

# Размышления организатора разработки игровой технологии воспитания в ДОУ

## Содержание

### I Введение

### II Основная часть

1. Некоторые общие вопросы теории игры, поднятые на симпозиуме
2. Теория и методика руководства игрой как формой организации жизни детей (по материалам симпозиума)
3. Отзывы участников форума о симпозиуме
4. Выводы
5. Этапы разработки игровой технологии воспитания детей в ДОУ
  - А) Что сделал А.С. Макаренко
  - Б) Что сделал И.П. Иванов
  - В) Что сделал ПОЭМ

### III Заключение

### Литература

## I Введение

Симпозиум (от греч. symposion – пиршество) – совещание, обычно международное по специальному научному вопросу [ 13 ].

Примечательно то обстоятельство, что год проведения симпозиума по психологии и педагогике игры дошкольника – 1963 год, организованного НИИ дошкольного воспитания АПН РСФСР совпал с другими событиями, тесно связанными между собой: созданием Коммуны им. А.С. Макаренко (КиМ) и окончанием ЛГПИ им А.И. Герцена автором этих строк. А теперь всё по порядку.

Во-первых, о симпозиуме.

Цвет отечественной психологической и педагогической науки, исследующий проблемы игры дошкольника, собрался на этом форуме и пришёл к единодушному выводу – для того чтобы успешно решать задачи воспитания детей, необходимо разработать теорию и методику проведения игры в широких воспитательных целях. Игры как формы организации жизни детей, детского общества, воспитательной работы, такой игры, которая наличествовала в учебно-воспитательных учреждениях руководимых в своё время А.С. Макаренко, но с учётом возрастных особенностей и возможностей дошкольников.

На данном симпозиуме его участники делились своими соображениями на этот счёт: был поднят «на гора» и по-новому осмыслен научный опыт, связанный с сюжетно-ролевыми и дидактическими играми, были высказаны подходы к научному конструированию подобной игры. Это действительно было пиршество ума всех присутствующих: и тех, которые выступали с основными и с неосновными докладами, а также выступающих в прениях и

участвующих в дискуссии. Каждый участник, подобно пчеле, нёс каплю своего нектара, собранного из цветков мысли, опыта деяний своей жизни.

Во-вторых, в 1963 году в Ленинграде, в ЛГПИ им. А.И. Герцена, на педагогическом факультете, школьном отделении, готовящем учителей начальных классов И.П. Ивановым (И.П. Иванов 1923-1992г. – дпн, академик РАО, профессор, лауреат премии Антона Макаренко) создаётся Коммуна имени А.С. Макаренко (КиМ) – содружество студентов, увлечённых идеями великого педагога.

В-третьих, в 1963 г. оканчивает ЛГПИ им. А.И. Герцена, дошкольное отделение педагогического факультета автор этих строк, который, как оказалось впоследствии, значительную часть своей жизни посвятил реализации идеи, прозвучавшей на упомянутом симпозиуме. Однако мало кто знает о симпозиуме, о деятельности ПОЭМ. В связи с этим, мы поставили своей первоочередной целью напомнить педагогической общественности России, учёным о симпозиуме, о его содержании, дискуссиях, идеях. Симпозиум же выявил существующие подходы к обсуждаемой проблеме, подвёл итоги тому, что сделано в психологии и педагогике игры дошкольника; важнейшие теоретические и методические заповеди.

**II Основная часть** (При подготовке 1 и 2 вопросов основной части статьи использовался материал издания: Психология и педагогика игры дошкольника (Материалы симпозиума) Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1966).

### **1. Некоторые общие вопросы теории игры, поднятые на симпозиуме**

- Почему дошкольному возрасту был посвящён симпозиум?

Это обстоятельство объясняется тем, что в дошкольные годы развития ребёнка «завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство субъекта – единство личности. Именно потому, что период дошкольного детства есть период такого фактического складывания психологических механизмов личности, он так важен» (А.Н. Леонтьев).

- Почему симпозиум был посвящён игре дошкольника?

Потому что ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра: в ней происходят главные изменения в становлении личности ребёнка. А.Н. Леонтьев выделил три признака ведущей деятельности. Во-первых, в рамках ведущей деятельности возникают и дифференцируются новые виды деятельности. Так, в ролевой игре появляются элементы учения – деятельности, которая станет ведущей в следующем, младшем школьном возрасте. Во-вторых, в ведущей деятельности формируются и перестраиваются отдельные психические функции. В игре, например, появляется творческое воображение. В-третьих, от неё зависят наблюдаемые в это время изменения личности. В той же игре дошкольник осваивает нормы поведения людей, взаимоотношения которых он воспроизводит в игровой ситуации, у него формируются этические представления – начинается развитие морального сознания.

Так, в частности, на большие воспитательные и развивающие психические функции ребёнка возможности игры обратила внимание Г.Л. Выгодская в своём докладе «Особенности сюжетно-ролевых игр глухих детей»:

1. Игра – самый доступный и интересный для дошкольников вид деятельности. Именно в ходе этой деятельности ребёнка создаются наиболее благоприятные условия для развития всех сторон личности и психической активности, различных психических

способностей (ощущение, внимание, воображение, мышление, подражательность, творчество) ребёнка.

2. Дети неизменно получают большое удовлетворение от игр. Игры эмоционально обогащают их.
3. В ходе игры создаются благоприятные условия для речевого общения детей, для активизации и развития их речи.
4. Игра создаёт такую ситуацию, в которой условия усвоения речи гораздо более разнообразны. И потому могут быть созданы такие ситуации, которые не возникают в практическом обиходе детей и с помощью которых можно обогащать речевой запас детей и расширять значение слов.
5. В ходе игр развивается не только внешняя, но и смысловая сторона речи, происходит обогащение словаря, расширение его значения вследствие этого оно приобретает большую мобильность, что является необходимым условием не только речевого развития детей, но и развития их игровой деятельности.
6. С одной стороны, речь развивается и активизируется в процессе игровой деятельности (развитие речи детей невозможно без их общего развития), а с другой - сама игровая деятельность преобразуется, развивается под влиянием развития речи.
7. Игры способствуют сплочению их в коллектив, становлению дружеских отношений между детьми, воспитанию у них трудолюбия и других нравственных качеств, обогащают их познавательную деятельность и являются могучим средством их развития.

Н.Б. Мчедлидзе на основании материалов советских исследований игры отметила и такие преимущества игры как средства воспитания:

- в игре имеется возможность влиять на её содержание;
- на её организацию;
- на её структуру;
- на отношения детей в процессе игры;
- на развитие уровня детских игр т.д.

Развивает и конкретизирует мысль Н.Б. Мчедлидзе В.М. Розин: «Игра является такой хорошей формой для выработки общности, потому что только в игре можем варьировать условия деятельности ребёнка, задавать разнообразные ситуации, «наложенные» ситуации. Мы не можем это сделать на занятиях, потому что там имеется определённая жёсткая система отношений; нельзя этого сделать также по отношению к деятельности ребёнка в бытовой сфере. И только в игре можно «накладывать» друг на друга ситуации, тем самым заставляя ребёнка вырабатывать разные формы общности».

Таким образом, игра – собственная деятельность ребёнка – превращается в средство воспитания и позволяет решать важнейшие задачи развития ребёнка. Функцию средства воспитания игра выполняет только тогда, когда она направляется, когда ею руководят профессионалы.

- Почему именно игре как форме организации жизни дошкольника был посвящён симпозиум?

