Курсовая работа

По предмету: **«ПЕДАГОГИКА»**

Тема: **«ИГРА В ПРАКТИКЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»**

Содержание

Введение……..3

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Исторические предпосылки возникновения игры……5

1.2. Классификация детских игр…… .8

1.3. Психолого-педагогический потенциал детской игры……14

ГЛАВА 2. ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЭФФЕКТА, ПРЕПЯТСТВУЮЩЕЕ РАЗВИТИЮ ПЕРЕУТОМЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Игра – важный инструмент оптимизации двигательной активности младших школьников……23

2.2. Использование подвижных игр на занятиях……42

Заключение……55

Список использованной литературы……56

Приложение

ВВЕДЕНИЕ

Серьезные трудности, которые приходится преодолевать общеобразовательной школе в начале XXI в., напрямую затрагивают и ее начальное звено. Сегодня незамедлительного решения требуют следующие наиболее значимые проблемы начальной школы: неудовлетворительный (и все ухудшающийся!) уровень психофизического здоровья, интеллектуального развития и эмоционального благополучия учеников; нивелирование их индивидуальности и утрата ранее присущих дошкольному возрасту доверчивого отношения к людям, открытости окружающему миру, положительного самоощущения, здорового детского любопытства и творческого потенциала, инициативности; преобладание отчужденного, «безличного» стиля общения педагога с детьми; сохранение формальной, «ЗУНовской», ориентации образования; усиление тенденции к сегрегации детей и др.

Актуальность поднятой проблемы вызвана, с одной стороны, необходимостью совершенствования уже имеющихся подходов к организации и содержанию учебно-воспитательного процесса, а с другой — целесообразностью разработки новых, рационально построенных и действенных педагогических технологий. Значимость такой работы повышается в связи с тем, что реальностью системы начального образования становится обучение детей с 6 — 6,5 лет. Это коренным образом меняет его приоритетные цели и на первый план выходят такие задачи, как охрана и укрепление физического и психического здоровья детей; развитие их индивидуальности; формирование желания и умения учиться; организация личностно ориентированного взаимодействия в системе «педагог—ученик—родители».

Объект исследования: игровая деятельность детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: игра, как средство оптимизации двигательной активности младших школьников.

Целью нашего исследования является изучение психолого-педагогического потенциала подвижных игр на уроках в начальных классах.

Задачи исследования:

1. проанализировать психолого-педагогическую литературу по данной теме;
2. изучить классификацию детских игр;
3. выявить психолого-педагогический потенциал детской игры;
4. проанализировать последствия ограничения двигательной активности младших школьников;
5. изучить подвижные игры на занятиях в начальной школе.

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Исторические предпосылки возникновения игры.

Игра – великое изобретение человека; она имеет для его биологического, социального и духовного развития.

Игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она социальна по своему происхождению, по своей природе.

Игра не возникает стихийно, а складывается в процессе воспитания. Являясь мощным стимулом развития ребенка, она сама формируется под воздействием взрослых. В процессе взаимодействия ребенка с предметным миром, обязательно при участии взрослого, не сразу, а на определенном этапе развития этого взаимодействия и возникает подлинно человеческая детская игра.

Попытку систематического изучения игры первым предпринял в конце XIX века немецкий ученый К. Гросс, считавший, что в игре происходит предупреждение инстинктов к будущим условиям борьбы за существование («теория предупреждения»). К. Гросс называет игры изначальной школой поведения. Для него, какими бы внешними или внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни.

Позицию К. Гросса продолжил польский педагог, терапевт и писатель Януш Корчак, который считал, что игра – это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной. В играх заложена генетика прошлого, как и в народном досуге – песнях, танцах, фольклоре.

Игра в любую историческую эпоху привлекала к себе внимание педагогов. В ней заключена реальная возможность, воспитывать и обучать ребенка в радости Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци пытались развить способности детей в соответствии с законами природы и на основе деятельности, стремление которой присуще всем детям.

Центром педагогической системы Ф. Фребеля является теория игры. По Фребелю, детская игра – «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира. Игра – мостик от внутреннего мира к природе». Природа представлялась Фребелю в виде единой и многообразной сферы.

Д. Ушинский склонялся к пониманию необъятных творческих возможностей человека. Он отделял учение от игры и считал его непременной обязанностью школьника. «Учение, основанное только на интересе, не дает окрепнуть самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно и придет многое, что надобно будет взять силой воли». Однако, соглашаясь с необходимостью волевых усилий при обучении, не будем снижать и значение игры и интереса.

Значение игры в развитии и воспитании личности уникально, так как игра позволяет каждому ребенку ощутить себя субъектом, проявить и развить свою личность. Есть основание говорить о влиянии игры на жизненное самоопределение школьников, на становление коммуникативной неповторимости личности, эмоциональной стабильности, способности включаться в повышенный ролевой динамизм современного общества.

Игра всегда выступает как бы в двух временных измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она предоставляет личности сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей. С другой стороны, игра направлена в будущее, так как в ней либо прогнозируются или моделируются жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных, творческих функций.

Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации проигрываемые ребенком, воображаемые, но чувства, переживаемые им, реальны. «В игре нет людей серьезнее, чем маленькие дети. Играя, они не только смеются, но и глубоко переживают, иногда

страдают»[1].

Эта специфическая особенность игры несет в себе большие воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, педагог может программировать определенные положительные чувства играющих детей[2]. В игре совершенствуются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть.

Таким образом, если игровые действия по своему содержанию незначимы для ребенка, то он может и не войти в игру, в игровое состояние, а будет лишь механически исполнять роль, не переживая связанных с ней чувств. Нельзя человека «насильно» включить в игру, помимо его воли, как и в процессе творчества.

[1] *Аникеева Н. П.* Воспитание игрой: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – С. 44. - (Психологическая наука – школе).

[2] *Петроченко Г. Г.* «Развитие детей 6-7 летнего возраста и подготовка их к школе». М.: 1999. – С. 291.

1.2. Классификация детских игр.

Классификации, созданные в разное время разными авторами, опираются на различные признаки, например, на воспитательную (развивающую) роль, характер отражения действительности или на чисто внешние признаки, например возраст игроков, их количество, наличие или отсутствие игрового материала, место проведения, степень педагогического управления процессом и т.д. Каждый из подходов в той или иной мере, разумеется, имеет право на существование, а в совокупности они еще раз подтверждают разносторонний и разнообразный характер детской игры.

Одна из первых попыток провести систематизацию детских игр принадлежит Ф. Фребелю. Согласно одному из ее вариантов, все игры следует делить на:

- «физические игры, развивающие силу и ловкость;

- игры, связанные с внешними чувствами, упражняющие слух, зрение;

- умственные игры, требующие обдумывания и суждения»[3].

Ф. Кейра, рассматривая игры с точки зрения их практической пользы, выделял шесть групп:

1) подвижные игры, удовлетворяющие острую потребность ребенка в физической деятельности, цель которых — упражнение, развитие и укрепление мускулов;

2) игры, воспитывающие чувства, развивающие ловкость и наблюдательность, те, которые придают руке проворство, верность взгляду, приучая определять расстояние;

3) игры, развивающие ум, способствующие воспитанию чувств и удовлетворяющие любопытство ребенка, служащие формированию наблюдательности и правильности суждений;

4) эмоциональные игры, в которых происходит развитие чувствительности, альтруистических чувств и чувства общественности;

[3] *Фребель Ф.* Воспитание человека // Пед. соч.: В 2 т. – М., 1913. – Т. 2. – С. 306.

5)артистические игры — это разнообразные живописные, архитектурные, подражательные, пластические, драматические игры, которые содействуют пробуждению эстетических чувств детей;

6)игры, направленные на упражнение воли.

К. Бюлер назвал два рода игр. Первые он характеризовал как «экспериментирование в игре». В них ребенок имеет дело с самим собой или с товарищами. Это подвижные игры, в которых упражняется тело ребенка или он приводит в движение другие предметы («возня» с предметами), а также «аффективные игры» типа пряток, жмурок и др. Игры второго рода — это «общественные игры»: борьба, игра в любовь, в подражание. В них достигается развитие «зачатков общительности», которые каждый ребенок несет в себе. Ученый подчеркивает равноценность игр обеих групп и заявляет, что было бы неразрешимой задачей определить, какие из них важнее для развития ребенка.

В. Штерн также делит игры на одиночные и социальные. В ходе одиночных игр ребенок учится владеть собственным телом и властвовать над вещами, а также разыгрывает роли, которые позволяют ему уточнить представления о собственном «я» и его возможных превращениях. Первыми соучастниками социальных игр выступают взрослые, но чем старше становится ребенок, тем значительнее возрастает его интерес к сверстникам.

И. А. Сикорский при группировке игр опирается преимущественно на их вклад в психическое развитие детей. Обширный мир детских игр он делит на три большие группы. Первая и самая большая группа соотносится с развитием отвлеченного мышления и служит для ребенка наглядным подспорьем в овладении этим процессом. Вторая группа содействует формированию и укреплению чувства самосознания. Третья группа дает ребенку возможность упражняться в воспроизведении или репродуктировании впечатлений.

П. П. Блонский подразделяет игры на мнимые, строительные,

подражательные, подвижные, интеллектуальные и игры-драматизации. Однако уточнение специфического содержания каждого из названных видов приводит автора к выводу, что всё, называемое нами игрой, в сущности есть проявление строительного и драматического искусства ребенка. Мнимые игры, считает ученый, вообще неправильно называть играми. Строительные игры при тщательном анализе оказываются ничем иным, как строительным искусством ребенка; подражательные игры и драматизации — драматическим искусством; подвижные игры — драматизацией, и даже интеллектуальные игры (шахматы, шашки, карты) по своему происхождению это тоже драматизация (подразумеваемое сражение войск).

С. А. Шмаков предлагает все детские игры условно делить на две большие группы: игры с готовыми правилами и «вольные» игры без установленных правил (игры «в кого-то» или «во что-то»). Условность такого деления сразу же оговаривается самим автором, так как во всех играх присутствует вольное, творческое начало и во всех есть пусть очень элементарные, но условия-правила.

О. С. Газман также выделяет два основных типа игр — игры с фиксированными, открытыми правилами и игры со скрытыми правилами. Первый тип — это большинство дидактических и подвижных игр, развивающие игры (интеллектуальные, музыкальные, игры-забавы, аттракционы); второй — игры, в которых на основе жизненных и художественных впечатлений свободно и самостоятельно воспроизводятся социальные отношения или материальные объекты.

Кстати, деление игр на творческие, подвижные и дидактические было традиционным для отечественной педагогики всей второй половины XX в., хотя многие исследователи замечали нерациональность такой классификации, так как при этом ставились в один ряд явления различной природы — самостоятельные детские игры и созданные взрослыми. Более целесообразным, например, по мнению Н. Б. Мчелидзе, является

выделение игры как собственно детской деятельности и игр, созданных для детей.

В основу одной из современных классификаций детских игр С.Л.Новоселова, не отрицая рациональности прежних подходов и стремясь осмыслить проблему детской игры с позиции реалий сегодняшнего дня и современного уровня научных знаний об этом виде деятельности, закладывает категорию «инициативы», исходящей от субъектов игры[4]. В связи с этим автор выделяет три класса игр, которые исторически тесно связаны между собой (см. табл. 1).

С. Л. Новоселова включает в первый класс игры, возникающие по инициативе самих детей. Они являются своеобразной практической формой размышления ребенка об окружающей его природной и социальной действительности.

Во второй класс входят игры (обучающие и досуговые), возникающие по инициативе взрослого. К детям они приходят от взрослых, но, освоив их, дети могут играть в них самостоятельно, что, в свою очередь, способствует обогащению игр первого класса.

Третий класс составляют так называемые традиционные или народные игры, происходящие из глубины этнической культуры.

Достоинством представленной классификации является, с одной стороны, подтверждение тезиса о непрерывности игры в жизни ребенка, а с другой — возможность проследить, как на протяжении раннего, дошкольного и младшего школьного возраста значительно изменяются детская потребность в игре и связанные с ней интересы; как появляются, исчезают, сменяя друг друга или сосуществуя одновременно, разные виды игр. Можно видеть, что определенные игры характерны и для определенного детского возраста. Так, сюжетно-ролевая игра четко локализуется в возрастном диапазоне от 3 до 7 лет и затем практически бесследно исчезает, в то время как, например, игры-экспериментирования

[4] *Новоселова С. Л.* О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. - № 3.

Таблица 1.

Классификация игр раннего, дошкольного и младшего школьного возраста.

