

3. Европейский опыт и преподавание истории в постсоветской России. М., 1993.
4. Хвостова К.В. Историческое познание в хронологическом срезе (европейская традиция с античности до наших дней) / Хвостова К.В., Финн К.В. Проблемы исторического познания в свете современных междисциплинарных исследований. М., 1997. С.196 –252.

Титова Н.Б.

Развитие личности учащихся 5-8 классов в обучении истории с помощью игровой технологии

Разрабатывая теоретическую модель развития личности учащихся 5-8 классов с помощью игр в обучении истории, мы исходили из сложности игровой технологии, которая кроется в особенностях игровой деятельности, связанных с непринуждённостью, самопроизвольностью, самооценностью, отсутствием практической направленности, ориентации на результат. В то же время, обучение само по себе процесс целенаправленный, имеющий заранее поставленные дидактические цели, и ориентированный на определённые результаты. Экспериментальные исследования показали возможность успешного разрешения противоречия между целями обучения и использованием игровых технологий за счет достаточно высокой эффективности игровых технологий в обучении истории.

Понимание игровой технологии как эвристического конструирования эталонов или оригиналов, реализуемое в процессе творческой деятельности, ориентирует на постановку обучающихся, развивающих и воспитательных задач, выбор диагностируемых критериев для достижения педагогически целесообразного контроля над процессом развития личности «играющих» школьников.

Проектируя использование игровой технологии в обучении истории, мы относились к игре как к виду деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. При этом педагогическая игра отличается от обычной чётко направленными целями обучения и ожидаемыми соответствующими им педагогическими результатами. Игровая технология как образовательный феномен имеет сложную *структуру деятельности*: целеполагание, адекватный выбор вида игровой деятельности, конкретизация целей и задач игры, отбора содержания и соответствующая работа с ним, распределение ролей, рекомендации участникам, выбор экспертов, консультирование, осуществление игрового действия, достижение результата, анализ деятельности каждого «играющего», подведение итогов и постановка новых целей для продолжения игровой деятельности. Каждый школьник может найти себе дело по душе в каком-либо из названных видов деятельности, и таким образом иметь реальные условия для собственного развития.

В своей практической деятельности мы сосредоточились на проблемах личностного развития школьников 5-8 классов – структур личности (по-

требностно-мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной, деятельностной, экзистенциальной, морально-нравственной). Понимая всю объемность личностной структуры, мы все же стремились отследить динамику тех сфер, которые, несмотря на трудность мониторинга, больше поддаются измерению. Это изменения в познавательных потребностях, мотивах, в высших психических функциях (восприятии, внимании, памяти, мышлении, речи учащихся), в их эмоционально-волевых проявлениях, способах и уровнях коммуникативности, в разнообразных видах деятельности, которые отслеживаются через динамику знаний, умений и навыков, через приобретение учащимися приемов и способов деятельности, овладения методами и способами познания, их репродуктивного и творческого воспроизведения. Важнейшим критерием личностной динамики мы считаем рефлексивную культуру учащихся, поэтому продумывали систему заданий, позволяющих «играющим» задавать вопросы самим себе, писать о собственных отношениях к игровой деятельности, к общению в ходе игры.

Что касается изменений в экзистенциальной и морально-нравственной сферах, менее всего доступных измерению, мы их выявляли опосредованно с помощью педагогических наблюдений.

Особенностью дидактических игровых технологий является то, что в следующие за дошкольным возрастным периодом - младшем, среднем, старшем - игра не вытесняется как несерьезное дело, наоборот, продолжает жить и развиваться, активно включаться в образовательный процесс. Поскольку наша опытно-экспериментальная работа задумывалась на подростковом возрасте от 11 до 14-15 лет (школьники 5-8 классов), то мы ставили задачу проследить динамику базовых свойств личности – самоактуализацию, приобретение черт социализации и идентичности личности подростка. Поэтому учитывали возрастные и индивидуальные особенности «играющих» подростков, проявляющиеся в острой потребности в самовыражении, создании собственного мира, стремлении к взрослости. Считая своей важнейшей задачей создание необходимых и достаточных педагогических условий для их реализации в игровой деятельности названных черт личности подростка, стояли на позициях гуманистической педагогики. Условия педагогической фасилитации, согласно К. Роджерсу, требуют безусловного принятия каждого ребенка, подростка таким, каков он есть; эмпатическое отношение к нему и создание конструктивных межличностных отношений, снимающих трудности в общении, предупреждающих источники деструктивности личности. На наш взгляд, дальнейшее осуществление теоретической модели в фасилитирующих педагогических условиях (названных, по Роджерсу) для игровой практики успешно реализуется в обучении истории. Все выше названное требует адекватных концептуальных основ игровых технологий в обучении истории. Назовем их:

- Игра – пространство «внутренней социализации» ребёнка, средство усвоения социальных установок. (Л. С. Выготский). История как учебный предмет имеет для этого богатый исторический опыт поколений разных народов и разных времен.

- Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самоактуализации, самовыражении, самоопределении, самореализации, саморегуляции (А. Маслоу). Включенность в исторический хронотоп, благодаря игре, позволяет каждому найти средства самоактуализации собственной личности.

- Игра атрибутивна природе человека, он по природе – homo ludens – человек играющий. Игра пронизывает культуру и жизнь (Й. Хейзинга), значит, должна иметь широкое представительство и в образовании, в том числе, историческом.

- Игра - форма психогенного поведения, внутренне присущего личности. Она определяет личностные установки поведенческого плана (Д. Н. Узнадзе).

- Игра предполагает свободу личности в воображении; это «иллюзорная реализация нереализуемых интересов». (А. Н. Леонтьев).

- Способность включаться в игру не связана с возрастом человека, однако имеет возрастные особенности. (Д. Б. Эльконин).

Поскольку методическими особенностями игровой технологии в обучении истории является наличие диалога или полилога, а также наличие воображаемой ситуации, то проводимым нами играм были присущи следующие черты (по С. А. Шмакову).

- Свободная развивающая деятельность, предпринимаемая по желанию, ради удовольствия от самого процесса.

- Творческий, во многом импровизационный, активный характер игровой деятельности («поле творчества»).

- Эмоциональная приподнятость в деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция (чувственная природа игры «эмоциональное напряжение»).

- Наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность развития.

Исследование влияния природы игры на личностное развитие учащихся показало, что только комплексное использование игровых технологий создает педагогические условия для осуществления проблематизации, дифференциации и индивидуализации в обучении. Последовательная реализация структурных компонентов игры от целеполагания до подведения итогов и постановки новой образовательной цели обеспечивает взаимодействие учащихся между собой и с педагогами.

Несмотря на то, что игра – это свободное действие, и свободна от неигровых условий жизни, она иногда вводит в свою структуру правила более жёсткие, чем существуют в реальной жизни. Это происходило, ко-

гда у играющих возникала потребность сделать игру более напряжённой (к числу таких ситуаций нами отнесены игры, связанные с судейской процедурой). Поскольку невыполнение жёстких игровых правил может привести к разрушению игрового пространства, постольку именно учитель стремился избегать навязывания правил игры учащимся. Игра по принуждению может стать лишь имитацией игрового действия. Из игры автоматически изгоняется тот её участник, который не выполнил правила. Однако даже чётко дидактически разработанные правила игры, не могут полностью предсказать её результат, поскольку многое в игре построено на случайности. Случайность, импровизация – явления необходимые для игры, их отсутствие приводит к монотонности и как следствие, к падению интереса к действию. Это мы стремились предвидеть и избегать, что удавалось достигать именно системой игровых технологий, их комплексным использованием. Относя интригу удовольствия к ценным свойствам игры, мы стремились не лишать этого играющих детей.

Еще одним важным аспектом игровой деятельности и, следовательно, разработки теоретической модели опытно-экспериментальной работы, был возрастной подход. Правила игры должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям «играющих».

Игровые действия (операции, процедуры) составляют сам игровой процесс. Продуктивную игровую деятельность характеризует наличие следующих элементов: задачи, материала, средств, действий, продуктов, а также непредсказуемость результатов, выигрыш, индивидуальный или групповой успех, получение удовольствия от самого процесса игры. Внешняя задача игры – непредсказуемость результатов, обязательно выигрыш и сопряжённый с ним личностный или коллективный успех, эстетическое удовлетворение, получаемое от самого процесса игры.

Теоретическая модель опытно-экспериментальной работы предъявила большие требования к материалу игры – её содержанию и сюжету, версии, фабуле, решению, а также средствам игры – пространству, речи, аксессуарам. Сюжет и игровое пространство определяют язык участников игры, поэтому мы придавали большое значение использованию, по возможности, языка той или иной эпохи.

