Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста". М., 1978 г., с. 5).

Объективные условия для интеллектуального развития в игре создаются благодаря обобщению практического жизненного опыта детей и переводу его в воображаемый условный игровой план. Как показало наше исследование, формирование в игре условного плана начинается уже в раннем возрасте в результате совершенствования способов воспроизведения действительности.

В игре детей раннего возраста происходит эволюция знаковых практических действий с реальными предметами, к предметно-игровым действиям с игрушками, затем к обобщенным игровым действиям с предметами-заместителями и воображаемыми предметами, позднее к условным действиям — жестам, и наконец, к замещению их словом. Этот процесс преобразования игровых действий прогрессивен в отношении задач интеллектуального

развития ребенка, связанного с переходом решения практических задач, в том числе игровых, из внешнего плана (наглядного) в плане умственный, речевой. Такое преобразование происходит на фоне доминирования у детей 2-3 года жизни предметно-игровых действий.

Начавшийся в раннем возрасте процесс перевода постоянно обогащающегося практического опыта в игровой условный план, свертывание и обобщение игровых действий, замена их словом продолжается в дошкольном возрасте (Ф.И. Фрадкина, Л.С. Славина, Я.З. Неверович, Г.Л. Выготская).

Наши данные говорят о том, что игра с самого начала выполняет развивающую, в отношении интеллекта ребенка, функцию и если она формируется взрослым как самостоятельная деятельность и организуется по принципу решения детьми игровых задач. Совершенствуя способы отображения действительности при решении игровой задачи, мы способствуем умственному развитию ребенка. Как ребенок ориентируется в образе игрушек и в игровой ситуации, принимает ли он игровую задачу от взрослого или ставит ее сам, какими способами и средствами он пользуется для отображения действительности при решении игровых задач — все это может служить показателями разного уровня развития самой игры и развития интеллекта ребенка.

Таким образом, одной из основных проблем руководства игрой становится проблема учета в руководстве возрастными особенностями развития игровой деятельности, зависимостей этого развития от целого комплекса условий, способствующих отражению опыта ребенка в игре.

Комплекс педагогических условий должен учитывать как постепенное обогащение жизненного и игрового опыта, так и непосредственное руководство самостоятельной игрой детей, побуждающее к творческому воспроизведению действительности поэтапно усложняющимися способами и средствами.

С этой целью необходимо взаимосвязанно использовать следующие педагогические мероприятия: деятельное ознакомление с окружающим, обучающие игры, своевременное изменение предметно-игровой среды и проблемное общение взрослого с детьми в процессе самой игры.

Участвуя в доступных видах деятельности на прогулке, в бы-

ту, на занятиях дети практически узнают назначение предметов, смысл действий взрослого, у них складываются первые эмоционально-нравственные оценки.

Обучающие игры (показы-инсценировки, сюжетные дидактические, театрализованные игры, совместная игра взрослого с детьми по заданному сюжету и др.) помогают перевести жизненные впечатления детей в условный план, обогащают его игровой опыт.

Предметно-игровая среда изменяется с учетом практического и игрового опыта детей. Важно расширять не только тематику игрушек, но и вносить игровой материал разный по степени обобщенности образа. Для отображения в игре первых недостаточно отчетливых знаний необходима "условная" игрушка, передающая основные видовые свойства объектов. С накоплением дополнительных сведений о реальных предметах у детей возникает потребность в более детализированной реалистической игрушке с индивидуальными отличительными признаками. Дальнейшему развитию и обобщению игровых действий способствует образно неоформленный игровой материал (предметы-заместители), заменяющий в игре хорошо знакомые игрушки или предметы. Обогащенное содержанием опыта деятельности ребенка, слово начинает все чаще обозначать и заменять отсутствующие необходимые предметы для игры, их качества, воображаемые свойства и состояния.

Проблемное общение взрослого в процессе самостоятельной игры осуществляется различными косвенными приемами (вопрос, совет, предложение и др.). Тем самым взрослый побуждает детей к инициативному решению игровых задач все более обобщенными способами и средствами, к творческому воспроизведению новых сторон действительности.