Игры			Возрастная адекватность (годы жизни детей)									
Классы	Виды	Подвиды	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Игры, возникающие по инициативе ребенка	Игры-эксперемен-тирования	С природными объектами				*	*	*	*	*	*	*
		С животными и людьми					*	*	*	*	*	*
		Общение с людьми	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		Со специальными игрушками для эксперементирования	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Сюжетные самодея-тельные игры	Сюжетно-отобразительные		*	*							
		Сюжетно-ролевые			*	*	*	*	*			
		Режиссерские				*	*	*	*	*	*	*
		Театрализарованные					*	*	*	*	*	*
Игры, связанные с исходной инициативой взрослого	Обучающие игры	Автодидактические предметные	*	*	*	*	*	*				
		Сюжетно-дидактические		*	*	*	*	*				
		Подвижные		*	*	*	*	*	*	*	*	*
		Музыкальные		*	*	*	*	*	*	*	*	*
		Учебно-предметно-дидактические				*	*	*	*	*	*	*
	Досуговые игры	Интеллектуальные					*	*	*	*	*	*
		Забавы		*	*	*	*	*	*	*		
		Развлечения			*	*	*	*	*	*	*	*
		Театральные					*	*	*	*	*	*
		Празднично-карнавальные			*	*	*	*	*	*	*	*
		Компьютерные				*	*	*	*	*	*	*
Игры народные, идущие от истории-ческих традиций этноса	Обрядовые игры	Культовые							*	*	*	*
		Семейные			*	*	*	*	*	*	*	*
		Сезонные			*	*	*	*	*	*	*	*
	Тренинго-вые игры	Интеллектуальные					*	*	*	*	*	*
		Сенсомоторные	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		Адаптивные			*	*	*	*	*	*	*	*
	Досуговые игры	Игрища						*	*	*	*	*
		Тихие	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		Забавляющие	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
		Развлекающие			*	*	*	*	*	*	*	*

со специально предназначенными для этого игрушками, режиссерские и подвижные игры свойственны всем возрастным группам, однако при этом их содержание, разумеется, меняется.

Таким образом, даже краткий анализ детской игры и связанных с нею проблем вводит нас во внутренний мир ребенка, помогает глубже понять особенности и своеобразие детства в целом, и вместе с тем убеждает, что *игра — неотъемлемая естественная потребность человеческой природы, уникальное явление социальной жизни.* И то и другое свидетельствует о необходимости ее серьезного изучения со стороны специалистов.

1.3. Психолого-педагогический потенциал детской игры.

Игра не только как обязательная принадлежность детства, но и как значимый элемент социально-педагогической системы, целенаправленно используется обществом для подготовки детей к «взрослой» жизни. Отношение к игре как средству, обладающему мощным воспитательным, обучающим, развивающим и коррекционно-развивающим потенциалом прошло длительную проверку временем, а «разнообразная полезность» самостоятельной детской игры и игр, взрослых с детьми — что не одно и то же! — тщательно анализировалась в течение ряда веков.

Так, Аристотель подчеркивал важность правильного отбора игр в воспитании маленьких детей: «...игры эти должны соответствовать достоинству свободнорожденного человека, не слишком утомлять ребенка и не быть разнузданными... Игры детей должны подражать будущим серьезным занятиям»[5]. Древнегреческий ребенок сначала воспитывался в семье, а с наступлением отрочества поступал в общественную школу — палестру, где существовал своеобразный культ игры и в обучении широко использовались подвижные игры, в том числе игры с разными предметами (мячи, диски, волчки, кости и др.).

В XVII в. Я. А. Коменский относил игру (наряду с беседами, шутками, музыкой и т.п.), с одной стороны, к числу развлечений, способствующих отдыху и восстанавливающих силы внешних и внутренних чувств человека. С другой, — игра была включена им в число средств, которые позволяли молодому поколению ярко представлять разные стороны жизни и этим воспитывали у них определенные склонности и интересы. Великий педагог находит ей место во всех семи классах своей Пансофической школы — школы всеобщей мудрости, где «к образованию допускаются все, где обучаются всем предметам, нужным для настоящей и будущей жизни, и притом в совершенной полноте»[6].

---

[5] *Аристотель.* Политика // Соч.: В 4 т. — М., 1976. — Т. 4. — С. 625.

[6] *Коменский Я. А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч.: В 2 т. — М., 1982. — Т. 2. - С. 45.

Детская игра существенно укрепляет свои позиции не только как самостоятельный и самоценный вид детской деятельности, но и как средство воспитания, форма организации обучения и воспитания, метод и также прием обучения и воспитания детей. Однако преобразоваться в педагогическое явление игра может только в тех условиях, когда ей сознательно, целенаправленно сообщается педагогическое назначение, когда она особым образом специально используется для достижения определенных целей и задач воспитания. Так, реализация игрой функции *средства воспитания* происходит в том случае, когда педагог в нужном ему направлении влияет на содержание, организацию и структуру игры, на взаимоотношения детей в процессе игры, на развитие уровня детских игр и т. д. В этом случае игра решает задачи и воспитания, и детского развития.

Во многом благодаря именно игре у детей на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста формируется рефлексия — способность осознавать свои особенности, осмысливать, как эти особенности воспринимаются окружающими, и строить свое поведение с учетом их возможных реакций.

Использование игры как *формы организации обучения и воспитания,* сознательное облачение процесса обучения и воспитания в форму игры известно на протяжении многих веков. Вместе с тем, считает Н.Б.Мчелидзе (1966), при всей близости функций игры к формам обучения и воспитания все же представляется целесообразным дифференцировать их. Функции организации обучения несут игры, сложившиеся еще в недрах народной педагогики, главное назначение которых состоит в том, чтобы дети учились играючи; функциям игры как формы воспитания принадлежит значимое место в плане развития самых разных качеств и свойств детской личности. С этих позиций до настоящего времени остается актуальным мнение Д. А. Колоцца (1911) о том, что игра, прежде всего, должна служить именно воспитательным средством; в ином случае — если бы ее захотели сделать просто средством обучения — она бы выродилась.

«Нельзя сделать ничего более вредного, как придать игре это последнее значение. Первая задача ее состоит не в том, чтобы учить, а в том, чтобы развивать, не в преподавании, а в воспитании; задача эта лежит вне области знаний, а там, где развиваются телесные и душевные силы. Все остальные цели занимают лишь второе место»[7].

Обсуждение воспитательных функций игры обращает многих исследователей к чрезвычайно важному понятию «детского общества (сообщества)» (Г. П. Щедровицкий, 1966 и др.). Если игра самостоятельна, т.е. организуется самими детьми, то она становится тем видом деятельности, вокруг которого складывается детское сообщество. Такой ракурс постановки проблемы игры позволил в дальнейшем переключить внимание исследователей с компонентов самой игры на взаимоотношения детей по поводу игры. Именно вокруг игры складываются личностные и личные взаимоотношения детей, формируются необходимые нравственно-волевые качества; сама игра в этом случае приобретает статус действенного ***средства социализации*** подрастающего поколения.

Воспитательный потенциал игры и ее влияние на развитие детской личности особенно, ярко обнаруживают себя при тщательном изучении и использовании скрытых игровых механизмов. По мнению О. С. Газмана (1988), в процессе игры у детей возникают три вида целей. Цель первая — наиболее общая — наслаждение, удовольствие от игры. Ее можно выразить двумя словами: «Хочу играть!» Вторая цель — это и есть собственно игровая задача, т.е. задача, связанная с выполнением правил, разыгрыванием сюжета, роли. Она существует в виде требования «надо»: «Надо играть так, а не иначе!» Третья цель непосредственно связана с процессом выполнения игровой задачи, что по сути своей составляет творчество и одновременно выдвигает третий постулат — «Могу!» С помощью такой трехступенчатой мотивации *«хочу! — надо! — могу!»* игра становится средством перевода требований, предъявляемых к ребенку

[7] *Колоцца Д. А.* Детские игры: Их психологическое и педагогическое значение. – М., 1911. – С. 141.

взрослыми, в требования, которые ребенок предъявляет сам себе. Это и составляет основной механизм ее влияния на личность ребенка и процесс его самовоспитания.

Изучение ***игры как приема и метода обучения,*** особенно важно и с точки зрения организации преемственности между дошкольным и начальным школьным звеньями образовательной системы и в методах обучения, и с позиций установления адекватной пропорции между прямыми и косвенными методами обучения. В связи с этим будет уместно вспомнить слова К. Д. Ушинского, который, хорошо осознавая необходимость использования игры как приема в учении, все же активно выступал против так называемого игрового обучения и сведения всего первоначального обучения к игре. Такое «играющее учение» расслабляет ребенка вместо того, чтобы укреплять его.

Игра как прием обучения имеет свои сильные и слабые стороны, которые обязательно следует знать и учитывать педагогу, работающему с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Надобность в игре как дополнительном, косвенном приеме обучения, по мнению Р.И.Жуковской (1955), возникает тогда, когда целью является доведение предлагаемого детям учебного материала до более глубокого осознания, чтобы ребенок, запомнив материал, проникновеннее понял его. Педагогическая ценность игровых методов и приемов в том, что они развивают умственную активность и познавательные интересы детей, способствуют обеспечению осознанного восприятия учебного материала, постоянства действий в одном направлении, развивают самостоятельность и самодеятельность.

Таким образом, для педагога школы игра может стать одним из инструментов активизации познавательных способностей учащихся, воспитания у них устойчивого интереса и потребности в интеллектуальной деятельности, совершенствования школьно-значимых психических и психофизиологических функций, успешности обучения в целом.

Особого обсуждения заслуживают вопросы, связанные с диагностическими, адаптирующими, коррекционными и лечебно-профилактическими ресурсами детской игры, которые достаточно хорошо осознавались исследователями прошлых лет и к которым сегодня вновь обращено пристальное внимание педагогов и психологов.

Характеристика игры как эффективного ***средства изучения детей*** с разной степенью полноты и доказательности содержится в работах как отечественных, так и зарубежных авторов (Д. Локк, К. Д. Ушинский, И.А.Сикорский, П. Ф. Каптерев, Д. А. Колоцца, М. Я. Басов, Л.С.Выготский, Д. Б. Эльконин, А. С. Макаренко, З. и А. Фрейд, А.С.Спиваковская и др.).

Например, Д. А. Колоцца отмечал, что «детская игра, на которую обыкновенно смотрят как на простое препровождение времени, представляется в глазах психолога... очень сложным явлением, заслуживающим терпеливого и точного анализа, с помощью которого... можно открыть первые проявления личности»[8]. «Разница душевных способностей между людьми нигде не выступает так рано, как в детской игре, именно потому, что она является как бы предварением будущих линий развития индивидуума»[9], — вторит ему В. Штерн.

И. А. Сикорский также обращает внимание на диагностическую функцию игры и говорит, что в ней с очевидностью проявляется и «степень интеллигенции ребенка... Интеллигентные дети, которые не раздражительны, мало плачут и имеют хороший сон, — эти дети проявляют большое разнообразие в играх и необходимое увлечение забавою; их занятия отличаются тщательностью операций, постоянным прогрессом и новизною. У детей же раздражительных, с дурным питанием, часто можно заметить в играх рутину и повторяемость»[10]. Статус игры как диагностического средства признавал и П. Ф. Каптерев: «В

[8] *Колоцца Д. А.* Детские игры: Их психологическое и педагогическое значение. – С. 82.
[9] *Штерн В.* Психология раннего детства. – Пг., 1915. – С. 184.
[10] *Сикорский И. А.* Статьи по вопросам воспитания. – Харьков, 1899. – С. 82.

изобретательстве во время игр, в их постановке, в изыскании наиболее подходящих орудий и средств игры некоторые участники проявляют такое сильное творчество, которое прямо свидетельствует об их выходящих из ряда способностях. А учителя смотрят на то, выучил ученик урок или нет, и по выучке судят о способностях; творческой же работы ученика они совсем не видят и не знают. Поэтому нередко бывает, что талантливый ученик считается самым ординарным, а то и прямо малоспособным, между тем товарищи очень хорошо знают о его талантливости»[11].

По игре ребенка можно судить о том, что его интересует, на что он обращает свое внимание; отчетливо выступает в игре и его отношение к увиденному. Сам характер организации игры, ее сюжет, реплики детей, внимание, уделяемое тем или иным персонажам, раскрывают их внутренний мир. По тому, как играет ребенок, как справляется с неудачами, как находит выход из трудного положения, наблюдательные взрослые могут многое узнать о его характере. Чем сильнее меняется характер ребенка, тем более меняются стиль и содержание игры, ибо и то и другое находится в зависимости от окружающей среды.

Особенно информативными для взрослых могут стать игры детей с игрушками, поскольку здесь непосредственно и доверчиво раскрываются те вещи, которые «детский инстинкт чаще всего стремится держать в секрете». Настроение ребенка, идеалы его жизни и представления об окружающем, особенности взаимоотношений со сверстниками и близкими членами семьи — все находит зримое воплощение в свободной и самопроизвольной игре в куклы. Индивидуальность детей иногда более ясно обнаруживается в тех свойствах, которые они приписывают куклам, чем в их собственных проявлениях (С. Холл, 1925; и др.).

Столь ценные выводы в отношении диагностической функции детской игры не могли не быть подхвачены психолого-педагогической наукой и практикой. Появились также идеи использования игры как средства,

[11] *Каптерев П. Ф.* Детская и возрастная психология. – М., 1999. – С. 210.

позволяющего не только изучать актуальные особенности детского развития, но и результативно вносить в него определенные коррективы.

