

УДК 373:159.922.75

**Татаринцева Н.Е.,  
Зелинская М.Г.**

## **ПОДДЕРЖКА И РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ В ИГРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Ключевые слова:** инициатива, инициативность, педагогическая поддержка, критерии развития инициативности, эмоционально-волевая регуляция в игре, мотивация к инициативным действиям.

Изменения, происходящие в современном обществе, обуславливают новые требования к личностным качествам человека: инициативность, креативность, коммуникабельность, гибкость мышления, личная ответственность, умение делать выбор, умение находить информацию и продуктивно работать с ней, социальная адаптивность, мобильность, предприимчивость и т.п. Данные качества позволяют человеку самостоятельно обнаружить проблему в профессиональной или личной сфере, предложить несколько вероятных решений, выбрать из них наиболее подходящее и осуществить его. При этом очень важен нестандартный подход в поведении и деятельности (Абульханова-Славская, 2001, с. 7–8). Особая роль в успешности всевозможных видов деятельности и общения принадлежит такому личностному качеству, как инициативность (Korotaeva, Svyattseva, 2016).

Формирование инициативности как черты личности является одной из важных проблем в теории воспитания и обучения. Зрелый человек должен быть прежде всего активным, деятельным. Инициатива рассматривается как один из основных компонентов развития активной личности ребенка. В.В. Зеньковский писал, что суть воспитания – это «вера в творческие силы ребенка, уважение детской индивидуальности... предоставление полного простора самодетельности и инициативе ребенка» (Зеньковский, 1960, с. 34).

Задачу развития активной, инициативной, самостоятельной, творческой личности нужно решать уже в процессе работы с дошкольниками. Именно в дошкольном возрасте открываются благоприятные возможности для формирования и развития основ самостоятельности, ответственности, творчества (Andrienko, Kulikovskaya, 2016). А.А. Люблинская отмечала: «После

4–5 лет заметно нарастают возможности инициативной преобразующей активности ребенка. Накопленный путем подражания образцам и исполнительным действиям практический опыт, развивающееся мышление и воображение детей, осознание ими своих возможностей порождают новые желания и побуждают к инициативному, а затем и творческому активному действию» (Люблинская, 1994, с. 195).

Важной проблемой современного образования является переосмысление целей и задач процесса воспитания, поиск новых подходов к воспитанию детей, способствующих позитивной социализации и индивидуализации, развитию активности личности детей дошкольного возраста в соответствии с их половозрастными и индивидуальными особенностями (Татаринцева, Малиновская, 2017, с. 190). ФГОС дошкольного образования устанавливает в качестве одного из главных принципов дошкольного образования поддержку инициативы детей в разнообразных видах деятельности.

На этапе окончания дошкольного образования целевыми ориентирами, определенными ФГОС, являются следующие возрастные характеристики возможных достижений детей:

- ребенок проявляет инициативу и самостоятельность в разнообразных видах деятельности;
- способен выбирать себе род деятельности, партнеров по коллективной деятельности;
- активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх;
- может проявлять волевые усилия;
- способен к принятию личных решений.

Достичь данных ориентиров возможно в условиях ДОО. Дошкольная образовательная организация является открытой динамической системой, мобильно реагирующей на образователь-

ные запросы и потребности общества (Татаринцева, Реброва, 2015, с. 63). Ее главная цель – самосохранение и развитие ее субъектов, создание условий для организации поддержки и развития инициативы у детей дошкольного возраста.

Эксперимент проходил на базе МБДОУ «Детский сад № 75» г. Ростова-на-Дону. На констатирующем этапе эксперимента был определен уровень инициативности в игре у детей старшего дошкольного возраста, который оценивался в соответствии с критериями, адаптированными Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым (Короткова, Нежнов, 2014):

1. Когнитивный критерий – представления детей об окружающем мире (социальной действительности и отношениях людей); об игре и ее структуре (ролях, сюжете, правилах, ролевом взаимодействии, игровых средствах и т.д.); о своих возможностях и сильных сторонах своей личности, о необходимости проявления инициативы, творческого подхода в игре.

2. Мотивационно-поведенческий критерий – мотивация к инициативным действиям и способы инициативного поведения в игре у детей старшего дошкольного возраста (положительное и осознанное отношение к игре; обозначение конкретной цели, которая удерживается во время игры; фиксация конечного результата, стремление достичь хорошего качества; возвращение к прерванной игре, желание довести ее до конца; точное соблюдение игровых правил и др.).

