# Муниципальное Образовательное БюджетноеУчреждение Дополнительного Образования Детей «Дворец Творчества Детей и Молодёжи»

# Студия Современного Праздника «Позитив»

Методические рекомендации

в помощь педагогам-организаторам

«Праздничный мир игры как основы социализации ребёнка»

Автор – разработчик:

Кирдяпкина Татьяна Викторовна,

Педагог-организатор, I кв. кат.

Оренбург 2013

Содержание.

1. Введение.
2. Глава I. Теория игры (методологическая основа)

1.1. Социальная природа игры.

1.2. Классификация игр.

1.3. Игры детей дошкольного возраста

1.4. Игры детей младшего школьного возраста

1. Выводы по первой главе.
2. Глава II. Методика и организация игр во внеучебной работе.

2.1. Организация сюжетно-ролевых игр в условиях лагеря

2.2. Педагогическое руководство организации игр.

1. Глава III. Возрастные особенности детей.
2. Заключение.

7. Приложение 1.

8. Приложение 2 (фотографии).

9. Литература.

**Введение.**

Сегодня, как никогда широко осознается ответственность общества за воспитание подрастающего поколения. Преобразование общеобразовательной и профессиональной школы нацеливает на использование всех возможностей, ресурсов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Далеко не все педагогические ресурсы используются в сфере воспитания и развития ребенка. К таким мало используемым средствам воспитания относится игра.

А между тем, педагогика и психология видят в игре такие важные

особенности как:

Полифункциональность – возможность предоставить личности позицию субъекта деятельности вместо пассивного «потребителя» информации, крайне важные для эффективности учебно-воспитательного процесса.

Игра относится к косвенному методу воздействия: ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, является полноправным субъектом деятельности.

Игра – это такое средство, где воспитание переходит в самовоспитание.

Игра теснейшим образом связана с развитием личности, а именно в период её особенно интенсивного развития в детстве, оно приобретает особое значение.

Игра – первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная

роль в развитии личности, в формировании свойств и обогащении его

внутреннего содержания.

В ранние, дошкольные годы жизни ребенка игра является тем видом

деятельности, в котором формируется его личность.

Войдя в игру, раз за разом закрепляются соответствующие действия;

играя, ребенок все лучше овладевает ими: игра становится для него

своеобразной школой жизни. Ребенок играет не для того, чтобы приобрести подготовку к жизни, а приобретает подготовку к жизни, играя, потому что у него закономерно появляется потребность разыгрывать именно те действия, которые являются для него новоприобретенными, еще не ставшими привычками. В результате он в процессе игры развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности. Он играет, потому что развивается и развивается, потому что играет. Игра-практика развития.

Игра подготавливает детей к продолжению дела старшего поколения,

формируя, развивая в нем способности и качества, необходимые для той

деятельности, которую им в будущем предстоит выполнить. В игре у ребенка формируется воображение, которое заключает в себе и отлет от действительности, и проникновение в неё. Способности к преобразованию действительности в образе и преобразованию её в действии, её изменению закладываются и подготавливаются в игровом действии, и в игре прокладывается путь от чувства к организованному действию и от действия к чувству. Словом, в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через неё формируются все стороны психической жизни личности в ролях, которые ребенок, играя, принимает на себя, расширяется, обогащается, углубляется сама личность ребенка.

В игре в той или иной мере формируется свойства, необходимые для учения в школе, обуславливающие готовность к обучению. На разных этапах развития детям свойственны разные игры в закономерном соответствии с общим характером данного этапа. Участвуя в развитии ребенка, игра сама развивается.

**Глава I. Теория игры (методологическая основа)**

* 1. **Социальная природа игры.**

Игра – сложное социально-психическое явление уже потому, что это не

возрастное явление, а личностное. Потребность личности в игре и способность включаться в игру характеризуется особым видением мира и не связаны с возрастом человека. Однако стремление к игре взрослых и детей имеют различные психологические основания.

Почему же люди, взрослея, перестают играть?

Потребность в игре, вероятно, зависит от творческих возможностей

личности. Ведь творчество обязательно связано с переживанием радости от самого процесса деятельности. В работах Л.С. Выготского показана возрастная тенденция к снижению стихийно возникающих игр.

Как правило, у детей к подростковому возрасту свертывается интерес к

творчеству, подросток начинает критично относиться к нему.

«Такое же свертывание детской фантазии мы видим в том, что у ребенка

пропадает интерес к наивным играм более раннего детства». (8,32)

Однако ряд авторов (Д.Н. Узнадзе, Н.П. Аникеева, О.С. Газман)

указывают, что получение удовольствия, радости, положительных эмоций также является одной из побудительных сил, порождающих игру.

Взрослый человек, который уже совершил выбор одного из возможных жизненных путей, живет в сфере узкого канала воронки, а игра позволяет ему в условном плане прочувствовать другие возможные варианты жизни, не использованные в реальном плане.

Умение людей входить в игру влияет на эмоциональную атмосферу общения, создаёт настроение окружающим. Игра – это сложное социально-психологическое явление, при достаточно осознанном отношении она становится средством стрессового контроля, самообновления, самосовершенствования, преодоления внутреннего конфликта, а также стимулирования приподнятого настроения. Почему же этим средством так редко пользуются взрослые? Почему игра считается преимуществом детства?

Как уже отмечалось выше, игра – это, прежде всего, процесс творческий,

Но у многих складывается стереотип, что творчество – удел избранных, но

Л.С. Выготский в своей работе «Воображение и творчество в детском

возрасте», опровергает эту мысль. Если понимать творчество: «как

необходимое условие существования, и всё, что выходит за пределы рутины, и в чем заключается хоть йота нового, все равно будет ли это созданное… какой- нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства…». То легко заметить, что творческие процессы обнаруживаются во всей силе, как в самом раннем детстве, так и у взрослых людей. (8,40)

С возрастом люди получают массу возможностей воздействовать на мир, в то время как в детстве игра – доминирующий способ в силу недостаточной развитости, «взрослых» способов познания и действия.

Но главное, пожалуй, в следующем. С детства люди привыкли слышать:

«хватить играть, пора делом заняться». С детства лепится жесткий стереотип: игра – это то, что несерьёзно. Игра отождествляется с тем, что «легкомысленно», что «развлечение». И взрослые люди компенсируют отсутствие игры многозначительными хобби, погружением в созерцание телевизионных программ, играми по правилам (шахматы, карты), спортивным «болением» и т.п.

И еще одна немаловажная причина. Игра (как внешняя, так и внутренняя)

требует определенных душевных усилий. Компенсирующие игру занятия и увлечения более легки для ощущения.

Между тем, уже давно обнаружено, что игра не представляет собой чего-

либо случайного, она неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы.

Значение игры в социализации личности ребенка определяется тем, что

детская игра рассматривается как форма включения ребенка в мир

человеческих действий и отношений. Игра, возникающая на такой ступени развития, когда высокоразвитые формы труда делают невозможным непосредственное участие в нем ребенка, тогда как условия воспитания формируют у него стремление к совместной деятельности и жизни с взрослым.

Процесс социализации есть неразрывное единство с естественной

потребностью детского организма – развитии, осуществляемым через игру. Игра по своему происхождению и содержанию социальна.

«Игра-эта такая деятельность, в которой воссоздаются социальные

отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности». (7,48)

**1.2. Классификация игр.**

Принято различать два основных типа игр:

- игры с фиксированными и открытыми правилами;

- игры со скрытыми правилами.

Примером игр первого типа является большинство познавательных,

дидактических и подвижных игр, а также развивающих (интеллектуальных, музыкальных, игры-забавы, аттракционы).

Ко второму типу относятся игры, в которых на основе жизненных или

художественных впечатлений свободно и самостоятельно воспроизводятся социальные отношения или материальные объекты.

Обычно выделяются такие типы игр:

**1.Подвижные игры** - разнообразные по замыслу, правилам, характеру

выполняемых движений. Они способствуют укреплению здоровья детей, развивают движения. Дети любят подвижные игры, с удовольствием слушают музыку и умеют ритмично двигаться под неё;

**2.Строительные игры** – с песком, кубиками, специальными строительными материалами, развивают у детей конструктивные способности, служат своего рода, подготовкой к овладению в дальнейшем трудовыми умениями и навыками;

**3.Дидактические игры** – специально разрабатываемые для детей, например, лото для обогащения естественнонаучных знаний, и для развития тех или иных психических качеств и свойств (наблюдательности, памяти, внимания);

**4.Сюжетно-ролевые игры** – игры, в которых дети подражают бытовой, трудовой и общественной деятельности взрослых, например, игры в школу, дочки-матери, магазин, железную дорогу. Сюжетные игры, помимо познавательного назначения, развивают детскую инициативу, творчество, наблюдательность.

**Сюжетно-ролевые игры** уже давно были выделены психологами и педагогами из других видов игр. Это игры, в которых дети берут на себя какие-либо роли и разыгрывают различные события из жизни людей, изображают их деятельность и взаимоотношения - и тем самым творчески отражают действительность.

**Творческая ролевая игра** школьников имеет свое содержание, свои внутренние правила. Стремясь воплотить в игре реальную жизнь, школьники действуют по соответствующим правилами этой жизни, которые становятся для них внутренними правилами игры. Поэтому содержание игры заставляет школьников стремиться максимально приблизить её к обстоятельствам реальной жизни, внести в неё действительные трудности, в которых будут реально проявляться (тренироваться, воспитываться) лучшие человеческие качества. Среди игр,

содержащих большие воспитательные возможности, можно выделить несколько видов:

**5.Игры драматизации.**  Подразумевают исполнение какого-либо сюжета, сценарий которого не является жестким каноном в отличие от спектакля. В этом виде следует выделить игры – импровизации. Сущность их заключается в том, что действующие лица знают основной сюжетный стержень игры, характер своей роли. Сама же игра развертывается в виде импровизации. С.Т. Шацкий так комментировал эти игры: «Непринужденная детская игра, дающая простор воображению, отражает в себе жизненный опыт детей; ход её зависит не только от быстроты, ловкости движений и той или другой степени сообразительности, но и от богатства внутренней жизни, развивающейся в душе ребенка».

В этих играх, хотя они и занимают ограниченное время, велика роль

взрослого. Соответственно, его позицией и определяется педагогический смысл этой игры. Подбор ситуаций и развитие самого сюжета игры – это то основное звено, обеспечивая которое, взрослый обеспечивает и эффективное воспитательное влияние игры.

**6.Игры «на преодоление этапов».**  Определяются этапы («пункты», «станции»). На каждом этапе выполняется определенная задача трудового, познавательного, спортивного и т.п. характера. Определяется число этапов, на которых дети должны, например, разгадать ребус, пришить пуговицу и т.д., в зависимости от тематики и задач игры. Предусматриваются и игровые роли: «судья», «контролёры», «ассистенты». Игры проводятся чаще всего в виде соревнований между командами. Они могут проходить по различным учебным предметам: географические, литературные и т.д. Трудовые задания типа «необходимо покрасить забор», «вырыть ямы», основанные только на «взрослом» требовании, могут вызвать сопротивление подростков.

«И здесь даже не в «повзрослении» дело. Просто та форма обращения,

которая в сфере взрослых является формой делового общения, с детьми иногда становится тормозом воспитания»,- пишет Ю.Азаров.

И опытный педагог находит иной вариант включения подростков в трудовую деятельность.

**7.Игровой тренинг** (для старших подростков). Игровым тренингом мы условно называем систему игровых упражнений по обучению общения. Цель его – психотерапевтическая. Эти игры проводятся по особой методике. Главное здесь в том, какую установку в каждом игровом

упражнении даёт руководитель.

Ввиду того, что старшие подростки весьма заинтересованы в своей

личности, для них можно организовывать «психологические игры». Цель тренинга следует сформулировать школьникам непосредственно, например, научиться понимать других людей, оценивать, понимать, преодолевать и раскрывать самого себя.

Педагогу в этих играх важно стимулировать школьников на осознание своих способов общения, своей позиции среди других. Цикл может охватывать 8-15 игровых занятий. Эти игры не следует проводить более 30-40 минут. Занятия удаются только при условии абсолютной добровольности. Число участников 7- 20 человек. Следует заранее обговорить с ребятами обязательные условия проведения игр, без соблюдения которых игровой тренинг не даёт результатов:

. высокая доброжелательность и доверие друг к другу;

. при оценке выполнения игровых заданий участниками оценивается не

личность, а её деятельность и способы общения;

. впечатление о степени удовлетворенности игрой участники должны

доводить до руководителя сразу.

Успешность «психологических игр» полностью зависит от степени

взаимопонимания и взаимодоверия между руководителем игры и её участниками. Варианты таких игр широко представлены в работах Аникеевой Н.П. и Смирнова С.А.

**Глава II. Игры детей дошкольного возраста**

Ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста является игра. Но если в младшем дошкольном возрасте в процессе игры ребенок больше внимания уделяет познанию вещей, их свойств, связей, то в среднем и старшем дошкольном возрасте в процессе ролевых игр он поглощен познанием отношений окружающих людей, что формирует новые потребности.

Возникая на границе раннего детства и дошкольного возраста, ролевая

игра интенсивно развивается и достигает во второй его половине своего

высшего уровня. В игре в качестве опосредующего звена между ребенком и правилом стоит роль. Принятие роли существенно облегчает ребенку выполнение правил.

По содержанию игры детей третьего и четвертого года жизни разнообразны. Большое место занимают игры подвижные (догонялки, прятки), манипулятивные с предметами (двигающимися предметами игрушками для катания). Очень любят дети игры с песком и водой, к четвертому году жизни дети производят не только неосмысленные движения со строительным материалом, но и пытаются что-то конструировать. На третьем году жизни проявляется стремление детей к

коллективным играм. Сначала дети, требуя участников для игры, часто играют, забывая, что около них находятся товарищи, а впоследствии уже вся игра принимает коллективный характер, хотя строгого распределения ролей нет, и дети обычно не замечают, что состав играющих уже имеется.

Интересно отметить, что игра так сильно связана с фантазией, что дети

предпочитают простые и грубые игрушки дорогим и роскошным, не оставляющим никакой работы для воображения и требующим высшей осторожности в обращении с ними.

В среднем дошкольном возрасте у детей начинает преобладать творчески сюжетная игра, причем, как сюжеты или темы этих игр, так и их содержание (действие, раскрывающее сюжет) становятся все более разнообразными, воспроизводящими явления бытовые, производственные, общественной жизни, а также материал сказок и рассказов.

К 6-7 годам, благодаря накоплению жизненного опыта, развитию новых и относительно более устойчивых интересов, воображения и мышления, игры детей становятся более содержательными и усложняются по своей форме.

Часто сюжетами детей служат события школьной жизни, то есть игра «в

школу», являясь близкой перспективой старших дошкольников. Старшие дошкольники в значительно большей степени, чем младшие, допускают всякого рода условности в игре, заменяют одни предметы другими, дают им вымышленные названия, изменяют порядок изображаемых действий и

т.д.

И все же, ведущим видом деятельности дошкольника является игра.