В психотерапевтической практике использование игры в качестве ***лечебно-коррекционного метода*** было инициировано З. Фрейдом. В его работах просматриваются два возможных подхода к детской игре. Один из них связан с пониманием игры как средства замещающего или символического удовлетворения потребностей и влечений, которые присущи ребенку до и вне игры, но в реальной жизни не находят удовлетворения. Другой же предполагает, что сами потребности и эмоции ребенка, которые оказываются предметом игры, меняют свою природу — ребенок становится активным по отношению к ним, овладевает ими, делает себя их господином, их автором[12].

Практическая работа последователей З. Фрейда (Г. Хаг-Хель-мут, М.Кляйн, А.Фрейд) и теоретическое осмысление проблемы детской игры позволили заложить фундамент для развития психоаналитического подхода к *игротерапии и ее становления как самостоятельного направления психотерапии.* Современные разнообразные игровые техники работы с детьми своим происхождением обязаны не только теории психоанализа, но также гештальт-психологии (М. Вертхеймер, В. Кёлер, К. Левин) и теории поля.

Обобщение игротерапевтической теории и практики, предпринятое Г.Л. Лендретом (1982), позволило ему сделать вывод о том, что игра становится для ребенка тем же, чем речь является для взрослого; игрушки для ребенка — слова, сама игра — речь. В игре он делает попытку организовать свой опыт, свой личный мир, переживает чувство контроля над ситуацией, даже если реальные обстоятельства этому противоречат.

В основе игровой терапии лежит предоставление ребенку возможности «выиграться», что приводит и к самоисцелению. С этой точки зрения игра

[12] *Берлянд И. Е.* Игра как феномен сознания. – Кемерово, 1992.

для ребенка — тихая гавань, в которую он возвращается тогда, когда возникает нужда в «капитальном ремонте "Эго". Ребенок, утративший ощущение безопасности и надежности своего положения (в том числе, и обычно, по вине близких ему людей), может воспользоваться покровительственной поддержкой хорошо понимающего его взрослого — игрового терапевта — для того, чтобы вновь обрести мир и спокойствие. В прошлом роль такого взрослого, возможно, исполняли бабушки и любимые тетушки, а ее профессиональная разработка в наше время привела к появлению игротерапевтов (Э. Эриксон, 1996).

На современном этапе развития игротерапия представлена в двух видах — направленная (директивная) и ненаправленная (недирективная). Различия между ними заключаются в функциях и роли игрового терапевта, который в первом случае обсуждает с ребенком его чувства, эмоции, действия с игрушками (т.е. выполняет активную роль), а во втором — предоставляет ребенку полную самостоятельность и возможность осознать в игре самого себя, свои достоинства и преодолеть имеющиеся трудности. Вопрос использования форм игротерапии в каждом конкретном случае решается в зависимости от ведущих проблем в социально-личностном развитии ребенка. Так, основными показаниями для проведения групповой игротерапии являются трудности общения, произвольной регуляции поведения и деятельности, социальный инфантилизм, эмоциональные проблемы, фобические реакции и др. Но в тех ситуациях, когда у детей помимо названных проблем наблюдаются несформированность потребности в общении, актуальное стрессовое состояние, выраженные проявления детской ревности, ускоренное сексуальное развитие и др., групповой игротерапии должна предшествовать ее индивидуальная форма, обеспечивающая снятие острой симптоматики и подготовку к работе в группе (О. А. Карабанова, 1997).

В России осмысление опыта игротерапии с позиций теории психического развития и теории детской игры (Л.С.Выготский,

А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин) позволяет психологам рассматривать ее как универсальный инструмент оптимизации психического развития детей и деятельность, в контексте которой правомерно ставить и эффективно решать очень широкий круг диагностических и коррекционно-развивающих задач. Методы и приемы игротерапии оказываются, например, чрезвычайно действенными с точки зрения воспитания у школьников адекватных поведенческих установок и самооценки, нормализации их отношений между собой и совершенствования коммуникативных навыков, снятия эмоционального напряжения, развития креативности и т. п.

Итак, анализ ресурсов детских игр приводит к выводу об их значимости в решении сложных психолого-педагогических задач, стоящих перед современной образовательной практикой. При правильной постановке руководства детскими играми они, по мнению Й. Хейзинга, окупаются золотом самой высокой пробы, ибо воспитывают, развивают в ребенке милосердие и память, честность и внимание, трудолюбие и воображение, интеллект и фантазию, справедливость и наблюдательность, речь и реактивность — словом, всё, что составляет богатство человеческой личности.

ГЛАВА 2. ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЭФФЕКТА, ПРЕПЯТСТВУЮЩЕЕ РАЗВИТИЮ ПЕРЕУТОМЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Игра – важный инструмент оптимизации двигательной активности младших школьников.

В целях эффективного включения игры в жизнедеятельность младших школьников наиболее продуктивным является осознание взрослыми игры как развивающегося и развивающего вида детской деятельности. Обусловлено это рядом причин и факторов. Во-первых, как предшествующий данному возрасту ведущий вид деятельности игра не исчезает, а остается, и в ней может успешно усваиваться содержание новой учебной деятельности. Во-вторых, наличие в жизни ребенка игры как ранее усвоенного вида деятельности облегчает адаптацию к измененным условиям и ритму жизнедеятельности. В-третьих, элементы творческого самовыражения, проявления самостоятельности и активности младшего школьника приоритетно формируются на основе игровой деятельности. Поэтому педагогу, работающему с младшими школьниками, в первую очередь необходимо научиться использовать резервы, заложенные в самой игре на том уровне развития и в тех видах и формах, которые присутствуют в реальной жизни детей.

Вместе с тем *корректное вмешательство взрослых в детскую игру в целях оптимизации физического, психического и личностного развития младших школьников не только допустимо, но и весьма желательно.*

Игра демонстрирует двойственность своего влияния: с одной стороны, *на ребенка и ученический коллектив в целом* (диагностика, профилактика и коррекция состояний риска в детском развитии), а с другой — *на саму ситуацию риска* (выявление, предупреждение и устранение неблагополучных черт, свойственных социальной среде, т. е. факторов риска адаптационных нарушений у детей), что позволяет установить органичную

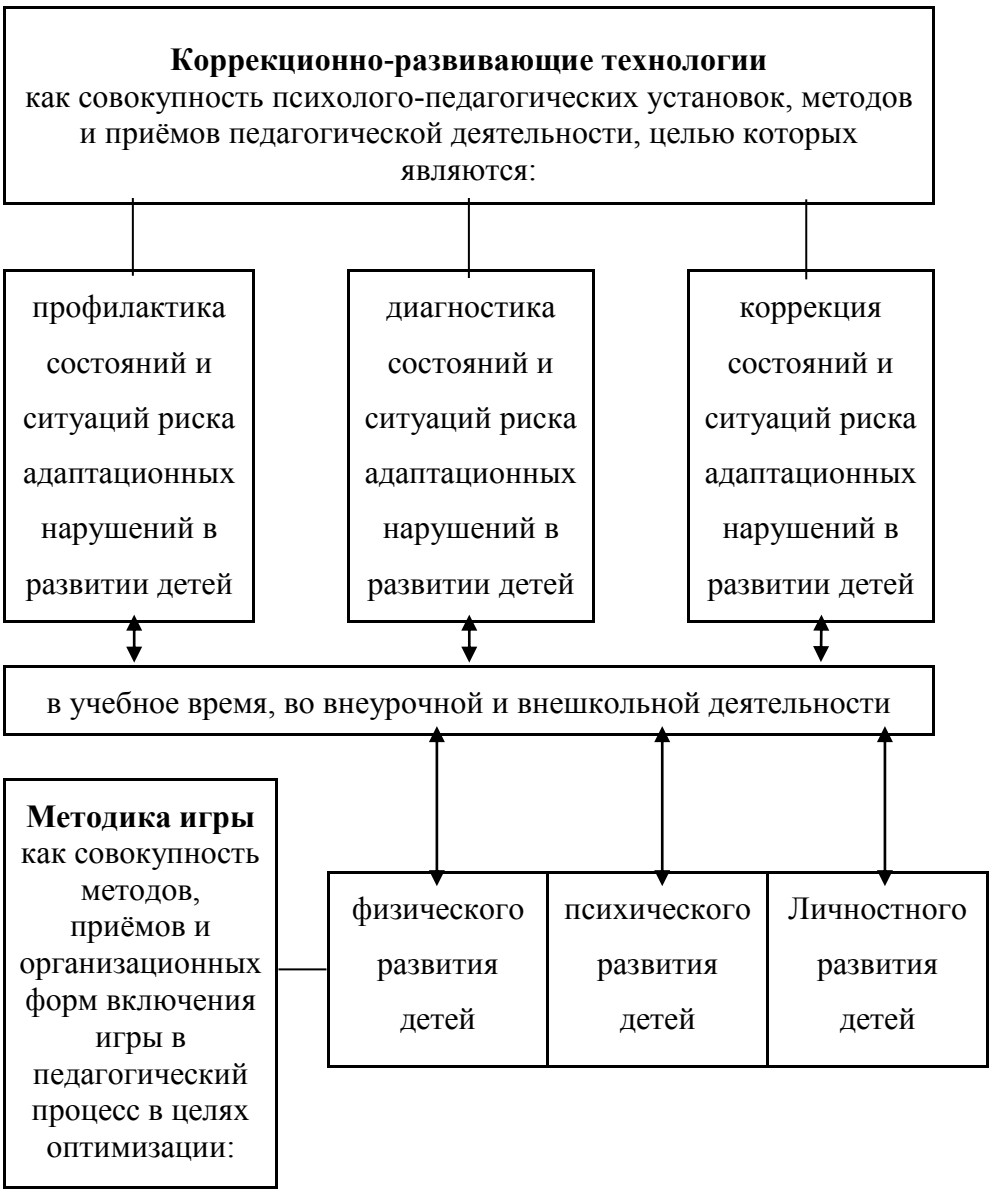

Рис. 1. Предметная область методики игры с коррекционно-развивающими технологиями.

связь *собственно методики игры и коррекционно-развивающих технологий* (рис. 1).

На действенность использования игры при создании условий для обучения и воспитания «проблемных» в том или ином отношении учащихся обращали внимание многие педагоги. Так, П. Ф. Каптерев писал: «Детей, отстающих в своем развитии от других по разным причинам, ...тугих на развитие, медленных в соображениях, ...не совсем хорошо понимающих всякого рода отвлеченности, — таких детей много... Такие дети в школе без игр, вместо того, чтобы развиваться, будут тупеть, прозябать, проводить время в ничегонеделании. Если учитель будет

настолько искусен, что занятия по учению до некоторой степени свяжет с. играми, если он ухитрится смягчить таким детям резкость перехода от свободной энергичной игры, требующей непременного участия телесной деятельности, к отвлеченному, связанному с неподвижностью, с сидением учению, то он получит в свои руки ключ к раскрытию способностей таких детей, он сможет руководить их развитием и оказать существенно важные, неоценимые услуги, которые отразятся самым благотворным образом на всей их последующей жизни»[13].

Всем хорошо известны самые характерные черты первоклассников: любознательность, конкретность мышления, подражательность, подвижность, неумение долго концентрировать внимание на чем-либо одном. Сердечно-сосудистая система многих детей отстает в своем развитии от других органов и систем, а это приводит к быстрой утомляемости, особенно от однообразных движений; невелик еще и запас прочности опорного аппарата, слаба мускулатура, особенно спины и брюшного пресса. В первые недели и месяцы школьной жизни ученики особенно эмоционально относятся к требованиям и правилам школы, а новый режим и более высокие нагрузки на их психику и организм в целом требуют разрядки, которую они и находят в игре. Поэтому игру по отношению к детям риска адаптационных нарушений в развитии, прежде всего, нужно рассматривать как средство, облегчающее переход к систематическому обучению и эффективно *адаптирующее их к новым условиям и ритму жизни.* Игра позволяет этим детям комфортно, наиболее «приятными» способами входить в новую социальную ситуацию и органично, исподволь приобретать статус ученика, овладевая умениями и навыками учебной деятельности.

Для коррекционно-развивающего образовательного процесса существенным является и то влияние игры, которое она может оказать в *становлении субъектной позиции* младшего школьника. Формирование субъектности у младшего школьника можно определить как формирование

[13] *Каптерев П. Ф.* Возрастная и педагогическая психология. – М., 1999. – С. 210.

его активной, творческой позиции по отношению ко всему, что происходит вокруг, и именно игра во многом облегчает педагогу воспитание у ученика готовности занять субъектную позицию по отношению к ведущей деятельности этого возрастного этапа — учению.

Быть субъектом — значит занимать активную позицию и по отношению к собственной жизни, строить ее сознательно и целенаправленно, проявляя и развивая свою личность. В процессе игры ее участники находятся в положении субъектов игровой деятельности, т.е. игровые действия и операции, выполняемые игроками, обусловлены внутренними потребностями каждого из них, что позволяет приобретенный опыт действования в дальнейшем перенести и на другие виды деятельности — учение, общение, труд. Игра непроизвольно, ненавязчиво учит детей эффективно регулировать собственное поведение и строить адекватные межличностные отношения, превращаясь тем самым в действенное средство *социализации* детей.

