

75
А-406

На правах рукописи

Акопова

АКОПОВА ЭЛЬВИРА СЕРГЕЕВНА

Переход ребенка от игровой формы деятельности к учебной в условиях разновозрастной детской общности

Специальность 19.00.07. - педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва - 2003

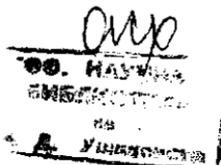
Работа выполнена в Центре региональной политики
развития образования РАО и
Институте дошкольного образования и семейного воспитания РАО

Научный руководитель:

Ю.В.Громыко
доктор психологических наук

Официальные оппоненты:

Веракса Н.Е.,
доктор психологических наук,
профессор



Кожарина Л.А.,
кандидат психологических наук,
доцент

Ведущая организация:

05-22087

Ярославский государственный
педагогический университет
им. К.Д.Ушинского

Защита состоится « 4 » декабря 2003 г. в 16 часов на
заседании диссертационного Совета К 008.003.01 при Институте дошкольного
образования и семейного воспитания РАО по адресу: 115035, г. Москва, ул.
Садовническая, 21.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Института
дошкольного образования и семейного воспитания РАО

Автореферат разослан наперед 2003 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета Холмовская В.В.Холмовская

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Одним из наиболее значимых направлений модернизации Российского образования является формирование школ различных возрастных ступеней, проектируемых в соответствии с представлениями о возрастном развитии ребёнка и ведущих типах деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.В.Рубцов, Ю.В.Громыко, В.И.Слободчиков). Осознание того, что дошкольному (В.Т.Кудрявцев, Л.А.Парамонова), младшему школьному (В.В.Давыдов, Г.А.Цукерман, Л.В.Берцфай), младшему подростковому (Д.Б.Эльконин, В.И.Слободчиков.), старшему подростковому (О.И.Глазунова, А.А.Либерман, Н.Н.Толстых) возрастным этапам должны соответствовать свои уникальные дидактические и методические системы, учебные программы, принципы психологической диагностики, приводит к необходимости поиска путей построения адекватных и эффективных форм образования. Выделение школ разных возрастных ступеней делает принципиально важным анализ механизмов преемственности между разными этапами образования, прежде всего между дошкольным и начальным образованием, которые рассматриваются как с точки зрения взаимосвязи формирования навыков и умений, так и с точки зрения развития фундаментальных способностей – воображения и мышления (В.В.Давыдов, В.Т.Кудрявцев, Г.Г.Кравцов, Е.Е.Кравцова, А.Л.Венгер), ведущих типов деятельности – игры и обучения (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, А.Л.Венгер, Г.А.Цукерман), способов продуктивной деятельности (А.Н.Давидчук, Л.А.Парамонова, Н.Н.Поддьяков), поисково-опробующих действий, контроля и моделирования (Л.В.Берцфай, К.Н.Поливанова), ролевых форм поведения (С.Г.Якобсон) и т.д. Особый интерес представляют условия и характер перехода ребенка от игровой к учебной форме деятельности. Исследование этого вопроса позволяет построить целенаправленную педагогическую работу по переводу ребенка от игры к учебной деятельности, не ущемляя своеобразие как дошкольного, так и школьного периодов. На основе исследования условий перехода ребенка от игры к учебной деятельности можно осуществлять управление этим процессом, что актуально в плане обеспечения психологической готовности ребенка к школе.

Проблема исследования. В целом ряде психологических и педагогических исследований игры (Д.Б.Эльконин, Л.С.Славина, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, Ю.В.Громыко, В.Т.Кудрявцев, Н.Я.Михайленко, Ф.И.Фрадкина, Г.П.Щедровицкий, Р.Г.Надежина и др.), учебной деятельности (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин, Б.Д.Эльконин, Е.А.Бугрименко, В.В.Рубцов, Л.В.Берцфай, Г.А.Цукерман, Р.Я.Гузман и др.), а также исследований роли среды и общности в развитии ребенка (В.А.Ясвин, В.И.Слободчиков, В.Т.Кудрявцев, Н.А.Масюкова, Б.В.Пальчевский, Ю.В.Громыко) было показано, что проблема перехода от игровой формы деятельности к учебной связана, во-первых, с трудностью определения границы, разделяющей эти две деятельности, во-вторых, с

выбором единицы исследования и, в третьих, с наличием адекватного метода исследования.

Преимственность между дошкольным и школьным этапами образования часто решается за счет переноса школьных методических приемов и форм организации учебных занятий на работу с ребенком дошкольного возраста или использования дошкольных методик в школьной практике. При таком подходе ребенок оказывается помещен либо в игровую, либо в учебную форму организации его жизнедеятельности. В этом случае исследовать процесс перехода ребенка от игровой формы деятельности к учебной не удается. На наш взгляд, исследование перехода требует нового метода, предполагающего конструирование специально организуемых экспериментальных ситуаций, позволяющих реализовать игру и учебную деятельность не отдельно друг от друга и не последовательно, а одновременно. Изучение процесса перехода в этих условиях позволит выявить психологические механизмы индивидуальных и коллективных действий детей в разных ситуациях их деятельности.

До настоящего времени изучение перехода от игровой деятельности к учебной проводилось, главным образом, с точки зрения изменения видов или типов деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.В.Рубцов, Е.Е.Кравцова, Г.Г.Кравцов и др.). Сопоставление элементов структуры разных типов деятельности позволяет выявить роль, которую играют в новой деятельности некоторые новообразования, появившиеся у ребенка ранее, в предыдущей деятельности. Эти исследования показывают возможность ребенка осуществлять учебную деятельность, но не раскрывают причин и путей перехода к новой деятельности.

Исследование процесса перехода ребенка от игры к учебной деятельности может быть проведено с точки зрения смены форм деятельности. Однако до сих пор такой анализ не проводился. Под формой деятельности в настоящем исследовании понимаются взаимосвязанные процессы коммуникации, действия и мышления, образующие реальность взаимодействия и взаимоотношений для членов детско-взрослой и детской общины, в которых на разном материале может быть реализовано специфичное для данных процессов содержание (Г.П.Щедровицкий, Ю.В.Громыко).

