**Научная педагогическая деятельность Даниила Борисовича Эльконина.**

Доклад по предмету «Педагогика»

Выполнила: Гайдай Я.А. (соискатель)

Омская академия МВД РФ

Омск 2005

«… не дети наше будущее, а мы - будущее детей»

А.Ф. Киселев



Эльконин Даниил Борисович (1904 - 1984)

Даниил Борисович Эльконин принадлежит к той славной плеяде советских психологов, которая составляет костяк всемирно известной научной школы Л. С. Выготского. Д. Б. Эльконин с гордостью говорил о том, что он является учеником Льва Семеновича и соратником других его учеников и последователей. Глубоко восприняв идеи этой школы, Д. Б. Эльконин в течение нескольких десятилетий оригинально их конкретизировал в своих экспериментальных и теоретических работах, создав тем самым собственное научное направление в детской и педагогической психологии.

Д. Б. Эльконин сочетал в себе талант ученого, умеющего глубоко анализировать фундаментальные научные проблемы, и способности исследователя, эффективно решающего прикладные психологические вопросы, имеющие серьезное значение для педагогической практики. Ему принадлежат замечательные теории периодизации детского развития и детской игры, а также методики обучения детей чтению. Его коллеги, родственники и друзья высказывались о нем как о человеке, обладающем незаурядной и щедрой душой жизнелюбивого и жизнестойкого человека, сумевшего до последних дней сохранить большой ум и доброту. Он имел поистине благородный характер ученого и гражданина.

Родился Д. Б. Эльконин в Полтавской губернии, учился в полтавской гимназии и в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена. С 1929 г. работал в этом институте; несколько лет в сотрудничестве с Л. С. Выготским изучал проблемы детской игры. С 1937 г. и до начала Великой Отечественной войны он был учителем начальных классов в одной из ленинградских школ, преподавал в педагогическом институте, создавал школьные учебники по русскому языку для народностей Крайнего Севера. В этот период Д. Б. Эльконин защитил кандидатскую диссертацию, посвященную развитию речи школьников (1940). Всю Великую Отечественную войну Д. Б. Эльконин находился в действующей армии, был награжден боевыми орденами и медалями. После войны он преподавал психологию в Военно-педагогическом институте Советской Армии. С сентября 1946 г. работал по совместительству в Институте психологии АПН РСФСР. Демобилизовавшись из армии в 1953 г. в звании подполковника, затем в той же должности стал сотрудником Института психологии. Он последовательно заведовал лабораториями психологии младших школьников, психологии подростков, диагностики психического развития школьников. В 1962 г. он защитил докторскую диссертацию, в 1968 г. был избран членом-корреспондентом АПН СССР. Многие годы он преподавал на факультете психологии Московского университета.

Свои исследования по детской психологии Д. Б. Эльконин Проводил в тесном сотрудничестве с такими учениками Л. С. Выготского, как А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, П.Я. Гальперин. В.В. Давыдовым. Данил Борисович поддерживал обширные и плодотворные научные связи с детскими и педагогическими психологами других стран (ГДР, НРБ, ПНР и др.), в частности с теми американскими учеными, которые опирались в своих исследованиях на идеи Л. С. Выготского (с Дж. Брунером, Ю. Бронфенбреннером, М. Коулом, Дж. Вертчем и др.).

Перу Д. Б. Эльконина принадлежит несколько монографий и много научных статей, посвященных проблемам теории и истории детства, его периодизации, психического развития детей разных возрастов, психологии игровой и учебной деятельности, психодиагностики, а также вопросам развития речи ребенка и обучения детей чтению. Даниил Борисович посвятил несколько статей научным взглядам Л. С. Выготского и неоднократно выступал с докладами о нем в различных аудиториях, но самым большим вкладом в развитие не только отечественной, но и мировой педагогики было разработка и внедрение новой системы обучения, так называемого «Развивающего обучения»