Не менее значительным может быть психолого-педагогический эффект при использования игры в целях *профилактики и коррекции неблагополучий в физическом, психическом и личностном развитии* младших школьников, однако этот аспект работы педагога начальной школы еще не получил должного содержательного раскрытия. Вместе с тем разработка и реализация игровых программ, и в том числе программ, ориентированных на оздоровление учащихся, формирование у них полноценных навыков учебной деятельности и гармоничное личностное развитие, в перспективе должны стать неотъемлемой составляющей коррекционно-развивающей деятельности учителей начальной школы.

В условиях меняющегося современного мира образовательный процесс постоянно усложняется и требует от учащихся значительного умственного и нервно-психического напряжения. Доказано, что успешность адаптации к школе обеспечивается, помимо других важных факторов, определенным уровнем физиологической зрелости детей, что предполагает хорошее

здоровье и физическое развитие, оптимальное состояние центральной нервной системы и функций организма, определенный уровень сформированности двигательных навыков и развития физических качеств. Это позволяет школьникам выдерживать достаточно выраженные психофизические нагрузки, связанные с новым режимом и новыми условиями жизнедеятельности.

Однако невысокий уровень здоровья и общего физического развития многих детей, поступающих в первый класс, а также дальнейшее его снижение в процессе обучения создают сегодня серьезные проблемы для образовательной практики.

В основе причин такого рода неблагополучий во многих случаях лежат факторы биологического порядка (например, низкие показатели здоровья и хронические заболевания родителей, неблагоприятное течение беременности и родов у женщин, высокий процент рождения недоношенных и ослабленных детей, искусственное вскармливание новорожденных, нарушения питания детей в первые годы жизни и др.). Однако в связи с высокой пластичностью детского организма многие из негативных биологических факторов могут быть, по определению В.П.Кащенко, «разотягощены» при правильно организованном раннем семейном и дошкольном воспитании.

Вместе с тем на здоровье детей оказывают серьезное отрицательное влияние механизмы социального, культурного и сугубо педагогического характера, что весьма часто делает для них любое образовательное учреждение «полем особого риска» (В. Ф. Базарный, М. М. Безруких, Г.Ф.Кумарина и др.). По данным выборочного исследования ряда психофизиологических и педагогических особенностей, характеризующих уровень физического развития учащихся I—IV классов общеобразовательной школы, высокими показателями физического развития обладают лишь около 9 % младших школьников, средними — около 57 % и низкими — около 34 %. При распределении учащихся по группам здоровья

21 % учеников был отнесен к 1-й группе (здоровые дети), 57 % и 22 % — соответственно ко 2-й (наличие начальных, или функциональных отклонений в состоянии здоровья) и 3-й (наличие хронических заболеваний) группам (В. И. Лях, Ю. А. Копылов, М. В. Малыхина, Т.А.Протченко, Н. В. Полянская). У многих первоклассников наблюдается ограниченный двигательный опыт, широкий спектр функциональных отклонений в развитии опорно-двигательного аппарата, дыхательной, сердечно-сосудистой, эндокринной и нервной систем, желудочно-кишечного тракта и др.

Функциональные отклонения, на которые, к сожалению, все еще не обращают достаточного внимания родители, педагоги и многие детские врачи, являются плацдармом для возникновения в дальнейшем серьезных заболеваний. Сегодня совершенно четко установлено: не менее 40 % заболеваний взрослых своими истоками уходят в детский возраст. Связано это с тем, что детский организм вследствие свойственных ему анатомо-физиологических особенностей более чувствителен к неблагоприятным влияниям окружающей среды, чем организм взрослых, а потому требует создания таких внешних условий воспитания и обучения, которые не только исключили бы возможность вредных влияний, но и способствовали бы укреплению здоровья, улучшению физического развития, повышению успешности учебной деятельности и общей работоспособности.

К сожалению, все чаще и громче звучат слова о том, что школьное образование опасно для здоровья, а «свет просвещения» приносит ученикам целый букет вполне конкретных хронических заболеваний. Современная система обучения такова, что она не только не способствует улучшению здоровья учащихся, но зачастую содействует его ухудшению. Нередко возникает своеобразный порочный круг: ребенок из-за плохого самочувствия не справляется с образовательной программой, а не справляясь с ней, еще более ухудшает свое здоровье. К окончанию школы у большинства учеников уже существуют те или иные хронические заболевания; в целом же лишь

10% из них можно считать практически здоровыми.

В связи с этим требования обязательной оздоровительной направленности коррекционно-развивающего образовательного процесса диктуют необходимость пристального внимания к тем возможностям игры, которыми она располагает с точки зрения адаптации младших школьников к новому режиму психофизической активности; регуляции и нормирования их интеллектуальной, эмоциональной и физической нагрузки; сохранения и укрепления здоровья, а также предупреждения и устранения недостатков в физическом развитии. Являясь неотъемлемой частью коррекционно-оздоровительной среды, игра способна в значительной степени обогатить и закрепить двигательный опыт детей и минимизировать те негативные моменты, которые имелись в их предшествующем физическом развитии и(или) продолжают существовать в реальной жизни. Но результативно это может происходить только в том случае, если педагог хорошо знает индивидуальные особенности и потребности физического развития своих учеников, владеет рациональной технологией «встраивания» разнообразных подвижных, спортивных игр в режим жизнедеятельности младшего школьника и обладает широким арсеналом приемов использования их адаптационного, оздоровительно-развивающего и коррекционного потенциала в неразрывном единстве.

В современной начальной школе умственная деятельность по-прежнему относится к числу самых трудных для детей, клетки коры головного мозга которых обладают еще относительно низкими функциональными возможностями, и поэтому большие нагрузки могут вызвать их истощение. Кроме того, для успешного обучения необходимо наличие устойчивой концентрации возбуждения в коре, а младшим школьникам свойственны неуравновешенность нервных процессов, преобладание возбуждения при относительной слабости активного внутреннего торможения. Учебная работа требует и длительного сохранения вынужденной рабочей позы, создающей значительную нагрузку на опорно-двигательный аппарат и мышечную

систему. Таким образом, в режиме дня современного школьника, как и у его сверстников, много десятилетий назад, соотношение между динамическими и статическими нагрузками не сбалансировано, резко преобладает статическое напряжение.

При интенсивной и длительной умственной деятельности у школьников развивается *утомление.* Его биологическое значение двойственно: с одной стороны, оно служит защитной, охранительной реакцией от чрезмерного истощения организма, а с другой — стимулятором восстановительных процессов и повышения его функциональных возможностей. О начале переутомления школьников свидетельствуют следующие признаки:

- снижение продуктивности учебного труда (увеличивается число ошибок и неправильных ответов, удлиняется время выполнения учебных заданий);

- ослабление внутреннего торможения (наблюдается двигательное беспокойство, частые отвлечения, рассеянность внимания);

- ухудшение регуляции физиологических функций (нарушается сердечный ритм и координация движений);

- появление чувства усталости.

Эти признаки не стойкие, они быстро исчезают во время отдыха на перемене или после возвращения из школы. Однако при неблагоприятных гигиенических условиях, при несоблюдении рационального режима учебного труда и отдыха может наблюдаться не только утомление, но и *переутомление,* при котором происходят более глубокие и стойкие изменения в поведении и деятельности учеников. Симптоматика переутомления отличается обычно малой очерченностью, стертостью и большой изменчивостью; в то же время для большинства случаев характерны:

- резкое и длительное снижение умственной и физической работоспособности;

- функциональные нервно-психические расстройства (потеря аппетита, нарушение сна, появление чувства страха, истеричности, плаксивости, раздражительности, нервных тиков и др.);

- стойкие изменения в регуляции вегетативных функций организма (аритмия, вегетодистония по гипотоническому или гипертоническому типу);

- снижение сопротивляемости организма к воздействию неблагоприятных факторов и патогенных микроорганизмов.

Указанные признаки уже не исчезают после кратковременного отдыха и даже после ночного сна нормальной продолжительности. Для полного восстановления работоспособности, ликвидации нервно-психических расстройств и нарушений регуляторных процессов в организме необходим не только более длительный отдых, но и в ряде случаев — комплексное лечение с применением медикаментозных средств.

В сложной системе факторов, влияющих на предупреждение переутомления школьников, на сохранение и укрепление их нервно-психического и физического здоровья в целом, существенную роль играет *двигательная активность.* Складываясь из суммы разнообразных движений, выполняемых ребенком в течение дня, она является переменной функцией и находится в непосредственной зависимости от объективных (возраст, пол, тип высшей нервной деятельности, сезон года, климато-географические условия) и субъективных условий, в частности, от качества организованных форм физического воспитания и характера свободной детской деятельности. За счет последних двух условий возможна значительная вариация объема и интенсивности движений, а также продолжительности двигательного компонента в режиме дня.

Именно посредством движения в дошкольном и младшем школьном возрасте закладываются наиболее благоприятные условия для формирования физиологической основы всех будущих физических кондиций человека. Нагружая мышечную систему, взрослые не только воспитывают ребенка

сильным и ловким, но и развивают его сердце, легкие и все внутренние органы. Если в этот период не сосредоточить необходимых педагогических усилий на составляющих физического потенциала детей, то будут безвозвратно упущены самые подходящие и время, и условия для закладки основ их физического, психического и нравственного здоровья.

Средняя потребность организма детей школьного возраста в организованной двигательной активности составляет не менее 12— 16 ч в неделю. Однако существующая организация учебного процесса в школе и уклад жизни в семье не удовлетворяют биологическую потребность детского организма в движениях. Анализ суточной, недельной и сезонной двигательной активности показал, что требующегося для нормального роста и физического развития объема двигательных нагрузок младшие школьники недополучают на 50% (М. М. Безруких, С. П. Ефимова, 1994). Традиционные уроки физкультуры способны компенсировать лишь 10 % суточной нормы двигательной активности ребенка (Н. Т. Лебедева, 1979).

Ограничение двигательной активности, таким образом, противоречит биологическим потребностям детского организма и снижает его энергетический фонд, отрицательно сказывается на физическом состоянии (замедляется рост, ослабевает иммунитет к простудным и инфекционным заболеваниям) и приводит к снижению темпа психического развития учащихся. Недостаточная физическая активность особенно опасна в периоды активного роста тела, когда ускоренное развитие скелета и мышечной массы не подкрепляется соответствующей тренировкой систем кровообращения и дыхания и ростом силового потенциала. Такие диспропорции развития часто являются основными причинами ухудшения здоровья детей, снижения у них жизненного тонуса.

В специальной литературе для обозначения состояний ограничения мышечной деятельности используют два термина — *гипокинезия,* т. е. снижение общего объема двигательной активности, и *гиподинамия* — снижение тонуса, силы сокращений мышц и уменьшение напряжения

мышечной системы. У младших школьников эти состояния, как правило, встречаются в сочетании.

Отсутствие в повседневной жизни достаточной двигательной активности первоначально вызывает лишь адаптацию организма и его перестройку на новый уровень функционирования. Внешне такая физиологическая перестройка не отражается на состоянии ребенка. Однако в экстремальных условиях, при возникновении необходимости мобилизовать резервные возможности организма, последствия гипокинезии становятся очевидными.

Дальнейшее ограничение двигательной активности способствует возникновению предпатологического состояния. Длительная гипокинезия ведет к атрофическим процессам в скелетной мускулатуре; вследствие функциональной бездеятельности и нарушения биосинтеза белка скелетные мышцы становятся вялыми, слабыми.

Выявлена прямая зависимость формирования в онтогенезе функций сердечно-сосудистой системы от активности скелетной мускулатуры. Длительная работа учеников в вынужденной статической позе за столом сопровождается спазмом артериол, что чревато общим повышением артериального давления, а также отклонениями в развитии нервно-мышечного аппарата, сужением диапазона возможностей двигательного и зрительного анализаторов и т. п. Недостаток движений ухудшает адаптивные возможности сердечнососудистой системы, вызывая также расстройство регуляции вегетативных отделов нервной системы. Характерным следствием указанных нарушений является ухудшение физических и психомоторных качеств: координации, точности и быстроты движений, скорости двигательной реакции, подвижности в суставах, равновесия, силы мышц, выносливости и общей работоспособности.

У части детей двигательная активность в границах ниже оптимума сопровождается накоплением избыточной массой тела — *ожирением* — заболеванием, которое имеет много общего с процессом; старения.

Ожирение, начавшееся в детстве, приводит в последствии к сахарному диабету, раннему атеросклерозу и другим серьезным нарушениям здоровья; однако основные трудности профилактики и лечения ожирения заключаются в том, что родители долгое время считают умеренно избыточный вес ребенка признаком здоровья (!). По этой причине такие дети достаточно долгое время не попадают в поле зрения врачей, что усугубляет их состояние. Специально проведенные исследования выявили, что из всех форм физического воспитания у младших школьников с избыточным весом используется только урок физкультуры в школе, т.е. суточный объем движений явно низок (В. К. Велитченко, 1989). Рассчитывать же на компенсацию недостатка движений за счет спонтанной двигательной активности не приходится, так как у этих детей уже выработалась привычка к малоподвижному образу жизни, тихим играм с себе подобными сверстниками.