Сущность игры, как ведущей деятельности, состоит в том, что дети

отражают в игре различные стороны жизни, особенности деятельности и взаимоотношений взрослых, приобретают и уточняют свои знания об окружающей деятельности.

В игровом коллективе у детей появляется потребность регулировать

взаимоотношения со сверстниками, складываются нормы нравственного поведения. В игре дети активны, они творчески преобразуют то, что им было воспринято ранее, свободнее и лучше управляют своим поведением. Таким образом, ролевая игра оказывает большое влияние на формирование личности ребенка. Отметим наиболее характерные черты игры старших дошкольников.

Дети обычно договариваются о ролях, а затем развертывают сюжет игры по определенному плану, воссоздавая объективную ломку событий в определенной последовательности. Каждое действие, производимое ребенком, имеет свое логическое продолжение в другом, сменяющем его действии. Вещи, игрушки и обстановка получают определенные игровые значения, которые сохраняются на протяжении всей игры. Дети играют вместе, и действия одного ребенка связаны с действиями другого. Разыгрывание роли заполняет всю игру. Для детей является важным

выполнение всех требований, связанных с ролью, и они подчиняют этим требованиям все свои игровые действия. Нигде поведение ребенка не бывает так регламентировано правилами, как в игре, и нигде оно не принимает такой свободной нравственно-воспитательной формы.

Ребенок подчиняется правилу не потому, что ему грозит наказание, но

только потому, что соблюдение правила сулит ему внутреннее удовлетворение игрою.

На основании проведенных экспериментов было сделано **2 вывода**:

1.Центральным в игре является выполнение роли, взятой на себя ребенком. Это и является основным мотивом в игре.

2.В ходе развития меняется осознание ребенком своей роли. В младшем

возрасте для детей отношение «Я – роль» еще не существует. И хотя в игре

ребенок никогда не отождествляет себя полностью с тем человеком, функции которого он воссоздает в игре. Только к концу дошкольного возраста (во второй его половине), это отношение создается ребенком, находя свое выражение в ряде симптомов, которые, в общем, могут быть обозначены как критическое отношение к изображению взятой на себя роли или выполнение ролей товарищами по игре.

В дошкольном возрасте наблюдается значительное расхождение между регуляцией игрового и неигрового поведения. В игровой деятельности ребенок способен к длительному подчинению своего поведения определенным правилам, тогда как вне игры это представляет для дошкольника сложнейшую задачу; особенно велик разрыв в уровне игровой и неигровой производительности у детей 4-6 лет.

Организуя сюжетные игры в детском коллективе (особенно длительные) педагог имеет возможность влиять на реальные взаимоотношения в игровой группе детей через их игровые взаимоотношения.

Развитие ориентации на других в решающей степени зависит от взрослого, который должен так организовать деятельность детей, чтобы у них появилась необходимость лучше узнать окружающих и себя. Для этого используются сюжетно-ролевые игры, в которых дети изображают взаимоотношения между персонажами. Помимо этого, в процессе осуществления игры у детей формируется и целый ряд способов выполнения коллективной деятельности.

**Глава III . Игры детей младшего школьного возраста**

В возрасте 6-7 лет у ребенка наступает период смены ведущего типа

деятельности – переход от игры к направленному учению (у Д.Б. Эльконина –«кризис 7 лет»). Поэтому при организации режима дня и учебной деятельности младших школьников необходимо создать условия, способствующие гибкому переходу от одного ведущего типа деятельности к другому. Решая эту проблему, можно прибегнуть к широкому использованию игры в учебном процессе (познавательные и дидактические игры) и во время отдыха. Младшие школьники только что вышли из периода, когда ролевая игра была ведущим типом деятельности. Для возраста 6-10 лет характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Игры в жизни детей младшего школьного возраста продолжают занимать значительное место. Если спросить младших школьников, что они делают помимо учения, все они единодушно ответят: «Играем». Потребность в игре как подготовке к труду, как выражению творчества, как в тренировке сил и способностей, как, наконец, в простом развлечении у школьников очень велика. В младшем школьном возрасте большое место продолжают занимать ролевые

игры. Они характеризуются тем что, играя, школьник, берет на себя

определенную роль и выполняет действия в воображаемой ситуации, воссоздавая поступки конкретного человека.

Играя, дети стремятся овладеть теми качествами личности, которые их

привлекают в реальной жизни. Поэтому детям нравятся такие роли, которые связаны с проявлением смелости, благородства. В ролевой игре они начинают изображать и самих себя, стремясь при этом к позиции, которая не удается в действительности.

Так ролевая игра выступает как средство самовоспитания ребенка. В

процессе совместной деятельности во время ролевой игры дети вырабатывают способы взаимоотношений друг с другом. По сравнению с дошкольниками младшие школьники больше времени затрачивают на обсуждение сюжета и распределение ролей, более целенаправленно выбирают их.

«Особое внимание следует обращать на организацию игр, направленных на формирование умений общаться друг с другом и с другими людьми». (3,17)

При этом педагогу необходимо использовать индивидуально-личностный подход к ребенку. Характерно, что очень стеснительные дети, которые сами не могут играть в сценах из-за своей стеснительности, довольно легко разыгрывают импровизированные сюжеты на куклах.

Воспитательное значение сюжетных игр у младших школьников закрепляется в том, что они служат средством познания действительности, создания коллектива, воспитывают любознательность и формирует волевые чувства личности.

Младшие школьники понимают условность игры и поэтому допускают в играх известную снисходительность в отношении к себе и к своим товарищам. В этом возрасте распространены подвижные игры. Дети с удовольствием играют с мячом, бегают, лазают, то есть те игры, в которых требуется быстрота реакций, сила, ловкость. В таких играх обычно присутствуют элементы соревнования, что очень привлекает детей.

У детей этого возраста наблюдается интерес к настольным играм, а также

дидактическим и познавательным. В них имеются следующие элементы деятельности: игровая задача, игровые мотивы, учебные решения задач.

Дидактические игры могут применяться для повышения успеваемости

учащихся первых классов. На протяжении младшего школьного возраста в детских играх происходят существенные изменения: игровые интересы становятся устойчивей, игрушки теряют для детей свою привлекательность, на первый план начинают выступать спортивные и конструктивные игры. Игре постепенно уделяется меньше времени, т.к. в досуге младшего школьника начинают занимать большое место чтение, посещение кино, телевидение.

Принимая во внимание положительное значение игры для всестороннего развития младшего школьника, следует при выработке его режима дня оставлять достаточно времени для игровой деятельности, дающей так много радости ребенку. Регулируя игры школьников, предупреждая в них случаи озорства, непосильной физической нагрузки, эгоцентризма (желание играть всегда главные роли), педагоги вместе с тем не должны излишне подавлять детскую инициативу и творчество. Педагогически грамотно организованная игра мобилизует умственные

возможности детей, развивает организаторские способности, прививает навыки самодисциплины, доставляет радость от совместных действий.

**Гава IV. Игры детей подросткового возраста.**

Этот возраст очень часто называют «трудным», переходным. Своеобразие социальной ситуации развития подростка состоит в том, что он включается в новую систему отношений и общения с взрослыми и сверстниками, занимая среди них новое место, выполняя новые функции. В этом возрасте доминирующей потребностью становится потребность в

общении со сверстниками и потребность в самоутверждении. Для подростка важным становится мнение товарищей. Во всех своих действиях и поступках он ориентируется, прежде всего, на это мнение. Постоянное взаимодействие подростка со сверстниками порождает у него стремление занять достойное место в коллективе. Это один из доминирующих мотивов поведения и деятельности подростка. Потребность в самоутверждении настолько сильна в этом возрасте, что во имя признания товарищей подросток готов намного: он может даже поступиться своими взглядами и убеждениями, совершить действия, которые расходятся с его моральными установками. В подростковом возрасте ярко начинает проявляться самостоятельность, учащиеся многое делают самостоятельно и стремятся расширить сферу такой деятельности. В этом они находят возможность удовлетворения бурно развивающейся потребности быть и считаться взрослыми.

Поведение и деятельность подростка во многом определяются особенностями самооценки. Очень важно для нормального развития личности подростка, чтобы его самооценка была адекватной. Если самооценка не адекватная, то могут формироваться такие качества, как неуверенность или излишняя самоуверенность. В связи с этим у подростка часто возникают проблемы с окружающими. В подростковом возрасте у ребенка происходит демонстративное отмежевание от детства, постоянное и активное самоутверждение на позиции «я – взрослый». Поэтому в энергичной самостоятельной деятельности подростки видят средства приближения к идеалу взрослости. Подросток полог противоречий. Недаром у поэта Е. Винокурова сказано:

Отрочество – это беспокойство:

«Вдруг я не такой, как все?»

И ужас. «Вдруг я такой, как все?»

Противоречия переходного периода выразительно изображены В. Леви в форме воображаемого монолога перед взрослыми. «… Хватит меня принимать за дурачка, за ребенка, я уже взрослый. Прошу на равных, да, требую уважения! Но тот малый остаток детства, который у меня еще есть, - дайте дожить, доиграть, оставьте, это мое!..»

Все это приводит к обостренной потребности создания своего собственного мира.

Для подростка характерно повышенное внимание к себе и своим

переживаниям. Что зависит от его стремления удовлетворять тем требованиям, которые он предъявляет к своей личности, и которые предъявляют к нему окружающие. А так же от той большой чувствительности и эмоциональности, которые свойственны подросткам. В связи с этим у подростка, как и у младшего школьника, сохраняется противоречие между возможным и желаемым. Именно благодаря тому, что подросток стремится всячески претворить в жизнь свои идеалы, стремится во всем быть взрослым, он яснее осознает невозможность немедленного осуществления многих своих мечтаний.

Явно претендуя на позицию взрослого, старшие подростки 13-14 лет редко затевают творческие ролевые игры. Они хотят все желаемое осуществлять реально, а не условно в игре. Но это часто не осуществимо. И, как показывает опыт, подростки стремятся участвовать в сюжетно-ролевых играх, организованных в коллективе, в рамках которых они, как правило, осуществляют серьезную, часто трудовую деятельность.

Очень долгое время роль творческой игры в воспитании подростков

недооценивалась, т.к. психологи и педагоги считали, что творческие ролевые игры к школьному возрасту уступают место играм с правилами и спортивным играм, что творческая ролевая игра вообще перестает занимать сколько-нибудь значимое место в жизни школьника.

В целях постепенного перехода от детства к взрослости необходима особая

переходная форма жизнедеятельности подростков. В качестве таковой может выступать ролевая игра, т.к. в игровой роли играющий воспроизводит не содержание социальной роли, а «усвоение общественного опыта» и реализация собственной сущности производится человеком посредством выполнения той или иной социальной роли в процессе деятельности. Лишь «выполняя» роль, он включается в систему общественных отношений.

М.И. Бобнева этот период выделяет как игровой этап в формировании

личности и определяет его как закономерный в освоении условий

жизнедеятельности.

Почему игра в подростковом возрасте является средством освоения

социального опыта? Игра для подростка является привычным способом действия. В такой связи Бобнева М.И. дает определение игры как «индивидуализированной формы социализации» и «социальной формы индивидуализации».

Такое определение автор соотносит с закономерностями, которым

подчиняется развитие личности, а именно типизацией как формированием заданных группой и обществом стереотипов, и индивидуализацией как накоплением индивидуального опыта социального поведения, отношения к приписываемым ее социальным ролям. Игра приобщает «играющих» к реальному миру в индивидуализированной форме.

Игровая деятельность подростков отличается от игровой деятельности

детей младшего школьного возраста. Видимо, тем, что в ней он не действует именно так, как он может и умеет, но в новых условиях и раскрывает свои возможности, прежде невостребованные. Игра предлагает новые условия для подростка, а не игру во взрослых.

Общее количество игр в подростковом возрасте необычайно велико. В

проведенном исследовании В.М. Григорьевым, выявлено, что у одного подростка в течение года может быть от 372 до 818 различных игр и забав. В результате наблюдения более чем за сотней подростков у них было зафиксировано более 1400 игр в течение года, из которых 120 были сюжетно-ролевыми. Так что существующее мнение, среди некоторых педагогов, о резком сокращении ролевых игр среди подростков не подтверждается практикой.

На мой взгляд, трудность вовлечения подростка в игру состоит в том,

что, желая быть «взрослым», подросток принимает позицию взрослого, то есть начинает относиться к игре как детской забаве. Как указано выше, для него очень важно мнение о нем сверстников, и подросток боится быть уличенным в детской игре.

Бурное развитие воображения у подростков. Их стремление «просмотреть» и «примерить» взрослые роли и отношения, сохранив при этом полную автономию и независимость, приводят к активному использованию игр - фантазирования, игр - грез. Эти игры А.Н. Леонтьев относит к рубежным играм, т.е. находящимся на грани игры и неигровой творческой деятельности.

В эти игры подростки играют, как правило, по двое или в одиночестве.

Одна из причин заключена в том, что в реальных играх роли распределяют лидеры. Большинство «играющих» должны удовлетворяться той ролью, которая достанется.

В играх - фантазирования автор игры не только обеспечивает себе

желаемую роль, но здесь идет отождествление со всеми ролями.

В ролевых играх подростки стремятся к групповому сотрудничеству.

Подростки способны не только придумать весь ход игры, но и без помощи взрослых организовать достаточно сложную совместную деятельность, где игра и труд тесно переплетены.

У подростков мальчиков более обострена потребность в активном,

действенном утверждении себя взрослыми по сравнению с девочками. Сюжеты для игр они берут из фильмов.

Большое место в подростковом возрасте занимают спортивные игры. Они привлекательны для учащихся данного возраста своей остротой и боевой целенаправленностью, возможностью проявить свои физические качества, а также силу воли.

В игровой деятельности подростков на первый план выступает смекалка,

ориентировка, смелость. Подросток проявляет повышенные требования к точному соблюдению правил игры и к качеству игровой деятельности, он хочет не просто играть, а овладевать «мастерством» игры, т.е. вырабатывать в игре необходимые для неё навыки, развивать определенные личные качества.

Игры подростков по сравнению с играми младших школьников носят более устойчивый характер. Подростки организуются нередко в более или менее постоянные игровые коллективы с распределением ролей, с установлением некоторых традиций, с тенденцией бороться за честь этого коллектива. В связи с этим становится более устойчивым и соревнование в игре. Соревнования длятся иногда в течение продолжительного времени.

Индивидуальные интересы к различным играм у подростков приобретают известную устойчивость. В этом возрасте выделяются любители подвижных или комнатных настольных игр, футболисты или волейболисты, шахматисты и т.д. Некоторым подросткам больше нравятся игры строительные, например, конструирование.

Однако эти содержательные игры не исчерпывают всех воспитательных возможностей игровой деятельности, которые могут быть использованы в работе с подростками.

**Выводы**

Принципы игрового общения, обеспечивающие саморазвитие личности следующие:

1.Самоцельность и самоценность. Сущность игры в её процессе, а не в

продуктовом результате, который если и может иметь место в игре то, как

артефакт, в плане игры не предусмотренный и необязательный.