Исследование процесса перехода от игровой формы деятельности к учебной деятельности не позволяет представлять его в качестве результата *естественного* развития ребенка или *искусственно* сформированного новообразования. Переход от игровой формы деятельности к учебной имеет более сложный характер – *искусственно-естественного* процесса: с одной стороны, данный процесс специально организуется взрослым, с другой стороны, спонтанно осуществляется ребенком. Особый интерес представляет соотношение искусственного и естественного компонентов при возникновении новой формы деятельности у ребенка (А.Г.Лидерс).

Исследование проведено в рамках изучения проблемы развития новых форм деятельности и путей перехода одних форм в другие.

Объектом исследования является процесс возникновения новых форм деятельности у ребенка.

Предмет исследования: процесс перехода ребенка от игровой формы организации деятельности к учебной в условиях разновозрастной детской общины.

Существенным в исследовании процесса перехода ребенка от игровой формы деятельности к учебной является определение характера этого процесса. Результатом перехода следует считать появление у ребенка новой формы деятельности, но на основе использования элементов освоенной формы деятельности.

Гипотеза исследования состоит в том, что переход от игровой к учебной форме организации деятельности представляет собой искусственно-естественный процесс преобразования формы деятельности за счет изменения функций ребенка в ходе коллективного освоения культурных образцов деятельности в условиях разновозрастной группы.

Частные гипотезы:

1. Между игровой и учебной формами организации деятельности существуют «переходные» формы – учебно-игровая и игро-учебная.

2. Переход к новой форме организации деятельности зависит от функции, выполняемой ребенком в коллективной деятельности.

3. Условием изменения исходной формы деятельности ребенком является его включение в коллективное взаимодействие с детьми, осуществляющими как игровую, так и учебную формы деятельности.

Цель исследования состоит в определении характера и описании процесса перехода ребенка от игры к учебной деятельности.

В соответствии с гипотезой и целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Разработать средства сопоставления игровой и учебной формы деятельности.

2. Построить теоретическую модель перехода от игровой формы деятельности к учебной.

3. Разработать организационную модель перевода детей из игровой формы деятельности в учебную.

4. Провести апробацию разработанной модели перевода детей из игровой формы деятельности в учебную в экспериментальных условиях.

5. Раскрыть условия появления учебной формы деятельности.

6. Определять функции игры в процессе возникновения учебной деятельности.

7. Выделить основные закономерности процесса перехода от игровой к учебной форме организации деятельности.

Методологическую основу исследования составляют теория психического развития и теория игры (Д.Б.Эльконин и др.), теория

развивающего обучения (В.В.Давыдов, Л.В.Бернфайн, Г.А.Цукерман и др.), методология исследования игры (Г.П.Щедровицкий и др.), теория коммунарно-генетического подхода (В.И.Слободчиков, Ю.В.Громыко), методологическая теория мыслительности (Г.П.Щедровицкий), теория организационно-деятельностных игр (Г.П.Щедровицкий, Н.Г.Алексеев, Ю.В.Громыко и др.).

К методам исследования относятся: теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы, логико-методологическое реконструирование форм организации деятельности, организационное проектирование пространства коллективной деятельности, формирующий эксперимент, анализ процесса перехода к новым формам организации деятельности детей в условиях коллективной деятельности разновозрастной группы.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в применении средств мыслительностного подхода (Г.П.Щедровицкий, Н.Г.Алексеев, Ю.В.Громыко) к анализу проблемы исследования; дальнейшем последовательном проведении программы исследования игры и учебной деятельности (Д.Б.Эльконин, Г.П.Щедровицкий, В.В.Давыдов, Ю.В.Громыко) для получения новых фактов их взаимосвязи и описания процесса перехода ребенка от игровой формы организации деятельности к учебной.

Разработаны условия изменения ребенком формы организации деятельности и создан прецедент перехода ребенка к новой форме деятельности в экспериментальных условиях.

Экспериментально получены и описаны игровая, учебная, учебно-игровая и игро-учебная формы организации деятельности детей, выделены основные закономерности преобразования формы индивидуальной деятельности ребенка в условиях коллективной деятельности разновозрастной детской группы.

Практическая значимость исследования состоит в определении принципов проектирования организационных форм деятельности детской общности, являющихся условием перехода ребенка к новым формам деятельности, в частности, перехода от игровой деятельности к учебной. В данной работе раскрыто значение и границы игровой, учебно-игровой, игро-учебной и учебной форм организации деятельности в образовательном процессе дошкольников и учащихся начальной школы. На основе примененной в эксперименте методики проектирования пространства коллективной деятельности возможно создание частных методик по освоению различных культурных образцов деятельности. Результаты исследования, касающиеся различий характера включения детей в коллективную деятельность, позволяют проводить более точную психологическую и педагогическую диагностику качества образования ребенка.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Переход от игры к учебной деятельности является искусственно-естественным процессом преобразования формы деятельности по освоению культурных образцов.

2. Переход от игровой формы организации деятельности к учебной осуществляется через учебно-игровую и игро-учебную формы посредством решения задачи воспроизведения образца (точность воспроизведения) и, одновременно, посредством упрощения структуры деятельности: 1) сведение многообразия воспроизводимых образцов к одному, 2) переход от построения воспроизводящих действий на основе множества ролей к действию на основе функции достижения результата, 3) переход от варьирования правил воспроизведения образца к одному правилу (задаче) – реализации нормы образца.