За эффективное использование игры, ее развивающий в отношении интеллекта детей функции в целях подготовки дошкольников к обучению в школе страстно ратовал Л.С. Выготский. "Путь от игры к внутренним процессам в школьном возрасте — это внутренняя речь, вращивание, логическая память, абстрактное мышление (без вещей, но в понятиях) — есть главный путь развития, кто поймет эту связь, тот поймет главное в переходе от дошкольного к школьному возрасту" (неопубликованные,

записи, напечатанные в ст. Д.Б. Эльконина "Символика и ее функции в игре", "Дошкольное воспитание", № 3, 1966, с. 60).

В связи с этим мы полагаем, что комплексный подход к руководству игрой необходимо использовать на протяжении всего дошкольного детства с учетом психологического содержания игры, этапов ее развития.

С возрастом меняется педагогический акцент значимости и конкретное содержание каждого элемента комплексного метода. Так в период зарождения игры, на первых этапах ее формирования особо важную роль выполняют обучающие игры и соответствующий подбор игрушек, разных по степени обобщенности образа.

С развитием игры возрастает роль детских впечатлений, полученных в реальной жизни, для возникновения и реализации игровых замыслов детей. Также возрастает значение проблемного общения детей в игре.

Практический неигровой опыт детей старшего дошкольного возраста все интенсивнее обогащается не только через практические действия детей, но и через слово (художественную литературу, беседы и другие средства информации). Особое значение для игры приобретает детский труд по подготовке игрового материала.

Из обучающих игр наиболее необходимыми становятся театрализованные игры, которые могут служить образцом сюжета и учат детей сопереживанию, эмоциональной выразительности в игре.

Предметно-игровая среда для детей старшего возраста должна также содержать игрушки разные по степени обобщенности образа, однако удельный вес предметов-заместителей, слова-безусловно, возрастает. Условная игрушка особенно активизирует игру детей, если они сами ее создают с помощью взрослых.

И, наконец, проблемным становится не столько общение взрослого с детьми, сколько проблемное общение играющих вместе детей, благодаря чему происходит планирование и развитие содержания коллективной игры. Успех совместной игры старших дошкольников во многом зависит от индивидуальной содержательности и творческой инициативы каждого ребенка.

Изучение и разработка содержания всех педагогических условий комплексного руководства игрой с учетом возрастных зако-

номерностей ее развития и задач воспитания позволит полнее использовать игру в целях умственного воспитания детей и подготовки их к школе.

СЕМЬЯ И ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Х. МЫТТУС (ТАЛЛИН)

Готовность к учению в школе — это не только умственная готовность, это готовность всей личности ребенка к новой социальной позиции школьника. Для хорошего физического и психического развития ребенка не достаточно чувства безопасности, обеспеченности одеждой и пищей, умения читать, писать и считать.

Широко признанным является мнение, согласно которому психическое развитие ребенка определяется деятельностью непосредственно-эмоционального общения ребенка с близкими ему взрослыми. Отношение "родители-дети" складывается и развивается в психологической атмосфере, созданной супружеством. Это эмоциональная первооснова семейного воспитания, в которой проявляются не только социальные, но и биосоциальные связи между людьми.

Немаловажное значение для ребенка имеет структура семьи (воспитывается ли ребенок в полной или в неполной семье, пол и количество детей, их возраст и т.д.). Дети, как в полной, так и в неполной семье развиваются по одним и тем же биологическим и психологическим закономерностям, на них распространяются те же нормы воспитания. Разница, в основном, заключается в том, что в первом случае более благоприятные условия, чем во втором. И не только в материальном смысле. Ведь в семье устанавливается контакт не только между родителями и детьми, но и между детьми разного возраста, что также благоприятствует личности ребенка.

Важность семьи для ребенка выражается прежде всего в следующем:

I. В семье между ребенком и родителями устанавливается самая интимная и непосредственная взаимосвязь, благоприятствующая его эмоциональному развитию. Воспитание чувств — вот