



## ПРАКТИЧЕСКОМУ ПЕДАГОГУ ОБ ИГРАХ

### А. МОГИЛЕВ

**Образовательные игры нечасто применяются в учебном процессе школ и вузов, тем самым арсенал применяемых методов обучения лишается одного из самых эффективных и активных методов. Игры должны стать обязательным элементом учебной деятельности, а их разработка — важным компонентом педагогического творчества учителей.**

**С**реди активных методов обучения, классификация которых приводилась нами ранее в [1], особое место занимают игровые методы. Эта их «особость» обусловлена целым рядом факторов: многие эксперты относят игры к высшей ступени среди всех активных методов обучения, кроме того это наиболее разнообразные по характеру, сложные в реализации, трудоёмкие и затратные учебные мероприятия. Образовательные игры позволяют напрямую эффективно формировать, развивать и контролировать то, что называется принятием решений, ситуационным мышлением, а также (в случае группового характера игр) социальным интеллектом участников. Игры особенно востребованы в ряде направлений подготовки (бизнес-образовании, военном деле, спасательной деятельности, некоторых других направлениях профессиональной деятельности), широкое применение дидактические игры находят в дошкольном и младшем школьном образовании, однако в целом этот метод обучения сталкивается в применении в российских общеобразовательной школе и вузе с целым рядом трудностей и в результате оказывается малоиспользуемым.

### ПОЧЕМУ ЭТО ПРОИСХОДИТ?

При обсуждении применения игр в структуре занятий многие педагоги категорически возражают против них. Впрочем, это касается и других активных методов. Типичное возражение: «Игровые методы не применимы в учебном процессе по моему предмету, они никак не помогут в обучении по ... (математике, физике, химии, биологии, русскому языку), и поэтому как я преподавал (а) свой предмет, так и буду преподавать, без всяких игр». Для правильного понимания этого возражения следует идти от его конца к началу: «Как я преподавал свой предмет, так и буду преподавать». Учителя и преподаватели не заинтересованы в том, чтобы что-то изменять в методике обучения, они не хотят осваивать и применять новые методические приёмы и подходы. В первую очередь это, на наш взгляд, проявление глубокой профессиональной демотивации, можно сказать, выгорания значительной части педагогического корпуса. Вторая причина столь незаинтересованного отношения к игровым методам состоит в том, что традиционное изложение преподавателем предметных знаний — технология,



наименее затратная в смысле приложения личной энергии, разнообразия усилий и видов деятельности педагога, наиболее простой способ преподавания, обеспечивающий формальную фиксацию результата «тема пройдена». Действительно, как бывает трудно организовать и применить учебную игру в рамках сложившейся образовательной практики!

Третья (по порядку, но не по важности) из причин пренебрежения игровыми методами состоит в значительном, если не полном, отрыве предметного содержания обучения от практической деятельности. Пройдя целый ряд ступеней последовательного усиления «научности» преподаваемого предмета, содержание обучения подверглось многократной дистилляции в плане теоретичности, снижения доли и значения того, что называется практическими приложениями и примерами. В итоге оказывается действительно непонятно, как очищенную теоретическую выжимку, передаваемый словами смысл результатов некоей научной области, отражаемой учебным предметом, можно наполнить практическим содержанием и превратить в нечто, напоминающее прикладную практическую деятельность.

Однако оборотная сторона этой многократной теоретической дистилляции — практическая ненужность приобретаемых в ходе обучения знаний, постепенное осознание которой ведёт к разрушению концентрации на изучаемом материале, дисциплины в классе и в конечном итоге, к глубокому скепсису в отношении всей сферы образования и науки. Дефицит содержательной мотивации учителям приходится восполнять разного рода стимулирующими мероприятиями, поощрительными, но значительно чаще репрессивными (которые более действенны), что разрушает систему оценивания ученика и разрушает отношения «ученик—учитель».

Противопоставить этой деградации процесса обучения можно лишь возвращение волевым порядком к содержанию обучения, имеющему практическую приложимость и значимость, а критерием этой приложимости, и формой, в которой она выражается, должна стать учебная игра.