Д.Б. Эльконин считает, что игра как форма организации жизни детей обладает большим воспитательным потенциалом:

- игра есть арифметика социальных отношений между людьми, поэтому само собой напрашивается вывод о том, что в игре должна быть отражена жизнь общества. В связи с

теми воспитательными задачами, которые стоят перед ней, её важно в полной мере практически использовать именно в специфическом для неё направлении;

- развитие речи и ролевая игра связаны многосторонне и глубоко: высокий уровень развития речи есть показатель потребности в общении – одна из сторон потребности в совместной жизни со взрослыми, с обществом;

- возможности ролевой игры как мощного воспитательного средства могут быть полностью использованы только в том случае, если ролевая игра станет формой жизни детей – самодеятельным коллективом. При этом апеллирует к результатам исследования З.М. Мануйленко, которое, с его точки зрения до сих пор недооценивалось. Его суть состоит в том, что коллектив играющих детей, оказывается, выступает по отношению к каждому отдельному участнику как реально организующий, санкционирующий и поддерживающий выполнение взятой на себя ребёнком роли.

Другими словами, игра несёт и другую функцию – форму организации обучения и воспитания детей. Если игра как средство воспитания утверждена в теории педагогики и в этой своей функции тщательно исследуется, то как форма организации обучения и воспитания она не подвергалась ещё особому изучению.

Н.С. Пантина в своём докладе «К характеристике исследования игры как формы детской деятельности» говорит: «Современный этап изучения игры характеризуется тем, что исследуется, как в игре воспитывать коллективизм, дружбу, уважения, аккуратность и т.п. В области умственного воспитания выясняется, как формировать первые арифметические, грамматические знания, речевые навыки и т.п. Все эти исследования вновь и вновь заставляют делать вывод о том, что посредством игры можно воспитывать самые разнообразные умения и знания. Игра как самостоятельное образование, требующее построения специфического, целостного предмета исследования, оказывается раздробленной, распавшейся на массу отдельных, частных вопросов воспитания и обучения.

Этот процесс был исторически неизбежным, и мы получили на этом пути массу новых знаний, важных и полезных. Однако кардинальная педагогическая проблема построения единой системы воспитания и обучения подрастающего поколения требует, систематизации полученных знаний и выяснения того, в какой последовательности необходимо ставить цели и задачи обучения и воспитания, каким образом и в соответствии, с чем необходимо подбирать и располагать материал, какова логика усложнения учебных и воспитательных задач. Составной частью этой проблемы по-прежнему остаётся выяснение роли и места игры в составе целостного воспитательного и образовательного процесса.

Проблема игры как специфически детской формы деятельности продолжает стоять в педагогической и психологической науке в качестве одной из самых важных центральных проблем, определяющих пути и средства построения системы воспитательной работы в дошкольном детстве.

А.В. Запорожец в своём докладе «Игра и развитие ребёнка» отметил, что до сих пор в теории и практике дошкольного воспитания осуществляются в основном два подхода к игре, часто сочетающиеся друг с другом в различных комбинациях.

Один из них – узко дидактический подход, использующий игру лишь как дидактическое средство, прежде всего, как средство обучения ребёнка (тем или иным знаниям, умениям, правилам поведения и т.д.). В соответствии с этим подходом воспитатели должны руководить игрой, руководить в прямом смысле слова.

Другой подход - это подход к игре как к свободной деятельности ребёнка, развёртывающейся по его собственной инициативе, для которой педагог должен создавать лишь необходимые условия, обеспечивать её игровым материалом и т.д. В соответствии с этим подходом воспитатели не должны вмешиваться в игру детей, беречь творчество детей.

В отличие от двух названных выше подходов А.П. Усова в своём концептуальном докладе «Воспитание общественных качеств у ребёнка в игре» выделяет третий, новый и особо важный для дошкольной педагогики подход к игре, преследующий широкие воспитательные задачи. При этом педагог занимает позицию организатора детской жизни и деятельности, направляющего формирование реальных взаимоотношений в коллективе детей, исходя из имеющихся у них потребностей и интересов. Этот путь руководства игрой должен вытекать из характеристики детей данного возраста. А.П. Усова устанавливает возможные этапы развития общественных качеств у детей, с тем чтобы дети могли играть и жить в своём детском обществе организованно.

Для детей раннего возраста рекомендуется индивидуальная игра с предметами (с помощью воспитателя). Затем – игра рядом; следующий этап – дети организуются небольшими группами; в дальнейшем постепенно образуется игровой коллектив.

С точки зрения теории игры здесь представляется весьма существенным выделение особой стороны игры, - сферы реальных социальных отношений в игровом детском коллективе, не совпадающих с «изображаемыми» взаимоотношениями, которые непосредственно связаны с сюжетом, выполняемыми ролями или правилами игровой деятельности. Это особая область исследования и особая сфера педагогических воздействий.

Если с точки зрения широкой воспитательной задачи мы посмотрим на содержание современных игр в детских садах, многое представится нам неудовлетворительным:

- игры ещё не заняли надлежащего места в системе детских садов. Часто в детских садах дети играют мало;
- игры эти бедны, малоинтересны, не оказывают достаточного влияния на развитие детской личности;
- имеются трудности и недостатки в руководстве игрой;
  - наблюдаются случаи, а проводится самотёком (выделил время, снабдил игрушками) – на этом его миссия заканчивается;
  - игра перегружается дидактическими задачами, регламентируется каждый шаг и поступок ребёнка и, таким образом, извращается природа игры как формы детской самостоятельности.

Позднее Михайленко Н.Я. и Пантина Н.С. отметили и такие недостатки известных сюжетно-ролевых игр:

- дети предпочитают знакомые сюжеты и роли. Это ограничивает кругозор ребёнка, вызывает отторжение попыток внести в игру элементы новизны;
- круг участников игры ограничен вследствие неспособности организовать эффективный обмен игровым поведением: многие дети неспособны навязать своё лидерство в игровом коллективе.
- Каковы причины этих недостатков?

Мнения разделились. Одни считают, что введение систематического обучения, систематических занятий в детском саду вытеснили игру из детских садов, отодвинули её на третий план.

Другие считают, что, напротив, выделение особой области – прямого обучения дошкольника на занятиях позволило разгрузить игру (творческую, ролевою) от несвойственных ей дидактических задач, дидактического содержания и сосредоточить внимание на широком воспитательном аспекте игры;

- в слабой разработанности общих проблем игровой деятельности, что препятствует разработке научно обоснованных методов руководства ею;

- требуется специально проанализировать также вопрос о том, что в игре является развивающим. Нужен глубокий анализ, потому что игра представляет для науки чрезвычайно сложную и многоликую проблему.

Далее. В педагогической науке давно установлено, что существуют игры, используемые преимущественно в узких воспитательных целях:

- игры, нацеленные на преимущественное эстетическое воспитание (музыкальные, режиссёрские, театрализованные);

- игры, предназначенные для преимущественного физического воспитания (игры разной степени подвижности, сюжетные и бессюжетные);

- игры, нацеленные на преимущественное умственное воспитание (дидактические, интеллектуальные);

- игры, предназначенные для преимущественного трудового воспитания (сюжетно-ролевые, строительные).

Симпозиум призван был, по мнению А.П. Усовой, дать правильное направление дальнейшему использованию игры в педагогических целях, именно в целях расширения сферы воспитания, в широких воспитательных целях, в целях коммунистического воспитания.

В связи с этим Н.С. Пантина считает, что игра как особый вид детской деятельности, должна изучаться в более общем контексте воспитания и обучения в контексте выяснения целей образования, задач, которые ставит общество по отношению к подрастающему поколению, средств, которыми оно фактически владеет для организации учебно-воспитательного процесса.

Небезынтересно и то обстоятельство, что на симпозиуме затрагивался вопрос о месте и роли дидактических игр в организации учебно-воспитательного процесса. В связи с этим В.М. Карчаули сказал: «Мы полагаем, что место и роль дидактических игр будет определяться общими задачами воспитания и теми частными воспитательными задачами, которые стоят в самой дидактической игре, а также задачами, которые ставит воспитатель в каждом конкретном случае.

