



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Факультет дошкольного образования

Кафедра теории, методики менеджмента дошкольного образования

Формирование представлений о семейных ролях у детей
старшего дошкольного возраста в игровой деятельности

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.01 педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольное образование»

Проверка на объем заимствований

_____ % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«__» _____ 2017 г.

И.о.зав. кафедрой ТМиМДО

_____ Артеменко Б.А.

Выполнил (а):

студент (ка) группы ОФ-402/096-4-1

Плис Татьяна Сергеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры ТМиМДО

Бехтерева Елена Николаевна

Челябинск

2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретическое обоснование формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.....	7
1.1. Анализ проблемы формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Особенности организации формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.....	17
1.3. Педагогические условия формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.....	26
Выводы по первой главе.....	40
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.....	42
2.1. Изучение уровня сформированности представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.....	42
2.2. Реализация педагогических условий формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.....	49
2.3. Результаты опытнo-экспериментальной работы.....	54
Выводы по второй главе.....	56
Заключение.....	58
Список литературы.....	60

Введение

Современное общество нуждается в восстановлении традиционных ценностей, включающих бережное отношение к семье, пропаганду семейного образа жизни. Результаты исследований, проведенных философами, социологами, социальными психологами и педагогами в последние годы, вызывают тревогу. Все чаще говорится о кризисе семьи, а перспективы развития этого социального института оцениваются крайне пессимистично. Всем известно о демографических проблемах, существующих в российском обществе, о том, что с каждым годом увеличивается количество не только неполных, но и неблагополучных семей.

Проблема ознакомления детей дошкольного возраста со столь сложным и многогранным явлением общественной жизни, как семья, требует строгого научного обоснования, прежде всего, из-за наличия многочисленных, зачастую противоречивых, а иногда и взаимоисключающих точек зрения на определение сущности и функций семьи, ее исторического прошлого и перспектив развития.

В дошкольной педагогике семья, как правило, рассматривается как социальная среда, в которой осуществляется семейное воспитание ребенка. Дошкольное образовательное учреждение традиционно оказывает помощь родителям в воспитании детей в процессе взаимодействия педагогов с семьями воспитанников. Однако в рамках этой деятельности не всегда можно сформировать у дошкольников адекватные представления о семье. Детей необходимо знакомить с семьей как с явлением общественной жизни, основным социальным институтом, ее назначением и особенностями, начиная с самого раннего возраста на доступном их пониманию уровне.

Семья своими ценностными ориентациями, особенностями межличностных отношений, всем укладом и стилем жизни прямо или

косвенно, в большей или меньшей степени готовит ребенка к его будущей семейной жизни.

В ряде исследований Голод С.И., Мацковский М.С., Харчев А.Г., Васильева Э.К., предприняли попытки изучить те представления детей о семье, которые складываются у них стихийно. Было выявлено, что эти представления отличаются фрагментарностью, неточностью, бедностью эмоциональной «окраски», а зачастую не соответствуют действительности. Надо сказать, что столь низкий уровень знаний детей о семье не должен вызывать удивления, поскольку в общеобразовательных программах для дошкольных учреждений этой важнейшей области социального мира не уделяется должного внимания.

Источником социального наследования в первые годы жизни ребенка становится семья. Прием следования образцу отношений собственных родителей первоначально происходит на уровне подсознания, благодаря механизмам подражания, идентификации. В результате происходит запечатления образов родителей, прародителей, братьев, сестер, усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимым взрослым, подражания их действиям, словам, чувствам, отождествления себя с близкими людьми. В связи с этим можно говорить о взаимозависимости «качеств» семьи (ее состава, ценностных ориентаций, характера детско-родительских отношений, психологического климата и т.д.) и ее возможностей в решении задач воспитания ребенка, как будущего семьянина. Очевидно, что в современных условиях нарушен традиционный естественный механизм подготовки детей к семейной жизни, силами самой семьи.

Проблема ознакомления детей дошкольного возраста со столь сложным и многогранным явлением общественной жизни, как семья, требует строгого научного обоснования, прежде всего, из-за многочисленных, зачастую противоречивых, а иногда и взаимоисключающих точек зрения на

определение сущности и функции семьи, ее исторического прошлого и перспектив развития.

Основные теоретические подходы исследования представлений дошкольников о семье отражены в трудах психологов (Л.А. Венгер, Л.С.Выготский, П.Г. Гальперин, О.М. Дьяченко, А.Н. Леонтьев, А.А.Люблинская, С.Л. Рубинштейн и др.), педагогов (Ф.С.Блехер, Т.И.Ерофеева, А.Н.Леушина, Т.Н.Мусейибова, З.А. Михайлова, Б.Никитин, В.П.Новикова, Т.Д.Рихтерман, Е.В. Сербина, А.А. Смоленцева, Т.В. Тарунтаева, Е.И.Тихеева и др.).

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить педагогические условия формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

Объект исследования: процесс формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

Предмет исследования: педагогические условия формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

Гипотеза исследования: формирование представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении следующих условий:

- создание и реализация комплекса игр по формированию представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста;
- создание развивающей предметно-пространственной среды для формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью и гипотезой определены **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

2. Выявить и теоретически обосновать педагогические условия по проблеме формирования представлений о семейных у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

3. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность педагогических условий формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

Методы исследования: изучение, анализ и обобщение литературных источников; педагогическая диагностика; обработка результатов исследования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ Детский сад №308 «Звездочка». В исследовании принимали участие 19 детей старшего дошкольного возраста.

Этапы исследования:

1 этап – констатирующий: изучение состояния исследуемой проблемы в педагогической теории и практике; определение и формулировка основных понятий исследования.

2 этап – формирующий: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка условий организационно-педагогического сопровождения формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста.

3 этап – итоговый: проведение повторной диагностики, обобщение результатов экспериментальной работы, формулирование выводов.

Структура квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

Глава 1. Теоретическое обоснование формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности

1.1. Анализ проблемы формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе

Основные теоретические подходы исследования представлений дошкольников о семье отражены во многих трудах психологов и педагогов.

Первым научным направлением, поставившим детско-родительские отношения в центр развития личности ребенка, был, как известно, классический психоанализ.

Психоанализ стал определяющим направлением развития основных концепций детского развития, в которых ключевая роль отводится проблеме отношений между детьми и родителями (Эриксон Э., Хорни К., др.) [23].

Ведущий социолог Антонов А.И. считает, что семью создают отношения «родители – дети». Необходимо отметить, что в силу возрастных психологических особенностей для дошкольника отношения «родители – дети» являются основными, более того, немислима семья без детей, семья, в которой нет хотя бы одного ребенка. Поэтому очень важно, чтобы при ознакомлении дошкольников с семьей как с явлением общественной жизни, отношения «родители – дети» являлись центральными и системообразующими [11].

В современных исследованиях данного вопроса происходит переориентация с изучения самосознания ребенка к исследованию его поведения. Привязанность рассматривается уже не как отношение, а как стратегия поведения с родителями. Ответственное отношение, беспокойство за будущее ребенка порождают оценочную позицию родителей, обостряя контроль над его действиями, превращая ребенка в объект воспитания.

Проблема формирования у дошкольников представлений о семье была отражена в трудах психологов (Венгера Л.А., Выготского Л.С., Гальперина П.Г., Дьяченко О.М., Леонтьева А.Н., Люблинской А.А., Рубинштейна С.Л. и др.) и педагогов (Ерофеева Т.И., Леушиной А.Н., Мусейбовой Т.Н., Михайловой З.А., Никитина Б.П., Новикова В.П., Рихтерман Т.Д., Сербиной Е.В., Тарунтаевой Т.В., Тихеевой Е.И. и др.) [6].

Анализ психологических исследований позволил выявить, что ученые изучали особенности представлений детей о семье, генезис их развития, особенности восприятия семейных отношений, психологические функции, обуславливающие формирование представлений о семье. Исследования осуществлялись по следующим направлениям: формирование системы представлений о семье у старших дошкольников, роль дидактических игр и занятий в формировании семейных представлений, педагогические условия дошкольных учреждений, обеспечивающие становление семейных представлений [10].

Согласно исследованиям, детям уже в дошкольном возрасте жизненно необходимо научиться самим ориентироваться в построении межличностных контактов. Уровень развития ребенка всецело будет зависеть от понимания педагогом функций искусства формирования представлений о семейных отношениях и мастерства использования его в образовательном процессе [20].

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни.

Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Именно в ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность [19].

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка: никто, кроме самых близких для него в семье людей (матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры) не относится к нему лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И, вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

У тревожных матерей часто вырастают тревожные дети. Честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности. Несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей и т.д.

Главное в воспитании маленького человека - достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком. Родителям ни в коем случае не стоит пускать процесс воспитания на самотек и в более старшем возрасте, оставлять повзрослевшего ребенка наедине самим с собой [27].

Именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится вести себя в различных ситуациях. Очень важно, чтобы то, чему мы учим ребенка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой. Например, если ваш ребенок видит, что его мама и папа, которые каждый день твердят ему, что лгать нехорошо, сами того не замечая, отступают от этого правила, все воспитание может пойти насмарку [28]. Каждый из родителей видит в детях свое продолжение, реализацию определенных установок или идеалов. И очень трудно отступает от них.

Воспитание детей выводит на первый план личностные различия, а также расхождения позиций супругов. Один родитель может быть сторонником либерального стиля воспитания, в то время как у другого проявляется более авторитарный стиль. Когда происходит конфликт стилей, споры о том, как лучше справиться с проблемами ребенка в течение дня,

могут только подлить масла в огонь и конфликта продолжается многими неделями. Отчасти это вызвано тем, что родители ведут себя так, будто незначительные решения могут иметь огромное влияние.

Первая задача родителей - найти общее решение, убедить друг друга. Если придется идти на компромисс, то обязательно чтобы основные требования сторон были удовлетворены. Когда один родитель принимает решение, он обязательно должен помнить о позиции второго.

Вторая задача - сделать так, чтобы ребенок не видел противоречий в позициях родителей, т.е. обсуждать эти вопросы лучше без него. Дети быстро «схватывают» сказанное и довольно легко маневрируют между родителями, добиваясь сиюминутных выгод (обычно в сторону лени, плохой учебы, непослушания и т.д.).

Родители, принимая решение, должны на первое место ставить не собственные взгляды, а то, что будет более полезным для ребенка. Они могут любить ребенка не за что-то, несмотря на то, что он некрасив, не умен, на него жалуются соседи. Ребенок принимается таким, какой он есть (безусловная любовь).

Возможно, родители любят его, когда ребенок соответствует их ожиданиям: если хорошо учится и ведет себя примерно. Но если ребенок не удовлетворяет их запросам, то ребенок как бы отвергается, отношение меняется в худшую сторону. Это приносит значительные трудности, ребенок не уверен в родителях, он не чувствует той эмоциональной безопасности, которая должна быть с самого младенчества (обусловленная любовь).

Ребенок может вообще не приниматься родителями. Он им безразличен и может даже отвергаться ими (например, семья алкоголиков). Но может быть и в благополучной семье (например, он не желанный, были тяжелые проблемы и т. д.).

Не обязательно родители это осознают. Бывают чисто подсознательные моменты (например, мама красива, а девочка некрасива и замкнута; ребенок ее раздражает).

Анализ педагогических исследований, связанных с вопросом ознакомления детей с семейными отношениями, позволил обнаружить, что к данному феномену обращались и педагоги прошлого (Водовозова Е.И., Коменский А.Я., Монтесори М., Песталоцци И.Г., Ушинский К.Д. и др.) [2].

В работе с детьми помимо ознакомления с отвлеченной моделью семьи, социально значимой для общества, необходимы беседы и о конкретных семьях ребят, которые отнюдь не всегда соответствуют идеальным моделям.