Поэтому активный возврат в российскую образовательную практику учебной игры как ведущей активной формой обучения трудно переоценить, оно способно сыграть роли критерия, лакмусовой бумажки реальной, а не формальной модернизации учебного процесса. В практике западного образования, например, внедрение в учебный процесс игровых форм приняло массовый характер, получивший название «геймификации».

## ЧТО ВАЖНО ЗНАТЬ ПРАКТИЧЕСКОМУ ПЕДАГОГУ ОБ ИГРАХ?

Отметим, что сама по себе номинация «образовательные игры» вызывает ряд вопросов. Насколько игры как метод обучения связаны с родовым понятием «игра»? Неясно также, в каких отношениях находятся между собой дополнительные признаки игр, такие как «деловые», «имитационные», «дидактические», а также какие существуют альтернативные виды образовательных игр.

Обращаясь к родовому понятию «игры», мы сталкиваемся с неудачными дефинициями, которые лишь уведут нас от сути дела. Так, бытующие определения игры по Г.К. Селевко как «формы деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздать и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий...» [2], оказывается полным не вполне ясных реминисценций и не вполне корректным. Уже в таком самом общем виде понятие «игры» подчёркивает её направленность на «усвоение общественного опыта», т. е. образовательную или учебную функцию игры в виде каких-то действий, материальных и/или интеллектуальных. Однако, какой вид учебного процесса не является усвоением общественного опыта», в ходе которого осуществляются некие материальные и/или интеллектуальные действия? Особенно неудачным в этом определении является многозначный глагол «воссоздать». Он подводит под определение игры все ситуации, когда в учебном процессе происходят анализ и реконструкция общественного опыта, актуального или исторического, в том числе ана-





лиз чисто описательный, без существенных признаков игры, на основе, например, воображения, т. е. в ситуации, не являющиеся игрой.

Дополнительный вариант традиционных определений игры связывает её с «осмысленной непродуктивной деятельностью, где мотив лежит не в результате её, а в самом процессе» [3]. Да, определённое рациональное зерно в подходе, связанном с мотивацией, есть, однако этот подход также нельзя считать вполне корректным ввиду многомерности мотивации. Возьмём, к примеру, детскую игру или личностную игру, или даже игру животных (есть и такие!). Если стартовать от такого определения, получается, что ввиду недостаточной осознанности, это не совсем игра, к тому же в чём состоит мотив этой игры, и лежит ли мотив только в процессе игры, а не в достижении неких результатов психологического или педагогического порядка — вопросы достаточно проблемные.

Т.е. несмотря на значительные усилия классиков психологии и педагогики (тут необходимо упомянуть К. Гросса — пионера исследования игр в образовательном плане; И. Канта и Ф. Шиллера, исследовавших игры в философских аспектах, П.Ф. Каптерева, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже. А. Адлера, Э. Берна), мы не имеем рабочего общего определения игры. Определение игры как феномена, рассматриваемого в математической теории игр, также непригодно. По-видимому, это настолько фундаментальный вид деятельности человека, что он не может быть определён на основе других видов деятельности. Интересно, что согласно исследованиям Й. Хейзинга (30-е годы XX века), в некоторых языках (греческом, китайском, санскрите и др.) вообще нет родового понятия «игра», присутствуют лишь наименования для частных случаев — игр детей, игр-представлений, азартных игр и т.д.

Таким образом, вместо конструктивного определения игры нам остаются лишь ключевые высказывания П.Ф. Каптерева рубежа XIX–XX веков о том, что «игры должны быть признаны существенным подспорьем систематическому учению; обучение и игры не враги — это друзья, которым сама природа указала идти одною дорогою и взаимно

поддерживать друг друга». Все игры имеют более или менее выраженный образовательный (или познавательный) аспект, вводя термин «образовательные игры», мы сужаем рассматриваемый круг игр теми, которые выступают в качестве метода обучения.

Но и в таком, более узком смысле, образовательные игры остаются очень широким классом методов обучения. Попытка их классификации приводит к дихотомии по назначению игровой компоненты в рассматриваемом процессе обучения игре, является ли она преимущественно средством управления мотивацией обучающихся, или же игровая компонента сущностно связана с содержанием обучения. В свою очередь, основанием для дальнейшей классификации может выступать предметная область игры: математические, химические, биологические, физические, экологические, музыкальные, театральные, литературные, трудовые, технические, военно-прикладные, туристские. Кроме того, существуют игры обществуведческие, управленческие, экономические, коммерческие. Однако такая классификация не особенно полезна, так как не раскрывает игровых механизмов, не помогает самостоятельно создать замысел игры. Более полезной может стать классификация игр на основе особенностей игровой методики.