2.Основной мотив вступления в игровое общение-потребность человека не как биологического или социального существа, а как существа культурного. Игра в этом ключе вырабатывает механизмы саморазвития. Человек в игре постигает свои жизненные смыслы, приобщается к высшим жизненным ценностям коллектива.

3.Добровольность. Роли в игре не назначаются, а выбираются самими

играющими, вырабатываются в процессе игры.

4.У игры своя особая пространственно-временная организация. Игра

искусственна, идеальна, поскольку условна. У неё есть свои правила, свои

роли, вой сюжет, вои игровые задачи. Вне правил игра бессмысленна.

5.Игра всегда конкретна, ситуативная, уникальна, неповторима.

6.Трехплановость. Каждый участник игры сочетает в себе одновременно

жизненную позицию, социальную функцию и игровую роль. Последняя задаётся условиями игры. Социальная функция дана субъекту как члену определенного социума (каждый объект в этом случае функционер). Жизненная позиция никем и ничем не задается, а вырабатывается лично каждым субъектом.

Разумеется, ни один из приведенных принципов игрового общения не

«работает» изолированно от других. Особое значение имеют ролевые игры. В их применениях осуществляются такие подходы: психологическая теория игры и социально-психологическая теория ролевого поведения.

Структурной единицей игры является роль. Ролевые игры в центре ставят

личностный подход, психологию межличностных отношений. Объектом внимания игровых ситуаций ролевого характера является разрешение психологических конфликтов, оценочное отношение к себе и окружающим, мотивация поступков и т.д.

В качестве основных единиц игры выделяют также мнимую ситуацию, сюжет и содержание, т.к. именно этим компонентам в значительной степени принадлежат регулирующие функции.

**Глава IV. Методика и организация игр.**

**6.1. Организация сюжетно-ролевых игр в условиях лагеря**

В условиях лагеря перед вожатым (воспитателем) с первых дней ставится

задача помочь ребятам адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности, помочь ребятам познакомиться друг с другом, создать на базе отряда коллектив, сплотить ребят, способствовать развитию отношений между ними, создать ощущение радости, хорошего эмоционально настроя.

Для этого целесообразно провести следующие коллективно-творческие игры: «снежный ком», «печки-лавочки», «мой правый сосед», «БИНГО» и т.п.

Все эти игры способствуют созданию хорошего настроения и нацеливают детей на доброжелательные отношения друг с другом.

Для выявления лидера в микрогруппах проводилась игра «Молекула-

Хаос». Дети делились на команды (2 или 3). И им предлагались различные задания. Например- построиться по:

* цвету волос(от темного к светлому);
* по росту;
* по первой букве имени;
* по названиям любых цветов;
* по цвету обуви, одежды и т.д.

Оценивалось время, за которое команды выполняли задания и правильность выполнения. Выигрывала та команда, которая сумела быстрее организоваться и распределиться.

После организационного периода проводятся коллективно-творческие игры: «Ромашка», «Конкурс актёрского мастерства» на выявление творческих способностей и на сплочение коллектива.

***«Ромашка»***

Эту игру можно проводить как командную, так и индивидуальную или

групповую (2-3 человека). Игроки поочерёдно вытягивают по лепестку ромашки с различными творческими заданиями.

Примерные задания:

-изобразить картину «Три богатыря»;

-показать фрагмент сказки «Колобок»;

-исполнить 3 песни, начинающиеся вопросом;

-мимикой и жестами показать пословицу и т.п.

***«Конкурс актёрского мастерства»***

Количество игроков неограниченно. Конкурс проходит в 3 этапа: массовый, парный и индивидуальный.

Конкурсные задания составляются в зависимости от состава и возраста

участников.

Когда не позволяют погодные условия проводить игры на воздухе, можно проводить в комнате игры спортивного характера, требующие внимательности, сосредоточенности, на развитие логического и абстрактного мышления.

К таким играм относятся: «Нарисуй слово», «Загадочный предмет», «Черный ящик», «Детективы», «Пожалуйста» или «Капитаны». А также различные настольные игры, в т.ч. «шашки», «шахматы». Можно устроить состязание по этим играм с награждением и призами.

Обычно подростков привлекает игра, которая охватывает детей не одного

отряда, а целой дружины. Такая игра приобретает как бы общественное

значение и потому больше нравится старшим ребятам. Организация игр на первый взгляд представляет трудности, т.к. при этом должны быть учтены возрастные особенности младших и старших ребят. Однако не так уж трудно добиться сочетания интересов разных по возрасту школьников, если подходить серьезно к распределению ролей в игре и стремиться приблизить игровые эпизоды к ситуациям действительной жизни, последнее привлекает к себе школьников подросткового возраста. В детских оздоровительных центрах не раз наблюдались такие игры, в которых с удовольствием участвовали все дети. Приведу описание одной из таких игр.

Игра начиналась после ужина, хотя подготовка к ней велась в течение

всего дня. План игры был придуман вожатым совместно с представителем отрядов. Игра называлась **«Охота на мамонтов»**, и была подчинена общей идеи недели истории. Чтобы всем было интересно, в соответствии с этим распределили роли.

Несколько ребят были выбраны в качестве «мамонтов», это 12 человек. По

несколько человек из старших отрядов выбрали в качестве «охотников» для организации нескольких этапов, которые они должны были преодолеть. Здесь были встречи с «волками», «болото», нужно было пройти через «ущелье» по сваленному дереву, и много других «неожиданностей». Все отряды выходили «на охоту» через несколько минут. Причем это были

не отряды, а «племена дикарей» со всеми соответствующими атрибутами. Ребята готовили костюмы, не обошлось и без грима, им непременно хотелось идти в битву с «боевой раскраской» на лицах. В конце игры все довольные «дикари» собрались на костер. Каждое «племя дикарей» с визгами исполняло «ритуальные танцы»,которые готовили в течении дня, и бросали свои трофеи в огонь. После этого водили хороводы, дружили с соседними племенами. Эта игра имела успех, т.к. в ней было все то, что необходимо для младших школьников, и в то же время в ней был полный простор, все условия для проявления лучших качеств: трудность, элементы соревнования, и своя важная интересная роль у каждого из играющих.

Вопрос о сочетании игры и труда должны решаться в зависимости от двух обстоятельств, определяющих отношение детей к любому делу. Во-первых, насколько она представляется детям серьезным, важным. Во-вторых, от того, насколько доступны детям навыки, умения и организация этого дела. Каждая игра, как показывает опыт работы, оказывает свое воспитательное влияние, когда в перспективе её находится серьёзное дело, и когда на всем протяжении игры дети видят практическую ценность для людей того дела, которое они совершают в форме игры.

**6.2.Педагогическое руководство организаций игр.**

Чтобы эффективно воспитывать школьников, недостаточно знать набор игр. Игра, как и любое другое средство, становится воспитательным фактором только при соблюдении ряда условий. Главное из них - это отношение педагога к детям, которое выражается при помощи игровых приемов. Его можно назвать игровой позицией педагога. Организаторы игры в условиях лагеря признаются, что самый трудный момент в организации игры - это вовлечение педагогов в игровую позицию. Встречаются педагоги, которые до конца смены не «входят» в игру. Можно заметить, что, если по отношению к ребенку мы говорим о воспитании игрой, то по отношению к педагогу это испытание игрой. Игровая позиция педагога это, прежде всего, особый стиль отношений между взрослыми и детьми. Интересен сам процесс овладения игровым педагогическим методом. Никакие рассказы об игровом методе не дадут этого представления о воспитательном значении игры, какое может сложиться почти мгновенно, если педагог сам включит себя в систему игровых действий, начнет играть.

Игровая позиция педагога потому и превращает игру в воспитательный фактор, что способствует гуманизации взаимоотношений «учитель-ученик». Это основная функция игровой позиции педагога, которая способствует созданию творческой атмосферы. Очень многие игры, которые проходят неудачно и не заинтересовывают детей, страдают одним недостатком- отсутствием четко продуманной роли для каждого участника. Поэтому при организации игр педагог должен умело распределить роли между участниками, учитывая индивидуальные особенности и интересы детей.

Условия развертывания самодеятельных игр школьников позволяет понять, почему творческие игры, организуемые взрослыми, подчас не увлекают детей. Взрослые, организуя игру, должны создать то общее, единое отношение у детей к игре, которое всегда уже существует у группы детей, объединенных самостоятельной игрой. Взрослый должен сам обеспечить интимность, серьезность и общность отношений к игре у всех играющих. Иначе игра не состоится, а это возможно, когда он сам серьезно и чутко отнесется к игре.

Отсюда вытекает первое требование, которому должна удовлетворять специально организованная игра. Оно состоит в том, что большинство играющих должны быть заинтересованы в её сюжете. Инициатива в самой игре должна принадлежать детям, даже если предложил её взрослый. Ни в коем случае взрослый не должен навязывать игру детям, если они не заинтересованы, т.к. эта затея не только обречена на провал, но и создаёт недоброжелательные отношения между педагогом и детьми. Правильное отношение к игре, специально организованной с воспитательными целями, взрослый может создать только при том условии, когда он сам считает её нужной и серьезной деятельностью, увлечен идеей игры, её замыслом и хочет увлечь ими детей. Однако, замысел игры всегда должен соответствовать интересам детей, иначе они не будут увлечены им т.е. к педагогу предъявляются огромные требования. Часто при проведении сюжетно-ролевых игр с детьми школьного возраста педагоги сталкиваются не с отсутствием интереса детей к какой-либо стороне деятельности взрослых, не с тем, что трудно пробудить стремление играть на данном сюжете, а с трудностью развертывания самой игры. Поэтому функция взрослого не должна заканчиваться разработанным совместно с детьми планом игры ,а только начинаться в тот момент. Главное дело взрослого не начать игру, а провести её. Причем провести её так, чтобы в процессе игры были решены те воспитательные задачи, которые педагог ставит в своей работе с данным коллективом. Если взрослый не выполняет пришедших к нему с игрой обязанностей, игра распадается. Многие считают, что она распалась, потому что ребята не испытывали интереса к ней. Так утешают себя педагоги, которые сами не заинтересованы и не хотят тратить своё время, силы и энергию на то, что в глубине души, видимо, считают не столь важным. На самом деле, если уже начатая игра распадается или не приносит ожидаемого эффекта, как правило, виноват в этом организатор игры.

Игра становится действительным средством воспитания при условии целенаправленной педагогической работы. Содержание педагогического руководства игрой включает 3 этапа. В предигровой (подготовительный) период воспитатель помогает детям выбрать игру или придумать новую, согласовать замыслы, распределить роли. Кроме того, важно помочь подобрать реквизиты, разобраться в правилах. В ходе игры главное - способствовать развитию самостоятельности и творчества, регулировать нравственную обстановку. Этап подведения итогов важен для всех видов игр. Основное внимание педагог должен уделить справедливой оценке каждого ребенка, определению победителя и проигравшего. Помимо воображаемых или предписанных правилами отношений в процессе игры возникают отношения реальные: дружба или вражда, возникнув в играх, могут переходить в повседневную жизнь детей. Так нельзя проводить игры-соревнования в конфликтном коллективе. В после игровой период задача педагога - закрепить возникающие в играх положительные проявления и тормозить негативные. Активное использование детской игры способствует повышению эффективности воспитательного процесса.

**Глава VII. Возрастные особенности детей.**

**Младший дошкольный возраст.**

В младшем дошкольном возрасте взрослый является для ребенка не только членом семьи, но и носителем определенной общественной функции. Желание ребенка выполнять такую же функцию приводит к противоречию с его реальными возможностями. Это противоречие разрешается через развитие игры, которая становится ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Главной особенностью игры является ее условность; выполнение одних действий с одними предметами предполагает их отнесенность к другим действиям с другими предметами. Основным содержанием игры младших дошкольников являются действия с игрушками и предметами-заместителями. Продолжительность игры небольшая. Младшие дошкольники ограничиваются игрой с одной-двумя ролями и простыми, неразвернутыми сюжетами. Игры с правилами в этом возрасте только начинают формироваться. Изобразительная деятельность ребенка зависит от его представлений о предмете. В этом возрасте они только начинают формироваться. Графические образы бедны. У одних детей в изображениях отсутствуют детали, у других рисунки могут быть более детализированы. Дети уже могут использовать цвет.

Большое значение для развития мелкой моторики имеет лепка. Младшие дошкольники способны под руководством взрослого вылепить простые предметы. Известно, что аппликация оказывает положительное влияние на развитие восприятия. В этом возрасте детям доступны простейшие виды аппликации. Конструктивная деятельность в младшем дошкольном возрасте ограничена возведением несложных построек по образцу и по замыслу. В младшем дошкольном возрасте развивается перцептивная деятельность. К концу младшего дошкольного возраста дети могут воспринимать до пяти и более форм предметов и до семи и более цветов, способны дифференцировать предметы по величине. Развиваются память и внимание. По просьбе взрослого дети могут запомнить 3-4 слова и 5-6 названий предметов. К концу младшего дошкольного возраста они способны запомнить значительные отрывки из любимых произведений. Продолжает развиваться наглядно-действенное мышление. При этом преобразования ситуаций в ряде случаев осуществляются на основе целенаправленных проб с учетом желаемого результата. Дошкольники способны установить некоторые скрытые связи и отношения между предметами.

В младшем дошкольном возрасте начинает развиваться воображение, которое особенно наглядно проявляется в игре, когда одни объекты выступают в качестве заместителей других. Взаимоотношения детей ярко проявляются в игровой деятельности. Они скорее играют рядом, чем активно вступают во взаимодействие. Однако уже в этом возрасте могут наблюдаться устойчивые избирательные вза­имоотношения. Конфликты возникают преимущественно по поводу игрушек. Положение ребенка в группе сверстников во многом определяется мнением воспитателя. Сознательное управление поведением только начинает складываться; во многом поведение ребенка еще ситуативно. Начинает развиваться самооценка, при этом дети в значительной мере ориентируются на оценку воспитателя.

**Средний дошкольный возраст.**

В игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста появляются ролевые взаимодействия. Они указывают на то, что дошкольники начинают отделять себя от принятой роли. В процессе игры роли могут меняться. Значительное развитие получает изобразительная деятельность. Рисунок становится предметным и детализированным. Графическое изображение человека характеризуется наличием туловища, глаз, рта, носа, волос, иногда одежды и ее деталей. Усложняется конструирование. Постройки могут включать 5-6 деталей. Формируются навыки конструирования по собственному замыслу, а также планирование последовательности действий. Двигательная сфера ребенка характеризуется позитивными изменениями мелкой и крупной моторики. Развиваются ловкость, координация движений. Дети в этом возрасте лучше, чем младшие дошкольники, удерживают равновесие, перешагивают через небольшие преграды. Усложняются игры с мячом. К концу среднего дошкольного возраста восприятие становится более развитым. Дети оказываются способными назвать форму, на которую похож тот или иной предмет. Они могут вычленять в сложных объектах простые формы и из простых форм воссоздавать сложные объекты. Совершенствуется ориентация в пространстве. Возрастает объем памяти. Дети запоминают до 7-8 названий предметов. Начинает складываться произвольное запоминание: дети способны принять задачу на запоминание, помнят поручения взрослых, могут выучить небольшое стихотворение и т. д. Начинает развиваться образное мышление. Дети оказываются способными использовать простые схематизированные изображения для решения несложных задач. Продолжает развиваться воображение. Формируются такие его особенности, как оригинальность и произвольность. Дети могут самостоятельно придумать небольшую сказку на заданную тему. Увеличивается устойчивость внимания. Ребенку оказывается доступной сосредоточенная деятельность в течение 15-20 минут. Он способен удерживать в памяти при выполнении каких-либо действий несложное условие.

