**Игровая деятельность как метод экологического воспитания дошкольников**

                      Теоретическая основа использования игры в        ознакомлении с природой

Идея включения игры в процесс обучения издавна привлекает внимание педагогов. К.Д.Ушинский неоднократно подчеркивал легкость, с которой дети усваивают знания, если они сопровожда­ются игрой. Такого же мнения придерживались ведущие отечественные педагоги А.С.Макаренко, Е. И.Тихеева, Р.И.Жуковская, Д. В. Менджерицкая и др. Понимание целесообразности использования игры в обучении детей дошкольного возраста поставило перед исследователями проблему разработки дидактических игр, цель которых — обеспечить наилучшие условия усвоения знании, умственных навыков и умений. Исследованиями Е. И. Удальцовой, Ф.Н. Блехер, А.И.Сорокиной, А.П.Усовой, В.Н. Аванесовой, А. К. Бондаренко и др. установлено, что дидактическая игра наряду с занятием может быть использована для решения различных учебных задач: формирования навыков умственной деятельности, умений использовать приобретенные знания в новых ситуациях. Дидактическая игра может быть формой организации обучения, методом закрепления знаний, средством воспитания нравственно-волевых, коллективистских качеств.

Исследования А.П.Усовой, В.Н.Аванесовой, А.К.Бондаренко и др. показывают, что специфика дидактической игры как обучающей заключена в ее структуре, содержащей наряду с игровыми учебные задачи. Установлено, что любое произвольное изменение соотношений структурных элементов игры (например, смещение акцента с игровых на учебные задачи, несоблюдение правил, ограничение игровых действий и пр.) ведет к ее разрушению — превращает в систему упражнений.

Хрупкость дидактической игры, которая превращается в упражнения под натиском необходимости решения учебных задач, направленность главным образом на закрепление имеющихся у детей знаний, а не на сообщение им новых побуждают расширить поиск связей обучения с игрой, в частности с сюжетно-ролевой как основным видом игры дошкольного периода. Такой поиск ведется разными исследователями, он особенно важен для экологического воспитания — нового направления дошкольной педагогики.

Возможность использования сюжетно-ролевой игры в экологическом воспитании детей опирается на ряд теоретических положений.

Во-первых игра, по выражению А.В.Запорожца, это эмоциональная деятельность, понимание чего необходимо для реализации полноценного воспитательного процесса. Он подчерки­вает, что эффективность обучения в большой степени зависит от эмоционального отношения ребенка к этому процессу: к воспи­тателю, который обучает, к заданию, которое он дает детям, ко всей ситуации занятия. Несомненно, включение элементов сюжет­но-ролевой игры в процесс формирования у детей представлений о  природе создаст эмоциональный фон, который обеспечит более эффективный результат усвоения знаний. А. В. Запорожец утверж­дает: эмоциональные проявления влияют не только на уровень интеллектуального развития, но и — более широко — на умственную активность ребенка и на его творческие способности.

Усвоение знаний о природе при помощи игры, вызывающей эмоциональный отклик, не может не оказать влияния на формирование правильного отношения к объектам растительного и животного мира. Подтверждением является исследование Л. А. Абра­мян, которая показала, что через игру легко формируется позитивное отношение к окружающим людям, новые положи­тельные эмоции и чувства.

Важна и обратная сторона явления: экологические знания, вызвавшие эмоциональную реакцию у детей, скорей войдут в их самостоятельную игровую деятельность, станут ее содержанием, чем знания, воздействие которых затрагивает лишь интеллектуальную сторону личности дошкольника. С. Л. Рубинштейн подтверждает эту позицию: игра — это деятельность ребенка, значит, она является выражением его отношения к окружающей действительности.

«Мотивы игровой деятельности отражают более непосредственное отношение личности к окружающему: значимость тех или иных ее сторон переживается в игровой деятельности на основании более непосредственного отношения к их собственному внутреннему содержанию. В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию» .