Ниже приводится анализ разновидностей учебных игр на основе этих различий, разделив игры назначению игровой компоненты. Нам пока не встречалось подобного, достаточно полного обзора различных игр.

## **ИГРЫ, В КОТОРЫХ ИГРОВАЯ КОМПОНЕНТА — СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ МОТИВАЦИЕЙ УЧАЩИХСЯ**

Обучающие (развивающие) игры — в первую очередь настольные или компьютерные (но они могут проводиться с одним или несколькими партнёрами, поддерживающие и стимулирующие познавательную деятельность индивида конкретной учебно-предметной направленности, связанной, например, с запоминанием учебного материала, какой-либо информации, правила, алгоритма и т.д.).



Тренинговые игры — разновидность обучающих игр, основа которых — создание устойчивого навыка рациональных действий в определённой ситуации в результате повторения учебных действий.

Познавательные игры — вариации обучающей игры, содержащей познавательную информацию или материалы широкого характера (не ориентированные на конкретный предмет), например, об окружающем мире.

Дидактические игры — как правило, командные игры, в которых действия команд выполняются над дидактическими материалами и предполагают освоение некоего учебного материала или выполнение практических заданий с его применением. Результаты действий команд в таких играх оцениваются в баллах, поведение команд подчиняется определённым правилам и направлено на выигрыш.

Контролирующие игры — вариант обучающих либо дидактических игр. В контролирующих играх дидактическая цель состоит в повторении, закреплении, проверке ранее полученных знаний. Для участия в такой игре каждому участнику необходима определённая подготовка по предмету.

Обобщающие игры — также вариант обучающих либо дидактических игр. Обобщающие игры требуют интеграции знаний, способствуют установлению межпредметных связей, направлены на приобретение умений действовать в различных учебных ситуациях.

Репродуктивные игры — вариант дидактической игры, в которой основная задача сводится к повторению и закреплению ранее полученных знаний.

Продуктивная игра — совместная деятельность по решению какой-либо практической проблемы, предполагающая обмен мнениями, демонстрацию промежуточных результатов. Важными возможностями продуктивных игр являются: развитие умений анализировать различные проблемы, разрабатывать способы решения этих проблем, кратко формулировать основное содержание проекта, отстаивать собственные разработки в дискуссии и т.п.

Воспитательные игры — отдельная разновидность игр, в которых целью является формирование желательных установок

и поведения, что в большей степени относится к воспитательному процессу, а не к процессу обучения. Например, в воспитательных играх могут формироваться навыки этикета.

Коммуникативные игры — игры, направленные на формирование коммуникативных навыков участников.

## **ИГРЫ, В КОТОРЫХ ИГРОВАЯ КОМПОНЕНТА ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ СОДЕРЖАНИЕМ ОБУЧЕНИЯ**

Предметная игра — это деятельность с предметами материальной и духовной культуры или их заменителями, подчиняемая культурно-историческим особенностям этих предметов и имитирующая их прямое использование. Предметная игра обеспечивает освоение именно культурно-исторического аспекта деятельности. Популярный вид предметных игр — исторические реконструкции.

Сюжетно-ролевая игра (ролевая игра, ситуационно-ролевая игра) — широко исследованный вид детских игр (особенно в дошкольном возрасте). Этот вид игр направлен на моделирование и освоение социальных отношений, в них имеется сюжетная линия, связанная с моделированием в игре какой-то реальной ситуации, процесса или вида деятельности, и ролевая линия, связанная с особым поведением (роли) человека в выбранном для игры сюжете (или наборе ситуаций). Ролевая игра проектируется таким образом, чтобы для достижения целей, поставленных перед ролью, играющий должен вступать во взаимодействия с другими игроками — либо конфликтуя, либо вступая в альянсы. Ситуационно-ролевая игра — это специально организованное соревнование в решении коммуникативных задач и в имитации предметных действий участников, исполняющих строго заданные роли в условиях вымышленной ситуации, и регламентированное правилами игры.