**Система «Развивающего обучения»**

В педагогике и психологии очень давно дискутировался вопрос о том, может ли обучение оказать какое-либо влияние на психическое развитие ребенка, главным образом, умственное. В начале ХХ века господствующим было положение о биологической предопределенности, как хода процесса развития, так и уровня, которого может достичь каждый отдельный ребенок. Согласно этим взглядам обучение не оказывает никакого влияния на процесс психического развития. В тридцатых годах виднейший советский психолог Л.С.Выготский, выдвинул противоположную точку зрения указав, что обучение оказывает решающее влияние на процессы умственного развития и что только такое обучение является хорошим, которое такое влияние оказывает. Ему и его сотрудникам удалось показать, что развивающее значение обучения зависит, прежде всего, от усвоения научных знаний, системы научных понятий. Однако эта гипотеза, очень смелая по тем временам, упиралась в представление о детях, вступающих в систему организованного обучения как не могущих усвоить научные понятия и поэтому начальное обучение должно ограничиваться лишь усвоением элементарных представлений об окружающей действительности и элементарных практических навыков чтения, письма и счета. Такое представление сохранялось довольно долго, а отчасти, существует и по сей день. Таким образом, начальный период обучения (младший школьный возраст) как бы вырван из общей системы научного образования, которое начинается только с переходов ребенка в средние классы. Дети приходят туда уже умея читать и грамотно писать, ничего не зная о тех законах языка, которые лежат в основе навыков, которыми они уже владеют; они умеют уже умножать и делить многозначные числа, но ничего не знают о системе научных математических понятий, которые фактически лежат в основе производимых ими действий. Рядом исследователей было установлено, что умственное развитие в этих условиях у детей происходит очень медленно и, входя в подростковый возраст, где начинается систематическое знакомство с теорией, они оказываются недостаточно подготовленными и начинают испытывать трудности и терпеть неудачи. Естественно было предположить, что тот уровень развития, которого достигают дети до перехода в средние классы в значительной степени определен тем содержанием и той технологией обучения, которые установлены и традиционно закреплены за начальным периодом обучения.

Последователи Выготского ( Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов ) попытались развить его идеи - опираясь на психологическую теорию деятельности А.А.Леонтьева. В контексте деятельности на первый план процесса обучения стало выходить развитие ребенка как процесс становления его как субъекта разнообразных видов и форм деятельности. Перед группой ученых, в число которых входил и Д.Б. Эльконин, возник вопрос «как же доказать, что возможности умственного развития детей значительно выше тех, которые мы получаем при обучении по традиционно сложившимся программам и методам?» Доказать это возможно было только одним способом: необходимо было попробовать радикально изменить содержание обучения, ввести усвоение научных понятий, начиная с самого начала обучения, найдя при этом такую технологию обучения, при которой усвоение таких понятий стало бы возможным для младших школьников, а затем посмотреть, как обучающиеся по этим новым программам и по новой технологии дети будут умственно развиваться. В конце пятидесятых годов была создана такая экспериментальная школа-лаборатория, в которой работала группа специалистов из Института общей и педагогической психологии Академии Педагогических наук. Работа оказалась очень сложной. Необходимо было экспериментально испробовать различные варианты программы; определить ту систему понятий, которая должна быть заложена в эти программы; найти и испробовать различные технологии - выяснить, что должен делать учитель и какие действия должны производить ученики, чтобы усвоить это сложное содержание. В ходе работы уточнялись и те научные гипотезы, которые первоначально были заложены в эксперимент. Потребовался ряд лет интенсивной работы, чтобы создать первые варианты нового содержания и новой технологии обучения.