3. Переход ребенка от одной формы деятельности к другой инициируется включением его во взаимодействие с детьми, осуществляющими другие формы организации деятельности.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе городской экспериментальной площадки Московского Департамента образования государственного образовательного учреждения «Начальная школа – детский сад» № 1835. Экспериментальная работа проводилась в группах, включающих детей разного возраста (от 3 до 10 лет) в течение 8 лет. В формирующем эксперименте принимали участие воспитанники трех таких групп: дошкольники 5-7 лет и школьники 2 и 3 классов начальной школы. Всего в эксперименте приняло участие 200 человек.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись при реализации экспериментального проекта образования детей 3 – 10 лет «Материнская школа» на базе государственного образовательного учреждения № 1835 «Начальная школа – детский сад» г. Москвы с 1995 по 2003 г., а также в инновационной работе образовательной инновационной сети «Мыследеятельностная педагогика» при Городском методическом центре экспериментальной и инновационной деятельности в образовании МДО. Результаты работы легли в основу модели деятельности педагога в разновозрастной детской группе; они использовались при создании ряда экспериментальных образовательных курсов в различных учреждениях г. Москвы (СОШ №597, ДОУ №936, №1257, ГОУ №827), а также в работе Московской городской Олимпиады «Знаю, мыслю, действую» (экспериментальные курсы «Развитие воображения на материале русской народной сказки», курс «Дело», «Развитие способности организации действия», «Празднично-событийный цикл в образовательном учреждении», «Задачная форма организации деятельности воспитателя в разновозрастной группе»). Проект «Материнская школа» получил звание лауреата Всероссийского образовательного форума «Школа – 2003». Материалы исследования использовались на занятиях по повышению квалификации педагогов-экспериментаторов МИОО (Москва, 1997-1999, 2001-2003),

многokrатно обсуждались на методологических семинарах Центра региональной политики развития образования РАО, Городского методического центра экспериментальной и инновационной деятельности в образовании Московского департамента образования; использовались при проведении ОДИ (более 10 игр), были представлены на Международных выставках (Москва - 2001, 2002, 2003), на конференции «Проблемы и перспективы развивающего образования в Россия, посвященной Памяти В.В.Давыдова» (Москва, 2000), Международной конференции «Наука о дошкольном детстве – традиции и современность», посвященной 95-летию со дня рождения А.В.Запорожца и 40-летию со дня основания Института дошкольного воспитания (Москва, 2000).

Основные идеи и результаты работы отражены в 11 публикациях.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, 3 глав, выводов, заключения, списка литературы.

Основное содержание работы

Во введении обоснована актуальность выбранной темы, определены предмет, объект, цель исследования, показаны научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

Глава 1 – “Проблема соотношения игровой и учебной деятельности” - посвящена постановке проблемы, обзору литературы по таким темам, как проблема перехода от игровой формы деятельности к учебной форме деятельности с точки зрения игры, с точки зрения деятельности учения-обучения, с точки зрения средового подхода. Возможность сопоставления игры и учебной деятельности появляется в том случае, когда дается анализ игры и учебной деятельности с точки зрения устройства их деятельностной формы и вводятся такие параметры, которые позволяют “соизмерять” игру и учение. Поскольку многими исследователями игра и учебная деятельность связывается с воспроизведением культурных образцов в особой управляемой ситуации деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.В.Рубцов, Ю.В.Громыко, Г.П.Щедровицкий, Р.Г. Надежина, В.Т. Кудрявцев и др.), мы ввели эту характеристику как рамку для сравнения и именно из нее вывели параметры сопоставления игры и учебной деятельности. Для сравнения игровой и учебной формы деятельности было выделено три параметра:

1. Форма представленности образца или той деятельности (или ее фрагмента), которая выступает в функции образца;
2. Деятельность воспроизведения образца (какой аспект образца воспроизводится);
3. Управление или правила воспроизведения образца.

Характеризуя эти параметры, мы получили описание форм деятельности. **Игровая форма организации деятельности (ИФ):** образец деятельности не задается однозначно, воспроизводятся отдельные аспекты образцов, правила воспроизведения образца изменяются произвольно. **Учебная форма**

организация деятельности (УФ): образец деятельности описан и задан однозначно, воспроизводится норма деятельности, деятельность по воспроизведению образца подчинена учебной задаче.

Исходя из характеристик параметров следует, что ИФ и УФ различны и не выводимы одна из другой: если в ИФ происходит смена образцов, выбираемых произвольно ребенком, то в УФ образец задается учителем и не должен меняться; в ИФ обыгрываются самые разные аспекты образцов (чем больше этих аспектов, тем более полноценно протекает игра), УФ требует строго определенного аспекта воспроизведения и отвлечения от других несущественных сторон; ИФ связана с постоянным установлением и изменением правил обыгрывания, основная же работа ученика в УФ – удержание образца и отсроченное во времени воспроизведение целостного образца. И наконец, УФ, начинающаяся с воспроизведения образца в слове мышления, а не действия, позволяет ребенку обнаружить разницу между образцом и наличным состоянием собственной деятельности, а также спланировать и осуществить действия по преодолению этой разницы. ИФ предполагает сближение наличного состояния своей деятельности и образца по каким-либо основаниям, но не предусматривает преодоления имеющейся разницы. Все то, что позволяет ребенку действовать в ИФ, становится неадекватным для УФ и, напротив, то, что позволяет осуществить учебную деятельность, приводит к разрушению и вырождению игры.

Анализ характера игры и учебной деятельности по выделенным параметрам позволил говорить не только о разности этих форм деятельности, а о противоположности этих форм. С точки зрения характеристики формы деятельности мы имеем противоположность и несовместимость игры и учебной деятельности. С другой стороны, является фактом, что игра и учебная деятельность следуют одна за другой в процессе роста ребенка и перехода его от дошкольного детства к школьному.

Глава 2 – “Модели форм деятельности. Гипотезы о структуре форм деятельности и условиях перехода от игровой формы деятельности к учебной” – состоит из двух параграфов. Параграф 1 посвящен построению гипотетических моделей форм деятельности переходного периода на основе параметров сопоставления игровой и учебной форм, введенных в первой главе.

