

**Титкова Мария Юрьевна**

учитель русского языка и литературы

ГБОУ «Школа №920»

аспирант

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

## **ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ**

***Аннотация:** в статье рассматриваются основные положения педагогической психологии и педагогики, связанные с игрой. Называются основные функции дидактической игры на уроках русского языка в школе, объясняется связь игровой деятельности и речевой деятельности. Автор указывает необходимость мотивации, творчества и сотрудничества для реализации деятельностного подхода к развитию коммуникативных умений.*

***Ключевые слова:** игра, детская игра, дидактическая игра, игровые технологии, коммуникативные умения, деятельность, игровая деятельность, речевая деятельность, деятельностный подход.*

Мы знаем, что в настоящее время существует немало эффективных педагогических технологий, рассчитанных на развитие коммуникативных умений (*примечание*). Среди них свое место занимают игровые педагогические технологии. Почему? Рассмотрим необходимые понятия, сформулируем наши представления о связи игровой деятельности и речевой деятельности, о необходимости деятельностного подхода к развитию коммуникативных умений и постараемся ответить на этот вопрос.

Примечание: по определению А.А. Максимовой, «коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знания

структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [6, с. 3].

Г.К. Селевко формулирует основные положения педагогической психологии, связанные с игрой [16, с. 56]. Обратимся к работам ученых-психологов и рассмотрим эти положения более подробно.

Принято считать, что психологические механизмы игровой деятельности опираются на базовые потребности личности в саморегуляции, самоопределении, самореализации, самоутверждении перед обществом [16, с. 56].

По определению Д.Н. Узнадзе, игра – это форма психогенного поведения, т. е. внутренне присущего, имманентного свойства личности [17].

Способность включаться в игру не связана с возрастом человека, но в каждом возрасте она имеет свои особенности. Эта способность формируется в детской игре в дошкольном возрасте, поэтому мы не можем обойти вниманием детскую игру и дошкольный возраст.

По определению Большого психологического словаря, детская игра – это исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме [13].

Теория игры описана в работах зарубежных (Г. Спенсер, К. Гросс, К. Бюлер и др.) и отечественных ученых (Л.С. Выготский, Д.Н. Узнадзе, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и др.).

Справедливо отметить, что в отечественной психологии основоположником теории игры, как и многих других теорий, является Л.С. Выготский. Л.С. Выготский считал, что «игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [3, с. 7].

Рассматривая проблему соотношения игры и развития ребенка, Л.С. Выготский считал, что «в игре самое важное не то удовольствие, которое получает ребенок, играя, но та объективная польза, тот объективный смысл игры, который бессознательно для самого ребенка осуществляется им. Этот смысл, как известно, заключается в развитии и упражнении всех сил и задатков ребенка» [3, с. 57]. Из этого следует вывод, что «отношение игры к развитию – это отношение обучения к развитию», «игра (как и обучение. – *М.Т.*) – источник развития и создает зону ближайшего развития (*см. Примечание*)» [18, с. 289].

Примечание: по определению Л.С. Выготского, «зона ближайшего развития ребенка – это расстояние между уровнем его актуального развития, определенным с помощью задач, решенных самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами» [4, с. 399–400]. Поэтому «обучение должно приравниваться не к уровню актуального развития, а к зоне ближайшего развития» [5, с. 435].

В свою очередь, Д.Б. Эльконин определил игру как ведущую деятельность (*см. Примечание*) в дошкольном возрасте и показал процесс освоения игровой деятельности ребенком по принципу «от простого к сложному».

Примечание: по определению А.Н. Леонтьева, ведущей является «деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [10, с. 95].

В младенческом (до 1 года) и раннем преддошкольном возрасте (1–3 года) появляется предметная игра, когда ребенок воспроизводит предметные действия взрослых. На границе раннего преддошкольного и дошкольного возраста (3 года) на первый план выходит ролевая игра, направленная на воссоздание отношений между взрослыми. В конце дошкольного возраста (7 (6) лет) осуществляется переход от ролевой игры (игры с открытой ролью и скрытым правилом) к игре с правилами (игре с открытым правилом и скрытой ролью), направленной на усвоение правил общественного поведения.

Кроме того, Д.Б. Эльконин определил структуру игры, которая состоит из следующих элементов:

- 1) роль (роль взрослого, которую берет на себя ребенок);
- 2) игровое действие (действие по выполнению роли);
- 3) игровое употребление предметов (замещение);
- 4) отношения между детьми (реальные и игровые);
- 5) сюжет (воспроизводимая сфера деятельности);
- 6) содержание (воспроизводимые отношения между людьми).

