

Е. Ф. Акулова

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОЗДАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Работа представлена кафедрой дошкольной педагогики и психологии
Тольяттинского государственного университета.*

Доказано, что структура дидактической игры может содержать следующие компоненты: этапы освоения действий наглядного моделирования, уровни сложности проблемной ситуации, способ организации взаимодействия детей, характер вопросов взрослому.

Ключевые слова: *дидактическая игра, форма обучения, взаимодействие, сотрудничество, когнитивный конфликт, социальная активность.*

E. Akulova

DIDACTIC GAME AS AN EFFECTIVE FORM OF CREATING A SOCIAL SITUATION IN PRESCHOOL CHILDREN'S DEVELOPMENT

Pre-school age determines further development of personality. Today's educational scientists are searching and elaborating such forms of preschool children's training that promote the origin of a new social situation in a child's development. The search for these forms and methods brings researchers to a game as leading activity of pre-school age. A didactic game involves interaction, mutual enrichment, transfer of collaboration to the difficult sphere of mental activity. Cognitive interest shown by children in the game is the beginning of educational activity forming.

Key words: *didactic game, form of training, interaction, collaboration, cognitive conflict, social activity.*

Вклад, вносимый дошкольным детством в познавательное развитие ребенка, состоит в первую очередь в развитии образных форм познания действительности. Наиболее бла-

гоприятным путем формирования каких-либо качеств мышления дошкольников является подход со стороны использования особенностей мыслительной деятельности, ха-

ракторных для данного возраста. Основанием для организации в старшем дошкольном возрасте педагогической работы, направленной на развитие основ логического мышления, являются, на наш взгляд, данные психологических исследований о взаимосвязи и взаимопроникновении логических и образных форм мышления (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, Л. П. Гурова, Л. А. Венгер и др.).

Изучение роли игры и ее соотношения с обучением занимает большое место в работах отечественных и зарубежных психологов и педагогов. А. В. Запорожец считал, что нельзя противопоставлять игру учению, но необходимо выяснить, как в игре осуществляется обучение и как оно влияет на развитие способностей. Исследования П. Я. Гальперина показывают, что «поэтапная отработка умственных действий и понятий» в игре обычно происходит стихийно, но при соответствующих методах руководства игрой в дидактических целях можно значительно повысить эффективность этого процесса. В своих исследованиях З. М. Богуславская обнаружила переход детей на более высокий уровень абстракции и обобщения, осуществляемый в играх. Многочисленные исследования показали, что шестилетние дети могут успешно учиться в ситуациях, приближающихся к игровым. При нормальном ходе развития те качества, которые нужны для первоначального вхождения в школьную учебу, закладываются не вне, а внутри «детских» видов деятельности. Исследования Е. С. Ермаковой [6] по формированию гибкости мышления дошкольников указывают на необходимость овладения действиями замещения в игровой деятельности для развития гибкости мышления. Е. Е. Кравцова делает важный вывод в ходе своего исследования: «если необходимо введение игры или игровых приемов на занятии с детьми, нужно лишь задать образ, правило, сопряженные роли и отдельные предметы, и занятие превратится в игру, так как мы создадим основу для развития игры» [7]. В процессе общения детей в игре, в разрешении спорных вопросов развивается способность аргументировать свои убеждения, вы-

воды. Теоретико-экспериментальные исследования Н. Михайленко, Н. Кустовой выделяют в самостоятельной дидактической игре следующие умения, действия: распределение функций между участниками деятельности, объяснение, разъяснение правил, контроль за действиями партнеров по игре и за своими собственными. Исследования показали, что знание правил еще не обеспечивает игре совместного хода: дети должны осознанно относиться к правилам игры как к закону действий, обязательному для всех; дети должны осуществлять контроль за действиями играющих. Авторы делают вывод, что организация самостоятельной совместной деятельности зависит от строения самой игры, от особенностей ее правил, и, что эта проблема требует дальнейшего изучения. Дидактическую игру как форму обучения детей, рассматривает А. К. Бондаренко [2]. Автор в своем исследовании показала отличие дидактической игры как формы обучения от обычных занятий: дидактические игры содержат в большей мере загадки, предположения, головоломки, несущие в себе проблемность, которая является мощным стимулятором умственной активности детей. Работа Б. К. Дабыновой [4] направлена на изучение положительного отношения к учебным задачам шестилетних детей и на возможность переноса положительного отношения к задачам в игровой форме на те, которые сходны по содержанию, но не имеют игровой формы. Полученные данные показали, что у старших дошкольников вначале формируется положительное отношение к тренировочным задачам, вследствие этого возникает понимание их подлинного смысла, что ведет к принятию собственно учебных задач. Формирование познавательного отношения к учебной задаче исследовала Н. Денисенкова [5]. Она доказала, что принцип сочетания игровых и учебных форм на занятиях, постепенный переход от игры к учебным занятиям, специально разработанное познавательное содержание – достаточно эффективный метод. Представленные в психолого-педагогической литературе исследования убедительно показывают, дидактическую игру можно рас-

