**Введение**

В настоящее время практически каждый учитель истории применяет в своей деятельности нетрадиционные формы обучения школьников. На наш взгляд это связано со становлением нового стиля мышления учителей, ориентирующихся на эффективное решение образовательно-воспитательных задач в условиях более чем скромного количества предметных часов и усиление самостоятельной творческо-поисковой деятельности школьников.

Перед современным учителем истории вот уже целое десятилетие стоят задачи, навеянные пересмотром содержания предмета: альтернативные подходы к оценке событий прошлого, прогнозирование событий и явлений, неоднозначные этические оценки исторических личностей и хода событий. Само собой разумеется, что обсуждение этих вопросов на уроке невозможно без приобретения учащимися опыта ведения диалога и дискуссии, приобщения к творческой деятельности, коммуникативных умений и способности к моделированию ситуаций. Отсюда следует, что: «…арсенал форм современного учителя истории должен не только обновляться под влиянием усиливающейся роли личности учащегося в обучении, но и трансформироваться в сторону необычных, игровых форм преподнесения учебного материала».[[1]](#footnote-1)

Маленький, «дошкольный» ребёнок обладает целостным миропредставлением и своеобразным мироощущением (мировоззрением всё это станет несколько позже). Для него мир един и целостен: «…цветок на клумбе, бабочка на цветке, мама, склонившаяся вместе с ним над цветком и бабочкой, и дождь, вдруг спугнувший их всех — и его, и бабочку, и маму — всё это один, огромный, звенящий, цветной и пахнущий мир. В своей многогранности этот мир не просто целостен, но и ценностен для ребёнка. Этот мир может быть добрым и злым, полным тайн и открытым, познаваемым, цветным и чёрно-белым…

Но вот ребёнок попадает в школу. Целостный мир в его сознании тут же распадается на множество фактов, понятий, теорий, законов, предметов, кружков, факультативов. Оказывается дождь - это физика, цветок - ботаника, а мама вообще неизвестно где, она вообще не из школьной жизни».[[2]](#footnote-2) Чтобы понять учеников, найти к ним подход, не следует рассматривать их как маленьких взрослых. Их мир реально существует, и они рассказывают о нём в игре.

«Давно признано, что игра занимает значительную часть жизни ребёнка. Ещё в восемнадцатом веке Ж. Ж. Руссо писал о том, что для того, чтобы узнать и понять ребёнка, необходимо наблюдать за его играми, а это значит, что, стремясь облегчить ученику выражение и исследование собственного эмоционального мира, педагог должен обращаться к этому концептуально-экспрессивному миру. В отличие от взрослых, для которых естественной средой общения является язык, естественной средой общения для ребёнка является игра и разнообразная деятельность».[[3]](#footnote-3) О первостепенном значении игры, для естественного развития ребёнка свидетельствует тот факт, что ООН провозгласила игру универсальным и неотъемлемым правом ребёнка. Точно так же, как детство имеет свой внутренний смысл и не является простой подготовкой к взрослости, точно так же игра имеет свою внутреннюю ценность и важна независимо от того, к каким последствиям она может привести. В отличие от работы, которая имеет определённую цель и направлена на выполнение какого-то определенного задания путём приспособления к требованиям непосредственного окружения, игра внутренне сложна, не зависит от поощрения из вне и приводит внешний мир в соответствии с имеющимися у ребёнка представлениями.

«Игра для детей — способ научится тому, чему их никто не может научить. Это способ исследования и ориентации в реальном мире, пространстве и времени, вещах животных, структурах, людях. Включаясь в процесс игры, дети

научаются жить в нашем символическом мире — мире смыслов и ценностей, в тоже время исследуя, экспериментируя, обучаясь».[[4]](#footnote-4)

Остановимся на наиболее важных методологических возможностях игры, которые могут быть использованы на уроках истории:

во-первых, игра — это мощный стимул обучения, это разнообразная и сильная мотивация учения. Посредством игры гораздо активнее и быстрее происходит возбуждение познавательного интереса, отчасти потому, что ученику по своей природе нравится играть, другой причиной является то, что в игре, мотивов гораздо больше, чем в обычной учебной деятельности. Л. П. Борзова, исследуя мотивы участия школьников в играх на уроках истории, отмечает: «Некоторые подростки участвуют в играх, чтобы реализовать свои потенциальные возможности и способности, не находящие выхода в других видах учебной деятельности. Другие — чтобы получить высокую оценку, третьи - чтобы показать себя перед коллективом, четвёртые решают свои коммуникативные проблемы и т.п.»;[[5]](#footnote-5)

во-вторых, в игре активизируются психические процессы участников игровой деятельности: внимание, запоминание, интерес, восприятие и мышление. Уникальная особенность игры, состоит в том, что она позволяет расширить границы собственной жизни ребёнка, вообразить то, чего он не видел, представить себе по чужому рассказу то, чего в его непосредственном опыте не было.

в-третьих, игра эмоциональна по своей природе и потому способна даже самую сухую информацию оживить, сделать яркой и запоминающейся. В игре возможно вовлечение каждого в активную работу, эта форма урока противостоит пассивному слушанию или чтению. В процессе игры интеллектуально пассивный ребёнок способен выполнить такой объём работы, какой ему совершенно недоступен в обычной учебной ситуации;

в- четвёртых, А. Я. Гуревич справедливо заметил, что: «Умело организованная учебная игра позволяет задействовать в учебных целях энергию, которую школьники расходуют на «подпольную» игровую деятельность. Последняя, ведётся на уроках всех (без исключения!) преподавателей…  
Способы «конспирации» оттачивались сотнями поколений школьников, а обмен опытом подпольных проделок налажен с завидной оперативностью. При этом, если педагог войной пошёл на такие игры своих учеников, он сам же ставит их в роль «подпольщиков», — и тогда найдите для подростка более привлекательную игру! Не лучше ли использовать игровую энергию учеников в мирных целях? Умело направив этот интерес и эту активность в нужное русло, учитель может извлечь из них немалую педагогическую пользу».[[6]](#footnote-6)

Кроме этого, игра создаёт особые условия, при которых развивается творчество учащихся. Суть этих условий заключается в общении на равных, где исчезает робость, возникает ощущение — «я тоже могу», т.е. в игре происходит внутреннее раскрепощение. Для обучения очень важно то, что игра является классическим способом обучения действием. В ней органично заложена познавательная задача и осуществляется самостоятельный поиск знаний. «Овладение знаниями в игре — новое, уникальное условие сплачивания сверстников, условие обретения интереса и уважения друг к другу, а по ходу - и обретение себя»,[[7]](#footnote-7) таким образом, помимо всего прочего, в игре происходит и огромная воспитательная работа.

Современный преподаватель нередко сталкивается с тем, что историческое преподавание в школе страдает раздробленностью материала и событий. Нередко изученное на уроке ученик забывает ещё до того, как узнает, к каким результатам приведёт причинно-следственная связь. Так появилась идея изучать исторический материал блоками, которые включали бы цельные темы. Если материал всей темы просто предлагается на нескольких уроках через рассказ, лекцию, беседу, то это в большинстве случаев запутывает ученика, в его голове образуется каша из множества мелких подтем. Но те же события и факты, выстроенные в единую зрительную цепочку, ясно понимаемую учеником, и к тому же с, выделенными, узловыми подвопросами и подтемами, приводят к получению нового качественного результата. Цельный взгляд на историческое событие, единая цепочка «причина, событие, последствия», выделение узловых проблем и событий — вот главная суть опорных конспектов на уроках истории. Применение опорных конспектов предполагает и решение ещё одной немаловажной задачи — существенное сокращение учебного материала в связи с переходом к обязательному девятилетнему образованию, появляется время для изучения дополнительных материалов, возможность включать в процесс обучения уроки-портреты, исторические путешествия, творческие задания.

Применение опорных конспектов на уроках истории, что немаловажно, приводит к изменению системы проверки знаний. Теперь, это не просто проверка знания параграфа или пункта темы, а контроль за знанием целых тем, событий, причинно-следственных связей.

Блок-тема зашифрована в систему знаков-опор. Это символы, слова, даты, стрелки перехода или превращения, знака противостояния или союза. При этом большинство этих знаков унифицировано. Они позволяют выявить и зафиксировать общие причины и тенденции исторического процесса.

Знаки опорного конспекта сгруппированы в отдельные мини блоки, в среднем каждый опорный конспект состоит из восьми (десяти) таких, помеченных номерами миниблоков. Завершает цепочку знаков вывод по теме или оценка последствий событий.

Учащиеся достаточно быстро и легко усваивают то, что конкретно стоит за тем или иным элементом опорного конспекта. Незакомплексованное живое воображение ученика позволяет ему ощущать за абстрактными знаками исторические картины прошлого. Ученики достаточно легко и цельно запоминают материал объёмной темы, которая подчас включает в себя несколько параграфов учебника.

Особо необходимо выделить значение опорных конспектов для слабых учащихся. Запомнить отдельные факты, события, даты для них бывает очень сложно, не говоря уж о цельной цепочке темы. Такие ученики часто теряются, замыкаются в себе и в конечном итоге теряют всякий интерес к предмету. Опорный конспект, в таком случае, действительно становится опорой для такого ученика. Он позволяет без помощи учителя вспомнить и воспроизвести материал не только отдельного элемента, но и всей темы в целом. Постепенно пропадает скованность, появляется интерес к получению знаний.

По мере работы с опорными конспектами учащиеся выходят на новый уровень: они начинают самостоятельно составлять опорные конспекты и предлагать оригинальные значки и символы для отдельных подтем. Естественно, такая работа невозможна без вдумчивого изучения учебного материала, без умения выделять главное в тексте или рассказе учителя. В старших классах данный приём позволяет сжато записать любую лекцию.

Нужно заметить, что проблема опорных конспектов разрабатывается в педагогике совсем недавно. Поэтому и исследовательской литературы по данной проблеме немного. В работах М.Н. Скаткина «Совершенствование процесса обучения» и Н.Г Дайри «Как подготовить урок истории», М.В. Коротковой «Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории» обобщен опыт школ и результаты исследований. Однако изменяющиеся условия учебной работы в школе значительно расширяют и обогащают ее содержание. Многое в разработку методики изучения истории по опорным конспектам внес В. Ф. Шаталов. Но его предложения были встречены с огромным предубеждением, связанным, в первую очередь, с весьма сложным применением данной методики на уроках физики, биологии, химии и математики.

Работа Вяземского Е. Е. и Стреловой О. Ю. « Как сегодня преподавать историю в школе» посвящёна поиску новой содержательной парадигмы исторического образования и анализу вариативных форм обучения. В принципе, она претендует на решение одной из серьёзных педагогических проблем: рационального соединения в общеобразовательной школе обобщённого и конкретно-прикладного знания. При этом, авторы говорят о необходимости заново переосмыслить некоторые стратегические подходы к определению содержания общего образования. По вполне справедливому мнению авторов данной работы, основная полемика, в настоящее время, разгорелась вокруг стремления дать: «…некую абсолютную, универсальную модель исторического знания, отражённую в качественных и стабильных учебниках».[[8]](#footnote-8)Здесь же, в обобщённой форме представлены результаты исследований ряда научных коллективов России по определению исходных концептуальных основ содержания исторического образования, объекта изучения истории, основных системных характеристик, задач и целей исторического образования. При этом, все эти компоненты даны в сравнении с Западноевропейским подходом к цели и задачам исторического образования.

В работе говорится о переосмыслении традиционных форм учебно-воспитательной работы в школе. Комбинированный урок, школьная лекция, лабораторные и практические занятия — предстают в новом свете. Среди оригинальных форм учебных занятий, отдельно отмечены уроки-презентации, уроки-брифинги, уроки пресс-конференции. Особое место выделено описанию игровых уроков истории.

Невозможно не отметить, что в данной книге анализируется не только процесс обучения, но и его результат. Получила новое освещение проблема разработки оценочного инструментария для проверки результатов школьного обучения истории и предложен новый, оригинальный тестовый контроль знаний, а также задания с открытыми ответами и различные варианты итоговой аттестации. Тем самым, впервые создаётся возможность проверки знаний содержательного материала и познавательных умений. Достаточно подробно описывается методика применения опорных конспектов на уроках истории, при этом, практические рекомендации данного пособия легко воспринимаются и эффективны в практики обучения.

Работа Борзовой Л. П. «Игры на уроках истории» рассказывает о теоретических подходах к игровой деятельности в обучении. В ней обобщён опыт методики организации игр в обучении истории, сделана попытка отразить разнообразные возможности дидактических игр, при этом особое внимание уделяется тем из них, которые можно с успехом применять непосредственно на уроке. Кроме этого, в данной работе нашли отражение и игры, которые можно использовать и за пределами урока — в кружковой или факультативной работе, во внеклассных мероприятиях. Одним из достоинств данного пособия является то, что его отдельная, достаточно большая глава, посвящена методике организации дидактических игр на уроках истории при изучении нового материала. Это наиболее ценный раздел данной книги, так как этот вопрос практически не освещён в другой методической литературе.

Для освещения психологического аспекта нашей дипломной работы используются исследования В.А Крутецкого «Психология обучения и воспитания школьников» и Р.С Немова «Психология образования». Эти работы говорят о возрастных особенностях учащихся, дают практическую помощь учителям. Большую помощь в написании работы оказали статьи, опубликованные в журналах: «Преподавание истории в школе», «История и обществознание в школе», «История и обществознание для школьников». Их Практическая значимость в том, что они предлагают множество вариантов проведения игровых уроков истории.

В целом, резюмируя материал использованных источников по нашей проблеме, следует отметить, что в них нет обобщенных сведений по рассматриваемым нами вопросам. Поэтому возникает потребность в систематизации имеющихся данных и обобщении наиболее существенных из них.

Таким образом, актуальность данной проблемы, ее научная и практическая значимость обусловили выбор темы нашей дипломной работы «Игровые моменты и опорные конспекты на уроках истории».

В связи с этим **цель** нашего исследования: выявить, как активизировать мысли детей на уроке истории, как добиться интереса к предмету и эмоционального восприятия материала, как формировать социальную идентичность подрастающих поколений в условиях развития российского общества.

**Задачи** нашего исследования следующие:

Во-первых, раскрыть понятие «игровые ситуации и опорные конспекты на уроках истории», выявить их психологическую и педагогическую основу.

Во-вторых, доказать, что среди множества путей воспитания у школьников интереса к учению наиболее эффективным является сочетание игровой деятельности и использование опорных конспектов.

В-третьих, показать методические приемы игровой деятельности и опорных конспектов на уроках истории.

В качестве **объекта** исследования мы выделяем активные формы обучения, **субъект** нашего исследования – учащиеся 5-9 классов.

В ходе работы над темой нами были использованы следующие **методы исследования**: метод изучения научной литературы, беседы, практическая апробация теоретического материала, просмотр и анализ периодической печати.

Практическая значимость нашей работы заключается в том, что она поможет студентам в изучении этого вопроса, привлекая использованный нами материал. Кроме того, работа может быть полезна педагогам практикам, так как содержит конкретный материал по применению игр и опорных конспектов на уроках истории.

**Структура** дипломной работы соответствует логике исследования и включает: введение, три главы, заключение, список литературы и приложения.

**1**

**Ролевые игры на уроках истории**

Через игры вообще и ролевые игры в частности проходят практически все люди. Трудно найти девочку, которая хотя бы раз в жизни не играла в «дочки-матери», школу или больницу, мальчика, ни бывшего ни отважным воином, ни доблестным индейцем.

«Игра для детей — это способ познания мира и своего места в нём, а потому, она необходима для развития личности ребёнка. Однако распространённоё мнение, что потребность в игре с взрослением отпадает — ошибочно. Это заблуждение становится особенно ярко выраженным в том случае, когда мы определяем игру как любую деятельность, цель которой — сама эта деятельность. При таком подходе к играм, в которые играют большинство взрослых, относится и театр, и кино, и политика, и многое, многое другое».[[9]](#footnote-9)

Ролевые игры, в их современном понимании, появились относительно недавно, но можно отметить целый ряд их предшественников. Прежде всего, это популярные в 20 - 30-е годы суды над литературными героями, которые давали возможность хоть немного «побыть в шкуре» того или иного литературного героя и выяснить, а можно ли было иначе действовать в том мире, где они жили. Вторым предшественником ролевых игр следует назвать военизированные игры на местности «Зарница» и «Орлёнок». Хотя собственно ролевой момент в них резко ограничивался, подобные игры стали прообразом полигонных ролевых игр. Третий предшественник ролевых игр — внешкольные подростковые объединения, которые позволяли не только осознанно выбирать себе роль, но и жить внутри её, а не просто изображать её внешне. Кроме этого, в подростковых клубах, от отдельно взятой личности действительно зависело очень многое. И, наконец, в качестве ещё одного предшественника, можно назвать ежегодно повторяемое (с начала 80-х годов) на Бородинском поле сражение русской и французской армий.

Термин «ролевая игра» весьма многозначен. В данной работе мы рассматриваем ролевую игру как: «процесс создания игрового мира с погружением в него игрока как самостоятельной личности». [[10]](#footnote-10) Рассмотрим данное определение подробнее.

Игровой мир может отражать реальный мир, а может и не отражать его, будучи миром условно историческим или вымышленным организаторами игры. Однако в любом случае он должен быть целостным. Многие наивно полагают, что достаточно задать начальную игровую ситуацию, но на практике этого очень мало. В этом случае, игра прекратится, как только возможности заданной ситуации будут исчерпаны. Игровой же мир представляет собой множество органически связанных между собой действительных и возможных ситуаций. Создать его, разумеется, труднее, чем отдельную ситуацию, но это окупается богатством игровых возможностей. Чем продуманней замысел игрового мира, тем больше у игроков возможностей самореализоваться в нём. Естественно, мир, пусть даже самый фантастичный, должен быть достоверным для игроков, иначе игра просто не получится.

Мир создаётся в процессе игры, а не до её начала, и в его создании принимают участие все игроки, независимо от взятой на себя роли. Именно поэтому «неигровое поведение», т.е. отступление от правил жизни в игровом мире, в большинстве игр карается очень строго, вплоть до снятия с игры.

Существенное условие для создания игрового мира — погружение игрока в игру. Тот, кто не соблюдает это условие, может играть только строго заданные лично ему формальные ситуации, оставаясь внешним наблюдателем событий, и потому не способен вести игру.

Посторонние, внешние зрители на игру не допускаются или игнорируются игроками, что связано с достоверностью игрового мира. Каждый игрок выбирает роль из числа задуманных и предложенных миром (организаторами игры). При этом игрок имеет право на самостоятельный выбор, который может быть ограничен организатором игры и возможностями самого игрока (лишённый голоса и слуха не может играть роль менестреля, не знающий историю церкви роль епископа и т.п.). Если желаемая игроком роль в списке задуманных организатором не значится, он может заявить её и она будет принята, если соответствует заданному игровому миру. Игра считается индивидуальной, потому что любой игрок имеет право объединиться с другими в команду или действовать независимо от них.

В процессе создания игрового мира значима каждая роль, так как чем разнообразнее роли, чем лучше они сыграны, тем полнее и интереснее создаваемый мир. Двух одинаковых ролей не бывает, как не бывает двух одинаковых людей в реальной жизни. Сравните, например, роль «кузнец-оружейник-придворный мастер» и роль «кузнец-оружейник-шутник». И вообще, чем полнее социально и психологически воплощается роль, тем выше оценивается игрок. Таким образом выбранная роль становится мощным стимулом к самовоспитанию. «Для хорошего исполнения роли книжника нужно уметь хорошо читать и писать. Паладин должен демонстрировать высокие моральные качества и показывать пример служения Богу, а владелица замка должна быть женственна и прекрасна, дабы дать повод воспеть её в поэтических творениях, но при этом хозяйственна, иначе вся её семья (команда игроков) останется голодной и не сможет принять полноценного участия в игре».[[11]](#footnote-11) К слову сказать, многие игроки, которым нравятся выбранные роли, продолжают придерживаться их в повседневной жизни: архивариус собирает книги. Дивные эльфы очищают от мусора ближайшую лесопарковую полосу. Новым такой воспитательный приём назвать трудно, что впрочем нисколько не умаляет его эффективности, — уже буддийские монахи требовали от желающих принять посвящение брать имена древних героев, дабы подражать им в повседневной жизни.