Многие исследователи указывали на наличие переходных видов деятельности между игровой и учебной формами (С.Г.Якобсон, Ш.А.Амонашвили, Е.А.Бугрименко, Б.Д.Эльконин, М.М.Буске, Ю.В.Громыко и др.). Какова логическая структура, модель кентаврических или переходных образований с точки зрения анализа их деятельностиной формы? Можно ли логически обосновать “превращение” игровой формы в учебную за счет введения переходных форм? Приведенный выше способ сопоставления ИФ и УФ позволил выдвинуть предположение о структуре форм деятельности при переходе от игры к учению. Изменение по параметрам *представленности образца, действий по воспроизведению образца и управлению* логически

задают четыре формы организации мыследеятельности: игровая, учебно-игровая, игро-учебная и учебная. Изменение по одному из трех параметров меняет структуру формы деятельности в целом. Таким образом мы получаем две переходные формы организации мыследеятельности между ИФ и УФ. В учебно-игровой форме организации деятельности (УИФ) появляются удержание осваиваемой деятельности (или ее фрагмента) в функции образца и игра в предлагаемый взрослым образец деятельности. Ребенок самостоятельно определяет, как именно он будет обыгрывать образец, что он будет делать на самом деле, а что понарошку. УИФ предполагает понимание и принятие ребенком определенного демонстрируемого культурного образца деятельности, которым ребенок не владеет, но который может быть освоен и реализован ребенком. С точки зрения взрослого, организующего деятельность, содержание деятельности является учебным: ребенку демонстрируется образец для освоения, от ребенка требуется принятие его как образца для усвоения. С точки зрения ребенка осуществляется игра: образец переводится в обыгрываемую его деятельность и устанавливаются правила обыгрывания. Но понимать УИФ как реализацию учебного содержания в форме игры было бы неправильно с точки зрения применения категориальной пары *форма — содержание* по отношению к системе, включающей деятельность взрослого и деятельность ребенка. Поскольку ребенок играет, содержание его деятельности может быть любым: освоение демонстрируемого взрослым образца (конструирование, исследование, осуществление действий счета, звукового анализа и т.д.), взаимодействие с товарищами по игре, коммуникация со взрослым и т.д. Сама же форма совместной детско-взрослой деятельности не является ни игровой, так как взрослый вряд ли согласится менять по ходу действия образец, ни учебной, так как правила воспроизведения образца и аспекты понимания образца устанавливаются ребенком, а не учителем. При использовании данной формы организации деятельности в обучении в деятельности взрослого по сравнению с учебной формой возникает этап установления совместного с ребенком видения и понимания той мыследеятельности, которая для взрослого выступает образцом для воспроизведения, а также появляется специфика в работе с обыгрываемой деятельностью ребенка как с разными эксплицированными вариантами понимания ребенком образца. Вторая переходная форма — *игро-учебная форма организации деятельности (ИУФ)*. Эта форма проявляется в тех случаях, когда игра в образец становится материалом для постановки учебных задач. Несоответствие между образцом и воспроизведением образца ребенком предполагает обнаружение точек несоответствия и разворачивание отработки фрагментов образца. В этой форме взаимодействие между ребенком и носителем образца состоит в установлении *нормы* осуществления деятельности. Предметом игры становится организация деятельности по воспроизведению образца, то есть управление. В этой форме ребенок будет варьировать и менять правила воспроизведения образца, что отличает эту форму от учебной формы. Если в

УИФ ребенок играет в образец демонстрируемой мыследеятельности, то в ИУФ ребенок играет в воспроизведение образца (в учебно-игровую форму). Было бы ошибкой полагать, что УИФ и ИУФ образованы особым отношением УФ и ИФ (например, как формы и содержания). Содержанием ИФ, УФ, УИФ и ИУФ может быть любая деятельность или ее фрагмент.

В параграфе 2 рассматривается гипотеза об условии перехода от игровой формы деятельности к учебной. Тезис о социально-исторической целевой заданности имеющихся институциональных форм образования (Г.П.Щедровицкий, Ю.В. Громыко, В.И.Слободчиков) заново ставит вопрос о том, в каком режиме происходит изменение форм деятельности:

- является ли изменение форм деятельности переходом от этапа к этапу, обусловленным психологическим развитием ребенка (этапы естественного процесса),

- сменяют ли формы деятельности друг друга в связи с логикой формирования в процессе обучения или образования (этапы искусственного процесса),

- формы деятельности появляются в зависимости от необходимости и возможности общности включать в эти формы ребенка (социально-нормативный искусственно-естественный процесс).

Если справедливо последнее, то четыре формы не являются последовательными этапами естественного процесса, а являются формами организации индивидуальной деятельности в коллективной мыследеятельности, бытующими в общности и в разной мере доступными для детей того или другого возраста. В исследованиях перехода ребенка от одного типа деятельности к другому в центре внимания всегда оказывались изменения, происходящие в ребенке. Соотношение индивидуальной и коллективной деятельности исследовалось либо в игре, либо в учебной деятельности, но не рассматривалось при исследовании перехода от одной деятельности к другой. На наш взгляд, предметом исследования должно стать изменение позиции ребенка в пространстве коллективной деятельности разновозрастной общности. Применение категорий форма-содержание и средств позиционного анализа к анализу деятельности, позволило предположить следующие условия изменения деятельности ребенка: специально спроектированное и организованное взрослым пространство коллективной деятельности, в котором актуально присутствуют «носители» разных форм деятельности (игровой и учебной) вызывает изменение организации как коллективной, так и индивидуальной деятельности. Во-первых, в коллективной деятельности появляются учебно-игровая и игрово-учебная формы. Во-вторых, возможно изменение позиции ребенка в коллективной деятельности и, следовательно, переход к новым формам деятельности. В противном случае происходит разделение детской общности на группу играющих детей и группу учащих. Таким образом, переход ребенка от игры к учебной деятельности можно рассматривать как искусственно-естественный процесс. Искусственной составляющей

становится специально спроектированное и организованное взрослым пространство "встречи" носителей игровой и учебной форм. А естественной составляющей становится занятие ребенком определенной позиции, обнаружение разности позиций и изменение позиции в этом пространстве. Изменения форм деятельности ребенка происходит в специально организованном пространстве взаимодействия «носителей» разных форм деятельности – этот тезис является гипотезой об условии перехода от ИФ к УФ.