3. Эмоционально-волевой критерий – эмоционально-волевая регуляция в игре (способность адекватного эмоционального отклика на явления окружающей действительности; способность управлять спонтанными эмоциональными побуждениями и реакциями, эмоционально-психологическими состояниями; понимание

эмоционального состояния сверстников; мимика и жесты выразительны, соответствуют передаваемой эмоции; способность объяснить свое эмоциональное состояние и др.).

В процессе работы были подобраны средства диагностики по выявлению инициативности в игре у детей старшего дошкольного возраста, которые включали в себя:

1. Наблюдение за проявлением инициативности в процессе сюжетно-ролевой игры (Д.Б. Эльконин).

2. Наблюдение за проявлением инициативности в процессе самостоятельных игр (Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов).

3. Решение жизненно значимых игровых ситуаций (Жичкина, 2002).

Наблюдение за проявлением инициативности в процессе сюжетно-ролевой игры выявило низкий уровень инициативности у 30% детей. По нашему мнению, это связано с низким числом социальных контактов, нежеланием родителей понимать, поддерживать и развивать детскую инициативу, их заботой в первую очередь о физической безопасности ребенка. Для таких детей сложным оказалось присоединиться к уже играющей компании, сформулировать и предложить свое видение игры. В игровом процессе такие дети ведомые. Средний уровень инициативности в сюжетно-ролевой игре выявлен у 55% детей. Эти дети легко вступали в контакты с другими воспитанниками, но избирательно, исходя из своих симпатий; они могли быть в разных ситуациях ведущими и ведомыми, часто поступали так, как делали другие дети, боясь взять на себя ответственность за свои действия. Сложным для них было предложить саму игру, дети боялись, что не все захотят в нее играть, и поэтому зачастую входили в пространство уже созданной игровой деятельности. Высокий уровень развития инициативности в сюжетно-ролевой игре выявлен

у 15% детей. Эти дети – ведущие, зачастую организуют игру, предлагают роли и создают правила. Они могут организовать игровое пространство вокруг себя, брать на себя несколько ролей для развития игрового сюжета; они контролируют действия партнеров в соответствии с правилами, чувствительны к нарушениям, оказывают им сопротивление (порицание, угроза выйди из игры). Самым сложным для них было умение слушать и слышать других участников игры, считаться с их мнениями и предложениями.

Наблюдение за проявлением инициативности в процессе самостоятельных игр обнаружило низкий уровень инициативности у 25% детей. Им было сложно играть самостоятельно, не наблюдалось развития игрового сюжета, дети не могли использовать предметы-заместители, обращались к воспитателю за помощью при возникновении конфликтной ситуации. Эти дети ориентированы не на выигрыш, а на равенство результатов (чтобы было одинаковое число фишек, карточек и т.д.). В сферу их контроля попадает в основном правило очередности (действия участников или правильная последовательность действий). Обычно эти дети нечувствительны к нюансам нарушения правил. Средний уровень инициативности в ходе самостоятельных игр обнаружился у 60% детей. Им не сложно было играть самостоятельно, был сюжет, дети могли решить возникающие проблемные ситуации, пользовались предметами-заместителями, но сюжеты игр были однообразными, примитивными, непродолжительными, наблюдалось быстрое переключение на другие предметы и игры. Дети со средним уровнем развития инициативности часто стремились к доигрыванию кона вслед за победителем, чтобы достичь выигрыша, как и другие (феномен коллективного

выигрыша), т.е. не имели четкого понимания выигрыша как первенства одного. Высокий уровень инициативности в ходе самостоятельных игр был выявлен у 15% детей. Эти дети легко находили себе дело в группе и на улице, быстро создавали вокруг себя нужное игровое пространство. Дети инициировали игру и договаривались о распределении ролей, спланировав несколько начальных действий («Давайте играть так...»), используя договор («Я буду... А вы будете...»). При этом интересы других участников игры не ущемлялись. Дети могли предложить новые правила игры по аналогии с уже имеющимися. Сюжеты игр были неоднобразными, имели продолжительность, дети с удовольствием использовали предметы-заместители и могли брать на себя две роли для развертывания нужного сюжета. Для этих детей характерно стремление не только к реализации замысла, но и к взаимопониманию, к поддержанию слаженного взаимодействия с партнерами.