Результаты были очень обнадеживающими. Дети здесь показывали по всем параметрам умственного развития значительно более высокие результаты, чем дети, обучавшиеся по традиционно сложившимся программам и технологии. Только после этого возникла необходимость и возможность расширить исследование с целью проверки полученных в экспериментальных условиях результатов, и углубить исследование, проникнуть в психологические механизмы формирования учебной деятельности учащихся. Тогда к исследованиям подключилась группа научных работников других городов - Харькова, Тулы. В ходе многолетних экспериментальных исследований было показано, что, во-первых, дети семи-девяти лет без особого труда, с интересом и завидной легкостью овладевают общими, исходными понятиями, лежащими в основе современных лингвистических и математических знаний; у детей возникает, формируется широкая ориентировка в тех областях действительности, которые обобщены в соответствующих системах понятий, что дети являются теоретиками - т. е. у них может быть сформировано стремление к поиску тех фундаментальных отношений, которые констатируют соответствующие области знаний. Во-вторых, что учение превращается у этих детей в увлеченность самим содержанием обучения, а работа по приобретению знаний превращается в игру их собственных интеллектуальных сил - их увлекает содержание деятельности, которую они выполняют и способ ее выполнения. Таким образом родилась новая психологическая теория обучения, раскрывающая перспективы и возможности образования будущего.

**Основные различия между системой классического традиционного обучения и системой Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.**

Главное отличие развивающего обучения от традиционного - в разном понимании целей обучения, а поскольку цель, как закон, определяет средства ее достижения, то различия проявляются и в средствах обучения: в структурировании содержания учебного предмета, в использовании различных методов обучения, разных форм учебной деятельности. Принципиальные отличия между системами показаны на схеме.



В качестве целей в традиционном обучении выступают знания, умения, навыки. Если обратиться к знанию по любому учебному предмету, то оно несет две функции:

а) выполняет ориентирующую функцию при решении задач на базе данной науки;

б) отражает в сознании содержание науки как феномена культуры. В этой функции знание обеспечивает понимание, что это за наука, что она дает людям, какие задачи решаются на ее основе, какими средствами для решения этих задач она располагает, когда к ней следует обращаться, в чем ограниченность данной науки. В данной функции такие представления о науке несут ориентирующую функцию в задачах, не связанных с профессиональной деятельностью, но обеспечивают понимание культурных, социальных, научных проблем, обеспечивают взаимопонимание и общение с людьми, для которых данное знание есть средство профессиональной деятельности. Такие знания определяют составляющую личностного развития как развития представления об окружающем мире, связанного с данной наукой. В этой функции содержится одна из важнейших функций развивающего обучения.

Именно такая, развивающая, функция любого предметного знания традиционным обучением как системой не обеспечивается. В результате многие учебные предметы с точки зрения их социальной роли школьники просто не видят. Они их «проходят». Ограниченность алгоритмическими знаниями делает знание по любому предмету, если оно не связано с дальнейшими профессиональными интересами, просто ненужным. Именно такая ограниченность является основой технократического мышления, когда математик ничего не видит, кроме математики, когда дети выходят из школы нечитающими, когда их интересы носят сугубо прагматический характер, что в конечном случае выражается в школьном инфантилизме. Одним словом, классическое традиционное обучение делает человека винтиком, слепо плывущим по волнам неизвестно в какую сторону. Отсюда уже во взрослом обществе мы имеем такие проблемы как: формализм, бюрократия, преступность, и все то, что базируется на искаженной ценностной ориентации. Совершенно другие цели ставит развивающее обучение. Не обедняя ребенка знаниями а, наоборот, базируясь на знаниях более высокого уровня, оно нацелено на умственное развитие ребенка и тем самым создает условия для личностного развития. При этом речь идет о психическом развитии как о развитии способности ориентироваться в изменчивой окружающей среде, способности прогнозировать, предвидеть. Это именно то, что обеспечивает человеку успешность при решении любых жизненных задач.