Деловая игра — развитие сюжетно-ролевых игр, в которых деятельность участников в соответствии с распределёнными ролями протекает в условиях специально созданного условного сюжета, моделирующего





бизнес- или управленческие процессы. Однако в отличие от сюжетно-ролевой игры деловая игра, помимо учебной направленности, имеет ещё и цель создания некоего продукта: нового опыта, усовершенствования бизнес- или управленческого процесса, разработка неких планов, регламентов, решений и т. д. Одной из форм деловой игры является мозговой штурм (брейнстроминг). Она применима при поиске идей, разработке путей решения какой-либо проблемы.

Организационно-деятельностные игры — широкий класс деловых игр, в которых игровой метод применяется для анализа и решения сложных проблем организаций и деятельности их сотрудников, не имеющих однозначного решения. Игры могут быть направлены на развитие индивидуальности, организации, региона и в учебном процессе.

Имитационная игра — одна из разновидностей деловой игры, в ней не существует не только заранее заданных ситуаций, но и заранее спроектированных событий. Определены только характеристики ролей. Играющие должны действовать в соответствии со своими ролями, двигаясь в пространстве одних только межролевых отношений. Действия оцениваются по их соответствию роли. Особое внимание уделяется точности воспроизведения в ролях участников условий и требований, существующих в конкретной организации. Имитационная игра позволяет участникам понять суть экономических, управленческих процессов, оценить свои способности работать в команде и проявить аналитические, лидерские и другие деловые качества.

Профориентационные игры — разновидность имитационных игр, направленных на формирование позитивного отношения к определённой профессии или профессиональному статусу, а также игры, формирующие навыки, полезные при трудоустройстве. В основе таких игр — имитация роли работника определённой профессии или участника процесса трудоустройства. Такие игры моделируют выбор профессии, активизируют процессы профессионального самоопределения, построения жизненных планов, стратегии и т. д.

Производственная игра — это узкий класс имитационных и деловых игр, в котором в основе сюжета лежит конкретная производственная деятельность, трудовые процессы.

Психотехнические игры — отдельный вид игр (и упражнений), затрагивающих в первую очередь эмоционально-волевою сферу человека, направленных на достижение участниками особых психологических состояний (например, психологического комфорта, расслабления или, наоборот, концентрации), приобретения навыков саморегуляции, коррекции ошибок поведения и т. д.

Творческая игра — это игра, которая создаётся самими участниками. В отличие от других игр в творческой игре нет заранее определённых правил, в них игровой сюжет определяется играющими, нет заданной программы поведения, а действия участника в воображаемой ситуации и осмысление её выступают на первый план. Творческие игры классифицируются на:

- режиссёрские;
- сюжетно-ролевые;
- театрализованные;
- со строительным материалом;
- с природным материалом.

Диагностическая игра — игра одного из вышеописанных типов, в которой акцент сделан на диагностической функции — выявлении степени усвоения участниками игры содержания, положенного в основу игры, точности выполнения функций в ходе ролевой деятельности.

Игра-драматизация — это своеобразный и самостоятельно существующий вид игровой деятельности, связанный с воспроизведением того или иного фрагмента литературного произведения. Игры-драматизации играют важную роль в развитии речи участников, их восприятии литературы, развитии коммуникативных и эстетических компетенций.

Приведённая информация основана на анализе большой практики учебных игр, однако типология игр далеко не завершена. Отметим, что чёткой грани между всеми этими играми нет, это не строгая классификация ввиду размытости оснований. Одна и та же игра может быть отнесена здесь к различным разделам и подразделам.



Кроме того могут появиться новые игры, которые нельзя отнести ни к одной из описанных разновидностей.