В ходе решения проблемных ситуаций было выявлено, что самым сложным для детей оказалось принятие собственного решения, а не использование подсказки. Дети раздумывали и рассуждали над своим ответом, стараясь определиться с «более правильным». Однако некоторые дети не раздумывая выбирали положительные решения предлагаемых ситуаций, обосновывая свой ответ.

В процессе экспериментальной работы был разработан алгоритм педагогической поддержки инициативы ребенка, обуславливающий развитие таких качеств, как инициатива, активность и самостоятельность детей старшего дошкольного возраста:

– первый шаг – обнаружение проблемы педагогом, диагностика уровня развития инициативности ребенка,

установление контакта с ребенком («Расскажи, что ты знаешь о себе?», «Ты какой(ая)?», «Что ты умеешь?», «Ты похож на других людей или нет? Чем? Как ты узнал?», «Ты любишь играть? В какие игры? Почему?», «Ты любишь быть заводилой в игре?», «Ты любишь побеждать в игре?», «Ты огорчаешься, если проиграл? Почему?» и др.); формулировка проблемы (проговаривание ее самим дошкольником: «Я очень огорчаюсь, когда проигрываю, поэтому больше люблю играть один(на)», «Я хочу играть с детьми, но меня часто не принимают», «Я хотел(а) бы играть главную роль, но боюсь, что не справлюсь»);

- второй шаг – совместный (воспитателя и ребенка) поиск причин возникновения трудностей («Почему ты думаешь, что не справишься?», «Что ты можешь сделать, чтобы изменить ситуацию?»);
- третий шаг – моделирование действий воспитателя и ребенка (распределение обязанностей и ответственности по решению проблемы «Я хочу... Для этого мне нужно...», «Давай ты сделаешь... А я...», «Я помогу тебе... И ты сможешь...»);
- четвертый шаг – самостоятельные действия ребенка и поддерживающие действия воспитателя (одобрение действий ребенка: «У тебя получился очень красивый замок», «Ты был(а) внимательным доктором»; поощрение его инициативы и самостоятельности: «Ты предложил(а) очень интересную идею», «Ты сам(а) справился(ась) с заданием»; согласование деятельности воспитателей и родителей, безотлагательная помощь дошкольнику);
- пятый шаг – совместное с ребенком рассмотрение успехов и неудач, установление факта разрешимости проблемы, осмысление ребенком

и воспитателем нового опыта жизнедеятельности.

В соответствии с критериями развития инициативности дошкольников были разработаны методы и приемы поддержки и развития инициативности детей в игре.

Для развития представлений детей об окружающем мире, своих возможностях и сильных сторонах своей личности, о необходимости творческого подхода в решении поставленных задач были использованы следующие методы:

- чтение и обсуждение рассказов и сказок о природе, о выдающихся героях (рассказы М.М. Пришвина «Кристалльный день», «Беличья память»; рассказы о природе К.Д. Ушинского «Лес и ручей», «Спор деревьев»; рассказы К.Г. Паустовского «Собрание чудес», «Дружище Тобик»; рассказы о героях: «Дедушка Мазай и зайцы» Н.А. Некрасова, русские народные сказки «Никита Кожемяка», «Добрыня Никитич» и др.);
- упражнения на развитие воображения (Смирнова, 2010): «На что похожи наши ладошки?», «Волшебная ниточка», «Неоконченный рисунок» и др.;
- рассматривание картин, иллюстраций, тематическое обсуждение («Озеро» И. Левитана, «Стрекоза» И. Репина, «Снегурочка» В. Васнецова, «Утро в сосновом лесу», «Сосновый бор», «Зима» И. Шишкина, «Бабушкин сад» В. Поленова, «Масленица» Б. Кустодиева).

Инициативность детей в игре зависит от наличия представлений об игре и ее структуре (ролях, сюжете, правилах, ролевом взаимодействии, игровых средствах и т.д.), от непосредственных умений организовать игру, распределить функции в ней и т.п.