В среднем дошкольном возрасте улучшается произношение звуков и дикция. Речь становится предметом активности детей. Они удачно имитируют голоса животных, интонационно выделяют речь тех или иных пер­сонажей. Интерес вызывают ритмическая структура речи, рифмы. Развивается грамматическая сторона речи. Дети занимаются словотворчеством на основе грамматических правил. Речь детей при взаимодействии друг с дру­гом носит ситуативный характер, а при общении со взрослым становится внеситуативной. Изменяется содержание общения ребенка и взрослого. Оно выходит за пределы конкретной ситуации, в которой оказывается ребенок. Ведущим становится познавательный мотив. Информация, которую ребенок получает в процессе общения, может быть сложной и трудной для понимания, но она вызывает интерес. У детей формируется потребность в уважении со стороны взрослого, для них оказывается чрезвычайно важной его похвала. Это приводит к их повышенной обидчивости на замечания. Повышенная обидчивость представляет собой возрастной феномен. Взаимоотношения со сверстниками характеризуются избирательностью, которая выражается в предпочтении одних детей другим. Появляются постоянные партнеры по играм. В группах начинают выделяться лидеры. Появляются конкурентность, соревновательность. Последняя важна для сравнения себя с другим, что ведет к развитию образа Я ребенка, его детализации. Основные достижения возраста связаны с развитием игровой деятельности; появлением ролевых и реальных взаимодействий; с развитием изобразительной деятельности; конструированием по замыслу, планированием; совершенствованием восприятия, развитием образного мышления и воображения, эгоцентричностью познавательной позиции; развитием памяти, внимания, речи, познавательной мотивации, совершенствования восприятия; формированием потребности в уважении со стороны взрослого, появлением обидчивости, конкурентности, соревновательности со сверстниками, дальнейшим развитием образа Я ребенка, его детализацией.

**Старший дошкольный возраст.**

Дети шестого года жизни уже могут распределять роли до начала игры и строят свое поведение, придерживаясь роли. Игровое взаимодействие сопровождается речью, соответствующей и по содержанию, и интонационно взятой роли. Речь, сопровождающая реальные отношения детей, отличается от ролевой речи. Дети начинают осваивать социальные отношения и понимать подчиненность позиций в различных видах деятельности взрослых, одни роли становятся для них более привлекательными, чем другие. При распределении ролей могут возникать конфликты, связанные с субординацией ролевого поведения. Наблюдается организация игрового пространства, в котором выделяются смысловой «центр» и «периферия». Действия детей в играх становятся разно­образными. Развивается изобразительная деятельность детей. Это возраст наиболее активного рисования. В течение года дети способны создать до двух тысяч рисунков. Рисунки могут быть самыми разными но содержанию: это и жизненные впечатления детей, и воображаемые ситуации, и иллюстрации к фильмам и книгам. Обычно рисунки представляют собой схематичные изображения различных объектов, но могут отличаться оригинальностью композиционного решения, передавать статичные и динамичные отношения. Рисунки приобретают сюжетный характер; достаточно часто встречаются многократно повторяющиеся сюжеты с небольшими или, напротив, существенными изменениями. Изображение человека становится более детализированным и пропорциональным. По рисунку можно судить о половой принадлежности и эмоциональном состоянии изображенного человека.

Конструирование характеризуется умением анализировать условия, в которых протекает эта деятельность. Дети используют и называют различные детали деревянного конструктора. Могут заменить детали постройки в зависимости от имеющегося материала. Овладевают обобщенным способом обследования образца. Способны выделять основные части предполагаемой постройки. Конструктивная деятельность может осуществляться на основе схемы, по замыслу и по условиям. Появляется конструирование в ходе совместной деятельности. Дети могут конструировать из бумаги, складывая ее в несколько раз (два, четыре, шесть сгибаний); из природного материала. Они осваивают два способа конструирования: 1) от природного материала к художественному образу (в этом случае ребенок «достраивает» природный материал до целостного образа, дополняя его различными деталями); 2) от художественного образа к природному материалу (в этом случае ребенок подбирает необходимый материал, для того чтобы воплотить образ). Продолжает совершенствоваться восприятие цвета, формы и величины, строения предметов; представления детей систематизируются. Дети различают по светлоте и называют не только основные цвета и их оттенки, но и промежуточные цветовые оттенки; форму прямоугольников, овалов, треугольников. Воспринимают величину объектов, легко выстраивают в ряд по возрастанию или убыванию до десяти различных предметов. Однако дети могут испытывать трудности при анализе пространственного положения объектов, если сталкиваются с несоответствием формы и их пространственного расположения. Вспомним феномен Ж. Пиаже о длине извилистой и прямой дорожек. Если расстояние (измеряемое по прямой) между начальной и конечной точками более длинной, извилистой дорожки меньше расстояния между начальной и конечной точками прямой дорожки, то прямая дорожка (которая объективно короче извилистой) будет восприниматься детьми как более длинная. Точно так же машинка, которая проехала меньший путь, но остановилась впереди другой машинки, которая проехала больший путь, будет рассматриваться детьми как проехавшая больший путь и ехавшая быстрее. Это свидетельствует о том, что в различных ситуациях восприятие представляет для дошкольников известные сложности, особенно если они должны одновременно учитывать несколько различных и при этом противополож­ных признаков.

В старшем дошкольном возрасте продолжает развиваться образное мышление. Дети способны не только решить задачу в наглядном плане, но и совершить преобразования объекта, указать, в какой последовательности объекты вступят во взаимодействие, и т.д. Однако подобные решения окажутся правильными только в том случае, если дети будут применять адекватные мыслительные средства. Среди них можно выделить схематизированные представления, которые возникают в процессе наглядного моделирования; комплексные представления, отражающие представления детей о системе признаков, которыми могут обладать объекты, а также представления, отражающие стадии преобразования различных объектов и явлений (представления о цикличности изменений): представления о смене времен года, дня и ночи, об увеличении и уменьшении объектов в результате различных воздействий, представления о развитии и т.д. Кроме того, продолжают совершенствоваться обобщения, что является основой словесно-логического мышления. Ж. Пиаже показал, что в дошкольном возрасте у детей еще отсутствуют представления о классах объектов. Объекты группируются по признакам, ко­торые могут изменяться, однако начинают формироваться операции логического сложения и умножения классов. Так, например, старшие дошкольники при группировании объектов могут учитывать два признака. В качестве примера можно привести задание: детям предлагается выбрать самый непохожий объект из группы, в которую входят два круга (большой и малый) и два квадрата (большой и малый). При этом круги и квадраты различаются по цвету. Если показать на какую-либо из фигур и попросить ребенка назвать самую непохожую на нее фигуру, можно убедиться: он способен учесть два признака, то есть выполнить логическое умножение. Как показали исследования отечественных психологов, дети старшего дошкольного возраста способны рассуждать и давать адекватные причинные объяснения, если анализируемые отношения не выходят за пределы их наглядного опыта. Развитие воображения в этом возрасте позволяет детям сочинять достаточно оригинальные и последовательно разворачивающиеся истории. Воображение будет активно развиваться лишь при условии проведения специальной работы по его активизации. Продолжают развиваться устойчивость, распределение, переключаемость внимания. Наблюдается переход от непроизвольного к произвольному вниманию.

Продолжает совершенствоваться речь, в том числе ее звуковая сторона. Дети могут правильно воспроизводить шипящие, свистящие и сонорные звуки. Развиваются фонематический слух, интонационная выразительность речи при чтении стихов в сюжетно-ролевой игре и в повседневной жизни. Совершенствуется грамматический строй ре­чи. Дети используют практически все части речи, активно занимаются словотворчеством. Богаче становится лексика: активно используются синонимы и антонимы. Развивается связная речь. Дети могут пересказывать, рассказывать по картинке, передавая не только главное, но и детали. Достижения этого возраста характеризуются распределением ролей в игровой деятельности; структурированием игрового пространства; дальнейшим развитием изобразительной деятельности, отличающейся высокой продук­тивностью; применением в конструировании обобщенного способа обследования образца. Восприятие характеризуется анализом сложных форм объектов; развитие мышления сопровождается освоением мыслительных средств (схематизированные представления, комплексные представления, представления о цикличности изменений); развиваются умение обобщать, причинное мышление, воображение, произвольное внимание, речь, образ Я. В сюжетно-ролевых играх дети седьмого года жизни начинают осваивать сложные взаимодействия людей, отражающие характерные значимые жизненные ситуации, например, свадьбу, рождение ребенка, болезнь, тру­доустройство и т. д.

Игровые действия становятся более сложными, обретают особый смысл, который не всегда открывается взрослому. Игровое пространство усложняется. В нем может быть несколько центров, каждый из которых поддерживает свою сюжетную линию. При этом дети способны отслеживать поведение партнеров по всему игровому пространству и менять свое поведение в зависимости от места в нем. Так, ребенок уже обращается к продавцу не просто как покупатель, а как покупатель-мама или покупатель-шофер и т. п. Исполнение роли акцентируется не только самой ролью, но и тем, в какой части игрового пространства эта роль воспроизводится. Если логика игры требует появления новой роли, то ребенок может по ходу игры взять на себя новую роль, сохранив при этом роль, взятую ранее. Дети могут комментировать исполнение роли тем или иным участником игры. Образы из окружающей жизни и литературных произведений, передаваемые детьми в изобразительной деятельности, становятся сложнее. Рисунки приобретают более детализированный характер, обогащается их цветовая гамма. Более явными становятся различия между рисунками мальчиков и девочек. Мальчики охотно изображают технику, космос, военные действия и т. п. Девочки обычно рисуют женские образы: принцесс, балерин, моделей и т. д. Часто встречаются и бытовые сюжеты: мама и дочка, комната и т. д. При правильном педагогическом подходе у детей формируются художественно-творческие способности в изобразительной деятельности. Изображение человека становится еще более детализированным и пропорциональным. Появляются пальцы на руках, глаза, рот, нос, брови, подбородок. Одежда может быть украшена различными деталями.

**Подготовительная к школе группа.**

Дети подготовительной к школе группы в значительной степени освоили конструирование из строительного материала. Они свободно владеют обобщенными способами анализа как изображений, так и построек; не только анализируют основные конструктивные особенности различных деталей, но и определяют их форму на основе сходства со знакомыми им объемными предметами. Свободные постройки становятся симметричными и пропорциональными, их строительство осуществляется на основе зрительной ориентировки. Дети быстро и правильно подбирают необходимый материал. Они достаточно точно представляют себе последовательность, в ко­торой будет осуществляться постройка, и материал, который понадобится для ее выполнения; способны выполнять различные по степени сложности постройки как по собственному замыслу, так и по условиям. В этом возрасте дети уже могут освоить сложные формы сложения из листа бумаги и придумывать собственные, но этому их нужно специально обучать. Данный вид деятельности не просто доступен детям — он важен для углубления их пространственных представлений. Усложняется конструирование из природного материала. Детям уже доступны целостные композиции по предварительному замыслу, которые могут передавать сложные отношения, включать фигуры людей и животных в различных условиях. У детей продолжает развиваться восприятие, однако они не всегда могут одновременно учитывать несколько различных признаков. Развивается образное мышление, однако воспроизведение метрических отношений за­труднено. Это легко проверить, предложив детям воспроизвести на листе бумаги образец, на котором нарисованы девять точек, расположенных не на одной прямой. Как правило, дети не воспроизводят метрические отношения между точками: при наложении рисунков друг на друга точки детского рисунка не совпадают с точками образца. Продолжают развиваться навыки обобщения и рассуждения, но они в значительной степени еще ограничиваются наглядными признаками ситуации.

Продолжает развиваться воображение, однако часто приходится констатировать снижение развития воображения в этом возрасте в сравнении со старшей группой. Это можно объяснить различными влияниями, в том числе и средств массовой информации, приводящими к стереотипности детских образов. Продолжает развиваться внимание, оно становится произвольным. В некоторых видах деятельности время произвольного сосредоточения достигает 30 минут. У детей продолжает развиваться речь: ее звуковая сторона, грамматический строй, лексика. Развивается связная речь. В высказываниях детей отражаются как расширяющийся словарь, так и характер обобщений, формирующихся в этом возрасте. Дети начинают активно употреблять обобщающие существительные, синонимы, антонимы, прилагательные и т.д. В результате правильно организованной образовательной работы у детей развивается диалогическая и некоторые виды монологической речи.

В подготовительной к школе группе завершается дошкольный возраст. Его основные достижения связаны с освоением мира вещей как предметов человеческой культуры; дети осваивают формы позитивного общения с людьми; развивается половая идентификация, формируется позиция школьника. К концу дошкольного возраста ребенок обладает высоким уровнем познавательного и личностного развития, что позволяет ему в дальнейшем успешно учиться в школе.

**Младший школьный возраст (7-10 ЛЕТ)**

Переход от дошкольного детства к школьному характеризуется принципиальным изменением места ребенка в системе общественных отношений и всего его образа жизни. Поступление в школу — переломный момент в жизни ребенка, переход к новому образу жизни и условиям деятельности, новому положению в обществе, новым взаимоотношениям с взрослыми и сверстниками. Отличительная особенность положения школьника состоит в том, что его учеба является обязательной, общественно значимой деятельностью. За нее он несет ответственность перед учителем, школой, семьей. Жизнь ученика подчинена системе строгих, одинаковых для всех школьников правил (В. С. Мухина, 1985).