### **С ЧЕГО НАЧАТЬ ПЕДАГОГУ, ЗАДУМАВШЕМО ВНЕДРИТЬ В СВОЮ ПРАКТИКУ УЧЕБНЫЕ ИГРЫ?**

Начать внедрение игр в образовательный процесс следует с анализа информации об играх в данной предметной области и подбора уже существующих, простых игр, не требующих больших трудозатрат на организацию игры и освоение ролей в ней, которые могли бы быть использованы в учебном процессе по рассматриваемому предмету (дисциплине). Отметим, что однократное проведение игры в учебном курсе вряд ли имеет смысл, разве что в случае, когда курс мал, а учебные игры стали постоянным, типичным методом обучения по другим, смежным курсам, проводятся на регулярной основе. В этом случае организация одной-единственной деловой игры имеет смысл как итоговое мероприятие, в котором может быть продемонстрированы и оценены практические применения изученного в курсе. Это могла бы быть диагностическая игра или же контролирующая и обобщающая по приведённой выше классификации. Однако более целесообразным и эффективным была бы организация ещё одной, короткой вводной игры в самом начале курса, которая, с одной стороны, продемонстрировала бы имеющиеся у учащихся начальные знания, необходимые для курса, а с другой — обнаружила бы недостаток, отсутствие знаний, составляющих содержание обучения по курсу. Такого рода игра могла бы замотивировать обучающихся, переключить их интересы на освоение предметного содержания (как говорят игротехники, распроблематизировать участников), показать значимость данного курса, выгоды, приобретаемые от его изучения. Хорошо известной и наполовину забытой практикой являются предметные КВН, сценарии которых можно найти в старых методических журналах доинтернетовской эпохи.

Это мог бы быть минимальный набор учебных игр, применяемый на начальном этапе их внедрения.

При введении учебных игр в процесс обучения педагог неминуемо столкнётся к неготовности к этому учащихся, которую предстоит преодолевать. Эта неготовность связана с отсутствием у учащихся необходимых компетенций, организационного и коммуникативного характера, а также компетенций, обеспечивающих применение теоретических предметных знаний в практической деятельности, как то:

- 1) умения провести анализ практической ситуации;
- 2) выявить применимость в ней тех или иных теоретических предметных знаний;
- 3) синтезировать решение практической проблемы из этих теоретических знаний.

Отметим, что здесь впервые, применительно к игровой ситуации, разговор о компетенциях приобретает смысл, компетенции не сводятся к традиционным для репродуктивного учебного процесса «знаниям, умениям, навыкам».

В первую очередь выявляется недостаточность у учащихся организационных компетенций, слабое владение типичными ролями, которые возникают в командах: умения быть капитаном команды, организовывать её работу, выступать от лица команды, представлять её в соответствующих ситуациях, выступать рядовым членом команды и вовлечённо выполнять его функции в зависимости от ситуации: обсуждать решаемую проблему, предлагать решения, позитивно оценивать решения, предложенные другими членами команды, развивать и совершенствовать, а затем реализовывать их практически. Помимо общей роли члена команды постоянно возникают вспомогательные роли «секретаря» команды (ответственного за фиксацию хода работы команды и подготовки различных результирующих материалов), «завхоза» (ответственного за материалы и инвентарь, если они требуются), «навигатора» (ответственно за передвижения). Возможны и другие роли, связанные с обеспечением определённого вида работы команды.

Недостаточность командных компетенций проявляется в том, что учащийся зачастую отказывается играть ту или иную поручаемую ему роль: например, капитана





команды (которая по каким-то причинам является для него психологически некомфортной, он боится ответственности или просто не знает, как это делать) или, напротив, рядового члена команды (рассчитывая на роль капитана) и т.д. К сожалению, в российской традиции детское поведение обычно весьма шаблонно, связано с ярлыками, ориентировано на жёстко закреплённые за ребёнком модели поведения, например, постоянного лидера, постоянного антилидера или просто изолированного в смысле симпатий и предпочтений члена коллектива. При этом совершенно общей установкой для тех, кто не является лидером команды, является отсутствие вовлечённости в групповую деятельность, ощущения ответственности за команду, за итоговый результат. В результате учащиеся часто не выполняют функций, закреплённых за ними в рамках игры, не делают порученных им заданий или просто не приходят на тот или иной этап игры.

Важным проявлением недостаточности организационных компетенций является неумение равноценно распределять ответственность и объём работы между членами команды, распределение её по предпочтениям, а не с точки зрения успешного достижения конечного результата. При этом часть работы оказывается не распределённой, кто-то в команде перегружен заданиями в силу того, что стянул на себя повышенную ответственность, кому-то поручают только те задания, от которых отказываются остальные.

