

Научно-методические подходы к использованию игры в педагогической работе с младшими школьниками

О.А. Степанова

Мы придаем такое важное значение детским играм, что если бы устраивали учительскую семинарию, мужскую или женскую, то сделали бы теоретическое и практическое изучение детских игр одним из главных предметов.

К.Д. Ушинский

Ценность игры в психолого-педагогическом контексте очевидна, однако многие из педагогов начальной школы если и не игнорируют вовсе ее абсолютное право на присутствие в жизни младшего школьника, то относятся к ней с некоторой настороженностью, недоверием и/или опасением. Одна из главных и распространенных причин такой позиции – ошибочная установка на то, что школа в первую очередь призвана учить, а не развлекать ребенка (или играть с ним, что равнозначно в их представлении). Факт остается фактом – **значительная часть педагогов начальной школы не готова и не умеет играть со своими учениками, им проще и удобнее их обучать.**

Но зададимся вопросом – действительно ли это проще и удобнее? Особенно в условиях, когда большинство только что переступивших порог школы детей чуть старше шести лет, причем как минимум треть из них обладает низким уровнем общей и специальной готовности к школе. И как быть тогда с организацией внеурочной и внешкольной деятельности младших школьников, которая в силу особенностей развития во многом опирается на игру, – переложить решение

этой задачи на воспитателя группы продленного дня, на семью или строить ее на той же методической основе, что и процесс обучения? Эти и другие вопросы можно ставить бесконечно, выходом же из ситуации является пересмотр педагогом собственной профессиональной позиции и, скорее всего, неизбежный возврат к обстоятельному рассмотрению ресурсов детской игры и изучению тех условий, которые позволяют ей максимально эффективно воздействовать на самые разные стороны детского развития, и в первую очередь – на формирование у младших школьников творческой и социальной активности, становление навыков учебной деятельности и всех тех качеств и способностей, которые в совокупности обеспечивают успешность их развития, обучения и воспитания. Присущие игре диагностическая, дидактическая, воспитательная, развивающая и другие функции должны быть с обязательностью осознаны и освоены всеми специалистами начальной школы для того, чтобы избежать многочисленных случайностей, нелепостей и грубых ошибок, которые возможны при бессистемном, некорректном и просто неразумном включении игры в педагогический процесс.

Так, один-два раза использовав на уроке случайно подобранные игры и не ощутив от этого какого-либо значительного положительного эффекта, кто-то из педагогов вполне может убедить себя и в дальнейшей их бесполезности. Другие учителя склонны совершенно неоправданно сводить все многообразие детских игр к играм дидактическим (точнее – «строго дидактичным») и использовать их только для закрепления полученных на уроке ЗУНов. В этом случае игра принимает исключительно формальный характер и практически ничем не отличается от учебных заданий. Нередко можно также наблюдать и индифферентное, незаинтересованное отношение учителей к тем играм, которые они предлагают своим ученикам, их неумение поддерживать адекватную линию собственного поведения в игре.

Не менее вредит педагогическому процессу стихийное, бессистемное и неумеренное использование игр. Хорошо известно, что, если выбрать из всего арсенала педагогических средств лишь одно, пусть даже самое удачное, и постоянно пользоваться только им, последствия могут оказаться прямо противоположными ожидаемым. Так, частое, без меры использование игр фактически превращает их в лучшем случае в игры формальные, или псевдоигры*, которые уже давно наскучили и самому учителю, и детям, правомерно заслуживая их возмущения и отказа от участия в них.

Перечисленные ошибки являются наиболее типичными и пока еще достаточно часто встречаются при организации игр в начальной школе. Особенно опасны они в отношении детей с теми или иными предпосылками или признаками формирования неблагоприятных вариантов развития. Ведь, по словам П.Ф. Лесгафта, «в громадном большинстве случаев не прирожденная тупость (нравственная или умственная) ребенка, а педагогические ошибки готовят ребенку горькую будущность, оставляя на его личных проявлениях и привычках неизгладимые следы нравственной порчи и умственного бессилия»**.

