

Обучение в игре и игра в учебной деятельности.

Воспитатель МБДОУ д/с №21

Заковряшина С.В.

Анализ проблемы взаимосвязи игры и целенаправленного обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте показывает, что этой связи в нашей образовательной реальности практически нет. Если игра и обучение не связаны, то развивающее обучение в дошкольном возрасте невозможно. Развивающей, деятельностью в этом возрастном периоде является именно игра. В дошкольном возрасте игра лишь осваивается детьми, а те виды игры, которыми ребенок только овладевает, просты и примитивны. Различение игры как ведущей деятельности и игры как формы организации жизни дошкольников позволяет установить определенные закономерности развития игровой деятельности и взглянуть на проблему взаимосвязи игры и обучения.

Закономерности развития игровой деятельности

- 1) игра является не однородной, а качественно многообразной деятельностью, определенные виды которой осваиваются детьми на соответствующих этапах возрастного развития;
- 2) основными видами игровой деятельности являются последовательно осваиваемые детьми режиссерская, образная, сюжетно - ролевая игра и игра с правилами;
- 3) ведущей деятельностью на том или ином этапе дошкольного периода является не игра в целом, а только тот ее вид, который на данном возрастном этапе впервые осваивается ребенком;
- 4) освоенный вид игры уступает место новому виду, который обретает статус ведущей деятельности, но сам при этом не исчезает, а становится формой организации жизнедеятельности ребенка;
- 5) игра, ставшая формой организации деятельности, продолжает развиваться и обогащаться, создавая внутри себя условия для освоения конкретных видов деятельности и включенного в них предметного содержания.

Теперь рассмотрим само понятие целенаправленного обучения.

Процесс обучения характеризуется тремя определяющими параметрами:

- позиция взрослого,
- характер программных занятий (нормативность знаний),
- форма организации учебного процесса.

1). Если говорить о **позиции взрослого** в дошкольном обучении, то главный недостаток традиционного обучения связан с бесспорным доминированием прямого обучающего воздействия на детей. При прямом обучении и взрослый осознает, что он обучает, и ребенок знает, что его сейчас учат.

«Учебная деятельность» дошкольников на занятиях с прямым обучением чаще всего является отчужденной активностью, не имеющей для детей ни смысла, ни развивающего значения, не представляющей для них интереса. Чаще всего такое

обучение базируется на эксплуатации доверия ребенка к взрослому и на элементарном послушании. Если ребенок не является субъектом учебного процесса, то и сам процесс, и полученные знания отчуждены от ребенка. Такие знания не отвечают собственным интересам и потребностям ребенка, они ему не нужны и самостоятельно им применяться не будут.

Опыт экспериментальной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста свидетельствует, что в организованном обучении взрослый вовсе не должен занимать исключительно доминирующую позицию, не должен брать инициативу. Даже на целенаправленных обучающих занятиях больший удельный вес должно иметь не прямое, а косвенное обучение. При косвенном обучении взрослый намеренно приглушает свою субъектность в пользу ребенка, тогда как при прямом обучении он всегда находится в позиции «над» ребенком. Искусство вовремя отступить в тень, чтобы ребенок мог возрастая и утверждаться в своих способностях, составляет один из секретов педагогического мастерства. Это не означает, что прямое обучение не может иметь место в детском саду. Прямое обучение может быть вполне эффективным, однако сохранение личностного подхода предполагает, что инициатива и свобода ребенка не должны страдать. Важно, чтобы и при прямом обучении ребенок оставался субъектом своих действий.

2). Вопрос о том, какие знания должны быть включены в программу дошкольного обучения, а какие – в программу начальной школы, – то есть вопрос **нормативности знаний** выглядит невероятно сложным, если не иметь четких ориентиров. Такими ориентирами, с нашей точки зрения, являются закономерности развития ребенка. Все другие соображения, как то: социальный заказ, интересы государства, требования высшей школы, традиции семьи и общества, догмы педагогики, веяния моды и т. д. – следует признать внешними, второстепенными и несущественными. В дошкольном возрасте, формируются фундаментальные общечеловеческие способности, причем происходит это не путем органического роста или простого созревания задатков, а в активном жизнетворчестве самого ребенка, в его собственной деятельности и общении с окружающими. Однако и общению, и деятельности ребенок тоже учится, причем в значительной мере такое обучение должно быть целенаправленным и специально организованным.

3). Третьей характеристикой целенаправленного обучения является **форма организации обучающих занятий**, которые долгое время проводились по образу и подобию школьных уроков.

Итак, существующие теоретические взгляды на процесс целенаправленного обучения и воплощение этих взглядов в общеобразовательной практике нельзя признать удовлетворительными ни по одному из трех определяющих параметров.

Процесс целенаправленного обучения должно отличать только то, что в нем участвует взрослый, преследующий дидактическую цель. Дидактические цели обусловлены закономерностями развития детей, а не только учебными задачами.