Дефицит организационной компетенции проявляется и в неумении управлять временем, постоянно проявляющимся в ходе учебных игр. Так, не имеющие опыта участники игры, как правило, не могут распределять время на выполнение задания шага игры, особенно, если этот шаг имеет сложный, многокомпонентный характер. Вместо соблюдения ритма при выполнении задания шага игры, обеспечивающего равномерное выполнение задания, участники углубляются в обсуждения начальных этапов задания, в исходные понятия и определения, возвращаются к распределению функций и ответственности в команде, а в результате им не хватает времени для выполнения задания.

Недостаточность коммуникативных компетенций, часто проявляющаяся у начинающих неопытных игроков, часто приводит к неэффективности общения участников игры: стремлении высказаться во что бы то ни стало, перебивая и перекрикивая друг друга, или, наоборот, к молчанию, в то время, как нужно высказываться. Вместо доброжелательной позитивной атмосферы коллективного творчества общение может пойти по конфронтационной модели, когда участники непродуктивно спорят, критикуют и оскорбляют друг друга. Особенно нежелательным является стремление кого-то из участников повысить свой социальный статус в группе в процессе игровой деятельности, решить какие-то свои задачи, находящиеся далеко от задач игры в учебном процессе. Педагогу необходимо иметь в виду, что коммуникативные механизмы учащихся слабо задействованы в ходе традиционного, репродуктивного учебного процесса. Язык как средство коммуникаций практически не привлекается учащимися для решения содержательных учебных задач. Он находит применения лишь в контексте досуга, ритуальных времяпрепровождений. Поэтому слабость коммуникативного поведения учащихся обязательно проявится в первых учебных играх. Педагог должен позаботиться об установлении в игре позитивной практики общения, заранее выработать с учащимися правила продуктивного общения, проводить рефлексию по ходу и в конце игры с тем, чтобы участники игры могли осознать и скорректировать недостатки своего поведения и общения в игре.

Неудачи при организации учебных игр, особенно связанные с несформированностью организационных и коммуникативных компетенций участников, никак не могут послужить основанием для отказа от практики использования игр в учебном процессе. Напротив, следует интенсифицировать проведение деловых игр, поскольку это практически единственный метод обучения, обеспечивающий формирование необходимых участников компетенций.

Постепенно, в следующие годы, следует корректировать вводную и итоговые игры с точки зрения более полного соответствия



содержанию изучаемого курса и возможностям контингента учащихся, а также дополнять набор из вводной и итоговой игр какими-то ещё играми середины курса, направленными на то, чтобы более полно раскрыть содержание обучения.

Естественно, что для этого номенклатуры уже существующих игр окажется недостаточно, потребуются авторские деловые игры, разработанные педагогом для своего курса. Следующим шагом после внедрения в учебный курс существующих игр станет их самостоятельная разработка педагогом.

## КАК РАЗРАБАТЫВАТЬ УЧЕБНЫЕ ИГРЫ?

Столкнувшись с необходимостью разработки авторской учебной игры, полно раскрывающей предметное содержание, педагогу в первую очередь следует определиться с целями игры, которую он хотел бы разработать и применить. Выбор цели первых самостоятельно разработанных игр не должен быть слишком амбициозным. Вероятно, нужно начать с простейших дидактических игр, направленных на повышение мотивации учащихся игровыми средствами в рамках обучения учебному предмету, в то же время стимулирующих формирование простейших организационных и коммуникативных компетенций. Это позволит выбрать самые простые и доступные общие сценарии дидактической игры.

Отличительной особенностью дидактических игр является наличие игровой ситуации, которая обычно используется в качестве основы метода. Деятельность участников в игре формализована, то есть имеются правила, жёсткая система оценивания, предусмотрен порядок действий или регламент.

Например, можно сформировать несколько команд из учащихся класса и предложить в командах подобрать и изготовить тот или иной дидактический материал, например, карточки с предложениями определённого вида (сложно-сочинённые, с определёнными союзами) или заданиями по математике. Заданий может быть много, они могут охватывать несколько тем или даже целый годовой учебный курс. По количеству правильно

подготовленных карточек определяется победившая команда. В качестве задания может даваться проверочный материал, например, варианты контрольной работы. Выполненные коллективно такие задания помогут реализовать модель взаимного обучения учащимися друг друга. Какая-то группа учащихся может выступать в качестве жюри, она будет проверять правильность выполнения задания и определять победителя.

