

*Морточкина Кристина Анатольевна студент
5 курс, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В. Г.
Тимирязова»
Россия, г. Казань*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** В статье разбирается проблема падения познавательной активности учеников начальных классов и анализируется, чем именно дидактическая игра может ее решить. Описан педагогический эксперимент, охвативший обучающихся 2–3 классов: до и после формирующего этапа измерялись мотивация и поведенческие показатели учебной деятельности. Данные диагностики показали, что регулярное включение игровых форм в структуру урока ведет к статистически значимому росту вовлеченности и качества учебных действий.*

***Ключевые слова:** дидактическая игра, активизация учебной деятельности, младший школьный возраст, познавательная мотивация, начальная школа, эксперимент.*

***Abstract:** The article examines the problem of the decline in cognitive activity of primary school students and analyzes how exactly a didactic game can solve it. A pedagogical experiment involving students in grades 2-3 is described.: Motivation and behavioral indicators of learning activities were measured before and after the formative stage. Diagnostic data showed that the regular inclusion of game forms in the lesson structure leads to a statistically significant increase in engagement and the quality of learning activities.*

Keywords: *didactic game, activation of educational activity, primary school age, cognitive motivation, elementary school, experiment.*

Актуальность исследования. Начальная школа существует в постоянном противоречии. Федеральные стандарты ориентируют учителя на деятельностный подход, субъектность ребенка, развитие учебной самостоятельности – это одна сторона. С другой, как фиксируют исследователи, к концу третьего класса внутренняя мотивация снижается примерно у 40% детей по сравнению с первым годом обучения [1, с. 154]. Нормативные ожидания и реальная мотивационная картина расходятся. О дидактической игре педагогика говорит давно. Ее базовые черты описаны К.Д. Ушинским [11]. Но на практике учителя либо прибегают к игровым формам от случая к случаю, либо сводят их к развлекательным паузам, никак не связанным с учебным содержанием урока.

Обзор литературы. В отечественной педагогике накоплен обширный корпус работ об игровой деятельности. Д.Б. Эльконин в «Психологии игры» [12] четко разграничил ролевую и дидактическую игру: последняя сохраняет игровую структуру – правила, результат, соревновательный или кооперативный элемент, но подчинена педагогической задаче. В.А. Сухомлинский относился к игре не как к дополнению к обучению, а как к его органичной части. По его убеждению, убрать игровые элементы из обучения первоклассника – значит проигнорировать саму природу ребенка [10].

Среди современных российских исследователей выделяется несколько направлений. Г.К. Селевко систематизировал игровые технологии в образовании, предложив понятие «педагогическая игровая технология» и критерии ее разграничения со стихийной игровой активностью [8, с. 89]. О.С. Газман впоследствии развил концепцию педагогики свободы, где игра выступает пространством формирования субъектности [4, с. 104]. Н.Ф. Виноградова [2] и Л.Е. Журова [5] исследовали игровые методы

применительно непосредственно к начальной школе – с акцентом на соответствие возрастным особенностям детей.

Само понятие «дидактическая игра» в педагогике трактуется далеко не однородно. Для настоящего исследования наиболее подходящим оказывается определение Г.К. Селевко: дидактическая игра – вид деятельности, в котором дети решают познавательные задачи, сформулированные в игровой форме, при наличии правил, результата и обратной связи [8, с. 277]. Структура дидактической игры складывается из нескольких элементов. Дидактическая задача задает предметное содержание. Игровая задача формулирует то, чего ребенок должен достичь «по правилам». Игровые действия – конкретные операции участников [13]. Правила ограничивают и направляют активность, создавая пространство «честного соперничества». Результат – фиксируемый итог, дающий ребенку немедленную обратную связь о качестве своих действий.

Термин «активизация» требует уточнения. В деятельностном подходе Л.С. Выготского [3] и А.Н. Леонтьева [6] активность понимается как единство когнитивного, мотивационного и волевого компонентов. Учебная деятельность активна тогда, когда ребенок принимает учебную задачу как собственную, удерживает ее в ходе выполнения и соотносит результат с образцом. Именно такое понимание принято в данной работе. По Д.Б. Эльконину, игра создает «зону ближайшего развития» не только в когнитивном, но и в регуляторном отношении: ребенок в игровой ситуации демонстрирует произвольность, недоступную ему вне этого контекста [12, с. 167]. Дидактическая игра не просто мотивирует, она формирует регуляторные структуры, необходимые для полноценной учебы.