Когда перед воспитательницей стоит задача организовать опыт детей, закрепить полученные знания о природных явлениях, о труде и быте человека, дидактические игры должны быть использованы ею для повторения, упражнения, уточнения и закрепления полученных детьми представлений и знаний. В других случаях целесообразно проводить дидактические игры после наблюдений, экскурсий, бесед и других занятий. Но игры с дидактическими материалами могут и должны занимать не только зависимое, подчинённое место. Игры эти должны быть использованы и как основное, ведущее средство обучения и воспитания детей, ибо посредством дидактических игр мы готовим ребёнка правильно воспринимать окружающее.

Потому что велика значимость овладения ребёнком предметом в решении актуальных задач воспитания: «Всякое не мёртвое, не бесцельное учение имеет в виду готовить дитя к жизни, и ничто не может быть важнее, как умение видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен» (К.Д. Ушинский).

Одной из задач воспитания ребёнка дошкольного возраста является ознакомление его с разными сторонами предмета, оказание ребёнку помощи в практическом овладении общими понятиями, развитие у него способности к мыслительным операциям. Источником умственного развития, развития речи ребёнка советская дошкольная педагогика считает окружающую ребёнка действительность.

Исходя из этого, педагогика всё содержание воспитательной работы тесно связывает с жизнью. Знакомство с природой, бытом, трудом, общественными явлениями – вот то содержание, на котором строится умственное воспитание ребёнка. Богатство и разнообразие окружающей ребёнка жизни даёт содержание для его умственной деятельности, но ребёнок затрудняется правильно освоить его содержание, которое выступает перед ним во всём многообразии. В повседневной жизни во время игр и занятий в поле зрения ребёнка находится множество предметов. Они обладают суммой разнообразных качеств. Каждый из них по-своему привлекателен для ребёнка. Но перед ребёнком, как правило, стоит не одна, а множество задач. Своеобразие восприятия ребёнка, а именно недифференцированность, диффузность его, ограниченность точек зрения, неумение видеть одновременно в предмете разные его стороны, неразвитость у ребёнка волевой сферы, несобранность внимания, - обуславливает сосредоточение ребёнка именно на той стороне предмета, к которой его привлекает воспитатель. Вот почему при осуществлении задач умственного воспитания невозможно опираться только на материал окружающей жизни. Необходимы игры с таким материалом, в котором дидактические задачи будут чётко определены и выражены. Такой дидактический материал даст воспитателю возможность на определённый отрезок времени сосредоточить внимание ребёнка на одной какой-либо стороне предмета, дать ребёнку задание разрешить одну какую-либо задачу. Таким образом, мы стоим перед необходимостью применять дидактический материал, где эффективность воздействия на ребёнка обеспечивается отсутствием отвлекающих факторов тем, что задания имеют конкретную целевую установку и воздействие носит систематический характер. Занятия с дидактическим материалом разовьют у ребёнка способности, которые помогут воспринять действительность точно и правильно.

Точку зрения В.М. Карчаули разделяет Е.И. Радина: «Дидактическая игра наряду с ролевой является ценной формой организации детской жизни и детского поведения. Дидактическая игра содержит в себе определённые правила. Они являются ценнейшим средством организации поведения отдельного ребёнка и детского коллектива в целом. Они являются критерием оценки и самооценки.

В связи с этим возникает три вопроса:

- Какой объект должен быть поставлен во главу угла для его всестороннего рассмотрения?

- Какой должна быть игра как форма организации жизни детей: сюжетно-ролевой или дидактической?

На эти два вопроса не было дано симпозиумом чёткого ответа. Несмотря на то, что он содержался ещё в «Письмах о воспитании» к родителям Н.В. Шелгунова - человек. Ответ на второй вопрос дала, спустя много лет, С.Л. Новосёлова – сюжетно-дидактической.

- Какой должна быть игра как форма организации жизни детей – спонтанной, самостоятельной или стимулированной?

Вполне определённо на этот счёт высказалась Н.С. Пантина (Институт дошкольного воспитания АПН РСФСР, Москва): «Игра является искусственным образованием, результатом дифференцировки и развития таких видов деятельности, как воспитание и обучение. Игра относительно поздно возникла, в ходе исторического развития общества. Её появление выражает собой всё более жёстко осознаваемую необходимость включать подрастающее поколение в целенаправленную и управляемую систему воспитания и обучения, начиная с возможно более раннего возраста.

Игра является средством воспитания и обучения, она особым образом учитывает механизмы усвоения. Эта точка зрения прямо противоположна широко распространённым представлениям о необходимости следовать при изучении игры за естественным ходом развития ребёнка.

Игра не может иметь своего собственного внутренне присущего игре развития, а регулируется извне задачами и целями обучения и воспитания в соответствии с тем, как они осознаются обществом на каждом этапе его исторического развития.

За стимулирующие игры ратовал и Г.П. Щедровицкий, который в своём докладе «Методологические замечания педагогическому исследованию игры» представил многообразие характеристик игры, аргументирующих его точку зрения. Игра есть

- 1) особое отношение ребёнка к окружающему миру;
- 2) особая деятельность ребёнка, которая изменяется и развёртывается как его субъективная деятельность;
- 3) социально заданный, навязанный ребёнку и усвоенный им вид отношения к миру;
- 4) особое содержание усвоения (или усвоенное содержание);
- 5) деятельность, в ходе которой происходит усвоение самых разнообразных содержаний и развития психики ребёнка;
- 6) социально-педагогическая форма организации всей детской жизни, «детского общества».

Игра является чисто педагогической формой, созданием педагогики и педагогов. Она исторически сложилась и развивалась для управления формированием детей.

Игра детей, как всякая другая педагогическая форма, не имеет имманентного развития. Игра может иметь только управляемое, искусственное развитие.

Категорически против стимулирующих игр высказались: Е.Д. Татищева, Ф.И. Фрадкина и отчасти А.П. Усова (дети сами создают свою жизнь в игре, а взрослые могут отчасти помочь им). П.Г. Саморукова напомнила слово Н.К. Крупской о том, что самостоятельность игры – это её душа. Снимать самостоятельность игры любого типа – это значит вынимать из игры душу.

Р.М. Лямина: «Надо чётко определить при этом роль и удельный вес двух факторов:

- самостоятельных детских коллективов (т.е. взаимовлияния детей друг на друга) и
- руководства со стороны взрослого на разных возрастных этапах.

А.М. Леушина: «Новая проблема, выдвинутая А.П. Усовой – исследование игры как формы организации детской жизни, проблема, возникающая на стыке разных наук, может быть решена только совместными усилиями специалистов разных областей. Это требует сотрудничества и взаимного уважения».

## **2. Теория и методика руководства игрой как формой организации жизни детей (по материалам симпозиума)**

Доклад А.В. Запорожца «Игра и развитие ребёнка» послужил своего рода камертоном для последующих выступлений. В его докладе речь идёт о необходимости использовать игру с детьми дошкольного возраста в широких воспитательных целях. Подобную игру применял А.С. Макаренко в учебно-воспитательных учреждениях, руководимых им. Речь шла о явно необычной для учёных и практиков игре.

А.В. Запорожец обосновывает выдвижение этого вопроса на повестку дня тем, что эта игра поможет вместо внешних факторов принуждения личности использовать внутренние факторы. На смену обучения ребёнка отдельным правилам поведения, подчинению его известным требованиям должно прийти воспитание истинно моральной, нравственной личности, органически освоившей принципы коммунистической морали.

Он придаёт решению этой проблемы чрезвычайно большое значение. Так как значительная часть жизни ребёнка проходит в игре (в игровой деятельности) и игры представляют собой самую жизнь его. То до тех пор, пока мы не овладеем этим тонким инструментом, пока мы не научимся определённым образом руководить и управлять игровой деятельностью с целью коммунистического воспитания, мы никогда не сможем решить поистине грандиозной воспитательной задачи, которая перед нами стоит.

А.В. Запорожец говорит, что для этого недостаточно разработать какие-то отдельные разделы дошкольной педагогики, а необходимо охватить воспитательным педагогическим влиянием всю жизнь ребёнка в целом, всю систему его отношений к окружающей действительности и подчинить их общим высоким целям коммунистического воспитания.