считать как переходную *форму* обучения дошкольников, в которой прослеживаются элементы двух типов ведущей деятельности (игровой и учебной), с постепенным нарастанием элементов учебной деятельности. Результат деятельности детей может быть облечен в продуктивную форму, чему способствует наглядное моделирование как *средство* обучения. Анализ психологических и педагогических исследований, представленных в литературе, дает возможность предположить, что эффективным *способом* организации интеллектуальной деятельности старших дошкольников является социальное взаимодействие сверстников в дидактической игре под руководством взрослого. В поиске формы организации сотрудничества взрослого и детей по поводу решения умственной задачи мы обратились к исследованиям детского сотрудничества в области ведущей деятельности дошкольников. Работы Д. Б. Эльконина и его сотрудников среди основных сторон психической готовности ребенка к школе выделяют отношение к сверстникам как к товарищам по серьезной совместной деятельности. Проблемой роли сверстника как условия психического развития занимались М. И. Лисина, В. С. Мухина, Г. А. Репина, Г. В. Маврина, а в старшем дошкольном возрасте – Р. С. Буре, Р. Б. Стеркина и др. Они указывали на готовность принять предложение сверстника и ответить на него. Понятие о совместной учебной деятельности является одним из ключевых в разработанной В. В. Давыдовым теории учебной деятельности. В ранних работах Л. С. Выготского, Дж. Г. Мида, Ж. Пиаже присутствует гипотеза, основанная на разных исходных соображениях о том, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления. По Л. С. Выготскому социальная ситуация рассматривается как источник развития. Согласно Г. Миду, становление человеческого «я» происходит в ситуации общения, и «интериоризация диалога составляет источник мыслительной активности». Таким образом, Г. Мид рассматривает ситуацию обучения прежде всего как ситуацию взаимодействия. Ж. Пиаже процесс когнитивного развития связывает с со-

циальным взаимодействием, рассматривая его как необходимое условие перехода эгоцентрического мышления ребенка к более зрелым стадиям. Однако, по его мнению, это возможно на достаточно высоком уровне «операционального развития». Организация учебного процесса в форме коллективного учебного диалога оказывает решающее влияние и на коммуникативные характеристики. Коммуникативные процессы, развертывающиеся в рамках той или иной деятельности, определяются типом отношений между вступающими во взаимодействие людьми. Если в традиционном обучении этот тип отношений носит информационный характер, то иной характер приобретает коммуникация, когда взаимодействуют субъекты совместно распределенной деятельности, связанные отношениями сотрудничества. Разумеется, они тоже должны обмениваться информацией, обеспечивающей согласование усилий, направленных на достижение конечного результата. Но прежде всего им предстоит определить сам этот результат, т. е. наметить общую для всех участников цель предстоящей деятельности. А это возможно лишь в том случае, если деятельность приобретает для ее участников некий общий смысл. Именно этот совместный поиск общего смысла предстоящей деятельности, совместное определение общей ее цели и определяет содержание коммуникации, в которую вступают участники деятельности, придавая ей характер общения. Общение – это процесс сотворчества, совместного мышления, партнерства. Первой необходимой предпосылкой включения ребенка в деловое общение является такое содержание обучения, которое может быть выявлено и усвоено только посредством деятельности, распределенной между педагогом и ребенком. Второй необходимой предпосылкой включения ребенка в деловое общение является организация учебного процесса в форме коллективного диалога. В-третьих, чтобы такой диалог приобрел характер общения, он должен обеспечивать каждому ее участнику возможности такой коррекции собственного понимания ситуации, которая открывала бы ему возможность