Использование потенциала игры в педагогической работе в значительной мере связано с профессионализмом и творчеством самого педагога. Для того чтобы успешно организовывать детские игры, он должен обладать своеобразным «чувством игры», развитым творческим воображением и, кроме того, определенным запасом знаний и практических умений в области методики игры. Именно этих знаний не хватает сегодня большинству педагогов,

работающих с детьми младшего школьного возраста. Поэтому успешность развития, обучения и воспитания младших школьников в целом, а также конечный результат профессиональной деятельности педагогов будет во многом зависеть от того, насколько полно они будут подготовлены к:

- выработке оптимальной стратегии и тактики включения игры в урок и ее использования во внеурочной и внешкольной работе с детьми;

- проведению психолого-педагогической экспертизы игр, перспективному и итоговому анализу их влияния на разные стороны детского развития;

- творческой аранжировке традиционных и дизайну новых, «педагогических» (т.е. не унижающих достоинство ребенка, в терминологии Ш.А. Амонашвили) детских игр, конструированию целостных игровых программ.

Присутствие «великой учительницы» – игры в жизни младшего школьника должно быть осмысленно соотносено с другими видами его деятельности, целесообразно спланировано, эффективно и дозированно использовано в течение дня. Педагогу важно научиться видеть и понимать не только и не столько явные, сколько скрытые механизмы, благодаря которым происходит ее влияние на разные стороны развития младшего школьника. Правильно подобранную, уместно и умело проведенную педагогом игру следует считать таким же важным и необходимым элементом образовательной работы, как и урок. Она должна присутствовать в режиме дня начальной школы в той мере, в какой она необходима для адаптации к изменяющимся ситуациям и условиям жизнедеятельности детей, для эффективного стимулирования всех сторон их развития

* По мнению Е.А. Стрелковой (2001), «живая игра» отличается от «мертвой» – псевдоигры – по крайней мере тремя аспектами: *аффективным* (наличием у детей переживания момента игры, включения в нее), *когнитивным* (присутствием нового познавательного содержания), *социализирующим* (освоением культурных форм существования в мире людей). (См. № 10 нашего журнала за 2000 г.)

** Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения: В 2-х тт. – Т.1. – М., 1951. – С. 63.

(при необходимости – его коррекции), для гармонизации сочетания умственных, физических и эмоциональных нагрузок и т.д.

1. Диагностико-прогностическая основа включения игры в образовательный процесс

Личностный подход, лежащий в основе организации современного образовательного процесса, предполагает исходную ориентацию педагогов в свойствах и качествах личности, которые многообразно представлены уже у дошкольника, а тем более – у младшего школьника. Учитель начальной школы берется за его развитие, обучение и воспитание тогда, когда он путем подражательности и под влиянием окружающих лиц приобретает довольно много навыков, стремлений, желаний, когда эти новые свойства, составляющие верхний слой личности, заслоняют нижележащие, и вот при таком смещении разнородных свойств педагог должен действовать, – замечает П.Ф. Каптерев (1999).

Следовательно, отправной точкой в работе как с каждым, так и со всеми учениками класса для педагога в первую очередь должно стать изучение этого «смещения разнородных свойств» личности с помощью разных методов и форм диагностики, что позволяет получить некоторую предварительную информацию, необходимую для планирования дальнейшей профессиональной деятельности*. В процессе диагностирования наряду с важными данными о достижениях и особенностях психофизического развития детей могут быть собраны значимые материалы, свидетельствующие о необходимости некоторого вмешательства в это развитие и его корректив. Вполне естественно, что учитель попытается запланировать решение таких задач с опорой как на специфические, так и неспецифические – игровые – методы педагогиче-

ской работы, особенно в тех случаях, когда дело касается детей, только переступивших школьный порог. В связи с этим выделение в программе психолого-педагогического изучения учеников наряду с другими и **задач анализа их игровых потребностей, интересов и предпочтений** является не только целесообразным, но и крайне необходимым.

Такое изучение может быть проведено, например, в форме **свободной беседы с учеником или с группой учеников**. Искренний интерес, который демонстрирует взрослый к содержанию беседы, его стремление получить максимально полные, развернутые ответы на вопросы являются важными условиями ее результативности. Тех детей, которые по каким-либо причинам не хотят принимать участия в разговоре, не следует принуждать к ответу – лучше подождать и выбрать более подходящий случай, когда они расскажут о своих игровых интересах и пристрастиях с большим желанием и охотой.