На фоне сниженной двигательной активности не исключены также и явления *гипотрофии,* т. е. отставания массы тела от возрастных нормативов со своей собственной специфической негативной симптоматикой. Кроме того, — считает Н. А. Агаджанян (1983) и другие исследователи — недостаток мышечных движений ослабляет не только сами мышцы, но и мозг, делает его более уязвимым к различного рода неблагополучиям. Исследования М. М. Кольцовой (1973) свидетельствуют о том, что прогресс функций мозга ребенка в большой степени определяется прогрессом в развитии двигательного анализатора. Для совершенствования функций высшей нервной деятельности необходимы не только разнообразные воздействия внешней среды (экстерорецепция), но и постоянный приток тонизирующей его проприоцептивной импульсации в результате моторной деятельности.

Проблема преодоления гиподинамии в условиях школы чрезвычайно актуальна не только для России, но и для многих стран мира. В связи с этим Международный Совет спорта и физического воспитания еще в 1968 г.

подготовил и выпустил «Манифест о спорте», в котором указано на необходимость соблюдения разумных пределов чисто интеллектуального воспитания и определения должного места физическому воспитанию (на последнее, по мнению экспертов Совета, следует выделять от 1/5 до 1/3 общего учебного времени в зависимости от возраста детей).

Пониженная двигательная активность и сопутствующие ей симптомы функциональных расстройств и хронических болезней не позволяют возникнуть столь необходимому для учеников любого возраста состоянию *функционального комфорта (комфорта в деятельности),* которое определяется как оптимальное сочетание высокого уровня успешности человеческой деятельности и низких нервно-психических затрат. При блокировке естественных желаний ребенка, интереса и свободы активных действий, т.е. именно того, что нужнее всего для успешного развития, в первую очередь подавляются моторные функции организма. В результате ограничения двигательной потребности создается и закрепляется «установка неприятного». У младших школьников уменьшаются симпатии к учителю, падает его авторитет. В свою очередь, это тормозит формирование благоприятного отношения и положительной мотивации к учебной деятельности, поскольку школьные успехи даются ценой большого напряжения и на пределе психофизических возможностей детей, которые не становятся активными участниками (субъектами) учебного процесса (В.К. Бальсевич, В. Г. Большенков, Ф. П. Рябинцев, 1996).

Однако двигательная нагрузка может выступать не только в качестве фактора защитного действия, но и в качестве фактора риска, что происходит при ее передозировке. Под воздействием режима чрезмерной двигательной активности *(гиперкинезии)* могут возникать перенапряжение сердечно-сосудистой системы, ухудшение обмена веществ, неблагоприятные изменения в развитии детского организма в целом. И только *оптимальный, среднеинтенсивный режим двигательной активности* создает у младших школьников основу хорошего физического самочувствия

и ярко выраженного повышения умственной работоспособности.

Гигиенической нормой принято считать такие величины двигательной активности, которые полностью удовлетворяют биологическую потребность в движениях, соответствуют функциональным возможностям организма, способствуют укреплению здоровья детей и их благоприятному, гармоническому развитию в дальнейшем. Дети и подростки, в режиме которых разумно дозирован объем двигательной активности, характеризуются, как правило, высокой умственной работоспособностью, сопротивляемостью утомлению, средним и высоким уровнями физического развития, более благоприятными показателями функционального состояния центральной нервной системы, экономичной работой сердечно-сосудистой системы и органов дыхания, повышенной иммунной реактивностью и низкой заболеваемостью острыми респираторными болезнями (А.Г.Хрипкова, М. В. Антропова, 1980).

В основу *определения нормы* двигательной активности могут быть положены следующие требования:

первое — обеспечение необходимого и достаточного количества произвольных движений, выполняемых ребенком в течение дня;

второе — соответствие физических нагрузок в течение дня функциональным возможностям организма младшего школьника, их ориентация на укрепление его здоровья и полноценное психофизическое развитие;

третье — соблюдение качественного разнообразия движений, сбалансированного в количественном соотношении с индивидуальными потребностями и возможностями каждого ребенка.

Свой важный и ничем не заменимый вклад в определение и поддержание оптимального двигательного режима младших школьников с учетом индивидуальной вариативности в показателях их здоровья и развития призвана внести игровая деятельность и, в первую очередь, те ее виды, основу которых составляет свободное детское движение.

Запас двигательной энергии ребенка, особенно младшего возраста, настолько велик, что он самостоятельно реализует потребность в движении естественным путем — в игре, и это было хорошо известно с древних времен.

Общее снижение интереса начальной школы к детской игре в определенной мере нивелировало значение подвижных и спортивных игр в режиме жизнедеятельности младших школьников. Хотя именно эти игры являются эффективным средством *физической рекреации*[14] и поддержания высокой работоспособности, успешного роста и развития детей, а также ранней профилактики разных заболеваний, особенно — сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной патологий.

Игры с активным физическим компонентом позволяют решить целый комплекс важных вопросов в работе с младшими школьниками: удовлетворить их потребность в движении и стабилизировать эмоции, научить владеть своим телом, развить не только физические, но и умственные и творческие способности, нравственные качества и т.д.

Двигательная деятельность игрового характера и вызываемые ею положительные эмоции усиливают физиологические процессы в организме и улучшают работу всех органов и систем. Эмоциональный подъем (радость, удовольствие, приподнятость, воодушевление) создает у детей повышенный тонус всего организма. Стремление ребенка к достижению единой для всех цели выражается в ясном осознании задачи, в лучшей координации движений, более точной ориентировке в пространстве и игровых условиях, в ускоренном темпе выполнения заданий. При такой увлеченности детей и захватившей их радостной устремленности к достижению цели повышается роль воли, помогающей преодолевать различные препятствия. Активная двигательная деятельность тренирует и

[14] Физическая рекреация предполагает активизацию, поддержание или восстановление физических сил, затраченных во время какого-либо вида деятельности, профилактику утомления, развлечение, интересное проведение досуга и в целом оздоровление, улучшение физических кондиций, повышение уровня жизнестойкости и с удовольствием.

нервную систему, совершенствуя и уравновешивая процессы возбуждения и торможения.

В целях наиболее эффективного выявления и использования ресурсов игры принято различать *подвижные, спортивные и специальные оздоровительные (коррекционно-оздоровителъные)* игры.

К подвижным относятся игры, направленные преимущественно на общее физическое развитие и не требующие специальной подготовки играющих. Они построены на свободных, разнообразных и простых движениях, связанных с вовлечением в работу главным образом больших мышечных групп, и просты по своему содержанию и правилам.

К спортивным играм относятся игры, имеющие все характерные признаки спорта; они требуют подготовки и определенных спортивных навыков. Спортивные игры характеризуются наличием борьбы играющих за победу своей команды или за личное первенство, они отличаются от подвижных сложностью правил и техники, а также устойчивостью условий и правил.

Специальные оздоровительные игры, наряду с укреплением различных групп мышц, тренировкой вестибулярного аппарата, профилактикой нарушений зрения и осанки, снимают утомление, вызванное интенсивными интеллектуальными нагрузками и создают у детей состояние психологического комфорта.

Физический и психический компоненты в играх любого вида тесно связаны: дети не только реализуют потребность в активных движениях, расходуют накопившуюся энергию и совершенствуют основные двигательные навыки, но и учатся инициативности, самостоятельности, настойчивости, с одной стороны, а с другой — умению владеть собой, считаться с коллективом, согласовывать свои действия с действиями других игроков. Они являются хорошей тренировкой в быстром — в зависимости от изменяющихся обстоятельств, но в согласии с определенным планом — переключении внимания и развитии его гибкости.

Особое значение с позиций практики коррекционно-развивающего образования приобретает связь физического воспитания посредством игр с развитием познавательных процессов. Так, установлено положительное влияние подвижных игр не только на развитие физических качеств детей, но и на формирование структурных единиц психики: памяти — слуховой, моторно-слуховой, зрительной; воображения — творческого, воссоздающего, а также оригинальности решения задач; восприятия — степени развития наблюдательности, объема и адекватности воспроизведения; наглядно-образного и логического мышления — способности к анализу, сравнению и обобщению; произвольного внимания и таких его свойств, как переключение, распределение и устойчивость (В.А.Баландин и др., 1999).

Вместе с тем задачи, решаемые средствами подвижных и спортивных игр, сводятся не только к повышению объема и разнообразия форм двигательной активности, восстановлению гармонии мышечной деятельности младших школьников и нормированию психофизической нагрузки, но и к обретению ими утраченной, но все еще крайне необходимой *игровой среды.* Огромный интерес детей этого возраста к свободной двигательной деятельности, в том числе игровой, подтверждается исследованиями. Так, по данным анкетного опроса, свободного времени у учеников начальной школы в течение дня остается около 3 ч. Проводят все это время на воздухе 37,8 % опрошенных девочек и 33,3 % мальчиков, гуляют менее 2 ч соответственно 16,2 и 12,8 %. В выходные дни пребывание на улице оказывается более продолжительным.

Так, около 3 ч проводят на воздухе 71,1% девочек и 76,9% мальчиков, менее 3 ч — 2,7 % девочек и 2,5 % мальчиков. Во время прогулок большинство детей предпочитают двигательную активность — 64,8 % девочек занимаются преимущественно прыжками со скакалкой и 59,5 % — бегом. У мальчиков наибольший интерес вызывают упражнения в беге — 82,0 % и игры с мячом — 78,6 % (Р. Белякова, 1998).

Ставя, в ответах на вопрос о любимых занятиях на одно из первых мест физические упражнения, бег, подвижные игры, дети реально уделяют им не так много времени. Как основные занятия в свободное время и мальчики, и девочки называют все-таки телевизор (!) и игры с друзьями. Родители также среди занятий детей в свободное время на первое место ставят просмотр телепередач, а на второе — общение с друзьями (Л.Семенов, Т.Губарева, 1998).

Анализ существующей игровой практики и структуры игр подвижного и спортивного характера, используемых на уроках в общеобразовательной школе, показывает, что набор предлагаемых ученикам игр стереотипен, запрограммирован под «умения» педагога, а не под желание детей и во многом носит отпечаток формальности. Кроме того, игровые дисциплины в школе делят учеников на «недогруженных» и «перегруженных». К первой группе относятся те из них, кто от природы имеет хорошие физические данные и дополнительно занимается спортом вне стен школы. Во вторую, преобладающую группу входят учащиеся, которым по разным причинам изначально не была привита любовь к двигательным играм. Наконец, проводимые в школе двигательные игры не получают своего логического продолжения и закрепления навыков в досуговой деятельности младших школьников (Л. А. Калинкин, В. А. Синельников, 1996).

Таким образом, разумное использование резервов игровой двигательной активности — подвижных, оздоровительных игр и игровых упражнений, игр спортивного характера и т.п. — должно стать инструментом действенного снижения негативных последствий учебной перегрузки, увеличения уровня ежедневной двигательной активности младших школьников, совершенствования их физических возможностей и интеллектуальных способностей, повышения психоэмоциональной устойчивости и адаптационных резервов организма, с тем чтобы, в конечном счете, способствовать сохранению и укреплению здоровья.

Игры, в основе которых лежит активное движение, могут быть как

сюжетными (т.е. отражающими в условной форме жизненный или сказочный эпизод), так и бессюжетными (их содержание заключается в интересных для детей двигательных заданиях).

2.2. Использование подвижных игр на занятиях.

Место и количество тех и других игр, игровых упражнений в режиме дня должно быть предварительно спланировано на основе *тщательного изучения особенностей и потребностей психофизического развития учеников.* В любом классе уже с первых дней обучения выделяются дети с разной степенью моторности (подвижности). Посредством простого наблюдения учитель может выявить группу детей *большой подвижности.* Они наиболее активны и энергичны как в процессе уроков, так и на переменах, а в ходе организованных и самостоятельных подвижных игр чаще всего бывают лидерами. Вместе с тем нередко именно им бывают, свойственны реактивность, неуравновешенность и конфликтность поведения. Из-за чрезмерной подвижности такие дети не всегда успевают вникнуть в суть происходящего, в результате чего у них отмечается невысокая степень осознанности своих действий, в том числе в играх со сверстниками.

Дети *средней подвижности* отличаются наиболее ровным, спокойным поведением. Они эмоциональны, азартны, самостоятельно активны, часто становятся инициаторами игр. Движения у них обычно уверенные, четкие, целенаправленные.

Малоподвижные дети пассивны, вялы, быстро устают. Обычно они держатся в стороне от активных игр и больше тяготеют к спокойным, выбирая деятельность, не требующую большого пространства; даже на прогулках они мало двигаются.

Деление детей на группы в зависимости от их подвижности может быть положено в основу предварительного планирования игровых оздоровительных программ. В дальнейшем управление режимом двигательной активности школьников со стороны педагога предполагает дифференцированную регуляцию, оптимизацию двигательной активности детей всех названных групп в течение дня. В планировании режима двигательной активности следует также учитывать уровень физического развития и двигательной подготовленности учеников, индивидуальные

особенности их поведения, а также степень произвольности (организованности) двигательной активности.

В зависимости от задач, требующих своего решения средствами игры, педагог определяет формы реализации игровых программ (см. табл. 2),

Таблица 2.
Ресурсы режима жизнедеятельности младшего школьника в обеспечении игровой двигательной активности.