Особое значение в игровой технологии мы отводим состязательности и выигрышу. Состязательность характерна для любого вида игры, соответственно и стремление к успеху, самоутверждению (особенно у подростков). Так мы надеялись подтвердить тезис Й. Хейзинги, что в агональных играх на первом месте не власть и не богатство, а почести, приобретённая слава, понимание своего превосходства. Любая игра является средством выявления своих сил, способностей, способом самоутверждения, поэтому, даже если целевая установка игры была сделана на победу, то общая формула мотивации – получать удовольствие не только от выигрыша, но от самого игрового процесса.

В процессе организации учебной игры необходимо выделить общие для всех игр *этапы подготовительный, вводный, игровой, оценочный*, что позволяет структурировать игровую деятельность и четче учесть в каждом типе игры специфичные организационные этапы. С последними связаны процессы моделирования, проектирования, конструирования учебной игры.

Моделирование предполагает процесс построения образца (модели) игровой технологии, *проектирование* связано с процессом создания прототипа, прообраза разрабатываемой технологии (проекта), *конструирование* – построение из частей единого целого (конструкция).

Несмотря на то, что каждый вид игровых технологий специфичен, есть общее в их моделировании, проектировании, конструировании. Поэтому наша опытно-экспериментальная работа, включавшая моделирование игр-упражнений, поисковых игр, игр-дискуссий, имитаций, драматизаций, театрального действия, вылилась в создание комплекса игровых технологий. Моделирование целостного комплекса требовало, во-первых, обоснования необходимости моделирования каждого вида из названных игр и, во-вторых, постановку целей, разработку сценария игры, художественного оформления, введения в игру (ознакомление с правилами), непосредственного проведения игры, подведения ее итогов в коллективном обсуждении и экспертизу (диагностику результативности игры). Проектирование – также требовало постановки целей игры, синтезирование игровой деятельности, отбор фактов для лучшего понимания учебной проблемы и возможностей её решения. Поиск проектных идей требовал организации коммуникативно-диалоговой деятельности для решения поставленной проблемы. Конструирование игры также является творческим процессом, включающим исследовательскую деятельность по разработке плана, сценария, а также подготовку материальной части игры.

Главной спецификой моделирования, проектирования и конструирования исторических игр является поиск идей, связанный с работой с историческими источниками. В исторических игровых технологиях может звучать речь конкретного и вымышленного исторического лица. Например, моделирование, проектирование и конструирование игр-дискуссий, драматизаций, имитаций, театрального действия предполагает работу с разнообразными историческими источниками. Эта особенность исторических игр несет в себе большой дидактический, развивающий и воспитывающий потенциал, который реализуется в ходе игры.

При моделировании ролевой игры или театрализованного представления мы применяли метод социо-игровой педагогики, разработанной А. Ершовой и В. Букатовым. Иначе, это метод драмогерменевтики. В нем мы обнаружили большой потенциал для личностного развития подростков. Драмогерменевтика является способом обучающего и воспитывающего совместного проживания учебного материала всеми участниками, включая учителя. Драмогерменевтика возникла как сопряжение сфер те-

атральной, герменевтической и педагогической. Нас привлекла в этом методе интеграция знаний, умений и навыков каждой из названных сфер. В ходе опытно-экспериментальной работы мы убедились, что драмогерменевтика как метод одинаково применима при разработке любого из видов ролевой игры и театрализованного представления. Основными положениями драмогерменевтики являются:

В театральной сфере

Общение. Театр как социокультурное явление даёт три типа общения. Первый – общение зрителей между собой в зале во время спектакля. По аналогии – общение учеников друг с другом во время вопроса или объяснения материала. Второй – фиксированно-ритуальное – это общение актёров на сцене (или ученика у доски и учителя, где границы устанавливаются фиксированным текстом). Третий – импровизационное общение. Такой тип общения может присутствовать на уроке.

Действенная выраженность. Если жизнь человека рассматривать как цепочку определённых действий, то каждое из них проявляется в «переделывании» внешнего мира в интересах действующего лица. Тем самым, оно оказывается выраженным и для зрителя-свидетеля и для самого действующего лица. На уроке учитель стоит перед выбором – какую роль берут на себя ученики: относительно пассивную или активную – зрителя или актёра, ищущего образ.

Мизансцена. Каждая возникшая ситуация так или иначе размещена, то есть занимает какую-то мизансцену. Макро и микро ситуации соответствуют макро и микро мизансценам. Изменяя мизансцены, мы меняем и ситуации. Застывшая мизансцена противоречит жизни, значит, учитель либо нарушает одни, либо выстраивает другие мизансцены (9).