Можно выделить следующие требования к организации пространства коллективной деятельности:

1. Пространство должно быть задано задачей, которая может быть принята и как учебная, и как игровая, то есть, задачей, которая должна быть принята поразному детьми с различной формой организации деятельности.
2. В данном пространстве должна быть развернута и осуществлена и игровая деятельность, и учебная деятельность.
3. Должно быть спроектировано функциональное назначение и вклад в решение задачи как игровой, так и учебной деятельности. Результат может быть получен только сочетанием игры и учебной деятельности, но он практически недостижим при реализации только одной из форм.
4. Должна быть организована совместная работа детей в игровой и учебной позициях и построено отношение детей к их совместной работе.

Интересно, что в данном случае мы получаем деятельность, которая не может быть отнесена ни к игре, ни к учебной деятельности, но позволяет их "стыковать". Наиболее удобна для построения такого рода пространства разновозрастная детская группа, где представлены дети дошкольного и школьного возраста, являющаяся частью разновозрастной общности, а не временным коллективом, собранным под какую-либо задачу или цель. В такой группе возможна реализация и игрового, и учебного отношения к образцам деятельности в соответствии с возрастом и уровнем развития детей. Разновозрастную группу детей можно поместить в ситуацию общего действия, например освоения образца деятельности, демонстрируемого взрослым. При достаточной сложности демонстрируемого образца дети, вступающие в игровое отношение, и дети, вступающие в учебное отношение к осваиваемому образцу, не смогут отдельно друг от друга воспроизвести образец. При этом в общем пространстве деятельности будет развернута и игровая позиция, и учебная. Согласно нашей гипотезе, в этой ситуации начнет происходить изменение позиций детей и появятся учебно-игровая и игро-учебная формы деятельности. Разновозрастная группа, включающая играющих и учащихся детей в специально спроектированной и организованной ситуации взаимодействия, становится условием эволюционирования ребенка, а позиционная структура группы и процессы, протекающие в условиях взаимодействия позиций, будут служить механизмом перехода от игровой формы к учебной.

Глава 3 – “Экспериментальное изучение перехода от игровой формы деятельности к учебной” состоит из двух параграфов. **Параграф 1 – «Методика исследования»**. Поскольку преобразование формы детской деятельности происходит как искусственно-естественный процесс, логично было использовать для исследования метод, содержащий в себе как элементы исследования, так и элементы проектирования. Предлагаемый метод представлял собой модификацию формирующего эксперимента. Исследование было направлено на получение в экспериментальных условиях прецедента перехода ребенка от игровой формы организации деятельности к учебной (метод прецедентов рассматривался как самостоятельный метод в работах О.И.Глазуновой, Н.Г.Алексеева, В.И.Слободчикова, В.К.Рябцева). На основе теоретических моделей учебной, игровой, учебно-игровой и игро-учебной форм деятельности, а так же проекта позиционно организованного пространства деятельности конструировался и реализовывался эффект индивидуального развития, связанного с вхождением ребенка в новую для него форму деятельности. На основе полученных в эксперименте данных проведено описание процесса изменения индивидуальной деятельности в переходный период.

В данной работе не ставилась задача проведения статистического анализа результатов. Главным для исследования был качественный анализ наиболее показательных выраженных особенностей осуществления деятельности детьми в условиях работы в разновозрастной группе.

Параграф 2 – “Ход и результаты эксперимента”. Задачей эксперимента являлась констатация реализуемых детьми форм организации деятельности и описание изменения форм деятельности в условиях свободного выбора способов действия, не ограничиваемых действиями взрослых. Ситуация, заданная детям, давала возможность реализации как игровой, так и учебной форм организации деятельности, так как была ограничена только общим направлением – воспроизведение образца, демонстрируемого взрослым. В ходе эксперимента решались следующие задачи:

1. Апробирование модели организации коллективной деятельности, включающей детей, реализующих игровую или учебную формы.
2. Описание структуры УИФ и ИУФ, выведенных логически, и их функция в работе разновозрастной дошкольно-школьной группы.
3. Описание структуры пространства коллективной деятельности и функции разных форм деятельности в коллективной работе разновозрастной детской группы.
4. Вызов смены формы организации деятельности у ребенка посредством включения его в полипозиционное пространство коллективной деятельности.
5. Описание процесса смены форм деятельности у ребенка в условиях коллективной деятельности.

Экспериментальные группы состояли из старших дошкольников и школьников 2 и 3 классов – представителей трех разных детских коллективов. В течение 8 лет было проведено экспериментальное исследование на 8

экспериментальных группах, в каждой из которых было от 21 до 29 человек. Всего в эксперименте участвовало 200 детей. В качестве образцов осваиваемой деятельности использовались: исполнение специально созданных для эксперимента сложной мелодии, танца; воспроизведение движения физического тела в пространстве; понимание содержания (выделение содержания и применение его в собственной деятельности) русской народной сказки; коллективное дело (состязания между группами в придумывании загадок, небылиц, игровой турнир) в соответствии с празднично-событийным циклом жизни детской общности. Во время эксперимента проводилась видеозапись работы детей и ее последующий анализ по специально разработанной схеме: выделение этапов коллективной деятельности, сравнительный анализ индивидуальной деятельности детей и определение ее функции в коллективной деятельности, выявление и описание изменений в индивидуальной деятельности детей. Кроме того, нами осуществлялось целенаправленное непосредственное наблюдение за действиями детей в группе.

В данном исследовании приводится описание прецедента перехода детей от игровой формы организации деятельности к учебной на материале воспроизведения образцов исполнения сложной мелодии и танца. Закономерное проявление описанного процесса наблюдалось также в работе детей с другими образцами деятельности.