Место и время проведения подвижных, оздоровительных игр и игр спортивного характера		Организационные формы
Школа	Первая половина учебного дня	Физкультурные паузы на общеобразовательных уроках
		Перемены
		Динамические паузы между уроками
		Уроки физической подготовки
	Вторая половина учебного дня	Прогулки, «часы здоровья», свободная детская деятельность в группе продленного дня
		Физкультурные праздники и досуги (общешкольные, параллельных классов или отдельного класса)
		Секции (факультативы) подвижных, народных, спортивных или оздоровительных игр
Семья	Вторая половина учебного дня, выходные дни	Прогулки, самостоятельная стихийная и совместная со взрослым организованная двигательная деятельность
Учреждения дополнительного образования	Преимущественно вторая половина дня, выходные дни	Детские спортивные секции и школы
Детские оздоровительные лагеря, школьные площадки	Каникулы	Разные виды игр в соответствии с оздоровительной программой лагеря или площадки

принимая во внимание те *общие и частные оздоровительно-профилактические возможности,* которыми располагает каждая из них.

К числу общих возможностей следует отнести восполнение общей

суточной двигательной активности, адаптацию к меняющимся средовым условиям, повышение работоспособности, регуляцию мышечной и умственной деятельности младших школьников. Частные же возможности позволяют педагогу сделать акцент на той или иной форме в зависимости от школьных условий, индивидуально-типологических особенностей и потребностей развития учеников. При этом каждая из форм имеет *определенную интенсивность двигательной нагрузки* во время игр — малую, умеренную (среднюю) или выраженную (высокую).

Например, во время гимнастики до учебных занятий, основными задачами которой являются повышение возбудимости нервной системы, активизация обменных процессов, ускорение вхождения ребенка в учебный день, создание позитивного эмоционального настроя и стимуляция «коллективного духа» в классе, рекомендуется проводить подвижные игры и игровые упражнения малой интенсивности. Гимнастика на открытом воздухе закаливает организм и повышает его сопротивляемость простудным заболеваниям. В нее могут входить, например, игровые имитационные упражнения, выполняемые под музыку или без нее — «Лошадка», «Силачи», «Березка», «Пружинка» и др.

Во время *физкультурных пауз на общеобразовательных уроках,* которые рекомендуется проводить в целях предупреждения утомления и повышения работоспособности учеников, кратковременного, но эффективного активного отдыха органов слуха и зрения, испытывающих значительную нагрузку во время уроков, расслабления мышц туловища и особенно спины после значительного статического напряжения, включаются игровые компоненты также малой интенсивности. Наиболее целесообразно приурочить их к тому времени, когда у учеников появляются первые признаки утомления. «Дайте ребенку немного подвигаться, и он подарит вас опять десятью минутами внимания, а десять минут живого внимания, если вы сумели ими воспользоваться, дадут вам в результате

больше целой недели полусонных занятий»[15], — убеждал педагогов в пользе такого кратковременного отдыха еще К. Д. Ушинский.

Продолжительная и относительно однообразная умственная работа, к которой ребенок 6 — 7 лет еще не привык, физиологически связана с ритмическим возбуждением определенных участков коры головного мозга. Это возбуждение при утомлении сменяется внутренним торможением, вследствие чего ослабевает внимание детей, они начинают отвлекаться, разговаривать. Кратковременные физические упражнения и игры, вызывая возбуждение других участков мозга, усиливают кровообращение и создают возможность для отдыха участков, находившихся в раздраженном состоянии во время учебных занятий. После такого короткого активного отдыха внимание детей повышается, восприятие учебного материала улучшается, состояние в целом активизируется. Движения для игр-физкультминуток подбираются так, чтобы по своему характеру они были противоположны положению туловища, рук, ног, головы, движению рук детей во время урока и снимали застойные явления, вызываемые сидением за партой, содействуя выпрямлению и разгрузке позвоночника. В них целесообразно, например, включать игры и игровые упражнения для снятия:

- утомления глаз;
- напряжения мышц кисти;
- общего утомления и др.

Педагогическое внимание должно быть нацелено на соотнесение качества и числа игр во время физкультурных пауз на уроках с днем учебной недели, сезонными и погодными условиями, общим самочувствием учеников класса и их эмоциональным настроем в тот ли иной конкретный день и на том или ином конкретном уроке.

Особо тщательно следует подходить к подбору игр-физкультминуток

[15] *Ушинский К. Д.* Педагогическая поездка по Швейцарии. Письмо третье // Избр. пед. соч. – М., 1968. – С. 429

на уроках русского языка, чтения и математики, когда школьники продолжительное время находятся в статических позах. В упражнениях должны быть задействованы как крупные мышцы туловища и конечностей, так и мелкие мышцы кисти и пальцев рук.

Это не только позволяет в значительной мере снять отрицательные сдвиги в физиологических системах организма, связанные с воздействием статической нагрузки, но и содействует развитию мелких мышц кисти, совершенствованию тонких двигательных координаций, нужных для выработки правильных графических навыков и, в первую очередь, навыков письма. Кроме того, проприоцептивные импульсы от пальцев рук вызывают активацию ассоциативных зон коры головного мозга, что положительно сказывается и на развитии речевой функции.

На других уроках (естествознании, ручном труде, пении, рисовании), когда позы детей бывают более свободными, игры-физкультминутки могут иметь сравнительно небольшую интенсивность. Однако если они проводятся на 4-м или 5-м уроках, т. е. в период наибольшего утомления, то, независимо от вида учебной работы, игровому отдыху рекомендуется уделять достаточно много времени.

На школьных переменах используются игры не только малой, но и средней подвижности. Подвижные игры могут быть направлены как на увеличение объема двигательной активности, так и на формирование навыков организации деятельности и решение рекреационных задач. Активный отдых на переменах способствует сглаживанию неблагоприятных функциональных сдвигов, обусловленных преимущественно влиянием статического компонента учебной деятельности; и от того, насколько рационально он будет организован, во многом зависит эффективность целостного учебно-воспитательного процесса. Экспериментально доказано, например, что сокращение длительности или ограничение подвижности школьников во время перемен резко усугубляет их утомление.

Наиболее благотворное влияние на работоспособность и здоровье учеников начальной школы оказывают перемены, организованные на открытом воздухе в виде игр средней подвижности, когда ходьба и бег занимают от 60 до 80% времени перемены (А. Г. Хрипкова, М.В.Антропова, 1980). Перемены, проведенные на воздухе, позволяют детям в большей мере утолить «двигательный голод», так как интенсивность двигательной активности здесь в два раза выше, чем во время перемен в помещении.

Подвижные игры и эстафеты, в которых участвует весь класс, несут большой эмоциональный заряд, способствуют быстрому и полному переключению детей на новой вид деятельности, а следовательно, и более полноценному их отдыху. Самостоятельные игры и спортивные развлечения в малых группах или в парах полнее удовлетворяют индивидуальные склонности детей к различным двигательным действиям, выявляют и развивают их социальные способности, облегчая тем самым процесс адаптации.

Однако свобода и самостоятельность двигательной активности детей в ходе динамических пауз обязательно продумывается и планируется педагогом заранее. Она определяется временем, необходимым непосредственно на выполнение двигательных действий (ходьба, бег, прыжки, метание, имитационные упражнения), их активностью, а также общей продолжительностью игры. Самыми удачными и действенными в оздоровительном аспекте Ю. Ф. Змановский (1988) считает те игры, в которых ребенок бегает не быстро, но длительно, тренируя выносливость. Прежде всего это всем известные «салки» с бегом и прыжками, игры типа «Цыплята и наседка», «Хитрая лиса», «Найди свой домик» и др., в которых дети выполняют разные беговые и прыжковые циклические упражнения, благотворно сказывающиеся на их здоровье и общем развитии.

Экспериментальные исследования подтверждают преимущество

организованной формы активного отдыха младших школьников. Так, при сравнении объема движений у учеников при активной роли педагога не только в общих, но и в самостоятельных играх и спортивных развлечениях с тактикой его невмешательства в свободный отдых детей и их игровой выбор обнаружилось, что в последнем случае определенная активность наблюдалась только среди мальчиков. Они играли в хоккей, в «войну», в снежки, салки, строили снежные укрепления и т.д., в то время как девочки в основном принимали участие в играх, не способствующих активному отдыху.

Хотя решающая роль в руководстве играми принадлежит педагогу, чрезвычайно важно побуждать детей к самостоятельности и проявлению творческой инициативы при организации и проведении игр. Надо стремиться к тому, чтобы они научились играть в подвижные игры по собственному побуждению, выполняя основные правила игры, соблюдая дисциплину, доводя игру до конца. Учеников III — IV классов необходимо приучать к совместным играм с малышами, предлагая им участвовать в них в качестве помощников в выборе игр, водящих или ведущих, подсказывающих порядок игровых действий, напоминающих правила и т. п.

Подвижные и спортивные игры на уроках физической подготовки проводятся преимущественно специалистом — учителем по физической культуре и являются важным условием комплексного совершенствования двигательных навыков, нормального физического развития, укрепления и сохранения здоровья младших школьников. Выбор характера двигательной нагрузки в этом случае целиком определяется с учетом задач актуального физического состояния детей и его перспектив.

Регулярное включение в уроки физической подготовки игр позволяет направленно развивать и совершенствовать двигательные функции младших школьников, в результате чего повышаются физические возможности организма, формируется новый, более высокий уровень

развития таких качеств, как быстрота, сила, выносливость, гибкость, ловкость, осваиваются новые виды движений.

В начальных классах подвижные игры желательно включать в каждый урок физкультуры, в любую его часть (подготовительную, основную, заключительную) с учетом их интенсивности. В процессе игры важно контролировать и стимулировать действия учеников. Они должны знать, что любая игра (сюжетная, игра-эстафета) требует от участников соблюдения определенных правил. В уроки включается и краткая информация о подвижных играх, рассказ о правах и обязанностях капитанов команд и судей, объяснение способов выбора водящих, правил подведения итогов и т.д.

Большое значение придается умению учителя физкультуры правильно распределить игры в течение учебного года. Так, в первой четверти I класса ученики могут играть в игры «Стань правильно», «К своим флажкам», «У ребят порядок строгий», «Дети и медведь», «Гуси-лебеди», «Космонавты», «Зайцы, сторож и Жучка», «Колдунчики», «Пятнашки», «Пустое место», «Не ошибись»[16]. Эти игры помогают ученикам овладевать строевыми командами и упражнениями, учат правильно ходить, бегать, прыгать, метать, четко выполнять коллективные действия. Важен преимущественно некомандный характер таких игр, достаточная простота содержания и правил. Перед включением игры в ткань урока учитель предварительно определяет игровую подготовленность детей, выясняет, какие игры им знакомы, как они воспринимают объяснение их содержания, могут ли играть, соблюдая правила, и т.д. Для этого следует провести одну-две игры по выбору учеников.

Во второй четверти первоклассники повторяют ранее изученные игры и узнают новые. В этот период, как правило, наступает переход к командным играм и играм, развивающим координацию движений, другие

[16] *Бутин И. М., Леонтьева Т. Н., Масленников С. М., Ткачев К. В.* Физическая культура в начальных классах: Методическое пособие для учителя. — Ярославль, 1996. - Ч.1.

физические качества, таким, например, как «Карлики и великаны», «Кот идет», «Запрещенные движения», «Быстро по местам», «Ловишки», «Зима и лето», «Попрыгунчики-воробушки», «Через ручеек», «Красная шапочка». Можно использовать также игровые эстафеты, чередуя задания на сохранение равновесия при ходьбе и прыжках с преодолением небольших препятствий.

В третьей четверти рекомендуется проводить подвижные игры — «Прокладка железной дороги», «Поезд», «Шире шаг», «Быстрый спуск», «Кто дальше проскользит», «Лыжники-десантники», «Самокат», «Кто лучше», направленные на развитие разнообразных физических качеств, а также овладение техникой лыжного хода, спуска, поворота. Поскольку к этому времени первоклассники уже получили необходимые организационные навыки, знают, как выбирать водящих, соблюдают правила, следят за дисциплиной и порядком в своей команде, можно проводить игры и эстафеты с-разделением учащихся на самостоятельные команды.

В последней, четвертой четверти закрепляются ранее сформированные умения и навыки, разучиваются новые игры и проводятся уже знакомые. Первоклассники к концу учебного года, как правило, уже умеют правильно бегать, выполнять различные прыжки, метать мяч. В этой четверти надо научить их успешно сочетать разные двигательные действия, изменять их в зависимости от условий, видеть и объяснить как свои ошибки, так и допущенные товарищами. Такие качества можно успешно тренировать в играх «Товарищ командир», «Пустое место», «Птица без гнезда», «Кот проснулся», «Летучие рыбки», «Филин и пташка», «Пчелы и медвежата». На летние месяцы дети получают задание — запомнить игры, в которые они будут играть во дворе, на летней школьной площадке, в оздоровительном лагере. В сентябре на первых уроках нового учебного года им будет предоставлена возможность поделиться приобретенным игровым арсеналом и наиболее интересное разучить со своими одноклассниками.

Особую перспективность в плане организации уроков физической культуры с учениками классов компенсирующего обучения представляет идея Н. Н. Ефименко (1999) превратить преимущественно довольно однообразные занятия по физкультуре в увлекательные занятия-спектакли, обязательным компонентом которых являются игры.