       Во-вторых, педагоги и психологи выявили структуру сюжетно-ролевой игры (воображаемая ситуация, сюжет, роль, игровые действия, совершаемые с теми или иными атрибутами). В развитой форме самостоятельной игровой деятельности старших дошкольников все эти элементы функционально взаимосвязаны в едином игровом процессе. Исследователями показано, что первый этап руководства игрой — формирование необходимого круга знаний о какой-либо стороне действительности, которые служат источником построения сюжетов игр. Далее путем прямого или косвенного вмешательства взрослый учит детей осуществлять игровые действия с предметами, ролевые действия и отношения.

Два момента — необходимость получать знания о природе и овладевать способами их реализации в игре — смыкают игровую деятельность с экологическим воспитанием. Можно утверждать, что корни игровой деятельности уходят в обучение, в процессе ко­торого дошкольники получают сведения об окружающей действи­тельности и могут овладевать образцами построения любых эле­ментов игры (обыгрывание игрушек, построение сюжетов, реа­лизация ролевых действий и пр.). Ближе других к решению этого вопроса подошла в своих исследованиях Р. И.Жуковская, которая увидела прямую связь занятий и игры, а также необходимость проведения специальных игр-занятий, которые были обучающим этапом в становлении самостоятельной сюжетно-ролевой игры дошкольников. Исследование А.Н.Фроловой подтверждает эту позицию.

Об этом же свидетельствуют исследования Н. Я. Михайленко, Е.В. Зворыгиной и С.Л. Новоселовой, в которых предусматривается проведение обучающих игр как одного из средств руководства формированием самостоятельной игровой деятельности. Особенно тесная связь игры и обучения просматривается в подходе Е. В. Зворыгиной и С. Л. Новоселовой. Предложенный ими комплексный метод руководства игрой включает четыре элемента, два из которых (формирование знаний и обучающие игры) входят в сферу занятий.

Таким образом, включение сюжетно-ролевой игры в процесс обучения, в частности в занятия по экологии, ни в коей степени не противоречит становлению самостоятельной игровой деятельности. Наоборот, реализация программного содержания посредством включения в занятие по инициативе взрослого различных элементов игры послужит для детей игровым образцом, своеобразной формой обучающей игры, которая, несомненно, окажет влияние на содержание последующих игр, на формирование умения самостоятельно осуществлять игровые замыслы. Можно не сомневаться: чем чаще воспитатель использует игру на занятиях, чем удачнее и разнообразнее будут его находки, тем эффективнее их влияние на самостоятельную игровую деятельность детей.

Каким же элементам сюжетно-ролевой игры следует отдать предпочтение на экологических занятиях? В зависимости от учебной задачи занятия, его программного содержания в равной степени могут быть задействованы сюжетная сторона игры, сказочные или литературные персонажи, ролевые отношения и т. д. В любом случае характер игры целиком определяется логикой построения занятия, которое направлено на достижение дидактической цели. Поэтому с самого начала и до конца ход игры регламентирован, его определяет воспитатель: он заранее продумывает, подготавливает, организует и направляет игру в нужное русло. Для любого возраста игра на занятии — это игра воспитателя с детьми (дети «следуют» за взрослым), в отличие от самостоятельной игровой деятельности (воспитатель, даже в случае непосредственного руководства игрой, «следует» за дошкольниками). При такой расстановке акцентов роль воспитателя во время занятия чрезвы­чайно ответственна, ибо только от него зависит весь процесс про­ведения игры. Замысел останется нереализованным, если сюжет не заинтересует детей, не вызовет у них эмоционального откли­ка, если будет нарушено ролевое поведение и т.д.

В этой связи следует специально сказать о значении ролей. По мнению Д.Б. Эльконина, роль — «это центральное явление сю­жетно-ролевой игры». Реализация роли создает ответственный мо­тив игры. Развертывание ролевых действий осуществляется в соот­ветствии с правилами, которые отражают «логику реального действия и реальных отношений». С развитием игровой деятельности (к старшему дошкольному возрасту) правило поведения стано­вится центральным ядром роли. Эти теоретические положения должны учитываться при использовании сюжетно-ролевой игры или отдельных ее элементов в процессе обучения. Их недооценка может привести к разрушению игры на занятиях. В этой связи необ­ходимо вернуться к дидактической игре.