Вот общие принципы, говорящие сами за себя, которые неизменно лежат в основе дидактической игры и которые должны скрупулезно соблюдаться:

- активность игрока;
- доступность игры;
- наглядность и виртуальность игры;
- занимательность и эмоциональность;
- индивидуальность игры;
- коллективность игры;
- целеустремлённость игрока;
- самостоятельность и самостоятельность в игре;
- состязательность и соревнование;
- результативность игры;
- проблемность игры.

Дидактические игры целесообразно использовать на различных этапах урока:

- при усвоении новых знаний,
- выработке навыков,
- формировании умений,
- при оценке результатов обучения.

Постепенно, приобретая опыт организации учебных игр, разработки простейших дидактических игр и главное, подготовив учащихся к участию в более сложных играх, в которых игровой компонент тесно связан с содержанием обучения, педагог может перейти к разработке, например, ситуационных или ситуационно-ролевых игр.

Широко известным вариантом ситуационной игры является игра на местности, называемая «рейнджерка» (американская внучка «Зарницы»). Данный вид игр предполагает командное участие. Количество участников от 50 до 70 человек, время проведения — от 3 до 7 часов. В основе «рейнджерки» лежит простая фабула. Это может быть двусторонний конфликт, например, конфликт между разбойниками Робин Гуда и войсками шерифа Шервудского леса. Другой вариант







состоит в организации соревнования, например, в обнаружении и захвате некоего объекта отрядами, представляющими разные государства (планеты, миры и т.д.) Основными игровыми средствами в данном случае являются игровое «оружие», а также особый вид условных воздействий на игрока, называемый «магией». «Рейнджерка» может содержать моменты, предполагающие применение туристских и спортивных навыков: полоса препятствий, «верёвочный» курс, ориентирование на местности по карте или с использование GPS, переправа через реку и т.д. В чистом виде такого рода военизированная игра способствует формированию организационных и коммуникативных компетенций. Проведённая в самом начале учебного года, в лесу в выходной день или в парке, после занятий для параллели классов она может стать своеобразным запуском «школы полного дня», содействовать знакомству участников, сплочению классов, выявлению и развитию лидеров.

Классический вариант ситуационно-ролевой игры предполагает ознакомление участников с правилами игры, общей легендой и индивидуальными вводными, непосредственно само игровое ролевое взаимодействие, обмен впечатлениями после игры. Учебное содержание игры определяется подбором легенды игры, ролей участников и индивидуальных вводных (например, пре-

дыстории и целей, стоящих перед ролями-участниками). В форме ситуационно-ролевой игры может проводиться изучение или закрепление многих исторических тем, например, положений Тильзитского мирного договора (других договоров), политическое положение, приведшее к Февральской, а затем Октябрьской революциям в России. Ситуационно-ролевая игра может проводиться как отдельное мероприятие или выстраиваться серией игр.

Может показаться, что по теоретическим предметам математического и естественнонаучного цикла подобного рода игры придумать невозможно. Однако это не так. Ситуационно-ролевые игры на материале курсов естественнонаучного цикла прямо-таки напрашиваются сами собой в формах, подсказываемых современной научной практикой: издание научного журнала, защита диссертаций, присуждение Нобелевской премии.

В процессе игры создаются исключительно благоприятные возможности для творческого и эмоционального развития участников. В игре происходит быстрое пополнение знаний, практическое освоение навыков проведения расчётов и принятия решений в условиях реального взаимодействия с партнёрами. Учебные игры должны стать обязательным элементом учебной деятельности, а их разработка — важным компонентом педагогического творчества учителей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *А.В. Могилев.* Почему активность у нас пассивна, а пассивность, наоборот, активна? // Народное образование. — 2014. — №5, с.133–138.
2. *Общая психология. Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. М.В. Гамезо.* — М.: Ось-89, 2008–352с.
3. *В.Д. Шадриков.* Готовность детей к обучению // Психология деятельности и способности человека. — М.: Логос, 1996. — С. 129. — 320 с. — ISBN 5–88439–015–7.
4. <http://ped-kopilka.ru/pedagogika/didakticheskaja-igra-principy-didakticheskoi-igry.html>
5. <http://www.ivalex.vistcom.ru/konsultac810.html>
6. <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/28/20/4/2/7>