Канву беседы могут составлять следующие вопросы:

- Ты любишь играть? В какие игры ты играешь?
- Какие из них тебе нравятся больше других? Почему?
- Какие игры тебе не нравятся? Почему?
- Ты можешь сам придумать игру?
- Как ты любишь играть – один или с другими детьми? Почему?
- С кем ты больше любишь играть – с мальчиками или девочками, со старшими или с младшими детьми? Почему?
- Любишь ли ты играть с игрушками? С какими из них ты играешь чаще всего?
- Где ты любишь играть – в школе, дома, во дворе...?
- Как часто ты играешь? Хотел бы ты играть чаще? и т.д.

Проведенное в этом ключе изучение игровых интересов и предпочтений

* Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г.Ф. Кумариной. – М., 2001.

младших школьников* выявило, например, что для всех детей 7–10 лет характерна любовь к подвижным играм. На вопрос «Какие игры тебе больше всего нравятся?» ученики 1–2-го классов отвечали: «Кошки-мышки», «Салки», «Гуси-лебеди», «Третий лишний», «Море волнуется» и др. Дети 3-го класса называли игры «в прятки», «в футбол», «в войну», «в индейцев», игры на внимание типа «Замри», т.е. тоже подвижные, но с более выраженным ролевым акцентом. Отвечая на вопрос «Почему тебе нравится эта игра?», дети на первое место вынесли критерий двигательной активности – «можно бегать». Далее – «веселая», «смешная», «забавная», «быстрая», «от нее (игры) хорошее настроение», «радостная», «интересная», «увлекательная», «полезная», «много надо знать», «нужен ум», «хитрая и ловкая», «играют много детей», «надо вырывать», «выигрывает команда» и т.д.

Ответы учеников в ходе беседы, а также наблюдения за свободными играми детей в течение школьного дня могут быть дополнены данными, полученными из **бесед с родителями учеников или в результате их анкетирования** по вопросам организации детских игр в семье. Последующий тщательный анализ собранного материала поможет учителю, с одной стороны, выявить как наиболее общие, так и сугубо индивидуальные игровые запросы учеников класса и осознать реальное место игры в режиме их жизнедеятельности, а с другой – определить собственную позицию в отношении включения игры в образовательный процесс. Вместе с тем следует помнить, что игровые интересы и предпочтения детей не являются чем-то застывшим, определенным раз и навсегда; наоборот, они довольно часто меняются. Поэтому изучение игровых предпочтений учащихся должно проводиться достаточно регулярно с тем,

чтобы вовремя внести коррективы в те игровые программы, которые используются педагогом.

Кроме того, в игре дети обычно демонстрируют самые разнообразные игровые качества, непосредственно связанные с особенностями их темперамента и характера, условиями воспитания и др. Поэтому **наблюдение за детским поведением в процессе самостоятельных игр** (на перемене, пришкольном участке и т.п.) позволит учителю определить, к какому *типу игроков* относится каждый из них.

Так, идеальным партнером в играх является так называемый «добродушный игрок»**. Это умный, вдумчивый, внимательный, спокойно ко всему относящийся ребенок. Начав играть, он увлекается игрой и отдается ей всецело, по-детски непосредственно, непринужденно. В его поведении практически отсутствуют эгоистические проявления, он уступчив и может подчинять свои интересы интересам детской группы. В игру такой ребенок включается с осмотрительностью, не торопясь проявить себя активно и сразу. Он незлобив, спокойно реагирует на шутки товарищей или вовсе не обращает на них внимания; так же спокойно настроен и в отношении взрослого.

Хорошими партнерами по игре являются такие типы игроков, как «игроки-talанты», «организаторы», «вожаки». Например, «истинный талант» – это хороший товарищ, предпочитает быть лидером и фигурировать в центральных ролях. Он обычно достаточно активен и более развит, чем другие дети. Вместе с тем в поведении такого игрока есть некоторая капризность, манерничание, неустойчивость желаний и проявления нервозности. «Самостоятельный организатор» также хороший игровой партнер. Он инициативен, играет выдержанно, любит соблюдать все правила, но несколько самолюбив. У такого ребенка

* Организация и руководство игровой деятельностью младших школьников в учебной и внеклассной работе: Метод. указания. – Гомель, 1984.

