

(текст статьи полностью занимает газетную страницу формата А3, поэтому сканирование страницы нецелесообразно, а текст представлен ниже)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИГРЕ

На базе ДООУ 1782 СВОУО проводится работа по формированию и педагогической поддержке режиссерской игры. Применяемая нами методика позволила удачно сочетать игровые занятия и свободные игры детей.

Мы апробировали технологию использования в условиях ДООУ самодельной развивающей предметно-игровой макетной среды. В процессе работы организовывались игры, сюжет которых развивался на протяжении длительного времени, и в ходе таких игр дети овладевали сложными формами построения сюжетной линии, ее трансформации в соответствии с собственными задачами. Таким образом, нашей основной задачей было развитие и педагогическая поддержка самостоятельных детских игр; задач, связанных с получением детьми первого положительного опыта социализации, мы специально не ставили, однако и обойти их в своей работе мы не могли, и в этом плане нами были получены довольно интересные данные.

Система дошкольного образования сейчас (как впрочем и всегда) стремится к тому, чтобы обеспечить детей самым лучшим – лучшими игрушками, лучшим игровым оборудованием, но в погоне за лучшим мы подчас упускаем хорошо забытое старое. В нашей работе мы вернулись к такому «забытому» компоненту развивающей предметной среды как самодельная игровая среда, включающая игровые макеты, создаваемые самими детьми совместно с воспитателем, и игрушки-самodelки. Это не просто помогло нам создать в ДООУ условия для сюжетной игры, но и шире – создать условия для формирования системы детской деятельности, центральным компонентом которой выступает детская игра. Самодельная игровая среда, с одной стороны, полностью отвечает игровым задачам детей, поскольку они создают ее сами и легко трансформируют по ходу изменения этих задач. С другой стороны, создание такого пространства апеллирует к самым разным видам детской деятельности, которые вместе и образуют систему. Если интеграция подразумевает единство, идущее от задач взрослого, и интегративная связь чаще носит тематический характер, то система деятельности основывается на мотивационной связи разных видов детской деятельности, идущей от задач самого ребенка. Самостоятельное создание предметной среды своей игры, имеет огромное значение для развития ребенка старшего дошкольного возраста. Но помимо этого в процессе нашей работы обнаружил себя артефакт, связанный с укреплением ровеснических отношений,

со становлением внутренне мотивированного и насыщенного детского взаимодействия. Например, каждая из включенных в экспериментальную работу групп создавала свой макет и играла с ним. Но в процессе разных мероприятий и плановой работы детского сада дети разных групп ходили друг к другу «в гости». Это были очень показательные моменты. У детей разных групп был свой опыт такой игры. Когда они объединялись в совместной свободной игре, было хорошо видно, как происходит интенсивный обмен этим опытом. Дети учили друг друга тому, что умели сами, показывая и объясняя. Это относилось как к особенностям построения и развития сюжета, так и к способам оформления игрового пространства макета под цели данной конкретной игры. Это взаимное обучение было намного эффективнее показов на занятиях, ведь, во-первых, дети были искренне заинтересованы такой совместной деятельностью, во-вторых, каждый видел, что раз это умеет сверстник, то сможет и он, а в третьих, объясняющие сами в процессе объяснений и показов еще лучше понимали то, что они делали, происходили постепенное выделение и рефлексия способа действия. Дети вместе создавали пространство своей игры и ее сюжет.

Общеизвестно, что игра представляет собой форму естественного взаимодействия детей: когда дети играют вместе, они вынуждены «подстраиваться» под партнера, учитывать его интересы, его мнение, находить консенсус, иначе никакой игры не получится. По сути самостоятельная детская игра – школа социальных отношений, именно в такой совместной содержательно насыщенной игре прекрасно формируется детское сообщество, «отрабатываются» самые разные формы социальных взаимодействий, как реальных, возникающих между детьми в процессе совместной деятельности, так и моделируемых (и через это познаваемых) в игре. Но чтобы социальное развитие ребенка в такой игре стало возможным, она должна, как минимум, быть. В то же время очень многие педагоги жалуются на то, что игровая деятельность – это самое слабое звено педагогической работы, что самостоятельно дети играют плохо – бегают, шумят, выплескивают энергию, а содержательной игры у них не получается. Используя названные методики и технологии, мы сумели добиться таких содержательных игр, это, безусловно, способствовало успешной социализации детей. Но даже в тех садах, где игровая деятельность поставлена хорошо, где дети замечательно играют, все равно почти в каждой группе найдется ребенок, который и сам не играет и отказывается от участия в совместных играх, чаще потому, что эта деятельность у него недостаточно сформирована. Такие дети, как правило, большая проблема для воспитателя, поскольку, не умея играть сами, они охотно и с видимым удовольствием мешают играть другим, привлекая к себе внимание. Но потребность в игре, также как и потребность в совместной деятельности со сверстником, у них все равно остается, и это создает еще больший дискомфорт, т.к. реализовать эти потребности такому ребенку сложно. Чаще всего педагог это отлично

