

растений, среди которых зерновые культуры, рис, сорго, горох, бобы. Греческий учёный Аристотель посвятил исследованию растительного мира специальный труд «История растений». Отцом ботаники считают ученика Аристотеля Теофраста (372—287 века до нашей эры). Ему принадлежит десяти томный труд «Природная история растений» и восьмитомный — «О причинах растений». Накопленные знания позволили К. Линнею создать биологическую систематику растений. Он разделил мир растений на 24 класса в зависимости от строения и внешнего вида цветов. Самый простой способ фиксации ботанического материала — гербаризация, которую предложил итальянец Лука Гини в середине XVI столетия. Сейчас самые большие гербарии мира находятся в Петербурге, Париже и Лондоне и имеют по 5—6 млн образцов каждый. Огромные коллекции собраны в ботанических музеях и садах.

Игры с природным материалом (семена растений, листья, разнообразные цветы, камешки, ракушки) позволяют закрепить знания детей об окружающей их природной среде, формируют мыслительные процессы (анализ, синтез, классификация). Воспитатель организует такие игры во время прогулки, непосредственно соприкасаясь с природой: деревьями, кустарниками, цветами, листьями, семенами [2].

В детском саду для ознакомления с миром растений в групповой комнате оборудуют уголок природы; фруктовый сад, ягодник, уголок леса, поля, луга на участке объединяют в экологическую тропинку. В каждой возрастной группе должен быть материал для дидактических игр. Особенно полезны и интересны детям такие игры, как: «Не ошибись!», «Собери картинку», «Ботаническое лото», «Вершки — корешки», «Что растёт в цветнике, а что на огороде», «Путешествие в лес», «Что где растёт?», «Съедобное — несъедобное», «Узнай на вкус», «С какого дерева листочек», «Путешествие в поле», «Овощной магазин», «Кто ты?», «Кто назовёт больше растений на букву «М»», «Сварим куклам борщ и компот», «Прогулка в зимний лес», «Магазин фруктов», «Наоборот», «Узнай запах «Чей цветок?», «Какое это растение?», «Что из чего?», «Кто заметит больше небылиц?», «Похоже — не похоже», «Где растёт это растение?», «Продолжи предложение», «Веночек», «Когда это бывает» «Магазин «Семена растений», «Было — будет», «Да — нет», «Посади клумбу по порядку», «Прогулка в весенний лес», «Овощи, фрукты, ягоды», «Так бывает или нет?», «Найди пару», «Прогулка в ботанический сад», «Кому что нужно?», «От зёрнышка к булочке», «Кто назовёт больше лекарственных растений (овощей, фруктов, весенних цветов, растений Красной книги)?». Игры проводят эмоционально, с поощрением каждого ребёнка.

Заключение. Дидактические игры усиливают познавательное отношение к природе и их любознательность, увеличивают запас знаний и формируют бережное отношение к растениям. Только при систематичной работе, которая базируется на принципах научности, наглядности, личностно-ориентированного подхода, систематичности и последовательности можно достичь значительных результатов в воспитании детей. Следующее исследование посвятим вопросам формирования заботливого отношения к животным.

Список цитируемых источников

1. *Плохий, З. П.* Сутність і структура екологічної культури особистості // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наукових праць. — Вип. 8. — Кн. 2 — Київ — 2005. — С. 7—11.
2. *Аванесова, В. Н.* Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду / В. Н. Аванесова. М. : Просвещение, 1972. — 176 с.

УДК 372.13

О. К. Васильева,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

РОЛЬ КУКЛЫ-ПОСРЕДНИКА В РАЗВИТИИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Сюжетно-ролевая игра ребёнка — произвольная, внутренне мотивированная деятельность, способ осознания самого себя и приспособления к окружающему. Однако внутренняя мотивированность может равняться нулю не только там, где он может иметь, но не может осуществить свои намерения, но и там, где он вынужден осуществлять лишь намерения других. Чтобы игра помогала самовыражению ребёнка, она должна быть свободной, а приёмы, которые педагог применяет для её развития, не должны носить обязательного, сковывающего инициативу и самостоятельность характера. Даже детям младшего дошкольного возраста необходимо иметь возможность реализации собственных замыслов, получая удовольствие от свободного и непринужденного использования доступных им игровых средств. Поэтому, разрабатывая методику внесения образных игрушек в игры детей с целью развития их игровых замыслов, мы считали возможным использовать только такие приёмы, которые способствовали бы обогащению и развитию детских представлений и интересов, приобщали бы их к миру человеческих ценностей, будили любознательность и вызвали интерес и желание действовать в соответствии с задуманным. Вместе с тем, каждый из отобранных нами четырёх приёмов внесения игрушек: показ инсценировок театра игрушек; создание игровых проблемных ситуаций; использование сценок-загадок кукольного персонажа и дидактических игр, несёт определённую смысловую нагрузку, способствующую

развитию сюжетно-ролевой игры. Так, показ инсценировок театра игрушек воздействует на чувства и воображение детей, направляет их внимание на содержание и сюжет инсценировки, оформление игрового пространства, в котором развивается сюжет, действия, слова и поступки героев, их взаимодействие между собой. Поскольку в разных инсценировках могут быть использованы одни и те же персонажи, то дети видят «многообратимость» и вариативность использования игрушек. Куклы с одним и тем же именем обладают различным характером и по-разному поступают.