У ребенка 5-7 лет, как правило, уже имеются стихийно сформированные в повседневной жизни представления о том, что семьи могут быть разными по составу. Например, большая семья, включающая бабушку и дедушку, маму и папу, детей – сестру и двух братьев; или маленькие семьи, состоящие из матери и дочери, мужа и жены, дедушки и внука [7].

У каждого ребенка в ходе его развития складывается уникальная и неповторимая картина мира, отражающая присущую ему специфику принятия окружающей действительности и являющаяся по сути одной из характеристик его интеллектуальной деятельности. Составляют картину мира ребенка его представления о различных предметах и явлениях природы, общества и т.д. Одним из таких представлений является образ семьи. «Феномен «образ семьи» применительно к детям дошкольного возраста представляет собой подсистему «образа мира», характеризующуюся уровневой структурой, категориальностью и прогностичностью», - пишет Демидова Н.И..

Освоение ребёнком социального содержания семейной жизни связано с формированием у него высокого уровня эмоциональной отзывчивости к близкому человеку, к его эмоциональному состоянию как специфическому компоненту социального окружения. Это, в свою очередь, зависит от характера детско-родительских отношений в семье, которые во многом

определяют степень эмоционального благополучия или неблагополучия ребёнка.

В рамках данной работы нас интересуют особенности формирования у дошкольников представлений о семье. Ребенок с рождения, как мы уже отмечали, осваивает опыт своей семьи, а значит у него складывается представление о семейной жизни по ее образцу. Высокий уровень эмоциональной отзывчивости к родным людям, окружающим ребенка с первых дней его жизни, обеспечивает качество и глубину этого представления. Именно поэтому, как подчеркивает Хоменко И.А. «Если не работать с детьми дошкольного возраста сейчас, (формировать у них установку на родительство, семейные ценности), через 12-15 лет мы можем потерять целое поколение. Иными словами, решение демографической проблемы России находится «в головах» современных детей, которых, в свою очередь, воспитывают родители».

Одним из условий успешной целенаправленной работы формирования «образа семьи» будет сотрудничество воспитателя и родителей, поскольку основным хранителем и транслятором социальных и нравственных ценностей для детей по-прежнему остается семья», - утверждает Демидова Н. И..

Формирование у дошкольника представления о семье можно рассматривать в нескольких аспектах:

- во-первых, мотивационный аспект, то есть степень значимости семьи для ребенка;
- во-вторых, когнитивный аспект – это знания ребенка о семье, родственных связях, ролях;
- в-третьих, эмоциональный – это переживания, связанные с событиями в семье;
- в четвертых, личностный – представления о своем месте в семье, а также о настоящих и будущих семейных ролях.

Эмоциональный мир ребенка, его самосознание, нравственные устойчивости личности – все это формируется в решающей мере под влиянием семьи. Родители и уровнем своего образования, степенью своей воспитанности, и своей системой ценностей и идеалов очень сильно влияют на то, как в конечном счете ребенок будет строить свою будущую семью.

Формирование представлений о семье признается в настоящее время одной из важнейших составляющих образования дошкольников и представляет собой комплексную педагогическую задачу, которая может успешно решаться только путем привлечения ресурсов семьи (общих и индивидуальных). «К ресурсам семьи можно отнести способности, склонности, образовательный потенциал, социально-коммуникативные связи, а также материальные возможности и т.д.», - отмечает Хоменко И.А. [45: с.268].

Исследования многих известных психологов и педагогов (Куликовой Т.А., Марковой Т.А., Гришиной Г.Н., Репиной Т.А. и др.) посвящены выявлению условий и путей формирования интересов и привязанностей, значимых ориентаций, прежде всего, к родному дому, своему роду, семье.

Ориентируясь на взгляды этих авторов, мы рассматриваем восприятие дошкольником своих родителей в качестве образца-ориентира для подражания в деятельности и как основы для формирования представлений о семье - в качестве главной особенности этого возраста. Согласно психологической характеристике дошкольников, им свойственны: подражательность, внушаемость, эмоциональность, непосредственность. А потому ребенок в этом возрасте абсолютно доступен и «открыт» для воздействий со стороны взрослых, и особенно родителей. Он очень нуждается в эмоциональной поддержке людей, которые большую часть времени находятся с ним рядом, дошкольникам присуща особенная доверчивость и чувствительность к разного рода оценкам.

Именно ориентация на эмоционально привлекательных взрослых - родителей – способствует овладению ребенком необходимым содержанием

представлений о семье; становится стимулом в стремлении повторять образчики поведения в семье.

В работах Дыбиной О.В. [14] и Козловой С.А. [19,20] определены характеристики образца-ориентира, способствующего формированию у дошкольников представлений о семье:

- действенность, которая обеспечивается соблюдением требований и стимулирует у детей желание повторять деятельность в своем поведении;
- содержательная полнота, что предполагает соответствие возрастным и индивидуальным особенностям детей, их субъектному опыту в восприятии своей семьи и реализации положительной направленности на мир семейных отношений (приобщение ребенка к культурным, нравственным и социальным традициям и устоям, сложившимся в этой конкретной семье; освоение способов познания и образцов деятельности);
- личностный смысл его деятельности, за которым стоят личностные качества, значимые для ребенка: заботливость, доброта, приветливость, преданность, ответственность, справедливость и подобное. Личностный, жизненно важный смысл и побудительная сила приобретаются ребенком только в жизненной практике.

В исследовании Демидовой Н.И. определяется содержательная сторона «образа семьи» в сознании дошкольника, в которой описывается жизненное пространство ребенка в семье (денотативная категория). «Это пространство для ребенка определяется семейным укладом. Понятие семейный уклад нельзя очертить узкими границами, оно многогранно. Семейный уклад включает установленный порядок жизни в семье, внутренние законы, регламентирующие ведение хозяйства, выполнение возложенных обязанностей, потребности и ценностные ориентиры членов семьи, принятые традиции, организация досуга, сохранение родственных отношений. Семейный уклад неразрывно связан с домом, где семья проживает, поэтому в «образе семьи» у дошкольника «дом» занимает особое место» [11].

Коннотативная, оценочная категория появляется в «образе семьи» в процессе общения ребенка с членами семьи. Действительно, оценка семьи происходит у ребенка, по мнению Демидовой Н.И., на эмоциональном уровне. Ценностная категория в отношении «образа семьи» заключается в понятиях семьи, родственных связей и отношений. Важно, что уже в дошкольном возрасте ребенок способен понимать ценность семьи для себя и свою значимость для семьи.

Учитывая все это, сформулируем принципы формирования представлений о семье у дошкольника:

- принцип позитивизма реализуется в формировании привлекательного представления о семье на положительных примерах;

- принцип гуманистичности предполагает выбор приемлемой модели общения и взаимодействия с ребенком, когда и родители, и дети участвуют в процессе формирования представлений о семье и им в равной степени предоставлена свобода и самостоятельность в проявлении чувств, мыслей. применение этого принципа означает формирование семейных ценностей у ребенка и уточнение образа его будущей семьи.

- принцип деятельности предполагает трансляцию родителями своего понимания семьи на деятельностной основе. В ходе совместной деятельности происходит уточнение представлений о семье у дошкольника.

- принцип целостности предполагает целостное восприятие ребенком окружающего мира и такого явления в нем, как семья. Кроме того, он способствует демонстрации степени единения ребенка с миром семьи.

В процессе включённого наблюдения педагог может увидеть те семейные стороны воспитания, которые при внешнем наблюдении нередко бывают скрыты.

Следует помнить, что в неформальной обстановке и взрослые, и дети раскрываются разными своими гранями, поэтому рекомендуется вовлекать родителей, других членов семьи в подготовку и проведение праздников, развлечений и организацию экскурсий.

Обычно в таких ситуациях все взрослые чувствуют себя ответственными за детей (а не только за своего ребёнка), их деятельность, безопасность, стараются активно проявить себя, поэтому педагог видит многие воспитательные приёмы своих помощников, что даёт основание судить о стиле, методах домашнего воспитания.

Итак, в процессе формирования представлений о семье перед педагогами и родителями стоят следующие задачи:

- совместно выверенными усилиями в рамках педагогического просвещения формировать у детей уточненные представления о семье и уже на основе этого – собственную позитивную позицию по вопросам семейных отношений;

- способствовать разного рода проявлениям желания у детей действовать совместно с родителями по освоению мира семьи;

- научить детей с помощью педагогов и родителей способам действий по постижению опыта семьи.

Таким образом, можно сделать вывод, что особенности формирования представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста заключаются в следующем:

- при ознакомлении дошкольников с семьей как с явлением общественной жизни, отношения «родители - дети» должны быть центральными и системообразующими.

- родительские стили поведения различны в разных семьях (авторитетный; авторитарный; попустительский стиль);

- положительное воздействие на личность ребенка: никто, кроме самых близких для него в семье людей (матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры) не относится к нему лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И, вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

- в неформальной обстановке и взрослые, и дети раскрываются разными своими гранями, поэтому рекомендуется вовлекать родителей, других членов семьи в подготовку и проведение праздников, развлечений и организацию экскурсий.

- ребенок может вообще не приниматься родителями. Он им безразличен и может даже отвергаться ими (например, семья алкоголиков). Но может быть и в благополучной семье (например, он не желанный, были тяжелые проблемы и т. д.).

- формирование представлений о семье признается в настоящее время одной из важнейших составляющих образования дошкольников и представляет собой комплексную педагогическую задачу.

1.2. Особенности организации формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности

Старший дошкольный возраст характеризуется сменой социальной ситуации развития ребенка – своеобразного сочетания того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются у него с социальной средой [10].

Ведущей деятельностью дошкольного возраста является игра, позволяющая моделировать жизнь взрослых и действовать в ней, постигая правила взаимодействия и сотрудничества. Психологические особенности игровой деятельности наиболее полно разрабатывал Эльконин Д.Б., отмечая, что игра является основным средством ориентировки ребенка в пространстве жизни. Эльконин Д.Б. подчеркивал значение игры в сфере формирования межличностных отношений в детском возрасте. С помощью игры, по мнению автора, отражаются условия жизни ребенка, он формирует для себя мир человеческих взаимоотношений, ориентируется в нем, проигрывая различные ситуации [6].

С помощью игровой деятельности у детей дошкольного возраста формируется произвольность психических процессов, произвольность поведения. С ранних лет, играя, ребенок учится действовать с заместителем предмета, что является опорой для развития его мышления, а в дальнейшем, мышления в плане представления. В игре формируется регуляция мотивов, постепенная смена «хочу» на «надо», то есть ребенок научается выполнять определенные правила, фокусируясь на игровой ситуации. При этом, в игре всегда присутствует эмоциональная включенность ребенка, поэтому усвоение правил и требований, а также обучающих задач игры, происходит естественно. Содержание игры сосредотачивается также на отношениях между людьми, где также есть свои нормы поведения, которые ребенок должен усвоить, играя. Это способствует знакомству и вхождению в мир взаимоотношений, развитию нравственной системы ценностей ребенка. Как подчеркивает Гударева О.В., игра имеет значение для личностного развития ребенка в целом: развития самостоятельности, любви к труду, способности к творчеству [13].

Эльконин Д.Б. классифицирует игры так [6]:

1. Предметные игры – являются первыми в развитии ребенка. Через игрушки, предметы ребенок познает форму, цвет, объем, материал, мир животных, мир людей и т.п.

2. Подвижные игры – включают различные варианты спортивных игр с правилами, игры на свежем воздухе.

3. Дидактические игры – игры, специально разработанные с целью обучения и развития у детей новых способностей. Дидактический наглядный материал занимает центральное место, он помогает реализовать принцип наглядности, отвечает особенностям детского мышления, и является средством активизации познавательной деятельности ребенка.

4. Сюжетно-ролевые, творческие игры. Сюжетно-ролевая игра представляет собой отражение ребенком окружающей действительности, которое происходит в процессе выбора ребенком определенной роли.