Главное, что изменяется во взаимоотношениях ребенка — это новая система требований, предъявляемых к ребенку в связи с его новыми обязанностями, важными не только для него самого и его семьи, но и для общества. Его начинают рассматривать как человека, вступившего на первую ступень лестницы, ведущей к гражданской зрелости.Вместе с новыми обязанностями школьник приобретает и новые права. Он может претендовать на серьезное отношение со стороны взрослых к своему учебному труду; он имеет право на свое рабочее место, на необходимое для его занятий время, тишину; он имеет право на отдых, на досуг. Получая за свой труд хорошую оценку, он имеет право на одобрение со стороны окружающих, требует от них уважения к себе и своим занятиям. Исследования показывают, что маленькие школьники в огромном большинстве случаев очень любят учиться. Социальный смысл учения отчетливо виден из отношения маленьких школьников к отметкам. Они долгое время воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. Они любят и уважают учителя прежде всего за то, что он учитель, за то, что он учит; кроме того, они хотят, чтобы он был требователен и строг, так как это подчеркивает серьезность и значительность их деятельности. При этом социальная мотивация учения у младшего школьника настолько сильна, что он не всегда стремится даже понять, для чего нужно выполнять то или другое задание — раз оно исходит от учителя, дано в форме урока, значит, это нужно, и он это задание будет выполнять как можно более тщательно. Все дети испытывают трудности при адаптации к новым условиям обучения и воспитания. Они напряжены психологически — эффект неопределенности, связанный с совершенно новой жизнью в школе, вызывает тревогу и ощущение дискомфорта. Они напряжены физически — новый режим ломает прежние стереотипы. Это приводит к тому, что даже у хорошо воспитанного ребенка, который умеет соблюдать правила и живет в условиях твердого режима, изменяется поведение, ухудшается качество сна. Некоторые дети реагируют чрезвычайно остро на новую ситуацию своей жизни. У них серьезно нарушается сон, аппетит, ухудшается состояние здоровья, появляется возбудимость, раздражительность. В некоторых случаях может развиться невроз. Перегрузки, которые испытывает ребенок, приводят к утомлению. Утомление — состояние, характеризующееся снижением работоспособности. Психологическая напряженность проходит через полтора-два месяца. Если взрослый спокойно и планомерно осуществляет режимные моменты, ребенок усваивает обязательные правила режима и его напряженность падает. Режим и снятие психического напряжения стабилизируют и физическое самочувствие ребенка. Ослабленные физически и психически дети быстрее утомляются. Такие дети часто болеют, капризничают и нервничают. Недомогание проявляется в постоянной раздражительности, в слезах по самому незначительному поводу. Стремление к положительным взаимоотношениям со взрослыми организует поведение ребенка: он считается с их мнениями и оценками, старается выполнять правила поведения.

***Ведущая деятельность.***

Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная. В учебной деятельности усвоение научных знаний выступает как основная цель и главный результат деятельности. Особенности учебной деятельности в младшем школьном возрасте: содержание составляют научные понятия, законы науки и опирающиеся на них общие способы решения практических задач; цель и результат деятельности совпадают.

Характеристика учебной деятельности включает пять основных параметров: структуру, мотивы, целеполагание, эмоции, умение учиться.

***Познавательные процессы.***

Развитие познавательных психических процессов в младшем школьном возрасте характеризуется тем, что из действий непроизвольных, совершающихся непреднамеренно в контексте игровой или практической деятельности, они превращаются в самостоятельные виды психической деятельности, имеющие свою цель, мотив и способы выполнения.

***Восприятие.***

1. Наиболее типичной чертой восприятия учащихся 1-го и отчасти 2-го класса является его малая дифференцированность. Начиная со 2-го класса, у школьников процесс восприятия понемногу усложняется, все в большей степени в нем начинает преобладать анализ. В отдельных случаях восприятие приобретает характер наблюдения. Младшие школьники легко путают объемные предметы с плоскими формами, часто не узнают фигуру, если она расположена несколько иначе. Например, некоторые дети не воспринимают прямую линию как прямую, если она расположена вертикально или наклонно.

2.Следует иметь в виду и тот факт, что ребенок схватывает лишь общий вид знака, но не видит его элементов.

3. Восприятие младшего школьника определяется, прежде всего, особенностями самого предмета. Поэтому дети замечают в предметах не главное, важное, существенное, а то, что ярко выделяется — окраску, величину, форму и т. п. Поэтому количество и яркость образов, используемых в учебных материалах, должно быть строго регламентировано и предельно обосновано.

4. Особенности восприятия сюжетной картинки таковы: младшие школьники используют картинки как средство, облегчающее запоминание. При запоминании словесного материала на всем протяжении младшего возраста дети лучше запоминают слова, обозначающие названия предметов, чем слова, обозначающие абстрактные понятия.

5. Младшие школьники не умеют еще в должной степени управлять своим восприятием, не могут самостоятельно анализировать тот или иной предмет, полноценно, самостоятельно работать с наглядными пособиями.

***Память.***

1. Благодаря учебной деятельности интенсивно развиваются все процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение информации. А также — все виды памяти: долговременная, кратковременная и оперативная.

2. Развитие памяти связано с необходимостью заучивать учебный материал. Соответственно активно формируется произвольное запоминание. Важным становится не только то, что запомнить, но и как запомнить.

3. Возникает необходимость освоения специальных целенаправленных действий по запоминанию — усвоение мнемотехнических приемов.

4. Недостаточно развит самоконтроль при заучивании. Младший школьник не умеет проверить себя. Иногда не отдает себе отчета в том, выучил заданное или нет.

Пример 1. Ученик на вопрос учителя, почему он не выучил урок, ответил: “А я думал, что знаю”.

Пример 2. Первоклассник сам был удивлен, что не знает стихотворения. Он искренне уверял учителя: “Я хорошо старался, читал, читал, даже надоело” (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова).

5. Способность к систематическому планомерному заучиванию учебного материала возрастает на протяжении всего младшего школьного возраста. При этом в начале младшего школьного возраста (7—8 лет) способность к заучиванию еще мало чем отличается от способности к заучиванию у дошкольников, и лишь в 9—11 лет (т. е. в III—V классах) школьники обнаруживают явное превосходство.

6. Взрослый должен использовать следующие приемы для развития произвольного запоминания: давать ребенку способы запоминания и воспроизведения того, что нужно выучить; обсуждать содержание и объем материала; распределять материал на части (по смыслу, по трудности запоминания и др.); учить контролировать процесс запоминания; фиксировать внимание ребенка на необходимости понимания; учить ребенка понимать то, что он должен запомнить; задавать мотивацию.

***Мышление.***

1. В младшем школьном возрасте основной вид мышления — наглядно-образное. Специфика данного вида мышления заключается в том, что решение любой задачи происходит в результате внутренних действий с образами.

2. Формируются элементы понятийного мышления и мыслительные операции — анализ, синтез, сравнение, группировка, классификация, абстрагирование, которые необходимы для соответствующей переработки теоретического содержания. Преобладающим является практически действенный и чувственный анализ. Это означает, что учащиеся сравнительно легко решают те учебные задачи, где можно использовать практические действия с самими предметами или находить части предметов, наблюдая их в наглядном пособии.

Развитие абстракции у учащихся проявляется в формировании способности выделять общие и существенные признаки. Одной из особенностей абстракции учащихся младших классов является то, что за существенные признаки они порой принимают внешние, яркие признаки. Вместо обобщения часто синтезируют, т. е. объединяют предметы не по их общим признакам, а по некоторым причинно-следственным связям и по взаимодействию предметов.

3. Формирование мышления в понятиях происходит внутри учебной деятельности через следующие способы деятельности: изучают существенные признаки предметов и явлений; овладевают их существенными свойствами; овладевают законами их возникновения и развития.

4. Основным источником развития понятий и процессов мышления являются знания.

5. Мышление в понятиях нуждается в помощи представлений и на них строится. Чем точнее и шире круг представлений, тем полнее и глубже строящиеся на их основе понятия.

6. Большое значение в усвоении понятий имеют специально организованные наблюдения, в основе которых лежит восприятие предмета. Рассказ ребенка, строящийся на основе ряда вопросов, задаваемых взрослым в определенном порядке, приводит к тому, что восприятие систематизируется, становится более целенаправленным и планомерным.

Таким образом, важнейшей особенностью мышления, формирующегося в ходе обучения, является возникновение системы понятий, в которой ясно разделены и соотнесены друг с другом более общие и более частные понятия.

***Воображение.***

1. Учебная деятельность способствует активному развитию воображения как воссоздающего, так и творческого. Развитие воображения идет в следующих направлениях: увеличивается разнообразие сюжетов; преобразуются качества и отдельные стороны предметов и персонажей; создаются новые образы; появляется способность предвосхищать последовательные моменты преобразования одного состояния в другое; появляется способность управления сюжетом.

2. Формируется произвольность воображения. Воображение развивается в условиях осуществления специальной деятельности: сочинение рассказов, сказок, стихов, историй.

3. Развитие воображения ребенка дает новые возможности: позволяет выйти за пределы практического личного опыта; преодолевать нормативность социального пространства; активизирует развитие качеств личности; стимулирует развитие образно-знаковых систем.

4. Воображение имеет и терапевтический эффект, когда ребенок может себе позволить быть в своей фантазии кем и каким хочет и иметь то, что хочет. С другой стороны, воображение может увести ребенка от реальности, создавая навязчивые образы.

***Внимание.***

1. В младшем школьном возрасте преобладает непроизвольное внимание. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, но требующей умственного напряжения. Реакция на все новое, яркое необычно сильна в этом возрасте. Ребенок не умеет еще управлять своим вниманием и часто оказывается во власти внешних впечатлений. Все внимание направляется на отдельные, бросающиеся в глаза предметы или их признаки. Возникающие в сознании детей образы, представления вызывают сильные переживания, которые оказывают тормозящее влияние на мыслительную деятельность. Поэтому если суть предмета не находится на поверхности, если она замаскирована, то младшие школьники и не замечают ее.

2. Объем внимания младшего школьника меньше (4— 6 объектов), чем у взрослого человека (6—8), распределение внимания — слабее. Свойственно неумение распределить внимание между различными символами, объектами восприятия и видами работ.

3. Внимание младшего школьника отличается неустойчивостью, легкой отвлекаемостью. Неустойчивость внимания объясняется тем, что у младшего школьника преобладает возбуждение над торможением. Отключение внимания спасает от переутомления. Эта особенность внимания является одним из оснований для включения в занятия элементов игры и достаточно частой смены форм деятельности.

4. Одной из особенностей внимания, которую также необходимо учитывать, является то, что младшие школьники не умеют быстро переключать свое внимание с одного объекта на другой.

5. Внимание теснейшим образом связано с эмоциями и чувствами детей. Все то, что вызывает у них сильные переживания, приковывает их внимание. Поэтому очень образный, эмоциональный язык художественного оформления учебных пособий дезориентирует ребенка в собственно учебных действиях. Дети младшего школьного возраста, безусловно, способны удерживать внимание на интеллектуальных задачах, но это требует колоссальных усилий воли и высокой мотивации. Одним и тем же видом деятельности младший школьник может заниматься весьма непродолжительное время (15—20 мин) в связи с быстрым наступлением утомления, запредельного торможения. Взрослый должен организовывать внимание ребенка следующим образом: при помощи словесных указаний — напоминать о необходимости выполнять заданное действие; указывать способы действия (“Дети! Откроем альбомы. Возьмем красный карандаш и в верхнем левом углу — вот здесь — нарисуем кружок... ” и т. д.); учить ребенка проговаривать, что и в какой последовательности он должен будет исполнять. Постепенно внимание младшего школьника приобретает выраженный произвольный, преднамеренный характер.

***Произвольность поведения и деятельности.***

Заметные сдвиги происходят в сфере развития произвольных форм поведения и деятельности. Основным фактором развития произвольности у ребенка является появление в его жизни учебного труда в виде постоянных обязанностей. Следует учить детей управлять своим поведением. Развитие произвольности идет по двум направлениям: формируется умение ребенка руководствоваться целями, которые ставит взрослый; формируется умение ставить цели самому и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение. Известно, что цель имеет разную побудительную силу в зависимости от того, насколько велик объем намеченной работы. Если объем слишком велик, то деятельность снова начинает развертываться так, как если бы цели не было. Между созданием у ребенка соответствующего намерения и выполнением этого намерения должно проходить немного времени, в противном случае намерение как бы “остывает”, и его побудительная сила сводится к нулю. В тех случаях, когда ребенку не хочется выполнять какое-либо задание, разделение этого задания на несколько небольших отдельных заданий, обозначаемых целью, побуждает его начать работу и довести ее до конца. Факторы формирования произвольности психических процессов (Д.Б. Эльконин): действия ребенка по образцу; постоянный самоконтроль ребенка.

***Личность.***

В плане личностного развития существенным является то, что возраст 7—8 лет является сензитивным периодом для усвоения моральных норм. Это единственный момент в жизни человека, когда он психологически готов к пониманию смысла норм и правил и к их повседневному выполнению. Формирование нравственных качеств личности — специальная работа по воспитанию определенных привычек поведения, которые составляют фундамент качеств личности. Прежде чем предъявлять требование и контролировать его выполнение, взрослый должен убедиться в том, что ребенку понятен его смысл. Эксперименты показали, что в случаях, когда удается сформировать эмоционально положительное отношение к выполнению предъявляемых требований, привычка формируется в течение одного месяца; в случаях, когда применяется наказание, не формируется ни нужной привычки, ни правильного отношения. Таким образом, формирование у детей устойчивого правильного поведения и становление на его основе качеств личности протекает успешно лишь в том случае, если упражнение в определенных формах поведения осуществляется на фоне положительного мотива, а не способом принуждения. Младший школьный возраст — это возраст наибольшего благополучия в аффективно-потребностной сфере, возраст преобладания положительных эмоций и личностной активности. Имя. Взрослым следует обращать внимание на то, как обращаются дети друг к другу, пресекать недопустимые формы обращения друг к другу органично внутренней установке каждого ребенка на ценностное отношение к себе и к своему имени.

***Притязание на признание.***

Огромное значение для развития личности младшего школьника приобретают мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с другими детьми. Поэтому желание ребенка заслужить одобрение и симпатию других детей является одним из основных мотивов его поведения. Ребенок младшего школьного возраста, как и дошкольник, продолжает стремиться иметь положительную самооценку. “Я хороший” — внутренняя позиция ребенка по отношению к самому себе. В этой позиции — большие возможности для воспитания. Притязая на признание со стороны взрослого, младший школьник будет стараться подтвердить свое право на это признание. Благодаря притязанию на признание он выполняет нормативы поведения — старается вести себя правильно, стремится к знаниям, потому что его хорошее поведение и знания становятся предметом постоянного интереса со стороны старших. Стремление “быть как все” возникает в условиях учебной деятельности из-за следующих причин. Во-первых, дети учатся овладевать обязательными для этой деятельности учебными навыками и специальными знаниями. Учитель контролирует весь класс и побуждает всех следовать предлагаемому образцу. Во-вторых, дети узнают о правилах поведения в классе и школе, которые предъявляются всем вместе и каждому в отдельности. В-третьих, во многих ситуациях ребенок не может самостоятельно выбрать линию поведения, и в этом случае он ориентируется на поведение других детей. В незнакомых ситуациях ребенок чаще всего следует за другими вопреки своим знаниям, вопреки своему здравому смыслу. При этом независимо от выбора поведения он испытывает чувство сильного напряжения, смятения, испуга. Конформное поведение, следование за сверстниками типично для детей младшего школьного возраста. Это проявляется в школе на уроках (дети, например, часто поднимают руку вслед за другими, при этом бывает, что они внутренне вовсе не готовы к ответу), это проявляется в совместных играх и в повседневных взаимоотношениях. Стремление “быть лучше, чем все” в младшем школьном возрасте проявляется в готовности быстрее и лучше выполнить задание, правильно решить задачу, написать текст, выразительно прочитать. Ребенок стремится утвердить себя среди сверстников.