Создание игровых проблемных ситуаций направляет внимание детей на необходимость целевой установки в игре, поиск и подбор средств и путей решения проблемы, побуждает к активным действиям, импровизациям. Цель использования сценок-загадок заключается в том, что, показывая детям взаимодействие разных персонажей, обыгрывая возможности динамических свойств «монофункциональных» и «многообратимых» игрушек, педагог обращает внимание на нравственную сторону поступков и деятельности людей и учит детей решать нравственные проблемы. Дидактические игры помогают внести в игру как «моносюжетные» игрушки, благодаря которым уточняются представления детей об их назначении, функциях и способах действия, так и «многообратимые», роли которых меняются в игре в зависимости от желаний и интересов ребёнка. Однако эффективность любого приёма внесения игрушек во многом зависит от умений педагога создавать эмоционально-положительный фон взаимодействия с детьми, умения донести смысловую нагрузку приёма до каждого ребёнка. Вот здесь-то и поможет кукла-посредник.

Основная часть. В нашем исследовании роль куклы-посредника выполняла кукла-мальчик, которой дали имя Андрюша и наделили его теми же интересами, потребностями и склонностями, которые были характерны для детей группы. Этот обаятельный, улыбающийся «мальчик» любил играть, шутить, проказничать, хвастаться, делать подарки, стремился узнать что-то новое, помогал решать трудные ситуации. Он много знал, но очень любил учиться, поэтому никогда не обижался, когда дети его поправляли, обучали.

Кукла вводила новые предложения, принимала замыслы детей, демонстрировала способы действий с игрушками, вместе с детьми без жестких оценок «правильно—неправильно», «хорошо—плохо» решала возникающие проблемы. Например, кто-то из детей сломал игрушку, а кто-то унёс ложечку от чайного сервиза домой, а у кого-то сегодня получилось то, что вчера ещё не получалось. «Андрюша» для каждого «подбирал» нужное слово, «остуживал горячие головы» совсем необходимо: сломал игрушку не потому, что плохой, а потому, что не рассчитал свои силы; унёс ложечку не потому, что хотел присвоить, а потому, что хотел показать её маме, чтобы она увидела, из какого красивого сервиза дети кормят своих кукол. После такой необидной «прилюдной» оценки своего поступка ребёнок успокаивается, веселится, а на следующий день ложечка спокойно возвращается на место, да ещё и с комментариями, что маме очень понравился сервиз и его надо беречь, чтобы ничего не потерялось. Тот же, кто раньше, не задумываясь, ломал игрушки, теперь начал «рассчитывать» свои силы.

Кукла-посредник, которую дети всегда встречают с радостью, появляется не каждый день. Она приходит один раз в неделю, иногда два-три раза в месяц. Её появления дети ждут, как праздника, потому что это связано с сюрпризами, неожиданными ситуациями, постоянным напряжением ума, чувств и воли. Так, однажды, после дневного сна детей, появляется Андрюша! Он знакомится с детьми, сообщает, что пришёл к ним в гости, так как очень хочет с ними подружиться, пришёл он не с пустыми руками, а с подарками, но дети должны угадать, что находится в красиво перевязанном пакете. Начинается дидактическая игра «Андрюшины подарки» [1, с. 83]. Дети отгадывают, Андрюша комментирует ответы детей, направляет их мысли в нужную сторону. Непринуждённое, радостное общение с куклой вызывает желание активно действовать, реализовывая замысел, подсказанный куклой. Во время следующего прихода Андрюша сообщает, что он любит смотреть инсценировки театра игрушек, поэтому договорился с воспитательницей и она покажет всем инсценировку «Красная Шапочка». Могут дети неожиданно получить письмо от Андрюши, в котором он просит встретиться его подружку, но встретиться обязательно так, чтобы ей очень понравилось жить у детей в группе, и она дождалась приезда Андрюши.

Общение с куклой-мальчиком разрушает сложившийся стереотип, что в куклы играют только девочки, и мальчики после этого охотно объединяются с девочками в различных по тематике играх. Возникает реальная общность эмоционального, волевого и когнитивного развития мальчиков и девочек. Такое использование куклы-мальчика эффективно решает, на наш взгляд, задачи полового и нравственного развития детей в условиях современного дошкольного воспитания. Ведь в детском саду дети находятся под влиянием преимущественно женщин, поскольку взрослые представители мужского пола — сильнейший фактор половой социализации — практически там отсутствуют. Используя же в качестве посредника взаимодействия куклу-мальчика, педагог вносит в содержание диалогов и действий куклы общепринятые представления о мужественности и женственности как центральных качествах пола и их проявлениях в поведении. В нужный момент кукла может «посекретничать» с мальчиками, обсуждая, например, какие сюрпризы можно подготовить для девочек, мам, воспитательницы в преддверии 8 Марта (сделать подарки, украсить групповую комнату и т. п.).