Играя, ребенок подражает тем взрослым, старшим или сверстникам, которых он наблюдает в своей жизни [9]. Сюжетно-ролевая игра ведет к закреплению у ребенка необходимых навыков ориентировки в пространстве, поскольку особенностью данного вида игры являются определенные правила по обустройству пространства игровой ситуации. Большое воспитательное значение заложено в правилах сюжетно-ролевой игры. Они определяют весь ход игры, регулируют действия и поведение детей, их взаимоотношения, содействуют формированию воли, то есть они обеспечивают условия, в рамках которых ребенок не может не проявить воспитываемые качества.

Главная задача педагога в этом процессе заключается в том, чтобы научить детей играть активно и самостоятельно. Только в этом случае они научатся сами в любой игровой ситуации регулировать степень внимания и мышечного напряжения, приспосабливаться к изменяющимся условиям окружающей среды, находить выход из критического положения, быстро принимать решение и приводить его в исполнение, проявлять инициативу, то есть дошкольники приобретают важные качества, необходимые им в будущей жизни, в частности в дальнейшем школьном обучении [15].

Самостоятельность детей в игровой деятельности – одна из ее характерных черт. Дети сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли, где развернут игру, и т. п. Каждый ребенок свободен в выборе средств воплощения образа. Такая свобода в реализации замысла игры и полет фантазии позволяют дошкольнику самостоятельно включаться в те сферы человеческой деятельности, которые в реальной жизни ему пока недоступны. Объединяясь в игровой деятельности, дети по своей воле выбирают партнеров, сами устанавливают игровые правила, следят за их выполнением, регулируют взаимоотношения.

Творческий характер игровой деятельности определяется наличием в ней замысла, реализация которого сопряжена с активной работой воображения, с развитием у ребенка способности отображать свои

впечатления об окружающем мире. При разыгрывании роли творчество ребенка принимает характер перевоплощения. Успешность его непосредственно связана с личным опытом играющего, степенью развития его чувств, фантазии, интересов. Дети проявляют большую изобретательность, подбирая игрушки, предметы, необходимые для игры, старшие дошкольники сами мастерят игрушки, помогающие полнее реализовать замысел, лучше справиться с ролью.

Как всякая творческая деятельность, сюжетно-ролевая игра эмоционально насыщена и доставляет каждому ребенку радость и удовольствие уже самим своим процессом [21]. В сюжетно-ролевой игре Куликова Т.А. выделяет следующие структурные компоненты: сюжет, содержание, роли, игровые действия [28]. Сюжет игры – это та сфера действительности, которая воспроизводится детьми. Сюжет представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. При этом его игровые действия (крутит руль автомашины, готовит обед, учит рисовать учеников и др.) являются одним из основных средств реализации сюжета [24].

Сюжеты игр разнообразны. Условно их делят на бытовые (игры в семью, детский сад), производственные, отражающие профессиональный труд людей (игры в больницу, магазин, животноводческую ферму), общественные (игры в празднование Дня рождения города, в библиотеку, школу, полет на Луну). На протяжении истории человечества сюжеты детских игр меняются, поскольку зависят от эпохи, особенностей экономики, культурных, географических, природных условий [3].

Содержание игры, согласно Эльконину Д.Б., – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности [6].

В содержании игры выражены разные уровни вхождения ребенка в деятельность взрослых. Первоначально «схватывается» в реальной жизни и отражается в игре только внешняя сторона деятельности («человек – предмет»). Затем, по мере понимания ребенком отношения к своей деятельности, элементарного постижения общественного смысла труда, в играх начинают отражаться взаимоотношения людей («человек – человек»). Дети старшего дошкольного возраста обдуманно подходят к выбору сюжета, обсуждают его предварительно, на элементарном уровне планируют развитие содержания. Появляются новые сюжеты, которые навеяны впечатлениями, почерпнутыми за пределами дошкольного учреждения: по мотивам мультсериалов, прочитанных дома книг, рассказов родителей и др.

Таким образом, на протяжении дошкольного детства развитие и усложнение содержания игровой деятельности осуществляется по следующим направлениям: - усиление целенаправленности, а значит, и последовательности, связности изображаемого; - постепенный переход от развернутой игровой ситуации к свернутой, обобщение изображаемого в игре (использование условных и символических действий, словесных замещений). Разнообразие содержания игровой деятельности определяется знанием детьми тех сторон действительности, которые изображаются в игре, созвучностью этих знаний интересам, чувствам ребенка, его личному опыту. Содержание игровой деятельности воплощается ребенком с помощью роли, которую он берет в игре. Роль – это средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры. Всякая роль содержит свои правила поведения, взятые ребенком из окружающей жизни, заимствованные из отношений в мире взрослых. Так, мама заботится о детях, готовит им еду, укладывает спать; учительница говорит громко и четко, строгая, требует, чтобы все ее слушали, не шалили на уроках.

Подчинение ребенка правилам ролевого поведения является важнейшим элементом сюжетно-ролевой игры. Отступление кого-либо из играющих от этих правил вызывает протесты у партнеров по игре: «С

капитаном нельзя спорить!» или: «Капитаны громко приказывают, а ты просишь матроса помыть палубу!» Таким образом, для дошкольников роль – это образец того, как надо действовать. Исходя из этого образца, ребенок учится оценивать поведение участников игры, а затем и свое собственное [6].

В старшем дошкольном возрасте смысл сюжетно-ролевой игры заключается в типичных отношениях лица, роль которого выполняет ребенок, с другими лицами, роли которых берут на себя другие дети. В играх появляются ролевые диалоги, с помощью которых выражаются отношения между персонажами, устанавливается игровое взаимодействие. Для качества выполнения роли важно эмоциональное отношение к ней ребенка. В целом, в сюжетно-ролевой игре ребенок получает необходимые знания, расширяющие его кругозор, развивающие его психические познавательные процессы, формирующие его социальные навыки.

Содержание игровой деятельности формирует у детей правильное отношение к явлениям общественной жизни, природе, предметам окружающего мира, систематизирует и углубляет знания о мире профессий, о семейных ролях. Важно отметить, что основным условием для развития сюжетно-ролевой игры являются совместные игры взрослого и ребенка. Чтобы научить детей развивать содержание игры, педагог обыгрывает жизненные ситуации, привлекая их к активному участию. При этом, важно побуждать детей воспроизводить ранее усвоенные действия в новых вариантах игры.

По мнению Усовой А.П., для развития сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников эффективны показы-инсценировки. Это могут быть инсценировки с использованием настольного, кукольного театров, сюжетно-дидактические игры. Дети с удовольствием смотрят, как разыгрываются знакомая сказка, стихотворение, бытовые сценки, созвучные их опыту [5].

Чтобы обучающие занятия, разнообразные показы-инсценировки принесли положительные результаты, целесообразно повторять их, вводя новые элементы, вызывая у детей эмоциональные реакции, повышая их

активность. По мнению Михайленко Н.Я., Коротковой Н.А., руководство сюжетно-ролевыми играми должно осуществляться по нескольким направлениям [9]:

- формирование игры как деятельности; - использование игры как средства воспитания ребенка, становления детского коллектива. Формирование игры как деятельности предполагает, что педагог влияет на расширение тематики сюжетно-ролевых игр, углубление их содержания, способствует овладению детьми ролевым поведением.

Приемы руководства игрой с целью формирования ее как деятельности условно можно разделить на традиционные (разработаны Жуковской Р.И., Менджерицкой Д.В.) и новые, исследованные в последние годы (Короткова Н.А., Михайленко Н.Я.). В традиционном руководстве сюжетно-ролевыми играми основное внимание педагога сосредоточено на обогащении содержания игр. С этой целью он создает у детей интерес к новым сюжетам. Такой интерес не возникает на пустом месте, он «вызревает» в ходе всей воспитательно-образовательной работы, если дошкольники получают яркие представления об окружающей жизни, которые вплетаются в их прошлый опыт, будоражат воображение, вызывают эмоциональный отклик [9].

При ознакомлении с окружающим миром педагог заостряет внимание детей на тех моментах, которые можно отразить в игре в соответствии с их возрастом. Для детей старшего дошкольного возраста – это взаимоотношения людей. Иногда возникает ситуация, в которой дети активно принимаются за игру, но она скоро исчерпывает себя из-за бедности представлений, хотя событие, первоначально подтолкнувшее к ней, вызвало яркие переживания. Или дети играют в одну и ту же игру постоянно, «застряли» на ее содержании; повторяют однообразные действия, ролевые диалоги, события и ситуации. В обоих случаях – это сигнал для педагога о том, что необходимо пополнить знания детей, направить сюжет по другому руслу.

В этом отношении можно использовать традиционные приемы: чтение художественного произведения, рассказ, беседа. Задача педагога – придать

этим традиционным приемам нужно звучание. Например, не самому рассказать о деятельности врача, медсестры, почтальона, а попросить это сделать представителя профессии (врача дошкольного учреждения, маму или папу кого-то из детей, почтальона, доставляющего почту) [9]. В старшем дошкольном возрасте сговор на игру не вызывает особых трудностей, потому что дети объединяются в ней на основе общности интересов, личных симпатий, следовательно, лучше понимают друг друга, более уступчивы по отношению к партнерам. Но здесь может проявляться иная тенденция: лидерство в игре часто захватывают дети- «звезды», имеющие в глазах сверстников авторитет, высокий статус благодаря хорошим организаторским умениям, широкому кругозору, общему развитию. Став лидером в игровой группе, такой ребенок по своему усмотрению направляет развитие сюжета, намечает ее конкретное содержание, распределяет роли, оценивает «правильность» их исполнения. В результате в старшей или подготовительной группе может сложиться излишняя «поляризация» между партнерами по игре: одни командуют и постоянно на главных ролях, другие – всегда подчиняются, соглашаются на любые роли и не получают полного удовлетворения от игры.

По мнению Усовой А.П., следует не только избегать подобной «поляризации» во время игры и в процессе подготовки к ней, но и предупреждать ее в ходе всей воспитательной работы. Для этого педагогу важно словом и делом подчеркивать самобытность, уникальность каждого ребенка, тактично направлять взаимоотношения детей таким образом, чтобы каждый ребенок нашел «свою нишу», в которой полнее проявятся его способности: кто-то придумывает, как сделать игру интереснее, какие новые роли можно ввести, другие сосредоточивают свое внимание на ее оснащении [5].

Таким образом, в дошкольном образовательном учреждении воспитательное значение игровой деятельности во многом зависит от профессионального мастерства педагога, от учета возрастных и

индивидуальных особенностей детей, от правильного руководства и четкой организации игр. Крылова Н.М., в своей авторской программе «Детский сад – Дом радости» описала методы руководства сюжетно – ролевой игры, на которые опираются педагоги при организации сюжетно – ролевых игр дошкольников. Данная технология ставит акцент на следующих моментах [5]:

- особенности развития игровых навыков воспитанников в сюжетно-ролевой игре;
- требования к содержанию атрибутов и оборудования для сюжетно-ролевых игр;
- взаимодействие с родителями по развитию игровой деятельности дошкольников.

В работе Григорьевой Ю.С. описаны следующие этапы руководства игрой детей [12]:

1. Подготовительный этап (в игровой форме проводится работа по передаче детям знаний о гендерной культуре, гендерных ролях. Конкретизация, уточнение и обогащение представлений детей организуется с помощью кукольных спектаклей, театральных постановок, обсуждения мультфильмов).

2. Обучающий этап (педагог разучивает с детьми правила игры, формирует игровое пространство, поддерживает активность, инициативу детей, вследствие чего дети учатся согласовывать свои действия, развивают эмоционально-чувственный и поведенческий компонент гендерной воспитанности в игровых ситуациях).

3. Этап самостоятельной игры (инициатива принадлежит детям, они сами пробуют устанавливать правила игры, договариваться, учитывать половые различия, грамотно распределяя роли между мальчиками и девочками).