**1.1**

**Классификация ролевых игр**

Классификацию ролевых игр проводят по различным признакам. Они делятся на классы в зависимости от способа их создания и места проведения, по уровням сложности и по временному или целевому признаку. В данной работе мы приводим один из вариантов классификации ролевых игр.

В общем, все игры так или иначе решают своим воздействием на участников три основные задачи. Но: «…выделив как три вида: воспитательные, образовательные и развлекательные игры, невозможно провести чёткую границу между ними. Каждая игра чему-то учит и воспитывает определённые качества у игроков».[[12]](#footnote-12) И каждая ролевая игра на данном этапе является способом проведения досуга, то есть развлекательной, за исключением пожалуй, деловых игр, о которых мы расскажем чуть позже. Однако, уже сейчас можно разделить развлекательные игры (участники которых собираются, в основном, с целью отдохнуть таким нетрадиционным способом), и образовательные (организаторы которых ставят перед собой задачу передать игрокам определённые знания и навыки). При этом: «игровой стиль обучения наиболее продуктивен, так как предоставляет возможность создавать исторические, политические, этнографические и технические модели, а решение игровых задач является способом продвижения в игре и достижением цели для игроков и организаторов».[[13]](#footnote-13)

По источнику создаваемого в процессе игры мира ролевые игры можно разделить на три основные группы: литературные, исторические и фэнтезийные. При этом, не стоит забывать, что в чистом виде эти типы игр практически не встречаются. Литературные ролевые игры имеют чётко указанный литературный источник (один, реже несколько). В таком случае, большинство ролей описаны в используемом произведении, указаны имена и род занятий персонажей. Исторические ролевые игры могут иметь, а могут и не иметь литературно-художественных описаний. Их основные источники — исторические и лингвистические очерки, серьёзные научные труды. Пример — ролевая игра «Суд над Сократом» (см. приложение 3). Фэнтезийные ролевые игры основаны на совместном литературном и художественном творчестве их организаторов, причём это может быть как искусно выполненный коллаж из литературных и исторических источников, так и собственные оригинальные разработки. Естественно, что в таких играх предъявляются повышенные требования к творческим способностям игроков и организаторов игры (см. приложение 4).

По степени свободы игроков ролевые игры можно разделить на: театральные и творческие. В театральных играх заранее известен основной ход сюжета, а часто и его многие вспомогательные линии. Поэтому, основные усилия игроков направляются на воссоздание этого сюжета с возможно большей реалистичностью. В творческих ролевых играх, заранее заданного сюжета нет, а есть только начальная ситуация, хотя иногда и её может и не быть.

По месту проведения ролевые игры делятся на:

**Настольные** — наиболее простые по техническим требованиям игры. Игроку необходимы только бумага и ручка, а также разработанная система правил и информационных карточек. Большинство игр подобного рода предусматривает наличие подготовленного ведущего, но существуют игры, в которые можно играть и без него. Предварительная подготовка игроков не обязательна.

**Кабинетные** — игры, которые проводятся в помещении и в которых возможно моделирование значительных по протяженности территорий и процессов. Желательно наличие антуража и соответствующего снаряжения. Для этих игр необходимо присутствие ведущих (мастеров), регулирующих ход игры. Подготовка участников игры зависит от уровня сложности данной игры. Возможно включение элементов настольных игр.

**Полигонные** — наиболее сложные по техническим требованиям игры, особенно когда они проводятся в течение нескольких дней и требуют решения транспортных и бытовых проблем. Как правило, для проведения ролевой игры на местности необходимы элементы антуража, костюмы для участников, игровое и туристское снаряжение. Для проведения масштабных ролевых игр необходимо присутствие подготовленных игротехников и административной группы, которые заранее готовятся к проведению мероприятия и курируют подготовку участников.

Деление ролевых игр по методу создания:

1. Базовые игры — в их основе лежит настрой на идею точного соблюдения фактов изложенных в историческом первоисточнике. Берутся базовые факты, законы и условия существования выбранного мира. Повторяются ситуации, которые возникали в реальной истории при изменении этих условий.
2. Условные игры — условия и законы существования игрового мира разрабатываются создателями и участниками игры самостоятельно, вплоть до физических, биологических и исторических.

Участников ролевых игр также можно классифицировать по нескольким признакам.

По отношению к игре и игровому опыту участники ролевых игр делятся на:

**Экскурсантов (пассивных участников)** — участник не принимает активных действий, а только наблюдает за развитием сюжета, разыгрываемого группой игротехников или более опытными игроками. В промежутках между игровыми событиями он может свободно перемещаться по игровой территории и задавать вопросы.

**Ведомых (ограниченно участвующих)** — участник непосредственно включен в игру. Он включен в команду или имеет индивидуальную роль, но их инициатива ограничена ведущими. Группа игротехников, согласно гибкому сценарию, в котором заранее расписаны ключевые моменты, разыгрывает театрализованные фрагменты, с помощью которых разъясняется сложившаяся ситуация и дается толчок дальнейшему ходу игры.

**Игроков (свободно участвующих)** — игрок самостоятельно определяет свои действия в игре. Он сам разрабатывает личные и командные легенды на основе мастерских установок. В игре могут иметь место театрализованные моменты, но в основном ход игры зависит от самих участников. В таких играх ведущие следят за соблюдением правил и регулируют ход игры.

**1.2**

**Методические принципы организации и проведения ролевых игр на уроках истории**

Структурная схема, предложенная ниже, является условным алгоритмом разработки и проведения и анализа ролевых игр. Естественно, не все пункты приведённой схемы обязательны для применения, однако, авторы данной работы, опираясь на личный опыт, постарались как можно более полно изложить методические принципы организации и проведения ролевых игр на уроках истории. Отметим, что наиболее глубоко технология ролевых игр, как формы организации и совершенствования учебного процесса, рассмотрена С. Ф. Занько, Ю. С. Тюнниковым и С. М. Тюнниковой, которые полагают, что: «до развития теории проблемного обучения, её основных понятий, принципов и методов игра не могла получить и не имела педагогической логики своего построения ни в аспекте дидактической интерпретации структуры и содержания проблем ни в аспекте организации и осуществления процесса игры».[[14]](#footnote-14)

Организация игры начинается с её замысла. Здесь необходимо представить условия и законы существования игрового мира. Схема описания такова: место действия, время действия, действующие лица и занимаемое ими положение, важные события предшествующие игровому периоду времени, ситуация сложившаяся до начала игры.

При этом основное внимание нужно уделить следующим моментам:

«Во-первых, задуманный мир должен быть целостным и полным, и допускать множество различных ситуаций, в том числе заранее не заданных. Чем полнее и больше задуманный мир, тем лучше. Однако здесь следует делать поправку на опыт игроков.

Во-вторых, определяется продолжительность игры. Мир для однодневной игры существенно отличается от мира для многодневной и тем более для повторяющейся игры. Слишком широко задуманный мир, создать практически невозможно, а слишком узко задуманный будет исчерпан до заданного лимита игрового времени. И то, и другое одинаково плохо.

В-третьих, определяется форма проведения игры: кабинетная или полигонная».[[15]](#footnote-15)

Следующий этап организации игры, разработка правил игры. При этом следует учесть следующий момент: во избежание разногласий в процессе игры правила должны быть зафиксированы в письменном виде. Все участники игры должны быть ознакомлены с правилами до начала игры, и каждая команда должна иметь хотя бы один экземпляр.

В правилах должна содержатся следующая информация:

* общее описание игрового мира и ситуации на момент начала игры;
* перечень участников и основных команд с указанием их имиджа;
* правила пересчёта реального и игрового времени;
* отдельные сведения по экономике, культуре, религии, государственному устройству и другим сторонам жизни игрового мира.

Естественно, к этому минимальному списку можно добавить и другие разделы. Так, например, желательно включить в правила игры перечень прав и обязанностей игрока и мастера (организатора) игры.

В настоящее время при составлении правил проведения ролевых игр наблюдается два абсолютно противоположных подхода: «Одни предпочитают максимально короткие правила, содержащие только самую необходимую информацию. Главный принцип при этом — разрешено всё, что не запрещено. В этом случае, игровые ситуации отсутствующие в правилах, разрешаются мастером игры по своей воле, что может вызвать нарекание игроков и накладывает на мастера дополнительную ответственность. Второй подход предполагает детальное описание игрового мира и всех возможных игровых ситуаций. Это уменьшает произвол мастера, но создаёт другую проблему: слишком объёмные правила плохо запоминаются игроками, да и мастеру очень трудно запомнить все возможные нюансы».[[16]](#footnote-16) По нашему же мнению, при составлении правил проведения ролевых игр лучше всего придерживаться середины и составлять правила по принципу: не больше, чем нужно.

Всем известно, что: «динамика игры построена на достижении каждым игроком каких-то своих интересов и целей, это значит — в каждой игре присутствует интрига (по-другому, впрочем, и быть не может). Динамика игровой интриги строится на соперничестве игроков, но в отличие от военного столкновения, где решающим оказывается умение бойца прикрывать себя и своего товарища щитом и в образовавшиеся бреши в щитах противника бить мечом, здесь выигрывает тот, кто собрал наиболее полную информацию о своих соперниках При этом, каждый игрок, помимо собственной цели и информации (которая помогает ему достичь намеченной цели), имеет и личный компромат, который кому-то известен и может быть использован соперником».[[17]](#footnote-17)

Динамика ролевой игры в целом обеспечивается следующими факторами:

**«Фактор подготовки участников.** Для ролевых игр очень важно чтобы игрок осознал свою цель. Осознание цели происходит в результате личной работы мастера игры с игроком, когда первый рассказывает игроку все, что он должен знать. Очень важно, чтобы потенциал игрока соответствовал поставленной цели. Кроме этого, поставленная цель не должна вызывать у игрока явного неприятия.

**Фактор проработки цели.** Это определяющий фактор для успешного проведения ролевой игры. Как уже говорилось выше цель должна соответствовать потенциалу участника. Это значит, что мастер должен знать возможности игрока, а также и то, что игрок предпримет для достижения поставленной задачи. Кроме того, каждый игрок должен представлять, какие ходы он будет предпринимать для достижения своей цели. При этом вполне вероятно, что он может ошибаться. Кроме понимания игроком своих ходов, мастер должен обеспечить, постоянное напоминание игроку о тех задачах, которые перед ним поставлены. При заметной разнице в потенциалах игроков для более сильных, рекомендуется вводить определённые ограничения (низкое социальное положение, невозможность убивать соперников)».[[18]](#footnote-18)

Отметим следующие особенности целей ролевых игр:

*Цели ролевой игры должны быть связанны с какими-то предметами или лицами;*

*Предметами или услугами лиц игроки могут воспользоваться только один раз.*

Существует два варианта завязывания целей различных игроков друг на друга:

а) Бусы — цели игроков стоят друг за другом, задачи одного связанны с задачами другого. Например: Один из игроков задолжал крупную сумму денег, тот кому он задолжал тоже обязан отдать по долговой расписке и т.д. Цели, как бусы нанизанные на одну нитку, каждая бусина должна “сделать” чего-нибудь другой и эта другая должна для выполнения задачи, сделать что-нибудь с последующей.

б) Круг — цели завязаны друг на другу по кругу. Возможно, что при простой круговой заинтересованности игроки быстро найдут общий язык поэтому нужно установить взаимосвязи как бы внутри круга. Так что бы цель первого и остальных игроков была связанна не только с последующими, но еще и в хаотичном порядке так, что бы невозможно было найти концов интриг.

**Фактор поддержания цели**. «Цель должна светить участнику всю игру так как она является пружиной толкающей ученика к действию. В процессе игры под влиянием окружающих событий он может на время забыть свою цель, а потом в быстро меняющемся игровом мире очень сложно будет найти концы по которым можно будет узнать необходимую информацию. Например на игрока напали бандиты, он от них убежал, потом его обвинили в чем-либо, игрок начинает распутывать это обвинение и т. д.».[[19]](#footnote-19) Такая ситуация, к слову сказать, очень распространена при проведении ролевых игр.

Существует система, которая призвана напоминать игроку о поставленной задаче. Эта система делится на два вида: система пассивных напоминаний и система активных напоминаний. Рассмотрим сначала систему пассивных напоминаний:

* Письма, которые пишет мастер игроку от имени персонажа, находящегося за кадром. В этих письмах мастер в игровой форме напоминает игроку о поставленной задаче. Это может выглядеть следующим образом: «Дорогой мой кузен! Почему ты так давно не писал своему родному дядюшке? В деревне у нас все хорошо. Передаю привет от тети Маруси. Когда наконец ты подашь весточку о том деле, о котором мы с тобой говорили перед твоим отъездом?». Естественно, что в случае с таким письмом игроку должно быть рассказано о дяде и о том, что он может получать и отправлять своему дяде письма, так же дядя может не отправлять письмо, а приехать сам. Мастер сам выступит в роли этого дяди, или от него приедет гонец. Так же, есть очень сложный способ пассивного напоминания о цели игроку, это сценка во время игры, которая бы напомнила игроку о его цели.

Система активных напоминаний состоит из:

* Если цель игрока каким-то образом связана с деньгами, то возможен вариант существования в игре кредиторов, которые постоянно приходят и требуют возврата задолженностей;
* Возможен вариант, когда человеку угрожает арест за невыполнение своей задачи, причем это угроза постоянно подтверждается, то же самое, если цель игрока связана с криминальным сюжетом и за ее невыполнение ему угрожают убийством.

В общем система активных напоминаний прежде всего направлена на цели других игроков, которые будут выполняя в свою очередь свои задачи; убивать, требовать долги и т.д. Одним игрокам мастер напоминает об их задаче с помощью пассивных напоминаний и те, “вспомнив” о своих целях, идут напоминать другим игрокам об их цели уже активными средствами. Такая система построения подсказок наиболее эффективна, так как требует меньше усилий со стороны мастера.

**Фактор соблюдения приличий.** Под понятием «приличий» подразумеваются факторы, которые не дают игроку достичь своей цели одним махом. При этом, стоит отметить, что данные факторы строят динамику игры, создавая различные трудности и заставляя игрока преодолевать их. Ролевое моделирование вообще, обеспечивает разнообразие этих трудностей и разнообразие путей их преодоления.

Итак, под приличиями подразумевается некий кодекс, который: «должен соблюдаться игроками, а трудности возникают именно из-за того, что кодекс необходимо соблюдать. В частности, игроку которому в водной говориться, что он должен кому-то отдать долг, гораздо проще пристрелить своего кредитора, чем долго и упорно копить деньги. Чтобы такого не случилось, необходимо либо запретить убийства, либо сделать это технически очень сложным».[[20]](#footnote-20)

Существуют следующие способы заставит игрока соблюдать приличия:

* Наличия закона. Причем не просто его наличие как книги, а закона, как института. Для начинающего мастера это сложно;
* Невозможность физического контакта сторон. Например, обе стороны летят на космических кораблях и разговаривать могут только по видеофону;
* Зависимость игрока от нравственного лица, которое определяет для игрока, каким нормам он должен следовать. Это может быть и добрый волшебник и Папа Римский и т.д.

Самое главное в этом факторе — максимальное отягощение убийств.

**Фактор хождения в игре «грязных» историй и наличия «компромата» на каждого игрока**. Под «грязными» историями и «компроматом» подразумевается информация, которую собирают игроки, о своих соперниках для достижения своих целей. Примером такой «грязной» истории может служить сюжет Дюма о подвесках, если бы Ришелье не узнал историю о подвесках, то вряд ли бы Анна стала тратить столько времени на то, чтобы устранить опасность разоблачения кардиналом. Если бы такая ситуация повторилась в ролевой игре, то Анна на время решения своей проблемы с подвесками самоустранилась с дороги других игроков, тем самым облегчив им решение задачи. Действие основной игры происходит в королевском замке, а король ведет войну на северных границах, куда могут сослать особо провинившихся перед короной придворных. Естественно, человек которого ссылают на эту войну, выходит из игры. Тем самым соблюдается фактор соблюдения приличий, динамика интриги тоже соблюдается; человека скомпрометировали, и он проиграл т.е. его убрали из игры.

«Эмоциональный эффект ролевой игры строится на своего рода открытиях, которые совершает ученик, участвуя в игре. Для объяснения этого понятия представим себе ситуацию: учащиеся начинают ролевую игру, имея определенный чувственный опыт, то есть вспоминают какие-то свои чувства и ощущения, которые они испытывали в своей жизни. В процессе игры они попадают в нестандартную ситуацию, которая не запечатлена в их чувственном опыте, и так как эта ситуация совершенно новая для них, то она становится своего рода открытием. Такие открытия могут быть самыми разнообразными. Например: ощущение тяжести доспехов и переживания в момент использования магического предмета и восхищение стоящим на холме замком и т.д. Через некоторое время, когда участник пройдет 2-3 игры его чувственный опыт расширится на столько, что многие ощущения, которые в начале казались для него новыми теперь уже таковыми не являются».[[21]](#footnote-21) Поэтому если мастер не будет вкладывать новые идеи (а именно на них строятся открытия) в игры, интерес к ролевой игре, как к погружению в другой мир, упадет. Возможен вариант, когда игра не несущая ничего нового, но проводимая с достаточной периодичностью превращается в своего рода спортивное состязание, с известными правилами, которые необходимо соблюдать для того чтобы победить.

«Разные люди приходят в игровой мир, у них разные характеры, разные мировоззрения, а потому и проблемы у них разные. Для одного новыми будут те ощущения, которые он испытал будучи кабатчиком, для другого новыми будут ощущения воина и т.д. Возможен вариант, когда для учащихся новыми окажутся средства, которыми достигаются цели игры. Например: благосостояния можно достичь с помощью, работы, как это делает человек в своей привычной жизни, а можно выйти на большую дорогу и ограбить, если хватит здоровья, несколько караванов. Причем попытка использовать свою энергию таким образом в ролевой игре вряд ли будет сильно наказано, как если бы это произошло в реальной жизни. В общем ролевое моделирование, это моделирование новых для человека открытий и ситуаций».[[22]](#footnote-22)

Однако, кроме чувственной стороны дела существует еще и интеллектуальная. Ведь кроме ощущений в ролевой игре заложены еще и мысли, и определенное мировоззрение. Осознание идей или осознание последствий применения этих идей для человека тоже является своего рода открытием.

**1.3**

**Ход и анализ игровых действий**

Итак, игра началась! Этот этап является наиболее интересным для участников и наиболее сложным для мастера игры. Какой бы полной и всеобъемлющей ни была картина моделируемого мира, как бы ни были хороши правила и подготовка игроков — все равно проведение игры требует от её организатора большого физического и интеллектуального напряжения.

«При проведении игры мастер должен регулировать ее ход, контролировать соблюдение правил и выполнять роль арбитра при возникновении спорных ситуаций. Чаще всего необходимо обслуживание игры несколькими мастерами, особенно при проведении масштабных игр. В этом случае важны единодушие и компетентность организаторов в трактовке правил и картины мира. Авторитет мастера должен быть непререкаем».[[23]](#footnote-23)

В зависимости от требований игры, мастер может иметь индивидуальную роль или находиться вне игры. Его основная задача поддерживать динамичность событий. С другой стороны, нельзя допускать, чтобы отдельная команда или игрок устраивали сильный прессинг, когда основная масса игроков не выдерживает жесткого темпа игры. В этих случаях необходимо установить причину накладок и восстановить нормальный ход событий, введя новые игровые факторы или организовав силовое вмешательство.

Необходим постоянный контроль за соблюдением правил. Любое их нарушение должно немедленно и действенно караться. За особо грубые или систематические нарушения возможно удаление игрока из игры. Естественно, необходимо соразмерять допущенное нарушение и налагаемое наказание. При проведении ролевой игры важно организовать отлаженное информационное обеспечение мастеров в течение всей игры. Полная информированность о происходящих событиях поможет грамотно регулировать ход игры и предотвращать возникновение нештатных ситуаций.

