**С.М.Митина**

 (Россия, Зерноград),

Учитель начальных классов

МБОУ СОШ УИОП г. Зернограда

**ИГРА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ**

Можно утверждать с полной уверенностью, что современная отечественная практика редко включает игровой элемент в учебный и внеурочный процессы, не готовит учительство к профессиональному осмыслению игры в целях расширения возможностей обучения. И все это происходит несмотря на то, что на значение игры в воспитательном процессе обращали специальное внимание еще классики советской педагогики Н. К. Крупская и А.С Макаренко. Н. К. Крупская писала : «Увязка воспитательного процесса с жизнью остается чисто формальной и не дает воспитательного эффекта. Чтобы получился этот воспитательный эффект надо знать, как эмоционально подготовить ребят к восприятию тех или иных явлений, как организовать их эмоциональную жизнь. К этому же вопросу тесно примыкает вопрос о воспитательном значении игры».

А. С. Макаренко писал: « Есть еще один важный метод – игра. Я думаю, что несколько ошибочно считать игру одним из занятий ребенка. В детском возрасте игра – это норма, и ребенок должен всегда играть, даже когда делает серьезное дело… У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворять. Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь. Вся его жизнь – это игра…»

Большое значение игре уделял и выдающийся нидерландский мыслитель начала XX века ИоханХейзинга, утверждавший, что понятие «человек играющий» выражает такую же существенную функцию, как « человек созидающий». Он считал, что игра есть специфический фактор всего, что окружает людей в игре. Во многих своих работах Хейзинга понятие игры настойчиво интегрирует в понятие культуры.

Замечательный русский писатель, осмысливающий в своих книгах и сценариях явления культуры, Юрий Нагибин, так оценивает детскую игру : «Игра помогает детям воскресить минувшее и заглянуть в будущее. В игре выявляется характер маленького человека , его взгляды на жизнь, его идеалы. Сами того не осознавая, дети играя, приближаются к решению сложных жизненных проблем.

Прекрасный исследователь игр школьников Д. Б. Эльконин так писал о значении игры в жизни личности: « Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется сам механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими точками зрения».

С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что ребенок, играя ту или иную роль, не просто фиктивно переносится в чужую личность; входя в роль, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность. На этом отношении личности ребенка к его роли основывается значение игры для развития не только воображения, мышления, воли, но и самой личности в целом.

Кроме того, он подводит к мысли, что игра - регулятор всех жизненных позиций ребенка. Она хранит и развивает детское в детях, она их школа жизни и « практика развития»

Школа игры такова, что ребенок в ней - и ученик и учитель одновременно. Об этом писал поклонник игры - К. Д. Ушинский, утверждавший, что для ребенка игра - это« действительность и действительность гораздо более интересная, чем та, которая окружает. Интересна она для ребенка потому, что понятнее, а понятнее потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя – уже зрелый человек. Оно пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями».

О большом значении игры в развитии личности говорит в своей книге « Воспитание игрой» А. С. Спиваковская. « В игре дети овладевают навыками и умениями, знаниями. Только в игре осваиваются правила человеческого общения. Вне игры не может быть достигнуто полноценное нравственное и волевое развитие ребенка, вне игры нет воспитания личности. Вот почему даже самые простые вопросы: почему дети играют ; когда впервые возникла игра ; как игра влияет на развитие ребенка – стали предметом серьезных исследований в педагогике и психологии».

Значительное внимание игре уделяли и такие известные психологи как Л.С. Выготский, А Запорожец, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина и другие. Они рассматривали игру как ведущую деятельность детей, т.е. деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития. Исследования этих психологов свидетельствуют о том, что закономерности формирования умственных действий на материале школьного обучения обнаруживаются в игровой деятельности детей. В ней своеобразными путями осуществляется поэтапное формирование психических процессов: сенсорных процессов, абстракции и обобщения, произвольного запоминания, припоминания и т.д.

Эта проблема интересует и педагогов. Педагоги – практики обращаются к игре, как методу активизации учащихся на уроках истории и делятся своим опытом. Этому подтверждение на страницах таких журналов как «Преподавание истории в школе» и «Преподавание истории и обществознания в школе» по поводу применения игры на уроках.

В 1980-1990-х годах интерес к игре возрастает, в связи с переменами в образовании, которые явились следствием перемен в нашем обществе. Учитель-практик из Астрахани И. В. Кучерук указывает, что «В условиях перестройки общеобразовательной школы ученые и учителя-практики серьезное внимание уделяют поиску наиболее эффективных приемов обучения, новых, нетрадиционных форм построения уроков. Особое место в системе организационных форм и приемов обучения истории принадлежит учебным играм…»

О применении проблемных игр на уроках истории пишет учитель из Москвы М. В. Короткова: « Проблемное обучение получило достаточно широкое распространение в старших классах, где используются уроки-дискуссии, конференции, «круглые столы», уроки-суды, брифинги и т.д. Но в среднем звене преподавание истории остается в целом монологичным. Опыт экспериментального обучения с использованием проблемных уроков в среднем звене школы показал, что проблемные уроки в этих классах нужно проводить в форме ролевых игр. Эта форма обучения соответствует психологическим особенностям школьников данного возраста, отвечает их познавательным потребностям.