Анализ игр, рекомендуемых для детских садов, показывает, что они чрезвычайно разнообразны по форме и содержанию; среди них есть сюжетные и бессюжетные. В последних отчетливо вы­ражены игровые действия и правила. Основу сюжетной игры составляет фабула событий, для воспроизведения которых дети наделяются ролями. Очевидно, что сюжет и ролевое распределение сближает дидактическую игру с сюжетно-ролевой. Примером могут служить игры в магазин («Овощи — фрукты», «Семена», «Цветы»), а также «Консервный завод», «Овощехранилище» и др. В них дети получают роли покупателей, продавцов, рабочих, заведую­щих отделами, но действия, которые они должны совершать в соответствии с ними, по существу нельзя назвать ролевыми, так как они ограничены по объему, не развивают сюжетной линии. В ряде случаев (если в качестве эталона иметь в виду сюжетно- ролевую игру) такие действия выглядят несколько неестественно. Например, ребенок-покупатель «купил» в магазине «Цветы» комнатное растение, охарактеризовав его. Что он должен делать с покупкой? Особенно если это крупное растение, которое ребенку поднимать не следует (и в целях охраны его здоровья, и в целях бережного отношения к растениям).

      Итак, с одной стороны, имеется тенденция — и ее следует отметить как положительную — сблизить дидактическую игру с сюжетно-ролевой, используя для обучения ее структурные компоненты. С другой — очевидна недостаточная проработка формы их включения в дидактическую задачу занятия. В результате происходит преобладание обучающей цели над игровой, что не позволяет построить в полную силу собственно игру, развернуть сюжет, ролевое поведение детей.

Д. Б.Эльконин, анализируя исследования Н.Я. Михайленко, соглашается с тем, что началом исполнения роли можно считать лишь такое поведение детей, которое содержит не одно, а не­сколько ролевых действий. В старшем дошкольном возрасте, когда у детей есть потребности и умения исполнять роль в развернутом виде, искусственное ее ограничение в дидактических целях может вызывать их неудовлетворенность.

Развитие идеи совмещения той и другой игры имеется в иссле­дованиях А. А. Смоленцевой, в которых по инициативе воспитателя в свободное время организуются разнообразные сюжетно-ролевые игры, а в них скрупулезно вписываются математические операции измерения, счета и др. Они выполняются как ролевые действия, но, в отличие от аналогичных в свободной сюжетно-ролевой игре, они не бывают свернутыми, условными. Воспитатель следит за тем, чтобы операции измерения производились тщательно, как того требует математическое познание. Именно поэтому автор относит эти игры к разряду сюжетно-дидактических. Учитывая специфику таких игр (организуются по инициативе взрослого, подготавливаются, прослеживаются и контролируются им), можно считать, что периодически они могут иметь место в практике детских садов, что, несомненно, окажет двустороннее развивающее влияние на детей: на совершенствование математических знаний и на развитие игровой деятельности в целом. На наш взгляд, это один из вариантов удачного соединения дидактических и игровых задач в деятельности, которая фактически является сюжетно-ролевой игрой.

В области экологического воспитания осуществляется поиск путей привнесения элементов сюжетно-ролевой игры в процесс обучения дошкольников и формирования у них осознанно-правильного отношения к растениям и животным, к себе как части природы, к материалам природного происхождения и предметам, изготовленным из них.

***Различные типы игровых обучающих ситуаций (ИОС)***

Исследование И. А. Комаровой показало, что оптимальной формой включения сюжетно-ролевой игры в процесс ознакомления дошкольников с природой являются игровые обучающие ситуации (ИОС), которые создаются педагогом для решения конкретных дидактических задач природоведческих занятий, наблюдений. Выявлены три типа ИОС, использование которых обладает различными дидактическими возможностями. Это ИОС, построенные с привлечением игрушек-аналогов; кукол, изображающих литературные персонажи; различных вариантов сюжета «Путешествие».