Нештатные ситуации возникают при проведении даже хорошо организованной игры. «Игроки могут обнаружить несоответствия в правилах, придумать неординарный ход или нарушить правила. В любом случае прежде всего необходимо восстановить контроль над ситуацией. Зачастую игроки пытаются оказать давление на мастера и перехватить инициативу. Этого нельзя допускать. Организаторы игры должны детально разобраться в сложившейся ситуации и проверить ее на соответствие правилам и картине игрового мира. Если вопрос выше компетентности мастера, необходимо срочно связаться с координатором во избежание недоразумений».[[24]](#footnote-24)

**Начало игры.** Для того, чтобы игроки осознали реальность игрового наказания в случае невыполнения игровой задачи (долговой ямы, тюрьмы и т.д.), необходимо в начале игры эти наказания продемонстрировать. «Демонстрации делаются в виде установочного сценария. В общем эти демонстрации имеют своей целью побудить игроков к действию. Эта часть игры длится примерно 1/4 - 1/5 от всего времени».[[25]](#footnote-25)

Далее необходимо, чтобы мастер обратил свое внимание на завязку интриг вокруг предметов или лиц. Необходимо, чтобы ученики осознали, что есть кто-то другой, кто охотиться за тем же самым что и они. Важно чтобы они принялись выполнять те шаги, которые были намечены. Мастер должен способствовать тому, чтобы часть игроков пыталась организовать какие-либо союзы, направленные против кого-либо. Необходимо так же через ввод в игру новых персонажей обеспечить хождение «грязных историй» и «компромата». Если игрок в интригу не втягивается, мастер может предпринять следующий игровой ход: он входит в игру, как близкий друг игрока или его слуга и от его имени начинает интриговать, а потом исчезает. В результате игрок как в сказке «Кот в сапогах» оказывается втянутым в кучу историй, из которых необходимо выпутываться. Кроме такого мастерского вмешательства существуют еще и другие методы. Например, у игрока есть цель: продвинуться по службе. В какой-то момент человека, на место которого он метил в результате интриг, отправляют на войну, которая идет за кадром игры. Вскоре проходит слух о том, что его убили. Игрок занимает освободившиеся место, через некоторое время с войны возвращается якобы убитый игрок, и начинает отстаивать свои права. Для осознания игроком своих достижений и упущений, мастер должен проводить регулярные рефлексии, где подводятся предварительные итоги игры. Это могут быть: собрания на площади, газета, радио, словом, общий информаторий, который сообщал бы открытую информацию о достижениях игроков. При этом, стоит отметить, что необходимо стремиться свести к минимуму силовое регулирование игрой, которое вызывает болезненную реакцию у игроков, а в случае систематического применения силовых методов, может привести к враждебности по отношению к мастеру игры. Не стоит забывать и о том, что главная задача мастера игры — сделать игру максимально интересной для игроков.

Следующий этап — конец игры. Он должен подвести все итоги. Те, кто не отдал долг, должны в конце игры попасть в долговую яму. Те, кто нарушил закон и не нашел алиби, должны попасть в тюрьму.

Самым последним этапом проведения ролевой игры является её анализ. «Учитель остро чувствует настроение класса и понимает, насколько успешно прошла игра. Однако, это не может представить полноценной картины, поскольку в большинстве случаев игра - это коллективное настроение. Учителю, однако, необходимо понять настроение каждого отдельно взятого ученика, чтобы сделать выводы для проведения последующих игр, с учётом индивидуальных способностей каждого. А потому очень важно, несмотря на вечную нехватку времени, провести этот этап — он залог эффективности всей игровой деятельности на уроках и развития методического мастерства учителя».[[26]](#footnote-26)

Лучше всего проводить полный анализ спустя некоторое время после окончания игры, когда утихнут эмоции. Организаторы игры должны рассказать игрокам о своем первоначальном замысле, объяснить те или иные действия, предпринятые координаторами и мастерами, дать свою оценку прошедшей игры.

Игроки в свою очередь должны проанализировать ход игры в целом и свои действия в ней, а также организацию игры.

После этого можно детально проработать ключевые моменты игры, найти ответы на вопрос: "Почему возникла та или иная ситуация, к чему она привела?". Вот тут как раз важно получить информацию от возможно большего количества игроков, чтобы воссоздать как можно более полную картину. Если ведущие обладают достаточным опытом, они должны аргументировано объяснить объективные причины возникновения той или иной ситуации.

Все это способствует накоплению опыта у игроков и повышению уровня и культуры игры в целом. Даже если игра, по общему мнению, не удалась, нельзя допустить, чтобы анализ ее свелся к разбору взаимных обид или просто к критике действий ведущих. Необходим спокойный и детальный разбор организации и проведения игры с учетом всех факторов.

Кроме устного анализа желательно провести анкетирование игроков по следующим вопросам:

1. Насколько полно и понятно была разработана картина мира?

2. Насколько универсальны и действенны были правила игры?

3. Насколько полно Вы прочувствовали свою роль?

4. Что выбивало Вас из игрового образа?

5. Смогли ли Вы воплотить свои игровые планы и, если нет, то что этому помешало?

6. Какие игровые моменты Вам больше всего понравились?

7. Какие неудачи и ошибки были допущены ведущими, при проведении игры?

8. Кто из игроков, с Вашей точки зрения, лучше всех сыграл свою роль?

9. Каково Ваше мнение о технической стороне организации игры?

10. Что Вы хотели бы пожелать организаторам игры на будущее?

При острой нехватке времени для опроса участников игры мы рекомендуем воспользоваться методикой А. Н. Лутошкина, которая называется «Цветопись» (приложение 4). Её цель — оценка учащимися своего эмоционального состояния в ходе проведения какого-либо мероприятия (в данном случае — ролевой игры).

**2**

**Деловые (имитационные) игры на уроках истории**

В последнее время деловые ( имитационные) игры находят все более широкое применение в самых разных областях: в экономике и политике, в социологии, экологии, администрировании, образовании, городском планировании, истории. Имитационные игры используются для подготовки специалистов в соответствующих областях, а также для решения задач исследования, прогноза, апробирования намечаемых нововведений. Разрабатываются имитационные игры и как способ коммуникации между специалистами разных областей, как особый язык будущего.

При описании этого метода встречаются разные термины. «Обычно, если игра проводится экономистами, то она называется деловой игрой (business game), реже - управленческой (management game) или операционной. В сфере политики, городского планирования, как правило, используется термин "имитационная игра" (simulation game). Наиболее распространенным и общим (и самым, на наш взгляд, точным) является термин "имитационная игра", или "игровая имитация", хотя единого мнения по вопросам терминологии среди специалистов нет».[[27]](#footnote-27) Использование термина "имитационная игра" связано с выделением существенных характеристик этого метода. С одной стороны, имитация понимается очень широко как замена непосредственного экспериментирования созданием и манипулированием моделями, макетами, замещающими реальный объект изучения. В социальных науках широкое распространение получила машинная имитация, реализующая формальную модель той или иной исследуемой системы. С другой стороны, существуют собственно игровые методы, в которых участники принимают на себя определенные роли, вступают в непосредственное взаимодействие друг с другом, стремясь достигнуть своих ролевых целей. Предполагается, что "игровая имитация" или "имитационная игра" объединяет эти два подхода. Она основывается на конкретных ситуациях, взятых из реальной жизни, и представляет собой динамическую модель упрощенной действительности. Таким образом, «в основе деловой игры лежит имитационная модель, однако реализуется данная модель благодаря действиям участников игры. Они берут на себя роли административных работников или политических деятелей и разыгрывают заданную хозяйственную, управленческую или политическую ситуацию в зависимости от содержания игры».[[28]](#footnote-28) При этом, необходимо учитывать тот факт, что деловые или имитационные игры являются «серьезными» играми, а не развлечением или отдыхом.

Следует особо отметить, что деловую или имитационную игру необходимо отличать от других активных методов обучения, с одной стороны, и от методов социально-психологического тренинга - с другой. Надо признать, что в этом вопросе существует большая путаница: термины употребляются небрежно и подчас такие разные методы как групповая дискуссия, ролевые игры (также сама по себе достаточно разнородная область) и деловые игры попадают в одну компанию и обозначаются общим понятием «деловая игра». Трудность заключается как в недостаточной теоретической рефлексии данных эмпирически сложившихся методов, так и в отсутствии тех теоретических критериев, на основе которых можно было бы проводить сравнение подобных игр и их классификацию. Существующие попытки классификации носят или сугубо эмпирический (перечисление разных методов как они исторически сложились в разных областях знания и практики) или квазитеоретический характер.

Как мы уже отмечали, отличительным признаком деловой (имитационной) игры, является наличие имитационной модели, (в организационно-обучающих (дидактических), и в ролевых играх такие модели не строятся). Является ли данный признак достаточно формальным или конституирующим моментом метода? Определяет ли наличие имитационной модели сущность игрового метода? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо понять, что психологически «стоит" за понятием имитационной модели и какую роль она играет в организации деятельности учащихся в деловой игре. Нам представляется, что «с психологической точки зрения имитационная модель может быть рассмотрена как заданная в специфической материальной форме ориентировочная структура воспроизводимой деятельности».[[29]](#footnote-29) Действительно, создатель игры проделывает огромную работу по анализу норм, организующих учебную деятельность. И только, выявив скрытые механизмы, пружины, определяющие "законы" функционирования и развития той или иной деятельности, представив ту или иную подлежащую изучению область или проблему как самостоятельно функционирующую систему, разработчик может сконструировать деловую игру; часто для того, чтобы создать имитационную модель, приходится провести серьезную исследовательскую работу. Организованная на основе таким образом выделенной имитационной модели игра и позволяет задать жесткую систему правил, учет которых приводит игрока к необходимости отражения игры как целого, т.е. к усвоению ориентировочной структуры воспроизводимой деятельности.

**2.1**

**Методологические принципы организации и проведения деловых игр на уроках истории**

Если представлять себе игру как такую реальность и социальное пространство, в котором не испытывается «сопротивление» материала при реализации замысла и в котором поэтому все возможно, то знакомство с деловыми играми должно сильно поколебать такое убеждение. В отличие от распространенной точки зрения о том, что: «игра представляет собой царство неограниченной свободы»,[[30]](#footnote-30) представленная структура деловой игры (см. приложение 8) показывает, что: «она воспроизводит особую ситуацию не столько всевозможности, сколько столкновения с жестко детерминированной жизненной реальностью (пожалуй, эта ситуация даже «жестче», чем реальная жизнь, ведь в так называемой реальной жизни часто можно уйти от решения той или иной проблемы, реально или психологически, можно прибегнуть к обману, игру же обмануть нельзя, нельзя отсрочить решение той или иной задачи)».[[31]](#footnote-31)

Можно выделить следующие приемы и подходы к использованию деловой игры на уроках истории: игра выступает как модель реальных исторических событий и ситуаций, исход которых известен или используется как модель возможных в будущем исторических событий, прогнозируя возможный исход моделируемых событий в действительности.

Поскольку в литературе нет единства по вопросам о сущности деловой игры и методики ее конструирования, то нет и общепринятого представления о структуре игры, хотя многие структурные элементы являются общими при разных подходах. Как правило, авторы исходят из своего эмпирического опыта и здравого смысла, конструируя деловую игру или заимствуя ее структурные компоненты у других авторов.

Основой разработки деловой игры является создание имитационной и игровой моделей, которые должны органически накладываться друг на друга, что и определяет её структуру. Итак, «деловая игра — это форма активности ученика, которая протекает в ограниченном пространстве и времени, как действия с предметом, имеющим непосредственное значение в его обыденной жизни, преследующие цель изменения переживаний «Я» по отношению к этому предмету».[[32]](#footnote-32) Иными словами — деловые игры непосредственно связаны с обеспечением обыденной жизни человека. Стоит отметить следующий момент. Мы уже говорили, что существует достаточно большое количество сфер использования деловых игр, однако в дальнейшем изложении мы будем говорить только об учебных (дидактических) деловых играх!

Учебные деловые игры, как и все другие виды игр, имеют свою структуру. Эту структуру можно описать следующими понятиями (см. приложение 9):

*Проспект деловой игры —* в нём раскрывается концепция игры, её общее содержание, условия применения, т.е. говорится о том, зачем необходимо её проведение, какие отношения и люди моделируются в данной игре, на какую аудиторию она рассчитана и т.п. Сюда входят:

- сценарий — в котором даётся характеристика объекта деловой игры, устанавливаются и обосновываются роли, устанавливаются правила;

- игровая обстановка — отражает принципиальные решения по формам взаимодействия игроков в процессе проведения игры (с использованием дополнительной литературы, использование ЭВМ, использование документов и т.п.);

- регламент — заранее обозначенное, конкретное время проведения как всей игры, так и отдельных её этапов описанных в сценарии. Для проведения игры назначается (выбирается) руководитель игры. В учебных деловых играх им может быть учитель в функциональные обязанности которого входит подготовка необходимых документов и материалов, обеспечение игровой обстановки, распределение обязанностей между другими участниками игры, определение и сообщение им правил взаимодействия в процессе игры и во время подготовки к ней.

Затем формируются игровые команды и распределяются роли между игроками. «Число команд и игроков зависит как от характера и содержания игры (соответственно сценарию), так и от возможностей обеспечения каждой команды необходимыми материалами игры. Если к игрокам предъявляются конкретные требования (например, уровень компетенции), то их подбор ведётся с помощью специальных методик (чаще всего тестов). При необходимости устанавливается возможность совмещения игроками нескольких ролей или исполнение одной роли несколькими игроками».[[33]](#footnote-33) Важное значение при проведении деловых игр имеет определение начального уровня подготовки игроков, а также допустимость участия в конкретной игре учеников с разным уровнем знаний, умений и навыков. Это особенно важно при создании малых групп в соответствии со сценарием игры, поэтому особое значение приобретает исследование уровня компетентности игроков во владении игровым предметом.

В деловых играх в обязательном порядке должна существовать группа экспертов — людей наиболее компетентных в предмете игры. При необходимости проводится предварительное обучение экспертной группы с учётом вида и объёма предстоящей игры (чаще всего, учащимся рекомендуют дополнительные литературные источники, обеспечивающие при их использовании необходимую компетентность экспертов). Кроме этого, для проведения деловых игр, желательно создание счётной группы (поскольку большинство деловых игр носят соревновательный характер). В большинстве случаев, счётные группы создаются из числа наблюдающих игру. Протоколы для записи счёта должны быть заранее согласованы с руководителем игры и экспертами. Ещё одна немаловажная деталь. Для создания игровой ситуации необходимы специальные люди (т.н. мартышки), которые должны заниматься созданием всякого рода «помех» и случайных ситуаций, что, в большинстве случаев, служит основанием для принятия тех или иных решений участниками игры. При отборе «мартышек» руководителю необходимо ориентироваться на качества нестандартности мышления своих учеников.

Игровые мотивы участников в принятии игровых решений и осуществлении игровых действий являются очень важными для успешного проведения всей игры в целом. Создание игровых мотивов — одна из важнейших задач руководителя игры.

Игровая роль — чаще всего отражение какой-то реальной социальной роли или положения участника в структуре уже существующих игровых отношений. Время пребывания каждого участника игры в определённой роли определяется задачами обучения, которые решаются в данной игре и регулируются руководителем игры в зависимости от её результатов.

Вход в деловую игру обеспечивается определёнными исходными данными о предмете игры, причём их реалистичность для учебной деловой игры совсем не обязательна. В исторических деловых играх достаточна правдоподобность исходных данных и сведений по предмету игры, при этом, участники игры или её руководитель могут менять исходные данные по ходу действия (хотя в большинстве случаев это означает начало новой игры).

Выходом учебной деловой игры являются те результаты, которые преследовались при её проведении: для учащихся — это новый опыт переживания возможностей своего Я; для руководителя игры — накопленный опыт организации игровой деятельности и материалы, которые могут стать основой следующего тура игры или для разработки новой.

Последовательность действий участников деловой игры определяется областью возможных решений, т.е. возможными свойствами предмета игры. В оснащение деловых (как впрочем и других) игр входят инструкции программы алгоритмы действия; задания и способы обработки полученных результатов. Катализатором деловых игр обычно выступает руководитель, который определяет время, следит за соблюдением регламента и темпа игры. Стимулы к игре должны иметь все её участники, для учащихся такой стимул общеизвестен — отметки по учебному предмету.

При проведении деловых игр, обычно используются следующие принципы их организации, знание которых позволяет руководителю игры точнее сформулировать её назначение и сориентироваться при конкретных обстоятельствах своей деятельности:

* Полное погружение участников деловой игры в её проблематику. Этот принцип предполагает, что во время проведения игры её участники должны заниматься изучением и анализом только тех вопросов, которые относятся к данной игре. В некоторых случаях целесообразно, чтобы игра продолжалась девять - одиннадцать часов в сутки, при этом желательно, чтобы и в нерабочее время участники игры продолжали общаться между собой. Такой марафон, естественно, требует тщательного продуманного плана проведения всех этапов игры. Это способствует созданию благоприятной атмосферы для творческой отдачи всех участников игры.
* Постепенное вхождение участников деловой игры в игровую ситуацию. Суть в том, что основные сведения для игры получают не до начала игры, а в процессе самой игровой деятельности и делается это через реализацию педагогического принципа от простого к сложному.
* Равномерная нагрузка — распределение материалов во времени и по возможностям игроков. Реализации этого принципа способствуют: использование тестов для оценки уровня компетентности играющих и для периодической оценки их знаний; перемещение участников группы на разных этапах игры (там где это соответствует сценарию), их назначение на разные игровые должности; создание специальных ситуаций для демонстрации группе слабо изученных ею вопросов.
* Критерием отбора того или иного элемента правдоподобия игры должна быть оценка его влияния на цели проведения деловой игры.
* Участие в игре лиц более высокого социального статуса, чем основные игроки. Участие учителей, классного руководителя, завуча или директора школы как действующего участника игры прямо сказывается на её достижениях.

В заключение хотелось бы отметить следующее. Если сравнить ситуацию деловой игры с той ситуацией, с которой человек сталкивается в ролевой игре, то можно увидеть кардинальные отличия, обусловленные отсутствием имитационной модели в последней, а значит, не предполагающей внешней материализованной (в виде системы игровых правил) экспликации ориентировочной структуры и организации деятельности. «В ролевой игре человек сталкивается с неопределенной ситуацией, когда при отсутствии естественного стихийного «организма», в котором существует реальная деятельность, необходимо эту деятельность воспроизводить. Для того, чтобы решить подобную задачу, играющий-исполнитель той или иной роли должен привнести в «пустую» ситуацию содержание реальной деятельности. Такое привнесение, конечно, возможно только на основе глубокого знания воспроизводимой деятельности, социальных ролей, разыгрываемой проблемы и умения осознать, отрефлексировать данную деятельность и ту ситуацию, в которой она осуществляется. По существу, участнику предлагается проделать работу по реконструкции систем ориентиров, на которые он опирается в ходе реальной деятельности. Эти условия повторяют ту задачу, которую решает актер, пытаясь выполнить на сцене (т.е. без естественного оправдания) то или иное действие. И не случайно в ходе ролевых игр часто встречаются похожие на описанные К.С. Станиславским трудности и феномены: действие, которое кажется таким легким и простым в реальной жизни, невозможно выполнить на сцене».[[34]](#footnote-34) Причина понятна: чем действие «легче», т.е. более автоматизировано выполняется, тем меньше мы осознаем процесс его выполнения и те ориентиры, на которые опираемся при его реализации. Понятны и другие отмечаемые в литературе факты: «ролевая игра не эффективна, просто «не идет», перерождается в дискуссию, если участники не знакомы с непосредственно воспроизводимой деятельностью. Так, при организации переговорных игр студенты не могут наладить естественные переговоры, а начинают как бы излагать теоретический материал по проблеме, превращая «переговоры» в теоретическую дискуссию».[[35]](#footnote-35)

Вышеизложенное позволяет объяснить еще один любопытный факт: будто бы случайное различие в областях применения деловых и ролевых игр. Его объясняют тем, что: «деловые игры предложены экономистами и военными, поэтому основная область приложения метода - экономика и политика, военное дело, а ролевые игры предложены социальными психологами, поэтому основная область их применения - это тренинг коммуникативных навыков».[[36]](#footnote-36) Хотелось бы подчеркнуть неслучайность этого явления. Попробуйте организовать деловую игру, имитирующую собственно процессы общения! Это очень непросто прежде всего потому, что в психологии отсутствуют теоретические представления о процессах общения, достаточные для описания полной ориентировочной основы данной деятельности, которые могли бы быть положены в основу имитационной модели, С другой стороны, именно та или иная экономическая, управленческая и ряд других деятельностей и конкретных развитых предметных областей знания легче поддаются рефлексии и моделированию, и в действительности в конструкцию деловых игр закладываются те реальные модельные представления (часто математические модели) об экономических и социальных процессах, которые существуют в современной науке.