успешно действовать в ней. Эта возможность появляется благодаря включению в диалог педагога. Деловое общение не может быть понято как коммуникативный процесс, развертывающийся между педагогом и ребенком. Взрослый может стать участником такого общения, лишь включившись в диалог между детьми. Для того чтобы учение стало для ребенка смыслом жизни, надо, чтобы его желания и цели обучения совпали, т. е. предлагаемая взрослым деятельность воспринималась и переживалась ребенком как свободно выбранная. В этом случае он охотно вступает в сотрудничество с педагогом и принимает его помощь, активно и заинтересованно участвует в процессе обучения. В. В. Рубцов и Г. А. Цукерман указывают на важность формирования умений сотрудничества для полноценной учебной деятельности [8]. Исследования В. В. Рубцова в области совместного действия как специфической учебной ситуации показали, что она должна отвечать требованиям: общности цели, выполнения собственного индивидуального действия каждым учеником, координированности всеми всех и всего, не простого сложения деятельности, а получения общего результата. Анализируя проблемы решения задач в совместной деятельности, И. А. Зимняя показывает, что не всякая задача адекватна сотрудничеству: активный диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуется логическое рассуждение. Достаточно большое значение при организации учебного сотрудничества имеет форма его организации, распределение ролей, задание способов совместной работы, назначение ведущего. В процессе реализации развивающего обучения основные трудности связаны с необходимостью обеспечить принципиально иной тип взаимодействия с детьми, чем в процессе традиционного обучения. Взаимодействие – это взаимосвязь действий, взаимосвязь деятельностей и взаимосвязь функционально-ролевых и личностных позиций. Взаимодействие между педагогом и детьми может быть осуществлено в процессе обучения, так как их деятельности пересекаются в процессе обучения. Точкой пересечения является за-

дача, которую решает ребенок в процессе обучения. Сотрудничество педагога с детьми несовместимо ни с какими формами авторитаризма, оно предполагает инициативное и критическое участие в нем ребенка. Важным условием делового сотрудничества является форма учебного процесса. Учебно-поисковая деятельность в процессе развивающего обучения предполагает: критическое сопоставление разных подходов, столкновение разных точек зрения, т. е. диалог исследователя с оппонентами; оценку ситуации, которую создает педагог. Она должна стать исходным моментом направленного поиска и сама должна быть подвергнута критическому анализу, столкнувшись с другими оценками. Иными словами, ребенок нуждается в активном оппоненте, который имеет свою точку зрения на сложившуюся ситуацию. Каждый ребенок действует вместе с другими детьми, его деятельность развертывается в рамках коллективного учебного диалога. В исследованиях Н. Я. Михайленко, Н. Н. Поддякова, Н. А. Коротковой и других ученых, направленных на изучение изменения игрового взаимодействия в разных возрастных группах, было выявлено, что для детей 6–7 лет вербальное взаимодействие становится непрерывным, включая высказывания партнеров, направленные на обозначение смысла игры и планирование дальнейших игровых действий. В работе В. И. Аснина [1] было показано, что при решении интеллектуальных сходных задач младшие дошкольники стремятся осуществить желание достать картинку или игрушку, а старшие дети побуждаются мотивами соревнования, желанием показать свою сообразительность педагогу. Проблему влияния дидактической игры на формирование основ социальной активности исследовала А. К. Бондаренко [2]. Ее исследование подтвердило предположение, что дидактическая игра способствует формированию социальной активности в основном на нормативном уровне и удовлетворяет потребность в признании. Этому способствуют правила игры, направленные, с одной стороны, на решение интеллектуальных задач, а с другой – на организацию поведения, взаимо-

отношений между играющими. В педагогической литературе часто указывается на то, что основной целью ребенка в дидактической игре выступает выигрыш. Анализируя поведение детей в игре, автор приходит к выводу, что побудительным мотивом выиграть является потребность в признании быть не хуже других, заслужить уважение сверстников и воспитателя. Важно отметить, что степень продвижения в умственном развитии – важное условие обогащения сотрудничества. В свою очередь, как было доказано, сотрудничество становится одним из эффективных условий успешного овладения способами умственной деятельности. Происходит взаимовлияние, взаимообогащение, перенос сотрудничества в сложную сферу умственной деятельности. Содержание деятельности на занятиях сочетает в себе широкие возможности для объединения дошкольников, обладающих самыми различными знаниями и умениями, за счет освоения опыта сотрудничества осуществляется накопление навыков социального поведения, которые необходимы для учебной деятельности, поскольку она является коллективной. Новообразования старшего дошкольного возраста позволяют говорить о проблеме преемственности дошкольной и школьной ступеней внутри единой системы развивающего обучения. Эти новообразования являются собой не что иное, как познавательный интерес к интеллектуальной задаче. Этот интерес, выражающийся в активности, проявляемой детьми в игре, есть начало формирования элементов учебной деятельности.