Младший школьный возраст (6–10 лет) – время сосуществования двух ведущих деятельностей. Учебная нормативно становится ведущей с момента поступления в школу, однако игровая мотивация сохраняет высокий энергетический потенциал еще несколько лет.

Педагогический эксперимент проводился в 2025–2026 учебном году. Выборку составили 52 обучающихся 2–3 классов: 26 человек в экспериментальной группе (ЭГ) и 26 – в контрольной (КГ). Соотношение по полу: в ЭГ – 14 мальчиков и 12 девочек, в КГ – 13 и 13 соответственно. Средний возраст на начало эксперимента – 8,4 года ($SD = 0,7$). Группы формировались по принципу параллельных классов. Предварительная проверка на однородность – по среднему баллу предыдущей четверти и исходному уровню мотивации – не выявила значимых различий ($U = 311,5$; $p = 0,43$). Иными словами, группы были сопоставимы.

Учебная мотивация оценивалась по методике М.В. Матюхиной «Диагностика мотивов учения» в адаптации для 2–3 классов. Методика позволяет разграничить познавательные, социальные и внешние (оценочные) мотивы. Дополнительно использовался проективный тест «Незаконченные предложения» – для выявления эмоционального отношения к учебе.

Учебная активность фиксировалась методом структурированного наблюдения, то есть каждый урок кодировался по 7 поведенческим индикаторам (инициация ответа, удержание задачи, самоконтроль, скорость включения, характер ошибок, обращение к дополнительным источникам, вербализация затруднений). Наблюдение вели два независимых педагога-психолога, не знавших, какой класс к какой группе относится. Согласованность их оценок проверялась коэффициентом каппа Коэна ($\kappa = 0,79$; $p < 0,001$) – показатель высокой надежности. Учитывался важный принцип – игра решает конкретную учебную задачу данного урока.

Комплекс включал 18 игр, распределенных по предметам (математика, русский язык, окружающий мир) и этапам урока (актуализация знаний, изучение нового материала, закрепление, рефлексия). Приведем три наиболее показательные игры формирующего этапа.

Игра «Математический детектив» (математика, 3 класс, этап закрепления). Класс делится на группы по 4 человека. Каждая получает «дело» – карточку с задачей, в которой намеренно допущена ошибка в решении.

Нужно: обнаружить ошибку, обосновать ее наличие и предложить верное решение. Правило: нельзя просто сказать «неправильно», необходимо указать конкретный шаг, где допущена ошибка. Группа, нашедшая ошибку и верно решившая задачу, получает жетон. По итогам серии дел подводится общий итог. Дидактическая задача – формирование контрольного действия, умение работать с чужим решением. Игра «Слово-цепочка» (русский язык, 2 класс, этап актуализации). Обучающиеся сидят по кругу. Первый называет слово определенной части речи (например, существительное). Следующий должен назвать слово, начинающееся на последний слог предыдущего, тоже существительное. Ошибившийся выбывает из круга, но продолжает наблюдать. Правило: слово должно быть именем нарицательным и не повторяться. Дидактическая задача: актуализация словарного запаса, закрепление понятия «часть речи», тренировка фонематического слуха. Игра «Стрелка времени» (окружающий мир, 2–3 класс). На доске – горизонтальная лента времени с обозначенными эпохами. Педагог зачитывает описание явления или объекта (например: «это животное жило одновременно с мамонтами»). Команды должны разместить карточку с названием животного в нужном временном отрезке. Спорные решения обсуждаются коллективно. Дидактическая задача – формирование временных представлений, работа с понятием «историческая эпоха».

На констатирующем этапе в обеих группах преобладали внешние, оценочные мотивы учения. Высокий уровень познавательной мотивации зафиксирован у 19,2% обучающихся ЭГ и 21,2% КГ – разница статистически незначима ($p = 0,81$). Стартовые позиции групп были практически одинаковы.