Одной из задач деятельности педагога по развитию сюжетно-ролевой игры является формирование у детей представлений о возможностях предметно-игровой среды в построении взаимодействия со сверстниками и возможностях её изменения и преобразования. Кукла-посредник предлагает детям побеседовать на различные темы, например, «Предметы и игрушки нашей группы», «Любопытный гость», «Во что и как мы играем?», «Во что и как играют другие дети?», «Что можно изменить в групповой комнате, чтобы у нас получился «Круизный лайнер», «Туристическое агентство»? Благодаря таким беседам с куклой-посредником игрушки становятся не

просто объектами внимания детей, но и средством общения и взаимной активности педагога и детей, направленным на совместное изменение и преобразование предметно-игровой среды.

С помощью куклы-посредника можно направить внимание детей на совместное с педагогом изготовление атрибутов для игр, элементов костюмов (заказы могут поступать в специальный «ящик для заказчиков», который по предложению детей постоянно висит в уголке «Умелые руки»). Форма заказов условно выражается в виде рисунка. Один-два раза в неделю Андрюша вместе с детьми изучает, классифицирует заказы, создает группы по их изготовлению (А. И. Матусик) [2, с. 127]. После выполнения заказов Андрюша принимает и оценивает работу детей. Поскольку Андрюша неистощим на выдумки, с его помощью организуются и проводятся конкурсы костюмов, конкурсы на интересные ролевые действия, на выразительность речи, жестов, мимики, пантомимики; проводятся беседы, совместное рассматривание и обсуждение иллюстраций, обсуждаются персонажи игры, их действия и поступки. Кукла-посредник успешно выполняет коммуникативную роль, помогает осуществить позитивное взаимодействие между взрослым и ребёнком. Включённая в игровую ситуацию, она позволяет взрослому без принуждения и насилия над чувствами и желаниями детей управлять их поведением:

- демонстрировать отдельные нормы поведения;
- устанавливать прямую и обратную связь со всеми детьми одновременно и персонально с каждым ребёнком, «собирая» информацию, необходимую для корректировки педагогического воздействия;
- обеспечивать психологическую защиту ребёнку, совершившему проступок;
- корректировать поведение детей;
- управлять ходом игры.

Заключение. Все вышеназванные возможности управления поведением, чувствами и игрой ребёнка с помощью куклы-посредника педагог получает благодаря тому интересу, который дети проявляют к кукле и той непринуждённой радостной атмосфере, которая создаётся педагогом при её встрече с детьми. Благодаря взаимодействию детей с куклой у детей формируется субъектная позиция «Я всё могу, а кукла не может», положительный «Я-образ», отношения между педагогом и детьми строятся как субъект-субъектные. Радостная встреча с ней заканчивается интересной игрой с образными игрушками, в которой ребёнок может полноценно выразить себя.

Список цитируемых источников

1. Васильева, О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей / О. К. Васильева — Мозырь : Содействие, 2013. — 152 с.
2. Матусик, А. И. Воспитание организаторских умений / А. И. Матусик // Воспитание детей в игре: пособие для воспитателей детского сада / сост. : А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. — 2-е изд. перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1983. — С. 120—143.

УДК 37.042

О. К. Васильева,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Будущий специалист, работающий с детьми дошкольного возраста, должен хорошо ориентироваться в современных образовательных потребностях общества, быть способным и готовым к выполнению своей профессиональной деятельности. Важнейшей проблемой дошкольной педагогики, не потерявшей актуальности и в настоящее время, является проблема формирования и развития индивидуальности у детей дошкольного возраста. Историко-педагогический анализ показывает, что этой проблемой дошкольная педагогика начинает интересоваться с того момента, когда возникает необходимость построения теории общественного воспитания детей в учреждениях дошкольного образования.

Основная часть. Перед организаторами общественного дошкольного воспитания встаёт важный вопрос: возможен ли индивидуальный подход к ребёнку, развитие его индивидуальности в условиях общественного дошкольного воспитания. Известные педагоги тех лет рассматривают данную проблему с разных сторон. Так, выдающиеся педагоги К. Д. Ушинский и П. Ф. Лесгафт указывают, что в жизни детского сада заключены элементы, нивелирующим образом влияющие на детские индивидуальности. Это — групповая жизнь, общий режим, однородная обстановка, которые при неправильном руководстве и бедности духовного содержания определяют некоторые общие черты в развитии детей, чему благоприятствует их внушаемость и подражаемость. И, в то же время, именно в детском саду имеются богатые возможности для индивидуализации воспитания. В детском саду ребёнок растёт как равный среди равных, получает простор для развития индивидуальности, для проявления себя в разнообразных формах. Коллектив сверстников требует от ребёнка напряжения, личных усилий и инициативы, чтобы он мог утвердить себя как личность. Коллектив сверстников — широкая арена для подражания, средство не только копирования, но и заимствования образцов поведения, технических приёмов деятельности, оборотов речи. Всё это расширяет возможности развития каждого ребёнка.