В целом развивающее обучение как система обеспечивает образование средствами достижения тех целей, которые, по крайней мере, полтора столетия лишь декларировались. Известное положение о том, что цели, как закон, определяют средства их достижения, выводит на принципиально различные подходы в средствах достижения целей в традиционном и развивающем обучении. В развивающем обучении развитие деятельностных способностей, развитие рефлексивных способностей, развитие способностей к общению базируются на методе учения – исследовательской учебной деятельности. Сама возможность использования этого метода в учебном процессе базируется на движении в теоретическом содержании учебного предмета от общего к частному. Личностное развитие базируется на освоении содержания учебного предмета не только как средства решения свойственных ему задач, но и как феномена культуры. Еще Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег (1790-1860), немецкий педагог-демократ, выделял два основных метода обучения - сообщающий (научный) и элементарный (развивающий). При обучении первым методом учитель излагает материал, а учащийся воспринимает его рецептивно, почти пассивно, следуя за ходом мысли учителя. Во втором случае учащиеся исходят из каких-либо положений, исследуя их или то, что из них вытекает, и обретают, таким образом, истину путем собственных размышлений, исследования, изучения. При сообщающем методе обучения первая фаза учения протекает очень просто, и основная нагрузка падает на вторую фазу — заучивания, запоминания готового знания. При развивающем методе обучения, наоборот, первая фаза учения весьма сложна, вторая может и не происходить отдельно от поиска, а протекать параллельно, как побочный процесс. При обучении первым методом учитель является «центром движения или даже застоя». В поисковом обучении учитель – «средство... возбуждения и руководства» учением, орудие, способствующее деятельности учащегося. «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

Таким образом, методика «Развивающего обучения» призвана, за короткий срок осуществить переход от конкретно-логического мышления, которое присуще традиционной системе к теоретическому мышлению, формирование которого является целью «Развивающего обучения». А также превратить ученика из объекта воздействия в субъект деятельности и саморазвития, сформировать у учащихся положительные мотивы обучения и творческое отношение к познавательной деятельности. Данная методика ориентируется не на запоминание через многократное повторение, а понимание как результат собственной мыслительной деятельности, анализа и синтеза, абстрагирования и обобщения, установления законов и принципов.

**Результаты внедрения системы Д.Б. Эльконина –В.В. Давыдова в школы.**

В конце 80-х годов ХХ века в советской школе в условиях перестройки появился выраженный интерес педагогического сообщества к инновационной педагогике. Многие школы и учителя, уставшие от однообразной, серой советской системы образования, включились в движение «Педагогика сотрудничества» и стали искать интересные и перспективные пути реформирования советской школы. Именно в это время в «Развивающем обучении» по системе Эльконина - Давыдова был увиден колоссальный потенциал для обновления нашей школы. В 1991 году в г. Перми впервые проходят большие курсы для учителей начальной школы по ознакомлению с системой Эльконина – Давыдова. В течение следующих нескольких лет многие школы бывшего СССР (России, Эстонии, Латвии, Украины и Белоруссии, Казахстана) подняли флаг развивающего обучения. Оно стало одним из самых популярных инновационных движений на постсоветском пространстве. Школы, которые взялись за освоение этой системы, получили статусы экспериментальных, инновационных. Работать по программам развивающего обучения было модно и престижно. Возникло сразу несколько центров в Москве, Харькове и других городах, которые взялись за переподготовку учителей. В 1994 году создается общественная организация – Ассоциация «Развивающее обучение», – которая в 1995 году становится Международной Ассоциацией. Год спустя, в 1996 году, Министерство образования РФ де-юре признало систему Эльконина – Давыдова в качестве одной из трех государственных систем для начальной школы. К этому времени около 9% школ России уже имели классы, занимающиеся по программам развивающего обучения Эльконина – Давыдова. Фактически, 1996 год можно назвать пиком популярности системы в школах России. В это время в России было около 9% школ так или иначе реализуют методику Эльконина-Давыдова, но нельзя сказать, что результаты были ошеломительно хороши. В качестве важнейшей, причины подобной неудачи можно выделить следующее: РО - это особая, деятельностная педагогика, существенно отличающаяся от традиционной, с принципиально иным устройством дидактики. Поэтому требуется новый педагогический профессионализм, специально подготовленные кадры. Учителей - профессионалов развивающего обучения практически нет. И это так, несмотря на наличие в стране центров развивающего обучения, курсов переподготовки кадров. Д.Б. Эльконин считал подготовку кадров самым узким местом всей практики РО. Дело в том, что инновационная педагогика требует и инновационных способов обучения учителей. А методисты этого сделать не могут - они сами воспроизводят традиционный стиль курсов переподготовки. Чтобы учить детей учиться, общаться, сотрудничать друг с другом, моделировать, идеализировать, взрослые учителя сами должны это уметь. Они должны иметь возможность творчески, по ситуации мыслить на уроке, демонстрировать определенный стиль общения с детьми, способы установления взаимопонимания. Они должны уметь - самое главное! - видеть деятельность ребенка - какими своими детскими способами он действует здесь и сейчас. И не держаться слепо за заготовленный шаблон занятия, уметь импровизировать, исходя из актуальных (часто неожиданных действий) учеников, эти же положения можно отнести и к родителям которые не всегда оказывались способными понять и принять данную систему обучения.. Так же здесь следует указать на недостаток финансирования данного проекта, РО требует совершенно нового дидактического материала, новых учебников, новой литературы для учителя и т.д. и далеко не все школы даже опираясь на помощь родителей, смогли в полной мере себе это позволить. Еще одной финансовой причиной сокращения количества классов «Развивающего обучения» можно назвать следующее: поскольку эта образовательная система формально перестала быть инновационной и экспериментальной системой то, соответственно, школам перестали производить доплату «за эксперимент» и присваивать им какие-либо статусы.