Здесь необходимо уточнить, что, по словам Д.Б. Эльконина, роль является центральным элементом в этой структуре [19, с. 320], а сюжет и содержание зависят от конкретных условий жизни ребенка [19, с. 324].

Игра имеет свои особенности. Подробно об этом говорится уже в работах С.Л. Рубинштейна.

1. Игра – это мотивированная деятельность.

2. «Игра – способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей» (например, ребенок не умеет управлять аэропланом, но чувствует привлекательность того, что связано с ролью, которую играет в жизни летчик).

3. Игра – это возможность замещения одних предметов другими (например, палка – лошадь, стул – автомобиль).

В дополнение к этому С.Л. Рубинштейн, как и Л.С. Выготский, говорит о том, что в игре формируется и проявляется «способность к творческому преобразованию действительности» и «через роли, которые ребенок на себя принимает, формируется и развивается его личность, он сам» [15].

Принято считать, что в результате освоения игровой деятельности в дошкольном возрасте формируется готовность к учебной деятельности в школьном возрасте.

В школьном возрасте, когда роль ведущей деятельности переходит к учебной деятельности (7(6)-10 лет) и общению (11–15 лет), роль игры в психическом развитии ребенка уменьшается, но не исчезает совсем. В школьном возрасте игра

«имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде» (Л.С. Выготский) [18, с. 291], становится пространством «внутренней социализации» ребенка, средством усвоения социальных установок («В игре ребенок проходит первую и серьезную школу коллективного поведения») [6, с. 85].

Итак, мы рассмотрели, основные положения педагогической психологии, связанные с игрой. Теперь обратимся к работам ученых-педагогов.

По определению Педагогического энциклопедического словаря, игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта [1, с. 98–99]. Когда элементы игровой деятельности используются в процессе обучения, мы говорим о дидактической [1, с. 71] или педагогической [16, с. 53] игре (*примечание*).

Примечание: Г.К. Селевко использует термин «педагогическая игра» как синонимичный термину «дидактическая игра». Мы используем термин «педагогическая игра» только в цитатах.

В отечественной педагогической практике в 1940–50-е гг. дидактические игры рассматривались преимущественно как форма работы в дошкольном воспитании. Но начиная с 1960–70-х гг., дидактические игры стали применяться в школе, не только в начальных, но и в средних классах [1, с. 71]. В современной школе игра рассматривается как форма работы в структуре игровых педагогических технологий и, по словам Г.К. Селевко, используется в нескольких вариантах. Назовем эти варианты и приведем наши примеры:

а) в качестве урока (или внеурочного занятия) (например, в работах Т.М. Воителевой, А.А. Максимовой) или его части (например, в работах Л.И. Новиковой, Р.А. Дощинского, А.А. Максимовой);

б) в качестве элементов более обширной технологии (например, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала В.Ф. Шаталова, система Е.Н. Ильина – преподавание литературы как предмета, формирующего личность, система (технология) сочинений-описаний Л.И. Новиковой, система тематических уроков Р.А. Дощинского);

в) в качестве самостоятельной технологии для освоения понятия, темы, раздела учебного предмета (например, технология развивающих игр Б.Н. Никитина);

г) в качестве технологии внеклассной работы (например, «КВН», «Зарница»).

Таким образом, «понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр» [16, с. 53].

Итак, игра в школе должна быть дидактической, т. е. вести школьников по пути познания, развития. Различные дидактические игры выполняют различные функции, которые соответствуют определенным обучающим задачам.

Если наша задача – развитие коммуникативных умений у школьников в процессе обучения русскому языку, то нам удобно обратиться к работам М.Р. Львова. М.Р. Львов называет следующие функции дидактической игры на уроках русского языка в начальной школе [11, с. 217–218]. Однако мы считаем, что те же функции игра выполняет и в средней школе.

1. Игра облегчает учебный процесс (сказочные элементы, занимательные иллюстрации, тексты и пр.).

2. Игра «театрализует» учебный процесс: вводит ролевой элемент (вымышленные персонажи – например, Незнайка), использует артистические приемы (ролевые диалоги, инсценировки, составление силами учащихся различных упражнений, задач, страниц предполагаемого учебника).

3. Игра вносит элемент соревнования, конкурса, возбуждает активность, стремление к лидерству. От простейших вариантов («кто первый проверит орфограмму?», «придумайте предложение: чье предложение лучше?») игра переходит к олимпиадам, литературному творчеству, соревнованию в качестве и глубине знаний.

Названные функции игры представляют собой ступени от игры-забавы к игре-увлечению познанием – к творчеству, научной логике, опережению школьных программ.