**2.2**

**Особенности проведения деловой игры «Работа над проектом» на уроках истории**

Деловая игра «Работа над проектом» является одним из самых перспективных видов деятельности учащихся по овладению оперативными знаниями в процессе социализации. Это достаточно новый вид деятельности для школьников, к сожалению, не получивший должного применения ни в начальной, ни в основной школах. Однако, огромные объемы учебного материала, высокие требования к выпускникам и учителю в современной школе, подталкивают педагогов к поиску инновационных форм учебной деятельности, интерактивных методов обучения, и в том числе — к применению проектов. «Проект побуждает учащегося проявить интеллектуальные способности, нравственные и коммуникативные качества, демонстрировать высокий уровень владения знаниями и общеучебными умениями, целеполагание, способность к самообразованию и самоорганизации. В процессе проекта учащиеся синтезируют знания в ходе их поиска, интегрируют информацию смежных дисциплин, ищут более эффективные пути решения задач проекта, общаются друг с другом. Совместная деятельность реально демонстрирует широкие возможности сотрудничества, в ходе которого учащиеся ставят цели, определяют оптимальные средства их достижения, распределяют обязанности, всесторонне проявляют компетентность личности. Проектная деятельность наглядно демонстрирует возможности моно - и полипредметного, индивидуального и группового (разнообразных образовательных маршрутов) проектов».[[37]](#footnote-37)

Проект — в переводе с латинского означает "самостоятельный поиск пути" ("брошенный вперед"). Существуют разные типы проектов, но в школе применяется только один — учебно-познавательный.

Учебно-познавательный проект — это: «ограниченное во времени, целенаправленное изменение определенной системы знаний на основе конкретных требований к качеству результатов, четкой организации, самостоятельного поиска решения проблемы учащимися».[[38]](#footnote-38) За определенное время (от одного урока до 2-3 мес.) учащиеся решают познавательную, исследовательскую, конструкторскую, либо другую задачу. Необходимо получить новые знания в ходе решения учебно-познавательной проблемы.

***Главные условия организации работы над проектом.***

1. Профессионализм учителя, знание им особенностей проектной методики, осознание широких возможностей развития учащихся в процессе проектной деятельности.

2. Обучение учащихся и овладение ими технологии проектной деятельности (умение определять цель, задачи, видеть предмет исследования, определять гипотезу, планировать собственную деятельность и своих товарищей). Способность четко, систематически выполнять спланированную работу, что является непременным условием для развития школьников, участвующих в реализации проекта, достижении цели проекта.

3. Стремление учащихся участвовать в работе над проектом; определенный уровень владения знаниями по предмету и общеучебными интеллектуальными умениями.

4. Начатую совместную работу учителя и учащихся по проекту следует доводить до конца, поэтапно согласуя ее промежуточные результаты с учителем.

5. Доступность информации о ходе проекта.

***Методика проектной деятельности.***

1. Выбор проблемы, обоснование практической значимости ее результата.

2. Определение цели и поэтапных задач.

3. Определение масштабов работы, средств и методов достижения цели, рамки интеграции с другими предметами, предполагаемые сложности, сроки, разделение всей работы на этапы.

4. Формулировка гипотезы, идеи реализации.

5. Выбор исполнителя или команды для осуществления проекта. Распределение обязанностей на каждом из этапов проекта при всеобщем равноправии участников. Мотивация участников.

6. Планируя проект, необходимо продумать его общую модель и ее структуру. (Модель - это условный образ, схема конечного результата проекта).

7. Выбрать двух учащихся, отвечающих за информационное обеспечение проекта – выпуск бюллетеней. Обозначить основные принципы оформления, периодичность выпуска.

**Требования учителя:**

- Проект разрабатывается по инициативе учащихся, но тема может быть предложена учителем. Тема для всего класса может быть одна, но пути ее реализации в каждой группе будут разные. Возможно одновременное выполнение учащимися в классе разных проектов.

- Проект следует сделать значимым для ближайшего и опосредованного окружения учащихся.

Работа по проекту носит исследовательский характер, моделирует работу в научной лаборатории и поэтому необходимо разработать аппарат исследования, обосновать его.

- Проект педагогически значим, то есть учащиеся в процессе его осуществления приобретают новые знания, строят новые отношения, овладевают общеучебными умениями.

- Проект заранее спланирован, сконструирован совместными усилиями учителя и учащихся, в то же время, по мере его развертывания, допускается гибкость и изменения.

- Проект рекламируется в рамках класса, параллели, школы с целью повышения мотивации участия в его реализации, осознания его общественной значимости.

- Проект реалистичен, имеет определенную практическую значимость, сориентирован на возможности учащихся. Предполагает широкое разнообразие тем.

***Этапы проектирования:***

1. *Исходный.*

разработка основных идей, констатация изученности проблемы, сбор и анализ данных, обоснование актуализации, формулирование гипотезы (предположение о результатах и путях их достижения).

2. *Этап разработки.*

Выбор исполнителя (одного или нескольких), формирование команды, распределение обязанностей, планирование работы, разработка содержания этапов, определение форм и методов управления и контроля, коррекция со стороны педагога.

3. *Этап реализации проекта.*

интегрирование и аккумулирование всей информации с учетом темы, цели. Подготовка наглядно-графического материала, разработка аудио-видео ряда проекта. Контроль и коррекция промежуточных результатов, соотнесение их с целью, руководство, координация работы учащихся.

4. *Завершение проекта.*

Представление и защита проекта в классе, на конференции, внутришкольной параллели и т.д. Сопоставление первоначальных целей и результатов исследования. Оценка и подведение итогов. Расформирование команды. Обсуждение результатов проекта, какие познавательные и нравственные находки были приобретены.

**Примерные темы проектов по истории.**

1. Мир глазами древних шумерца, египтянина и китайца.

2. Нравы и быт древних эллинцев и римлян.

3. Идеалы и образование в раннее Средневековье.

4. Путь "из варяг в греки" – фактор образования русской государственности".

5. Альтернативы объединения Руси и их реальные перспективы.

6. Феномен православной русской культуры.

7. История развития нефтяной промышленности в России.

8. Галерея забытых знаменитых художников России (до 20 века).

9. "От каменного рубила до компьютера".

10. План развития России по шведскому образцу.

11. Альтернативы развития России в XVI веке.

12. Учебник истории, каким он должен быть.

**3**

**Опорные конспекты на уроках истории**

Современная школа страдает от насыщенности учебных программ: один предмет сменяется другим в течение дня, на изучение некоторых из них отведен всего один час в неделю, хотя уровень сложности изучаемого материала достаточно высок. Форсированное прохождение материала (чаще всего традиционными методами) препятствует усвоению, главным здесь выступает прохождение программы. Такая ситуация особенно актуальна для изучения общественных дисциплин, в том числе и истории особенно в старшей школе, где необходимо изучить и усвоить большие объемы учебного материала. «В настоящее время школьное историческое преподавание страдает раздробленностью материала и событий. Нередко изученное на уроке ученик забывает ещё до того, как узнает, к каким результатам приведёт причинно-следственная связь».[[39]](#footnote-39) Так появилась идея изучать исторический материал блоками, которые включали бы целые темы.

«Идея кодирования знаний возникла в 60-е годы в зарубежной школе и нашла отражение в школьных учебниках. В конце разделов учебников по естественно-математическим дисциплинам были помещены схемы, отражавшие содержание изученного материала. Вслед за этим такие же схемы начали появляться в методических пособиях по истории. Содержание учебных тем в них отражалось в форме зрительных образов и условных символов в виде классной доски со схемами, чертежами и записями, которые учитель должен был воссоздавать при объяснении».[[40]](#footnote-40) Так постепенно развивалась идея обучения на основе компактных опорных сигналов.

Обозначения-символы всегда были необходимы для передачи опыта, учения. Использование специальных значков в точных науках считалось делом обычным, но когда математик В. Ф. Шаталов, предложив свои опорные сигналы, попытался распространить сферу их применения на другие школьные дисциплины, реакция последовала весьма неоднозначная. И дело не только в том, что работе с ними он придал качественно новое содержание. Предложенный им способ работы с опорными конспектами был представлен (вольно или невольно) как чрезвычайно эффективный и универсальный. Обязательный набор операций в строгой последовательности становился главным условием успеха. Перечень необходимых действий был прост и понятен, и свои силы захотелось попробовать многим. Как-то быстро уверовали едва ли не в магическую силу алгоритма. Ведь благодаря ему могли исчезнуть презираемые всеми тройки (не говоря уж о двойках)! Однако довольно скоро стало ясно, что те результаты, которые были заявлены, в реальной практике преподавания достигаются отнюдь не всеми. «Если для учителя математики естественно алгоритмизировать работу, что соответствует внутренней логике его предмета (последовательность математических действий равна последовательности рабочих приемов), то распространение такого подхода на гуманитарные дисциплины было принципиальной ошибкой».[[41]](#footnote-41) Отметим, что эта ошибка, отчасти, осознавалась уже тогда. Были предложены так называемые уроки открытых мыслей, но они стояли особняком, за границами очерченной схемы. Кроме того, не учитывались особенности учебных предметов. Опорные конспекты по физике мало, чем отличались от опорных конспектов по истории, соответственно и работа с ними строилась примерно одинаково. И действительно, в первоначальном виде система опорных конспектов имела огромное количество слабых мест. Школьные предметы весьма условно делятся на две группы — технические и гуманитарные. Для первой главное — знание правил, для второй — фактов. «Конструкция «шаталовских» конспектов, изначально ориентирована на усвоение правил. Их главная задача — направить мысли, задать им определенную последовательность. Отсюда — строить преподавание истории на использовании одних только опорных конспектов нельзя. Знание истории означает, кроме всего прочего, некоторую эмоциональность и усвоение множества фактов».[[42]](#footnote-42) С точки зрения учителя истории, это наиболее уязвимая точка предложенных тогда конструкций. Отказаться от использования опорного сигнала? Нет! Становилось ясно, несмотря на жесткую, порой весьма убедительную критику, что опорный конспект — это прорыв в изучении истории. Учитель может передавать информацию, используя не только слова, но и обозначения в большей степени, чем того допускает общепринятая практика преподавания. С тех пор уже утекло много воды. Опорный конспект стал настолько хорошо забытым старым, что пришла пора о нем не просто вспомнить, но и дать ему второе дыхание. Не стоит только повторять ошибок прошлого. Надо исключить саму возможность заявлений о самодостаточности опоры в учебном процессе (всегда целостного и многоаспектного), а любые предлагаемые схемы работы с ним рассматривать как один из многих возможных вариантов.

Система опорных конспектов для нас интересна тем, что: «позволяет удачно сочетать новые подходы к обучению и устоявшиеся методические рецепты традиционной системы. Неотъемлемой частью данной системы является рефлексия, как один из компонентов учебной деятельности школьников, что реально повышает уровень понимания и осмысления изучаемого материала. Опорные конспекты позволяют варьировать темпы прохождения материала и его структуру, в соответствии с индивидуальными особенностями усвоения исторических знаний. Системность в подборе приемов и методов создает комплекс взаимозависимых дидактических условий, содействующих быстрому продвижению в развитии учащихся при изучении истории».[[43]](#footnote-43) Как показывает опыт, применение данной методики приводит к росту компетентности и учителей, и учащихся.

Наиболее существенными элементами системы опорных конспектов можно обозначить:

1. Блочное модульное построение учебного материала;
2. Мотивация учебной деятельности на основе целеполагания;
3. Преобладание самостоятельной, творческой деятельности на уроках под руководством учителя по усвоению знаний и умений;
4. Организация самоконтроля и внешнего контроля формирования учебной деятельности, усвоения учебного материала на основе рефлексии ученика и учителя.

«Система опорных конспектов, по сравнению с традиционной формой обучения, применяющейся в школе, имеет ряд преимуществ:

* Гибкость (подвижность элементов структуры проблемного модуля, возможность дифференцирования и индивидуализации, интеграции содержания обучения; технологическая динамичность и взаимозаменяемость приемов и методов обучения, системы контроля и оценивания достижений учащихся; возможность прогнозирования учебной деятельности с учетом особенностей учебного материала и специфики конкретного коллектива учащихся);
* Концептуальная и организационная простота для учащихся и учителя истории, которая позволяет достигать реальных результатов в решении заданий учителя, переносе оперативных знаний, формировании компетентности;
* Систематическая (от занятия к занятию, от темы к теме) самостоятельная деятельность учащихся при обучении истории, дифференцированная в парах, группах, индивидуально. Специально разработанные вопросы и задания проблемного, развивающего, логического характера развивают у учащихся потребность в систематической подготовке домашнего задания, изучения дополнительной литературы, что в конечном итоге формирует у них такие нравственные качества как ответственность, целеустремленность. Итогом этой целенаправленной работы является общее развитие школьников. Следует отметить, что при традиционной системе обучения, в частности на комбинированном уроке, элементы самостоятельной работы в различных видах ее организации применяется эпизодически».[[44]](#footnote-44)

Методисты, учителя-практики, исследующие возможности применения системы опорных конспектов непосредственно на уроках истории, отмечают ряд ее преимуществ по сравнению с другими методическими моделями, а именно: «согласованность цели, времени исполнения работы и количества вложенного труда в результат для предупреждения перегрузки учащихся. Формирование учебной деятельности учащихся, основывающейся на развитии комплекса общеучебных интеллектуальных умений (наблюдения, слушания, осмысленного чтения, классификации, обобщения, самоконтроля). Диагностичность целей и задач развития школьников».[[45]](#footnote-45)

«Если материал всей темы просто предлагается на нескольких уроках через рассказ, лекцию, беседу, то это в большинстве случаев запутывает ученика, в его голове образуется «каша» из множества мелких подтем. Но те же события и факты, выстроенные в единую зрительную цепочку, ясно понимаемую учеником, и к тому же с выделенными узловыми подвопросами и подтемами, приводят к получению нового качественного результата».[[46]](#footnote-46) Цельный взгляд на историческое событие, единая цепочка «причина, событие, последствия», выделение узловых проблем и событий — вот главная суть опорных конспектов на уроках истории. Применение опорных конспектов предполагает и решение ещё одной немаловажной задачи — существенное сокращение учебного материала в связи с переходом к обязательному девятилетнему образованию, появляется время для изучения дополнительных материалов, возможность включать в процесс обучения уроки-портреты, исторические путешествия, творческие задания.

Применение опорных конспектов на уроках истории, что немаловажно, приводит к изменению системы проверки знаний. Теперь это не просто проверка знания параграфа или пункта темы, а контроль за знанием целых тем, событий, причинно-следственных связей.

Блок-тема зашифрована в систему знаков-опор (см. приложение 5 ). Это символы, слова, даты, стрелки перехода или превращения, знака противостояния или союза. При этом большинство этих знаков унифицировано. Они позволяют выявить и зафиксировать общие причины и тенденции исторического процесса. Знаки опорного конспекта сгруппированы в отдельные мини-блоки, в среднем каждый опорный конспект состоит из восьми (десяти) таких, помеченных номерами мини-блоков. Завершает цепочку знаков вывод по теме или оценка последствий событий.

«Учащиеся достаточно быстро и легко усваивают то, что конкретно стоит за тем или иным элементом опорного конспекта. Незакомплексованное живое воображение ученика позволяет ему ощущать за абстрактными знаками исторические картины прошлого. Ученики достаточно легко и цельно запоминают материал объёмной темы, которая подчас включает в себя несколько параграфов учебника. Особо необходимо выделить значение опорных конспектов для слабых учащихся. Запомнить отдельные факты, события, даты для них бывает очень сложно. Такие ученики часто теряются, замыкаются в себе и в конечном итоге теряют всякий интерес к предмету. Опорный конспект в таком случае действительно становится опорой для такого ученика. Он позволяет без помощи учителя вспомнить и воспроизвести материал не только отдельного элемента, но и всей темы в целом. Постепенно пропадает скованность, появляется интерес к получению знаний».[[47]](#footnote-47) По мере работы с опорными конспектами учащиеся выходят на новый уровень: они начинают самостоятельно составлять опорные конспекты и предлагать оригинальные значки и символы для отдельных подтем (см. приложение6). Естественно, такая работа невозможна без вдумчивого изучения учебного материала, без умения выделять главное в тексте или рассказе учителя. В старших классах данный приём позволяет сжато записать любую лекцию.

**3.1**

**Методические принципы организации уроков с применением**

**опорных конспектов**

Единой методики работы с опорными конспектами на уроках истории, к сожалению, нет. «Обычно урок начинается с проверки домашнего задания: ученики по памяти в строго отведённое время, в письменной формы воспроизводят опорный конспект. Пока весь класс пишет и рисует (см. приложение 6), учитель успевает опросить двух-трёх учеников устно (тихий опрос). Ответив, они продолжают работу с опорными конспектами, за исключением изложенного устного блока. После того, как работа выполнена и тетради собраны, начинается фронтальный опрос. Он ведётся по вопросам заранее известным классу и поэтому проходит в очень быстром темпе. При ответах ученики имеют право пользоваться опорными конспектами. К концу устного опроса, обычно, выставляется 5-7 оценок, за письменную работу оценку получают все присутствующие. Это позволяет контролировать подготовку домашнего задания практически у всех школьников, присутствующих в классе на каждом уроке. После устного опроса можно приступить к изложению нового материала. В начале называется тема урока и объясняется, почему она стала предметом изучения на данном уроке. Затем учеников знакомят с планом, заранее написанным на доске. Количество пунктов этого плана соответствует количеству блоков опорного конспекта».[[48]](#footnote-48)

Первый вопрос учитель сначала рассказывает подробно, сопровождая рассказ показом картины или исторической карты. Затем этот же вопрос излагается повторно, но теперь учитель не останавливается на деталях. Его задача в данный момент - указать на основные причинно-следственные связи. Опорный конспект может висеть на доске, или, если позволяют средства, лежать в распечатанном виде на партах у каждого ученика. Однако мы полагаем, что лучше всего, когда он рождается на глазах у учеников, при непосредственном их участии, так как в таком случае учащиеся активно включаются в творческий процесс. В этом случае учитель имеет возможность иллюстрировать основные идеи опорного конспекта и подробно разъяснять трудные моменты, совершить воображаемое путешествие или рассмотреть фрагменты реальных исторических документов. Особо отметим следующий момент: «опорные конспекты, применяемые на уроках истории, отражают минимум знаний, который обозначен в государственных нормативных документах, поэтому умение воспроизвести и расшифровать опорный конспект — общее требование для всех учащихся».[[49]](#footnote-49) При этом, можно организовать соревнование: кто быстрее и полнее расшифрует текст. На этом этапе ученики учатся составлять и использовать опорные конспекты, работая по памятке (приложение 5). При разработке конспектов с опорными сигналами могут применяться знаки символически-словесные (буквы, слоги, цифры и знаки сложения, вычитания); рисуночные (пиктограммы); условно-графические (фрагменты планов местности, карт, схем).

«Суть системы работы с опорными конспектами заключается в усвоении знаний на основе их многократного повторения и ежедневного контроля за качеством знаний при помощи самих же учащихся».[[50]](#footnote-50) При подготовке опорных конспектов к уроку, прежде всего: учителю необходимо ознакомится с содержанием школьного учебника, провести структурно-функциональный анализ текста и определить, какие параграфы учебника можно объединить в блок, для изучения на одном уроке. Затем переходим к оформлению листов конспекта с опорными сигналами. «Раскрывая тему, на одном листе можно поместить до четырёх блоков (подтем). Их количество, естественно, зависит от сложности подаваемого материала, сюда же включаются листы с материалами по краеведческому материалу, блоки по воспроизведению планов на местности, картосхемы. Разработав листы опорных конспектов, необходимо сделать с них небольшие по размеру копии, которые используются в качестве раздаточного материала»[[51]](#footnote-51). Стоит отметить, что листы опорных конспектов и раздаточный материал для одного урока должны быть строго одинаковы по содержанию. В противном случае с ними нельзя будет организовать общую коллективную работу в классе. Мы уже говорили о том, что система работы с опорными конспектами требует привлечения к проверке заполненных листов помощников учителя — одноклассников или учеников параллельного класса. Проверка письменных работ в этом случае занимает не более пятнадцати минут. Оценки выставляются в общеклассную (открытую) и индивидуальную ведомость учёта знаний по каждой изученной теме урока. При этом ученик имеет право любую нежелательную для себя оценку «исправить» на последующих уроках.