К 1998 году под лозунгом вариативности начального образования появились восемь учебно-методических комплектов, претендующих на роль новых образовательных (дидактических) систем, вобравших в себя, по утверждениям их авторов, лучшие черты различных систем, в том числе, системы Эльконина – Давыдова. Началось постепенное размывание границ данной образовательной системы. Эти более простые в освоении, внешне похожие на «Развивающее обучение» (РО) новые учебно-методические комплекты, имеющие серьезную издательскую базу, быстрыми темпами стали внедряться в школы многих регионов России, искажая подлинное содержание образовательной системы Эльконина – Давыдова, подменяя его внешними, словесными признаками РО. Указанным негативным тенденциям оказались подвержены, в первую очередь, те школы, которые либо использовали РО в своих «личных», административных интересах, либо не смогли за первые 6-8 лет выстроить целостный процесс развивающего обучения, не предусмотрели возможных путей продолжения обучения детей в логике и на принципах РО в основной школе. «Пострадали» в большей степени также школы, где развивающее обучение было представлено отдельными классами, где в образовательном процессе лишь выборочно использовались учебники и программы системы Эльконина – Давыдова. Жизнь показала, что отдельные классы РО не могут существовать в традиционной школе. Именно эти причины привели к тому, что на сегодняшний день школ, работающих по системе Эльконина – Давыдова, в России стало гораздо меньше (1-2%).

Но, не смотря на это, система Эльконина – Давыдова оказалась действительно революционной, ей удалось переломить практически 400 летнею систему традиционного обучения рассматривающего ученика сугубо как объект обучения. Несмотря на то, что эта система безусловно является одной из самых сложных культуросообразных, наукоемких и высоких технологий образования думаю можно надеется на то, что новая реформа образования проводимая в наши дни в Росси «Вдохнет в нее новую жизнь»

В заключении мне бы хотелось упомянуть об еще одном аспекте в новаторских исследованиях Д.Б. Эльконинана – это «Психология игры».