Он намечает путь решения этой архиважной и архисложной задачи: необходимо заняться комплексным изучением данной проблемы, потому что игра ребёнка для науки чрезвычайно сложная и многоликая проблема. Это поможет поднять общий теоретический уровень исследования, усилить разработку общих проблем игровой деятельности и научно обоснованных методов руководства ею. Необходимо привлечь к решению этой проблемы не только педагогов, но и психологов, и логиков. [ Реализация же идеи разработки подобной игры показала, что к междисциплинарному подходу к решению этой проблемы надо подключить и философов, и физиологов, и литературоведов, и историков педагогики, науковедов и т.д.]

Симпозиум проходил на том этапе развития педагогической науки, когда учёные занимались выявлением основного организующего начала в играх, т.е. что в играх организует жизнь детей, каково это организующее начало, в чём оно выражается: организованность как личное качество; дисциплинированность детей; самостоятельность и другие моральные качества – которые составляют фундамент личности советского дошкольника.

Соответственно той или другой точке зрения на ведущий фактор в организации жизни детей строится и педагогический процесс, определяются способы воздействия взрослого на ребёнка. Фактически во главу угла ставились производные личностные отношения или сопутствующие качества личности. Речь же о формировании нравственного отношения к людям ещё не шла, несмотря на то, что ещё в 1926 году отечественным психологом А.Ф. Лазурским было введено понятие – отношения личности. А современник участников симпозиума, социальный психолог В.Н. Мясищев, утверждал, что в системе отношений человека к действительности с исключительной убедительностью выступает доминирующая и всё определяющая роль отношений к людям.

А.П. Усова же предлагает возобновить интерес к проблемам социального развития детей в советской педагогике 30-х годов. Педагогика дошкольного воспитания в своё время выдвигала задачу воспитания коллективизма и развития форм детской жизни. В решении этого вопроса было много преувеличений, произошла несомненная переоценка детских возможностей. И вместе с тем к этому опыту следует обратиться с целью извлечения из него того, что способно помочь делу. Она называет особую группу качеств, без которой нет слаженной игры, а следовательно, и жизни детей, отличающейся качествами общественности (способность входить в общество играющих, действовать в нём определённым образом, устанавливать связи с другими детьми, подчиняться требованиям общества детей). Она по её собственному признанию сознательно не употребляла понятие коллектив, потому что коллектив – это сложное общественное образование, оно сразу не возникает.

Конечно, в то время это, без сомнения, было шагом вперёд, т.к. А.П. Усова поставила во главу угла необходимость формирования с помощью игры такого важного стержневого личностного отношения (одного из пяти по Н.Е. Щурковой), как отношение к коллективу. Однако, как мы показали выше, системообразующим отношением является не отношение к коллективу, а отношение к людям. Современная наука и передовая педагогическая практика

подтвердили наличие ошибки в её проекте. А.П. Усовой на симпозиуме была также высказана идея поэтапного развития игры как формы организации жизни детей.

Однако многие докладчики и выступающие в прениях всё же касались традиционной сюжетно-ролевой игры. Хотя и их выступления оказались, как показала жизнь, не без пользы для понимания сущности этого нового вида игры (сюжетно-дидактической) и разработки методики руководства ею, потому что она, по существу, вбирает в себя черты и методические особенности руководства как известными сюжетно-ролевыми, так и дидактическими играми.

Четыре с лишним десятилетия наука не стояла на месте, она продвинулась вперёд. Многолетние поиски учёных в области воспитания подрастающего поколения и их результаты не удовлетворяли общество: царил дробный подход к воспитанию (умственное, трудовое, физическое, эстетическое, нравственное, экологическое, правовое воспитание). Либо его модификация, а именно: воспитание отдельных нравственных качеств (организованность, дисциплинированность, патриотизм и т.д.). В конце концов, педагоги в содружестве с психологами пришли к выводам:

- поставив на научную основу нравственное воспитание, попутно решаются задачи умственного, трудового, физического, эстетического воспитания;

- необходимо заботиться не о воспитании отдельных нравственных качеств (их в словаре по этике более 50), а о воспитании стержневых личностных отношений: к людям, к обществу, к коллективу, к труду, к самому себе (Н.Е. Щуркова);

- в качестве цели педагогической работы надо выдвигать гуманистическое воспитание, ставить на научную основу воспитание нравственного отношения к людям: в таком случае попутно будут воспитываться и остальные стержневые личностные отношения.

То есть современные учёные пришли к следующему выводу: если мы хотим воспитать патриота, коллективиста, человека трудолюбивого, с чувством собственного достоинства, надо во главу угла положить воспитание нравственного отношения к людям (близким дальним). Воспитывая на научной основе нравственное отношение к людям, мы одновременно воспитываем нравственное отношение к обществу, к коллективу, труду, к самому себе, а также такие сопутствующие качества, как дисциплинированность, творческое отношение к делу, самостоятельность и др.

Поэтому то, за что ратовала А.П. Усова – использовать игру в широких воспитательных целях, не удалось бы осуществить из-за допущенной ею ошибки в проекте, положительную оценку которой получил со стороны некоторых участников симпозиума. Так, в частности, А.В. Суровцева в своём выступлении сказала: «Эта постепенность в развитии у детей качеств «общественности», способности жить и играть в коллективе – путь правильный, он обеспечивает развитие важного качества – самостоятельности в игре. Если дать детям возможность самостоятельно развиваться в игре, то, конечно, игра будет занимать много места и будет, основным звеном в организации детской жизни. Она выразила сожаление по поводу того, что доклад А.П. Усовой не проиллюстрирован практикой. То есть в нём не показаны методы, которыми проводилась эта работа. Поэтому важно провести опытную, экспериментальную работу.

Неудовлетворённость предложенным проектом решения этой научной проблемы прозвучала в выступлении Н.С. Патиной на тему: «К характеристике исследования игры как формы детской деятельности», потому что она считает, что кардинальная педагогическая проблема построения единой системы воспитания и обучения подрастающего поколения требует систематизации полученных знаний и выяснения того, в какой последовательности необходимо ставить цели и задачи обучения и воспитания, каким образом и в соответствии с чем необходимо подбирать и располагать материал, какова логика усложнения учебных и воспитательных задач.

Отбор содержания обязательно должен соответствовать и подчиняться задачам воспитания детей той суммы способностей, которая необходима для каждого индивида в развитом коммунистическом обществе. Очевидно, что её не всё устаивало в гипотезе А.П. Усовой.

Точку зрения Н.С. Пантиной разделила Н.Б. Мчедлидзе: хорошая организация игры, хорошие взаимоотношения детей в игре – это ещё не организация детской жизни. Для того чтобы положение «игра – форма организации жизни и деятельности детей» было оправдано, необходимо его рассмотреть детально.

П.Г. Саморукова выступила в унисон этой идеи: «Коллективная игра возможна только тогда, когда содержанием игры становится отражение отношений между людьми».

Г.П. Щедровицкий и Р.Г. Надёжина обратили внимание на следующий факт: «в игре есть система взаимоотношений, задаваемая сюжетом игры, и есть «личностные» отношения, которые как бы накладываются на взаимоотношения по сюжету и придают им особую форму. Следовательно, взаимоотношения в игре определяются не только и не столько сюжетом игры, а чем-то иным, в данном случае – личными качествами, личностью ребёнка».

Положение об исключительной роли реальных (а не «сюжетных», изображаемых) взаимоотношений детей в игре для нравственного воспитания ребёнка является дискуссионным.

В.М. Розин высказал своё мнение относительно того, как заставить ребёнка изменять своё поведение. Он предложил для усиления воспитательного влияния игры включить ребёнка в одну ситуацию и сделать так, чтобы он был заинтересован в её реализации. Но в то же время условием реализации этой первой ситуации является деятельность ребёнка в другой ситуации. Однако во второй ситуации ребёнок не получает нужных результатов. Если же он вторую ситуацию не будет осуществлять, то не получит реализации в первой ситуации. И вот здесь педагог должен показать, что надо изменить в своём поведении ребёнка, чтобы он нормально включился в ситуацию 2 и реализовать ситуацию 1.