Прецедент перехода от игровой формы деятельности к учебной был получен в эксперименте, состоящем из двух этапов. Первый этап был направлен на получение опыта включения детей с игровой и учебной формами деятельности в коллективную работу по воспроизведению образца деятельности. На втором этапе дети осуществляли перенос полученного опыта на работу по воспроизведению нового образца деятельности. На первом и на втором этапах детям давали установку на воспроизведение образца, демонстрируемого взрослым, всеми детьми группы. Также детям сообщали, что они могут научить этому младших дошкольников в своем коллективе. На первом этапе детям предлагали спеть такую же мелодию, какую пел взрослый, на втором этапе нужно было станцевать такой же танец, какой был показан в качестве образца. Образец разрабатывался специально для эксперимента таким образом, что его полное воспроизведение только в игровой форме или только в учебной форме было невозможно. Мелодия и танец исполнялись только авторами, имеющими специальное музыкальное и хореографическое образование (воспроизведение образцов другими взрослыми в качестве образца не допускалось, так как требовало специальной подготовки).

На первом этапе эксперимента было получено описание структуры форм деятельности, реализуемой детьми, на втором — были выявлены закономерности переходов к новым формам деятельности.

Анализ результатов эксперимента.

В условиях свободного выбора организационной формы без указаний и жесткой регламентации взрослого все дети в разновозрастном коллективе распределились естественным образом сначала по двум позициям – ИФ и УФ, а по ходу действий при самоорганизации разновозрастного коллектива у некоторых детей появились учебно-игровая и игро-учебная позиции.

В ходе эксперимента дети осуществляли следующие виды действий:

1. Попытки воспроизведения образца: эти действия чаще выполняли дошкольники, чем школьники. Для играющих детей они выступали в рамках игры (ролевой) в исполнителя и автора мелодии. Для учащихся детей – это были пробующие (учебные) действия.
2. Сравнение образца и результатов воспроизведения образца. Этот вид действия начали выполнять дети, имеющие учебную позицию, но потом их стали осуществлять в игровой форме и дети с игровой позицией (игра в критиков и учителей). Играющие дети придумали несколько ролей с разными функциями, которые потом были использованы детьми с учебной позицией (например, пение с целью максимально точного воспроизведения образца, пение для обнаружения ошибок, пение для проверки действительности модели мелодии, пение для критики модели).
3. Моделирование и схематизация воспроизводимого образца деятельности.
4. Контроль за употреблением схемы при воспроизведении образца. Третий и четвертый виды действий выполнялись детьми с учебной позицией, но играли в нее и дети с игровой позицией. Для играющих детей эти виды действий выступали как самостоятельные образцы для обыгрывания. Для детей с учебной позицией они являлись средством точного воспроизведения мелодии.

Возможность варьирования организации деятельности позволила детям включаться в коллективную деятельность на разных основаниях. В ИФ ребенок, играя, имел возможность вступить в коллективное взаимодействие. В УИФ ребенок учился что-либо делать на таком уровне, который позволял ему не выпасть из общего дела и строить коллективное взаимодействие. В ИУФ ребенок, вступая в коллективное игровое взаимодействие, учился конкретным действиям, тем самым мог участвовать не только в игре, но и в практическом деле. В УФ ребенок осваивал способы реализации разных функций, чтобы выполнять их в коллективной работе.

Сравнивая полученные на первом и втором этапах эксперимента описания структуры детских деятельностей разной формы, мы обнаружили определенную закономерность в самом процессе изменения форм организации индивидуальной деятельности. При движении от ИФ к УИФ, ИУФ и УФ происходило упрощение структуры деятельности и, одновременно, усложнение задачи, решаемой в деятельности.

ИФ по своей структуре оказалась самой сложной из четырех. По сравнению с УИФ в структуре ИФ присутствовало несколько фокусов управления. Это было связано с наличием сразу нескольких обыгрываемых образцов. Такое устройство обыгрываемой деятельности (то есть, наличие

нескольких образцов, выбираемых ребенком) задавало и более сложное устройство обыгрывающей деятельности (собственно игровые действия), в котором обыгрывающие действия могли относиться к нескольким обыгрываемым образцам. При переходе от ИФ к УИФ структурно упрощалась *обыгрываемая деятельность*, что вело к уменьшению вариантов обыгрывающих действий и монофокусному управлению.

При переходе от УИФ к ИУФ упрощалась *обыгрывающая деятельность*. Игровые действия детей в УИФ строились на основе *роли* в коллективном действии, в ИУФ действия начинали строиться на основе *функции*, выполнявшейся в общем деле. Например, ребенка, играющего роль дирижера в УИФ, интересовало построение формального взаимодействия с другими детьми: осуществление действий и поведения дирижера, послушание певца и т.п. В ИУФ ребенка начинает интересовать результат взаимодействия и содержание связи модели и исполнения мелодии, он то подчиняет пение движению по модели, то движение по модели подчиняет пению (или даже меняет модель за поощим).

При переходе от ИУФ к УФ упрощение относилось к действиям *управления*. В ИУФ ребенок мог исследовать воспроизведение образца, мог реализовать норму, подражать процедурам или, напротив, менять их. В УФ деятельность была связана с реализацией нормы. Но, с другой стороны, эта связь в УФ была устроена технологически более сложно, чем в ИУФ. Ученик выстраивал норму образца и организовывал свои действия в соответствии с построенной нормой. То есть, многообразные возможности ИУФ при переходе в УФ становились более упорядоченными, иерархизированными и подчиненными *одной задаче*. Например, для ребенка в ИУФ пение по модели и изменение модели по пению — это два самостоятельных и самоценных действия. Для ребенка в УФ эти же два действия подчинены задаче понимания образца для его воспроизведения.

Особый интерес представляло изменение *управления* при переходе из одной формы деятельности в другую. В ИФ управление коллективной игрой осуществлялось *полифокусно* (на основе каждой роли отдельно); задача ИФ в общем поле коллективной деятельности предстала как вписывание действий роли в коллективную деятельность или вписывание индивидуальной траектории игры в общую игру. В УИФ *задача усложнялась*, управление было направлено на *изменение своей роли* в соответствии с пониманием задачи коллективной деятельности. В ИУФ задачей становилось *освоение функции* в коллективной работе; свои действия детям надо было вписать не просто в коллективную деятельность, а еще и выполнить в соответствии с общей задачей, направленной на достижение определенного результата. Поскольку в УФ основной задачей являлось достижение результата в освоении деятельности, коллективная деятельность в УФ предстала не как поле для вписывания своей частной задачи, а как *средство* достижения одной *единственной задачи*. Ребенок в УФ удерживал структуру коллективной деятельности как способ достижения результата.