4. Этап творческой деятельности (на данном этапе разрабатываются новые правила и новые сюжеты игр совместно с воспитателем и родителями).

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте создаются предпосылки для формирования новой социальной ситуации развития. Ребенок расширяет свое общение за пределами своей семьи, перенося усвоенные способы взаимодействия на контакты с другими людьми: взрослыми, сверстниками. Взрослые являются значимыми в этот период, но ребенок еще не способен полноценно участвовать в их жизни. Это противоречие находит свое разрешение в игровой деятельности, которая является ведущей в дошкольном возрасте и позволяет моделировать жизнь взрослых, проигрывать различные ситуации. В процессе полового воспитания детей старшего дошкольного возраста сюжетно-ролевые игры оказываются эффективными за счет того, что в них присутствует возможность объединения детей разного пола, наличие игровых правил, предопределяющих взаимоотношения мальчиков и девочек, содержательного наполнения. В процессе полового воспитания и полоролевой социализации старших дошкольников также оказывают положительное влияние другие виды игр.

1.3. Педагогические условия формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности

В гипотезе мы предположили, что формирование представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении следующих условий:

- создание и реализация комплекса игр по формированию представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста;

- создание развивающей предметно-пространственной среды для формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста.

Рассмотрим каждое из условий. Первое условие - создание и реализация комплекса игр по формированию представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста.

Игра занимает ведущее место в системе физического, нравственного, трудового и эстетического воспитания дошкольников. Она активизирует ребенка, способствует повышению его жизненного тонуса, удовлетворяет личные интересы и социальные нужды.

Несмотря на неопределимую роль игры в жизни дошкольника, организация игровой деятельности в дошкольных учебных заведениях требует усовершенствования. Она так и не заняла подобающего места в жизни детей, что объясняется недооценкой педагогами ее роли в разностороннем развитии дошкольников. Во многих детских садах не создано надлежащей игровой среды, недостаточно внимания уделяется формированию у детей представлений об окружающем мире, их самостоятельным играм. Подчинение игры задачам обучения наносит воспитанникам двойной вред: приводит к изъятию самостоятельных игр из жизни детского сада, снижает познавательную мотивацию, что является основой формирования учебной деятельности. Почти полностью выпала из поля зрения воспитателей важность формирования игровых умений у детей. Иногда время, отведенное на игровую деятельность, используется для учебных занятий, кружков, подготовки к праздникам, утренникам и т.д.

Чтобы устранить эти недостатки, необходимо позаботиться о целесообразной организации игровой деятельности в дошкольных учебных заведениях. При этом следует помнить, что игра как специфическая деятельность не однородна, каждый ее вид выполняет свою функцию в развитии ребенка.

Условно выделяют три вида игр:

- 1) игры по инициативе ребенка (творческие),
- 2) игры по инициативе взрослого с готовыми правилами (дидактические, подвижные игры),
- 3) народные игры(созданные народом).

Рассмотрим каждый из этих видов.

Творческие игры составляют наиболее насыщенную типичную группу игр дошкольников. Творческими их называют потому, что дети сами определяют цель, содержание и правила игры, отражая в основном окружающую жизнь, деятельность человека и отношения между людьми.

Значительная часть творческих игр - это сюжетно-ролевые игры «в кого-то» или «в нечто». Дети изображают людей, животных, работу врача, строителя и т.д. Осознавая, что игра - не настоящая жизнь, малыши тем временем по-настоящему переживают свои роли, откровенно выявляют свое отношение к жизни, свои мысли и чувства, воспринимают игру как важное дело. Насыщенная яркими эмоциональными переживаниями, сюжетно-ролевая игра оставляет в сознании ребенка глубокий след, который сказывается на его отношении к людям, их труда, вообще к жизни. К сюжетно-ролевым играм относятся также игры с элементами труда и художественно-творческой деятельностью.

Разновидность творческой игровой деятельности - театрализованная деятельность. Она связана с восприятием произведений театрального искусства и воспроизведением в игровой форме приобретенных представлений, впечатлений, чувств. Ключевые понятия театрализованной деятельности: сюжет, сценарий, игра по сюжетам литературного произведения, театрализация, сказка-перевод. Театрализованные игры разделяются в зависимости от их вида и специфического сюжетно-ролевого содержания на две основные группы: режиссерские игры и игры-драматизации.

В режиссерской игре ребенок, как режиссер и одновременно «голос за кадром» организует театрально-игровое поле, актерами и исполнителями в

котором являются куклы. В противном случае актерами, сценаристами, режиссерами выступают сами дети, которые во время игры договариваются о том, кто какую роль будет играть, что делать.

Игры-драматизации создаются по готовому сюжету из литературного произведения или театрального представления. План игры и последовательность действий определяют заранее. Такая игра тяжелее для детей, чем подражание тому, что они видят в жизни, поскольку надо хорошо понять и почувствовать образы героев, их поведение, помнить текст произведения (последовательность разворачивания действий, реплики персонажей). В этом и заключается особое значение игр-драматизаций - они помогают детям глубже понять идею произведения, почувствовать его художественную целостность, способствуют развитию выразительности речи и движений.

Еще один вид - конструкторские игры. Эти творческие игры направляют внимание ребенка на различные виды строительства, способствуют приобретению конструкторских навыков организации и сближению детей, приобщению их к трудовой деятельности. В конструкторских играх ярко проявляется интерес детей к свойствам предмета и желание научиться с ними работать. Материалом для этих игр могут быть конструкторы разных видов и размеров, природный материал (песок, глина, шишки), с которого дети создают разные вещи по собственному замыслу или по заданию воспитателя. Важно, чтобы педагог помогал воспитанникам осуществить переход от бесцельного накопления материала к созданию продуманной идеи.

При всем разнообразии творческих игр они имеют общие черты: дети сами или с помощью взрослого (особенно в играх-драматизациях) выбирают тему игры, развивают ее сюжет, распределяют между собой роли, подбирают нужные игрушки. Все это должно происходить в условиях тактичного руководства взрослого, направленного на активизацию инициативы детей, развитие их творческой фантазии.

Игры с правилами дают возможность систематически тренировать детей в выработке определенных навыков, они очень важны для физического и умственного развития, воспитания характера и воли. Без таких игр в детском саду трудно было бы проводить учебно-воспитательную работу. Игры с правилами дети усваивают от взрослых, друг от друга. Многие из них передаются от поколения к поколению, однако воспитатели, выбирая игру, обязательно должны учитывать требования современности.

По содержанию и способам ведения игры с правилами разделяют на две группы: дидактические и подвижные. Дидактические игры способствуют, главным образом, развитию умственных способностей ребенка, поскольку содержат умственные задачи, именно в решении которых и заключается смысл игры. Они также способствуют развитию органов чувств ребенка, внимания, памяти, логического мышления. Заметим: что дидактическая игра - эффективный метод закрепления знаний, она отнюдь не должна превращаться в учебное занятие. Игра захватывает ребенка только в том случае, если дает радость и удовольствие.

Непременным условием дидактической игры являются правила, без которых деятельность приобретает стихийный характер. В хорошо продуманной игре именно правила, а не воспитатели, управляют поведением детей. Правила помогают всем участникам игры находиться и действовать в одинаковых условиях (дети получают определенное количество игрового материала, определяют очередность действий игроков, очерчивают круг деятельности каждого участника).

Подвижные игры важны для физического воспитания дошкольников, поскольку способствуют их гармоничному развитию, удовлетворяют потребность малышей в движении, способствуют обогащению их двигательного опыта. С детьми дошкольного возраста проводят две разновидности подвижных игр - сюжетные игры и игровые упражнения (несюжетные игры).

В основу сюжетных подвижных игр положен опыт ребенка, его представление об окружающем мире (действия людей, животных, птиц), которые они воспроизводят движениями, характерными для того или иного образа. Движения, которые выполняют дети во время игры, тесно связаны с сюжетом. Большинство сюжетных игр коллективные, в них ребенок учится согласовывать свои действия с действиями других игроков, не капризничать, действовать организованно, как того требуют правила.

Игровые упражнения характеризуются конкретностью двигательных задач в соответствии с возрастными особенностями и физической подготовкой детей. Если в сюжетных подвижных играх основное внимание игроков направлено на создание образов, достижения определенной цели и точное выполнение правил, что часто приводит к игнорированию четкости в выполнении движений, то во время игровых упражнений дошкольники должны безукоризненно выполнять основные движения (попадание мячом в цель, пролезания под веревкой и т.п.).

Поскольку игровые упражнения и сюжетные игры применяются во всех группах дошкольных учреждений, организация и методики их проведения имеют много общего. Оптимальные условия для достижения положительных результатов в развитии движений дошкольников - сочетание конкретных двигательных задач в форме игровых упражнений и сюжетных игр, во время которых движения, усвоенные детьми раньше, совершенствуются. По степени физической нагрузки различают движения большой, средней и малой подвижности.

В подвижных играх, проводимых с дошкольниками, не обязательно определять победителя. По окончании игры педагог оценивает условия и ее ход, выполнения детьми правил, их отношение друг к другу. Только в старших группах постепенно начинают вводить элементы соревнования, сравнивать силы команд и отдельных игроков. Важное место в старшем дошкольном возрасте занимают спортивные игры: городки, настольный теннис, бадминтон, баскетбол, хоккей, футбол и т.д.

Народные игры - это игры, которые происходят с древности, они построены с учетом этнических особенностей (хороводы, забавы, игры с народной игрушкой и т.д.). Они - неотъемлемая составляющая жизни ребенка в современном дошкольном учреждении, важный источник усвоения общечеловеческих ценностей. Развивающий потенциал этих игр обеспечивается не только наличием соответствующих игрушек, но и особой творческой аурой, которую должен создавать взрослый.

В народных играх отражается жизнь людей, их быт, национальные традиции, они способствуют воспитанию чести, смелости, мужества и т.п. С этой целью детям предлагают расспросить своих мам, пап, бабушек и дедушек, в какие игры они играли в детстве. Различают индивидуальные, коллективные, сюжетные, бытовые, театрализованные игры и подвижные игры-забавы.

Особенно популярны среди детей игры без определенного сюжета, построенные на игровых задачах, которые содержат много познавательного материала (игры «палочка-выручалочка», «Жмурки», «Гуси-гуси», и др.). В этих играх от ребенка требуется быстрая и правильная реакция.

Особое место в жизни детей занимает народная игрушка. Ее простота, выразительность и целесообразность играют немаловажную роль в умственном, нравственном, эстетическом развитии ребенка. Народную игрушку характеризуют ритмичность форм, декоративность росписи, орнаментальность, яркость, сдержанность в подборе цветов. Это - звонкоголосые свистульки, фигурки людей, животных, птиц, куклы, каталки из разнообразного материала. Подбирая игрушки для детей, следует исходить из того, насколько они отражают национальный колорит, способствуют активности и самостоятельности детей, расширению мировоззрения.

Второе условие – создание развивающей предметно-пространственной среды для формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста.

Для организации игр важно создать предметно-игровую среду. Важное требование - развивающий характер и соответствие таким принципам, как реализация ребенком права на игру (свободный выбор игрушки, темы, сюжета игры, места и времени ее проведения); универсальность предметно-игровой среды, чтобы дети могли вместе с воспитателями готовить и изменять его, трансформировать согласно замыслу игры, и содержания, перспектив развития; системность, то есть оптимальное соотношение отдельных элементов игры между собой и другими предметами и т.д.

В состав предметно-игровой среды входят: большая игровая площадка, игровое оборудование, игрушки, разнообразная игровая атрибутика, игровые материалы. Все эти игровые средства находятся не в абстрактном пространстве, а в игровой комнате, спортивном зале, на площадке. В интерьере не должно быть ничего лишнего, все игровые средства должны быть безопасными для детей.