Здесь уместно вспомнить такой факт. Ещё в своё время английский психолог Дж. Селли наблюдал интересную игру 2-ух сестёр, 9 и 11 лет, в настоящих сестёр. В этой игре игровая (воображаемая) и реальная ситуации совпадали: для выполнения игровой роли девочки должны были выполнить правила поведения настоящих сестёр. Естественно, воспитательный потенциал этой игры был высок.

С тем чтобы разработать методику поведения подобной игры (игры как формы организации жизни детей) В.М. Розин предлагает:

1. выделить, проанализировать специфические моменты игры, которые заставляют ребёнка учиться новым общественным отношениям;
2. выделить то содержание, которое нужно задать игре, чтобы сформировалась определённая сторона общественности;
3. так проанализировать состав игры, чтобы можно было задавать необходимое нам содержание.

А.В. Суровцева: «Работа воспитателя с детьми должна быть связана с окружающей жизнью».

Г.М. Лямина: Если рассматривать игру как средство познания и умственного воспитания, то нас должен интересовать вопрос о том, как в раннем возрасте через игру можно донести до ребёнка новые знания, выходящие за рамки его группы, дома.

Это положение подтверждается результатами исследования Г.Л. Выгодской: «Вне специального обучения, без специальной работы, направленной на расширение опыта глухих детей, у них задерживается общественно-мотивационный план игры, преобладают бытовые игры с ограниченным кругом отношений и очень редко наблюдается выход в более широкий план общественных отношений.

Б.И. Хачапуридзе считает, что проблема дидактических материалов и игр с дидактическими материалами является стержневой проблемой для построения и систематизации работы в детском саду. Что теперь наряду с подготовкой к овладению предметом (Формированием элементарных, житейских представлений об окружающем мире). Они поставили (после 20 лет работы над этой проблемой). Задачу подготовки детей к овладению социальной действительностью – основными научными понятиями. Поэтому дидактические игры должны обеспечить такое овладение своими способностями, которое позволяет поникнуть в сущность предмета и в идеальном плане сконструировать этот предмет в качестве понятия.

Очень ценным, с нашей точки зрения, было выступление Л.И. Божович. В первую очередь в своём выступлении она делится с присутствующими со своей идеей относительно появления игры в онтогенезе ребёнка: ролевая игра родится из потребностей ребёнка содействовать, подражать взрослому. По мере развития у ребёнка возникает потребность участвовать и в такой деятельности взрослого человека, в которой он практически не может участвовать. Тогда возникает воображаемая ситуация, в которой как будто бы воспроизводятся действия, поведение и поступки взрослого.

Именно потребности ребёнка, иначе никак не могущие быть удовлетворёнными, создают тот острый эмоционально-аффективный тон, который присущ игре.

Вначале у ребёнка имеется потребность не в игре, но игра есть средство удовлетворения этой потребности. Затем по мере развёртывания игры она выделяется в некоторую самостоятельную деятельность; появляется самостоятельная потребность, потребность именно в игре.

В своём выступлении она отметила, что очень важно, чтобы деятельность ребёнка организовывалась извне взрослым в направлении овладения образцами, некоторой идеальной формой. Но ребёнок должен сам усвоить образец. Игра даёт возможность овладеть самой идеальной формой. Это очень важно учитывать для решения проблемы использования игры в воспитательных целях. Игра позволяет как бы перевести требование извне в требование ребёнка к самому себе.

Как хороший знаток детства, она утверждает, что ребёнок получает удовлетворение в ролевой игре только в том случае, если он выполнит правило, будет действовать в соответствии с правилами роли.

Она считает, что нужно дать ему такую роль, поставить перед ним такие требования, которые в игре будут переведены в его собственные требования. Тем самым мы дадим ребёнку возможность пережить и получить удовлетворение от роли и усвоить правила. А это основное условие формирования его личности в игре.

Она отмечает, что это очень сложный вопрос. Для того чтобы это можно было сделать, требуется знание игры, её специфических особенностей, знание потребностей ребёнка, потребностей его развития. Если мы просто будем предлагать ребёнку то, что он должен усвоить, учить его этому, он, может быть, будет усваивать, но это не будет игра, это будет обучение. И подтверждает это положение результатами исследования, проведённого Е.С. Махлах, которые убеждают в том, что игра осуществляется только тогда, когда содержание

дано в определённой, очень острой эмоциональной форме. Если мы будем забывать аффективную сторону игровой деятельности, мы не представим ничего ни в самой игре, ни в её истоках, ни в её специфике. Упустив эту сторону, невозможно создать общую теорию игры.

На этот аспект теории и методики игры как формы организации жизни детей обратила внимание Е.Д. Татищева: Никакая игра, если она не захватывает ребёнка целиком, не вызывает у него сильного интереса к её содержанию, не может оказывать сколько-нибудь серьёзного общества, на формирование дружного коллектива.

А также М.Ю. Кистяковская: При обучении детей новым ролевым играм надо позаботиться о том, чтобы дети не просто выполняли какие-то обязанности, но глубоко переживали исполняемую ими роль. Это требует большой воспитательной работы.

В.П. Залогина, изучая игры детей, подметила особый интерес у детей к современникам. Игры, сюжетом которых являются героические подвиги советских людей, близки сердцу советского ребёнка. Эти игры обладают большой объединяющей силой.

В своём выступлении Н.С. Пантина утверждает, что в настоящее время можно считать общепризнанным положение о том, что игровая деятельность наиболее приемлема для построения учебно-воспитательного процесса в дошкольном детстве. В связи с этим она поднимает такой острый вопрос: какова же структура игры как формы организации жизни детей и какие её элементы позволяют отличить её от других видов деятельности. Необходимо определить структурные элементы игры.

О структуре игры высказалась и А.М. Леушина: «Это не значит, что отрицается значение содержания игры, а о необходимости структурного подхода в её изучении. Изучение структуры игры необходимо для того чтобы более сознательно и критически подойти к оценке содержания игры в целях наиболее его эффективного использования для решения воспитательных задач».

На симпозиуме также затрагивался вопрос игры и игрушки. Так, в частности, Н.С. Пантина считает, что они должны анализироваться обязательно с точки зрения выяснения объективной структуры задач, в которую они сами включены как элементы. Далее. Необходимо иметь чёткое представление о том, в какую фактическую для ребёнка ситуацию включается одна и та же игрушка, какого запаса знаний она требует от него. В каком виде выступает для ребёнка предложение воспитателя поиграть, каков прежний способ деятельности ребёнка, как он может взаимодействовать с тем новым способом, которому теперь его обучает воспитатель и т.п. Всё это означает необходимость исследования механизма усвоения.

П.Г. Саморукова. У старших детей наблюдается следующее явление: настоящие вещи, реальные предметы усиливают характеристику образов и делают игру наиболее полноценной и эмоционально насыщенной. В отличие от игры младших детей, внесение реальных вещей возвращает игру к более низкой форме.

Н.Б. Мчедлидзе считает, что одной из ближайших задач является постановка проблемы планирования как теоретической и выяснение своеобразия тех принципов, на которых должно строиться планирование в разных возрастных группах, поскольку в педагогике проблема планирования считается только практической, а не теоретической проблемой. Планирование педагогической работы с детьми надо ставить на теоретическую основу.

Р.И. Жуковская поведала о преимуществах тематического планирования занятий, связанных с игрой:

- оно способствует концентрации внимания;
- создаёт предпосылки к развитию интереса к разным сторонам действительности;
- включает в содержание игры, труд, художественную самодеятельность;
- воспитатели идут навстречу естественному стремлению ребёнка к эмоциональным повторным переживаниям. Характер повторения – оно должно быть чем-то новым по сравнению с тем, что ребёнок уже знает;
- такое построение педагогического процесса обеспечивает концентрацию внимания и чувств ребёнка, избегает раздробления восприятия.