Учитель Мирошниченко Н. П. Разработал критерии оценки листов с опорными сигналами заполненных учениками. «Ошибкой считается пропуск букв, слова, перестановка знаков в блоке или блока, неправильное воспроизведение знаков в блоке. За одну ошибку ученик получает оценку четыре, за две — три. Если более двух ошибок, то работа не засчитывается и её надо переписать заново».[[52]](#footnote-52)

Алексей Антонович Бондарев поступает так: «После изучения материала и разбивки его  на вопросы, которые записаны в тетрадях,  сообщаю ученикам: "На следующем  уроке я вас всех опрошу по этим вопросам. Дома вы можете  найти ответ на них в учебнике в таких-то параграфах или на стенде в кабинете. Кто желает кратко ответы можете записать письменно в тетради". В начале урока просматриваю  раскрашенные опорные конспекты учащихся. Таким образом,  приблизительно определяю, кто как работал дома. Если нужно то, даю комментарии. Это предварительная оценка работы учащихся. После этого ученики убирают тетради и пытаются воспроизвести опорный конспект по памяти. Закончив работу, ученик  закрывает тетрадь или поднимает руку. Подхожу и бегло оцениваю работу, откладывая ее  в отдельную пачку. Это делается до тех пор пока  основная масса учеников не закончит работу. После этого тетради передаются по рядам учителю в отдельную стопку. После чего ученики раскрывают рабочие тетради и сличают по памяти правильность выполненной работы. Если не успел — не беда. Их  он просмотрит при ответе на вопросы у доски.  
 Желательно в начале года рассадить учащихся по одному за столом. Если столов не хватает и учащиеся садятся по двое, то дается команда: «Первому варианту сесть  в пол-оборота налево при воспроизведении конспекта.  
  Дальше можно выбрать несколько вариантов своих действий:   
1. Спрашивать всех учащихся по 1-2 вопроса, с учетом  оценки работы с конспектами выставлять оценки  в журнал, комментируя их.  
2. По одному вызывать к доске, где они,  быстро  ответив, возвращаются на место. Учитель при этом, раскрыв тетрадь, комментирует ответ, работу и ставит обобщенную оценку.   
3. Вызывать к доске  учеников, которые справились с работой на "5", потом на "4", потом на "3". Учеников, которые сразу не ответили, можно спросить второй, третий раз. После этого оценить работу  и ответ. Оценки можно ставить и сразу после ответа и после опроса всех в конце урока.  
Естественно, возможны и другие варианты. Но все ученики должны получить оценки.  
  Ставить ли двойки?    Лучше дать возможность ученику подготовиться и ответить на последующих уроках».[[53]](#footnote-53)  
  В данном случае опрос и оценка не являются  таким стрессом, как раннее. Ученики, как правило, знают, на какую оценку потрудились. Если ученик не готов по какой-то уважительной причине, то может ответить на следующем уроке.

Работа с опорными конспектами у В. Ф. Шаталова включает несколько основных и дополнительных этапов, реализуемых дома и в классе на уроке:[[54]](#footnote-54)

* Развёрнутое объяснение учителем нового материала.
* Повторное сжатое объяснение по листу с опорными сигналами, расшифровка символов.
* Изучение опорных сигналов каждым учеником по раздаточному материалу, вклеивание учениками листов в свои альбомы (возможно раскрашивание в классе или дома).
* Самостоятельная домашняя работа ученика с учебником и листом с опорными сигналами; у кого есть магнитофон, тот записывает и прослушивает свой рассказ.
* Письменное воспроизведение опорных сигналов по памяти хранящихся в кабинете истории (8-10 минут); проверка и оценка работ после урока учениками параллельного класса или взаимопроверка одноклассниками. Возможна проверка на уроке самим учителем (в этом случае выполнивший задание ученик молча подходит к столу учителя и показывает работу).
* Во время выполнения работы проводится индивидуальная проверка опорных конспектов учеников, (опорный конспект воспроизводится на доске, ведутся рассказы на два магнитофона, тихо отвечают учителю); магнитофонные записи прослушивают и оценивают помощники учителя данного класса или старшеклассники; они ставят вторую оценку; лучшие ответы слушает весь класс; для экономии времени, блок, воспроизведённый у доски, в тетради не записывается.
* Воспроизведение несколькими учениками одного-двух блоков опорного конспекта на доске.
* Постоянное повторение и углубление изученного материала по опорным конспектам на повторительно-обобщающих уроках. Через каждые пять-шесть уроков ученики получают короткий конспект, в конце которого даётся около десяти вопросов для повторения. По указанию учителя ученик отвечает либо на один из этих вопросов, либо выполняет ряд тестовых заданий.

«Изучение курса завершается двумя контрольными работами. Первая контрольная работа проходит во второй половине курса, содержание которого ещё свежо в памяти учеников. На её подготовку отводится меньше времени, и оценки бывают выше. В эту контрольную работу входят вопросы и задания, требующие воспроизведения базовых знаний курса. Первый вопрос из начала перечня вопросов, второй — с конца. Затем ученики получают задания для подготовки ко второй контрольной работе. К ней они готовятся дома два-три дня. Накануне учитель проводит консультацию, отвечает на вопросы учеников, подводит итоги предыдущей контрольной работы и указывает типичные ошибки, допущенные при её написании. Девять баллов за контрольные работы и   
50 % отличных оценок (без троек) за год ведут к итоговой пятёрке. Оставшееся в учебном году время, посвящается исправлению оценок, экскурсиям, читательским конференциям по исторической беллетристике»[[55]](#footnote-55).

**3.2**

**Разработка схемы урока истории с применением опорных конспектов**

Тема: «Социально-экономическое положение России в конце девятнадцатого начале двадцатого веков».

Опережающее задание:

1. На основании статистических данных приведённых в опорном конспекте, сделайте вывод о темпах развития России во второй половине 19 века. Чем они были обусловлены? К разряду каких стран (высокоразвитых, средних или слаборазвитых) вы бы отнесли Россию того времени?
2. В чём заключался аграрно-крестьянский вопрос России на рубеже столетий? Пользуясь опорным конспектом, раскройте его содержание.
3. Пользуясь опорным конспектом, дайте характеристику отдельным слоям российского общества.

**Ход урока.**

*Вводное слово учителя:*

В начале двадцатого Западная Европа, считавшая себя центром мировой цивилизации, вот уже тридцать лет жила без войн и революций. Это стало одной и причин успешного развития её экономики и культуры, постепенного роста благосостояния различных слоёв населения. Внедрение в жизнь новейших достижений науки и техники (электрическая энергия, автомобиль, самолёт и др.) открывало огромные возможности для человека.

Западную Европу, достаточно быстрыми темпами догоняли США, Россия и Япония. Казалось, их примеру последуют другие страны и мир вскоре вступит в период всеобщего процветания и благоденствия. Но звучали и другие предсказания:

«Двадцатый век, -- писал на рубеже столетий публицист М. О. Меньшиков, -- на который мечтатели возлагают столько надежд, может быть принесёт нам одни разочарования. Вместо осуществления пылких химер может прийти неожиданный и повсеместный упадок, признаки которого уже заметны».

Основание для подобных взглядов давало крайне противоречивое развитие человечества. Могущество западных стран, их успехи в экономическом развитии не сопровождались изменениями в нравственности. Люди стали сильнее, но не добрее.

Технические достижения прежде всего применяли в военной области. В конце девятнадцатого века армии начинают оснащаться принципиально новыми видами вооружений: пулемётами, самолётами, танками, отравляющими газами. Появляются многомиллионные армии. Одним словом, для собственной безопасности Европа уселась верхом на пороховую бочку.

И эта бочка могла взорваться в любую минуту. Французы мечтали отомстить Германии за своё поражение в франко-прусской войне 1870-1871 годов и вернуть утерянные в результате поражения Эльзас и Лотарингию. Германцы также считали себя ущемлёнными: колоний и них маловато было (к моменту объединения и усиления Германии мир оказался поделенным между великими державами). Начинается борьба за передел уже поделенного мира!

1898 год. США отбирают у ослабевшей Испании острова Пуэрто-Рико, Гуам, Филиппины, оккупируют Кубу.

1899-1902 годы. Англия ведёт упорную войну с Бурами (южно-африканскими потомками голландских переселенцев) превратив, в конечном счете, бурские республики в свои колонии.

**Для того чтобы уцелеть в этом жестоком мире, Россия должна была быть сильной!!**

**Факты:**

1. По размерам своей территории (более 22 млн кв. км) Российская империя занимала второе место в мире, уступая Британской империи.
2. По численности населения (1897 год – 125, 6 млн человек) Россия занимала третье место в мире, после Индии и Китая, оставаясь при этом самой малонаселённой страной в мире (плотность населения в России – 7,7 чел на кв. км, в Германии – 123,8, в Англии 146, 5).
3. Имея самую длинную сухопутную границу в мире, Россия вынуждена была содержать самую большую в мире армию. 1897 год – 22 корпуса, общей численностью 900 тыс. чел., не считая казаков и других не регулярных частей (в мирное время!).

**Блок тема 1**

**Характерные черты развития Российской экономики.**

А) Развитие индустриального общества на рубеже веков.



б) Характерные черты развития России.

|  |
| --- |
| Поздний старт Сжатые сроки  Становление капиталистических отношений |
| Государственное Высокие Стимулирование Темпы Развитие промышленности |

### Особенности российской экономики

1. Большая роль государства и государственного сектора в экономике;
2. Высокая степень концентрации промышленного производства;
3. Неравномерность развития экономики по регионам и отраслям;
4. Многоукладность;
5. Преобладание ввоза капитала над вывозом;
6. Высокое социальное напряжение.

**Блок тема 2**

**Экономическое развитие России в конце 19 – начале 20 в.**

**ФАКТЫ:**

1. Население (1897) – 125,6 миллионов, в том числе ¾ связано с сельским хозяйством; в городах проживает всего 13 %;
2. Удельный вес в мировом промышленном производстве – 5 %;
3. Государству принадлежит 70 % железных дорог, 25 % заводов, 39 % земли;
4. Доля иностранного капитала в промышленности – 36 %, в банках – 75 %.

А) Развитие промышленности, финансов и транспорта

#### Индустриализация

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Источники.** | **Направления.** | **Результаты.** |
| **Повышение таможенных пошлин (1891).** | **Строительство железных дорог (транссиб 1893-1902, КВЖД-1896).** | **За 1890-е годы – рост промышленного производства в 2 раза, в т.ч. тяжёлой – в 3 раза, лёгкой – в 1,5 раза. Создание национальной тяжёлой промышленности.** |
| **Ввоз иностранного капитала (60 % инвестиций).** | **Создание новых отраслей производства (вагоностроительная, медепрокатная, цементная, резиновая).** | **Укрепление финансовой системы.** |
| **Банковская реформа.** | **Ускорение роста старых отраслей (производство чугуна и стали выросло в 3 раза, добыча угля и нефти – в 2,7 раза).** | **Возникновение новых промышленных районов (Кузбасс, Донбасс, Баку).** |
| **Введение золотого стандарта (укрепление рубля в 1897).** | **Поощрение вывоза товаров.** | **Обеспечение будущих рынков в Азии (Персия, Китай, Корея).** |
| **Новые, косвенные налоги (винная монополия 1897 г.).** |  | **Формирование российской буржуазии и рабочего класса.** |
| **Доходы от экспорта хлеба.** |  | **Высокий уровень концентрации производства и рабочей силы.** |

**Сохранение кустарных промыслов!**

##### Б)Возникновение монополий и финансовой олигархии

###### Промышленный кризис 1900 – 1903 годы

**Объединение предприятий Создание монополий**

Синдикаты

**«Продпаравоз»;**

**«Продвагон»**

**«Продуголь»**

**«Продамет»**

**Сращивание промышленного и банковского капитала!**

Крупнейшие банки

**«Петербургский международный»**

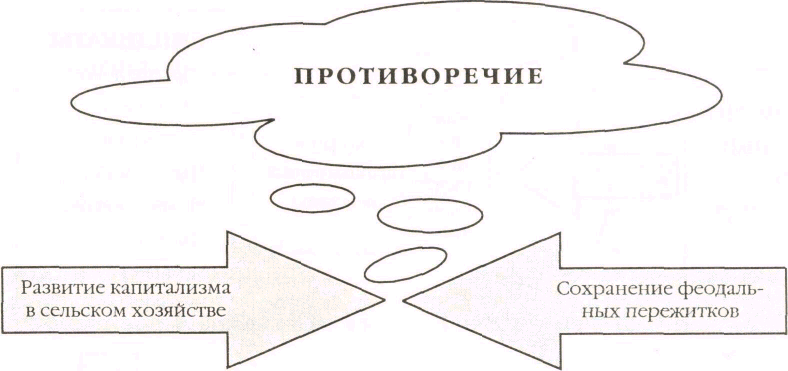
**«Русский для внешней торговли»**

**«Русско-азиатский»**

**Объединение банков Возникновение монополий!**

**Промышленный кризис 1900 – 1903 годов**

В) Противоречия развития капитализма в сельском хозяйстве.



Рост товарности с/х Сохранение старой системы земледелия

Новые методы ведения хозяйства Устаревшие методы ведения хозяйства

Найм рабочей силы и применение машин Отработки

Удобрение земли и улучшение севооборота Отсталая сельхозтехника

Рост мировых цен на с/х пролдукцию Отрезки и чересполосица

Специализация с/х районов Малоземелье

(Юг—пшеница, Север – лён,

Прибалтика – молочные продукты,

Украина – сахарная свёкла).

**Блок тема 3. Аграрный вопрос в России**

Аграрный вопрос – вопрос о справедливом распределении земли и правах крестьян.

#### Распределение земельной собственности



**Социальные процессы в деревне**



|  |  |
| --- | --- |
| **Социальное расслоение.** | |
| **Крестьянства.** | **Помещиков.** |
| **Кулаки и зажиточные (15 – 50 десятин).** | **Латифундисты (свеше 1000 десятин).** |
| **Середняки (10 – 15 десятин).** | **Средние (100 – 1000 десятин).** |
| **Бедняки (менее 10 десятин).** | **Мелкие (менее 100 десятин).** |

|  |  |
| --- | --- |
| **МИР (крестьянская община).** | |
| **Периодический передел земли.** | **Распределение и сбор налогов.** |
| **Чересполосица.** | **Круговая порука в сборе налогов.** |
| **Установление общих сроков сельхозработ.** | **Регулирование выхода из общины.** |
| **Запрет на куплю и продажу земли..** |  |

**Блок тема 4. Сословно-классовая структура.**

**Общая численность населения на 1897 год – 125,6 млн чел.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Распределение населения по сословиям.** | |
| **Крестьяне** | **77,1 %** |
| **Мещане** | **10,7 %** |
| **Инородцы** | **6,6 %** |
| **Привилегированные сословия.** | |
| **Дворяне** | **1,5 %** |
| **Духовенство** | **0,5 %** |
| **Почётные граждане** | **0,3 %** |
| **Купцы** | **0,2 %** |
| **Войсковые казаки** | **2,3 %** |
| **Прочие** | **0,8 %** |

Классовая структура

|  |  |
| --- | --- |
| **Прежние классы.** | **Возникающие классы.** |
| **Помещики (130 тыс)** | **Буржуазия (1,5 миллионов)** |
| **Крестьянство (96 миллионов)** | **Рабочий класс (5 миллионов)** |

#### Права и обязанности сословий

Дворяне

* Освобождены от уплаты налогов;
* Освобождены от телесных наказаний;
* Освобождены от воинской повинности;
* Освобождены от обязательной гос. службы при преимущественных правах на неё;
* Дворянский суд с утверждением привелегий.

Духовенство.

* Освобождены от уплаты налогов;
* Освобождены от телесных наказаний;
* Освобождены от воинской повинности, имеют небольшое гос. жалованье.

Почётные граждане.

* Освобождены от уплаты налогов.
* Освобождены от телесных наказаний.
* Освобождены от воинской повинности.

Купечество.

* Освобождены от телесных наказаний и воинской повинности.
* Не нужна прописка.
* Платят налог с капитала.

Казачество.

* Освобождены от телесных наказаний и уплаты повинности.
* Имеют от государства земельный надел в 30 десятин.
* Служат в течение 20 лет, по окончанию службы платят налоги.

Мещане.

* Освобождены от телесных наказаний.
* Платят налоги.
* Служат в армии.
* Не могут переезжать без разрешения властей.

Крестьяне.

Основное податное сословие!!

* Служат в армии.
* Не могут переезжать без согласия общины и разрешения полиции.
* Сословный, крестьянский суд.
* Могут подвергаться телесным наказаниям.

**С. Ю. Витте**

**Министр финансов с 1892 по 1903 годы.**

**Реформы**

Планировалось:

1. финансирование строительства железных дорог и целого ряда промышленных предприятий при активном участии государства;
2. защита отечественного производителя от иностранной конкуренции при помощи высоких таможенных пошлин на ввозимые из-за границы промышленные товары;
3. введение надёжной национальной валюты – золотого рубля;
4. привлечение иностранного капитала в Российскую экономику.

Сделано:

С 1897 года, российские бумажные деньги стали свободно обмениваться на золото; устойчивая валюта способствовала развитию банков и притоку в Россию иностранного капитала.

С 1890 по 1900 год сумма иностранных капиталовложений в угольную промышленность увеличилась в пять раз достигнув 70 % всех капиталовложений; в металлургию – в 3,2 раза (42 %) и т.д.

Темпы роста промышленности в 1890-е годы составляли свыше 6 % в год.

С 1892 по 1904 год протяжённость железных дорог увеличилась вдвое, производство чугуна, проката и стали, утроилось, добыча нефти увеличилась в пять раз.

**Проблема!!**

Отечественная промышленность попадала во всё большую зависимость от состояния мировой экономики. Как только в конце 1899 года, в Западной Европе начался экономический кризис, отрасли российской индустрии, связанные с зарубежным капиталом (горно-добывающая, металлургическая, машиностроение), остро испытали его последствия. В 1900 – 1903 годах было закрыто более 4 тыс. промышленных предприятий, сотни тысяч рабочих остались без работы.

*Одновременно с эти, в отраслях производства, в которые западные капиталисты не вкладывали денежные средства, а их продукция не вывозилась на запад (текстильная и пищевая промышленности) продолжался успешный рост.*

Стало очевидным – развитие промышленности должно как можно меньше зависеть от заграницы, ориентироваться преимущественно на отечественный рынок и финансироваться, главным образом, отечественным капиталом.

**Заключение**

Таким образом, рассмотрев в трёх главах комплекс проблем и вопросов, поставленные во введении цель и задачи, можно подвести итоги и сделать выводы в рамках темы настоящей дипломной работы «Игровые моменты и опорные конспекты на уроках истории».

Практика показала, что уроки истории с использованием игровых ситуаций, театрализованных форм и опорных конспектов, делая увлекательным учебный процесс, способствуют появлению активного познавательного интереса школьников. «На таких занятиях складывается особая атмосфера, где есть элементы творчества и свободного выбора. Развивается умение работать в группе: её победа зависит от личных усилий каждого. Достаточно часто это требует от ученика преодоления собственной застенчивости и нерешительности, неверия в свои силы»[[56]](#footnote-56). Таким образом, реализуется принцип развития, который выражается не только в развитии интеллекта, но и в обогащении эмоциональной сферы и становлении волевых качеств личности, формировании адекватной самооценки.

Игра на уроке истории – активная форма учебного занятия, в ходе которой моделируется определённая ситуация прошлого или настоящего, «оживают» и «действуют» люди – участники исторической драмы. Игровое состояние, возникающее у школьников в ходе игрового урока – специфическое, эмоциональное отношение к исторической действительности. Ученики заполняют «безлюдную» историю персонажами, которые они сами же и изображают в исторических играх разного типа.

Историческая игра побуждает ученика перевоплотится в другого человека из прошлого или современности, заставляет его «прыгнуть выше себя», ибо он изображает взрослого, «примеривая на себя» далёкий от его повседневной практики образ. Через понимание мыслей, чувств и поступков героев, которых учащиеся изображают в игре, школьники моделируют историческую реальность. При этом знания, приобретаемые в игре, становятся для каждого ученика личностно значимыми, эмоционально окрашенными, что помогает ему глубже понять, лучше «почувствовать» изучаемую историческую эпоху.