** При обозначении типов игроков используются определения В.Г. Марца (1925).

проявляется особая социальная ода-ренность, т.е. умение найти подход к каждому из игроков и объединить их. В процессе игры он, организовав детей, охотно и результативно помогает руководителю, но может и самостоятельно вести игру. Наконец, «настоящий вожак» – это игрок с особенно развитой волей и обостренным чувством законности, чрезвычайно инициативный, активный и настойчивый. Он постоянно озабочен общими интересами, гордится своей ролью в игре и также способен действительно помогать взрослому при ее проведении.

Но в детских играх проявляются и «мнимые таланты», «шуты», «неудачные остряки», «замкнутые дички», «конфузующиеся игроки», «подражатели», «мятежные души», «расслабленные игроки», «лицемерные игроки», «выскочки», «хвастуны», «вожаки-хитрецы», «вожаки-силачи» и другие типы игроков. Уже само их определение до некоторой степени свидетельствует о тех элементах стихийности, внеплановости, которую они могут привносить в игру. Так, «мнимый талант» довольно самолюбив, капризен, обидчив и подозрителен. В игре проявляет себя как большой спорщик, часто нарушает правила. «Конфузующийся игрок» хочет принять участие в игре и в то же время боится. Он слаб, нерешителен, не проявляет инициативы, не уверен в своих силах и боится выгладеть в игре смешным, не хочет, чтобы на него было обращено какое-либо внимание. «Иронический игрок» относится к играм свысока, пренебрежительно. В силу присущей ему тщеславности он обычно или совсем не принимает участия в игре, или всячески демонстрирует свое снисходительное отношение к ней, делает замечания товарищам, без предупреждения выходит из игры. Эти и другие типы игроков педагог должен уметь определять и с их учетом выстраивать собственную тактику игрового воздействия, одновременно проводя и определенную коррекцию негативных типов детского игрового поведения.

Вместе с тем следует принимать во внимание, что некоторые первоначальные диагностические сведения могут быть отчасти переосмыслены с учетом постоянно поступающей педагогически значимой информации в ином ключе, а поэтому, будучи использованными, диагностические средства не должны исчезнуть из поля внимания педагога, продолжая служить необходимым условием и регулятором образовательного процесса. Вполне уместным является выбор педагогом какой-либо **формы фиксации результатов диагностирования и динамического наблюдения** за развитием учеников в процессе использования средств игрового влияния. Это могут быть, например, своеобразный дневник педагогических наблюдений, индивидуальные карты учеников и др., но при любой форме анализу и оценке подлежат не только игровые интересы и потребности учеников, но и их ответная реакция на использование конкретных игровых методов и форм педагогического воздействия.

Таким образом, изучение спонтанно существующих игровых форм деятельности и самостоятельных игр детей – важнейшая предпосылка расширения возможностей их применения в начальной школе, конструирования направленных игровых программ и разработки (моделирования) новых игр. Разные методы и формы педагогической диагностики служат, с одной стороны, естественной и органичной базой для выяснения игровых запросов и особенностей игрового поведения учеников, а с другой – для грамотного определения роли и места игры как педагогического средства в работе с ними. Результаты диагностирования и соотнесение их с общими и частными задачами педагогической работы с классом в целом и каждым учеником помогают учителю прогнозировать наиболее верные стратегию и тактику включения детской игры в образовательный процесс начальной школы.