### **3. Отзывы участников форума о симпозиуме**

А.В. Запорожец: «Весьма важная педагогическая проблема поставлена в докладе А.П. Усовой, которая подошла к игре как форме организации детской жизни.

Хотя эта проблема ставилась и раньше, прежде всего в трудах А.С. Макаренко, однако её значение для разработки системы общественного дошкольного воспитания долгое время недооценивалось.

Д.Б. Эльконин: «Поиски педагогических средств и условий, при которых игра как форма жизни детей включалась бы в общую систему нашего дошкольного воспитания являются одной из наиболее актуальных».

А.И. Сорокина. Симпозиум заслуживает серьёзное внимание, потому что игра является проблемой недостаточно познанной. Она требует дальнейшего глубокого анализа и изучения. Симпозиум даёт прицел на дальнейшее. На симпозиуме наблюдается глубоко прогрессивное явление, проблема игры разрабатывается с позиции логики, психологии, педагогики. Комплексное исследование устраняет несколько преувеличенную роль игры и выявляет настоящие её глубинные резервы.

### **4. Выводы**

1) Своевременно и закономерно была поставлена на повестку дня задача создания общей теории игры; теории и методики проведения игры как формы организации жизни детей: изучения того, какое значение для организации детской жизни имеют разные виды игр, кроме того, что они дают детям возможность интерес но, содержательно жить.

- не был удовлетворительным уровень нравственного развития малышей;
- мощный воспитательный потенциал игры можно полностью использовать только в том случае, если ролевая игра станет формой жизни детей: коллектив играющих детей выступает по отношению к каждому отдельному участнику как реально организующий, санкционирующий поддерживающий выполнение взятой на себя ребёнком роли;
- на симпозиуме было обращено внимание на зависимость игры от развития речи детей. И развитие речи от игры.

2) Учёные были в поиске, какое качество личности может быть системообразующим в процессе формирования целостной личности в игре. А.П. Усова считала, что таким качеством должны быть качества общности (коллективизма в перспективе). Эту точку зрения поддержало большинство участников симпозиума. В то время как социальные психологи, в частности, В.Н. Мясищев, утверждали, что системообразующим отношением является отношение к людям, а не к коллективу.

3) На симпозиуме были затронуты и такие вопросы теоретико-методического плана

- необходимость разработки содержания и методики формирования с помощью игры как формы организации жизни детей познавательно-мировоззренческой сферы личности, развития речи (Г.П. Щедровицкий, Г.М. Лямина, В.М. Карчаули, Б.Д. Корсунская).

Г.М. Лямина: «Если рассматривать игру как средство познания и умственного воспитания, то нас должен интересовать вопрос о том, можно донести до ребёнка новые знания, выходящие за рамки его группы, дома;

- необходимость разработки содержания и методики формирования действенно-практической стороны личности (Г.П. Щедровицкий, Р.И. Жуковская, А.П. Усова).

А.П. Усова: «Рассматривая игру как форму организации детской жизни, мы сможем организовать в жизни детей такие виды деятельности, которые поведут детскую жизнь в интересующем направлении»;

- необходимость разработки содержания и методики формирования эмоционально-волевой сферы личности (Л.И. Божович, Е.Д. Татищева, А.Н. Леонтьев, М.Ю. Кистяковская).

А.Н. Леонтьев: «...в проблеме игры...мы упускаем из виду аффективную, эмоциональную функцию...Может быть, в самой глубине генезиса игры, в самых её истоках имеются эмоциональные основания»;

- необходимо изучить особенности структуры игры как формы организации жизни детей и всех тех компонентов, из которых она складывается. «Всё острее встаёт вопрос: «Какова же структура игры и какие её элементы позволяют успешно строить образовательный и воспитательный процесс» (Н.С. Пантина). Речь идёт не об отрицании значения содержания игры, а о необходимости структурного подхода в её изучении. «Изучение структуры игры необходимо не само по себе, а для того, чтобы более сознательно и критически подойти к оценке содержания игры в целях наиболее его эффективного использования для решения воспитательных задач» (А.М. Леушина).

- необходимо определить пропорции руководства игрой со стороны взрослых и самостоятельного начала в игре. Надо чётко определить при этом роль и удельный вес двух факторов: самостоятельных детских коллективов (т.е. взаимовлияния детей друг на друга) и руководства со стороны взрослого на разных возрастных этапах (Г.М. Лямина);

- для исследования дидактических проблем чрезвычайно важно, чтобы были достаточно эффективно использованы рациональное начало прямого обучения и рациональное начало дидактических игр. Надо искать возможности построения таких дидактических игр, в которых были бы хорошо выражены элементы прямого обучения, чтобы сама дидактическая игра могла давать что-то новое. Надо насыщать дидактические игры новыми знаниями.

## **5.Этапы разработки игровой технологии воспитания детей в ДОУ**

А) Что сделал А.С. Макаренко. Педагогическую систему А.С. Макаренко отличает:

Ярко выраженный гуманистический характер

1) Коллектив воспитанников – это не просто бытовое объединение людей. Детский коллектив – полноправное явление общественной жизни. В его жизни должен жить пафос исторической борьбы переживаемой нами за лучшее будущее.

2) Ярко выраженный коллективистский характер, т.к. А.С. Макаренко были сделаны важные организационные находки: отряд, совет командиров, сводный отряд. Наличествовали система перспективных линий; соревнование по всем показателям.

3) Ярко выраженный трудовой характер (самообслуживание, дела государственного значения).

4) Ярко выраженный дисциплинарный характер (дисциплина движения вперёд и преодоления препятствий; мажор, бодрость, готовность к полезному действию, ощущение собственного достоинства, способность к торможению; внешние формы поведения).

II Наличие длительной игры – формы организации жизни детей. Её отличительные особенности:

1. Игра проводится через всю жизнь воспитанника. Он каждую минуту жизнь немного играет, чем-то более высоким себя чувствует, играя.

2. Игра организуется по мотивам художественного произведения, которое впереди возрастного комплекса психики, ведёт ребёнка вперёд, к тем пунктам, на которых он ещё не был.

3. В процессе игры воспитанникам преподаётся теория поведения, поступков, морали в виде истории коммунистической партии.

4. Военизация – один из элементов данной игры.

5. Особая роль принадлежит воспитателю, который должен проецировать качества гуманистически направленной личности на всю жизнь ребёнка

Б) Что сделал И.П. Иванов. Значителен вклад И.П. Иванова в макаренковскую педагогику. Он подверг критике:

- рецидивы мещанской потребительской психологии: стяжательство и хулиганство;

- формализм в воспитании: односторонне-дробный подход к воспитанию, авторитарные воспитательные отношения; отношения чрезмерной опеки, которым противопоставил отношения «разумной опеки» воспитателей над воспитанниками, их содружество.

И.П. Иванов открыл

- формы отношений творческого содружества: коллективные творческие дела; чередование творческих поручений коллективам; ролевые творческие игры; творческий праздник;

- систему средств, обеспечивающих коллективную организаторскую деятельность: общий сбор, его виды; «разведка дел и друзей», конкурс между микроколлективами и первичными коллективами на лучшие предложения к плану; организаторская работа «советов дел», «смотри дружбы» и др.;

- смешанные формы отношений коммунистического товарищества: повседневное товарищеское общение; подготовленные встречи ребят со старшими друзьями, родными; совместные творческие встречи воспитателей и воспитанников с новыми явлениями в окружающей жизни; с интересными людьми, с природой, произведениями искусства;

- сформулировал и обосновал необходимость использования трёх групп методов и приёмов воспитательных воздействий с целью развития трёх сторон личности:

1) методы и приёмы товарищеского убеждения. Цель: развитие познавательно-мировоззренческой сферы (знания, взгляды, убеждения, идеалы);

2) методы и приёмы товарищеского убеждения. Цель: развитие эмоционально-волевой стороны (чувства, стремления, интересы, потребности);

3) методы и приёмы товарищеского приучения. Цель: развитие действенно-практической сферы (умения, навыки, привычки, способности, черты характера);

- разработал рекомендации по планированию системного воспитательного процесса.