Стремление к самоутверждению также стимулирует ребенка к нормативному поведению, к тому, чтобы взрослые подтвердили его достоинство. Однако стремление к самоутверждению в том случае, если ребенок не способен или затрудняется выполнять то, чего от него ожидают (в первую очередь, это его успехи в школе), может стать причиной его безудержных капризов. Каприз — часто повторяющаяся слезливость, необоснованные своевольные выходки, выступающие как средство обратить на себя внимание, “взять верх” над взрослыми асоциальными формами поведения. Капризными, как правило, бывают дети: неуспешные в школе; чрезмерно избалованные; дети, на которых мало обращают внимания; ослабленные, безынициативные дети.

Во всех случаях эти дети не могут удовлетворить стремление к самоутверждению другими путями и избирают инфантильный бесперспективный способ обратить на себя внимание. Форму капризов обретает поведение ребенка с еще скрытыми акцентуациями в развитии личности, что в дальнейшем может проявить себя в подростковом возрасте в асоциальном поведении.

***Самооценка.***

От самооценки зависит уверенность ученика в своих силах, его отношение к допущенным ошибкам, трудностям учебной деятельности. Младшие школьники с адекватной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в учении, большей самостоятельностью. Иначе ведут себя дети с низкой самооценкой: они не уверены в себе, боятся учителя, ждут неуспеха, на уроках предпочитают слушать других, а не включаться в обсуждение. К сожалению, родители и учителя часто сравнивают детей с разными возможностями. Ставя в пример ребёнку, который неважно учится, другого, более одарённого или трудолюбивого, они пытаются повысить успеваемость первого, но вместо ожидаемого результата это приводит к снижению его самооценки. Гораздо эффективнее действует сравнение ребёнка с самим собой: если ему сообщить о том, насколько он продвинулся по сравнению с прежним уровнем, это может оказать благоприятное влияние на его самооценку и стать предпосылкой повышения уровня учебной деятельности.

**Подростковый возраст.**

Как и любой другой, подростковый возраст “начинается” с изменения социальной ситуации развития. Подросток находится в положении (состоянии) между взрослым и ребенком — при сильном желании стать взрослым, что определяет многие особенности его поведения. Подросток стремится отстоять свою независимость, приобрести право голоса. Избавление от родительской опеки является универсальной целью отрочества. Но избавление это проходит не путем разрыва отношений, отделения, что, вероятно, тоже имеет место (в особых случаях), а путем возникновения нового качества отношений. Это не столько путь от зависимости к автономии, сколько движение к все более дифференцированным отношениям с другими. Все то, к чему подросток привык с детства — семья, школа, сверстники, — подвергаются оценке и переоценке, обретают новое значение и смысл. “Вызов взрослым — не столько посягательство на взрослые стандарты, сколько попытка установить границы, которые способствуют их самоопределению” (Ч. Шелтон).

Таким образом, в социальной ситуации развития подростка появляется принципиально новый компонент — отчуждение, т. е. дисгармония отношений в значимых содержательных областях. Дисгармония проявляется в деятельности, поведении, общении, внутренних переживаниях и ее совокупным результатом являются сложности при “врастании” в новые содержательные области. Дисгармония отношений возникает тогда, когда подросток выходит из привычной, комфортной для него системы отношений и не может еще войти (врасти) в новые сферы жизни. В таких условиях подросткам необходимы те качества, отсутствием которых они и характеризуются. Подростковый возраст разделяется на младший подростковый и старший подростковый кризисом 13 лет. Хотя как по сути, так и по характеру происходящих в этом возрасте перемен, подростковый возраст в целом является кризисным. Для этого существуют как внешние, так и внутренние (биологические и психологические) предпосылки.

К внешним относятся:

1. Изменение характера учебной деятельности:

а) многопредметность,

б) содержание учебного материала представляет собой теоретические основы наук,

в) предлагаемые к усвоению абстракции вызывают качественно новое познавательное отношение к знаниям.

2. Отсутствие единства требований: сколько учителей, столько различных оценок окружающей действительности, а также поведения-ребенка, его деятельности, взглядов, отношений, качеств личности. Отсюда — необходимость формирования собственной позиции, эмансипации от непосредственного влияния взрослых.

3. Введение общественно-полезного труда в школьное обучение приводит к появлению у подростка переживания себя как участника общественно-трудовой деятельности.

4. Появление новых требований в семье — реальной помощи по хозяйству, ответственности.

5. Изменение положения ребенка в семье — с ним начинают советоваться. Расширение социальных связей подростка — предоставляется возможность для участия в многогранной общественной жизни коллектива.

Наличие внутренних биологических предпосылок объясняется тем, что в этот период весь организм человека выходит на путь активной физиологической и биологической перестройки. Кардинально перестраиваются сразу три системы: гормональная, кровеносная и костно-мышечная. Новые гормоны стремительно выбрасываются в кровь, оказывают будоражащее влияние на центральную нервную систему, определяя начало полового созревания. Выражена неравномерность созревания различных органических систем. В кровеносной системе — мышечная ткань сердца опережает по темпам роста кровеносные сосуды, толчковая сила сердечной мышцы заставляет работать не готовые к такому ритму сосуды в экстремальном режиме. В костно-мышечной системе — костная ткань опережает темпы роста мышц, которые, не успевая за ростом костей, натягиваются, создавая постоянное внутреннее неудобство. Все это приводит к тому, что повышаются утомляемость, возбудимость, раздражительность, негативизм, драчливость подростков в 8—11 раз (А. П. Краковский, 1970).

Так начинается негативная фаза подросткового возраста. Ей свойственны беспокойство, тревога, диспропорции в физическом и психическом развитии, агрессивность, противоречивость чувств, снижение работоспособности, меланхолия и т. д. Позитивная фаза наступает постепенно и выражается в том, что подросток начинает ощущать близость с природой, по-новому воспринимать искусство, у него появляется мир ценностей, потребность в интимной коммуникации, он испытывает чувство любви, мечтает и т. д. (И. С. Кон).

Выделено четыре вида наиболее ярких интересов подростка, называемых доминантами:

“эгоцентрическая доминанта” — интерес подростка к собственной личности;

“доминанта дали” — установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние;

“доминанта усилия” — интерес подростка к сопротивлению, преодолению, волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательного авторитета, протесте;

“доминанта романтики” — интерес к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму.

Ведущая деятельность.

В указанном контексте происходит и смена ведущей деятельности. Роль ведущей в подростковом возрасте играет социально-значимая деятельность, средством реализации которой служит: учение (Л. И. Божович), общение (Д. Б. Эльконин), общественно-полезный труд (Д. И. Фельдштейн).

Учение. Именно в процессе обучения происходит усвоение мышления в понятиях, без которого “нет понимания отношений, лежащих за явлениями” (Л. С. Выготский, 1984). Мышление в понятиях дает возможность проникать в сущность вещей, понимать закономерности отношений между ними. Поэтому в результате усвоения новых знаний перестраиваются и способы мышления. Знания становятся личным достоянием ученика, перерастая в его убеждения, что, в свою очередь, приводит к изменению взглядов на окружающую действительность (Л. И. Божович, 1968). Таким образом, “полная социализация мышления заключается в функции образования понятий” (Л. С. Выготский). Изменяется и характер познавательных интересов — возникает интерес по отношению к определенному предмету, конкретный интерес к содержанию предмета. (Л. И. Божович, 1968).

Общение. Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти свое место среди сверстников. Причем отсутствие такой возможности очень часто приводит к социальной неадаптированности и правонарушениям (Л. И. Божович, 1968). Оценки сверстников начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей и взрослых. Подросток максимально подвержен влиянию группы, ее ценностей; он боится утратить популярность среди сверстников. Интересно, что место подростка в системе взаимоотношений зависит преимущественно от его нравственных качеств, а его положение в группе определяет разную степень его “эмоционального благополучия”. В общении как деятельности происходит усвоение ребенком социальных норм, переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в признании и самоутверждении.Общественно полезная деятельность. Пытаясь утвердиться в новой социальной позиции, подросток старается выйти за рамки ученических дел в другую сферу, имеющую социальную значимость. Для реализации потребности в активной социальной позиции ему нужна деятельность, получающая признание других людей, деятельность, которая может придать ему значение как члену общества. Характерно, что когда подросток оказывается перед выбором общения с товарищами и возможности участия в общественно-значимых делах, подтверждающих его социальную значимость, он чаще всего выбирает общественные дела. Общественно полезная деятельность является для подростка той сферой, где он может реализовать свои возросшие возможности, стремление к самостоятельности, удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых, “создает возможность реализации своей индивидуальности.

***Центральные новообразования.***

На фоне развития ведущей деятельности происходит развитие психических новообразований возраста, охватывающих в этом периоде все стороны развития личности: изменения происходят в области морали, в половом развитии, в высших психических функциях, в эмоциональной сфере. Центральные новообразования: абстрактное мышление; самосознание; половая идентификация; чувство “взрослости”, переоценка ценностей, автономная мораль.

***Мышление.***

При переходе от младшего школьного возраста к подростковому должно качественно измениться мышление школьника.Суть изменения - в переходе от наглядно-образного мышления и начальных форм словесно-логического к гипотетико-рассуждающему мышлению, в основе которого лежит высокая степень обобщённости и абстрактности. Необходимым условием формирования такого типа мышления является способность сделать объектом своей мысли саму мысль. И именно в подростковом возрасте появляются все условия для этого. В 11-12 лет у детей появляется желание иметь свою точку зрения, всё взвесить и осмыслить, потребность в раздумьях о себе и окружающих, в размышлениях о предметах и явлениях, в том числе о тех, что не даны в непосредственно-чувственном восприятии. Этой потребности соответствуют и открывающиеся новые интеллектуальные возможности у учащихся средних классов. Можно говорить о возникновении в начале подросткового возраста сензитивного периода по отношению к закладыванию основ гипотетико-рассуждающего (абстрактно-логического) мышления.

Общее интеллектуальное развитие учеников, не умеющих оперировать абстрактными понятиями, сформированность которых является важным показателем мыслительно-речевого развития, значительно замедляется. Не владея способами логико-речевых преобразований, школьник демонстрирует низкий уровень языкового развития. При этом он неточно выражает свои мысли, делает неправильные выводы, стремится к дословному воспроизведению текста учебника, тем самым, создавая у учителя представление о себе как о неспособном, “трудном” ученике.

С несформированностью абстрактно-логического мышления связано и значительное число школьных трудностей детей, приводящих часто к стойкой академической неуспеваемости. Знания разного уровня- обобщённые и конкретные, приобретённые с помощью стихийно формирующихся процессов мыслительной деятельности, упорядочиваются слабо, и поэтому в голове ученика они часто “сосуществуют” вместо того, чтобы складываться в иерархизированные системы. Как показывает практика, специальная работа по целенаправленному развитию абстрактно-логических форм мышления в этот период не проводится. Не формировать абстрактное мышление у подростков, значит не научить их по-настоящему мыслить, по сути, остановить их умственное развитие. Школьники, только начинающие учиться в средней школе, в связи с низким уровнем сформированности абстрактно-логического мышления уже с первых дней начинают испытывать значительные трудности в обучении, и, кроме того, у них может в связи с этим сформироваться стойкое отрицательное отношение к учению и интеллектуальной деятельности в целом. Целенаправленное формирование абстрактно-логических форм мышления должно явиться основной задачей развития учащихся средней школы, начиная с младшего подросткового возраста.

В моральной сфере две особенности заслуживают пристального внимания:

1. переоценка ценностей;

2. устойчивые “автономные” моральные взгляды, суждения и оценки, независимые от случайных влияний.

Однако мораль подростка не имеет опоры в моральных убеждениях, еще не складывается в мировоззрение, потому может легко изменяться под влиянием сверстников. Противоречивость морального развития характеризуется следующим типичным проявлением: “Подростки исключительно эгоистичны, считают себя центром Вселенной и, в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни они не способны на такую преданность и самопожертвование. Иногда поведение подростков по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они неимоверно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом. Иногда они трудятся с неиссякаемым энтузиазмом, а иногда медлительны и апатичны” (А.Фрейд).

В качестве условия, повышающего моральную устойчивость, выступает идеал. Воспринятый или созданный ребенком идеал означает наличие у него постоянно действующего мотива. Нравственные идеалы по мере развития ребенка становятся все более обобщенными и начинают выступать в качестве сознательно выбранного образца для поведения (Л. И. Божович, 1968).

Существенно изменяется “сфера значимого”, зарождается интерес к интимному миру взрослых. Самосознание. “Перед созревающим подростком впервые раскрывается мир психического. В проникновении во внутреннюю действительность, в мир собственных переживаний решающую роль играет возникающая в переходном возрасте функция образования понятий. Только с образованием понятий наступает интенсивное развитие самовосприятия, самонаблюдения, интенсивное познание внутренней действительности, переживаний. Понятие, являясь важнейшим средством познания и понимания, приводит к основным изменениям в содержании мышления подростка” (Л. С. Выготский). В мышлении подростка открывается способность абстрагировать понятие от действительности, формулировать и перебирать альтернативные гипотезы, делать предметом анализа собственную мысль. Соответственно самосознание развивается в строгой зависимости от развития мышления. Формирование самосознания подростка заключается в том, что он начинает постепенно выделять качества из отдельных видов деятельности и поступков, обобщать и осмысливать их как особенности своего поведения, а затем и качества своей личности. Я-концепция в подростковом возрасте — одна из самых динамично развивающихся психологических структур.

Предметом оценки и самооценки, самосознания и сознания являются качества личности, связанные, прежде всего, с учебной деятельностью и взаимоотношениями с окружающими. Поведение подростка становится поведением для себя, он осознает себя целостно. Это конечный результат и центральная точка всего переходного возраста. Чрезвычайно важный компонент самосознания — самоуважение. Самоуважение выражает установку одобрения или неодобрения по отношению к самому себе и указывает, в какой мере индивид считает себя способным, значительным, преуспевающим и достойным. У подростков 12—14 лет наблюдается существенное понижение самоуважения, причем “плохими” считают себя в большинстве девочки.

***Психологические особенности возраста.***

Самая существенная черта переходного возраста та, что эпоха полового созревания является вместе с тем и эпохой социального созревания личности.

В целом, у значительного числа подростков отношения дисгармонизированы в той или иной мере. Это взаимное непонимание с родителями, проблемы с учителями, негативные переживания, тревога, беспокойство, дискомфорт, ожидание агрессии, ссоры со сверстниками, закрытость, нежелание и неумение говорить о себе, своем внутреннем мире, незнание того, как и какую информацию получать о себе, незнание и неумение работать с ней. Отношения подростков с окружающим миром спонтанны, неконструктивны, незрелы, некомпетентны. Подростки проявляют негативизм по отношению к взрослым (учителям), трагически переживают ситуации невключенности в группу сверстников (если все против меня — я против всех), надеются на неопределенное светлое будущее, бравируют своей независимостью, приверженностью материальным интересам, испытывают потребность в общении. Интенсивное развитие абстрактного мышления приводит к изменению способов мышления, его социализации.