15-06-06 BT
 При переходе от игровой формы к учебной происходило усложнение задачи деятельности и соотношения индивидуальной и коллективной деятельности. При переходе от ИФ к УИФ, ИУФ и УФ происходило смещение оснований для постановки задач деятельности от индивида к коллективу. То есть, в ИФ задача ставилась ребенком, исходя из собственных волевых оснований, в УИФ индивидуальная воля начинала сочетаться с видением актуальной коллективной деятельности, в ИУФ появлялась направленность на результат коллективной деятельности, и индивидуальная деятельность выступала как потенциально вписанная в актуальную коллективную деятельность, а в УФ индивид полагал свою деятельность как потенциально коллективно распределенную деятельность.

Структура деятельности при переходе от формы к форме упрощалась, а задача усложнялась. Индивидуальная деятельность становилась элементом коллективной деятельности, а коллективная деятельность присваивалась ребенком (присваивалась, то есть, понималась как распределенный между разными людьми способ достижения цели).

Описание позиционного пространства коллективной деятельности на первом и втором этапах эксперимента. В структуру коллективной деятельности носители разных форм деятельности внесли свой вклад. Носители ИФ начали обыгрывать образец, выделяя разные его аспекты. Они же начали выстраивать коллективную организацию разных ролей. При этом играющих детей на первых этапах работы не заботила правильность и точность воспроизведения образца и целевое назначение их действий. При переходе от первого этапа эксперимента ко второму дети с игровой формой переносили наборы ролей и сюжет: кто будет повторять, кто критиковать, кто рисовать и т.п. Детям с игровой формой деятельности было сразу ясно, что надо разделиться на группы и выбрать докладчиков. То есть, игровая форма схватывала пространство деятельности через *места-роли и сюжетную* линию работы.

Дети с УФ удерживали задачу на точное воспроизведение образца и восстановление нормы деятельности-образца. Они начали выстраивать критерии правильного повторения образца. Дети с учебной формой на втором этапе переносили порожденный на первом этапе способ обучения: нужны пробы и сравнение их с образцом для того, чтобы построить модель образца. Для этих детей играемые роли оценивались с точки зрения их функциональной эффективности по отношению к общей задаче — научиться исполнять мелодию и танец.

Деятельность детей с ИФ выступала в качестве опытного материала для работы детей с УФ. Играющие дети свободно создавали места-роли и осуществляли многообразные игровые действия. Дети-учащиеся могли "собирать" подходящие игровые действия и роли в функциональную структуру деятельности, направленную на решение поставленной задачи. Появляющиеся "разрывы", обусловленные недостатком средств для воспроизведения образца, создавали для играющих детей новые направления

и темы для разыгрывания. Таким образом, деятельность, осуществляемая в одной форме деятельности, давала возможность для разворачивания другой.

Благодаря играющим детям появился способ освоения образца, но он понимался и реализовывался как способ только детьми с учебной позицией. Благодаря детям с учебной позицией появилось "натяжение" между "Я – не умеющим" и "Я – способным сделать" (учебная задача по Д.Б.Эльконину), но преодолена эта пропасть была за счет игры. С точки зрения детей играющих, в игре от них требовалась большая достоверность в исполнении, единственным же критерием, устраивающим учащихся детей, было не изображение образца, а воспроизведение его *на самом деле*. Таким образом, получалась игра, в которой надо все действия совершать по-настоящему. Предметом проработки детей с УФ стало понимание причин расхождения между игрой в образец и воспроизведением образца на самом деле, а также поиск средств перевода изображения деятельности в реальное исполнение.

В пространстве коллективной деятельности позиции детей, осуществляющих ИФ или УФ, начали изменяться, что привело к появлению учебно-игровой и игро-учебной позиций. Для детей с учебной позицией общее пространство деятельности начало меняться таким образом, что появились разные варианты образцов деятельности, которые можно выделять и осваивать как разные и отдельные. С учебной позиции эти образцы начали выступать как учебные подзадачи или этапы решения общей задачи (этапы обучения). Эту работу выполняли дети, занимающие учебно-игровую позицию, но сборку результата их работы в учебные подзадачи осуществляли дети с учебной позицией. Дети с игро-учебной позицией внесли в общую структуру деятельности разные способы воспроизведения образца.

Для детей с ИФ пространство коллективной работы менялось за счет новых требований, уточнения условий игры, которые вносили дети с УФ. В результате этих требований у детей появилась возможность создания новых ролей, дифференциация ролей, появилась востребованная другими детьми вариативность игровых действий. Так, часть детей с игровой позицией переместилась в группу с учебно-игровой и игро-учебной позицией. Для играющих детей в общем пространстве были важны конкретные играющие дети, с которыми можно "договориться" о совместных действиях и правилах. Но в этом же пространстве были дети (с учебной позицией), которые не могли свободно варьировать свои действия на основе договора, их действия и правила определялись необходимостью воспроизведения образца. В этом случае играющие дети были вынуждены в коллективном пространстве начинать осваивать и исполнять роли, которые "сочинены" другими детьми. Вхождение в новые роли, предполагающие освоение новых действий, задавало другое осознание общего пространства деятельности. Теперь оно задавалось не только конкретными участниками игры, но и местами-функциями, которые могут занимать разные дети. Это изменение соответствует учебно-игровой позиции. Оказалось, что в игро-учебной позиции можно было управлять вновь освоенными ролями, можно было

устанавливать разные связи между ними. В этой позиции общее пространство деятельности представало как структура функций, обеспечивающая общее направление деятельности, которое в свою очередь удерживалось учебной позицией. Исходя из игро-учебной позиции, можно было менять действия, сами роли-места, "наполнение" этих мест; главное, чтобы эти изменения были в рамках выполнения функций. На основе учебной позиции общее пространство задавалось поиском способа освоения образца и "переводом" человека не умеющего в человека способного это делать. В этом плане дети с учебной позицией строили не собственно модели мелодии и танца, а модели исполнения мелодии и танца, то есть, такие модели, которые содержали способы реализации образца.