Для результативного взаимодействия педагог класса должен поддерживать тесную связь с учителем физической культуры и с учетом его рекомендаций обращаться к тем или иным играм при организации разных форм двигательного режима детей — прогулок, «часов здоровья», физкультурных досугов и спортивных праздников в группе продленного дня, в период пребывания в оздоровительном лагере или на летней школьной площадке, в совместной со взрослым двигательной деятельности в семье, на занятиях секций (факультативов) подвижных, народных, спортивных или оздоровительных игр и т.д. Общая рекреативно-оздоровительная направленность этих форм предполагает использование игр любой степени двигательной нагрузки. При их выборе учебно-воспитательные и оздоровительные задачи перспективного плана также следует согласовывать с возможностями и потребностями актуального физического развития всех учеников, их самочувствием, желанием и общим эмоционально-психическим настроем. Педагог использует наиболее полюбившиеся детям игры, предлагает для разучивания новые, разрабатывает (самостоятельно или в контакте с другими членами педагогического коллектива школы, родителями и заинтересованными взрослыми) целостные игровые программы, реализуя их средствами внеклассной и внешкольной деятельности.

Целевые программы игровой физической активности учащихся могут планироваться на *короткую* (день, неделя, месяц или период каникул) или *длительную* (учебная четверть, полугодие, год и т.д.) *перспективу*.

Программы краткосрочной перспективы обычно объединяются сквозной сюжетной тематикой — «День игры и игрушки» или «День

любимых игр и забав», «День личных рекордов», «Путешествие в Спортландию», «Веселые спортивные старты», «Мама, папа, я — спортивная семья», «Турнир шахматистов» и др.

В программу физкультурного досуга, с учетом постепенно возрастающей физической нагрузки, включаются любимые игры и упражнения, интересные зрелищные спортивные номера и аттракционы, подготовленные взрослыми, учениками старших классов или самими младшими школьниками, веселые хороводы. Спортивные праздники в яркой, запоминающейся форме демонстрируют успехи детей в овладении разными играми и разнообразными видами движений, в ловкости, силе и выносливости. Являясь по своей сути театрализованными, красочными представлениями, они требуют определенной подготовки, которая сама по себе приносит младшим школьникам немало положительно окрашенных эмоций.

Проведение «Дня рекордов» в стенах школы или в летнем оздоровительном лагере основывается на свойственном природе детей этого возраста соперничестве. Каждый школьник стремится занять предпочтительное положение, временное или постоянное, хочет стать звездочкой первой величины в том или ином деле, и в этом нет ничего предосудительного, — считает С. А. Шмаков (1994). Здоровая конкурентность — пружина «двигателя» творчества, а идея «рекордов» выводит детей на психологически оправданное самоутверждение, самовыражение. Однако конкурсность, равно как и «технология рекордов», требует условий безопасности, соблюдения меры и осторожности, учета возрастных, половых и характерологических особенностей детей. Необходимы деликатность и особые условия для того, чтобы всем, без исключения, детям были гарантированы шансы на самореализацию. Ребенок может участвовать либо только в одном, либо во всех конкурсах — это его право, главное, ему должна быть предоставлена возможность свободно выбрать ситуацию по душе и действовать сообразно своим интересам. В основу каждого конкурса

необходимо заложить идеи реабилитационности, одобрения усилий ребенка, сравнимости, неординарности, самостоятельности и творческого проявления каждого.

Следует хорошо продумать место проведения «Дня рекордов» и его оформление, а также формы поощрения участников — «ордена», «медали», «кубки», сугубо индивидуальные «звания», ленты, дипломы, знаки, значки, призы. Имена «самых-самых» можно поместить в специальном «Бюллетене рекордов», вписать в «Книгу рекордов», а рекордсменам выдать особые свидетельства и награды.

Среди конкурсов, в которых выявляются рекордсмены, могут быть:

прыжки с места (мальчики и девочки);

прыжки «кенгуру» (10 прыжков с мячом между ног на большую длину);

прыжки в высоту; бег на дистанции 60 и 100 м; прыжки с места назад, вбок; метание на дальность копья, диска, мяча; соревнование «Робин Гудов»: стрельба из самодельных луков на дальность полета стрелы, на поражение мишеней, высоту полета и т.д.

Значительный интерес у младших школьников вызывают соревнования «Мама, папа, я — спортивная семья», «Семейные старты» и др. Совместные со взрослыми занятия подвижными и спортивными играми, участие в разнообразных физкультурных соревнованиях привлекательны для детей и для родителей. Они сближают членов семьи и окрашивают их жизнь положительными эмоциями, одновременно предоставляя широкие возможности как для организации оздоровительной работы с детьми, так и для неформальной консультативно-разъяснительной работы с родителями.

Среди игр длительной перспективы уместно вспомнить воспитывающие игры, которые были в определенной степени распространены среди младших школьников в первые десятилетия XX в. (к счастью, они снова возрождаются). Выработка характера и здоровья — так определяются основные цели длительных игр «Стаи волчат», «Стаи птенчиков» для детей

7—12 лет. Активный их пропагандист — И. Н. Жуков (1992) писал: «Дети в этом возрасте не могут сидеть смирно даже десяти минут, ведь они все время растут: и уму, и телу их от роста на месте не сидится. Постоянно меняйте занятия и давайте им бегать. Если можно, покажите им сами, как надо бегать, прыгать, бросать, скакать, ловить мяч и т.д. — это лучше всякой гимнастики». Девиз, например, одного из многих испытаний, которые проходят «волчата» для того, чтобы получить знаки различия, в контексте решаемых игрой задач звучит так: «Приложу все силы, чтобы сохранить себя чистым телом и душой, играть, не выходя из себя»[17].

В 60—80-е гг. среди младших школьников были популярны и постепенно снова возвращаются в школьную игровую практику такие программы организации физической активности, как «Малые олимпийские игры» и др.

Интересен современный опыт летних оздоровительных лагерей, в которых на протяжении последнего десятилетия проводятся игровые смены по авторским проектам. Ежегодный летний отдых на природе, естественные факторы закаливания, двигательная активность в виде специально подобранных подвижных и спортивных игр существенно влияют на психологический и физический статус ребенка, что затем чрезвычайно благоприятно сказывается на успешности его учебной деятельности и самочувствии в течение всего года.

[17] Игра и детское движение. – М., 1992 – С. 47.

Заключение

В условиях методически корректного отношения, грамотного использования мощного психолого-педагогического потенциала игра способна стать универсальным средством, обеспечивающим:

- успешность адаптации ребенка к новой ситуации развития;

- сохранение и совершенствование на протяжении всего начального образования достижений дошкольного периода развития;

- поддержание и укрепление физического, психического и социального здоровья младшего школьника;

- развитие его как субъекта собственной деятельности и поведения и др.

Определение места и значения игры в системе коррекционно-развивающего образования требует особого внимания и анализа.

Среди неспецифических методов профилактики и коррекции состояний и ситуаций риска в развитии ребенка игра выделяется как деятельность, наиболее полно удовлетворяющая потребностям педагогической практики и самих учеников. Поэтому в работе с детьми группы риска (с отклоняющимся поведением и развитием слабоуспевающих, страдающих теми или иными заболеваниями) ***игра*** становится не просто универсальным, а ***оптимальным психолого-педагогическим средством, которое позволяет всесторонне влиять на их развитие*** независимо от того, в каких условиях организуется коррекционно-развивающее воздействие — в классах компенсирующего, коррекционно-развивающего обучения или в общем потоке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. - 144 с. - (Психологическая наука – школе).

2. Аристотель. Политика // Соч.: В 4 т. — М.: 1976. — Т. 4. — 625 с.

3. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания. – Кемерово, 1992.

4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: 1968.

5. Бутин И. М., Леонтьева Т. Н., Масленников С. М., Ткачев К. В. Физическая культура в начальных классах: Методическое пособие для учителя. — Ярославль, 1996. - Ч.1.

6. Вайнер М. Э., Степанова О. А., Чутко Н. Я. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями. // Под. ред. Кумариной Г. Ф. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 27-31,83-110 с.

7. Воспитание младшего школьника: Пособие для студентов средних и высших учебных заведений, учителей начальных классов и родителей // Сост. Л. В. Ковинько. – 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 288 с.

8. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: Вопросы психологии. – М.: 1966. – 541 с.

9. Игра и детское движение. – М., 1992 – 47 с.

10. Каптерев П. Ф. Детская и возрастная психология. – М.: 1999. – 210 с.

11. Колоцца Д. А. Детские игры: Их психологическое и педагогическое значение. – М.: 1911. – 82, 141 с.

12. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч.: В 2 т. — М.: 1982. — Т. 2. – 45 с.

13. Миронова Р. М. Игра в развитии активности детей. - Минск: Народное образование, 1999.

14. Морсакова Е. Мы потопаем ногами: Физкультминутки на общеобразовательных уроках // Начальная школа. - 1999. - №13. - 1-13 с.

15. Никитин Б. П. «Развивающие игры». - М.: 1994 – 189 с.

16. Новоселова С. Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. - № 3.

17. Пензулаева Л. И. Комплексы физкультминуток на общеобразовательных уроках // Начальная школа. - 2003. - №6. - 59-63 с.

18. Петроченко Г. Г. «Развитие детей 6-7 летнего возраста и подготовка их к школе». М.: 1999. – 291 с.

19. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн.: Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: Владос, 1999. – 576 с.

20. Спиваковская А. С. Игра – это серьезно. – М.: Педагогика, 1981. – 144с.: ил. – (Библиотека для родителей).

21. Сикорский И. А. Статьи по вопросам воспитания. – Харьков, 1899. – 82 с.

22. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии. Письмо третье // Избр. пед. соч. – М.: 1968. – 429 с.

23. Фребель ф. Воспитание человека // Пед. соч.: В 2 т. – М.: 1913. – Т. 2. – 306 с.

24. Штерн В. Психология раннего детства. – Пг., 1915. – 184 с.

25. Хрестоматия. Возрастная и педагогическая психология // Под И.В.Дубровиной, В.В.Зацепина. - М.: 1999. – 253 с.

26. Эльконин Д. Б. Психологические игры. - М.: 1978. – 301 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

"Прикосновение"

Дети производят движения кистями рук под стихотворное сопровождение:

Мы так долго рисовали -
Наши пальчики устали,
Мы немного отдохнем,
Снова рисовать начнем.

(Встряхиваем кисти рук.)

Что за странное явленье?
Появилась вдруг стена -
Очень прочная она.

(С усиленным напряжением давим на воображаемую стену.)

Это дверь или окно? -
Нам проверить суждено...

(Разглаживая воображаемую поверхность, рисуем ладошками форму прямоугольника, квадрата.)
Когда же "проверка" завершена:

Это все-таки окно,
Только грязное оно!
Ну, друзья, помоем стекла -
Станет в комнате светло.

(Круговые движения по воображаемому стеклу, движения вверх-вниз, из стороны в сторону.)

Дело сделано на славу!
Время отдохнуть пришло.

(Встряхивая кисти, расслабленно манипулируем пальцами рук.)

После некоторой паузы дети приступают к выполнению изобразительной деятельности.

Приложение 2

"Облака"

(мимическая гимнастика для первого класса)

Цель: развитие воображения, выразительных движений.

Выполняется под текстовое сопровождение:

По небу плыли облака,
А я на них смотрел.
И два похожих облачка
Найти я захотел.
Я долго всматривался ввысь
И даже щурил глаз,
А что увидел я, то вам
Все расскажу сейчас.

(Наблюдение за воображаемыми облаками с выражением внимания и интереса на лице: лицевые мышцы слегка напряжены, глаза прищурены.)

Вот облачко веселое
Смеется надо мной:
- Зачем ты щуришь глазки так?
Какой же ты смешной!
Я тоже посмеялся с ним:
- Мне весело с тобой!
И долго-долго облачку
Махал я в след рукой.

(Мышцы лица расслабляются, на нем появляется улыбка.)

А вот, другое облачко
Расстроилось всерьез:
Его от мамы ветерок
Вдруг далеко унес.
И каплями-дождинками
Расплакалось оно...
И стало грустно-грустно так,
А вовсе не смешно.

(Выражение грусти на лице: уголки губ опущены, лоб сморщен, брови немного сдвинуты.)

И, вдруг, по небу грозное
Страшилище летит

И кулаком громадным
Сердито мне грозит.
Ох, испугался я, друзья,
Но ветер мне помог:
Так дунул, что страшилище
Пустилось наутек.

(Выражение страха: глаза широко раскрыты, брови сдвинуты, рот - в виде буквы "о", лицо напряжено.)

А маленькое облачко
Над озером плывет,
и удивленно облачко
Приоткрывает рот:
Ой, кто там в глади озера
Пушистенький такой?
Такой мохнатый, мягенький,
Летим, летим со мной!

(Выражение удивления: глаза и рот широко открыты.)

Так очень долго я играл
И вам хочу сказать,
Что два похожих облачка
Не смог я отыскать.

Приложение 3

Веселая считалочка
(первый класс)

Мы считали, мы решали,
Сколько, где и почему,
И немного подустали,
Но не поддадимся сну.