В результате изменяются взгляды на окружающую действительность и на самого себя. Поведение подростка становится для него той реальностью, в которой он начинает оценивать себя как то, что он есть на самом деле. Активное формирование самосознания и рефлексии рождает массу вопросов о жизни и о себе. Постоянное беспокойство “какой я?” вынуждает подростка искать резервы своих возможностей. Интерес к себе чрезвычайно высок. Происходит открытие своего внутреннего мира. Внутреннее “Я” перестает совпадать с “внешним”, что приводит к развитию самообладания и самоконтроля. Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других подросток часто испытывает чувство одиночества. С одной стороны, растет потребность в общении, с другой — повышается его избирательность, появляется потребность в уединении. Подростки особенно чувствительны к особенностям своего тела и своей внешности, постоянно сопоставляют свое развитие с развитием сверстников. Специфическим для них является фиксация на реальных или воображаемых недостатках. Описывая себя, подросток часто употребляет выражения: “некрасивый”, “неумный”, “безвольный” и др. Важно, насколько его тело соответствует стереотипному образу маскулинности (мужественности) или феминности (женственности). Подростки часто становятся жертвами так называемого синдрома дисморфомании (страх или бред физического недостатка).

Подросток стремится осмыслить свои права и обязанности, оценить свое прошлое, обдумать настоящее, утвердить и понять самого себя. Формируется стремление быть и считаться взрослым. Чувство взрослости как проявление самосознания является стержневым, структурным центром личности. Особенности самосознания и самооценки проявляются в поведении. При заниженной самооценке подросток стремится к решению самых простых задач, что мешает его развитию. При завышенной (что довольно редко встречается в этом возрасте) он переоценивает свои возможности, стремится выполнить то, с чем не в состоянии справиться. Важным моментом является противоречивость самохарактеристик, особенно для мальчиков. Так, в сочинениях на тему “Какой я?” подростки пишут: “Я хороший, честный, иногда вру родителям...” и т. п.

Мощным фактором саморазвития в старшем подростковом возрасте становится появившийся интерес к вопросу “Каким я могу стать в будущем?” Именно с таких размышлений начинается перестройка мотивационной сферы, обусловленной ориентацией на будущее (Н. Н. Толстых).

***Отношение к сверстнику.***

Общая мотивация подростка смещается на общение. Здесь возникают конфликты, происходит переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в признании и стремление к самоутверждению. Доминантная потребность в общении формулируется следующим образом: “Научиться общаться”, “Научиться лучше понимать друг друга”. Сверстники рассматриваются как источник безопасности и поддержки. Потребность в общении со сверстниками актуализирует проблему уверенного поведения. Современные подростки часто теряются в провокационных, задевающих, угрожающих ситуациях, выбирая либо подчинение, либо ответную агрессивность. Другой тип ситуаций, в которых у подростков преимущественно преобладает неконструктивный стиль поведения, — это ситуации, когда самому подростку или другому человеку нужна поддержка.

В половине ситуаций коммуникативный стиль подростков уверенный, вторая же половина ситуаций показывает подавляющее преобладание зависимого поведения над агрессивным. Характерна жесткая поляризация сверстников, строящаяся на следующих оппозициях “хороший — плохой”, “за меня — против меня”, а также — небрежность и агрессия. Примерно 40 % подростков демонстрируют негативное отношение к сверстнику, 30%— положительное, 30%— нейтральное. Наблюдается следующая динамика мотивов общения со сверстниками: в 12—13 лет подростку важно занять определенное место в коллективе сверстников. Содержание общения младших подростков сосредоточивается вокруг процессов учения и поведения — лидер среди сверстников тот, кто лучше учится и правильно себя ведет, положительный образ является ведущим. В 14—15 лет доминирует стремление к автономии в коллективе и поиск признания ценности собственной личности в глазах сверстников. Содержание общения фокусируется на вопросах личностного общения, индивидуальности — наиболее привлекательной становится личность “интересная”, “сильная”, “особенная”. У многих подростков оказывается фрустрированной потребность “быть значимым” в их среде.

Примерно с 12 лет у подростков начинает интенсивно развиваться личностная и межличностная рефлексия, в результате которой они склонны видеть причины своих неудач, конфликтов или успехов в общении в особенностях собственной личности. Появляется способность брать ответственность на себя за успешность своего общения с окружающими. В отношениях мальчиков и девочек исчезает непосредственность. Появляющееся у подростка чувство взрослости толкает его к освоению “взрослых” видов взаимодействия, в том числе с противоположным полом. Возникающий интерес к другому полу у младших подростков часто проявляется неадекватно. Мальчики начинают “задираться”, “приставать” и пр. Девочки чаще всего, понимая причины таких действий, не обижаются, демонстрируя, что не обращают внимание на это. У старших подростков возникает стеснительность, напряженность, скованность.

**Заключение.**

Результатом методической работы является обобщение педагогического опыта по организации игр и их изучению, сделаны выводы о значении игры для психического и физического развития ребенка. На основании наблюдений и опыта организации игр раскрыта зависимость уровня развития и типа игры от возрастных особенностей. Так же представлены методические рекомендации по организации игр. Для того чтобы игра была эффективным средством развития и воспитания ребенка, при организации и проведении игр необходимо выполнение следующихусловий:

1.Содержание игры должно служить развитию и воспитанию. Игры должны быть обязательно:

а) эмоциональные (чтобы привлекали ребенка, доставляли ему удовольствие, радость);

б) познавательные, обучающие (ребенок должен учиться чему-то новому, что-то узнавать, решать, мыслить);

в) игры должны быть социально ориентированные.

2.Основная цель педагога - последовательно руководить процессом

формирования самостоятельной игры у каждого ребенка и коллектива в целом ,т.к.только игра в форме детской самостоятельности в наибольшей степени влияет на психическое развитие ребенка. В этом заключается её педагогическая ценность. Необходимо, чтобы игра не потеряла своей ценности, свободы и непринужденности.

3.Необходим учет индивидуальных и возрастных особенностей.

При соблюдении этих условий игра будет служить развитию и воспитанию ребенка.

**Приложение 1.**

## Игры на выявление подростков с лидерской позицией, формирование команды, коллектива

## Основные виды игры для лидерской смены:

***Игры для выявления лидера***. Социоадаптивные игры, позволяющие каждому ребенку проявить индивидуальность, творчество, личные лидерские качества, получить внимание группы. Подчеркивают значимость и равные возможности каждого ребенка в коллективе.

***Игры для создания команды.*** Служат для формирования умения работать в команде, синхронно с другими людьми, для повышения сплоченности в группе, формируют зону общих интересов, поддержку, продуктивную форму социального поведения, умение слушать лидера («Слон» и др.).

***Комплексные игры***, например, выборы президентов, парламента, органов самоуправления. Главное требование: воспроизведение процедур в соответствии с реальной нормативной базой. Результатами таких игр может быть:

* обучение основам самопрезентации и самореализации;
* выявление лидерства и формирование социального института лидеров отрядов;
* развитие навыка самостоятельного принятия решения и ответственности;
* формирование социально продуктивных форм деятельности;
* умение организовать самостоятельную деятельность.

***Игры, нацеленные на проявление внутренней свободы*** ребенка, креативности и спонтанности, помогают устранять психоэмоциональные зажимы, психофизические комплексы, способствуют улучшению коммуникативного навыка, трансформации аутоагрессивного и агрессивного комплексов, самооценки и самосознания (например, миксеры и др.).

# Психологическая игра “Адаптация”

Психологическая игра “Адаптация” проводится для выявления лидеров, генераторов идей и исполнителей, создания творческой атмосферы. Для этого в начале игры отряд делится на микрогруппы. За выполнение заданий вручаются жетоны трех цветов: красные – тому, кто подает идеи, зеленые – тому, кто их реализует, желтые – тому, кто не участвует (желтых может и не быть).

Первое задание – разминка. Каждый представляет соседа справа, предварительно пообщавшись две минуты. Определяются пять самых ярких представителей, которые становятся лидерами. Они получают пять красных жетонов.

Второе задание – вокруг пяти лидеров собираются пять микрогрупп, которые формируются по желанию. Каждой группе дается задание: нарисовать дружеский шарж на любого из присутствующих. Чья идея – красный жетон, кто нарисовал – зеленый. Ребята с красными жетонами переходят в другую микрогруппу (по часовой стрелке).

Третье задание – придумать творческую подпись к шаржу (предварительно ведущий собирает шаржи и раздает их в микрогруппы, учитывая, чтобы они не попали в ту же группу). Чья идея – красный жетон, кто выполнял – зеленый.

Четвертое задание – “три “Д” ( Друг Для Друга): придумать для соседней группы задание. Чья идея – красный жетон, кто выполнял – зеленый . Ребята с красными жетонами переходят в другую группу.

Пятое задание – ведущий для всех микрогрупп дает одинаковое задание.

Игра заканчивается коллективным обсуждением происходящего и вручением лидерам групп знаков «исследователей».

# " Большая семейная фотография"

Эту игру можно проводить как в оргпериод для выявления лидера, так и также в середине смены для отслеживания групповой динамики.

Предлагается, чтобы ребята представили, что они все - большая семья и нужно всем вместе сфотографироваться для семейного альбома. Нео6ходимо выбрать "фотографа". Он должен расположить всю семью для фотографирования. Первым из семьи выбирается "дедушка". Он тоже может участвовать в расстановке членов "семьи". Больше никаких установок детям не дается, они должны сами решить, кому кем быть и где стоять. Вожатый может только наблюдать за этой занимательной картиной. Роль "фотографа" и "дедушек" обычно берутся исполнять стремящиеся к лидерству ребята. Однако, не исключены элементы руководства и других "членов семьи". Взрослым будет очень интересно понаблюдать за распределением ролей, активностью-пассивностью в выборе месторасположения.

Эта игра, проведенная в середине смены, может открыть вожатому новых лидеров и раскрыть систему симпатий-антипатий в группах. После распределения ролей и расстановки “членов семьи” “фотограф” считает до трех. На счет "три!" все дружно и очень громко кричат слово "сыр" и делают одновременный хлопок в ладоши.

Другой вариант игры на выявления лидеров, состоящий из нескольких заданий:

Для этого ребята делятся на две-три равные по количеству участников команды. Каждая команда выбирает себе название. Вожатый предлагает условия: "Сейчас команды будут выполняться после того, как я скомандую "Начали!". Выигравшей будет считаться та команда, которая быстрее и точнее выполнит задание". Таким образом создается дух соревнования, который является весьма немаловажным для ребят.

Итак, первое задание. Сейчас каждая команда должна сказать хором какое-нибудь одно слово. "Начали!"

Для того, чтобы выполнить это задание, необходимо всем членам команды как-то договориться. Именно эти функции берет на себя человек, стремящийся к лидерству.

Второе задание. Здесь необходимо, чтобы ни о чем не договариваясь, быстро встали полкоманды. "Начали!" Интерпретация этой игры сходна с интерпретацией игры "Карабас": встают самые активные члены группы, включая лидера.

Третье задание. Сейчас все команды летят на космическом корабле на Марс, но для того, чтобы полететь, нам нужно как можно быстрее организовать экипажи. В экипаж входят: капитан, штурман, пассажиры и "заяц". "Итак, кто быстрее?!" Обычно, функции организатора опять же берет на себя лидер, но распределение ролей часто происходит таким образом, что лидер выбирает себе роль "зайца". Это можно объяснить его желанием передать ответственность командира на плечи кого-нибудь другого.

Задание четвертое. Мы прилетели на Марс и нам нужно как-то разместиться в марсианской гостинице, а в ней только трехместный номер, два двухместных номера и один одноместный. Вам необходимо как можно быстрее распределиться, кто в каком номере будет жить. "Начали!"

Проведя эту игру, вы можете увидеть наличие и состав микрогрупп в вашем коллективе. Одноместные номера обычно достаются либо скрытым, не выявленным лидерам, либо "отверженным".

Предложенное количество номеров и комнат в них составлено для команды, состоящей из 8 участников. Если и команде больше или меньше участников, то составьте количество номеров и комнат сами, но с тем условием, чтобы были трехместные, двухместные и один одноместный.

Эта методика даст вам довольно-таки полную систему лидерства в коллективе. Закончить ее можно какой-нибудь игрой на сплочение коллектива.

Сценарий конкурса театрального мастерства

*Медленная спокойная музыка, на сцену выходят трое ведущих.*

**Ж.:** Весь мир – театр, а люди в нём – актёры.

**С.:** В этой жизни мы все играем свою роль.

**А.:** А какую роль играете вы?

**Ж.:** Гамлет?

**А.:** Отелло?

**С.:** Джульетта?

**Ж.:** Паяц?

**А.:** Руслан?

**С.:** Дездемона?

**Ж.:** Не бывает плохих актёров, если есть хорошие люди.

**А.:** Не бывает плохих ролей, если есть хорошие актёры.

**С.:** А сейчас мы проверим, какие вы все актёры.

**Ж***. (Подходит к любому человеку из зала)*: А ты знаешь, с чего начинается театр?

**А.:** А как называется перерыв между театральными действиями?

**С.:** Ты знаешь, как называется театральный занавес?

**Ж.:** Место, где разворачиваются все театральные действия?

**А.:** И самое главное, для кого всё это делается?

Кстати, о зрителях. Я прошу подняться всех, кто отвечал на наши вопросы. Вы ждёте награды за ваш труд? Тогда выйдите к нам на сцену. Теперь вы – одна команда.

**С.:** А я попрошу выйти сюда ещё четыре команды, которые уже сплотились, как отряд.

**Ж.:** Посмотрим, удастся ли им проявить себя в актёрском мастерстве. Ну что, начнём?

**С.:** Итак, у нас есть 5 команд...

**А.:** А команды без названия, как театр без репертуара.

**Ж.:** И не забывайте, что все актёры не могут играть главную роль.

**С.:** Есть и второстепенные, но не менее важные.

**А.:** Тогда пусть наши команды выберут себе достойного и ответственного режиссёра,

**Ж.:** И название, соответствующее нашей сегодняшней теме.

**С.:** И раз уж мы с вами в театре, пусть представление каждой команды пройдёт в театрализованной форме. Задание поняли? У вас есть 7 минут.

# *Представление команд.*

**А.: И**так, вы все теперь настоящие актёры.

**Ж.:** А настоящие ли?

**С.:** Так на то мы здесь и собрались. Давайте выясним это.

**А.:** Как известно, каждому актёру на своём нелёгком пути приходится сталкиваться со множеством трудных, но вполне разрешимых задач. Но самая большая проблема...

**Ж.:** Начальство.

**С.:** Точно!

**А.:** Разборки с начальством – дело ох какое нелёгкое.

**Ж.:** А ещё сложнее после этого наладить с ним отношения.

**С.:** Настоящему актёру в этом всегда помогают…

**А.:** Дифирамбы.

**Ж.:** И оды.

**А.:** Вот и вы, дорогие наши, попробуйте сейчас составить такие же красивые,

**С.:** Величественные,

**Ж.:** И абсолютно бессмысленные оды, но только:

* Вчерашнему пирожку с мясом
* Своей левой пятке
* Козявке в носу
* Сосиске под майонезом
* Доктору психиатрической лечебницы

**А.:** А начало возьмём, к примеру, такое:

« О дар небес благословенный,

Источник всех великих дел,

О ты, премудрость, дар бесценный,

Позволь, чтоб я тебя воспел»

**Ж.:** Итак, ребята, у вас есть 5-7 минут, но не забудьте, что каждый из вас должен внести свою скромную лепту как в сочинении, так и в исполнении этой торжественной оды. Время пошло.