Как говорил сам Данил Борисович: «интерес к психологии детской игры возник у меня в самом начале 1930-х годов в ходе наблюдений над игрой дочурок и в связи с чтением лекций по детской психологии», но к сожалению записи этих наблюдений затерялись во время войны в блокированном Ленинграде. Именного наблюдения за своими дочерьми дали Эльконину повод предположить, что главным в игре детей-дошкольников является роль, которую берет на себя ребенок. В ходе осуществления роли преобразуются действия ребенка и его отношение к действительности. Так родилась гипотеза, что мнимая ситуация, в которой ребенок берет на себя роли других людей и реализует типичные для них действия и отношения в особых игровых условиях, есть основная единица игры. Существенным моментом создания такой игровой ситуации является перенос значений с одного предмета на другой. Эта мысль была не нова, здесь мне хотелось бы отметить с какой глубиной и тщательностью Эльконин изучает в своих исследованиях зарубежные теории игры К. Грооса, Ф. Бойтендайка, З. Фрейда, В. Штерна, К. Бюлера, Ж. Пиаже и др. Перенимая этот опыт Эльконин отмечал, что уже Дж. Селли писал: «Сущность детской игры заключается в исполнении какой-нибудь роли» и «здесь мы встречаемся с тем, что составляет, может быть, самую интересную черту детской игры, - с превращением самых ничтожных и малообещающих вещей в настоящие живые существа». Но так же необходимо сказать, что, например взгляды на игру как на проявление уже развитого воображения (см.: К. Гроос, В. Штерн, К. Бюлер и др.) казались Эльконину не соответствующими действительной природе игры. Он считал странным, что функция воображения, являющаяся одной из наиболее сложных способностей, возникает так рано, и предполагал, что, может быть, наоборот, игра и есть та деятельность, в которой воображение впервые только и возникает.

В конце 1932 г. он изложил свои предположения в лекции студентам и в докладе на кафедре в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена. Эти взгляды подверглись довольно резкой критике, и единственным человеком, поддержавшим основные положения доклада, был Лев Семенович Выготский, приезжавший в те годы в Ленинград для чтения лекций и руководства аспирантами. Проблемы детской игры интересовали Л. С. Выготского в связи с его работами по психологии искусства и исследованиями развития знаковой функции. В самом начале 1933 г. он прочитал в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена ряд лекций по психологии детей дошкольного возраста, среди них и лекцию по игре. Выготский развернул эту проблему, представив ее как центральную для понимания психического развития в дошкольном возрасте.

В апреле 1933 г. в связи с начавшимися исследованиями Л. С. Выготский писал Эльконину: «...хочу хоть очень кратко поделиться соображениями по всем делам. Об игре: а) обдумать надо новые эксперименты - того типа, что я упоминал в лекции в связи с игровым правилом; продумай материал лекции и мои записки, чтобы сжато в Ленинграде добиться полной ясности между нами; Ь) в лекции твоей обратил внимание на место о Гроосе. Надо бить его за натурализм - это крайне натуралистическая теория, но на новой дороге мы встречаем обновленной и обогащенной его мысль: игра - роль в развитии - то, чем она обращена к будущему - что из нее вырастает; правила - школа воли (труд у школьника), мнимая ситуация - путь к абстракции. Единство мнимой ситуации и правила - снова проблема Спинозы. По-видимому, ступени мышления суть и ступени воли (с системной точки зрения на сознание - это понятно и ожиданно); с) что воображение возникает в игре - это у тебя и абсолютно верно, и убедительно, и центрально по значению: до того нет воображения. Но прибавь еще правило подражание (которое, мне кажется, столь же центрально и столь же связано с мнимой' ситуацией) - и получим главные моменты игры; разрешив! их, создадим новое учение об игре». К сожалению, большая часть полученных материалов так же погибла во время блокады в Ленинграде; сохранившиеся были активно использованы Элькониным в его публикациях посвященных данной проблеме.