2. Технология конструирования и реализации игровых программ в работе с младшими школьниками

Однако единственная игра, даже самая лучшая, не может обеспечить успеха в решении всех стоящих перед педагогом задач, в связи с чем наиболее оптимальной стратегией его деятельности является разработка и реализация в работе с детьми **целостного комплекса игр (игровой программы)**. Удачным примером такого подхода к использованию игр до сих пор остается опыт А.С. Макаренко. Жизнь и работа в возглавляемых им колонии им. Горького и в коммуне им. Дзержинского были насыщены игровыми элементами, и не проходило недели, чтобы не создавалась какая-нибудь новая игра. Многие из этих игр, наиболее интересные, укоренялись и входили в традицию, составив впоследствии систематизированный комплект, гармонично сочетающийся со всеми остальными элементами педагогической системы. А.С. Макаренко считал, что как в хорошей картине или в хорошей песне не должно быть ничего лишнего, так и в удачном комплексе игр не должно быть ни лишнего, ни недостающего. Вместе с тем он хорошо осознавал, что создать какой-либо единственный и идеальный – на все времена и для всех детских учреждений – комплекс игр и рекомендовать его всем нельзя, поскольку дети растут, развиваются, изменяются. Над играми надо постоянно работать и заменять их, чутко улавливая и жизнь детского коллектива, и перспективы дальнейшего его развития. При этом обязательным условием своевременности внесения нужных изменений является активное участие самих детей не только в проведении игр, но и в их создании, изменении, однако ведущей и руководящей силой должен оставаться педагог.

Современные условия и тенденции совершенствования организации и содержания образовательного процесса обуславливают настоятельную потребность активного включения

игровых программ в жизнедеятельность младших школьников в целях эффективного влияния на их физическое, эмоциональное, интеллектуальное развитие, формирование навыков учебной деятельности и т.д. Вместе с тем большинство педагогов сегодня имеют в своем распоряжении достаточно пестрый, неупорядоченный игровой арсенал и не ставят перед собой задачу конструирования целостных, четко ориентированных и адресных игровых программ, хотя определенные наработки в этом направлении, безусловно, имеются (О.С. Газман, Е.М. Гельфан, С.А. Шмаков, М.Г. Яновская и др.). В связи с этим важно, чтобы педагог не только умел достаточно объективно оценить ресурс готовых, уже апробированных игровых программ и адаптировать их к условиям своего класса, но и мог **самостоятельно создавать игровые программы в соответствии с потребностями образовательной практики и особенностями развития своих учеников**.

На технологическом уровне проектирование любой игровой программы начинается с тщательного определения ее задач, основой для формулировки которых служат данные педагогической диагностики. Установив центральную, приоритетную задачу игровой программы (например, формирование общеучебных интеллектуальных умений младших школьников), следует продумать и то, какие другие – сопутствующие, прямо или косвенно связанные с приоритетной, задачи могут быть реализованы в ее рамках (например, развитие внимания, памяти и восприятия разной модальности, речевой и творческой активности детей и т.д.).

Далее педагогу предстоит определить, в каких формах и в какое время может быть реализована задуманная им игровая программа, т.е. обозначить **ее пространственные и временные перспективы**. В нашем примере для решения задачи формирования общеучебных интеллектуальных умений могут быть использованы резервы урока, внеурочной и внешкольной

работы с учащимися, что значительно расширяет палитру игр, которые могут быть включены в нее и использованы в длительной перспективе (в течение учебного года).

Аналогично может быть задан и вектор разработки игровой программы оздоровительной/оздоровительно-коррекционной направленности. Ее центральная задача – оптимизация двигательной активности младших школьников, профилактика и коррекция у них недостатков в физическом развитии и здоровье – также ориентирована на длительную перспективу и может быть эффективно решена при правильной организации деятельности детей во время их пребывания в школе и в семье. В связи с этим педагогу необходимо продумать, как именно игры и игровые упражнения могут быть встроены в разные формы работы с учащимися. Взвешенный и объективный анализ возможностей, которые находятся в распоряжении педагога, позволит из весьма широкого спектра форм – гимнастика до начала учебного дня, физкультурные паузы на уроке, уроки физической культуры, перемены и динамические часы, прогулки в группе продленного дня и т.д. – выбрать наиболее адекватные реальным условиям жизнедеятельности учеников.