Мы выделили комплекс таких универсальных умений, которые необхо-

димы на каждом этапе игрового взаимодействия в играх различных типов:

- вводный этап игры: способность пригласить партнера в игру, умение вежливо отказаться от участия в игре, владение способами распределения игровых функций, умение координировать правила в игре;
- деятельностный этап – умение поддерживать друг друга в игре, благожелательно обращать внимание сверстника на ошибку или нарушение правила, находить альтернативный способ действия, поддерживать общий положительный фон игры, видеть настроение сверстника, сдерживать негативные эмоции, владение способами разрешения конфликтных ситуаций;
- рефлексивный этап – способность оценивать предметный результат игрового взаимодействия, а также эмоциональный настрой, коммуникативное взаимодействие в игре («Было весело, интересно. Мы дружно играли»).

Для развития данных игровых умений использовались проблемные, жизненно значимые ситуации, ситуации-инсценировки, являющиеся аналогами реальных ключевых ситуаций взаимодействия в игре, которые предлагались детям от лица выдуманных героев – Клоуна Миши, Игруна Игруныча. В процессе решения игровых ситуаций дети приобретали опыт общения, формулировали правила поведения и коммуникации в игре, овладевали способами регуляции игрового взаимодействия (планирование ходов, распределение функций в игре). Помимо обычных считалок, дети узнавали различные варианты жеребьевки: «Отгадай в правой или левой руке», «Сбрасывание», «Кому что досталось». Педагогическая поддержка детей на данном этапе включала: индивидуальную помощь ребенку в освоении игровых правил,

а также действий с игровым материалом, организацию игр в маленьких группах с участием самого педагога, проявляющего интерес к игре и ее результатам. Другие дети наблюдали за игрой, осваивая правила и способы взаимодействия в ней.

Большое внимание уделялось формированию этики взаимодействия в играх. Воспитатель актуализировал различные способы поддержки и взаимодействия, показывал эффективные методы разрешения конфликтных ситуаций (напоминание правила, зывки на игру: «Приглашаю детвору на веселую игру, а кого не примем, за уши поднимем. Уши уйдут красные. До того прекрасные», «Кто будет играть? В пять часов не принимать! В интересную игру. А в какую – не скажу!», оповещение о начале игры: «Бомба разрывается – игра начинается» и др.).

После игры воспитатель вместе с детьми оценивал игровое взаимодействие, напоминал о необходимости исполнять правила, доброжелательно общаться в игре и после нее. Важным условием организации игры самим ребенком является его умение объяснить правила игры и игровой коммуникации. Для этого использовали игровые задания «Угадай, что за игра», «Письмо другу» (в котором дети рассказывали о своей любимой игре), составление фотоальбома «Наши любимые игры».

Развитию мотивации к инициативным действиям способствовали игры на формирование самоконтроля: «Секретное слово», «Продолжи сказку», «Репка». Их цель: развитие умения контролировать свои эмоции, планировать и контролировать свою деятельность и конечный результат.

Для формирования эмоционально-волевой регуляции в игре использовались следующие методы:

1. Инсценировка сказок. Цель: воспитание положительного отношения к себе, развитие воображения, эстетического удовольствия от процесса работы, развитие уверенности в себе. В процессе подготовки и инсценировки сказок дети с удовольствием примеряли на себя роли, входили в образ, не стеснялись выступать на публике. Детям, у которых был низкий уровень инициативности, инсценировка сказки позволяла почувствовать уверенность в себе и своих силах.

2. Игровые упражнения: «Общение без слов», «Внимание к другому», «Согласованность действий», «Тренируем эмоции». Их цель: развитие способности видеть сверстника, интересоваться его состоянием, настроением, согласовывать свое собственное поведение с поведением других детей.

3. Проблемные ситуации. Их цель: развитие умений прогнозировать собственные действия, выражать чувства, понимать и анализировать причину поступков окружающих людей. Примеры ситуаций:

- Во дворе дети с родителями маsterят игровую площадку. Мальчик долго, с интересом наблюдает за ними, но не подходит. О чем думает мальчик? Как бы ты поступил(а) на его месте?

- Девочка увидела новую игрушку у подруги и просит: «Дай мне на время поиграть твоей игрушкой. Можно я возьму ее домой, а завтра принесу?». Почему девочка просит игрушку? Что скажет в ответ подруга?

- Новый мальчик пришел в группу. Он сидит на скамеечке и грустит. Почему расстроен мальчик? О чем он думает? Как он может себе помочь? Как поступят дети?