Об использовании театрализованной игры рассказывает учитель истории К.А.Баханов: «Театрализованная игра – это такая форма деятельности учащихся, когда с помощью театральных средств происходит изучение, закрепление или обобщение программного материала. Однако словосочетание « театр на уроке» зачастую пугает учителей, так как ассоциируется с массой декораций, костюмов, длительными репетициями, волнениями учеников.

Нужно отметить, что, во-первых, речь идет не об историческом спектакле, а об игре, которая не требует длительных репетиций.

Во-вторых, работа над сценарием, изготовление костюмов является результатом коллективной деятельности.

В- третьих, эффект от уроков столь велик, что учитель просто не может не использовать этих колоссальных возможностей.

Эффективность такого урока заключается в том, что пробуждается познавательный интерес к предмету, достигается высокая степень усвоения материала на основе эмоционального воздействия в процессе игры».

Кандидат исторических наук А.В. Клименко описывает использование такой формы, как брэйн-ринг: «Такая форма работы способствует укреплению у учащихся позитивной установки на расширение своих знаний в ходе работы с расширенным кругом источников информации, выступают средством обогащения социально-исторического опыта, развивают речевую и поведенческую коммуникацию.

Деловые игры со старшеклассниками как один из методов работы описывает учитель из Санкт-Петербурга С.А. Букинич: « Методика учебной работы по-прежнему нацелена на получение знаний, ограничивает возможности и способности учащихся проявить свою индивидуальность. Одно из решений проблемы в применении целостной системы деловых игр по истории, которые повышают мотивацию учеников, развивают их способности к осмыслению событий и явлений, готовят к самостоятельному выбору мировоззренческой позиции, обучают содержательному и эффективному взаимодействию».

В книге Шмакова С.А. «Игры учащихся – феномен культуры» дидактические игры делятся на три группы:

1) предметные игры детей-дошкольников, как манипуляция с игрушками и предметами. Через игрушки-предметы дети познают форму, цвет, объем, материал, мир животных, людей и т. д.

2) игры творческие, сюжетно-ролевые в которых сюжет- форма интеллектуальной деятельности. Более показательны в этом плане «игры-путешествия».

3) игры, которые используются как средство развития познавательной активности детей и подростков,- это игры с готовыми правилами и обычно называемые дидактическими.

Поскольку в настоящее время интерес к игре вообще и к дидактической игре, в частности, быстро растет, это естественным образом приводит к увеличению числа игр, а также к их разнообразию. Ориентироваться в них становится сложнее. Поэтому актуальность вопроса классификации игр повышается с каждым днем.

Задача классификации – «навести порядок » во множестве различных игр, выделить принципиальные отличительные признаки, характерные для разных их групп. Классификация должна нести информацию о каждой группе игр. Игра на столько многогранное понятие, что говорить об одной классификационной модели просто невозможно. Из всего многообразия этих моделей следует выделить разделение игр по сущностной игровой основе.

Что отличает игру от других форм деятельности (учебной, трудовой, коммуникативной)? Наличие занимательной условности. Таким образом, сущность игры заключается в создании занимательной условной ситуации, благодаря которой деятельность приобретает игровой характер. Поэтому и разделять игры целесообразно исходя из того, за счет чего эта условность достигается. В одних случаях это происходит на основе роли, которой должны придерживаться участники (ролевые игры), в других – условность создают правила; существует также синтетический тип игр.

Итак, классификация по сущностной игровой основе выглядит следующим образом:

- игры с правилами;

- ролевые игры;

- комплексные игровые системы (например, КВН).

В данной работе для нас также важна классификационная модель по структурным элементам урока, в зависимости от дидактических целей игры:

* игры для изучения нового материала;
* игры для закрепления;
* игры для проверки знаний;
* обобщающие игры;
* релаксационные игры-паузы.

Дидактическая игра по истории является практической деятельностью, в которой дети используют знания, полученные не только на уроках истории, но и процессе изучения других учебных дисциплин, а также из жизненного опыта. Несомненным достоинством является то, что посредством игр знания синтезируются, становятся более жизненными. В этом смысле имеет право на существование классификации по межпредметным связям:

* историко-литературные;
* историко-филологические;
* историко-географические;
* историко-математические и т.п.

Иногда, планируя учебный процесс, необходимо разделить обучающие игры по источнику познанию: игры на основе устного изложения учебного материала, игры на основе работы с наглядностью, игры на основе практической работы школьников.

При планировании педагогической работы в определенных случаях важно разделять игры по количеству участников на: групповые, индивидуальные, диалоговые (парные), массовые.

Это только несколько моделей классификации игр, которые позволяют показать некоторые возможности их систематизации в зависимости от целей использования игры в разных аспектах деятельности.

Итак, из выше сказанного следует, что использование игр на уроках рекомендуется учеными разных времен и национальностей и проверено, как эффективное средство активизации учащихся на уроках истории, учителями-практиками.