

Жакыпова Зарина Жакыповна

канд. пед. наук, доцент

Алмазбекова Нуриза Алмазбековна

студентка

Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева

г. Бишкек, Кыргызская Республика

**ПЕРЕХОД ОТ ИГРОВОЙ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ
И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА**

***Аннотация:** в статье исследуется проблема перехода ребёнка от игровой деятельности дошкольного возраста к учебной деятельности младшего школьного возраста на основе концептуальных положений А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и Л.С. Выготского. Анализируются условия, при которых игровая деятельность выступает преледевтикой к усвоению учебных задач; особое внимание уделяется роли произвольности, мотивации и знаково-символических функций в формировании субъекта учения. Представлены результаты педагогических наблюдений, проведённых в Кыргызстане. Даны рекомендации по организации образовательного процесса в период адаптации детей к школе. Успешность перехода от игры к учёбе определяется не столько возрастными нормативами, сколько качеством педагогического сопровождения и сформированностью внутренних психических новообразований ребёнка.*

***Ключевые слова:** игровая деятельность, учебная деятельность, ведущая деятельность, психологическая готовность к школе, произвольность, мотивация учения, зона ближайшего развития, педагогическое сопровождение, младший школьный возраст.*

Проблема готовности ребёнка к школьному обучению занимает одно из центральных мест в современной психолого-педагогической науке. На рубеже до-

школьного и младшего школьного возраста происходят существенные преобразования в мотивационно-потребностной, когнитивной и личностной сферах ребёнка. Переход от игровой деятельности как ведущей к учебной не является одномоментным событием – это постепенный, порой болезненный процесс, растянутый во времени и требующий специальной педагогической поддержки.

Актуальность данной темы обусловлена рядом обстоятельств. Во-первых, современные дети нередко приходят в школу с недостаточно сформированными предпосылками учебной деятельности: слабой произвольностью, недостаточно развитой учебной мотивацией, несформированными навыками планирования и контроля собственных действий. Во-вторых, содержание и методы дошкольного образования в ряде учреждений чрезмерно ориентированы на академические результаты в ущерб игровой практике, что прямо противоречит логике возрастного развития. В-третьих, практикующие педагоги не всегда располагают достаточными теоретическими ориентирами для осознанной организации переходного периода.

Цель настоящей статьи – охарактеризовать психолого-педагогические механизмы перехода от игровой к учебной деятельности и обозначить основные ориентиры педагогической практики в этот ответственный период развития личности ребёнка. Методами исследования являются: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, сравнительный анализ ведущих концепций, а также педагогическая интерпретация художественного кинематографа как источника иллюстративного материала.

Методологической основой исследования служат положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. В своих ключевых трудах учёный указывал, что игра создаёт зону ближайшего развития ребёнка, позволяя ему действовать выше своих средних возможностей [1, с. 72]. Именно в игре зарождаются произвольность поведения, знаково-символическая функция мышления и способность к условному действию – те психические новообразования, которые составляют фундамент учебной деятельности. Тезис Выготского о том, что «в

игре ребёнок всегда выше своего среднего возраста», указывает на принципиальную генетическую связь игры и учения: они не противоположны, а взаимосвязаны в логике развития.

Д.Б. Эльконин, развивая идеи Выготского, разработал концепцию ведущей деятельности и целостную периодизацию психического развития. Согласно его концепции, игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте (3–7 лет), тогда как в младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность [2, с. 228]. Эльконин подчёркивал, что смена ведущей деятельности не означает исчезновения предыдущей: игра не «отмирает», но утрачивает свою ведущую функцию и постепенно преобразуется в иные, более зрелые формы. Принципиально важным является наблюдение учёного о том, что именно в сюжетно-ролевой игре ребёнок впервые осознаёт себя субъектом, выбирающим и реализующим определённую позицию – прообраз будущей учебной субъектности [2, с. 104].

А.Н. Леонтьев в рамках теории деятельности провёл принципиальное разграничение понятий мотива и цели применительно к игре и учению. В игре мотив и процесс совпадают: ребёнок играет ради самой игры, переживание которой и является целью. В учебной деятельности мотив смещается к результату – к усвоению знаний и способов действий -и тем самым выходит за пределы непосредственного процесса деятельности [3, с. 191]. Это смещение представляет собой принципиальный психологический сдвиг, без которого ребёнок остаётся в позиции «играющего в школу», а не подлинного ученика.