Для проведения игр создаются игровые ячейки: общий (набор различных видов игрушек), драматический (комплекты оборудования, несложные декорации, элементы одежды и костюмы для игр-драматизаций, инсценировок) для настольных и строительных игр (конструкторы: деревянные, пластмассовые, металлические, коробки, колодки и другие материалы, орудия и вспомогательное оборудование). Все оборудование должно быть удобным и легко трансформироваться. Дети могут самостоятельно выбирать игру, менять центр, переходя от одной игры к другой.

В соответствии с ФГОС ДО и образовательной программой ДОО развивающая предметно-пространственная среда создаётся педагогами для развития индивидуальности каждого ребёнка с учётом его возможностей, уровня активности и интересов. Для выполнения этой задачи РППС должна быть:

- содержательно-насыщенной - включать игровое оборудование, которое позволяет обеспечить игровую активность всех категорий детей,

- участие в подвижных играх, развитие крупной и мелкой моторики, эмоциональное благополучие и возможность самовыражения детей;
- трансформируемой – обеспечивать возможность изменений РППС в зависимости от ситуации, меняющихся интересов и возможностей детей;
 - полифункциональной – обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих РППС (н-р, мебели, матов, мягких модулей, ширм) в разных видах детской активности;
 - доступной – обеспечивать свободный доступ воспитанников к играм, игрушкам, материалам, пособиям;
 - безопасной – все элементы РППС должны соответствовать санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам и правилам пожарной безопасности;
 - вариативной - для проведения игр создаются игровые ячейки: общий (набор различных видов игрушек), драматический (комплекты оборудования, несложные декорации, элементы одежды и костюмы для игр-драматизаций, инсценировок), для настольных и строительных игр (конструкторы: деревянные, пластмассовые, металлические, коробки, колодки и другие материалы, орудия и вспомогательное оборудование). Дети могут самостоятельно выбирать игру, менять центр, переходя от одной игры к другой.

Наполняя пространство игрушками, оборудованием и другими игровым материалами, необходимо помнить, что все предметы должны быть известны детям, соответствовать их возрастным и гендерным особенностям. Необходимо включать предметы для совместной деятельности ребёнка со взрослым.

Понятие предметно-игровая среда рассматривается в педагогике как более узкая характеристика среды, как фактор, стимулирующий, направляющий, развивающий деятельность ребенка. Она оказывает влияние на развитие личности в широком смысле и на формирование у нее более

узких качеств, таких как самостоятельность, активность, наблюдательность. Предметно-развивающая среда – это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития

Игровое пространство мы понимаем как совокупность игровой деятельности, которое, по сути, является социокультурной практикой, предметно-развивающей среды, способствующей развитию познавательной, исследовательской, продуктивной, музыкальной, трудовой и двигательной деятельности детей. Значит, игровое пространство должно развивать мышление детей, их способность к моделированию действительности в игровой форме, воображение и склонность к фантазии.

Игровое пространство рассматривается как комплекс образовательных, психолого-педагогических, морально-этических, экологических, физкультурно-оздоровительных мер, обеспечивающих ребенку психическое и физическое благополучие, комфортную, познавательную и бытовую среду в детском саду.

Основными пространствами детского сада являются игровое пространство, пространство физической культуры, пространство познания окружающего мира и пространство личностно-социального развития. Так как игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста, игровое пространство является самым приоритетным и наиболее интегрированным во все остальные пространства. Поскольку именно в игре ребенок осваивает окружающий мир и накапливает представления о самом себе, в детском саду необходимо создавать условия для разворачивания игровой деятельности самых разных видов: свободной игры, ролевых игр, игр с разной степенью жесткости заданных правил и различной предметностью (например, математических).

Игровое пространство в современных ДОО должно отвечать определенным требованиям: это, прежде всего, свобода достижения ребенком темы, сюжета игры, тех или иных игрушек, места и времени игры.

Педагог должен обеспечить свободу действий в условиях групповой комнаты, предусмотреть ее тематический и сюжетный поворот, найти для каждой игры только ей присущий стиль игрового интерьера и оборудования. Управление игрой при помощи игрового материала может оказать существенное влияние на развитие в игре детей.

Организуя пространство в групповом помещении, в кабинетах специалистов и других помещениях детского сада, педагоги должны учитывать все, что будет способствовать становлению базовых характеристик личности каждого ребенка: закономерности психического развития дошкольников, показатели их здоровья, психофизиологические и коммуникативные особенности, уровень общего и речевого развития, а также эмоционально-комфортного пребывания детей и родителей в дошкольном учреждении. Учет способностей, интересов, темпа продвижения каждого ребенка, создание условий для его развития независимо от уровня исходной подготовленности. Вокруг ребенка создается специальная педагогическая среда, в которой он живет и учится самостоятельно. В этой среде дошкольник развивает свои физические функции, формирует сенсорные навыки, накапливает жизненный опыт, учится упорядочивать и сопоставлять разные предметы и явления, на собственном опыте приобретает знания.

Итак, пространство должно выполнять образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организационную, коммуникативную функции и должно работать на развитие ребенка.

В своих исследованиях, Дыбина О.В. описывает зоны, центры и микроцентры пространства группы. Зона выбора и самоопределения предназначена для хранения материалов и оборудования, которые обеспечивают возможность организации всех видов детской деятельности в соответствии с возрастом детей. Педагоги или воспитанники в зависимости от своих замыслов могут в любой момент обратиться к данной зоне, взять все, что им нужно, перенести в рабочую или активную зону и «развернуть» соответствующую деятельность.

Зона выбора и самоопределения может быть представлена пристенными шкафами-накопителями, в которых каждая мебельная секция представляет тот или иной центр и соответствует видам детской деятельности. В ДОО могут быть следующие центры: интеллектуальный, центр экспериментирования, конструктивный, способствующие поисково-исследовательской деятельности; социально-эмоциональный, речевой, соответствующие коммуникативной деятельности; художественно-продуктивный, соответствующий продуктивной деятельности; игровой, соответствующий игровой деятельности; двигательный, соответствующий двигательной деятельности; музыкально-театральный, соответствующий музыкально-художественной деятельности; речевой, библиотека, соответствующие восприятию художественной литературы; уголок дежурств, соответствующий трудовой деятельности; экологические центры, уголки природы, в которых можно организовать виды детской деятельности на природоведческом материале (познавательно-исследовательская, трудовая, коммуникативная, игровая деятельность).

В рабочей зоне уделяется особое внимание устройству, т.к. в ней осуществляются работа педагога с детьми и самостоятельная деятельность детей (по интересам). Пространство зоны может включать: легкие столы (на 2-3 человека) или общий стол-трансформер, передвижную двухстороннюю доску (складную или на колесах), различные виды модулей, являющихся по своему содержанию микроцентрами (частью каких-либо центров, представленных в накопительной зоне). Рабочая зона может содержать мебельные конструкции, что позволяет детям самостоятельно создавать пространство, «собирать» нужную конструкцию в соответствии со своим замыслом и использовать ее для организации деятельности.

Для решения текущих задач работы с детьми в соответствии с календарно-тематическим планом педагог создает микроцентры детской деятельности, используя динамические модули.

Выделяют несколько видов динамических модулей-микроцентров:

- по конструктивным особенностям (сборно-разборные, модули-трансформеры или стационарные; шкафы, столы, модули-накопители или ширмы);

- по содержанию (ТМ – тематический микроцентр, МД – микроцентр деятельности, МИД – микроцентр интегрированного вида деятельности, УМ – универсальный микроцентр, моделируемый в соответствии с запросами и желаниями детей).

Активная зона предназначена для реализации двигательной активности детей и деятельности, требующей перемещения в пространстве (например, сюжетно-ролевая игра). В пространстве зоны размещен ковер (небольшой, легко перемещающийся или убирающийся – по ситуации). Желательно, чтобы хотя бы с одной стороны была стена, которую можно использовать для размещения материалов и оборудования (например, мишень для метания, для лазания и др.).

Спокойная зона предназначена для отдыха детей и их уединения. Пространство зоны: небольшой ковер, легкие банкетки или диван-трансформер, один-два легких столика.

Обратим внимание на следующие особенности зонирования: границы зон подвижные.

Зоны могут быть разграничены следующим образом:

- между спокойной и активной зонами размещаются крупные универсальные игровые маркеры пространства (легко перемещаемые), ширмы (до 50 см высотой), объемные напольные модули;

- между активной и рабочей зонами располагаются перемещаемые стелажы (накопители) с легким оборудованием для двигательной деятельности, объемные напольные модули;

- между спокойной и рабочей зонами размещаются перемещаемые стелажы с настольными играми, материалами для познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности.

4. Личностный компонент представляет собой совокупность участников интегрированной деятельности и способов их со-активности в процессе реализации запланированной интегрированной деятельности. Данный компонент разрабатывается как характеристика следующих составляющих:

- субъекты деятельности (индивидуальная деятельность ребенка, взаимодействие двух и более детей, ребенка и взрослого), тип реализуемого взаимодействия (сотрудничество, деятельность рядом), характер взаимодействия (на протяжении всей деятельности, на этапе планирования, презентации результатов и пр.) и способы взаимодействия (обсуждение и заполнения графика тренировок, обсуждение и отметка победителей, взаимопомощь, рассказ о совместной работе и др.)

- способы участия детей в создании условий для интегрированной деятельности (изготовление объявления о концерте, оформление выставки работы, подготовка сцены и декораций и др.)

В пособии материалы и оборудование для продуктивной деятельности Доронова Т.Н. рассматривает различные материалы для игровой продуктивной деятельности и утверждает, что к продуктивным видам детской деятельности относятся конструирование, рисование, лепка, аппликация и создание разного рода поделок, макетов из природного и бросового материала. Все эти виды детской активности играют важную роль в развитии ребенка-дошкольника. Социально-личностному развитию ребенка способствует возможность проявления им созидательной активности, инициативности при создании рисунка, лепки, поделки и т.п., которые можно использовать самому или показать и подарить другим. В процессе изобразительной деятельности и конструирования у детей формируется способность к целенаправленной деятельности, волевой регуляции поведения.

По мнению педагогов и психологов, овладение ребенком видами продуктивной деятельности: рисованием, лепкой, конструированием,

изготовлением поделок является показателем высокого уровня его общего развития. Однако, эффективность этой работы во многом зависит от материалов и оборудования, которые имеются в распоряжении воспитателя и которыми пользуются дети. Поэтому, одной из основных задач, стоящих перед педагогами, является научно обоснованный подбор материалов и оборудования с учетом основных задач развития детей каждого возраста.

Педагогическая работа с детьми старшего дошкольного возраста организуется по двум основным направлениям:

- создание условий в группе для самостоятельной работы;
- факультативная, кружковая работа с детьми. Создание условий для самостоятельной работы включает: наличие различных материалов, удобное их расположение, подготовка места для работы, подготовка необходимых инструментов, соответствующих размеру детской руки.

Также в работах Дороновой Т.Н. присутствуют рекомендации по подбору материалов и оборудования для различных видов деятельности детей, в том числе и игровые материалы, игрушки и т.д.

Выводы по первой главе

Пронализировав психолого-педагогическую литературу, мы выявили, что у каждого ребенка в ходе его развития складывается уникальная и неповторимая картина мира, отражающая присущую ему специфику принятия окружающей действительности и являющаяся по сути одной из характеристик его интеллектуальной деятельности. Составляют картину мира ребенка его представления о различных предметах и явлениях природы, общества и т.д. Одним из таких представлений является образ семьи. «Феномен «образ семьи» применительно к детям дошкольного возраста представляет собой подсистему «образа мира», характеризующуюся

уровневой структурой, категориальностью и прогностичностью», - пишет Демидова Н.И..