Далее под текстовое сопровождение дети выполняют соответствующие движения:

Африканский бегемот
Переходит речку в брод,
Сколько слышится шагов,
Показать ты мне готов?

(Воспитатель показывает цифру, соответствующую числу шагов, которые должны совершить дети. Тяжелые шаги на месте с переступанием с ноги на ногу всей стопой.)

Ну, а это зайка
скачет по лужайке,
Исключительно для нас
Он подпрыгнет восемь раз.

(Восемь легких прыжков на носочках.)

Мы теперь канатоходцы,
Сколько можем простоять?
Раз, два, три,
Четыре, пять.
Ну, а если силы взвесить,
Можно дольше продержаться,
Шесть, семь, восемь,
Девять, десять...
Это - без пяти пятнадцать.

(Стойка "Египетский шаг". И.п. стоя, ноги на одной линии, носок левой ноги упирается в пятку правой.)

Вот - серьезная задача:
Глядя из живых окон
В тихой комнате на даче,

Посчитаем мы ворон.

(Дети делятся на три группы. Первые - попарно изображают руками прямоугольные окошки: один ребенок кладет руки на плечи другому, который держит его за талию. Другие - ворон, пролетающих мимо окна, взмахивая руками-крыльями Третьи - считают. Затем можно поменяться ролями).

Ветер дует, ветер стонет,
Деревцо качает,
Сколько раз его наклонит -
Вместе посчитаем.

(Дети разделяются на две группы. Первая группа, дуя, изображает ветер, вторая - качающиеся деревья. В ответ на каждое "дуновение ветра" дети выполняют наклоны в стороны и.п. стоя, ноги вместе, руки вытянуты вверх. Общее количество наклонов - 5-7 раз в каждую сторону.)

Наивысший пилотаж
Нам покажет экипаж.
В поднебесье самолет
Детям крылышком махнет.
Подсчитаем, сколько раз
Поприветствует он нас.

(Со звуком "у-у-у" дети выполняют наклоны влево и вправо с вытянутыми в стороны руками - 5-7 раз в каждую сторону.)

Отдохнуло наше тело,
Что же, примемся за дело.

Приложение 4

Снятие напряжения, усталости

(первый класс)

Вариант I

И.п. - стоя. Напряженные вытянутые руки упираются в воображаемое стекло. Пальцы расставлены, давят на "препятствие" с усилием до ощущения мелкой дрожи от перенапряжения. Далее - резкое расслабление.

Вариант II

И.п. - сидя на стульчике. Ноги на носках, пальцы с силой вдавливаются в пол (или: подъем пяток с усилием, не отрывая носков от пола). Далее - резкое расслабление.

"Что вы делали ребята?"

Как дела у вас, ребята?
Как вы время провели?
Как играли? Что видали?
Что за день узнать смогли?
Попрошу я вас, ребята,
Рассказать мне по порядку,
Например, как вы сегодня
Утром делали зарядку.

Далее под текстовое сопровождение дети выполняют упражнения:

Руки вверх мы поднимали, -
Раз примерно целых пять.
А подняв, не забывали
Опускать их вниз опять.

(Подъем рук рывком над головой - на выдохе, их плавное опускание на выдохе - 5 раз.)

Поворачивали тело
То направо, то налево.
Дело делали умело
Саша, Катя, Ксюша, Сева...

(Повороты в стороны - 5-6 раз. И.п. - пятки вместе, носки врозь, руки на поясе.)

Шишки дружно собирали
И в корзинку их бросали.
Вмиг окончили мы сбор,
Привели в порядок бор.

(5-6 энергичных наклонов туловища вперед)

Приложение 5

Игра «Вороны»

Игровые правила.

Все движения выполняются только в соответствии со стихотворением, слова: «Кар-кар-кар» произносить по-разному: когда вороны летают – громко, когда засыпают – тихо.

Игровые действия.

Имитация движений летающих, а затем засыпающих птиц; звукоподражание.

Ход игры.

Дети изображают ворон, стоя в проходах от парт в классе. Они выполняют движения в соответствии с текстом, который говорит на распев учитель. Слова «кар-кар-кар» произносят все ученики.

Вот под елочкой зеленой
Скачут весело вороны:
«Кар-кар-кар!» (громко)
Целый день они кричали,
Спать ребятам не давали:
«Кар-кар-кар!» (громко)
Только к ночи умолкают
И все вместе засыпают:
«Кар-кар-кар» (тихо).

Приложение 6

Комплекс игр по формированию правильной осанки и сводов стоп, укреплению зрительного аппарата младших школьников

Комплекс 1

Физкультминутка "Тюша-толстячок"

Тюша-Плюша толстячок спрятал шапку в сундучок.
В сундуке проснулась мышка, мышка - серая глупышка.
Только шапку увидала - сразу в обморок упала.

1. И.п. - стойка ноги врозь, руки опущены. 1 - руки на пояс; 2 - руки к плечам; 3 - руки вверх; 4 - руки через стороны вниз и в и.п. 4 раза, темп средний.

2. И.п. - стойка ноги врозь, руки на пояс. 1 - отвести локти назад, прогнуться, левую ногу в сторону - на носок; 2 - 3 - держать; 5 - 6 - и.п.; то же правой ногой. 6 раз, темп средний.

3. И.п. - стойка ноги врозь, руки на пояс. 1 - наклон туловища назад; 2 - 4 - держать; 5 - 6 - и.п. 4 раза, темп медленный.

4. И.п. - стойка ноги врозь, руки опущены. 1 - наклон туловища вперед, руки в стороны; 2 - и .п. 4 раза, темп средний.

5. И.п. - стойка ноги врозь, руки опущены. 1- поворот головы направо; 2 - и.п.; 3 - 4 - поворот головы налево; 5 - и.п.; 6 - руки через стороны вверх; 7 - и.п. 4 раза, темп медленный.

6. И.п. - о.с. Закрыть глаза и массировать веки круговыми движениями с помощью указательных пальцев рук 30 с. В и.п. - глаза открыть.

Методические указания

Упражнения для укрепления зрительного анализатора отмечены сплошной линией. При выполнении некоторых упражнений придерживайтесь следующих правил:

Упр. 2 - отводя локти назад, вдохнуть, плечи развести, хорошо сблизить лопатки, удерживать напряжение, ногу в колене выпрямить.

Упр. 3 - выполняя наклон туловища назад, ноги в коленях не сгибать, хорошо сблизить лопатки.

Упр. 4 - поворачивая голову в сторону, смотреть в сторону и назад, в и.п. - смотреть прямо (укрепление прямых и косых мышц глаза).

Упр. 5 - массируя веки, нельзя сильно давить на глазные "яблоки".

Игра "Солнечный зайчик"

Игроки встают из-за парт и принимают положение правильной осанки, руки на пояс (руки за голову, локти в стороны), спина прямая. Вместе с учителем произносят слова:

Смотрит солнышко в окошко, светит в нашу комнатку.
Мы захлопаем в ладошки, очень рады солнышку.

Одновременно выполняют хлопки в ладоши над головой. Затем учитель зеркальцем пускает "зайчика" и говорит:

Скачут побегайчики,
солнечные зайчики.
Мы зовем их - не идут,
Были тут и нет их тут.

Дети следят глазами за лучиком и на вопрос учителя: "Где зайка?" говорят и показывают рукой.

Методические указания

Игра способствует закреплению стереотипа правильной осанки и тренирует зрительный аппарат.

Игра "Радуга"

Дети вместе с учителем произносят:

Радуга-дуга-дуга,
Унеси меня в луга,
На травушку шелковую,
На речку бирюзовую,
На желтенький песок!

Одновременно дети закрывают глаза, представляют летний пейзаж и выполняют покачивание туловищем из стороны в сторону, руки над головой. Затем глаза открывают и закрывают, садятся за парты и расслабляются. Учитель называет цвет, играющие стремятся с закрытыми глазами "увидеть" заданный цвет. По истечении 3 - 5 с учитель спрашивает у одного из игроков, что он видел. Продолжительность всей игры - 30 с.

Методические указания

Игра "Радуга" - это игра на воображение. Как созерцание, так и представление различных цветов радуги оказывает благоприятное воздействие на организм ребенка.

Так, синий цвет положительно влияет на зрение и слух; желтый - на желудочно-кишечный тракт, кровяное давление; зеленый - на сердечно-сосудистую систему.

Красным цветом нельзя злоупотреблять: он возбуждает нервную систему.

Игра "Одуванчик"

Дети сидят за партами, на столах у них лежит по нескольку фишек: желтые, синие, красные, оранжевые. Малыши внимательно смотрят и запоминают их расположение. Затем закрывают глаза. Учитель говорит:

В желтой шапочке стоит, словно солнышко
горит.
Вот проходит день за днем - желтой шапки
нет на нем.

Очень тихо учитель меняет желтую фишку на белую у нескольких школьников. Дети открывают глаза и пытаются обнаружить произошедшие изменения. Учитель спрашивает: "У кого из вас созрел одуванчик?". Игра снова повторяется. Ее общая продолжительность - 20 - 30 с.

Методические указания

Вместо фишек можно использовать кружки из цветной бумаги. У некоторых учащихся учитель просто меняет фишки местами. Можно рекомендовать детям плотно зажмурить глаза. Речитатив можно усложнить, добавив слова:

В шапке он уже другой - нежно-белый, пуховой!

Для формирования стереотипа правильной осанки, сидя за партой, дети принимают положение: руки за спину, пальцы переплетаются, плечи разведены.

Комплекс 2

Физкультминутка "Будильник"

Мой будильник поутру
Сам гуляет по двору.
А когда вставать мне нужно,
В первый класс идти пора,
Мой будильник непослушный убегает со двора!

1. И.п. - о.с. отвести руки назад, ладонями вперед; 2 - 3 - держать; 4 - и.п.

4 - 6 раз, темп средний.

2. И.п. - сидя на краю стула, лицом к проходу, руки в упоре сзади. 1 - принять положение "угол"; 2 - 3 - держать; 4 - и.п. 4 раза, темп медленный.

3. И.п. - сидя за партой, руки на столе. Попеременные движения ногами: пятка, носок. 15-20 с, темп средний.

4. И.п. - сидя на стуле, руки на поясе, локти в стороны, пятки вместе, носки врозь.

Имитация загребания песка ногами (дугообразные движения стопами через стороны вперед, носки соединить, пятки в стороны, подтянуть стопы под себя).

Можно также "нарисовать" стопами букву "Ф" 6 раз, темп средний.

Методические указания

Речитатив произносит учитель, дети повторяют лишь слова: "В первый класс идти пора... убегает со двора".

В упр. 1 напрячь мышцы, сближающие лопатки, голову держать прямо. Выполняя упр. 2, ноги выпрямить, носки оттянуть, плечи развернуть, смотреть прямо. Упражнение поочередно выполняет один, затем другой ряд. При имитации загребания стопами песка точкой опоры должен быть внешний свод стопы, пальцы ног поджаты.

Комплекс 3

Физкультминутка "Утята"

Возле речки пять утят в ряд на камешке сидят,
В воду пять утят глядят, а купаться не хотят.

1. И.п. - стойка ноги вместе, руки перед грудью, согнутые в локтях. Имитация плавания стилем брасс на груди, затем на спине. 20 с, темп медленный.

2. И.п. - о.с. Имитация ныряния солдатиком (присед, руки через стороны вверх). 20 с, темп средний.

3. И.п. - сидя на краю стула, лицом к проходу, руки в упоре, держаться за сиденье стула. Имитация ногами плавания стилем брасс. 20 с, темп средний.

Методические указания

Речитатив полностью произносит учитель. Выполняя упр. 1, хорошо сближать лопатки, смотреть прямо. В упр. 2 спину держать ровно, вперед не наклоняться. Упр. 3 выполняется рядами поочередно. Следить, чтобы дети хорошо подтягивали колени к животу, стопы на себя и затем выталкивали их по полукругу (как лягушка).

Комплекс 4

Физкультминутка "Гости"

Как-то вечером к медведю на пирог пришли соседи:
Еж, барсук, енот, "косой", волк, с плутовкою лисой.
А медведь никак не мог разделить на всех пирог.

1. И.п. - стойка ноги вместе, руки, согнутые в локтях, за спину: 1 - глаза зажмурить; 2 - 3 - держать; 4 - глаза открыть. 4 - 6 раз, темп средний.

2. И.п. - стойка ноги врозь: 1 - наклон туловища вперед, руки на затылок, локти в стороны; 2 - и.п. 4 - 6 раз, темп медленный.

3. И.п. - о.с. Отвести левую ногу назад-на носок, руки на пояс; 2 - и.п.; 3 - 4 - то же, правую назад на носок. 4 - 6 раз, темп средний.

4. И.п. - сидя на краю стула, лицом к проходу, руки в упоре за сиденье стула. Имитация движений "велосипед". 30 с, темп средний.

5. И.п. - о.с. Ходьба на месте на внешнем своде стопы. Руки за спину, пальцы переплетены. 20 с, темп средний, руки через стороны вверх - вдох; и.п. - выдох.

Методические указания

Выполняя упражнения, сохранять правильную осанку.