Следующим этапом конструирования программы независимо от ее центральных ориентиров является **подбор или дизайн необходимых игр, их экспертиза и систематизация.**

Основная **цель экспертизы любой игры** – установить ее психолого-педагогический ресурс и найти адекватные способы включения в работу с младшими школьниками, определить необходимость ее модификации и дальнейшего использования для решения педагогических задач. В связи с этим **процедура экспертизы любой игры носит трехступенчатый, или трехэтапный, характер.**

На первом – доигровом – этапе предварительной оценке подлежит педагогический замысел, развивающие, обучающие, воспитатель-

ные, иные ресурсы и пространственно-временное поле игры. Комплексный характер воздействия многих игр обуславливает некоторую пристрастность педагога при анализе ресурсов игр, находящихся в его «методической копилке»: нередко оказывается, что одна и та же игра может быть включена в программы, различные по своим приоритетным задачам. Так, игры, преимущественно нацеленные на формирование и совершенствование общеучебных интеллектуальных умений, могут носить достаточно подвижный, активный характер, а следовательно, их использование на школьной перемене или на прогулке будет одновременно и достаточно действенно регулировать соотношение физической и умственной нагрузки учеников.

Каждую игру педагогу необходимо разложить на составные части (элементы) и понять взаимоотношения между ними, что позволяет, во-первых, вникнуть в ее задачи, содержание, условия и правила проведения, оптимальную длительность, а во-вторых, установить определенные методические ориентиры и тактику ее проведения. Следует также проанализировать возможные негативные варианты развертывания (хода) игры и продумать соответствующие способы их предупреждения и устранения. От тщательности экспертизы игры на этом этапе во многом зависит, станет ли ее **второй – собственно игровой – этап** органичной и эффективной составляющей педагогического процесса, или он будет иметь лишь статус апробации той или иной игры методом «проб и ошибок» (что крайне нежелательно!).

На **третьем – послеигровом – этапе** проводится обобщающий анализ игры. Методическая оценка хода и результатов игры проводится прежде всего с позиций решения поставленных перед ней задач. От педагога ожидается продуманное, хорошо аргументированное и взвешенное решение, в котором следует:

– установить степень соответствия планируемого и реального результатов

игры и – при необходимости – определить причины их несоответствия;

– провести поэтапный анализ хода игры с выделением наиболее трудных или, наоборот, очень легких для детей игровых заданий, правил и др.;

– дать подробный анализ игрового состояния и поведения детей, их активности и заинтересованности ходом и результатами игры («Умно, да скучно и потому плохо» – такую оценку проводимых игр приходилось слышать от А.С. Макаренко его сотрудникам);

– определить адекватность выбранной педагогом линии игрового поведения;

– сделать заключение о перспективах использования игры, т.е. о целесообразности ее дальнейшего использования, необходимости модификации и др.

В целях большей объективности при анализе игры педагог может в корректной форме поинтересоваться мнением детей по поводу прошедшей игры, а также понаблюдать (если такой результат предполагался) за тем, насколько охотно и часто дети используют ее при организации самостоятельной деятельности. Излишняя поспешность на этом этапе анализа игры может быть только вредна; окончательное суждение должно учитывать все возможные обстоятельства и быть максимально взвешенным.

Важность именно такого – аналитического и глубоко профессионального – подхода к использованию ресурсов игры бесспорна. Закономерно, что в программах разной направленности будут доминировать игры того или иного вида (например, в программах преимущественно воспитательного характера – игры творческие, в обучающих – игры с правилами и т.д.). Каждый из видов игр будет иметь и собственные критерии как предваряющей, так и итоговой психолого-педагогической экспертизы, но есть и ряд **общих положений**, которыми следует руководствоваться при подборе игр независимо от того, какие задачи

(адаптационные, дидактические, воспитательные, рекреационные, коррекционно-развивающие и т.д.) и в каких пространственно-временных границах (на уроке, во внеурочной или внешкольной деятельности) ей предназначено решать.

- Психолого-педагогический замысел игры должен быть согласован с возрастными и индивидуально-типическими особенностями и возможностями развития младших школьников.

- Следует оценить соответствие общего замысла игры нормирующим ее правилам и непосредственному содержанию.

- С позиций безопасности и целесообразности должны быть проанализированы обстановка и оборудование, необходимые для проведения игры, ее длительность, степень участия и активности в ней взрослого.

- Требуется продуманность способов введения детей в ситуацию игры и выхода из нее.