В герменевтической сфере

Индивидуальность понимания. Текст, ситуация, могут пониматься по-разному. По мере накопления жизненного опыта, расширения кругозора изменяется и понимание, оно может расширяться и углубляться. Безличное или обезличенное понимание есть равнодушие, и к процессу понимания отношение не имеет. Непонимание, есть ничто иное, как один из этапов понимания.

1. *Блуждание.* Всякое понимание начинается с поиска чего-то знакомого. Происходит проживание ситуации или явления, обживание субъектом незнакомого. Когда задача понимания чего-то пугающе неизвестного по чьей-либо подсказке заменяется посторонней и лёгкой задачей, возникающей при манипуляции с неизвестным или его частями, то такую подсказанную манипуляцию называют *блужданием*. В результате блуждания, направленного на легко достижимые цели, через проживание человек приходит к пониманию.

2. *Странности.* Выявление странностей – это выявление противоречий. Субъект готов отказаться от предыдущего понимания, как от по-

верхностного. Так он переходит на другой уровень понимания. Обнаружить странности помогает личностный опыт субъекта.

В сфере педагогики

1. *Очеловеченность.* Умение ценить все компоненты личной жизни ребёнка, не деля его жизнь на школьную (учебную) и послешкольную. Все сферы драмогерменевтики пронизаны очеловеченностью. Поэтому ориентация на неё, не есть дополнительная нагрузка, а стремление к определённой гармонии.

2. *Примерность поведения.* Знание педагогического языка поведения, первоначально разработанного в театральной теории действий, позволяет учителю стать подлинным хозяином своего поведения, разрушая поведенческие стереотипы.

3. *Дихотомия.* Умение оживлять ситуацию, создать её многовариантность. Чем обширнее и разнообразнее профессиональный багаж, тем чаще и неожиданнее учительские импровизации.

Метод драмогерменевтики созвучен игровым технологиям, и знание его педагогом позволяет становиться компетентнее в организации и проведении игровых технологий на практике. Драмогерменевтика может рассматриваться как своеобразная профессиональная игра, построенная на открытии содержания в формах и форм в содержании.

Открыв для себя метод драмогерменевтики, мы применили его при моделировании игр-представлений «День культуры Древней Греции, театрализованное представление «Масленица». В отличие от культуры Древней Греции, вопросы касающиеся традиционных русских обычаев и обрядов рассматриваются в курсе отечественной истории поверхностно. Поэтому подготовка к игре начиналась с поиска информации об обычаях, обрядах русского народа. Представим технологию разработки сценария театрализованного представления:

1. Разработка вводной части (объяснение смысла и исторических корней праздника, его символики).

2. Музыкально-фольклорная часть (представление масленичных игр и обрядов).

3. Кукольное масленичное представление – театр Петрушки, или «Балаганчик». (При создании сценария использовалась специальная литература – Н. Симонович-Ефимовой, а также Некрыловой А. Ф).

4. Конкурс частушек. Речь шла о конкурсе масленичных частушек между классами, наиболее интересные отбирались в финал. Таким происходило состязание в жанре.

5. Масленичные игры на улице составлялись с учётом региональной специфики (битва за снежный городок характерна для районов Урала и Сибири).

Все организационные этапы моделирования, проектирования и конструирования игры дают широкий простор для творчества «играющих»,

развивают их интерес, фантазию, поисковые умения. Поэтому мы ценили в нашей опытно-экспериментальной работе наряду с известными, опубликованными в методической литературе играми, те игры или даже элементы игр, которые создавались самими учащимися. В следующей главе мы подробнее охарактеризуем вклад подростков в процесс моделирования исторических игр.

Этапы разработки и затем проведения игр, подведения итогов дают большой эмпирический материал наблюдающему экспериментатору. Большую помощь в анализе поведения детей на всех названных этапах оказало нам обращение к типологии поведения учащихся во время игры, предложенной С. А. Шмаковым. Он называет три типа поведения «играющих». В целом соглашаясь с типологией трех типов, мы в ходе своего исследования уточнили характеристику каждого типа. Охарактеризуем типы поведения учащихся в нашей интерпретации.