Литературное творчество «позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью, этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира» [3, с. 60–61]. Таким образом, игра как путь к литературному творчеству является средством обучения речевой деятельности.

В последние десятилетия появилось достаточно много исследований, в которых говорится о том, каким образом формировать коммуникативные умения школьников на практике. В диссертационных исследованиях Т.М. Воителевой, Л.И. Новиковой, Р.А. Дощинского и др., работах А.А. Максимовой и др. предлагаются средства формирования коммуникативных умений в процессе школьного обучения на уроках и внеурочных занятиях по русскому языку.

Рассмотрим работы этих ученых и обратим внимание на то, какое место занимает дидактическая игра в тех средствах, которые предлагают эти ученые.

Т.М. Воителева считает, что «дидактическая игра на уроках русского языка стимулирует развитие устойчивого интереса к учебному предмету, формирование прочных знаний, умений и навыков, способствует развитию личностных проявлений школьников» и предлагает игру-путешествие по княжеству «Лексикология» (5 класс) [2, с. 186–190].

Л.И. Новикова рекомендует рифмовки для запоминания правил по русскому языку [14, с. 91–92] и различные игры для организации речевой деятельности на факультативных занятиях по культуре речи: «речевые игры», создание словарей, «проведение «расследований»: «сыщики»-учащиеся по «особым приметам» отыскивали «иноземцев» среди слов и проводили «расследование», к какому языку принадлежит слово», «составление «биографии» слов», «поездки в прошлое» своей Родины» (5–6 классы) [14, с. 144–150].

Р.А. Дощинский считает, что «важно уделять должное внимание *«разыгрыванию» коммуникативных ситуаций на тему* (в форме драматизации, с обязательным включением не собственно речевых артистических способностей)» [7, с. 131], а также проведению *коммуникативных игр: «Представим: то, что ты*

считал неизвестным собеседнику, ему известно...»; «А теперь *предположим*, что в беседу включились люди, которые не знакомы с содержанием предыдущего разговора...»; «Но ведь *может быть* и такое, что окружающим людям вовсе не интересна эта тема. Каковы тогда должны быть твои речевые действия?..» (5 класс). В каждой из предложенных коммуникативных ситуаций решения говорящего, его речевые стратегии будут различными» (подчеркнуто Р.А. Дощинским – *М.Т.*) [7, с. 168].

А.А. Максимова говорит о значении сюжетно-ролевой игры для организации общения и развития коммуникативных умений у младших школьников. А.А. Максимова считает, что «сюжетно-ролевая игра, будучи основой и источником различных творческих актов, развивает продуктивное воображение детей, помогает накоплению их эстетического потенциала», и рассматривает некоторые примеры таких игр, которые можно провести на уроках чтения: «Диалог» (выслушать и разыграть смешной диалог), «Продолжи сказку» («Может, создадим киностудию и снимем фильм – продолжение сказки? Как вы думаете, что для этого необходимо?»), «Угадай, кто я?» («домашнее задание: представить себя в роли какого-нибудь сказочного героя, <...> двигаться и изъясняться от его имени. Остальные дети должны догадаться, в кого «превратился» их товарищ») [12, с. 4–5].

Из этого следует вывод, что многие ученые-методисты отмечают основную особенность игры, связанную с мотивацией (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), но используют игру в качестве урока (или внеурочного занятия) (например, Т.М. Воителева, А.А. Максимова) или его части (например, Л.И. Новикова, Р.А. Дощинский, А.А. Максимова), а также в качестве элементов более обширной технологии (например, система сочинений-описаний Л.И. Новиковой, система тематических уроков Р.А. Дощинского). *Мы считаем, что игра может быть использована в качестве самостоятельной технологии развития коммуникативных умений.*



Сформулируем наши представления о связи игровой деятельности и речевой деятельности, о необходимости деятельностного подхода к развитию коммуникативных умений.

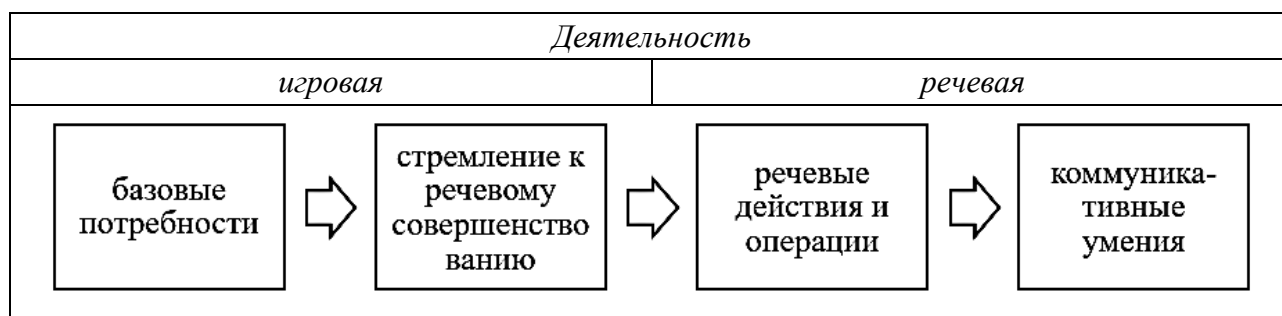
В основе наших представлений о связи игровой деятельности и речевой деятельности лежит теория деятельности А.Н. Леонтьева и теория речевой деятельности А.А. Леонтьева.