Основная характеристика ИОС первого типа – использование игрушек-аналогов, которые изображают различные объекты природы. Следует отметить существование огромного разнооб­разия игрушек-животных и очень ограниченного количества иг­рушек-растений. Главный смысл использования такого рода игру­шек — сопоставление живого объекта с неживым аналогом. Игруш­ка в этом случае способствует разграничению представлений сказочно-игрушечного и реалистического характера, помогает осознанию специфики живого, выработке возможности правильно (по-разному) действовать с живым объектом и предметом. Послед­няя характеристика позволяет в ряде случаев применять игрушки как раздаточный материал (дети могут взять в руки рыбку-игруш­ку и не могут — живую рыбку, которая плавает в аквариуме), что особенно важно для младших дошкольников.

Создание игровых ситуаций игрушками-аналогами сводится к сопоставлению живого объекта с игрушечным изображением по самым различным параметрам: внешнему облику, условиям жиз­ни, способу функционирования (поведение), способу взаимодействия с ним.

Следует обратить внимание на параллельное использование игрушки и живого объекта. Игрушка никого не подменяет, она наравне с животным (или растением) концентрирует на себя внимание, в равной степени является содержательным элементом обучения, что создает благоприятные условия для нахождения различий.

Разнообразные ИОС, включаемые в занятия, показали, что игрушка-аналог может быть использована в дидактических целях при формировании реалистических представлений о животных у детей разного дошкольного возраста. Важен при этом способ ее включения в занятие, когда игрушка противопоставляется либо живому животному, либо животному, реалистически изображенному на картине. Момент противопоставления обеспечивает разведение сказочно-игрушечных и реалистических тенденций в знаниях о данном виде животных. При этом важно, чтобы использование игрушки на занятии полностью соответствовало ее функ­циональным назначениям: игрушка помогает создавать игровые ситуации, воспроизводить игровые действия, ролевые взаимоотношения.

Заметим, что использование игрушек-аналогов может быть в одних случаях более, в других — менее успешным. Присутствие их уместно всякий раз, когда разговор на занятии строится на базе полученных в процессе наблюдений конкретных знаний. Особенно эффективны игрушки-аналоги, когда с животным невозможно непосредственное общение. Дети с удовольствием держат в руках игрушечную рыбку, птичку, зайчика, так как возможность взять в руки живых таких животных исключена. И, наоборот, они мало обращают внимания на игрушечного щенка, если на занятии присутствует живая собака, которую можно погладить, взять за лапу.

Итак, материалы показывают, что образная игрушка может выполнять определенную дидактическую функцию в экологообразовательном процессе детского сада. Она становится важным атрибутом занятий, на которых дети усваивают знания о живот­ных и растениях. Требования к ней в этом случае следующие. Иг­рушка должна быть опознаваема — независимо от материала и типа исполнения, в ней должны просматриваться характерные видо-типичные признаки строения животного, растения, главным образом форма отдельных частей объекта, по которой идет узнавание конкретного вида. Игрушка должна быть эстетична — отвечать современным требованиям дизайна, вызывать у ребенка по­ложительные эмоции. Работая над созданием ИОС, включением их в практику экологического воспитания, педагоги могут использовать подходящие игрушки как демонстрационный и раздаточный материал.

Например, дети старшей группы рассматривают картину, на которой медведица купает медвежонка в реке, схватив его зубами за шиворот. Перед воспитателем стоит программная задача: формировать у дошкольников реалистические представления о жизни бурого медведя в лесу. Педагог вносит на занятие мягкую игрушку — симпатичного мишку, сообщает, что он не хочет больше жить в детском саду, не хочет сидеть на полке и есть кашу из кукольной посуды. Он хочет уйти в лес и жить там, как настоящие медведи, — куклы рассказывали ему про это. Взрослый предлагает детям рассказать игрушечному медвежонку все, что они знают про бурых медведей, про их жизнь в лесу в разное время года, показать ему картину, объяснить, что такое лес, что и зачем делает медведица с медвежонком.

Что происходит после включения игрушки-аналога в процесс обучения дошкольников? Как ситуация влияет на детей? Происходит следующее.

У детей появляется положительный эмоциональный настрой при виде симпатичной игрушки и ее намерений.