- Анализу подлежат ход игры в целом и его поэтапная разбивка, меры педагогического влияния на игровое состояние и поведение детей, соотношение в ходе игры их интеллектуальной и физической нагрузки и способы ее регулирования.

- Должны быть заранее продуманы способы оценки результатов игры и определения ее победителя (победителей).

Эти же критерии являются основой для модификации игры или дизайна новых – так называемых авторских – игр. Необходимость в модификации (новой методической инструментровке) той или иной предполагаемой к проведению игры обычно возникает в случае частичного несоответствия ее содержания, правил, игрового материала и других составляющих текущим педагогическим задачам, возрастным или индивидуально-типологическим особенностям детей. Усложняя или облегчая содержание игры, изменяя форму ее проведения и степень собственного участия в ней, педагог тем самым заставляет игру «работать» как

на зону актуального, так и на зону ближайшего детского развития. Дизайн же новых игр требуется педагогам тогда, когда в их арсенале для реализации того или иного замысла нет нужных игр.

При планировании целостных игровых программ нужно взвесить и то, в какой последовательности и аранжировке входящие в нее игры могут быть предложены детям. Возможно, анализ предварительно подобранных педагогом игр выявит некоторое их однообразие, однотипность, и тогда именно от его методической грамотности и творчества будет зависеть наличие или отсутствие интереса учеников к конкретной игре и к игровой программе в целом.

При намерении использовать в работе не одну, а несколько игровых программ необходимо продумать способы их согласования и/или возможные точки пересечения, выбрав, с опорой на целевые и пространственно-временные характеристики программ, из всех возможных вариантов наиболее рациональные. Например, реализация программы, ориентированной на оптимизацию двигательной активности учеников, обычно имеет весьма длительную перспективу (практически все годы начального обучения) и может быть начата с первых дней пребывания детей в школе. Кроме того, на это же время может быть запланирована игровая программа краткосрочной перспективы, которая адаптирует детей к новому режиму и условиям жизнедеятельности, а также программа средней (или длительной – в зависимости от потребностей и возможностей учеников) перспективы, способствующая формированию общеучебных интеллектуальных умений. По мере того как игровая программа достигает поставленной цели, необходимость в ней отпадает, и она может быть заменена иной, столь же четко спланированной и согласованной с другими игровой программой.

Однако использование целостных игровых программ вовсе не означает отказа от **применения отдельных игр** для решения тех или иных частных обучающих, воспитательных или развивающих (коррекционно-развивающих) задач. Присутствие игры как средства первоначальной организации учебного процесса, метода и приема обучения и воспитания, формы организации других видов детской деятельности, средства профилактики и коррекции тех или иных трудностей в детском развитии правомерно и необходимо в педагогическом процессе начальной школы.

На уроке игра позволяет младшему школьнику испытать радость умственного напряжения и преодоления интеллектуальных трудностей, которые сопряжены с решением учебных задач. Использование игровых методов в обучении позволяет формировать у детей такие необходимые для становления учебной деятельности качества, как общее положительное отношение к школе и учебному предмету, желание постоянно расширять свои возможности и способности, «строить» себя в сотворчестве с учителем и одноклассниками, осознание способов, направленных на расширение своих возможностей (учебных действий), и в том числе – способов самоконтроля и самооценки.

За разумное, дозированное использование **игровых приемов**, особенно в начальный период обучения, ратовал, например, К.Д. Ушинский: «Должно делать учение занимательным для ребенка, но в то же время должно требовать от детей точного исполнения и незанимательных задач, не склоняя слишком ни в ту, ни в другую сторону»*. Игровые приемы обычно воспринимаются детьми с радостью в силу того, что отвечают их возрастному стремлению к игре; в основу этих приемов педагог обычно кладет те привлекательные задачи и действия, которые характерны для самостоя-

* Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – Т. II. – М., 1939. – С. 172.

тельных детских игр. Использование столь свойственных этим играм элементов тайны, интриги, загадки и разгадки, поиска и находки, ожидания и неожиданности, игрового передвижения, соревнования и т.д. стимулирует умственную активность и волевую деятельность детей, способствует обеспечению осознанного восприятия учебно-познавательного материала, приучает к посильному напряжению мысли и постоянству действий в одном направлении, развивает самостоятельность и самодеятельность.