Используя дидактическую игру как форму экспериментального обучения старших дошкольников при освоении логических отношений, мы увидели необходимость изменения структуры дидактической игры: к дидактической задаче, игровому правилу и игровому действию мы дополнительно ввели дидактическую проблему. Это привело к изменению игрового действия – оно становилось поисково-игровым.

В ходе эксперимента ясно обозначилась еще одна значимая функция игры – это возможность создания условий по организации

детского сотрудничества в ходе поисково-игровых действий. Игровое сотрудничество способствовало созданию интереса у старших дошкольников к поисковой деятельности в области решения интеллектуальной задачи, способствовало возникновению ситуации обсуждения своих вариантов решения. Оно активизировало мыслительную деятельность детей, создавало необходимость в речевом оформлении детских мыслей, что вело к формированию суждений и умозаключений у старших дошкольников. Экспериментальным путем было установлено, что поисково-игровое сотрудничество при определенных способах его организации способствует интеллектуальной активности как продвинутых, так и отстающих детей. Именно формирование интеллектуальной активности характеризует психологическую готовность к школе, что подтверждает значимость поставленной в исследовании проблемы. Было установлено, что педагогическими условиями освоения старшими дошкольниками логических отношений являются переходные формы обучения, а именно: дидактическая игра проблемного характера при организации детского взаимодействия. Экспериментальное изучение указанных педагогических условий показало, что освоение логических отношений старшими дошкольниками возможно при обеспечении изменения структуры дидактической игры, направленной на освоение логических отношений, путем создания проблемных ситуаций четырех уровней трудности, и при обеспечении взрослым организации детского сотрудничества. Существенно, что указанные педагогические условия положительно действуют только в комплексе. Так было выявлено, что дидактическая игра проблемного характера без организации взаимодействия детей оказалась неэффективной для ребят среднего и низкого уровня умственного развития. В ходе нашего эксперимента было выявлено, что отсутствие одного звена педагогических условий делает невозможным реализацию принципа развития в обучении: развитие всех детей группы (Л. В. Занков). Следовательно, чтобы начальное обучение «подхватывало» и ис-

пользовало ту форму мышления, которая возникла уже у детей-дошкольников, необходимо использовать технологию развивающего обучения уже в старшем дошкольном возрасте, которая, как было показано, имеет свои существенные особенности. Отличительной чертой является учет переходного возрастного этапа в развитии дошкольников. В педагогической технологии, которую мы использовали, это был плавный переход от структуры дидактической игры, которая строится сначала на мотивации, целях и задачах игровой деятельности к дидактической игре с включением проблемных вопросов, а затем – к познавательной деятельности с учебной задачей, игровой остается только форма. В ходе эксперимента мы выявили, что проблемным для дошкольников является не только игровая задача, но и система вопросов взрослых, причем характер вопросов меняется в ходе обучения от направляющих к систематизирующим, выявляющим сущность предмета или явления.

Важно отметить, что организация сотрудничества старших дошкольников зависела от двух условий:

1) количество объединяемых детей;

2) новизна или повторяемость изучаемого материала.

На начальном этапе обучения взаимодействию лучше использовать организацию детей парами, затем небольшими командами (по три человека) и лишь в конце обучения на итоговых (но не обучающих) занятиях можно организовать команды из пяти – семи человек.

На этапе обучения (освоение нового материала) взаимодействие детей парами помогает процессу усвоения. Но для решения задачи закрепления учебного материала детям необходимо пробовать свои силы самостоятельно, поэтому методы индивидуального выполнения задания здесь выходят на первый план. В случае возникновения трудностей мы возвращались к взаимодействию как условию обучения. Для индивидуальной работы старших дошкольников следует создавать игры-альбомы типа «Поле чудес», где реализуется принцип наглядности. Игры-задания такого рода позволяли увеличить плотность занятий, учитывать индивидуаль-

ные возможности. В настоящее время элементы развивающего обучения широко используется в дошкольной практике, но часто они заимствованы из технологий развивающего обучения в начальной школе. Мы считаем, что выявленные педагогические условия организации занятий по освоению логических отношений могут быть эффективно использованы на других занятиях по обучению старших дошкольников.