понимает, пытается организовать с ним индивидуальную работу, поиграть один на один с целью формирования и развития его игровой деятельности. Но вместо решения проблемы здесь возникают новые сложности: нередко такие дети не включаются в деятельность со взрослым, кривляются, не играют. В такой ситуации не всегда работают прямые методы. А вот замечательным косвенным методом выступает хорошо играющий детский коллектив и удачно организованная предметная среда игры. Макетная предметная среда, созданная в ДОУ, оказалась в этом плане крайне удачным вариантом. Дело в том, что когда дети организуют игру в игровом уголке или создавая свое игровое пространство самостоятельно «здесь и сейчас», они, как правило, не впускают в это пространство тех, кто нежелателен для них в этой игре (игра останавливается и далее следуют всем знакомые: «Мы тебя не принимаем! Уходи, не мешай!»). Чтобы присоединиться к такой игре, нужно заведомо хорошо играть, чтобы «включиться» в сюжет с какой-то интересной игровой задачей, которая будет принята остальными. Очевидно, что плохо играющие дети так войти в игру не могут, и поэтому сразу прогоняются. Игровой макет (в противовес игровому пространству, создаваемому «здесь и сейчас») представляет собой достаточно большое поле деятельности. Кроме того, после проводимых на них игровых занятий (т.е. организуемых воспитателем совместно с детьми сюжетных игр), дети привыкают к тому, что на макете играют все вместе, сообща. Более того, коллективные режиссерские игры имеют свою специфику организации – они реализуются «очагово», т.е. дети играют небольшими подгруппками, которые по мере развития сюжета постоянно перегруппировываются. Такой игровой сюжет, соответственно, имеет несколько сюжетных линий, которые переплетаются, взаимообогащаются. Поэтому дети в игре не «охраняют» это пространство, а естественным образом «уживаются» на нем, независимо от количества играющих. Итак, что же происходит с плохо играющими детьми в процессе игр на макетах? Мы наблюдали таких детей как в ситуации организованной воспитателем игры, так и в ситуации свободной самостоятельной игры детей. Некоторые типичные ситуации мы фиксировали с помощью видеосъемки в разных группах.

Когда игра организуется воспитателем, он пытается привлечь к общей деятельности такого ребенка, а поведение того крайне показательно: подчиняясь воле педагога (слушаться дети обычно привыкли) он подходит к макету, садится рядом, но в деятельность не включается, руки демонстративно держит за спиной, всем своим видом показывая, что он «выше всего этого», ему это неинтересно, и заниматься этим он не будет. По мере развития сюжета и перемещения детей вокруг макета, он уже оказывается стоящим рядом с детьми и наблюдающим за игровым действием, но руки по-прежнему держит за спиной. Потом, когда воспитатель оставляет детей играть одних, он пытается включиться в игровое действие сначала с одним ребенком, а потом уже и с группой детей. Так постепенно вовлекаясь в совместную

сюжетную игру, ребенок получает положительный опыт социализации среди сверстников.

Самодельная макетная среда сама по себе обладает достаточно мощной притягательной силой, дети охотно играют здесь самостоятельно в свободное от режимных моментов время. Описываемые нами «проблемные» дети сначала в такую игру также демонстративно не включаются. Один такой ребенок сначала просто залез под стол и сидел там. Потом, заинтересованный действиями одноклассников, вылез из-под стола, подошел к макету, начал переставлять игрушки, затем выбирал игрушку себе и начал играть ей автономно, но рядом с остальными, постоянно лавируя между группками играющих детей. Разумеется, никакой сложной игры у такого ребенка пока быть не могло (в случае наших наблюдений он просто «плавал» рыбкой по водоемам, приговаривая «буль-буль», попутно наблюдая за действиями других детей), но в ситуации единой игровой среды получалось, что он уже вроде бы вместе с остальными играет; т.е. наблюдалась своеобразная «игра рядом», но при этом было важно, что этого ребенка никто не прогонял, ведь дети привыкли играть за макетом сообща. Уже потом, постепенно, пусть и очень примитивно, такой ребенок включался в совместную игру с другими детьми, сначала через простые внесюжетные диалоги, и потом постепенно начиная ориентироваться на общий игровой сюжет.

Эти примеры, также как и систематические наблюдения педагогов, наглядно показывают, что *макетная среда предстает не только как игровой объект, но и как очень удобное пространство для постепенной социализации ребенка, для налаживания отношений (игровых, деловых, личностных)*. Это касается не только таких особых случаев, как те, что были описаны выше, но и повседневной жизни и игровой деятельности детей. Ведь здесь создаются условия не только для реального взаимодействия детей в игре, но и для моделирования достаточно сложной структуры социальных отношений в рамках сюжета игры, включающего несколько параллельно развивающихся сюжетных линий и множество коллизий. Разумеется, такие игры в своей развернутой форме наблюдаются уже в младшем школьном возрасте, но истоки, начала такого взаимодействия можно наблюдать уже в дошкольном возрасте при условии соответствующей работы с детьми по развитию и поддержке их игровой деятельности. Дети самоорганизуются в процессе игры на макете. Но не за счет того, что им «поставили» макет (и даже не за счет того, что они сами его сделали), а именно за счет большой содержательной предварительной работы по формированию и обогащению их разнообразной, в том числе и игровой деятельности. И в этих условиях самодельная макетная среда как элемент развивающей предметно-игровой среды, предстает не просто как игровой объект, но и как пространство возможностей для успешной социализации детей в процессе их самостоятельной деятельности, для становления их ровеснических отношений.

Таким образом, наша работа демонстрирует, что развитие и амплификация специфически детских видов деятельности в сочетании с созданием оптимальных условий для их реализации обеспечивают разностороннее развитие ребенка, инициируют его самостоятельность, причем не просто в конкретной деятельности, но и в том, чтобы на основе этой деятельности открывать для себя широкий мир человеческих отношений, чтобы самостоятельно, через свои посильные инициативные действия (а не «за ручку») входить в социум.

Трифонова Е.В. к.п.с.н., зав.лабораторией Центра «Дошкольное детство»
им.А.В.Запорожца, научный руководитель
экспериментальной работы на базе ДОУ 1782 СВОУО,
Платонова А.Ф., старший воспитатель ДОУ № 1782 СВОУО.