Естественно, такая трудная задача требует от ученика мобилизации всех умений, побуждает осваивать новые и углублять полученные знания, расширять кругозор, а самое главное, заставляет овладевать целым комплексом важных, «взрослых» умений, в первую очередь – коммуникативных. Так же исторические игры развивают способности школьников к критическому восприятию окружающей действительности и сопереживанию.

«Исторические игры полнофункциональны. Они очень гармонично объединяют фактический и теоретический материал, обычное восприятие информации и творческую работу, эмоциональный и логический способы восприятия – словом, заставляют активно функционировать разные уровни познавательной деятельности учащихся»[[57]](#footnote-57).

Игра на уроке истории создаёт условия для того, чтобы учащиеся могли вообразить то, чего в их непосредственном жизненном опыте не было; она вооружает ученика доступными для него способами воссоздания исторической действительности. Проигрывание какой либо роли внутренне раскрепощает ребёнка, что создаёт условия для развития творческой личности.

Историческая игра эмоциональна по своей природе и потому делает самую сухую информацию яркой и запоминающейся.

«Игра вовлекает в активную работу на уроке каждого ученика. Игра – форма работы, противостоящая пассивному слушанию. В процессе игры интеллектуально пассивные дети обычно выполняют такой объём учебной работы, какой им недоступен в обычной учебной ситуации»[[58]](#footnote-58).

«Практика показывает, что успешное изучение истории в школе практически невозможно без развития познавательного интереса учащихся, а это, в свою очередь, требует привлечения ярких фактов и, главное, привлечения активных форм проведения уроков»[[59]](#footnote-59). Кроме этого, история -- неповторимый и достаточно своеобразный предмет. И именно это своеобразие заставило нас обратить пристальное внимание на идеи В. Ф. Шаталова.

С самого начала разработки опорных конспектов в их основу мы положили принцип «минимум слов, максимум знаков», а не словесно-понятийные сигналы, так как работа учащихся с опорными конспектами и параллельное прочтение учебного материала позволяет развивать абстрактное мышление, при этом уровень абстрагирования возрастает настолько, что ученики начинают записывать лекции в виде авторских опорных конспектов. Стоит отметить, что при разработке опорных конспектов учителю очень важно, не перегружая их дополнительным материалом, нагрузить максимумом информации при минимуме символов и знаков.

Психолого-педагогические аспекты методики обучения крупными блок-темами на основе опорных конспектов раскрываются, прежде всего, через анализ восприятия и усвоения учебного материала при различном уровне возможностей обучения при разном качестве предыдущих знаний.

Во-первых, эта методика позволяет сформулировать у учеников целостную картину событий, происходящих иногда на протяжении нескольких столетий. «Рассмотрение событий в обобщённом виде, с сознательным отказом от второстепенных деталей, даёт ученику возможность запомнить основные причины, последовательность хода исторического события в целом, ключевые понятия, основные даты, главных героев того или иного исторического события, его итоги и последствия»[[60]](#footnote-60). Таким образом, в сознании даже самого слабого ученика формируется образ исторического пространства, на котором во времени произошли определённые исторические события. В дальнейшем, на этапе проработки материала в деталях, уже не возникает дробной бессистемности, которая довольно часто возникает при традиционном изучении темы. Исторический процесс наполняется действующими лицами, характерами, устремлениями людей, кипением страстей. Восприятие постепенно усиливается при введение в описание того или иного элемента опорного конспекта, знака, символа, нового материала. При этом необходимо не забывать ещё и ещё раз читать ОК в целом. Постоянное переплетение общего и частного развивает и память, и образное мышление.

Во-вторых, данная методика позволяет включить в работу все стороны механической и логической памяти учащегося. Если вначале ученик видит, слышит и проговаривает материал ОК как вслух, так и про себя, вслед за учителем в той же последовательности, форме и объёме на основе первой сигнальной системы, то довольно скоро в работу включается вторая сигнальная система. «При этом для слабого ученика существенной проблемой является запоминание последовательности событий и фактов. При этом такие ученики забывают именно последовательность фактов, а не сами факты, не яркие эпизоды событий. После первых же слов при ответе у доски ученик начинает запинаться, ждать подсказки от учителя. Но если на классной доске открыто висит подсказка – Опорный Конспект, он служит подспорьем. Ученик достаточно легко восстанавливает целостную картину исторических событий даже в том случае, если они изложены на многих страницах учебника. Приобретённая уверенность в своих силах, в свою очередь, позволяет после нескольких удачных ответов у доски, вводить элементы импровизации, дополнительные факты, сопоставления и сравнения»[[61]](#footnote-61). Для сильного ученика опорный конспект – основа для усиления координации зрительной, слуховой и моторной памяти, а главное – подсказка для неординарного умозаключения, для работы на уровне второй сигнальной системы.

В-третьих, «если на обычном уроке всегда есть несколько учеников, которые при объяснении нового материала «присутствуя, отсутствуют», то объяснение на основе опорных конспектов позволяет постоянно концентрировать и удерживать внимание таких учеников, а возврат к элементам опорного конспекта в сжатом и развёрнутом виде усиливает зрительно-словесную связь»[[62]](#footnote-62). Окончательно усвоение материала закрепляется в ходе двух-трёх кратного воспроизведения схемы опорного конспекта с одновременным проговариванием текста.

В данной методике урока стимулируется спокойная уверенность в своих силах, у ученика отсутствует страх за провал. Он идёт от малых побед к большим, от успеха к успеху. Такая уверенность в своих силах порождает свободу мысли.

Колебание во внимании, в темпах изучения материала также психологически оправданы. Вначале идёт быстрое прочтение всей темы. Предельно устойчивое внимание (у самых слабых учеников) фиксируется на десять-двенадцать минут. Затем начинается медленное, повторное движение от элемента к элементу. Внимание поддерживается введением в рассказ новых интересных подробностей, фактов, дат, имён, «экскурсия» в параллельные курсы. Одновременно учитель даёт объяснение понятий, краткие образные описания. Здесь ученики более свободно следят за рассказом, делая записи и зарисовывая элементы опорного конспекта. В конце урока вновь интенсивное, сжатое прочтение опорного конспекта. И, наконец, работа в парах или индивидуально по закреплению усвоенного материала.

«Работа учителя по данной методики позволяет решить проблему совместимости в одном классе учащихся с различными темпераментами. Не секрет, что при быстром темпе ведения урока флегматики и меланхолики теряются, не успевают следить за мыслью учителя и выполнять все задания. Замедленный темп урока, наоборот, заставляет скучать холериков. Они начинают отвлекаться, нарушать дисциплину, им просто неинтересно на уроке. Колебания внимания и темпа урока, различная степень обобщения материала, неоднократная его проработка, позволяет усвоить практически весь учебный материал на уроке, при минимуме самостоятельной работы во внеурочное время»[[63]](#footnote-63).

**Использованная литература**

1. Абрамова Г. С., Степанович В. А. Деловые игры: теория и организация. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
2. Алексеева Н. М. Игры на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1994. № 4.
3. Айламазьян А. М. Актуальные методы воспитания и обучения: деловая игра. М.: Владос-пресс, 2000.
4. Алапьева В. Г. Методические рекомендации по организации учебнотехнических и деловых игр. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогических технологий. М., Владос, 1998.
6. Борзова Л. П. Игры на уроках истории. М.: Владос-пресс, 2001.
7. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека. Н. Новгород, 1990.
8. Выготский Л. С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. 1996. № 6.
9. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Как сегодня преподавать историю. М.: Просвещение, 1999.
10. Гузеев В. В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Классный руководитель. 2001. № 8.
11. Гуревич А. Я. История конца двадцатого века. В поисках метода. М.: Владос-пресс, 1999.
12. Голов А. А. Методологический анализ игры. Проблемы методологии. М., 1984.
13. Дайри Н. Г. Как подготовить урок истории. М., 1969.
14. Занько С. Ф., Тюников Ю. С., Тюнникова С. М. Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового общения. В 2 т. М., 1992.
15. Занков Л. В. Развитие школьников в процессе обучения. М., 1987.
16. Игры на уроках истории. Из опыта работы учителей // Преподавание истории в школе. 1989. № 4.
17. Иванова А. Ф. нетрадиционные формы работы на уроках // Преподавание истории в школе. 1994. № 8.
18. Ильинская И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М., 1995.
19. Игровое моделирование: теория и практика / под ред. Ладенко И. С.- Новосибирск, 1987.
20. Кладин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1989.
21. Кучерук И. В. Учебные игры как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории. М., 1991.
22. Короткова М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. М.: Владос-пресс, 2001.
23. Кулакова Н. И. Игровые ситуации и опорные конспекты на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1999. № 8.
24. Литвинов А. Иконические модели // Народное образование. 1991. № 7.
25. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М.: Владос, 1998.
26. Левитес Д. Г. Школа для профессионалов, или семь уроков для тех кто учит. Воронеж: НПО Модэк, 2001.
27. Левин М. И. Элементы романтики и военной игры в обучении истории // Преподавание истории в школе. 1988. № 1.
28. Мурзаев В. С. Рисунки на классной доске в преподавании истории. М., 1960.
29. Мирошниченко Н. П. преподавание истории древнего мира по системе В. Ф. Шаталова // Преподавание истории в школе. 1990. № 4.
30. Мыскин В. А. Пиктограммы и игры на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1990. № 6.
31. Оберман В. Я. Опорные конспекты и схемы на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1996. № 3.
32. Озерков И. А. Ролевые игры как технологии самовоспитания // Школьные технологии. 2000. № 1.
33. Педагогика и психология игры. Межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск: НГПИ, 1985.
34. Пидкастистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в развитии и обучении ребёнка. М., 1996.
35. Резников Л. О. О роли знаков в процессе познания // Вопросы философии. 1991. № 8.
36. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Просвещение, 1998.
37. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М., 1989.
38. Шевченко С. Д. Школьный урок: как научить каждого. М.: Владос, 1991.
39. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Владос-пресс, 1999.

Приложение 1

Цветопись

(оценка эмоционального состояния учащихся после проведения урока)

**Тип урока** ……………………………………….. **Тема урока** ………………………………………………………………………………

**Дата проведения урока** …………………….. **Класс** …………………

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п.п.** | **Фамилия, имя.** | **Настроение.** |
| **1.** |  |  |
| **2.** |  |  |
| **3.** |  |  |
| **4.** |  |  |
| **5.** |  |  |
| **6.** |  |  |
| **7.** |  |  |
| **8.** |  |  |
| **9.** |  |  |
| **10.** |  |  |
| **11.** |  |  |
| **12.** |  |  |
| **13.** |  |  |
| **14.** |  |  |
| **15.** |  |  |
| **16.** |  |  |
| **17.** |  |  |
| **18.** |  |  |
| **19.** |  |  |
| **20.** |  |  |
| **21.** |  |  |
| **22.** |  |  |
| **23.** |  |  |
| **24.** |  |  |
| **25.** |  |  |
| **26.** |  |  |
| **27.** |  |  |
| **28.** |  |  |
| **29.** |  |  |
| **30.** |  |  |

Данные о своём эмоциональном состоянии каждый ученик заносит цветным карандашом, в клеточку, напротив своей фамилии.

**Каждый цвет обозначает разное настроение:**

**Красный - восторженное, радостное, активное настроение; оранжевый - радостное;**

**Зелёный - спокойное, ровное;**

**Синий - грустное, печальное; Фиолетовый - тревожное, тоскливое;**

**Чёрный - состояние крайней неудовлетворённости.**

**Приложение 2**

**Как работать с опорными конспектами**

***(памятка учащегося)***

1. очень внимательно выслушай объяснения учителя по опорному конспекту;
2. на уроке, выдели цветом основные вопросы темы (блоки опорного конспекта);
3. выполни домашнее задание в этот же день;
4. читая текст учебника сопоставляй его с опорным конспектом, обязательно расшифруй все сигналы опорного конспекта;
5. закрой учебник и расскажи содержание параграфа по опорному конспекту;
6. если возникли затруднения, прочти текст параграфа ещё раз;
7. попробуй записать твой ответ по опорному конспекту на магнитофон. Это поможет тебе усовершенствовать твою речь, преодолеть застенчивость;
8. выучи опорный конспект наизусть;
9. всегда помни, что на воспроизведение опорного конспекта на уроке отводится строго определённое время.

Приложение 3

Урок-игра с элементами дискуссии

Суд над Сократом (6 класс)

*Познавательное задание на весь урок:*

* Были ли справедливы и обоснованы обвинения выдвинутые против Сократа?
* Почему всеми уважаемый человек предстал перед судом?
* Считаете ли Вы справедливым смертный приговор Сократу?

*Ход игры*

***Слово ведущего:***

Идёт 399 год до н.э. Прошло всего пять лет, как закончилась поражением долгая война со Спартой. Государство с трудом приводило себя в порядок. Греки задавали себе один и тоже вопрос: как случилось, что при отцах и дедах Афины были самым красивым городом Эллады, а теперь этот город оказался на краю гибели? Может быть, в этом виноваты такие как Сократ? Что бы выяснить это, мы и собрались сегодня на суд. Сократ известен не только афинянам, но и за пределами нашего города. Для начала послушаем Платона, его ученика.

Платон: Я — ученик Сократа! Меня зовут Платон. Я немного знаю о жизни своего учителя, но больше — о его суждениях и мыслях. Сократ родился в 470 году до нашей эры в бедной семье каменотёса Софроникса и повитухи Фенариты, в Афинах. Я не знаю кто он по профессии, он никогда ни говорил об этом, но слышал, что люди говорили, что он помогал отцу и был скульптором. Но это было не для него. Он стал ходить по городу и проповедовать свои идеи на площадях. Первые его выступления относятся ко времени великого и мудрого Перикла. Сократ любил вести беседы о смысле жизни, о сущности знания. Он изобрёл особый вид беседы, который мы называем сократовским. Суть её в том, что каждый вопрос разбивается на несколько мелких, так, чтобы на них можно было ответить либо да, либо нет. Сократ строил свою беседу так, что всегда доказывал своему собеседнику, что тот ничего не знает. Но делал он это не для того, чтобы унизить или посмеяться, сам про себя он говорил: Я знаю только то, что ничего не знаю, и добавлял, что первым шагом к познанию мира является познание самого себя. Сократ был и есть сторонник Афинской демократии, но критикует её. Не за это ли теперь его судят? Сам Сократ называет себя не мудрецом, а любящим мудрость, отсюда и произошло понятие философия, которое означает — любовь к мудрости.

*Демонстрируются написанные на доске афоризмы принадлежащие Сократу:*

1. ***Я ем, чтобы жить, а остальные живут, чтобы есть.***
2. ***Говорят что боги ни в чём не нуждаются, так вот: чем меньше человеку надо, тем больше он похож на бога.***
3. ***Как приятно, что есть столько вещей, без которых можно обойтись.***
4. ***Если бы мы брали всё, что дают, нам бы ничего не давали, даже если бы мы просили.***

*Учащимся предлагается обдумать и объяснить эти выражения.*

***Слово ведущего:***

Обратите внимание на количество судей — 500. это сделано для того, чтобы затруднить их подкуп, к тому же, этот суд особый. Такого не было уже лет двадцать. Судят философа!

Посмотрите на него (демонстрируется портрет). Сократу семьдесят лет, это невысокий крепкий старик, в грубом бедняцком плаще и босой. Когда-то в Афины приехал учёный знахарь, умевший по чертам лица определять характер человека. Его привели к Сократу, и он сразу сказал: «Жаден, гневлив и необуздан до бешенства». Афиняне расхохотались и уже собирались побить знахаря, потому, что не было в Афинах человека добродушнее и неприхотливее, чем Сократ. Но философ остановил их: «Граждане, он сказал вам чистую правду: я действительно чувствовал в себе жадность и гнев, но сумел взять себя в руки, воспитал себя и вот — стал таким, каким вы меня знаете».

Так что о воровстве, обиде, обмане или государственной измене и речи идти не может. Так за что же судят Сократа? Послушаем трёх главных обвинителей — Милета, Анита и Ликона.

Анит: Я гражданин Афин, Анит. Я обвиняю Сократа в том, что он не признаёт государственных богов и поклоняется новым богам, что недопустимо для гражданина города великой Афины Паллады. Сократ — уважаемый человек в нашем городе, много говорит, много беседует с людьми. А что если, другие станут поклоняться новым богам или уже делают это? И, может быть, из-за того мы проиграли войну со Спартой, что некоторые наши граждане недостаточно стойко защищали наших богов.

Прокл: Я считаю эти обвинения против Сократа несправедливыми. Ведь во всех обрядах и жертвоприношениях он всегда участвовал вместе со всеми, и каждый видел это. Говорят, что он поклоняется новым богам — это про то, что у него есть внутренний голос который он постоянно слышит и слушается. Но вы ведь знаете, что дельфийская пророчица Пифия слышит голоса богов с Олимпа и что предсказатели умеют разгадывать знамения богов дающиеся в полёте птиц и пламени жертвенного костра. Почему вы не верите, что и Сократу боги могут что-нибудь говорить?

Ликон: Меня зовут Ликон, и я обвиняю Сократа в том, что он — враг народа! Наша демократия стоит на том, чтобы всякий гражданин имел доступ к власти. Всюду мы выбираем себе начальников по жребию, чтобы все были равны. Сократ говорит, что это смешно, причём так смешно, как кормчего выбирать на корабль по жребию, а не по знаниям и опыту.

Голос из толпы: Но это же неправильно! Нельзя заниматься каким-либо делом, не научившись ему. Нельзя хорошо управлять государством потому, что принадлежишь к власти по рождению!

Ликон: Но у кого из граждан есть досуг, чтобы приобрести в политике знания и опыт? Только у богатых и знатных. Вот они и трутся около Сократа, слушают его уроки, а потом губят государство. Когда была война, нас чуть не погубил честолюбец Алкивиад, уведя наш флот в гибельный поход на Сицилию, а когда война закончилась — нас чуть не извёл жестокий Критий, глава «тридцати тиранов». Но ведь оба они — ученики Сократа.

Клеоним: Я, Клеоним, утверждаю, что Сократ — не враг народа, а его друг. И Алкивиад и Критий были хорошими гражданами, пока слушали Сократа, и стали опальными лишь когда отбились от него. Разве тридцать тиранов любили Сократа? Они боялись его, утверждая, что он портит нравы юношества. Тайных уроков он не давал, жил у всех на виду, разговаривал со всеми запросто, даже с рабами, если тем было интересно. Он всегда говорил, что государством должны управлять хорошие люди, но не говорил, что хорошим можно быть только по рождению. Он как раз и учил людей быть хорошими, лишь бы сам человек хотел учиться этому.

Голос из толпы: Сократа несправедливо обвиняют в том, что он портит нравы юношей, он не учит ничему плохому. Он не учил их изнеженности, тщеславию, жадности. Ведь он сам беднее всякого нищего. Я сам слышал как на рынке Сократ приговаривал: «Как приятно, что есть столько вещей без которых можно обойтись».

Другой голос из толпы: И я слышал. Жена Сократа укорила мужа: «Что скажут люди о нашей бедности?». Он ответил улыбнувшись: «Если люди разумные, то им всё равно, а если не разумные, то нам всё равно». Сократ может быть чудак, но никак не враг народа!

Фокион: Я Фокион, тоже считаю что Сократ не портит нравы молодёжи. Разве он учит неповиновению властям? Он говорит: «Если законы вам не нравятся, введите новые, а пока не ввели, повинуйтесь этим».

Милет: Я, Милет, считаю, что Сократ — чудак, и все его разговоры о справедливости и добродетели не только пусты, но и опасны. Он задаёт вопросы и не даёт ответов на них. Сколько не отвечай на его вопросы, всё равно чувствуешь себя в тупике. Ему мало выполнять законы государства, он доискивается что такое истинная справедливость.

Голос из толпы: Сократ — насмешник, он считает себя умнее всех и насмехается над остальными. Другие мудрецы говорят: «Думай то-то», а он: «Думай так-то». Додумаешься до чего-нибудь, скажешь ему, а он переспросит раз, и видишь, что нужно дальше думать. Но нельзя же думать до бесконечности, надо когда-то и дела делать.

Зевксис: Я считаю, что Сократ невиновен в том, в чём его обвиняют. Он мудрец, и мудрее его не сыщешь по всей Элладе. Недаром дельфийский оракул прямо сказал: «Сократ мудрее всех меж эллинов». Он не философствует, а говорит: «О столяре судят не потому, как он рассуждает о столах, а потому, как он их делает. Я могу рассуждать о Солнце и звёздах, но разве я могу в доказательство сделать хоть одну маленькую звезду? Когда я рассуждаю о хороших и плохих поступках, то я сам стараюсь делать хорошие и не делать плохих, и это лучшее доказательство моих рассуждений». Рассуждает он только о делах человеческих, зато так тонко, как никто.