Дошкольники включаются в игру (они всегда готовы к ней) и удивляются «наивности» мишутки — ведь они в 5 — 6 лет имеют некоторый опыт посещения леса, кое-что знают про медведей.

Повышается познавательная и речевая активность детей: они охотно рассказывают игрушке все, что знают, что видят на картине, внимательно слушают дополнения и пояснения воспитателя, который не им, а мишутке рассказывает, как нелегко жить лесу, как бурые медведи добывают пищу, как залегают на зиму в берлогу, как у медведицы в это время родятся медвежата и как она заботится о них.

Включая данную ИОС в занятие, воспитатель достигает следющего педагогического эффекта.

Полная реализация дидактической задачи: подавляющее боль­шинство детей получают представление о жизни и приспособлен­ности бурого медведя (его строение, поведение, образ жизни, размеры) к различным факторам среды обитания, главными из которых являются лесная экосистема и сезонно меняющиеся погодно-климатические условия.

Уточнение и углубление представлений об отличии живого животного от игрушки, разведение сказочно-игрушечных и реа­листических представлений.

Легкое и высокоэффективное обучение дошкольников благодаря игровой мотивации и включения механизма косвенного обу­чения: все сведения о бурых медведях передавались мишутке, вос­питатель не учил детей, он вместе с ними учил игрушку.

Быстрая активизации интеллектуальных возможностей и способностей всех дошкольников.

Развитие игровой деятельности детей: воспитатель действовал с игрушкой, говорил за нее, сам с ней вел диалог.

Используя метод игры, педагог тем не менее достиг эффекта благодаря правильному сочетанию приемов в этой ИОС и специальной подготовке:

продумал сюжет игры, в который включил программное содержание занятия;

    выбрал симпатичную игрушку, продумал ее действия и слова;

во время занятия исполнял одновременно две роли — мишутки и воспитателя, легко переключался с одной на другую;

выполнял с игрушкой игровые действия: поворачивал медвежонка к говорящим детям (он слушает их), подносил его к карти­не (он ее рассматривает), лапой показывал предметы на картине, капризничал («хочу в лес, хочу в лес», «хочу в берлогу...» и т.д.).

    Для большего эффекта обучения воспитатель должен оставить игрушку и картину в группе на 1 — 2 дня и разрешить их использовать в игре. В этом случае дети обязательно будут проигрывать и закреплять то содержание, которое они усвоили на занятии (мишку будут обучать, найдут ему маму-медведицу, будут кормить его медом и малиной, на участке покажут кусты, деревья, будут учить лазить по ним, устроят берлогу из снега и пр.).

    Значительных результатов в понимании и усвоении материала детьми воспитатель достигнет, если использует прием сопоставления особенностей строения игрушки и настоящего зверя. Например, воспитатель говорит мишутке, поглядывая на детей: «Ты не можешь жить в лесу — ты маленький, ты не сумеешь найти пищу, защитить себя. Медведи — это огромные и сильные звери (показывает рукой выше себя). Посмотри на свои лапы. Где у тебя когти? А у бурого медведя сильные лапы с огромными когтями. Ударом лапы он может убить оленя. С помощью когтей медвежата забираются на дерево. Открой рот, покажи свои зубы.

 Что? Не открываешь! Зубов-то, наверно, совсем нет, а собрался в лес! И т.д.»

Второй тип ИОС связан с использованием кукол, изображающих персонажей литературных произведений, хорошо знако­мых детям. Анализ практики проведения в дошкольных учреждениях занятий по ознакомлению детей с природой в разных возрастных группах, специально предпринятый И.А.Комаровой, показал, что воспитатели часто используют сюжетные игрушки: кукол, персонажей знакомых сказок (Буратино, Незнайка, Петрушка и др.), чтобы вызвать интерес и привлечь внимание детей к дидактической цели занятия. При этом было обнаружено, что роль игровых персонажей в обучении чрезмерно мала: они выполняют в основном развлекательную функцию, а в ряде случаев даже мешают решению программных задач занятия. Между тем герои полюбившихся сказок, рассказов, диафильмов воспринимаются детьми эмоционально, будоражат воображение, становятся объектом подражания. На это указывают многие исследователи, изучавшие влияние литературных произведений на игру дошкольников, их поведение (Т.А.Маркова, Д.В. Менджерицкая, Л.П.Бочкарева, О.К. Зинченко, А. М. Виноградова и др.).