В начале 1936 г. Эльконин изложил на кафедре психологии Харьковского педагогического института первые экспериментальные факты и теоретические взгляды на игру, которые разрабатывались ленинградской группой психологов под моим общим руководством. Среди входивших в эту группу психологов были такие известные имена как: О. Н. Варшавская, Е. А. Гершензон, Т. Е. Конников, Ф. И. Фрадкину. С этого же времени, т. е. с 1936 г., научная работа Эльконина теснейшим образом идейно сплетается с работой А. Н. Леонтьева и его сотрудников, Основное внимание было сосредоточено, во-первых, на выяснении исторического происхождения детской игры; во-вторых, на раскрытии социального содержания игры как ведущего типа деятельности детей дошкольного возраста; в-третьих, на проблеме символизма и соотношения предмета, слова и действия в игре; наконец, на общетеоретических вопросах и критическом рассмотрении существующих теорий игры. В качестве главных предметов исследования выступают природа и сущность ролевой игры, психологическая структура развернутой формы игровой деятельности, ее возникновение, развитие и распад, ее значение в жизни ребенка.

Как считал Д.Б. Эльконин - сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью дошкольного возраста (одно из принципиальных положений его исследовательской работы), поэтому его исследования безусловно были, рассчитаны на психологов и педагогов, работающих с дошкольниками.

В соответствии с концепцией изучения дошкольной игры представленной Элькониным выделяются насколько наиболее важных аспектов:

- во-первых, по уровню развития игровых действий ребенка можно определить его готовность к школьному обучению, ибо, основные предпосылки для перехода к учебной деятельности формируются в рамках сюжетно-ролевой игры;

- во-вторых, чтобы понять младшего школьника, нужно знать особенности психической жизни дошкольника;

- в-третьих, игра не кончается в дошкольном возрасте, и ростки так называемой игры с правилами появляются в сюжетно-ролевой игре.

Д.Б. Эльконин проводит в своей работе мысль о внутреннем родстве всех видов игр, идею о социальном происхождении и содержании сюжетно-ролевой игры ребенка. К числу важных научных достижений можно отнести выявление условий возникновения сюжетно-ролевой игры в онтогенезе, выделение основной единицы игры, раскрытие внутренней психологической структуры игры, определение ее роли в психическом развитии ребенка и др.

Можно в нескольких положениях перечислить то новое, что внесла эта работа в психологию детской игры:

1) разработка гипотезы об историческом возникновении той формы игры, которая является типичной для современных дошкольников, и теоретическое доказательство, что ролевая игра является социальной по своему происхождению и именно поэтому по своему содержанию;

2) раскрытие условий возникновения этой формы игры в онтогенезе и доказательство, что игра на границе дошкольного возраста возникает не спонтанно, а формируется под влиянием воспитания;

3) выделение основной единицы игры, раскрытие внутренней психологической структуры игры и прослеживание ее развития и распада;

4) выяснение того, что игра в дошкольном возрасте особенно сенситивна к сфере человеческой деятельности и межчеловеческих отношений, и установление, что основным содержанием игры является человек - его деятельность и от ношения взрослых друг к другу, и в силу этого игра есть форма ориентации в задачах и мотивах человеческой деятельности;

5) установлено, что игровая техника - перенос значений с одного предмета на другой, сокращенность и обобщенность игровых действий - является важнейшим условием проникновения ребенка в сферу социальных отношений, их своеобразного моделирования в игровой деятельности;

6) выделение в игре реальных отношений детей друг с другом, являющихся практикой их коллективных действий;

7) выяснение функций игры в психическом развитии детей дошкольного возраста.

Как говорил сам Эльконин, проводимые им исследования в этой области не были закончены, это было обусловлено, прежде всего, его занятостью решением других вопросов детской психологии но данные разработки несомненно (как и в случае с системой «Развивающего обучения») дали большой толчок в раскрытии психологическую природы игры, внесли посильный вклад в разработку проблем психологии игры, интерес к которым все более возрастает.

К сожалению, ограниченный формат доклада не позволяет более подробно описать все многообразие научной деятельности нашего выдающегося соотечественника, его вклад в развитие современной педагогики и психологии поистине неоценим. Эльконин являлся наиболее влиятельным деятелем российской науки и бесспорно следует признать, что его теории уже принадлежит истории мировой научной мысли.