После формирующего этапа картина изменилась. В экспериментальной группе доля учеников с высоким уровнем познавательной мотивации выросла с 19,2% до 46,2%. В контрольной – почти не сдвинулась – с 21,2% до 23,1%. Различие между группами на контрольном этапе статистически значимо ($U = 198,0$; $p = 0,003$). Обращает на себя внимание снижение доли учеников с низким уровнем мотивации в ЭГ – с 38,5% до 11,5%. В КГ тот же показатель

сократился незначительно с 40,4% до 34,6%, что укладывается в обычную годовую динамику. Данные наблюдения обрабатывались суммированием баллов по 7 индикаторам (максимум – 35 баллов на урок на обучающегося). Среднее по группе фиксировалось еженедельно. На констатирующем этапе средний суммарный балл активности составлял: ЭГ – 17,4 (SD = 3,1), КГ – 17,9 (SD = 2,8). На контрольном: ЭГ – 24,6 (SD = 3,4), КГ – 18,7 (SD = 2,9). Прирост в ЭГ статистически значим ($p < 0,001$), в КГ – нет ($p = 0,27$).

Наиболее выраженные изменения в ЭГ – по индикаторам «инициация ответа» (+68%) и «удержание задачи» (+52%). Индикатор «обращение к дополнительным источникам» вырос меньше (+23%) – что объяснимо ограниченным доступом к справочным материалам в условиях урока. В реальных условиях наблюдения установлено, что обучающиеся ЭГ к концу формирующего этапа включались в задание в среднем на 1 мин 40 с быстрее, чем в начале. В КГ аналогичный показатель практически не изменился. Помимо количественных данных, наблюдение зафиксировало качественные изменения. Обучающиеся ЭГ начали самостоятельно переносить элементы игровых правил на обычные, неигровые задания, обменивались работами для взаимопроверки, вводили добровольную соревновательность, комментировали решения товарищей, опираясь на изученные правила. Усвоенные в игре регуляторные паттерны переходили в учебную деятельность как таковую. В КГ подобного переноса зафиксировано не было.

Полученные данные согласуются с рядом ранее опубликованных результатов. Исследование Н.Ф. Виноградовой [2, с. 8] на выборке 1–2 классов фиксировало аналогичную тенденцию, систематическое применение предметных дидактических игр повышало учебную активность в среднем на 28–34%. Значения настоящей работы (прирост суммарного балла активности в ЭГ – 41%) несколько выше; это, по всей видимости, объясняется возрастом выборки, ученики 2–3 классов обладают более развитыми регуляторными возможностями, чем первоклассники, и способны извлечь из игровых форм больший обучающий ресурс. В реальных условиях апробации установлено,

что обучающиеся, прошедшие 4–6 туров игры, заметно реже допускали ошибки в согласовании прилагательных с существительными при самостоятельном письме. Систематическое применение структурированных дидактических игр, встроенных в логику урока, обеспечивает статистически значимый прирост – и по показателям познавательной мотивации, и по поведенческим индикаторам учебной активности. Отдельного внимания заслуживает факт переноса игровых регуляторных паттернов на неигровую учебную деятельность. К концу формирующего этапа обучающиеся ЭГ самостоятельно демонстрировали элементы саморегуляции и взаимоконтроля, без специального педагогического введения. Разработанный комплекс включает дидактическую игру для 2–3 классов. Предложенные критерии отбора и конструирования игр применимы без специальной подготовки. Методика диагностики учебной активности методом структурированного наблюдения – доступный инструмент педагогического мониторинга.

Использованные источники:

1. Безруких М. М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям "Дошкольная педагогика и психология"; "Педагогика и методика дошкольного образования" / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. - 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 412 с.
2. Виноградова Н. Ф. Актуальные проблемы современного начального образования / Н. Ф. Виноградова // Начальная школа. – 2017. – № 9. – С. 1-9.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: ЭКСМО, 2003 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 501 с.
4. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитар. педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 294 с.
5. Журова Л. Е. Подготовка к обучению грамоте детей 4-7 лет: программа: методические рекомендации. – М.: Вентана-Граф, 2009. – 29 с.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. = Сознание. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
8. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
9. Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст. – Санкт-Петербург: Речь, 2011. – 373 с.
10. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - 5-е изд. – К.: Рад. школа, 1974. – 288 с.
11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии. – М.: Фаир-Пресс, 2004 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 574 с.
12. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. - 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 358 с.
13. Ситдикова, Г. Р. Игры и их применение на занятиях иностранного языка / Г. Р. Ситдикова, Т. А. Аульбаев // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания. – 2024. – С. 157-158. – EDN LSFYBD.