- Девочка на прогулке одна играет с куклой. Подходят другие девочки и предлагают поиграть с ними. Девочка отказывается. Почему девочка не идет играть с другими детьми?

Результаты проведенной работы показали, что заметно повысился уровень инициативности дошкольников. Дети стали более открытыми, легче стали идти на контакт не только со сверстниками, но и со взрослыми. В игре они могли предложить ряд идей, свою помощь в распределении ролей, научились играть в команде с соблюдением установленных правил. Более четко стали координировать свои действия с партнерами, стал ощутим командный дух и нацеленность на общий результат, увеличилось время сюжетной игры и общее выдерживание картины. Дети легко создавали предметно-игровую обстановку под условия и правила игры. Расширился арсенал игровых сюжетов, дети научились организовывать команду для игры и распределять роли. Начали контролировать действия других участников, чтобы никто не нарушал правила, стали предлагать новые правила игры. Фаза подготовки игры стала занимать больше времени и была более продуманной, увеличилось время проигрывания сюжета, повысился интерес к результату игровой деятельности. Дети стали более активны и в социальных связях – взаимодействии с семьей, незнакомыми детьми и взрослыми. У многих детей появилась уверенность в себе, в своих силах. Воспитанники перестали бояться высказывать свое мнение и научились помогать друг другу, слышать и чувствовать состояние друг друга.

#### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 2001.
2. Жичкина А. Значимость игры в развитии человека // Дошкольное воспитание. 2002. № 4. С. 2–6.
3. Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX веке. Париж, 1960.
4. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М.: Линка-Пресс, 2014.
5. Люблинская А.А. Активность и направленность дошкольника // Хрестоматия по возрастной психологии. М.: Международная пед. академия, 1994. С. 195–208.
6. Смирнова Е.О. Психология ребенка. М: Школа-Пресс, 2010.
7. Татаринцева Н.Е., Малиновская Н.И. Проектирование процесса позитивной полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста // Динамика взаимоотношений различных областей науки в современных условиях: сб. статей международной науч.-практ. конф.: в 3 ч. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2017. Ч. 2. С. 190-193.
8. Татаринцева Н.Е., Реброва Е.Е. Специфика проектной деятельности педагогов в дошкольной образовательной организации // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 12. С. 63-69.
9. Andrienko, A.A. and I.E. Kulikovskaya, 2016. Fairytales for Modern Gifted Preschoolers: Developing Creativity, Moral Values and Coherent World Outlook. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 233: 53-57.
10. Korotaeva, E.V. and A.V. Svyattseva, 2016. Initiative Development in Preschool Children. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 233: 280-286.

#### References

1. Abulkhanova-Slavskaya, K.A., 2001. Strategy of life. Moscow: Mysl. (rus)
2. Zhichkina, A., 2002. Significance of a game in development of the person. Preschool Education, 4: 2-6. (rus)
3. Zenkovsky, V.V., 1960. Russian pedagogics in the 20th century. Paris. (rus)
4. Korotkova, N.A. and P.G. Nezhnov, 2014. Observation over development of children in preschool groups. Moscow: Linka-Press. (rus)
5. Lyublinskaya, A.A., 1994. Activity and directivity of the preschool child. In: Anthology of age psychology (pp. 195-208). Moscow: International Pedagogical Academy. (rus)
6. Smirnova, E.O., 2010. Psychology of a child. Moscow: Schkola-Press. (rus)
7. Tatarintseva, N.E. and N.I. Malinovskaya, 2017. Shaping positive gender-role socialization of children of senior preschool age. In: Dynamics of relationships of various fields of science in the modern conditions: collected articles of International Research Conference: in 3 parts (Part 2, pp. 190-193). Ufa: OMEGA SAYNS. (rus)
8. Tatarintseva N.E. and E.E. Rebrova, 2015. Features of project activity of preschool educational organization teachers. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 12: 63-69. (rus)
9. Andrienko, A.A. and I.E. Kulikovskaya, 2016. Fairytales for Modern Gifted Preschoolers: Developing Creativity, Moral Values and Coherent World Outlook. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 233: 53-57.
10. Korotaeva, E.V. and A.V. Svyattseva, 2016. Initiative Development in Preschool Children. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 233: 280-286.