И.А.Комаровой было сделано предположение, что куклы – персонажи некоторых сказок на основе их литературной биографии могут быть с успехом использованы на природоведческих занятиях. Для этой цели были выбраны Чипполино, Незнайка, Карлсон. Выбор этих персонажей неслучаен.

Чипполино, герой одноименной сказки Дж. Родари, очень симпатичен детям. Он нравится им за свою смелость, находчивость, дружелюбие. К тому же его сходство с луковицей помогает глубже осознать разницу между натуральным овощем и его игрушечным изображением. Чипполино много знает об овощах, и дети всегда рады встрече с ним: они уверены, что Чипполино расскажет что-то интересное.

Карлсон — в некотором смысле антипод Чипполино. Он знаком детям по книге Астрид Линдгрен и по мультфильму как хвастунишка, баловник и весельчак.

Незнайка, герой книги Н. Носова, носит свое имя неслучайно. Он много хвастается о своих способностях, на самом же деле ему часто недоступно решение самых простых вопросов.

Предполагалось, что данные сказочные персонажи будут использоваться на занятиях не с целью развлечения, а как факторы, обеспечивающие решение дидактических задач, т. е. куклы должны вписываться в ход занятий на основе программного содержания. Исследование Л. П. Стрелковой , которая изучала влияние литературных произведений на эмоциональное развитие дошкольников, демонстрирует не только уместность, но и целесообразность проведения — после прочтения сказок – игр-бесед между детьми и куклами. При этом исследователь считает вполне уместным в разговоре с детьми выходить за пределы сюжета сказок, переводить беседы на реальные события из жизни детей, их проявления в коллективе сверстников. Автор настоятельно под­черкивает: от имени отрицательного персонажа должен говорить взрослый, дети имитируют только положительных героев и тем самым упражняются на уровне проговаривания и эмоциональных оценок в хороших поступках.

Выбранные литературные персонажи интересны тем, что с их помощью можно активизировать познавательную деятельность детей. Литературная биография каждого из них позволяет использовать либо его сильную (осведомленность Чипполино), либо сла­бую (незнание Незнайки) стороны их поведения в сказке. Таким образом, литературный герой, привнесенный на занятие, — это и просто симпатичная игрушка, которая развлекает ребят, а персонаж с определенным характером. Детям он интересен тем, что в совершенно новой ситуации он проявляет свои прежние ти­пичные особенности, иначе говоря, действует в своем амплуа. Именно поэтому Карлсон и Незнайка попадают в такие ситуа­ции, когда необходимы знания и помощь детей. Эти моменты особенно хороши тем, что дошкольники меняют свою позицию: из обучаемых они превращаются в обучающих. Смена позиций выступает как положительный фактор обучения — активизируется умственная деятельность детей. В традиционном занятии воспитатель всегда над детьми: он задает вопросы, поучает, объясняет, рассказывает — он взрослый и умнее. Но когда Незнайка и Карлсон задают «глупые» вопросы, строят нелепые предположения, проявляют полную неосведомленность в событиях, уже дети стоят над ними. Такое соотношение придает дошкольникам уверенность, они обретают авторитет в собственных глазах. Дети не берут в расчет, что за Незнайку говорит воспитатель, — они во власти игровой ситуации, а потому уверенно и пространно высказываются, дополняют, объясняют и тем самым упражняются в применении своих знаний, уточняют и закрепляют их. Иначе говоря, использование куклы-персонажа на основе его литературной биографии — это косвенная форма обучения детей, целиком основанная на достаточно сильной игровой мотивации дошкольников.