*Подготовка и прочтение «од».*

**С.:** Я считаю, что все , без исключения, команды показали себя с наилучшей стороны и, безусловно, справились с заданием.

**Ж.:** Да, это были настоящие шедевры.

**А.:** Шедевры, шедевры... Да знаете ли вы, что создать новое произведение искусства очень непросто. Недаром же существует устойчивое выражение «муки творчества». Оно означает, что все шедевры рождаются лишь в результате неимоверных, мучительных усилий творца.

**С.:** А пусть и наши команды попробуют в маленьком этюде или пантомиме показать процесс творческой работы

**Ж.:** или муки творчества:

* Писателя
* Композитора
* Художника
* Скульптора
* Фотографа

**А.:** Только не забывайте, что помучиться должна вся команда. Но как же, спросите вы? Ведь нужно изобразить только одного человека. А я вам подскажу. Представьте, что, к примеру, у художника есть ещё и сварливая жена, суетливая горничная, куча малолетних детишек.

*Подготовка и показ.*

**Ж.:** Да, после такого мне что-то расхотелось становиться художником.

**С.:** Композитором – тем более.

**А.:** И как же всё-таки здорово, что мы с вами выбрали именно театр. Ведь ни одно другое искусство не может быть так близко человеку.

**С.:** Не может так ясно и правдиво отражать нашу с вами жизнь.

**Ж.:** Не может передать такую богатую гамму чувств и эмоций.

# *Появляется Отрицательный Герой*

**О.Г.:** Ой-ой-ой! Я сейчас расплачусь! Театр! Шекспир! Чувства! Тьфу, противно! И на что вам этот театр сдался? Забиваете себе голову всякой ерундой. Да не дай Бог мне оказаться в театре! Да там от моего храпа ложа в партер провалится. Лучше бы не было этого театра вообще! Только б легче жить было. Вот телик, кино, журналы всякие – это я понимаю. А тут - театр. Для чего он вообще нужен?

**С.: К**ак ты можешь такое говорить? Да ты знаешь, что бы было, если б не было театра?

**О.Г.:** Ну и что?

**А.:** А ты задай этот вопрос нашим командам.

**Ж.:** Ребята, переубедите вы этого невежу. Покажите-ка ему языком театральной миниатюры, что бы стало с нами, если б на земле не было театра. А ну, кто убедительнее? И так, у вас 10 минут времени на подготовку.

*Подготовка, показ миниатюр.*

**О.Г.:** Да, театр – это всё-таки... э-э... круто! Завтра же иду на спектакль «Онегин и Му-му». Что смеётесь? Сам Александр Сергеевич Достоевский написал.

**А.:** Ну иди, иди. И всё равно после такого на душе как-то тяжело и грустно.

**С.:** Кто же теперь её успокоит?

**Ж.:** Но у нас же есть прекрасные режиссёры. А ну, ребята, покажите, на что вы способны. Давайте, смелее выходите

**С.:** От вас потребуется настоящее актёрское мастерство. Ведь нет таких актёров, которым хоть раз в жизни не приходилось на сцене импровизировать.

**Ж.:** Но самое главное, сделать это так умело, чтобы об этом никто и никогда не догадался.

*Участники получают задания и выполняют их.*

* Дон Педро
* Донна Хуанита, жена дона Педро
* козёл Маркус
* глухая донна Матильда, которой в пятницу исполнилось 92
* Штирлиц

**А.:** Вот это режиссёры, просто герои! Сразу видно, что импровизация для них – дело лёгкое и приятное.

**Ж. (***Задумчиво глядит в потолок с загадочным видом).*

**С.:** Женя, с тобой-то что случилось?

**Ж.:** Да вот, представила себя в театре, но не на сцене, а за кулисами: актёры суетятся, в последний раз повторяют роли, куда ни кинешь взгляд – везде...

**С.** *(перебивает)***:** Таблички.

**А.:** Какие таблички?

**С**.**:** Как какие таблички? «Не курить», «Вход на служебную лестницу закрыт», «Тише! Идёт репетиция!».

**Ж.:** А причём тут это?

**С.:** Да я тут на досуге подумал и решил: скучно стало в театре, особенно за кулисами. Не хватает чего-то нового.

**Ж.:** Что, табличек, что ли?

**С.:** А хотя бы их. Ведь должен же настоящий актёр быть немного и художником. Так пусть наши команды попробуют нарисовать новые таблички.

**А.:** А у меня уже и идеи по этому поводу есть.

*Раздаёт карточки с названиями табличек, которые предстоит нарисовать:*

* «Осторожно! Злая вахтёрша!»
* «За актрисами в гримёрной не подглядывать!»
* «Осторожно! Глухая певица!»
* «Внимание! Наклонная плоскость! Вероятна опасность столкновения с Колобком!»
* «Опасно! Неприятные запахи!»

**С.:** Итак, задание ясно? Творите! У вас есть 5 минут.

*Рисование, показ.*

**С.:** О, прекрасно! Теперь-то мы совершим настоящую художественную революцию в нашем театре!

**Ж.:** А если говорить серьёзно, я очень рада, что нас всех в этом зале сегодня собрал и объединил театр, именно театр, ведь...

**А.:** Театр – это наша жизнь.

**С.:** Скорей, звезда на небосклоне,

Что светит, озаряя мир.

**Ж.:** Дом муз, талантов, звучных лир

И я не знаю волшебства

**А.:**  Что и театру не под силу

И нет на свете торжества

**С.:** Что радостней театра было.

**Ж.:** И будь ты беден иль богат,

Приди сюда с душою светлой.

**А.:**  Тебе театр будет рад,

Всегда любим, всегда приветлив.

**ВСЕ:** Всегда любим, всегда приветлив.

**ТАКТИЛЬНЫЕ ИГРЫ.**

" БИЛЕТИКИ"

Центр круга- контролер (мальчик), внутренний круг - пассажиры (мальчики), внешний круг - билетики (девочки), ведущий садится в стороне. Мальчики и девочки разбиваются на пары становятся в круги, каждый мальчик запоминает свою девочку. Играющие начинают ходить по кругу: мальчики в одну сторону, девочки в другую. Ведущий говорит слова: едут, едут, едут,... контролер! Пассажиры берут свои билетики за руки, контролер может схватить любой билетик. Чей билетик схватил контролер, тот пассажир становится на его место. Потом пассажир должен обнять свой билетик, потом - поцеловать, а потом взять на руки.

"ПУТАНИЦА"

Участники стоят в кругу, взявшись за руки. Водящий отво­рачивается и считает до 10. За это время все играющие не размыкая рук запутываются между собой (закручиваются, переступая через руки, проходя под руками). После счета 10 участники остаются в таком положении, как у них получилось. Задача водящего распутать играков до исходного положения.

3 "КУКОЛКА"

Все сидят в кругу. Вожатый просит пообещать, что условия игры будут выполнены до конца. Затем достает куклу-"пупсика" и говорит, что нужно передавать ее по кругу, целуя в любое место и говоря, куда именно ты ее поцеловал. Если, скажем, в носик уже поцеловали, то в это место уже целовать нельзя. Круг замыкается. Вожатый говорит:"А теперь поцелуй своего соседа справа туда, куда вы поцеловали куколку..."

4 "СТАТУЯ ЛЮБВИ"

Из зала нужно вывести равное количество юношей и девушек, примерно по четыре человека каждого пола( или по три ). Затем вызывают юноша и девушка -желающие- из ощего круга и из них "ле пится" статуя, изображающая любовь. Первая скульптура может быть любой. Затем приглашается юноша из тех, кто вышел, ему говорится, что он видит скульптуру, изображающую любовь. Но он должен пере­делать ее так, он представляет себе любовь. Он "лепит" новую статую из старой. "Вот так?" - спрашивает ведущий. - "Так", - "Тогда зай мите его место" ( указывая на "статую" юноши).

5 " АРАМ - ШИМ -ШИМ"

В центре круга стоит водящий с закрытыми глазами и вытянутой рукой. Остальные начинают водить вокруг него хоровод, громко говоря (водящий крутится на одном месте в обратную сторону): "Арам- шим- шим, Арам -шим - шим,Арамия-Зульфия, посмотрика на меня!" Круг и водящий по окончании слов сразу останавливаются. Тот, на кого указывает рука водящего, выходит из круга. Это должно быть лицо противоположного по ла. (Если вдруг рука остановилась на человеке того же пола, то нужно смотреть по часовой стрелки до перого подходящего ).

Водящий и выбранный становятся спиной вплотную друг к другу.

Круг начинает считать : "И - раз, и -два, и - три!"

При счете " Три " оба резко поворачивают голову в выбранную им сторо ну. Если в результате этого лица водящего и выбранного обращенны в од ну сторону, то они целуются. Если лица обращенны в разные стороны (например, оба повернули голову налево ), то водящий и выбранный обмениваются рукопожатием. Водящий встает в хоровод, выбранный ста новится водящим, игра начинается сначала.

6 "РУЧЕЕК"

Все играющие разбиваются по парам и берутся за руки

Пары выстраиваются в колонну по два. Каждая пара поднимает соеди ненные руки вверх. Первая пара, стоящая в голове колонны, разъе диняет руки, и оба партнера один за другим движутся внутри колонны под руками играющих. Каждый из разъединенных партнеров выбирает себе в пару другого партнера или партнершу, берет его или ее за ру ку и продолжает движение внутри колонны до ее конца и тут становят ся замыкающей парой. Те, кто остался без пары, берут в голову колон ны и начинают двигаться от ее головы до хвоста. выбирая себе нового партнера. Играйте, но не устаньте!

7 "ДА-НЕТ-ДА"

Зрелищная игра. Из зала вызывается обычно 3 мальчика и 3 де вочки. Ведущий оставляет себе одного участника противоположного по ла из шести. А остальных уводят, чтобы они не подслушивали и не подглядывали. С оставшимся участником договариваются, что он будет отвечать на вопросы в последовательности "ДА"-"НЕТ"-"ДА". И так три раза на три ответа.

Ведущий задает такие вопросы:

1. Ты знаеш, что это такое ?

2. Ты знаеш, для чего это ?

3. А хочешь узнать?

В первой серии ведущий показывает на ладонь, и после согласия узнать, для чего она нужна, пожимает ладонь участника.

Во второй серии ведущий показываетна плечо и после третьего ответа нежно обнимает за плечо участника.

В третьей серии ведущий показывает на губы и после третьего ответа вытягивает свои губы к участнику как бы

хочет поцеловать, и потом играет на губах как маленький.

После дружного хохота ведущий садится в зал, а на его место встает первый участник, и для него вызывается второй участник противоположного пола. Так по очереди проходят все шесть участников.

8 "ПУХ ИЛИ МЕХ "

Участникистоят в кругу, выбрав водящего, и хором спрашивают его: "Пух или мех ?" Водящий выбирает. Если -"пух", то все участники говорят:"Целуй двух". Если - "мех", то говорят: "Целуй всех".И водящий приступает к процедуре.

**Приложение 2 (фотографии). **

**Игра «Футбол» Настольно-печатные игры**

** **

**Перетягивание каната Спортивные игры**

** **

**Игры на сплочение команды Игра «Чехарда»**

**Литература.**

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. Книга для учителя. - М.:

Просвещение, 1987.

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. - М.:

Просвещение, 1989.

3) Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе.-

М.,1983

4) Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития

личности.- М.,1979.

5) Воспитание детей в игре./Сост. Бондаренко С.М.-М., 1983.

6) Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991.

7) Выготский Л.С.Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1991.

8) Кон И.С. Социология личности. - М., 1968.

9) Левитов Н.Д. Психологические особенности подростков. – М.:

Просвещение, 1967.

10) Спиваковская А.С. Игра-это серьезно. - М.: Педагогика, 1981.

11) Усова А.Б. Роль игры в воспитании детей. - М., 1976.

12) Эльконин Д.Б. Особенности психического развития детей 6-7 летнего

возраста. - М., 1988.

13) Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.

14) «От игры к самовоспитанию",-С.Шмаков, Н.Безбородова.

15) Дьякова Е.А. Перед праздником. М., 1994.

16) Саульский Ю. Народный праздничный календарь. Лето – Осень / Ю.

Саульский. – М., 1999. – 295 с.

17) Соколова Л. Воспитание детей в русских традициях. / Л. Соколова. М.,

2003. – 196 с.

18) Якубовская Е.И. Традиционные праздники в образовательных

учреждениях. / Е.И. Якубовская. – С-пб, 2005. – 282с.

19) Гааз Э.П., Левицкий А.Ю. Театр. Сценография или Как мы играе м.

М.: ВЦХТ, 2002.

1. Гааз Э.П., Маслова Л.К. и др. Театр: практические занятия в детском театральном коллективе. М.: ВЦХТ, 2001.
2. Я познаю мир: Детская энциклопедия: Культура./Авт.-сост. Н.В.Чудакова. М.: ООО»Фирма «Издательство АСТ», 1999.
3. Царенко Л. От потешек к пушкинскому балу. М.: ВЦХТ, 2002.
4. Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста. Минск, 1997.
5. Немов Р.С. Психология. М., ВЛАДОС, кн.1,2003.
6. Смирнова Е.О. Детская психология. М., ВЛАДОС, 2006.
7. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. М., Московский психолого-социальный институт/Флинта, 1997.
8. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. М., 1992.
9. Дубровина И.В. и др. «Психология».- М., Академия, 2001.
10. Мухина B.C. «Возрастная психология». - М., 2000.
11. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. М., 1996.
12. Хейзинка И. Человек играющий. М., 1992.
13. Шмаков С.А. Ее величество игра. М., 1992.
14. Эльконин Д.В. Психология игры. М., 1998.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Просвещение, 1982.
16. Газман О.С. О понятии детской игры // Игра в педагогическом процессе: сб. тр. – Новосибирск, 1989.
17. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. М., 1988. – 212 с.
18. Основы дошкольной педагогики. / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М., 1980.
19. Основы специальной психологии: Учебное пособие для студентов средних педагогических заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслена, Л.И. Солонцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецова. – М.: Академия, 2003. – 318 с.
20. Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М., 1966. – 327 с.
21. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребёнок идёт в школу. М., 1995.
22. Василевский В.И. Формирование мотивов познавательной деятельности личности. - Краснодар, 1984. - 298с.
23. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения. Вопросы психологии. № 2 1980 г.
24. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. - 479с.
25. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика, №2, 2003.
26. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. - 6-е изд., стереотип. - М: Издательский центр "Академия", 2000. - 456с.
27. Сухомлинский А.В. О воспитании. М.: Политиздат. 1985.
28. Щукина Г. И, Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М.: Просвещение, 2001.
29. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Просвещение, 2002.
30. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 2002.
31. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребёнке волшебника. - М.: Просвещение: Учебная литература, 1996.