А.Н. Леонтьев определил структуру деятельности (деятельность – действия, (имеющие свои цели) – операции (согласованные с условиями) – психофизиологические функции), соотнесенную со структурой мотивационной сферы (мотив – цель – условие) [10, с. 95].

Рассматривая основные положения педагогической психологии, связанные с игрой, мы отмечали, что психологические механизмы игровой деятельности опираются на базовые потребности личности в саморегуляции, самоопределении, самореализации, самоутверждении перед обществом, которые могут проявляться и в стремлении к речевому совершенствованию. Базовые потребности личности – это мотив, речевое совершенствование – это цель. Речевое совершенствование возможно при условии развития коммуникативных умений, т. е. в процессе речевой деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Связь игровой деятельности и речевой деятельности



В свою очередь, А.А. Леонтьев определил структуру речевой деятельности, которая состоит из речевых действий и речевых операций. Здесь необходимо уточнить, что, по словам А.А. Леонтьева, речевая деятельность «в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов

трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого» [8, с. 63].

Из этого следует вывод, что любая деятельность способствует развитию коммуникативных умений. Игровая деятельность не является исключением. Этот вывод объясняет наше представление о необходимости деятельностного подхода к развитию коммуникативных умений.

Рассматривая процесс учения как процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом, А.А. Леонтьев формулирует основные положения, связанные с деятельностным подходом [9, с. 4].

1. Обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить средства ее достижения, помогать ребенку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки», «все задачи призваны быть «задачами на соображение» [9, с. 5].

2. Если, по Выготскому, поведение человека представляет собой лишь одну из немногих осуществившихся возможностей, то деятельностный подход предполагает создание у ребенка установки на свободный, но обоснованный *выбор* той или иной возможности – «установки на *творчество*» (курсив А.А. Леонтьева – *М.Т.*) [9, с. 5–6].

3. «Обучение деятельности предполагает на первом этапе *совместную учебно-познавательную деятельность группы учащихся под руководством учителя*. Как писал Выготский (о зоне ближайшего развития. – *М.Т.*), «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно...» (подчеркнуто А.А. Леонтьевым – *М.Т.*) [9, с. 6].

Игровая деятельность, как мы уже выяснили, предполагает мотивацию, творчество и сотрудничество, а значит, она способствует реализации деятельностного подхода к обучению, в том числе к развитию коммуникативных умений.

### ***Список литературы***

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.
2. Воителева Т.М. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся 5–9 классов на уроках русского языка: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2000.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967 (1930).
4. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. – М., 1991 (1933). – С. 391–410.
5. Выготский Л.С. О педологическом анализе педагогического процесса // Педагогическая психология. – М., 1991 (1933). – С. 430–449.
6. Выготский Л.С. Педология школьного возраста / Л.С. Выготский. – М., 1996 (1928). – С. 19–106.
7. Дошинский Р.А. Работа над текстом на уроках русского языка как средство развития связной речи учащихся 5 классов общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М.: РГБ, 2005.
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997; СПб.: Лань, 2003.
9. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? // Начальная школа плюс До и После. – М.: Баласс, 2001. – №1. – С. 3–6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school2100.com>
10. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1974.
11. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Academia, 2011.

12. Максимова А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх // Начальная школа плюс До и После. – М.: Баласс, 2005. – №1. – С. 3–7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school2100.com>

13. Мещеряков Б.Г. Игра / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко // Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004 (2009).

14. Новикова Л.И. Развитие интереса к культуре речи у учащихся 5–9 классов: на материале предметов гуманитарного цикла: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М.: РГБ, 1999.

15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1998.

16. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1999.

17. Узнадзе Д.Н. Игра / Д.Н. Узнадзе // Общая психология / Пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе / Под ред. И.В. Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – С. 396–406.

18. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.

19. Эльконин Д.Б. Проблемы психологии игры // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.