Третий тип ИОС – это различные варианты игры в путешествие: «Поездка на выставку», «Экспедиция в Африку (на Северный полюс)», «Экскурсия в зоосад», «Путешествие к морю» и др. Во всех случаях это сюжетно-дидактическая игра (или ее фрагменты), включенная в занятия, наблюдения, труд. По существу, всевозможные путешествия — это единственный вид игры, сюжет и роли которой допускают прямое обучение детей, передачу новых знаний. В каждом конкретном случае сюжет игры предполагает следующее: дети посещают новые места, знакомятся с новы­ми явлениями и объектами в качестве экскурсантов, туристов, посетителей и т. д. В рамках ролевого поведения дети рассматрива­ют, слушают пояснения, «фотографируют». Воспитатель, взяв на себя роль экскурсовода, руководителя туристической группы, опытного путешественника и т.д., рассказывает и показывает до­школьникам все то новое, ради чего отправились в путь. В ИОС этого типа большую помощь оказывает атрибутика в виде самодельных фотоаппаратов, подзорных труб и биноклей: дети лучше входят в роль, совершают больше игровых действий. «Оптические приборы» в силу того, что объективом они ограничивают пространство обзора, создают хорошие визуальные условия для наблюдения. Кроме того, фотографирование предполагает изготовление «фотографий» — создание детьми изопродукции на основе впечатлений.

Все обозначенные типы игровых обучающих ситуаций требуют от воспитателя подготовки: обдумывания сюжета игровых действий с игрушками, куклами, атрибутикой, приемов создания и поддержания воображаемой ситуации, эмоционального вхождения в роль. Даже если обучение с использованием ИОС в ряде случаев выходит за рамки отведенного времени, дети не утомляются, так как хорошее исполнение игры, создавая положительный эмоциональный настрой, обеспечивает максимальный развивающий эффект.

Итак, игра как метод экологического воспитания — это игра, специально организованная воспитателем и включенная в процесс познания природы и взаимодействия с ней. Такую форму обучающей игры воспитателя с детьми, имеющую определенную дидактическую цель, т.е. игровую обучающую ситуацию, характеризует следующее:

имеет короткий и несложный сюжет, построенный на основе жизненных событий или сказочно-литературного произведения, которое хорошо знакомо дошкольникам;

в игре используются необходимые игрушки, атрибутика; для нее специально организуется пространство и предметная среда;

в содержание игры заложены дидактическая цель и воспитательная задача, которым подчинены все ее компоненты – сюжет, ролевое взаимодействие персонажей и пр.;

игру проводит воспитатель: объявляет название и сюжет, распределяет роли, берет одну роль на себя и исполняет ее на протяжении всей ИОС, поддерживает воображаемую ситуацию в соответствии с сюжетом;

5)         воспитатель руководит всей игрой: следит за развитием сюжета, исполнением ролей детьми, ролевыми взаимоотношениями, насыщает игру ролевыми диалогами и игровыми действиями, через которые и осуществляется дидактическая цель.

***Игры с правилами и их роль в экологическом воспитании детей***

В формировании у детей эмоционального заинтересованного отношения к природе воспитатель использует не только сюжетно-ролевые, но и все другие виды игр.

Важное развивающее значение имеют игры с правилами — под­вижные, сюжетно-подвижные, дидактические (настолъно-печатные, словесные и др.).

Исследования Н. Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, О. Петровой показали, что центральное звено таких игр — правила — является главным фактором развивающего воздействия на детей. Ребенок учится подчинять свое поведение правилам, т.е. развивает произвольность. Именно правила побуждают ребенка быть актив­ным: сосредоточивать свое внимание на игровой задаче, быстро реагировать (движением, словом) на игровую ситуацию. Правила вынуждают детей подчиняться обстоятельствам — вовремя усту­пить место ведущего, проигравшему — выйти из игры, следить за результатами других участников.

Организация игр с правилами предполагает участие в них взрослого — особенно важна его роль на первых этапах, когда вводится новая игра и дети должны понять ее содержание и правила, а затем усвоить их, чтобы легко применять на практике. В игре взрослый выполняет две роли: равноправного с детьми участника и организатора. Взрослый является носителем игровых умений, поэтому беспрекословное и постоянное (но доброжелательное) вы­полнение им правил — это главное условие организации и проведения таких игр. На первых порах воспитатель напоминает детям правила игры до ее начала и уточняет их по ходу действия.