Освоение ребёнком социального содержания семейной жизни связано с формированием у него высокого уровня эмоциональной отзывчивости к близкому человеку, к его эмоциональному состоянию как специфическому компоненту социального окружения. Это, в свою очередь, зависит от характера детско-родительских отношений в семье, которые во многом определяют степень эмоционального благополучия или неблагополучия ребёнка.

В старшем дошкольном возрасте создаются предпосылки для формирования новой социальной ситуации развития. Ребенок расширяет свое общение за пределами своей семьи, перенося усвоенные способы взаимодействия на контакты с другими людьми: взрослыми, сверстниками. Взрослые являются значимыми в этот период, но ребенок еще не способен полноценно участвовать в их жизни. Это противоречие находит свое разрешение в игровой деятельности, которая является ведущей в дошкольном возрасте и позволяет моделировать жизнь взрослых, проигрывать различные ситуации.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности

2.1. Изучение уровня сформированности представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности в ДОУ

Основной целью диагностического изучения было выявление особенностей представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось в старшей группе на базе МБДОУ Детский сад №308 «Звездочка» г. Челябинск. В эксперименте приняли участие 19 детей старшего дошкольного возраста.

Использовались следующие методики:

1. Беседа с детьми («Методика идентификации детей с родителями», автор Захаров А.И.);

2. Семейная социограмма (автор Эйдемиллер Э.Г.).

Беседа с детьми включала такие вопросы, как:

Если бы ты участвовал в игре «Семья», то кого бы ты стал изображать, кем бы ты в ней стал – мамой, папой или собой?

Кто в семье, по-твоему, главный из родителей или в семье нет главного?

Когда ты вырастешь, то станешь делать тоже, что делает твой папа (мама – у девочек) на работе или другое? и др. (всего восемь вопросов).

Посредством вопросов диагностируются компетентность и престижность родителей в восприятии детей, а также особенности эмоциональных отношений с родителями. Данные, полученные в ходе беседы, дополнялись рисуночным проективным тестом «Семейная социограмма», цель которой заключается в выявлении положения субъекта в системе межличностных отношений и характера коммуникации в семье.

Перейдем к анализу полученных результатов диагностики. Исследуя семейные социогаммы детей, мы можем сделать вывод о несформированности у детей представлений о семейных границах.

Всех членов семьи в соответствии с реальным составом семьи изобразили только двое из испытуемых. Пятеро испытуемых расширили реальный состав семьи за счет изображения бабушек, дедушек, проживающих отдельно, двоюродных братьев, сестер, дядюшек, тетушек, друзей и домашних животных; в большинстве социогамм (в 14 из 19) отсутствует автор рисунка; в трех социогаммах отсутствуют братья и сестры; в двух – не изображен папа; у одного ребенка изображены и папа, и отчим.

Отсутствие какого-либо члена семьи может свидетельствовать о наличии конфликтных взаимоотношений с ним, чувства ревности по отношению к сиблингам, отсутствие самого автора – комплекса неполноценности, а расширение реального состава семьи – недостатком общения с родителями.

Данные, полученные с помощью семейной социогаммы, нами были дополнены с помощью проведения беседы с детьми. Нами выявлено, что в игре в семью большинство детей предпочли бы изображать себя (7 детей), роль мамы выбрали 5 детей, папы – 4 ребенка, брата или сестры – 2 ребенка, друзей – 1 ребенок. При этом дети, как правило, выбирали роли родителей своего пола, что соответствует возрастным процессам половой идентификации. В шести ответах при оценке составе семьи представлен его расширенный вариант (дети включают в состав семьи бабушек и дедушек, проживающих отдельно, домашних животных, тетушек и дядюшек, крестных и даже гостей). В ответах двух детей «забыты» сиблинги, в ответе одного ребенка вместо отчима назван родной отец, не проживающий с семьей. Пятеро дошкольников считают, что в семье нет «главных», семь испытуемых считают главной в семье маму, а семь – папу. Двенадцать детей готовы, когда вырастут, делать тоже на работе, что и их родители. Остальные

выбрали бы другую профессию. Воспитывали бы своих детей также двенадцать испытуемых, остальные – по-другому. Восемь дошкольников в первую очередь хотели бы видеть дома маму, семь – папу, два – брата, один – никого, одна девочка сказала, что хотела бы видеть в первую очередь дома мальчика из группы. Мальчик, воспитывающийся в неполной семье мамой, отец которого покинул семью еще до его рождения, в первую очередь ожидает папу, которого никогда не видел. Все испытуемые, кроме одного ребенка, готовы поделиться своими переживаниями с родителями. Десять дошкольников не боятся наказания со стороны родителей, остальные – боятся.

Таблица 1

Критериально-уровневая шкала сформированности представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста

Описание	Уровень
Чувствует себя в семье на своем месте, не перенимает ролей родителей, верно определяет состав семьи, ее главу. Доволен стилем воспитания и справедливостью внутри семьи, доверяет членам семьи, выражает свои эмоции.	Высокий
Частично верно идентифицирует себя внутри семьи, неточно определяет состав семьи, ее главу. Не во всем согласен со стилем воспитания и справедливостью внутри семьи, не полностью доверяет членам семьи, выражает свои эмоции.	Средний
Неверно идентифицирует себя внутри семьи, ошибочно определяет состав семьи, ее главу. Не согласен со стилем воспитания и справедливостью внутри семьи, не доверяет членам семьи, не выражает свои эмоции.	Низкий

Обобщенные результаты методик нами представлены на рисунке 1.

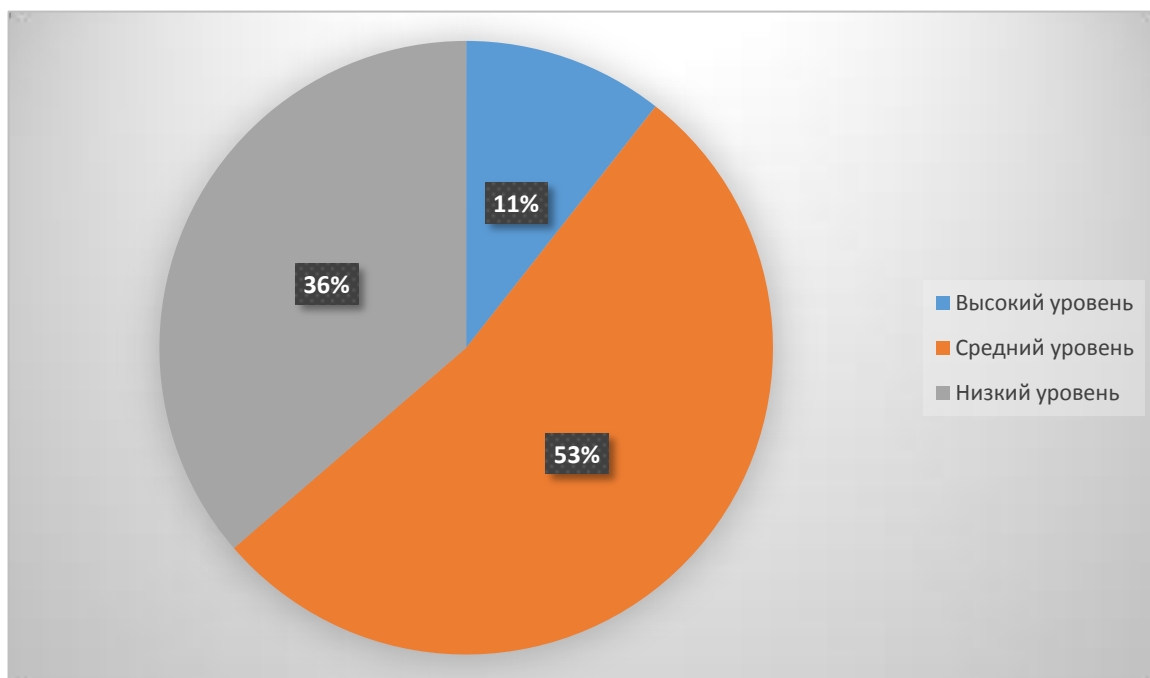


Рис. 1. Уровни сформированности представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста

Итак, большинство дошкольников (52,6 %) имеют средний уровень сформированности представлений о семье. Приданном уровне допускается некоторое несоответствие реального состава семьи тому, который указывается ребенком при выполнении методик. Так, в состав семьи включаются бабушки и дедушки, не проживающие совместно, домашние животные. Дети идентифицируют себя с родителем своего пола, в том числе ориентируются и на его профессиональную деятельность, но не всегда могут подробно рассказать о ней. Высокий уровень сформированности представлений о семье продемонстрировали только двое детей (10,5 %). Результаты методик отражают реальный состав семьи ребенка. Дети идентифицируют себя с родителем своего пола, могут рассказать о его профессии. Испытуемые ориентированы на такие же методы воспитания своих детей, какими родители, не боятся наказаний с их стороны. Достаточно

большое количество дошкольников (36,7 %) показали низкий уровень сформированности представлений о семье. У испытуемых данной группы достаточно размытые представления о границах семьи. Дети включили в состав семьи не только бабушек, дедушек, проживающих отдельно, но и двоюродных братьев, сестер, дядюшек, тетюшек, племянников, их родителей, друзей; при этом большинство из них не включили себя. Дошкольники «забывали» включить в состав семьи братьев и сестер, отца (отчима), что может свидетельствовать о наличии конфликтных взаимоотношений с ними. Испытуемые данной группы не всегда согласны в будущем выбрать профессию своего родителя и воспитывать своих будущих детей методами, принятыми в их семьях.

Полученные в ходе исследования данные убедительно доказывают о необходимости психолого-педагогической работы по формированию представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста.

Для диагностики игровой среды в группе была разработана карта анализа игровой развивающей предметно-пространственной среды (таблица 2).

Таблица 2.

Диагностическая карта развивающей предметно-пространственной игровой среды

	Критерии	Присутствует		Отсутствует
		в полной мере	частично	
1	Соответствие РППС: - возрастным особенностям - индивидуальным особенностям детей - полоролевой социализации	+		
2	Доступность материалов	+		

3	Разграничение центров активности	+		
4	Наличие уголков: - собственного «Я» - мышечной релаксации - настроения - уединения	+		
5	Наличие дидактических игр, пиктограмм, плакатов, иллюстраций и т.п.		+	
6	Картотеки игр и упражнений		+	
7	Наличие материала и оборудования для ролевых игр	+		

Исходя из результатов анализа, развивающая предметно-пространственная игровая среда группы организована таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность заниматься любимым делом. Размещение оборудования по принципу нежесткого центрирования позволяет детям объединяться небольшими подгруппами по общим интересам. Открытые стеллажные системы, ширмы не загромождают помещение, а исполняют роль разделительного пространства. Благодаря им, групповые помещения делятся на центры (зоны). У каждого центра свое обозначение, символы разного цвета или уголка, позволяют детям легко ориентироваться в группе.

В группе имеются следующие игровые и развивающие центры в рамках групповых пространств.

1. Центр сюжетно-ролевой игры «Мы играем». Содержит следующие виды игр: -бытовые (семья, магазин); -трудовые (строители, больница, школа, почта, моряки, космос); -общественные (путешествие, покорители космоса, праздники). Имеются игрушки для сюжетной игры: куклы, фигуры

животных, людей, различные персонажи в наборе с предметами, макеты. Что позволяет ребенку осуществлять игровое действие, реализуя ту или иную роль, построить свой игровой мир, управлять им, т. е. выступать в качестве режиссера. Режиссерские игры опираются на более широкий социальный опыт – впечатления, полученные из сказок, мультфильмов, телефильмов, и вносят неоценимый вклад в развитие ребенка. Большая часть оборудования для сюжетно – ролевых игр хранится в коробках с обозначенной символикой. Для организации игры используется различная мебель, в том числе и разноуровневая (пуфики, всевозможные диванчики, стульчики, ширмы).