Первый тип поведения связан с поисковой деятельностью. Он характерен подросткам, как обладающим ясностью и устойчивостью интересов, так и не обладающим ими. Такие подростки активно включаются в подготовку и проведение игры, соглашаются на любые роли (С.А. Шмаков считает, что это характерно лишь младшим подросткам, не обладающим ясностью и устойчивостью интересов). Мы отнесли к этой группе «играющих» подростков с ярко выраженной коммуникативностью.

Второй тип поведения – это пассивные школьники, они обычно созерцательны, их интересы спонтанны. Они соглашаются на любые роли, но играют без ярко выраженного интереса. Наш опыт показал, что творческие силы этих детей еще не разбужены, они не лишены характерной подросткам любознательности, поэтому задачей педагога является стимулировать их на игровую деятельность, пробуждать их дремлющую креативность. К ним более, чем к другим, необходим индивидуальный подход.

Третий тип поведения присущ учащимся со сложившейся иерархией интересов. Школьники такого типа включаются в поиск и пробу сил. Но поскольку у них уже есть определённые приоритеты, то с их мнением необходимо считаться.

Так мы, наблюдая подростков в процессе моделирования, проектирования и конструирования исторических игр, игровых ситуаций, убеждались в том, что любая игровая роль несёт в себе черты конкретной личности, жизненную позицию и опыт ребёнка.

Теперь остановимся на характеристике учащихся, которые, принимая игровые роли, выступали:

- Как самостоятельные авторы ролей, способные их творчески осмыслить.
- Как лидеры, которые в любой роли (главной, второстепенной) старались выйти на первый план (учитывая, специфику исторической ролевой игры поведение такого лидера необходимо корректировать, либо учитывать его характер при распределении ролей).

- Как инициаторы и организаторы, способные воодушевить на игровые действия других, предложить новую идею, распределить роли.
- Как версификаторы, активные исполнители, могущие предлагать версии (предложения) и хорошо исполнять правила игры.
- Как ведомые, способные только следовать за другими, подражать другим, идти за лидером.
- Как бунтари, обычно конфликтные подростки, постоянно с чем-то несогласные из «духа противоречия».
- Как наблюдатели, довольствующиеся ролью «запасного» зрителя, пассивного лица, участвующего в игре косвенно.

Так, проводя любую игру, мы обязательно учитывали особенности темперамента, характера её участников, чтобы сохранять игровое пространство, не разрушать его обучающий, развивающий и воспитывающий потенциал.

Так создается *игровой коллектив* и поскольку он выполняет особую роль в организации игры, то мы в своей опытно-экспериментальной работе уделили коллективу учеников самое пристальное внимание. Учитывали, что он может выступать в трёх видах. Во-первых, как учебные классы, где проводились исторические игры. Во-вторых, как классный коллектив, где учитель-экспериментатор был классным руководителем и регулярно проводил исторические игры (с 5 по 7 класс). В-третьих, как коллектив Клуба Исторических Игр. Для того чтобы создать, сохранить любой игровой коллектив, заинтересовать его в выполнении творческих задач, инициировать креативность членов коллектива и способствовать её развитию мы соблюдали некоторые правила, характерные для коллективной игры, требующей хотя бы частичного совпадения личных интересов с коллективными, групповыми. К ним отнесены следующие:

- Возможность самореализации в свободном выборе игровых ролей, положений, поручений.
- Право на внесение любых корректив в игровое пространство (с общего согласия).
- Возможность увидеть новое, узнать что-то интересное, открыть для себя известные факты с иной стороны, научиться чему-либо.
- Реальная возможность, представленная игровой деятельностью, уйти от привычных рамок традиционного урока в игровое пространство исторической игры.
- Потенциальная возможность «погружения в себя», осмысления своей личностной неповторимости, самобытности, самооценности.

Особыми игровыми коллективами мы считаем игровые клубы. В России они начали появляться впервые в 1960-е годы, что было связано с общей тенденцией к демократизации общества, а также с разработкой школьной реформы, поисками в сфере новых обучающих технологий. С. А. Шмаков объясняет возникновение таких игровых клубов пониманием

педагогами, представителями гуманитарной интеллигенции, что игра – признак высокого уровня организации, передача человеческой философии, уроки познания окружающего мира. Клубы решают разнообразные творческие и интеллектуальные задачи, осваивают мир интересной и полезной информации на основе противоречий знания, созданных интригой игры.