Проведенное исследование позволило сделать следующие **выводы**:

Дидактическая игра проблемного характера является эффективной формой организации занятий по усвоению старшими дошкольниками понятийных отношений на основе использования наглядных пространственных моделей. В процессе освоения логических отношений была создана принципиально новая структура дидактической игры, которая показывает поэтапность моделирования, уровня трудности, способы организации взаимодействия детей (табл. 1).

Организованное педагогом взаимодействие детей в дидактической игре по поводу решения проблемы способствует возникновению детского интереса к когнитивной деятельности, освоению действий наглядного моделирования понятийных отношений и формированию суждений и умозаключений.

Организация педагогом интеллектуального взаимодействия осуществляется с помощью системы вопросов, характер которых меняется: от направляющих к систематизирующим, способствующим выявить сущность предмета или явления.

Поиск решения проблем более высокого уровня сложности (определяющихся наличием противоречий между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью выбранного способа или между практически достигнутыми результатами выполнения задания и невозможностью его теоретического объяснения) старшие дошкольники способны вести вместе с педагогом в форме активного диалога.

Возникновению умственной активности дошкольников, включению их в процесс ос-

воения понятийных отношений на начальных этапах обучения способствует организация игры проблемного характера с элементами соревнования между небольшими по 2–3 человека группами.

Для эффективного закрепления усвоенного материала дидактические игры проводятся без специальной организации взаимодействия детей по поводу решения проблемы.

В ходе обучения старших дошкольников элементам логического мышления происходит плавный переход от организации условий их освоения в форме игровой деятельности с включением проблемных вопросов к организации собственно интеллектуальной деятельности (выявление учебной задачи, выполнение действий самоконтроля, осуществление самооценки и др.).

Таблица 1

Структура дидактической игры на освоение понятийных отношений

Этапы освоения действий наглядного моделирования	Уровни сложности проблемной ситуации	Организация взаимодействия детей		Характер вопросов взрослого	Примеры игры
		Обучение	Закрепление		
Действия по использованию готовых моделей	Противоречие из-за недостаточности прежних знаний (1)	Взаимодействие в малых группах (2–3 ребенка)	Без организации взаимодействия	Направляющие, стимулирующие диалог детей	Найди место в ряду, Злой ураган и др.
Построение модели понятийных отношений	Противоречие в связи с необходимостью использования знаний в новых практических условиях (2)	Взаимодействие в малых группах (2–3 ребенка)	Без организации взаимодействия	Направляющие, ориентирующие на поиск существенных признаков понятий	Кто быстрее? Дорисуй. Найди место для картинки и др.
Интериоризация действий	Противоречие в связи с необходимостью использования знаний в новых практических условиях (2)	Без организации взаимодействия	Организация взаимодействия командами (4–5 человек)	Систематизирующие, помогающие детям отнести объект к определенной категории	У кого длиннее кошечки? Как по-другому разложить картинку? и др.
Интериоризация действий	Противоречие с теоретически возможным путем решения и практической неосуществимостью избранного способа (3). Противоречие между практически достигнутым результатом и невозможностью его теоретического обоснования (4)	Без организации взаимодействия и игровых ситуаций		Направляющие на нахождение причины явления и оценку его значения	Кто сильнее? Что лишнее? и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аснин В. Н. Различия в решении сходных интеллектуальных задач у младших и старших дошкольников. М., 1991. 25 с.
2. Бондаренко А. К. Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду. М., 1994. 28 с.
3. Григорович Л. К. К вопросу о готовности детей к обучению в школе // Дошкольное воспитание. 1995. № 4. 68 с.
4. Дабынова Б. К. Особенности отношения детей к учебным задачам // Вопросы психологии. 1986. № 2.
5. Денисенкова Н. С. Формирование познавательной направленности у детей 6-летнего возраста на занятиях в детском саду: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991. 48 с.

ПЕДАГОГИКА

6. *Ермакова Е. С.* Формирование гибкости мышления детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1988. № 1. 58 с.
7. *Кравцова Е. Е.* Игра в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1991. № 2.
8. *Рубцов В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987. С. 133.
9. *Рудовская И.* Взаимосвязь умственного развития и формирование сотрудничества // Дошкольное воспитание. 1982. № 9.
10. *Усова А. П.* Роль игры в воспитании детей. М., 1981. 53 с.