Очевидно, И.П. Ивановым и его соратниками было сделано чрезвычайно много в деле понимания, адаптации к условиям массовой школы и детальной разработки педагогического проекта А.С. Макаренко. Оставалась не проработанной игра как форма организации жизни детей, обеспечивающая связь науки и искусства, о необходимости технологической разработки которой впервые был поднят вопрос на Всесоюзном симпозиуме по психологии и

педагогике игры дошкольника в 1963 году А.В. Запорожец тогда сказал: «До тех пор, пока мы не овладеем этим тонким инструментом, пока мы не научимся определённым образом руководить и управлять игровой деятельностью с целью коммунистического воспитания, мы никогда не сможем решить поистине грандиозной задачи, которая перед нами стоит».

В) Что сделал ПОЭМ. ПОЭМ, благодаря своему многолетнему поисковому и экспериментальному исследованию удалось сконструировать, научно обосновать и детально разработать требуемую игру, этапы проведения которой в каждой возрастной группе детского сада по существу совпадают с последовательностью развития педагогического процесса в соответствии с графиком учебного процесса в школе.

Так, на подготовительном этапе (до начала учебного года) создаются надлежащие условия для протекания педагогического процесса в заданном направлении и с заданной скоростью. При этом решаются следующие важные задачи:

- выделение и постановка конкретных задач;
- изучение (диагностика) условий развития процесса;
- прогнозирование достижений;
- проектирование и планирование развития процесса. Реализация же педагогического процесса в каждой возрастной группе, начиная с 4 года жизни;
- относительно обособленная система, включающая в себя важные взаимосвязанные элементы, повторяющиеся пятирежды (в каждой учебной четверти, точнее тематическом периоде, включая летний период времени);
- постановку и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности;
- взаимодействие воспитателей и детей;
- использование намеченных методов, средств: идейно насыщенной литературной сказки, художественного персонажа-ориентира, игры как формы организации жизни детей и педагогического процесса;
- создание благоприятных условий;
- осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности воспитанников;
- обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами (например, с организацией воспитательной работы с семьёй).

Каждая учебная четверть (точнее, тематический период) завершается анализом достигнутых результатов, выявлением причин неполного соответствия хода и результатов педагогического процесса первоначальному замыслу, определением, где, как и почему возникли ошибки.

Таким образом, в целостную структуру педагогического процесса, обеспечиваемую единством науки, морали и искусства входят диагностика, цель, средства, игра как форма организации жизни детей, методы и приёмы. Эффективность учебно-воспитательного процесса растёт за счёт перехода педагогов от применения разрозненных, изолированных форм к использованию совокупных методико-технологических формообразований, вовлекающих детей в систему активной деятельности, отношений, общения. Это, во-первых.

ПОЭМ также адаптировал воспитательный процесс к новым социокультурным условиям. Педагогическая система самоотверженного последователя А.С. Макаренко – И.П. Иванова, была предназначена для советских массовых учреждений. Она была не только дополнена важным интегративным средством нравственного воспитания – литературно-ролевой игрой, но и приспособлена к новой социально-культурной ситуации в стране: к достижению в соответствии с Законом РФ «Об образовании» (1996 г.) цели гуманистического (а не коммунистического) воспитания молодого поколения. Это, во-вторых.

В-третьих, ПОЭМ разработано содержание просветительской работы с детьми, нацеленной на формирование гуманистического мировоззрения и методика его реализации, которое выполняет в технологии ещё три функции – раскрытие подтекста идейно насыщенной литературной сказки; ознакомление с мотивами поступков художественного персонажа-ориентира; углублённой подготовки к праздникам (кульминационным событиям каждого тематического периода).

ПОЭМ содержание просветительской работы было структурировано, т.к. нацелено на углублённую подготовку к предстоящим праздникам, что обеспечило связь просветительской работы с окружающей общественной жизнью, а жизнь детского коллектива – с жизнью общества. Это, в-четвёртых.

В процессе конструирования данной игры использовались с учётом особенностей и возрастных возможностей детей, разработанные И.П. Ивановым и его соратниками тематические периоды, стадии коллективной/совместной творческой жизни, коллективная/совместная организаторская деятельность, три группы методов педагогического воздействия. Это, в-пятых.

В результате завершились выявление теоретико-методологических установок, подбор и компоновка средств, способов, форм, методов, приёмов и получилась воспитательная технология, соответствующая отечественной национальной почве.

ПОЭМ сумел реализовать провозглашённую на симпозиуме идею, благодаря

- педагогическому наследству А.С. Макаренко;
- неумолимой деятельности:

И.П. Иванова – последователя А.С. Макаренко и его соратников, их помощи и поддержке.

Зарубежных и отечественных философов, педагогов, общественных деятелей и мыслителей прошлого

Трудам современных отечественных учёных

Слётam коммунарского макаренковского содружества (КМС). Вот даты проведения некоторых из них: 1974 г., IX слёт, Брест; 1974, X слёт, Белополье; 1976, XII слёт, Пермь; 1977, XIII слёт, Калуга; 1978 г., XIV слёт, Белебей, организуемыми энтузиастами-макаренковцами.

В этой работе приняли участие или в той или иной мере оказали содействие на том или ином этапе:

- педагоги-учёные: И.П. Иванов и его соратники; Н.Н. Поддъяков, Л.А. Парамонова, В.М. Иванова, Ю.П. Сокольников, О.С. Ушакова, С.Л. Новосёлова, Б.М. Бим-Бад, В.Д. Симоненко и др.;
- практические работники-ленинградцы, кимовцы: С.Н. Нагавкин, Л.С. Нагавкина, Н.П. Царёва, С.Е. Макаренко; полочане: Е.И. Сударева, Г.Н. Ковдэрко, Т.Ф. Костюкович;
- учащиеся Полоцкого педагогического училища; студенты МГПИ им А.А. Кулешова; студенты БГУ им. Акад. И.Г. Петровского;
- друг, соратник и единомышленник – А.М. Шимко.

### **III Заключение**

Так к какому виду игр относится игра как форма организации жизни детей?

Ответ на этот вопрос мы находим в классификации игр С.Л. Новосёловой, в основу которой ею положен свой подход. В связи с таким подходом она предложила три класса игр:

- игры, возникающие по инициативе ребёнка (детей), - самостоятельные игры;
- игра, возникающие по инициативе взрослого и старших детей, - организованные игры;
- игры, идущие от исторически сложившихся традиций, - народные игры, которые могут возникать как по инициативе, как взрослого, так и более старших детей.

Нам представляется, что игра как форма организации жизни детей сочетает в себе признаки всех трёх классов: возникающей по инициативе взрослого; представляющей возможность для проявления инициативы и самостоятельности ребёнка; народной. Этот вывод мы формулируем на том основании, что, во-первых, эта игра содержит в себе народно-праздничные образы, присущие празднествам карнавального типа – древней народно-праздничной стихии. Вот эти образы: образ смерти и образ рождения; образ огня; карнавальный смех и другие, складывающиеся и бытовавшие на протяжении тысячелетий.

В процессе игры происходит вольный фамильярный контакт между высокими людьми и низкими. Она, как и карнавал, пронизана оптимизмом. В игре происходит шутовское увенчание и последующее развенчание карнавальных персонажей. Ибо игра как форма организации жизни детей организуется по мотивам большой литературы, носящей карнавальный характер.

Игра даёт возможность ребёнку испытать ощущение своей коллективной вечности, своего земного исторического народного бессмертия и непрерывного обновления-роста.