Голос из толпы: Я согласен с Зевксисом. Однажды я завёл разговор с Сократом.

* Хорошо ли красть? — спросил он у меня.
* Нехорошо, — ответил я.
* Всегда?
* Всегда, — ответил я.
* А украсть оружие врага перед сражением?
* Да, надо уточнить: «У друзей красть нехорошо».
* А украсть меч у больного человека, чтобы тот в отчаянии не бросился на него? — продолжал допытываться Сократ.
* Да, надо уточнить, но как?

Этими вопросами он учит нас понимать все предметы глубже, чем раньше.

Слово ведущего: Мы выслушали речи и обвинителей и защитников, а теперь представим слово самому Сократу.

Сократ: Граждане Афиняне! Против меня выдвинуты два обвинения, но оба они такие надуманные, что о них трудно говорить серьёзно. Наверное дело не в них, а в чём-то другом. Нет, афиняне привлекли меня к суду по другой причине, и я даже догадываюсь по какой. Сегодня мои защитники уже вспоминали слова оракула, когда он сказал странную вещь: «Сократ мудрее всех меж эллинов». Я очень удивился, ведь я то знал, что этого не может быть — ведь я ничего не знаю. Но оракула надо слушаться, и я пошёл по людям учится уму-разуму: к поэтам, политикам, гончарам и плотникам. И что же оказалось? Каждый в своём ремесле знал гораздо больше меня. Однако, каждый считал себя знающим абсолютно во всём и очень обижался, когда мои вопросы ставили его в тупик. Тут-то я и понял, что хотел сказать оракул: я знаю хотя бы то, что ничего не знаю, а они и этого не знают, вот поэтому я мудрее чем они.

С этих пор я и хожу по людям с разговорами и расспросами: ведь оракулу надо повиноваться. И многие меня за это и невзлюбили. Неприятно убеждаться, что ты ничего не знаешь. Эти люди и выдумали обвинение, будто бы я учу чему-то нехорошему. А я вовсе ничему не учу, потому что сам ничего не знаю. И ничего не утверждаю, а только задаю вопросы и себе и другим. Задумываясь над этими вопросами никак нельзя стать дурным человеком, а хорошим можно. Потому я думаю, что совсем не виноват.

Слово ведущего: Судьи начали совещаться. Обвинений Милета, Анита и Ликона всерьёз никто не принимает. Однако, судьи, как и многие другие, не раз вставали в тупик в беседах с Сократом и становились посмешищем толпы, следившей за этими спорами. Сейчас подвернулась хорошая возможность отомстить. К тому же, кто-то должен стать виновным в том, что Афины проиграли войну со Спартой и оказались на краю гибели.

Судьи: Мы признаём Сократа виновным. Теперь надо проголосовать за меру наказания. Закона на такие случаи нет, поэтому обвинители должны предложить свою меру наказания, а обвиняемый — свою.

Обвинители: Предлагаем мерой наказания избрать смертную казнь.

Сократ: Граждане судьи! Как же я могу предлагать себе наказание, если я считаю себя невиновным. Я даже думаю, что я полезен государству тем, что разговорами своими не даю умам вашим впасть в спячку и тревожу их, как овод тревожит зажиревшего коня. Поэтому, я бы назначил себе не наказание, а награду. Ну, например, обед за казённый счёт, потому что я человек бедный. Могу предложить штраф, но какой же штраф я могу заплатить если всего добра у меня и на пять мин не наберётся.

Слово ведущего: Речь Сократа вызвала бурную реакцию. Сторонники остались довольны, противники — восприняли её как издевательство над собой. Судьи проголосовали и назначили Сократу смертную казнь.

Сократ: Граждане, я старый человек и смерти боятся мне не пристало. Что приносит людям смерть, я не знаю. Возможно она избавит меня от тяжкой дряхлости и это хорошо, возможно, я смогу за гробом встречаться с великими мужами древности и обратится к ним со своими расспросами, и это будет ещё лучше. Поэтому давайте разойдёмся: я — чтобы умереть, вы — чтобы жить, а что из этого лучше — нам неизвестно.

Ученик: Казнили Сократа не сразу. Был праздничный месяц и все казни отложили. Друзья предлагали Сократу бежать, но на это он ответил: «Куда? Разве есть такое место где люди не умирают?». Его спросили, как он хочет быть похороненным. На это Сократ ответил: «Похоже, плохо вы меня слушали, если так говорите. Хоронить вы будете не меня, а моё мёртвое тело».

Другой ученик: Казнили Сократа в Афинах. Ему подали чашу с вином, в котором был яд — он выпил её до дна. Друзья заплакали, а он сказал: «Тише, тише, умирать надо по хорошему». Когда холод подступил к его сердцу, он тихо произнёс: «Принесите жертву богу здоровья». Когда последний вздох покидал его тело, многим послышался голос, который горько молвил: «Я ожидал, о мужи-афиняне, что вы будете оправдываться».

**Приложение 4**

**Театрализованная игра-викторина (8 класс)**

**Месть княгини Ольги. По каретам послы и разбойники!**

Вместо карет используется нарисованная верстовая лента, по которой двигаются разноцветные бумажные "каретки", показывающие путь, пройденный командами. У представителей команд - разноцветные банты соответствующего кареткам цвета. За ответы присуждаются 100, 200, 300, 400 или 500 верст в зависимости от их полноты и правильности. Эпизоды готовят заранее участники школьной театральной студии. Эпиграфы к эпизодам - это подсказки.   
  
**Богиня истории Клио:**   
О бессмертные боги! Повелели вы мне все людские дела и событья заносить в один свиток заветный. И с тех пор этот свиток историей звали, а меня нарекли богиней истории - Клио. С незапамятных лет и поныне муза моя вездесуща. Знаю все, что творимо везде и людьми, и богами: война ль между странами, несущая смерть, разрушенья, иль строительство храма великого. Ведаю все! О великомудрые! Предлагаю вам вместе со мной вспомнить славнейшего свитка страницы, дабы чтить наших предков великих!   
  
**Эпизод 1. Ликин**   
  
**Богиня истории Клио:**   
Они не строили себе пирамид и надгробий,   
Не оставили после себя   
наследников, детей,   
Сохранивших их имена,   
Но они оставили свое наследство в писаниях,   
В поучениях, сделанных ими...   
  
*Небольшое помещение со шкафами, похожими на соты. Мальчик, старик, 2-3 работника за маленькими столиками. Все - в туниках, мальчик - в набедренной повязке. Мальчик и старик ходят по сцене, а работники за столами лишь на минуту отрываются от своих занятий: один что-то пишет гусиным пером и слизывает время от времени с узкого длинного листа, другой водит по листу колесиком, третий точит ножиком палочки. Мальчик кланяется статуе, стоящей недалеко от шкафов.*   
  
  
   
**Старик:** Пойдем, Ликин, я объясню тебе твою службу. Тебе не приходилось лазить по деревьям?   
  
*Мальчик удивленно смотрит на него.*   
  
**Старик:** Ах да, я забыл, что живу в Египте, откуда бы здесь взяться деревьям? В общем, нетрудно тебе залезть на этот шкаф?   
  
**Ликин:** Нетрудно.   
  
*Окидывает взглядом странные шкафы.*   
  
**Старик:** Вот и прекрасно. Начнешь снизу, со шкафа АЛЬФЫ, затем перейдешь к шкафу БЕТА, затем - к третьему, его зовут ГАММА, далее - ДЕЛЬТА, ИПСИЛОН, ДЗЕТА И ЭТА. Вот тебе вода и тряпка, принимайся за дело.   
  
*Старик уходит.*   
  
**Ликин:** Альфа, Бета, Гамма, Дельта, Ипсилон... Слово "дельта" мне знакомо, так мы называем низовья Нила, имеющие форму треугольника. Но почему ДЕЛЬТОЙ называется квадратный шкаф?   
  
*Ликин мочит тряпку и начинает протирать шкафы.   
Занавес закрывается.*   
  
**Ведущий:** Пройдет совсем немного времени, и Ликин поймет, что это за буквы. А вы догадались?   
**Ответ:** Это библиотека в Египте, в городе Александрия, шкафы с папирусами помечены буквами греческого алфавита.   
  
**Эпизод 2. Пираты.**   
  
**Богиня истории Клио:**   
Ты помнишь час ужасной битвы,   
Когда я, трепетный квирит,   
Бежал, нечестно бросив щит,   
Творя обеты и молитвы?   
Как я боялся, как бежал!   
Но сам Гермес внезапной тучей   
Меня накрыл и вдаль умчал...   
  
*На сцене - декорация корабля, разбойники, пленные, среди них - юноша в белой тоге, напуганный меньше всех. Главарь шайки подходит к юноше, трогает его за плечо.*   
  
**Юноша:** Прочь, собака! Я накажу тебя за твою дерзость. Ты будешь распят на кресте.   
Пират отступает, как бы ища защиты, оборачивается к столпившимся вокруг пиратам и незаметно подмигивает им. У разбойников вдруг подкашиваются ноги. Они падают на палубу, изображая раскаяние. Сам главарь простирается на палубе и униженно протягивает юноше руки.   
Главарь разбойников: Прости, патриций, с кем не случается, если бы знал заранее, что будешь на этом корабле, разве я бы посмел? Поди, догадайся, кто плебей, а кто патриций! И одежда у тебя, как у всех...   
  
**Юноша:** Ты посмел забрать мою одежду!   
  
**Главарь разбойников:** Ах негодяи, ах воры! Немедленно возвратите патрицию его одеяние!   
  
*Напуганные до смерти пираты бросаются к мешкам. Выбрасывают одежду. Пленники замирают у мачты.*   
  
**Главарь разбойников** *(кричит)*: Остановитесь! Разве вы не видите, что это одеяние нашего патриция? Как ты смеешь марать его своими грязными лапами? (Выхватывает у одноглазого пирата тогу и бережно поднимает ее двумя пальцами). Эй вы, взгляните на свое рванье, сравните его с этой белизной! Теперь вы поняли, что не достойны подметок его сандалий? (Хлопает себя по лбу). Сандалии... Разве вы не видите, что патриций стоит на палубе босиком? Он может испачкать свои божественные ноги.   
  
*Кто-то из пиратов ползком добирается до юноши, неся его сандалии. Тот как ни в чем не бывало, протягивает сначала одну ногу, потом другую ногу.*   
  
**Главарь разбойников:** Истинный патриций. Потомок Ромула.   
  
*И тут пираты начинают хохотать.*   
  
**Пираты:** Ай да Минуций, ай да насмешил!   
  
*Занавес закрывается.*   
  
**Ведущий:** Этот эпизод действительно произошел с человеком, имя которого известно каждому из вас. Впоследствии он станет знаменитым консулом, военачальником. До сих пор мы произносим крылатые выражения, которые приписываем ему. Назовите его имя.   
**Ответ:** Юлий Цезарь. "Жребий брошен", "Рубикон перейден", "И ты, Брут!", месяц июль назван его именем.   
  
**Эпизод 3. Княгиня.**   
  
**Богиня истории Клио:**   
Ино зло племя человеческо   
Прямое смирение отринули,   
Стали жить в суете и неправде,   
В распре великой,   
И за то на них господь Бог   
разгневался,   
Попустил на них напасти великие,   
Скорби немерные, находы супостатные...   
  
*На троне - женщина с ребенком на руках. Входят послы.*   
  
**Послы:** Здравствуй, княгиня!   
  
**Княгиня:** Добрые гости пришли! Говорите, зачем пришли сюда?   
  
**Послы:** Послали нас с такими словами: "Мужа твоего мы убили, так как муж твой, как волк, грабил, а наши князья хорошие!" Пойдешь замуж за князя нашего, Мала?   
  
**Княгиня:** Приятна мне речь ваша. Мужа моего мне уже не воскресить. Пришлите лучших людей, чтобы с великой честью пойти за вашего князя, иначе не пустят меня киевские люди.   
  
*Послы уходят.   
Спустя время входят другие послы, более нарядно одетые.*   
  
**Послы:** Пришли мы, княгиня, просить выйти замуж за князя нашего, Мала!   
Княгиня зовет слуг: Приготовьте баню для гостей великих. (К гостям): Вымойтесь, придите ко мне, хочу вам воздать честь перед людьми моими.   
  
*Послы уходят.*   
  
**Княгиня:** Заприте баню и подожгите ее!   
  
*Из бани доносятся крики послов.*   
  
**Княгиня** *подходит к бане*: Хороша ли вам честь? Это за мужа моего и за воинов моих, которые с ним от рук ваших погибли!   
  
*Занавес закрывается.*   
  
**Ведущий:** Вы, конечно, узнали героиню этого эпизода? Назовите ее и вспомните, какие наказания она придумала для древлян.   
**Ответ:** Ольга. Послов закопали в яму, древлян убили на тризне по Игорю. Птицы, к лапкам которых Ольга приказала привязать горящие нити, сожгли Искоростень - древлянскую столицу.   
  
**Эпизод 4. Художник.**   
  
**Богиня истории Клио:**   
Когда замыслит дивный ум создать   
Невиданные облики - сначала   
Он лепит из простого материала,   
Чтоб камню жизнь затем   
двойную дать,   
И на бумаге образ начертать.   
Как ловко бы рука ни рисовала,   
Потребно проб и опытов немало,   
Чтоб мудрый вкус мог лучшее   
избрать...   
  
*На сцене - Джованни, рыбак; мессере Пьеро; молодой художник.   
Входит рыбак, держа под мышкой щит.*   
  
**Мессере Пьеро:** Что скажешь, друг?   
Усиленно кланяясь, рыбак просит: Попросите вашего сына, молодого художника, намалевать на этой вывеске что-нибудь устрашающее, удивительное для вывески моему брату на лавочку. Я задумал вместе с братом торговать рыбным товаром. Что-нибудь поудивительнее, Ваша милость, уж сделайте одолжение! Тогда каждому покупателю захочется зайти в лавку поглазеть на чудеса. Глядишь, что-нибудь купят!   
  
*Пьеро, смеясь, соглашается отдать щит своему сыну.   
В мастерской.*   
  
**Мессере Пьеро:** Сынок, намалюй на доске что-нибудь особенное, чтоб мурашки по телу забегали!   
  
*Молодой художник принимается за дело. Следуя своему принципу точно следовать природе, он собирает для щита всяких животных: бабочку, саранчу, кузнечика, змею, летучую мышь. Все это он достает из корзины и располагает так, что получается чудовище, туловище которого выползает из мрачной расщелины скалы. Кажется, что дыхание этого чудовища заражает воздух, дым клубится, выходя из раскрытых ноздрей. Наконец работа закончена.*   
  
**Мессере Пьеро:** Это я, сынок. Ну и жара, открывай скорее, у меня руки полны - я принес яблоки.   
  
**Молодой художник:** Сейчас, отец, картину надо поставить на возвышение - будет виднее. Вот так... А теперь - пожалуйте...   
  
*Он распахивает дверь, придвигает щит к окну. Яркие лучи солнца озаряют изображение. Кажется, что чудовище смотрит с мольберта, вот-вот бросится на человека и задушит его в своих объятиях. Лицо мессере Пьеро покрылось мертвенной бледностью, в глазах - ужас. Забыв, что это картина, он начинает креститься и бросается бежать.*   
  
**Молодой художник:** Успокойтесь, батюшка, ведь это всего-то картина. Я достиг того, что хотел, - картина возбуждает ужас.   
  
*Занавес закрывается.*   
  
**Ведущий:** Назовите имя художника. Прикрепите свои банты к картинам, принадлежащим его кисти. *На стене - Леонардо да Винчи "Мадонна с цветком", "Джоконда", "Мадонна Литта", любые картины художников эпохи Возрождения.*   
**Ответ:** "Мадонна с цветком", "Джоконда", "Мадонна Литта".

***Конец игры.***

**приложение 5**

Опорные конспекты

Блок-тема 1

Западная и Центральная Европа в период раннего средневековья

разработка урока для седьмого класса

1-2. Цивилизационное развитие Европы идёт по пути взаимовлияния, борьбы и слияния двух составляющих. Первая из них — разрушение родоплеменной организации варваров и складывание раннефеодального государства; вторая — трансформация античной рабовладельческой цивилизации в средневековую.

В пятом веке нашей эры, германцы переходят к двуполью и от родовой общины к соседской. Растёт производительность труда. Выделяется знать. Вожди. Хлодвиг. Галлия обретает самостоятельность после падения Западной Римской империи в 476 г.

2. В 486 году франки разбили войско римлян и подчинили Галлию.

3. Знатные франки и римские рабовладельцы постепенно превращаются в феодалов (крупные землевладельцы, правители областей, приближённые короля, дружинники). Феод, феодал, поместье. Формируется слой зависимых и крепостных крестьян. Три способа: за долги, отдача под покровительство, захват земель.

4. К 500 году завершается процесс образование раннефеодального государства у франков. Хлодвиг — король. Расцвет франкского государства при Карле Великом. Военные походы, увеличение территории. Система власти и управления в стране. Законы франков. Церковь. Роль насилия в государстве. Цивилизационные задачи государства.

5. Повинности крестьян. Оброк. Барщина. Десятина. Сопротивление крестьян.

6-7. Натуральное хозяйство. Слабость хозяйственных связей. Усиление крупных феодалов. Феодальная раздробленность. Сеньор. Вассал. Король — первый среди равных. Междоусобные войны.

8. Порядок жизни, слои населения раннесредневекового общества.

9. Пятый-одиннадцатый века в Европе — период раннего средневековья.