Второе условие, которое позволяет детям легко включаться в игру и подчиняться ее правилам, — это частое, многократное ее повторение. Именно это обеспечивает играющим положительный эмоциональный тонус, высокую степень произвольности в поведении. Частое повторение игры развивает самостоятельность детей – они начинают играть в нее без взрослого.

Педагог должен помнить, что усвоение правил, подчинение им своего поведения детям дается нелегко: они довольно быстро начинают замечать нарушение правил партнерами и не замечают, как они сами их нарушают. Поэтому повторение правил, терпеливое их разъяснение, уточнение довольно долго являются организационным моментом.

В игре с правилами дети осваивают способы взаимодействия друг с другом и регуляции совместной деятельности (например, объективно — с помощью считалки — определять начинающего или водящего). Освоение игр с правилами для старших дошкольников – это способ вхождения в детское сообщество: дети, знающие игры, умеющие их организовать, справедливые в исполне­нии правил к себе и другим, легко находят друзей, пользуются авторитетом среди детей. Неумение играть — это личностная трав­ма для ребенка, так как его отвергают сверстники, у него снижа­ется самооценка, возникает негативизм, который с трудом под­дается психолого-педагогической коррекции.

Среди игр с правилами более других исследованы дидакти­ческие игры (А.И.Сорокина, В.Н.Аванесова, В.А.Дрязгунова, А.К.Бондаренко, З.М.Богуславская, Е.О.Смирнова и др.). Все исследователи признают важную обучающую и развивающую функцию дидактической игры. А. К. Бондаренко подчеркивает: такая игра может рассматриваться как метод обучения, как форма организации обучения. Она является самостоятельной игровой деятельностью и оказывает всестороннее влияние на развитие личности ребенка. Исследователь выделяет структуру игры: дидактическую задачу, игровые правила, игровые действия.

Учитывая значение игры с правилами, на первое место в ее структуре, видимо, следует поставить правила, которые определяют ее ход и результативность. Затем — игровые действия, которые создают интерес и вызывают эмоциональный отклик участников игры. И только на третье место можно поставить дидактическую задачу. Условно можно сказать, что игровые правила и игровые действия — это компоненты структуры игры для детей, а дидактическая задача – это компонент ее структуры для взрослого, так как именно он определяет, что с помощью содержания игры можно развивать в детях (какие закреплять знания, умения, навыки). В самостоятельной игровой деятельности дети хотят получать удовольствие от игры, поэтому ориентируются на игровые действия и четкие правила и, конечно, не руководствуются дидактической задачей.

В экологическом воспитании игры с правилами могут занять важное место в общей системе. Они дают возможность представить различные явления природы, полученные во время наблюдений, чтения литературы. Большую роль могут сыграть такие игры в развитии различных умственных навыков дошкольников: умений анализировать, сравнивать, классифицировать, подводить под категорию.

С малышами воспитатель проводит очень простые по содержанию подвижные игры, так или иначе основанные на представлениях о природе. Эти игры закрепляют первые крупицы знаний, которые дети получают в наблюдениях.

Со старшими дошкольниками воспитатель может играть  в разные настольно-печатные игры («Зоологическое лото» и др.), предоставляет им возможность играть самостоятельно лишь тогда, когда они научились четко соблюдать правила.

Разнообразными могут быть словесно-дидактические игры – они могут скрасить досуг, прогулку в дождь, вынужденное ожидание, не требуют каких-либо условий, оснащения. Их лучше все­го проводить со старшими дошкольниками, которые имеют уже достаточно широкий круг представлений о природе и у которых за словом возникает образ предмета. Эти игры интенсивно разви­вают мышление: гибкость и динамичность представлений, уме­ние привлекать и использовать имеющиеся знания, умение срав­нивать и объединять предметы по самым различным признакам. Они развивают внимание, быстроту реакции.

Интересны игры в загадки-описания — в них дети упражняют­ся в умении выделять характерные признаки предмета, называть их словами, воспитывают внимание.

Имеется целый ряд сборников, из которых воспитатель может выбрать игры с природным содержанием, с нужной на данное время дидактической задачей.