2. Центр науки, объединенный с Центром природы и Центром ручного труда. Здесь размещается основная часть растений. Несколько красивых растений используется в качестве интерьерных украшений разных частей помещения. Мягкая мебель, (диванчик, кресло) под кронами напольных растений создают уют. Дети могут уединиться, отдохнуть, почитать любимую книгу. На небольшой полке оборудован уголок с календарем наблюдений за состоянием погоды, за растениями и животными. Книги, модели (суток, недели, месяца, года), часы разных видов помогают детям представить и запомнить разные промежутки времени. Здесь можно найти, книги о растениях и животных, настольно – печатные, дидактические игры природоведческого содержания. На полке наряду с комнатными растениями расположен уголок труда (палочки, кисточки, тряпочки, лейки, распылитель – для ухода за растениями). Здесь же, в центре природы, расположен передвижной уголок ручного труда. Ручное творчество – вид деятельности, благодаря которой, особенно быстро совершенствуются навыки и умения, умственное и эстетическое развитие. У детей с хорошо развитыми навыками мастерства, быстрее развивается речь, т. к. мелкая моторика рук связана с центром речи.

Наряду с этим, в группе выявился недостаток дидактических игр и визуальной информации на тему семьи и полоролевых функций:

- статичная среда;

- расстановка мебели ограничивала потребность дошкольников в движении;
- в возрастных группах повторяется одна и та же организация игровых центров с одним и тем же составом игрушек и их расстановкой;
- оснащение учебных и игровых центров носит выставочный характер, мало используются продукты детской и совместной деятельности воспитателя и ребенка;
- не всегда учитываются особенности детей, посещающих данную группу: возраст, уровень их развития, интересы, склонности, способности;
- дети не всегда принимают участие в проектировании и изменении среды;
- существуют необоснованные запреты и регламенты в использовании оборудования и помещений.

Все это приводит к тому, что дети ведут себя малоактивно и не самостоятельно во взаимодействии с предметной средой в группе. Также на эту тему недостаточно игр и упражнений в картотеке.

2.2. Реализация педагогических условий формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности

В качестве работы с детьми старшего дошкольного возраста по формированию представлений о семейных ролях был разработан комплекс игр по данной проблеме.

Таблица 3.

Комплекс игр по формированию представлений о семейных ролях

Название	Цель	Задачи
«Помогаем маме»	Ознакомить с трудом мамы	соблюдение правил безопасности при

		организации домашнего труда
Словесная игра «Кто я»	Расширить знания ребёнка о самом себе, своей семье	воспитание самостоятельности, дружеских взаимоотношений
«Семья»	организация социально-личностного развития детей на основе сюжетно - ролевой игры.	1. Способствовать обогащению социально - игрового опыта на основе объединения отдельных действий в единую сюжетную линию. 2. Развивать умение выбирать роль, выполнять в игре несколько взаимосвязанных действий (мама-ребенок).
«В гости к бабушке»	Развитие у детей интереса к семье.	- учить детей планировать игру, подбирать атрибуты; - продолжать обучение уметь распределять роли; самостоятельно развивать сюжет игры;
«Моя семья»	воспитание чувства	-воспитывать желание

	уважения к членам семьи	заботиться о близких -формировать основы нравственности во взаимоотношениях с родителями
«Моя роль в семье»	Раскрытие нравственной сущности деятельности взрослых людей	Формировать ответственное отношение к своим обязанностям, взаимопомощь и коллективный характер труда, раскрывать разные социальные роли мужчины и женщины в семье

Реализация комплекса игр осуществлялась поэтапно в рамках проектной деятельности. Проект сюжетно-ролевой игры «Моя семья» с детьми старшего дошкольного возраста.

Задачи руководства:

- расширять представление о семье как о людях, которые живут вместе;
- формировать взаимодействие по ходу игры;
- воспитывать желание заботиться о близких;
- формировать основы нравственности во взаимоотношениях с родителями;
- воспитывать чувство уважения к старшим членам семьи;

Подготовка к игре:

Ход игры.

Распределение игровых ролей.

Окончание игры.

Итог игры.

Деятельность ребенка осуществляется в определенной предметной среде. При моделировании РППС необходимо использовать:

- Научные положения исследователей в этой области;
- Базовые компоненты предметно – развивающей среды;
- Параметры организации образовательного процесса;
- Имеющееся пространство;
- Время года;
- Предметное и социальное окружение дошкольников.

Создание развивающей предметно-пространственной среды реализуется по направлениям развития детей, в которые входят физическое развитие, художественно-эстетическое развитие, социально-коммуникативное развитие, речевое и познавательное развитие.

Для реализации второго условия была обогащена игровая развивающая предметно-пространственная среда в группе. Исходя из анализа среды, были пополнены малочисленные изъяны. Для обогащения среды группы, она была дополнена

- Уголок для ролевых игр;
- Книжный уголок; центр театрализованной деятельности;
- Центр для настольных игр;
- Выставка (детского рисунка, детского творчества, изделий народных мастеров);
- Уголок природы (наблюдений за природой); уголок экспериментальной деятельности;
- Спортивный уголок;
- Уголок безопасности;
- Центр дорожного движения;
- Центр уединения;

- Уголки для разнообразных видов самостоятельной деятельности детей, игровые уголки – игры со строительным материалом (кубики, конструктор, зоны конструирования, уголки изобразительной деятельности, музыкальные уголки и др.

- Центр «Для вас родители!»
- Сюжетная ширма

Сюжетная ширма, используется при организации сюжетно-ролевых игр с воспитанниками. Она помогает территориально обозначить границы игры, сформировать игровое пространство; играет огромную роль в создании сюжета, замысла игры.

Цель использования сюжетной ширмы заключается в оптимизации предметно-пространственных условий для расширения игрового и социального опыта дошкольников.

Задачи:

1. Совершенствование умений объединять несколько сюжетных линий в одну.
2. Создание условий для расширения игровых взаимодействий воспитанников.
3. Развитие творческого воображения дошкольников.

Новизна сюжетной ширмы заключается в том, что она обладает широкими игровыми возможностями, многофункциональна в использовании, имеет возможность применения несколькими детьми одновременно. Кроме того, сюжетная ширма трансформируема и легко переносится в любой уголок групповой комнаты. Каждый разворот ширмы имеет определенную игровую направленность: юный строитель; больница; магазин; почта; парикмахерская; семья; ателье; МЧС.

Для самостоятельной, а также совместной со взрослым игровой деятельности дошкольников в рамках направленности каждого разворота ширмы продумана примерная тематика сюжетных линий.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы

После реализации условий было проведено повторное диагностирование детей. Основной целью диагностического изучения было выявление особенностей представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось в старшей группе на базе МБДОУ Детский сад №308 «Звездочка» г. Челябинск. В эксперименте приняли участие 19 детей старшего дошкольного возраста.

Использовались следующие методики:

1. Беседа с детьми («Методика идентификации детей с родителями», автор Захаров А.И.);

2. Семейная социограмма (автор Эйдемиллер Э.Г.).

Беседа с детьми включала такие вопросы, как:

Если бы ты участвовал в игре «Семья», то кого бы ты стал изображать, кем бы ты в ней стал –мамой, папой или собой?

Кто в семье, по-твоему, главный из родителей или в семье нет главного?

Когда ты вырастешь, то станешь делать тоже, что делает твой папа (мама–у девочек) на работе или другое? и др. (всего восемь вопросов).

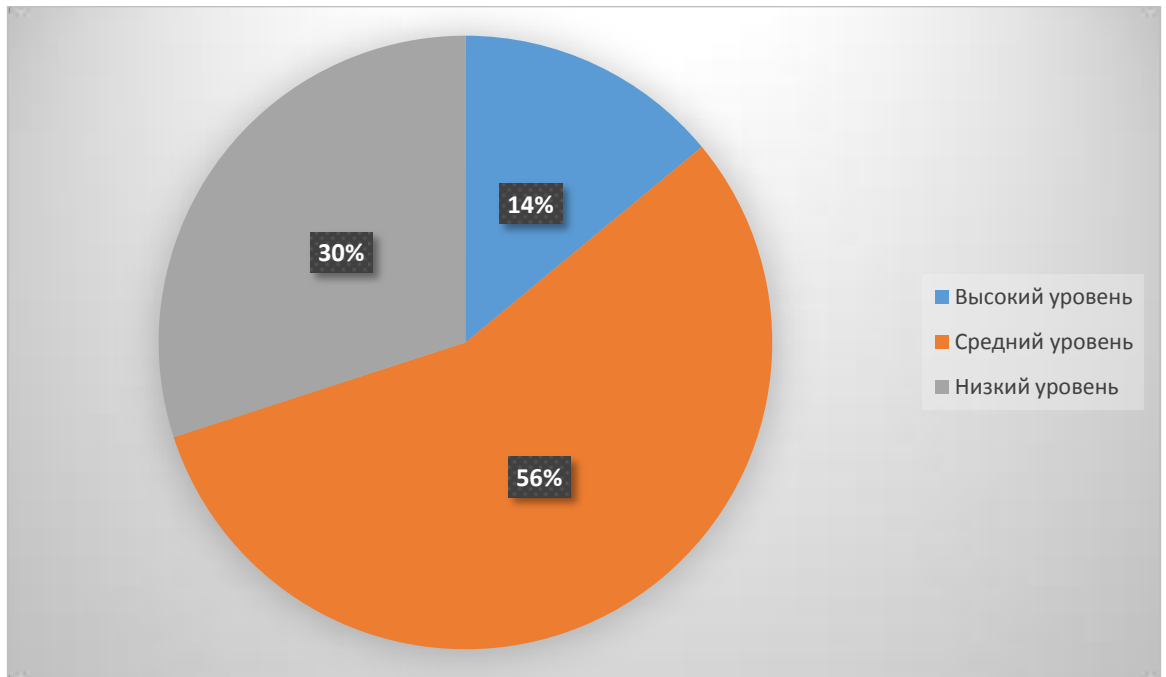


Рис. 2. Уровни сформированности представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста после реализации условий

После реализации условий мы выявили следующие результаты: высоким уровнем обладает 14% детей, средним – 56% и низким – 30%

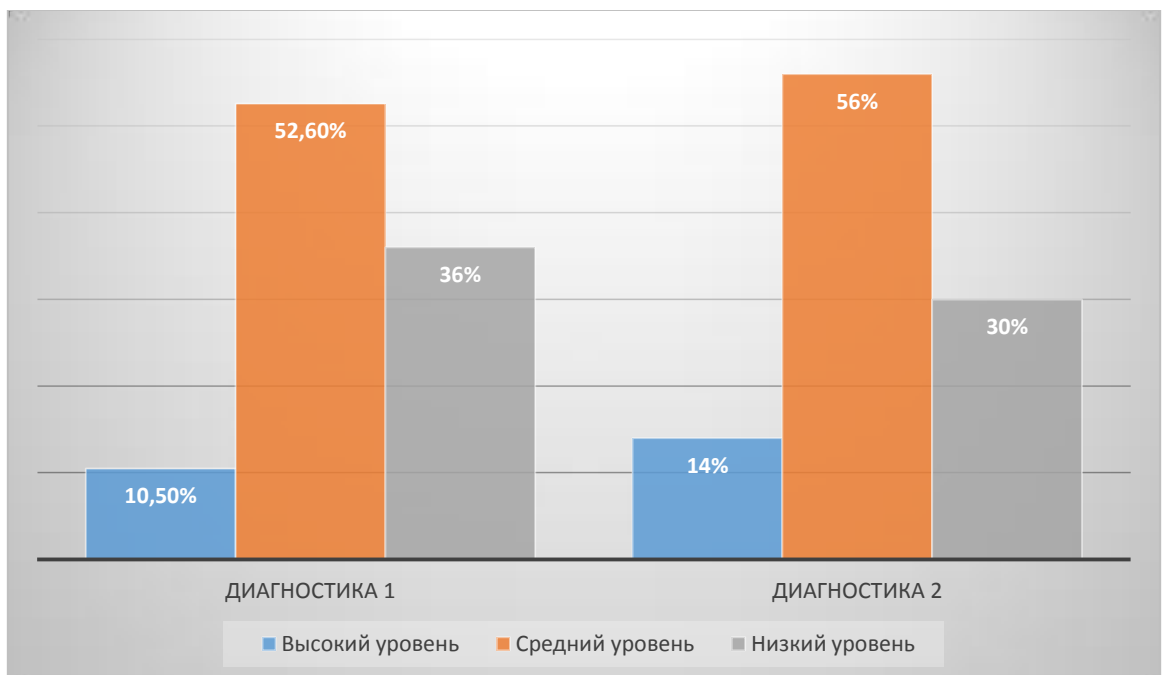


Рис. 3. Сравнение результатов диагностик

Таким образом, мы видим, что детей с высоким уровнем сформированности представлений о семье стало на 3,5% больше, со средним уровнем – на 4,4%. А детей с низким уровнем убавилось на 6%. Можно сделать вывод, что результат имеет позитивную динамику и что разработанные и реализованные нами условия имеют положительный результат.