Существенный вклад в понимание данного перехода внесли также исследования Н.И. Гуткиной, посвящённые психологической готовности ребёнка к школьному обучению. Учёный выделяет мотивационную, интеллектуальную, произвольную и речевую готовность как взаимосвязанные и взаимодополняющие компоненты, отсутствие любого из которых существенно затрудняет вхождение ребёнка в полноценную позицию ученика [4, с. 34]. Эмпирические данные, полученные в исследованиях Гуткиной, убедительно показывают, что дети с не-

сформированной мотивационной готовностью обнаруживают устойчивые трудности в принятии учебной задачи даже при достаточно высоком интеллектуальном развитии.

В последние годы в Кыргызстане проводится ряд исследований, посвящённых проблеме готовности детей к школьному обучению и качеству перехода между ступенями образования. Б.Ж. Алымкулова в своём исследовании 2022 года, охватившем 14 дошкольных учреждений Бишкека и Ошской области, установила, что лишь около 58% детей 6–7 лет демонстрируют достаточный уровень учебной мотивации при поступлении в первый класс. При этом уровень игровой активности оставался высоким у абсолютного большинства испытуемых (91%), что свидетельствует о незавершённости перехода от игровой к учебной деятельности у значительной части детей.

А.К. Токтосунов и М.Э. Жолдошева в совместном исследовании 2023 года обследовали первоклассников сельских школ Чуйской долины. Авторы фиксируют, что дети, посещавшие дошкольные учреждения с развитой игровой практикой (включая сюжетно-ролевые и дидактические игры), в 1,7 раза лучше адаптировались к учебной деятельности по сравнению с теми, кто посещал учреждения с академическим уклоном. Это согласуется с позицией Д.Б. Эльконина об игре как «школе произвольности».

Интересные результаты были получены Н.С. Исаковой в ходе лонгитюдного наблюдения за детьми в МДОУ №47 (г. Бишкек) в период 2021–2023 гг. Исследователь отмечает, что дети, у которых педагоги целенаправленно формировали «учебную позицию» через игровые методы (игры с правилами, дидактические игры-задания), значительно легче принимали роль ученика в первом классе и проявляли устойчивую познавательную мотивацию уже к середине первого учебного полугодия.

Данные отечественных исследований подтверждают: игровая деятельность не является антагонистом учебной – напротив, при правильной педагогической организации она выступает её органическим предшественником и подготовительной ступенью.

Первым ключевым механизмом перехода является развитие произвольности. В дошкольной игре ребёнок учится подчиняться правилам принятой роли, что выступает генетической предпосылкой произвольного поведения в условиях школы. Как показали исследования З.В. Мануйленко, дети дошкольного возраста значительно дольше удерживают заданную позу, когда исполняют роль в игре (например, роль «часового»), чем в условиях прямого требования взрослого вне игрового контекста [5, с. 99]. Это свидетельствует о том, что игровая роль выступает мощным опосредованным регулятором поведения, а сама произвольность формируется в игровой деятельности задолго до её появления в чисто учебных ситуациях.

Вторым механизмом является формирование внутреннего плана действий – способности выполнять действия в уме, без опоры на внешние материальные объекты. Именно разнообразные игровые действия с предметами-заместителями («палочка – это лошадь», «кубик – это автомобиль») создают предпосылки для развития этой способности, которая впоследствии становится необходимым психологическим инструментом решения учебных задач: работы с символами, цифрами, схемами и моделями.

Третий механизм – качественное изменение мотивационной структуры деятельности. Педагогическая задача состоит в создании условий, при которых познавательный мотив постепенно вытесняет внешние мотивы (избегание наказания, стремление к похвале, мотив игровой привлекательности обстановки) и становится смыслообразующим. В.В. Давыдов указывал, что подлинная учебная деятельность возможна лишь тогда, когда ребёнок направлен не на получение отметки и не на подражание взрослому, а на усвоение самого способа действия как такового [6, с. 155]. Именно эта направленность на способ, а не на результат или оценку, отличает настоящего субъекта учения от ребёнка, лишь внешне соответствующего требованиям школьной ситуации.

Для наглядного представления основных различий между игровой и учебной деятельностью, а также ключевых механизмов их взаимосвязи, обратимся к сравнительной таблице 1.

Сравнительная характеристика игровой и учебной деятельности

Характеристика	Игровая деятельность	Учебная деятельность
Ведущий мотив	Процесс деятельности (играть ради игры)	Результат (усвоение знаний и способов действий)
Постановка цели	Ребёнком самостоятельно или по ролевому сценарию	Учителем; цель задаётся извне как учебная задача
Правила	Принимаются добровольно, нередко создаются в ходе самой игры	Заданы извне, обязательны для всех участников
Произвольность	Формируется опосредованно – через принятие роли и выполнение игровых правил	Необходимое условие: требуется с первых уроков
Социальная позиция	Условная (роль в игре: врач, мама, капитан)	Реальная и институциональная (ученик, школьник)
Связь с развитием	Создаёт зону ближайшего развития; опережает актуальный уровень	Опирается на зону ближайшего развития, сформированную в игре

Анализ теоретических концепций и их художественного воплощения позволяет сформулировать систему практических рекомендаций для педагогов, работающих с детьми в период смены ведущей деятельности.