Большие педагогические резервы заложены, например, в таких игровых ситуациях, когда **ученик ставится в так называемую педагогическую позицию**. Под педагогической позицией понимается необходимость поделиться с кем-то имеющимися знаниями, умениями и навыками, проконтролировать или исправить действия кого-либо и т.д. Школьник, которому в соответствии с игровым сюжетом нужно «обучить» присутствующих на уроках литературных персонажей (Незнайку, Буратино, Петрушку и др.) или «помочь» учителю, который совершает преднамеренные ошибки, постепенно приучается испытывать удовлетворение от того, что делится своими знаниями и умениями с другими, осознает себя как социально значимую личность, приобретает потребность в постоянном расширении границ своих возможностей.

Специфическое влияние игровых приемов и игровых элементов позволяет преодолеть у одних учеников отставание в темпе работы на уроке, у других – замкнутость и отчужденность в коллективе сверстников. Вместе с тем опыт показывает, что задача педагога при применении игровых приемов заключается прежде всего в том, чтобы, выбрав тот или иной прием, адекватно определить его место в сочетании с прямыми приемами обучения. Игровой прием должен не отвлекать детей от учебного содержания, а, наоборот, привлекать к нему еще большее внимание. При вы-

боре игрового приема следует стремиться к естественности его применения, которая диктуется, с одной стороны, логикой детской игры, а с другой – задачами, которые стремится решить педагог, применяя этот прием. Ярким примером рационального использования игровых приемов в современной педагогической практике является так называемый социоигровой стиль обучения, активная разработка которого проводится в последние годы В.М. Букатовым и А.П. Ершовой.

Все большее распространение в начальной школе получает и использование на уроках, во внеурочной и внешкольной работе с учащимися **игровых форм или игрового оформления любого вида деятельности** – учебной, трудовой, художественной и т.д. Игровая «оболочка» урока обычно создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения и стимулирования деятельности школьников. При этом дидактическая цель ставится перед учениками в форме игровой задачи, их учебная деятельность подчиняется общим игровым правилам, введение элементов состязательности и соревнования способствует более успешному переходу дидактических задач в разряд игровых, а учебный материал используется в качестве игрового средства. Наконец, игровым результатом выступает успешное выполнение дидактического задания (заданий). Вот почему такие разные, на первый взгляд, игры-путешествия – в «Математическую сказку» или «Заколдованный лес», в «Страну Правописания», «Царство Берендея» или «Мир звуков и букв», на «Таинственный остров», «Неизвестную планету» и т.д., которым может быть посвящен урок или серия (цикл) уроков, в значительной степени повышают интерес детей к той или иной предметной области, в целом активизируют их умственную, речевую, творческую деятельность и действительно влияют на эффективность формирования широких познавательных мотивов.

При организации внеурочной и внешкольной работы многие педагоги успешно используют формат игр «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг», «Поле чудес», «Счастливый случай» и другие аналоги телевизионных игровых программ, а также впервые появившиеся еще в середине XX в. и с тех пор хорошо зарекомендовавшие себя «Конкурсы смекалистых», «Турниры знатоков» или появившиеся в игровом арсенале несколько позже и потому относительно молодые, но уже широко известные тематические фестивали, спартакиады, защиты творческих работ и т.д. Педагогический эффект этих игровых форм заключается в моделировании жизненных ситуаций борьбы и соревновательности, в создании условий для взаимодействия и взаимопомощи, в сплочении участников игры, выявлении их личностных характеристик, создании

простора для фантазии и импровизации и, наконец, в возможности получения детьми удовольствия от расширения своего кругозора, демонстрации своих знаний и умений, обогащения знаниями и умениями других и восприимчивости тех положительных качеств, которые в обыденной жизни не находят применения. С позиций самовоспитания, укрепления веры в собственные силы и формирования адекватной самооценки для младших школьников особенно важно участие в таких игровых проектах близких людей – родителей, братьев и сестер.

(Продолжение следует)

Ольга Алексеевна Степанова – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО Московской обл.