Таким образом, наличие у детей игровой и учебной позиций создавало в едином пространстве деятельности возможность появления учебно-игровой и игро-учебной позиций. Эти новые позиции появились как результат взаимодействия детей с учебной и игровой формой организации деятельности, предполагающего понимание действий партнеров с другой позицией и изменение собственных действий в соответствии с этим пониманием.

Получившаяся в эксперименте коллективная деятельность имела форму позиционного пространства деятельности, в котором позиция задавалась реализуемой формой деятельности.

Выводы.

В результате исследования сделаны следующие выводы:

1. Переход от игры к учебной деятельности является искусственно-естественным, то есть специально организуемым педагогом и спонтанно осуществляющимся со стороны ребенка процессом и может быть рассмотрен как преобразование формы деятельности.

2. Переход от игровой к учебной форме организации деятельности происходит через учебно-игровую и игро-учебную формы. В условиях не регулируемого взрослыми, свободного проявления отношения к образцу дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста реализуют в коллективной работе четыре формы организации деятельности: игровую, учебную, учебно-игровую и игро-учебную.

3. Смена форм деятельности представляет собой процесс упрощения структуры деятельности и усложнения задачи деятельности. Упрощение структуры деятельности происходит по следующим параметрам: 1) сведение многообразия воспроизводимых образцов к одному, 2) переход от построения воспроизводящих действий из множества ролей к действию как функции достижения результата, 3) переход от варьирования правил воспроизведения образца к одному правилу (задаче) – реализации нормы образца. Усложнение задачи воспроизведения образца состоит в увеличении точности воспроизведения образца.

4. Игровая, учебно-игровая, игро-учебная и учебная формы организации деятельности являются самодостаточными формами организации деятельности, позволяющими ребенку, каждая на своем основании, включаться в деятельность разновозрастной группы. В условиях взаимодействия между детьми, осуществляющими разные формы организации деятельности, происходит взаимное определение функций участников коллективной работы.

5. Включение ребенка во взаимодействие с детьми, осуществляющими другие формы организации деятельности, вызывает преобразование исходной формы организации деятельности, в которую первоначально был включен ребенок.

6. Проектирование позиционной организации коллективной деятельности, задаваемой, с одной стороны, задачей воспроизводства образца деятельности, с другой стороны, введением в пространство коллективной деятельности детей, осуществляющих разные формы организации деятельности, является психолого-педагогическим условием перехода ребенка от игровой формы организации деятельности к учебной.

7. Организация коллективной деятельности в разновозрастном детском коллективе, включающая детей с разными формами организации деятельности, позволяет решать задачи на воспроизведение образца деятельности, не решаемые в игровой и учебной формах по отдельности.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Аكوпова Э.С., Лопатина В.И. "Материнская школа" проблемы дошкольного воспитания в столице//Россия 2010, № 4, М., 1994 - С. 47 – 48, авт. 1с.

2. Аكوпова Э.С. «Материнская школа» учреждение или общность?//Обруч, № 1, М., 1996 – С.3 - 4.

3. Аكوпова Э.С. Организационно-деятельностная игра "Создание сети экспериментальных площадок: приоритетные направления развития практики дошкольного воспитания и образования". Организация деятельности экспериментальных площадок//Нормативные документы, материалы из опыта работы/ Серия "Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве. М., Центр инноваций в педагогике. 1996 – С.16 – 20.

4. Аكوпова Э.С. Результаты самоаудита экспериментальной площадки "Материнская школа"//Организация деятельности экспериментальных площадок, вып.2, М., ГОМЦ "Школьная книга", 1997 – С. 38 – 60.

5. Аكوпова Э.С. Результаты экспериментальной работы и способы их инновации в массовую практику//Организация деятельности экспериментальных площадок. Вып.3, М., Центр инноваций в педагогике, 1998 - С. 18 – 21.

6. Иванова Е.Ю., Аكوпова Э.С. и др. 100 игр, сценариев, праздников. М., Аквариум, 2000 – 288 с., авт. 120 с.

7. Аكوпова Э.С. Программа образования детей младшего возраста “Материнская школа”//Сборник Московского методического центра по экспериментальной и инновационной деятельности в образовании. Вып.4, М., ГОМЦ “Школьная книга”, 2000 – С.16 – 21.

8. Аكوпова Э.С. Деятельностно-позиционный анализ способности ребенка к игре//Наука о дошкольном детстве – традиции и современность/Материалы международной юбилейной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения А.В.Запорожца и 40-летию со дня основания Института дошкольного воспитания. 29 ноября – 1 декабря 2000 г., М., Аванти, 2000 – С. 53 – 56.

9. Аكوпова Э.С., Иванова Е.Ю. Проект и реализация новой практики образования детей младшего возраста от 3 до 10 лет: “Материнская школа”//Организация деятельности экспериментальных площадок. Вып.5. М., ГОМЦ “Школьная книга”, 2001 - С. 175 –196, авт. 11 с.

10. Аكوпова Э.С. Новая практика начального образования в России//Мир технологий. № 3 – 4, Минск, Технопринт, 2001 – С.14 – 32.

11. Аكوпова Э.С. Дефицит игровых позиций//Игра и дети, № 2. М., Линка – Пресс, 2002 - С. 1- 4.

Э.А.Акупова

Отпечатано в ООО «Компания Спутник+»

ПД № 1-00007 от 23.06.2000 г.

Подписано в печать 31.10.2003

Тираж 100 экз. Усл. печ. л. 1,38

Печать авторефератов 730-47-74

8842 78022