На воспитательную значимость этой особенности карнавала следует обратить пристальное внимание, памятуя о том, что писал К.Д. Ушинский (а позднее и М. Горький): «всякая школа, прежде всего, должна показать человеку то, что в нём есть самого драгоценного, заставить его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества. Без этого всё фактические познания... не только не принесут пользы, но положительный вред самому человеку, хотя, может быть, и сделают его полезной, а иногда и очень вредной машиной в общественном устройстве». (Более подробно см. об этом в кн. Г.Г. Сергеевой, А.М Шимко Методика гуманистического воспитания детей 3-7 годов жизни: истоки, сущность, потенциал, перспективы. – Ч. 2 Сущность. – Брянск: БГУ, 2005.)

Во-вторых, в процессе организации и в ходе длительной игры задействованы

- художественные картины и образы людей исторического плана, изображающие диалектику природы, общества и человеческого мышления («Киб и его родичи», «Аль и его владелец» А. Шимко; «Сказание о Руси великой, о храбрых богатырях и о сыне богатырском Иванушке» И.Е. Авериной; «Сказка о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове» А.П. Гайдара);
- былинные герои (Илья Муромец и его антипод Соловей-разбойник и др.);
- интерпретация русского народного фольклора, способствующая обеспечению связи этих художественных образов с сегодняшним днём («Сказание о Руси великой, о храбрых богатырях и о сыне богатырском Иванушке» И. Е. Авериной);
- художественные образы героических защитников своей родины и их антиподы («Сказка о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове» А.П. Гайдара).

В-третьих, игра как форма организации жизни детей реально обеспечивает героическое детство воспитанников, что отвечает ментальности русских, их беззаветному

патриотизму потребности детей старшего дошкольного возраста принимать участие в большой жизни взрослых.

Представляем ниже «Сравнительную характеристику сюжетно-ролевой, дидактической и сюжетно-дидактической игр».

КомпONENTЫ	Сведения о компонентах	Сведения о компонентах	Сведения о компонентах сюжетно-но-дидактической (литературно-ролевой) игры
Игры	сюжетно-ролевой игры	дидактической игры	
4 Структура игры	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сговор на игру</li> <li>2. Распределение ролей</li> <li>3. Создание игровой ситуации</li> <li>4. Ход игры</li> <li>5. Подведение итогов игры</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сговор на игру</li> <li>2. Ознакомление с содержанием игры: <ul style="list-style-type: none"> <li>- игровой задачей;</li> <li>- правилами</li> </ul> </li> <li>3. Пробный ход</li> <li>4. Ход игры</li> <li>5. Подведение итогов игры</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подготовка детей к игре (1 мл. гр.)</li> <li>2. Введение детей в игру (2 мл. группа)</li> <li>3. Проведение игры (Ср, стар. гр)</li> <li>4. Подведение Итогов игры (подготовит. к шк.гр.)</li> </ol> <p>Три этапа игры</p> <p>Подготовка игры</p> <p>Приведение игры</p> <p>Подведение итогов игры</p> <p>Тематические периоды, этапы общей творческой жизни,</p> <p>Совместная организаторская деятельность</p>
1 Цель	<p>Познакомить детей с разделением труда между людьми.</p> <p>Происходит осознание имеющихся знаний, пополнение, активная деятельность воображения, формируется планирующая функция мышления, воспитываются</p>	<p>Развитие сенсорики, внимания, уточнение представлений об окружающем мире</p> <p>Задачи познавательного и социального развития в единстве</p>	<p>Формирование гуманистически направленной личности дошкольника (использование игры в широких воспитательных целях)</p> <p>Обеспечить гуманистический образ жизни детей в ДОУ под руководством педагогов</p>

	познавательные интересы, отношения людей регулируются правилами и нормами морали, выступает средством воспитания		
5 Особенность познавательной деятельности	В ней отражается то, что уже было воспринято ребёнком ранее	Игры имеют готовое содержание и чёткие правила	Дети знакомятся с внутренним миром художественного персонажа-ориентира и стремятся подражать ему  Имеет место ориентация на зону ближайшего развития
2 Виды игр, игровая задача		1) Дидактические игры с игрушками и предметами, с природным материалом 2) настольно-печатные игры (сезонные явления, профессии) 3) словесные 4) музыкальные В целом весь арсенал дид. игр предусматривает развитие всех основных познавательных процессов, отдельные мыслительных операций, уточнение знаний, обобщение и систематизация	Создать игровой образ сверстника, в котором воплощены качества гуманистически направленной личности: узнать, как надо себя вести в любой жизненной ситуации и почему
6 Роль	Содержание сюжетно-ролевой игры воплощается ребёнком с помощью роли. Роль – средство реализации сюжета и главный компонент игры	Структура	Имеют стабильную форму и структуру, которые определяются содержанием дидактического материала

7 Правила ролевого поведения	Ребёнок подчиняется правилам ролевого поведения	Должны быть поняты всеми участниками игры и соблюдаться до её завершения	Подчинение ребёнка правилам ролевого поведения, правилам нравственного поведения по отношению к близким и дальним людям; обществу, коллективу, к труду, самому себе
8 Наличие воображаемой ситуации  / результат и способы его достижения	Складывается из сюжета, ролей, своеобразного использования вещей и предметов.	Имеют заранее предусмотренный результат и способы его достижения	Реальная и воображаемая ситуации совпадают
3 Сюжет игры	<p>Это то, что воспроизводится ребёнком в качестве центрального и характерного момента деятельности и общения между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- бытовые (в семью, детский сад)</li> <li>- профессиональный труд (игры в больницу, магазин)</li> <li>- общественные (день рождения города, библиотеку, школу)</li> </ul>		Прохождение этапов боевого пути отряда, участие в подготовке к праздничному утреннику во всех стадиях общей творческой жизни (работа на постах, участие в ктд, в праздничном утреннике и т.д.)

(См. нумерацию компонентов. Переделай таблицу в соответствии с новым порядком).

Симпозиум и социально-педагогическое движение увлечённых идеями великого педагога А.С. Макаренко способствовали дальнейшему развитию теории и практики советского и постсоветского дошкольного воспитания.

## Литература

1. *Иванов И.П.* Методика коммунарского воспитания. – Просвещение, 1990. – 144 с.
2. Концепция дошкольного воспитания // Под ред. *В.В. Давыдова* и *А.В. Петровского* // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5.
3. *Леонтьев А.Н.* Психическое развитие ребёнка в дошкольном возрасте//Сб. «Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста». – М., 1948.
4. *Макаренко А.С.* Сочинения в 8 томах
5. *Мануйленко З.М.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста «Известия АПН РСФСР, вып. 14, 1948.
6. *Михайленко Н., Пантина* Значение сюжетно-ролевой игры для развития детей: Старший дошкольный возраст // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 9. – С. 40-42.
7. Психология и педагогика игры дошкольника (материалы симпозиума) Под ред. *А.В. Запорожца, А.П. Усовой.* – М.: Просвещение, 1966. – 349 с.
8. *Сергеичева Г.Г.* Методические и дидактические материалы по гуманистическому воспитанию детей. – Мозырь: «Белый ветер», 2003. – 331 с.
9. *Сергеичева Г.Г.* Программа и методические рекомендации по гуманистическому воспитанию детей в дошкольных образовательных учреждениях. – Брянск, 2004. – 86 с.
10. *Сергеичева Г.Г.* Теория и методика гуманистического воспитания детей 3-7 годов жизни в процессе литературно-ролевой игры. – Докторская диссертация. – Брянск: БГУ им. акад. *И.Г. Петровского*, 1999.
11. *Сергеичева Г.Г.* Гуманистическое воспитание детей в общественном дошкольном образовательном учреждении. – Брянск, 2004. – 132 с.
12. *Сергеичева Г.Г., Шимко А.М.* Методика гуманистического воспитания детей 3-7 годов жизни: истоки, сущность, потенциал, перспективы: Сб. материалов. – Брянск: БГУ, 2004.
13. Словарь иностранных слов. Составители: *Женило М.Ю., Юрченко К.С.* – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2001.