На Урале особую известность приобрели игровые клубы «Каравелла» В. Крапивина, «Клуб исторических игр» Г. А. Кулагиной (опыт Уральского государственного университета, Удмуртского государственного университета), результаты деятельности этого Кружка Г.А. Кулагиной были опубликованы в 1967 году в первом издании книги «Сто игр по истории» (затем во втором издании книги в 1983 г.). Личное знакомство автора диссертации еще со студенческих лет с Г.А. Кулагиной, участие в руководимом ею в Уральском государственном университете Клубе исторических игр позволили приобрести бесценный опыт общения с творческим человеком, ощутить на себе благотворное влияние игр по истории, и понять их развивающий смысл.

Рассматривая игру как коллективное творчество, мы стремились к тому, чтобы учебная игра была привлекательной для учащихся, в ней обязательно должны были возникнуть так называемые «ситуации успеха» и «неуспеха» (А.С.Белкин). Остановимся на продуктивности овладения данными понятиями для игровой деятельности.

1. «Ситуация успеха» – это субъективное переживание человеком (или группой) личностных достижений в контексте его (или группы) жизни. Речь идёт о личностных или коллективных достижениях. Наш опыт показал, что к началу проведения игр у отдельных школьников, или у классного коллектива уже было невысокое мнение о своих учебных способностях и возможностях. Поэтому в игре они вели себя робко, неуверенно (хотя были в ней заинтересованы). В этом случае некорректное поведение ведущего может привести к окончательной потере веры в себя. Негативный опыт детей становится трудно преодолимым в будущем. И, наоборот, поддержка этих детей, их первых неуверенных шагов в игре, подбадривание игроков, проявление искренней заинтересованности в результатах игры выступают фактором создания «ситуации успеха». Особо подмеченные удачные решения и оригинальные мысли в ходе игры, подкрепляемые набором баллов, обязательным поощрением положительными оценочными суждениями меняют не только игровой, но и жизненный статус подростков. В нашу опытно-экспериментальную работу мы вовлекли немало «трудных» подростков и имели положительные изменения в их поведении (об этом во второй главе скажем персонально).

Создание ситуации успеха затрудняется там, где допускаясь неоправданное самой игрой сравнение одного учащегося с другим или одной группы (класса) с другой. Там же, где того требует игровая ситуация, это продуктивно.

2. «Ситуация неуспеха» полярно противоположная педагогическая величина. Поскольку за ней стоит переживание по поводу неуспеха, невыполнения должного, недостижения желаемого, неполучения ожидаемого, а главное - нереализованность возможностей играющих, постольку она может быть деструктивной и продуктивной по своему педагогическому потенциалу. В итоге приходит неудовлетворённость собой.

Ситуация успеха и неуспеха может касаться отдельного ученика, команды и коллектива в целом. Она реальна из-за неслаженности действий коллектива. Это, возможно, демонстративно неправильное поведение некоторых учащихся, плохая подготовка к игре. Однако использовать ситуацию неуспеха в педагогическом отношении нужно очень тонко, анализируя ошибки, не допуская подавления играющих.

Поскольку проблема создания ситуации успеха у каждого ученика при использовании игровых технологий была нашей важной и трудной, то мы стремились создавать благоприятные условия для ориентации учащихся. Большую роль видели в применении карточек, имеющих ориентировочную основу действия, помогающих поэтапному формированию умственных действий (П.Я. Гальперин) и адекватного поведения «играющих». Это памятки участнику игр по истории. Они имеются в нашей методической литературе, сопровождаемые рекомендациями для их использования школьниками.

(И.В. Кучерук). Мы выбрали блок памяток: участнику исторической игры, участнику ролевой игры, памятка при составлении программы (полета во времени), а также карточка оценки результативности игры, правила моделирования исторических игр и др. Проведение игр с помощью ориентировочной основы действия (памяток, учебных карточек) подтвердило наше предположение о том, что каждый участник исторической игры может иметь реальную ситуацию успеха, и так наращивать свой игровой потенциал.

Особый разговор в теоретической модели опытно-экспериментальной работе идет об экспериментальной базе и методах исследования. Мы имели игровое пространство двух разнотипных образовательных учреждений (средней общеобразовательной школы №156 и гимназии № 177), больше количество участников экспериментальной работы (всего 480 школьников разных возрастов - от 11 до 15 лет), длительное общение с учащимися (в качестве учителя истории, классного руководителя и руководителя Клуба исторических игр).

Фищев А.В.

Тестовые формы контроля знаний школьников

Контроль, или проверка результатов обучения, является обязательным компонентом процесса обучения. Он имеет место на всех стадиях процесса обучения, но особое значение приобретает после изучения ка-