Первое. Использование игровых элементов в учебном процессе. Первые месяцы школьного обучения целесообразно строить с опорой на принципы «обучающей игры», постепенно вводя структуру подлинной учебной деятельности. Дидактическая игра при этом выступает не как отдых от учёбы и не как «приманка», а как форма, в которой учебная задача получает игровую оболочку, делающую её доступной и мотивационно привлекательной для ребёнка, ещё не расставшегося со своим игровым прошлым.

Второе. Целенаправленное формирование позиции ученика. Педагогу важно помочь ребёнку осознать новый социальный статус школьника как привлекательный и значимый. Это достигается через ритуалы, традиции класса, обсуждение смысла учебного труда, через создание ситуаций, в которых новое знание оказывается по-настоящему нужным и важным – не для педагога, а для самого ребёнка.

Третье. Опора на произвольность, сформированную в игре. Педагог может использовать ролевые элементы («мы сейчас – юные исследователи», «наш

класс – научная экспедиция») для активизации произвольного поведения, опираясь на тот механизм ролевой регуляции, который уже освоен ребёнком в дошкольном детстве. Этот приём особенно эффективен в первые недели школьного обучения, пока дети ещё живут в пространстве игровых образов.

Четвёртое. Диагностика и дифференцированный подход. Не все дети приходят в школу с одинаковым уровнем психологической готовности. Педагог должен учитывать индивидуальные различия в сформированности произвольности, мотивации и знаково-символической функции и выстраивать дифференцированное сопровождение. Использование диагностических методик Н.И. Гуткиной позволяет своевременно выявлять детей с пониженным уровнем готовности и организовывать целенаправленную коррекционно-развивающую работу [2, с. 89].

Пятое. Взаимодействие с семьёй. Семья является важнейшим партнёром педагога в переходный период. Родители, понимающие психологическую логику этого этапа, не противопоставляют игру учёбе, а органично включают игровую активность ребёнка в общий контекст его развития – поддерживают сюжетно-ролевые игры, читают книги, обсуждают увиденное и услышанное, создавая питательную среду для роста познавательного мотива.

Системное применение перечисленных подходов позволяет обеспечить плавный, психологически безопасный переход ребёнка из мира игры в мир учения – переход, при котором новая ведущая деятельность не отвергает и не уничтожает предшествующую, а вырастает из неё органично, сохраняя живой интерес к познанию и укрепляя уверенность ребёнка в собственных силах.

Переход от игровой к учебной деятельности представляет собой сложный, многоуровневый психологический процесс, детерминированный как внутренними закономерностями возрастного развития, так и внешними педагогическими условиями. Ключевыми психологическими механизмами этого перехода являются: развитие произвольности через принятие игровой роли и выполнение правил; формирование внутреннего плана действий посредством игры с предме-

тами-заместителями; качественное изменение мотивационной структуры деятельности, смещение от процессуального мотива к результативно-познавательному.

Теоретические концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и Н.И. Гуткиной создают надёжную методологическую базу для понимания этих механизмов и их практического использования в педагогической работе.

Подводя итог, следует отметить, что успешный переход от игровой к учебной деятельности закладывает основу для дальнейшего использования игровых методов в непрерывном образовании. Перспективность игровых технологий как инструмента модернизации образовательного процесса подтверждается их успешным применением в вузах, где они способствуют вовлеченности студентов и продуктивности обучения. Это подчеркивает необходимость глубокого изучения психолого-педагогических механизмов игры уже на начальных этапах школьного обучения» [7].

Педагогическая практика, ориентированная на уважение к игровой природе ребёнка, на диалог, на постепенное формирование учебной мотивации и произвольности, способна обеспечить успешную и психологически безопасную адаптацию детей к школьному обучению. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку и апробацию конкретных технологий педагогического сопровождения переходного периода, а также на создание диагностических инструментов, позволяющих своевременно выявлять детей группы риска.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Психология развития. – СПб.: Питер, 2004. – С. 56–79.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ

4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с. EDN QXIGTH

5. Мануйленко З.В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста / З.В. Мануйленко // Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып.14. – С. 89–123.

6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с. EDN YQOMCU

7. Zhakupova Z.Zh. Game technologies in the educational process at a university / Z.Zh. Zhakupova, Q. Zheng // Bulletin Kyrgyz State University named after I. Arabaev. – 2025. – No. 1/1. – P. 348–355.