Выводы по второй главе

Основной целью диагностического изучения было выявление особенностей представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось в старшей группе на базе МБДОУ Детский сад №308 «Звездочка» г. Челябинск. В эксперименте приняли участие 19 детей старшего дошкольного возраста.

Использовались следующие методики:

1. Беседа с детьми («Методика идентификации детей с родителями», автор Захаров А.И.);
2. Семейная социограмма (автор Эйдемиллер Э.Г.).

Большинство дошкольников (52,6 %) имеют средний уровень сформированности представлений о семье. Высокий уровень сформированности представлений о семье продемонстрировали только двое детей (10,5 %). Достаточно большое количество дошкольников (36,7 %) показали низкий уровень сформированности представлений о семье.

Для диагностики игровой среды в группе была разработана карта анализа игровой предметно-пространственной среды.

Исходя из результатов анализа, предметно-игровая среда группы организована таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность заниматься любимым делом. Размещение оборудования по принципу нежесткого центрирования позволяет детям объединяться небольшими подгруппами по общим интересам. Открытые стеллажные системы, ширмы

не загрождают помещение, а исполняют роль разделительного пространства. Благодаря им, групповые помещения делятся на центры (зоны). У каждого центра свое обозначение, символы разного цвета или уголка, позволяют детям легко ориентироваться в группе.

Наряду с этим, в группе выявился недостаток дидактических игр и визуальной информации на тему семьи и полоролевых функций. Также на эту тему недостаточно игр и упражнений в картотеке.

В ходе реализации педагогических условий формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности был создан комплекс игр по формированию представлений о семейных ролях, а также создана развивающая предметно-пространственная среда для формирования представлений о семейных ролях.

После реализации условий было проведено повторное диагностирование детей. В результате повторной диагностики выяснилось, что детей с высоким уровнем сформированности представлений о семье стало на 3,5% больше, со средним уровнем – на 4,4%. А детей с низким уровнем убавилось на 6%. Можно сделать вывод, что результат имеет позитивную динамику и что разработанные и реализованные нами условия имеют положительный результат.

Заключение

В ходе выполненного исследования нами была проведена теоретическая и экспериментальная работа по формированию представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

Из анализа психолого-педагогической литературы по проблеме формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности следует, что изучением формирования представлений детей дошкольного возраста о семейных ролях занимались такие ученые как: Гальперин П.Г., Дьяченко О.М., Леонтьев А.Н., Люблинская А.А., Тихеева Е.И. и др.

Особенности формирования представлений о семейных ролях у детей дошкольного возраста состоят в том, что именно в семье закладываются основы личности ребенка. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей.

Решая вторую задачу мы предположили, что формирование представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении следующих условий:

- создан и реализован комплекс игр по формированию представлений о семейных ролях;
- создана развивающая предметно-пространственная среда для формирования представлений о семейных ролях.

При решении третьей задачи мы опытно-экспериментальным путем проверили организационно-педагогические условия формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. Нами был создан и реализован комплекс игр по

формированию представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста, а также была создана развивающая предметно-пространственная среда для формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста.

С целью проверки выделенной гипотезы нами было проведено опытно-экспериментальное исследование, состоящее из трех этапов.

На констатирующем этапе эксперимента мы изучили уровень сформированности представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у большинства детей низкий и средний уровень сформированности представлений о семейных ролях. Это говорит о необходимости реализации выдвинутых нами педагогических условий.

В процессе формирующего этапа мы реализовывали предложенные нами педагогические условия формирования представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста. Нами был создан и реализован соответствующий комплекс игр и обогащена развивающая предметно-пространственная среда.

На контрольном этапе мы провели повторную диагностику уровня сформированности представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста с целью определения результативности предложенной гипотезы. В результате проведения эксперимента уровень сформированности представлений о семейных ролях у детей старшего дошкольного возраста стал значительно отличаться, показатели значительно выросли.

Таким образом, можно сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение, реализованные условия имеют положительный результат, задачи решены, цель исследования достигнута.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. - М.: Академический Проект, 2001.
2. Акчурин Т.Ф. Семья, семейные ценности и вопросы воспитания: сборник научно-методических материалов – М.: Федеральный институт развития образования, 2008 г.
3. Артемонова Е.И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб.пособие для студентов высших учеб. заведений / Е.И. Артемонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова др.; под ред. Е.Г. Силяевой.- М.: Издательский центр «Академия», 2002. -192 с.
4. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. - СПб.: Речь, 2001.
5. Гаспарян Ю.А. Семья на пороге 21 века СПб: Питер, 2008 г.
6. Гладкова Ю.А. Детско-родительский клуб / Ю.А. Гладкова, Н.М. Барина // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. - 2009. №1. С. 66.
7. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / Рос.акад. Образования – М.: Просвещении, 2009 г.
8. Из детства – в отрочество. Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей 4-7 лет / Т. И. Доронова, Л. Г. Госубева, Н. А. Гордова и др. – М.: Просвещение, 2002. – 143 с.
9. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника / под ред. Т. И. Алиевой, Т. В. Антоновой, Е. П. Арнаутовой. – М.: Карапуз, 2001. – 303 с.
10. Казачкова В.Г. Метод незаконченных предложений при изучении отношений личности // Вопросы психологии. - СПб.: Питер, 2008.

11. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие – М.: Гайдарики, 2005 г.
12. Киндерова О.И. Пути формирования семейной принадлежности старших дошкольников в условиях реализации ФГТ // Теория и практика образования в современном мире: материалы III международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.) – СПб: Реноме, 2013 г.
13. Козлова С.А.. Коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками/ Л.И. Катаева. – М.: Линка-Пресс, 2000.
14. Козлова, С. А. Мой мир: Приобщение ребенка к социальному миру/ С. А. Козлова. – М.: Линка-Пресс, 2000. – 224 с.
15. Кондратьева О.В., Серкова Е.С. Формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста – Тольятти, ТолВики, 2009 г.
16. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000.
17. Красова Т.Д. Формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста // Психология и педагогика: Методика и проблемы практического применения, Выпуск № 26 – Новосибирск: ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2012 г.
18. Кузина А.Ю. Формирование у детей дошкольного и младшего школьного возраста интереса к семейным традициям и обычаям посредством метода проектов // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации // Материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) Часть 1 – Ульяновск: УлГУ, 2012 г.
19. Кузьмин К.В. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции 22-23 апреля 2008 г. // Созонова Г.С., Шихова Е.П. Социально-психологическая характеристика современной семьи // Уральская государственная медицинская академия – Екатеринбург, 2008 г.

20. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Учебник для студентов сред.и высш. пед. учеб. заведений.- М.,Издательский центр “Академия”,2007
21. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студентов средних педагогических учебных заведений / Т.А. Куликова. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 232 с.
22. Левикова С.И. Молодежная субкультура: Учебное пособие – М.: Фаир-Пресс, 2004 г.
23. Ляпунова А.В. Исследование ролевых ожиданий в браке // Мониторинг общественного мнения № 6 (94), 2009 г.
24. Нартова-Бочавер С. Психология личности и межличностных отношений. - М.: Из-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
25. Немов Р.С. Психология: Учеб.для студ. высш. пед. учебн. заведений: В 3 кн. - М.:Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. - Кн. 1: Общие основы психологии.
26. Немов Р.С. Психология: Учеб.для студ. высш. пед. учебн. заведений: В 3 кн. - М.:Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. - Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики.
27. Новицкая, М. Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду / М. Ю. Новицкая. – М.: Линка-Пресс, 2003. – 200 с.
28. Оверчук Т.И. Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада. Сборник статей и документов – СПб: Детство-Пресс, 2004 г.
29. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под общ.ред. Н.Н Посысова. - М.: Изд-во ВЛАДИС-ПРЕСС, 2004. - 328 с.
30. Переверзева О.П. Институциональные функции семьи // Экономические и гуманитарные исследования регионов, Выпуск № 1 –

Ростов: ООО Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона, 2012 г.

31. Петровский В.А. Советы родителя себе [Электронный ресурс] Родительский университет – Режим доступа: <http://petrowskiy.ru/publish/sovety.html>

32. Психология личности: Словарь-справочник / Под редакцией П.П. Горностая и Т.М. Титаренко. - К.: Рута, 2001.

33. Пухова Т.И. Развитие представлений о семейных отношениях у детей // Психолог в дет.саду: ежеквартальный научно-практический журнал, Выпуск № 3, 2012 г.

34. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки в Российской Федерации от 30 августа 2013 г. №_1014 г.Москва

35. Разинский Г.В., Якушева Е.С., Бурова О.А. Российская семья в контексте кризиса // Вестник № 4 – Пермь – ПНИПУ, 2009 г.

36. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций. утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г.№_26

37. Свирская Л.И. Работа с семьей: необязательные инструкции. Методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений – М.: Линка-Пресс, 2007 г.

38. Сергеева Е. В. Анализ представлений детей старшего дошкольного возраста о своей семье / Е. В. Сергеева // Научное сообщество студентов : материалы VI Междунар. студенч. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 289–294.

39. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. - М.: Юнити, 2002.

40. Сокольский А.Е. Основные функции молодой семьи в современных исследованиях, Выпуск № 9 – М.: Среднее профессиональное образование, 2013 г.
41. Спиваковская А. Психотерапия: игра, детство, семья - ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2000.
42. Старовойтова А.В. Формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста – Ноябрьск: Ежеквартальный информационно-методический журнал «Образование Ямала» № 2, 2012 г.
43. Степанова, Г. Социальное развитие дошкольника и его педагогическая оценка в условиях детского сада / Г. Степанова // Дошкольное воспитание. – 1999. – №10. – С. 29-40.
44. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост - Ростов-н/Д: “Феникс”, 2001.
45. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013г. №1155// Дошкольное воспитание.-2014.-№2.-С.4-17.
46. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега – Л., 2014. – 134 с.
47. Формирование направленности детей старшего дошкольного возраста на мир семьи : практико-ориентированная монография / О. В. Дыбина [и др.] / под ред. О. В. Дыбиной. – Тольятти : ТГУ, 2009. – 124 с.
48. Хоменко И.А. Философско-психологические модели взаимодействия детей и родителей: Материалы для лекций. СПб.: Образование, 1995.
49. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. М.: Апрель - Пресс, Из-во ЭКСМО -Пресс, 2000.
50. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций / Л.Б. Шнейдер. - М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс,2000. - 512 с.

51. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е издание – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006 г.
52. Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в терапии. СПб., Издательство Пирожкова (Серия новый импульс) 2001.
53. Эйдемиллер Э.Г., Александрова Н.В., Юстицкис В. Семейная психотерапия – СПб: Питер, 2007 г.
54. Электронно-библиотечная система IPRbooks [Электронный ресурс]