Объяснение содержание знаков и элементов опорного конспекта по Истории средних веков для седьмого класса

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Хозяйство, экономика в целом. |  | Трёхполье. |  |
| Производительность труда, возрастание и совершенствование |  | Феодалы. |  |
| Натуральное хозяйство. |  | Десятина церкви. |  |
| Переход от натурального хозяйства к торговле, обмен между городом и с/х. |  | Община, общество в целом. |  |
| Междоусобные войны. |  | Выделение знати, неравенство. |  |
| Военные походы. |  | Город, центр ремесла и торговли. |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Угнетение народа, борьба за свободу и землю. |  | Распад государства, раздробленность. |  |
| Церковь, католичество. |  | Германия, Священная римская империя. |  |
| Православная церковь. |  | Франция. |  |
| Подсечное земледелие. |  | Италия, Рим. |  |
| Двуполье. |  | Улучшения в сельском хозяйстве, тяжёлый плуг. |  |
| Феодальная лестница. |  | Торговля, торговые пути. |  |
| Крестоносцы. |  | Центр торговли, пересечение торговых путей. |  |
| Занятие арабов - разведение верблюдов. Верблюд — «корабль пустыни». |  | Византия. |  |
| Крестьяне. |  | Христианское учение о божьем суде. |  |
| Сословия. |  | Выступление крестьян. |  |
| Столетняя война. |  | Три пути закрепощения крестьян. |  |
| Централизованное государство. |  | Королевская власть, король. |  |
| Совершенствование оружия. |  | Солнце, луна и пять планет. |  |
| Верхнебойное водяное колесо. |  | Образование, школа. |  |
| Мореплавание. |  | Города на пересечении дорог. |  |
| Америка. |  | Города у мостов. |  |
| Англия. |  | Города у монастырей. |  |
| Испания. |  | Города у гаваней. |  |
| Раннефеодальное государство. |  | Цех, союз мастеров. |  |
| Культура. |  | Насилие, разбой. |  |
| Ручное производство. |  | Мастер, подмастерья, ученики. |  |
| Рабы. |  | Деньги, доходы. |  |
| Рабы с хижинами. |  | Препятствия в торговле. |  |
| Колоны. |  | Остров. |  |
| Объединение страны в единое государство. |  | Полуостров. |  |
| Добыча металлов, шахты. |  | Церковные обряды. |  |
| Программы, требования. |  | Церковные должности. |  |
| Торговая компания. |  | Святыни церкви. |  |
| Поражение в войне. |  | Индульгенции. |  |
| Разделение труда между областями страны. |  | Низовье рек Шельды, Мааса и Рейна. |  |
| Генеральные штаты. |  | Еретик. |  |
| Осада города. |  | Парламент. |  |
| Восстание крестьян. |  | Европа. |  |
| Людовик 14. |  | Африка. |  |
| Азия. |  | Буржуа. |  |
| Рабочие. |  | Античная культура. |  |
| Рабовладельцы. |  | Разделение труда на мануфактуре. |  |
| Огораживание. |  | Кровавые законы. Преследование и казни огороженных крестьян. |  |
| Нидерланды. |  | Новые дворяне. |  |
| Ярмарки. |  | Вторжение варваров на территорию Римской империи. |  |
| Торговые связи между областями страны. |  |  |  |

**приложение 6**

Опорные конспекты на уроках истории

(примерный образец записей учащегося в тетради)

|  |  |
| --- | --- |
| *Под диктовку учителя:* | Тема: «Развитие ремесла и торговли. Рост городов в Европе». |
| Цель: Я должен уяснить, почему и как рем. Отделяется от с/х и возникают города, как организов. произв-во и обмен товаров, каковы последствия; знать быт, жизнь и взгляды горожан. |
| *Во время краткой развёртки опорного конспекта записи не ведутся.* |  |
| *Подробная проработка материала урока по опорному конспекту:* | 1. Успехи в с/х излишки обмен «умельцы» ( жизнь — ремесло).  Но:  И укрепления город Т+ Р =  Рем. Мастерская: — мелкое  — ручное  б/разд. Труда  Мастер, подм., учен. (МПУ) «Шедевр»  Товар торговля  От к  Цехи — союзы М. Одной спец.  Устав. Качество!  Цех 11 - 12 вв. — прогресс  К 15 веку — тормоз. |
| *Все записи учитель делает на доске по ходу рассказа и развёртки опорного конспекта. Материал проговаривается в сжатом виде, не менее трёх раз.* | **2. Феодал**  **город борьба за свободу.**  **МЭР Слои населения:**  **Элита**  **Город. Совет Средние**  **Низы**  **Суд, казна, войско. Права, свободы.** |
|  | Торговля. РАЗДРОБЛЕННОСТЬ.  — пошлины  — что упало, то пропало  — разбойники, рыцари  Города и купцы за объединение страны.  Торг. Пути ярмарки-центры. Шампань.  Т — Д — Т.  Деньги — Банки, Ростовщики. |
|  | Вывод:  Необходимость объединения страны. |
| *К следующему уроку. Задание учащимся — сделать два (три) доклада о жизни и быте горожан средневекового города.* | Домашнее задание: Развернуть и проработать опорный конспект, материалы параграфа учебника. |

**Приложение 7**

**Урок-аукцион (6 класс)**

**«История России в датах»**

Цели урока:

1. Закрепить у учащихся знание исторических фактов в их хронологической последовательности и взаимосвязи;
2. Раскрыть роль хронологии в изучении истории;
3. Продолжить формирование умения работать с историческими источниками и исторической картой.

Оборудование: карточки-даты, иллюстрации памятников культуры, плакаты с инграми по хронологии.

Ход урока:

Класс делится на три команды: «московские купцы», «тверские купцы», нижегородские купцы». Команды выбирают «купеческого старшину». Формируется «совет времени» (из трёх человек) во главе с богом времени Хроносом.

Аукцион состоит из четырёх этапов, на каждом разыгрывается определённое количество дат. Задача участников – назвать как можно больше событий, связанных с датой. Каждый ответ фиксируется экспертами. Выигрывает дату та команда, которая сможет назвать больше всех исторических фактов связанных с ней.

**Первый этап.**

**1547 –** провозглашение царём Ивана Грозного.

**1613 –** провозглашение царём Михаила Романова, воцарение новой династии.

**1700** – переход России на новое летоисчисление.

Ученик, изображающий Петра первого, зачитывает указ:

«Поелику в России считают новый год по-разному, с сего дня перестать дурить головы людям и считать Новый год повсеместно с первого генваря, а в знак того доброго починания и веселия поздравлять друг друга с Новым годом, желая в делах благополучия и в семье благоденствия. В честь Нового года учинять украшения елей, детей забавлять, на санках катать с гор, а взрослым людям, пьянства и мордобоя не учинять, на то других дней хватает».

**1711** – создание Сената.

Ученик-глашатай зачитывает указ Петра первого:

«Повелеваю! Думным боярам!

Отныне по бумаге не читать,

Дабы дурость каждого узнать.

Думные чины боярам не давать.

Вместо Думы создать сенат».

**1741** – воцарение на российский престол Елизаветы Петровны.

Стоят школьники-«гренадёры». К ним подходит школьница, исполняющая роль цесаревны Елизаветы:

- Ребята! Вы знаете чья я дочь. Ступайте за мной!

- Матушка! – кричат солдаты, -- Мы готовы!

- Хотите ли вы служить мне, как служили отцу моему и вашему Петру Великому?

На аукционе наступает перерыв, «торговых гостей» приглашают в «игровой зал», где они могут пополнить свою хронологическую копилку, если по представленному сюжету определят о каком событии идёт речь, и назовут его точную дату. Для этого разыгрывается несколько мини-сценок, заранее подготовленных учащимися.

**Второй этап**

**1565 –** Учреждение опричнины.

**1649 –** Принятие Соборного Уложения.

После розыгрыша этих дат « торговых гостей» приглашают на выставку картин русских художников, где они также могут пополнить свои хронологические копилки, определив точные даты изображенных на картинах исторических событий.

Предложенные картины:

Иванов М. В. «Земской собор» (1549)

Суриков В. И. «Покорение Ермаком Сибири» (1582)

Суриков В. И. «Утро стрелецкой казни» (1698)

Серов В. А. «Пётр Первый в Петербурге» (1703)

**Третий этап**

**1564** – Начало книгопечатания в России.

**1605** – Воцарение Лжедмитрия первого.

**1670-1671** Крестьянское восстание под предводительством Степана Разина.

**1773-1775** Крестьянская война под предводительством Емельяна Пугачёва.

После розыгрыша дат «купцы» приглашаются в видеозал, где они должны определить, в связи с какими историческими событиями и когда были построены памятники культуры.

На экран проецируются следующие иллюстрации:

Церковь Вознесения в Коломенском (1530 год, построена в честь рождения Ивана четвёртого).

Храм Василия Блаженного ( 1552 год, построен в честь взятия Казани).

Казанский собор в Москве (1612, в память освобождения Москвы от поляков).

Здание Московского государственного университета (1755, открытие первого российского университета).

**Подведение итогов игры.**

1. Полнота содержания ответа (разносторонняя характеристика исторического деятеля, исторического события или факта прошлого) – 10 баллов.
2. Историчность (учёт особенностей соответствующего периода) – 10 баллов.
3. Артистизм исполнителей – 15 баллов.
4. Использование средств наглядности – 10 баллов.
5. Степень участия каждого участника группы – 15 баллов каждому активному участнику.

Группы не принимавшие непосредственного участия в игре, получают баллы за активную работу в классе (при подготовке к игре), выполнение проблемных заданий в ходе игры, ответы на вопросы героев игры и участие в разрешении их споров, оценки поступков того или иного исторического деятеля.

**Приложение 7**

**Структура учебного процесса на основе дидактических игр**

Создание проблемной ситуации:

введение моделирующей (игровой) ситуации

Ход игры: «проживание» проблемной ситуации

в её игровом воплощении, действие учащихся

по игровым правилам, развёртывание игрового действия

Подведение итогов игры.

Самооценка действий участников

Обсуждение хода и результатов игры – игровых

Действий и переживаний участников. Анализ игровой

(моделирующей) ситуации, её соотношения с реальностью.

Учебно-познавательные итоги игры

**Приложение 8**

**Технология организации дидактических игр**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Этап подготовки игры** | **Разработка игры** | * Разработка сценария; * План деловой игры; * Общее описание игры; * Инструктаж; * Материальное обеспечение. |
| **Ввод в игру** | * Постановка проблемы и цели; * Условия игры; * Регламент и правила; * Распределение ролей; * Формирование групп; * Консультации. |
|  |  |  |
| **этап проведения игры** | **Групповая работа над заданием** | * Работа с источником; * Тренинг; * Мозговой штурм; * Работа с игротехником. |
| **Межгрупповая дискуссия** | * Выступления групп; * Защита результатов; * Правила дискуссии; * Работа экспертов. |
|  |  |  |
| **этап анализа и обобщения** |  | * Выход из игры; * Анализ и рефлексия; * Оценка и самооценка работы; * Выводы и обобщения; * Рекомендации для дальнейшей работы. |

**Приложение 9**

**Этапы организации деловой игры**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Этап 1: Разработка (конструирование) игры.** | **Этап 2: Ввод в игру**. | **Этап 3: Групповая работа по заданиям.** | **Этап 4: Межгрупповая дискуссия.** | **Этап 4: Анализ и обобщение.** |
| Диагностика учебно - воспитательного процесса и определение задач, которые предстоит решить. | Разъяснение смысла игры и её программы. | Поиск информации. | Выступление группы (защита идеи, проекта). | Вывод из игры. |
| План, сценарий, ориентация участников на исполнение игровой роли. | Знакомство с правилами, условиями и регламентом. | Разыгрывание игровой ситуации. | Открытый микрофон. | Оценка игры экспертами. |
| Правила (условия), инструкции для команд и игроков. | Распределение ролей (групповых и личных). | Мозговой штурм. | Коллективный анализ (взаимооценка). | Анализ и рефлексия. |
| Проблема (название) игры, формулирование общей и частной цели для групп, участников игры. | Постановка конкретных задач, определение регламента выступлений. | Подготовка спикера (избранного лидера). |  | Выводы, рекомендации, принятие общего, коллективного решения. |
|  | Назначение (выборы) группы экспертов. |  |  |  |
| Игровое последействие! | | | | |

**2.3**

**Деловая игра «Мозговой штурм»**

*Правила "мозговой атаки".*

1. Выбор ведущего при равноправном положении всех участников.

2. Свобода воображения. Авансированно-доброжелательный настрой на партнеров.

3. Возможны лишь уточняющие вопросы, поощрение и поддержка партнеров. Это не относится к экспертам.

4. Неприемлемость критических замечаний и промежуточных оценок в процессе «штурма» (например: «согласен, но можно и по-другому»). Возможны дополнения и комбинирование идей.

5. Четкость и обобщенность формулирования суждений, идей. Действие по принципу: чем больше идей, решительнее атака, тем ближе достижение цели штурма.

6. Свобода от некоторых (предварительно обозначить) педагогических стереотипов и традиций. Доброжелательный настрой и раскованность участников.

7. Активность всех участников команд оценивается баллами. Пассивные участники дают повод экспертам снимать баллы команде.

8. Оптимизм и уверенность.

*Этапы и методы проведения игры «Мозгового штурма».*

**I.** Формулировка учебной проблемы, обоснование задачи ее решения. Определение условий и правил коллективной работы. Указывается, что за нарушение правил снимается от 2 до 4 баллов с группы. Образование рабочих групп по 3-5 человек и экспертной группы, которая должна будет оценить и отобрать лучшие из идей. Весь класс распределяется по группам (не более 5). Эксперты занимают свои места в группах. (Экспертов либо дети выбирают, либо назначает учитель, но в любом случае это должны быть хорошо подготовленные учащиеся, знающие проблему с разных сторон, способные аргументировать свою позицию.)

**II.** Экпресс-разминка. Быстрый поиск ответов на вопросы и задачи тренировочного характера, подготовленные ведущим (либо учителем). Это одновременно настрой и проверка работы групп: учащиеся в группах пробуют и проверяют свой интеллектуальный потенциал.

**III. «**Штурм» поставленной проблемы. Правила не напоминаются. Еще раз ведущим быстро уточняется задача. Напоминается о соблюдении объявленных заранее правил. Генерирование идей в группах под наблюдением экспертов начинается по сигналу учителя одновременно во всех группах (звонок будильника начинает и заканчивает работу групп, поэтому необходимо его завести на определенное время). В группе участники поочередно высказывают вслух свои идеи. Эксперты в своих группах фиксируют идеи, работу каждого, соблюдение ими правил. "Штурм" проблемы в группах длится 10-15 минут.

**IV.** Обсуждение экспертами итогов работы групп.

**V.** Отбор и оценка наилучших идей.

**VI.** Сообщение о результатах «мозговой атаки» («штурма») по очередности выполнения задания или по часовой стрелке (обговорить заранее).

**VII.** Публичная защита наилучших идей.

Перечень примерных заданий для «Мозгового штурма».

1. Сравните культуру европейского и русского крестьянства. Найдите отличия между ними.

2. Л.Гумилев высказывал мысль, что монголо-татарского ига Руси не существовало. Приведите аргументы "за" и "против" данной точкой зрения. Аргументируйте свою позицию.

3. Определите преимущества и недостатки политического курса московских князей по сравнению с другими русскими князьями в XIV веке.

5. Покажите роль Реформации и Контрреформации в формировании ценностей и идеалов европейца.

6. Сравните католическое, православное и лютеранское учения. Что общего между ними и в чем отличия ?

7. Роль интеллигенции в культурной и общественной жизни России в XIX веке.

1. Короткова М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. М., 2001. С. 3. [↑](#footnote-ref-1)
2. Левитес В. Г. Школа для профессионалов. Семь уроков для тех кто учит. Воронеж, 2001. С. 26. [↑](#footnote-ref-2)
3. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999. С. 8. [↑](#footnote-ref-3)
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. С. 45. [↑](#footnote-ref-4)
5. Борзова Л. П. Игры на уроке истории. С.23. [↑](#footnote-ref-5)
6. Гуревич А. Я. История конца 20 века в поисках метода. М., 1999. С. 15. [↑](#footnote-ref-6)
7. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр // Преподавание истории в школе. 1997. № 3. С. 38. [↑](#footnote-ref-7)
8. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Как сегодня преподавать историю С. 29. [↑](#footnote-ref-8)
9. Алексеева Н. М. Игры на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1994. № 4. С. 27. [↑](#footnote-ref-9)
10. Озеркова И. А. Ролевые игры как технология самовоспитания // Школьные технологии. 2000. № 1. С. 183. [↑](#footnote-ref-10)
11. Озеркова И. А. Ролевые игры как технология самовоспитания. С. 187. [↑](#footnote-ref-11)
12. Озеркова И. А. Ролевые игры как технология самовоспитания. С. 187. [↑](#footnote-ref-12)
13. Борзова Л. П. Игры на уроках истории. С. 18. [↑](#footnote-ref-13)
14. Занько С. Ф., Тюнников Ю. С., Тюнникова С.М. Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового общения. В 2 т. М., 1992. Т 1. С. 6. [↑](#footnote-ref-14)
15. Короткова М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. С. 24. [↑](#footnote-ref-15)
16. Чуракова Р. Г. Моделирование педагогических ситуаций в ролевых играх //Преподавание истории в школе. 1997. № 3. С. 28. [↑](#footnote-ref-16)
17. Игровое моделирование: теория и практика /под ред. Ладенко И. С. Новосибирск, 1987. С. 132. [↑](#footnote-ref-17)
18. Занько С. Ф., Тюнников Ю. С., Тюнникова С. М. Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового общения. В 2 т. Т 2. С. 130. [↑](#footnote-ref-18)
19. Игры на уроках истории. Из опыта работы учителей // Преподавание истории в школе. 1989. № 4. С. 36. [↑](#footnote-ref-19)
20. Игровое моделирование: теория и практика /под ред. Ладенко И. С. С. 141. [↑](#footnote-ref-20)
21. Занько С. Ф., Тюнников С. Ф., Тюнникова С. М. Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового общения. В 2 т. Т 2. С. 132. [↑](#footnote-ref-21)
22. Борзова Л. П. Игры на уроках истории. С. 95. [↑](#footnote-ref-22)
23. Озеркова И. А. Ролевые игры как технология самовоспитания. С. 37. [↑](#footnote-ref-23)
24. Игры на уроках истории. Из опыта работы учителей. С. 40. [↑](#footnote-ref-24)
25. Там же. [↑](#footnote-ref-25)
26. Голов А. А. Методологический анализ игры. Проблемы методологии. М., 1984. С. 173. [↑](#footnote-ref-26)
27. Алапьева В. Г. Методические рекомендации по организации учебно-технических и деловых игр. Екатеринбург, деловая книга, 1999. С. 4. [↑](#footnote-ref-27)
28. Айламазьян А. М. Актуальные методы воспитания и обучения: деловая игра. М.: Владос, 2000. С. 32. [↑](#footnote-ref-28)
29. Ладенко И. С. Игровое моделирование: методология и практика. С. 19. [↑](#footnote-ref-29)
30. Выготский Л. С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка //Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 35. [↑](#footnote-ref-30)
31. Абрамова Г. С. Деловые игры: теория и организация. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. С. 12. [↑](#footnote-ref-31)
32. Ананьева В. Г. методические рекомендации по организации учебно-технических и деловых игр. С. 34. [↑](#footnote-ref-32)
33. Абрамова Г. С., Степанович В. А. Деловые игры: теория и организация. С. 27. [↑](#footnote-ref-33)
34. Ладенко И. С. Игровое моделирование: методика и практика. С. 78. [↑](#footnote-ref-34)
35. Педагогика и психология игры. Межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск: НГПИ, 1985. С.275. [↑](#footnote-ref-35)
36. Абрамова Г. С., Степанович В. А. Деловые игры: теория и практика. С. 4. [↑](#footnote-ref-36)
37. Гузеев В. В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Классный руководитель. 2001. № 8. С. 40. [↑](#footnote-ref-37)
38. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М.: Владос-пресс, 1998. С. 32. [↑](#footnote-ref-38)
39. Гуревич А. Я. История конца двадцатого века. В поисках метода. М.: Владос-пресс, 1999. С. 10. [↑](#footnote-ref-39)
40. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1989. С. 41. [↑](#footnote-ref-40)
41. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Просвещение, 1998. С. 54. [↑](#footnote-ref-41)
42. Кулакова Н. И. Игровые ситуации и опорные конспекты на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1999. № 8. С. 31. [↑](#footnote-ref-42)
43. Мирошниченко Н. П. Преподавание истории древнего мира по системе В. Ф. Шаталова //Преподавание истории в школе. 1990. № 4. С. 21. [↑](#footnote-ref-43)
44. Шевченко С. Д. Школьный урок: как научить каждого. М.: Владос-пресс, 1999. С 54. [↑](#footnote-ref-44)
45. Там же. С. 34. [↑](#footnote-ref-45)
46. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М., 1989. С. 11. [↑](#footnote-ref-46)
47. Мирошниченко Н. П. Преподавание истории древнего мира по системе В. Ф. Шаталова // Преподавание истории в школе. 1990. № 6. [↑](#footnote-ref-47)
48. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М.: Владос, 1998. С. 123. [↑](#footnote-ref-48)
49. Шевченко С. Д. Школьный урок: как научить каждого. С. 35. [↑](#footnote-ref-49)
50. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. С. 98. [↑](#footnote-ref-50)
51. Мирошниченко Н. П. Преподавание истории древнего мира по системе В. Ф. Шаталова. С. 25. [↑](#footnote-ref-51)
52. Там же. С. 26. [↑](#footnote-ref-52)
53. Монахов М. В. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. С. 87. [↑](#footnote-ref-53)
54. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М., 1989. С. 64. [↑](#footnote-ref-54)
55. Оберман В. Я. Опорные конспекты и схемы на уроках истории. // Преподавание истории в школе. 1996. № 3 . С. 20. [↑](#footnote-ref-55)
56. Беспалько В. П. Слагаемые педагогических технологий. М.: Владос, 1998. С. 47. [↑](#footnote-ref-56)
57. Борзова Л. П. Игры на уроках истории. М.: Владос-пресс, 2001. С. 23. [↑](#footnote-ref-57)
58. Там же. С. 25. [↑](#footnote-ref-58)
59. Занько С. Ф., Тюников Ю. С., Тюникова С. М. Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового общения. В 2 т. М., 1992. Т 1. С. 49. [↑](#footnote-ref-59)
60. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М., 1989. С. 78. [↑](#footnote-ref-60)
61. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. С. 56. [↑](#footnote-ref-61)
62. Мирошниченко Н. П. Преподавание истории древнего мира по системе В. Ф. Шаталова // Преподавание истории в школе. 1990. № 4. С. 39. [↑](#footnote-ref-62)
63. Кулакова Н. И. Игровые ситуации и опорные конспекты на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1999. № 8. С. 42. [↑](#footnote-ref-63)