Соответственно, в содержание понятия целенаправленного обучения включается весь образовательно - воспитательный контекст, присущий развивающему обучению, а в предмет интересов дошкольной дидактики входят все режимные моменты в детском саду, вся жизнь ребенка в семье, а не только занятия как таковые. При такой трактовке понятия обучения вопрос о взаимосвязи детской игры и целенаправленного учения получает простое и естественное решение. Многие дидактические цели оказываются легко достижимыми в игре, а зачастую игра – единственный способ достижения такой цели. **Эффективность использования игры в дидактических целях определяется тремя основными параметрами:**

1) психологическая обоснованность дидактических целей, адекватность содержания возрастным и индивидуальным особенностям детей, закономерности, определяющие процесс обучения, задаются не только учебной программой, но и реальным ходом развития каждого конкретного ребенка;

2) соответствие игры уровню развития игровой деятельности детей – учебное содержание может быть ассимилировано игрой только тогда, когда *данный вид детской игры перестал быть ведущей деятельностью, вполне освоен детьми и превратился в форму организации их жизнедеятельности;*

3) соответствие учебного содержания виду и характеру конкретной детской игры, возможность обыгрывания дидактических материалов и заданий – то есть целесообразность использования именно игры, а не какой - либо другой деятельности (например продуктивной) для овладения тем или иным содержанием, так как далеко не всякое содержание может быть адекватно обыграно и усвоено в игровой форме, тем не менее практически все виды неигровой деятельности детей, принадлежащих к эпохе детства (по периодизации Д. Эльконина), существеннейшим образом связаны с игрой.

Вопрос о связи игры и обучения, происходящего в рамках учебной деятельности, тем более актуален, что игра и учебная деятельность имеют генетическую преемственность. Согласно классическим определениям ведущей деятельности, она, в частности, тем и отличается, что внутри нее формируются психологические предпосылки возникновения новой ведущей деятельности. «Во-первых, – пишет А. Леонтьев, – это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Так, например, обучение в более тесном значении этого слова, впервые появляющееся уже в дошкольном детстве, прежде всего, возникает в игре, то есть именно в ведущей на данной стадии развития деятельности. Ребенок начинает учиться, играя»

Генетическая преемственность игровой и учебной деятельности проявляется не только при переходе от одной возрастной ступени к другой, но и в функциональном плане: игровая деятельность, обеспечивает внутренние предпосылки и психологические условия возникновения деятельности учебной. Игра оказывается воротами, ведущими в учебную деятельность, как в онтогенезе,

так и в собственной логике становления учебной деятельности на том или ином конкретном учебном содержании. На начальных этапах формирования учебной деятельности игровая пропедевтика (сообщение предварительных знаний о чем-либо) имеет развернутый характер и больший удельный вес, чем тогда, когда она уже более-менее сложилась. В исследованиях В. Давыдова показано, «что начальная форма полноценной учебной деятельности может быть только коллективной и совместной деятельностью самих школьников и учителей». Игра как раз и позволяет установить содержательно опосредованные взаимоотношения в детском коллективе, то есть именно через игру детям этого возраста открывается смысл усваиваемых предметно-содержательных связей и отношений. Специальное изучение психологических особенностей учебной деятельности младших подростков показало, что игра не теряет дидактического значения и за пределами начальной школы, то есть она существует и в сформированной учебной деятельности.

Таким образом, если отказаться от жесткой привязки целенаправленного обучения к традиционной классно-урочной форме, то игровая деятельность закономерно обретает свое собственное и весьма немаловажное место в школьном обучении.

Итак, можно сформулировать следующие положения:

1. Одной из главных причин низкой мотивации обучения у детей в начальной школе и ее негативных проявлений является теоретически узаконенное и повсеместно существующее разъединение игры и обучения детей, как в дошкольных учреждениях, так и в начальной школе.

2. Для решения проблемы взаимосвязи игры и обучения следует по - новому подойти к пониманию игры как ведущей деятельности и к понятию целенаправленного обучения, как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте.

3. Дидактическую функцию могут выполнять только те виды детской игры, которые перестали быть ведущей деятельностью и превратились в форму организации жизнедеятельности ребенка.

4. Игровая деятельность может и должна использоваться в обучении, *(как дошкольников, так и школьников, однако закономерности ее использования в этих двух случаях существенно различные)*.

5. Процесс целенаправленного обучения характеризуется наличием дидактической цели у участвующего в этом процессе взрослого, причем дидактическая цель обусловлена не только задачей усвоения учебного содержания, но и обеспечением необходимых условий для развития ребенка.

Таким образом, проблема взаимосвязи игры и обучения в *дошкольном и младшем школьном* возрасте приводит к следующим последствиям:

- пересмотру основополагающих принципов организации учебного процесса;
- изменению позиции взрослого в обучении с тем, чтобы субъектом деятельности был обучающийся ребенок;

- изменению содержания образовательных программ, в частности, внесению в учебные программы психологических моментов, ориентирующих обучение на развитие психики и личности ребенка.

Литература

1. Г.Г.Кравцов, Е.Е.Кравцова Психология и педагогика обучения дошкольников М., Мозаика-Синтез, 2013.