

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Лобыгин Алексей Николаевич

**Преодоление коммуникативных затруднений
старших подростков на основе системы
полифункциональных дидактических игр**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

Диссертация

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Трофимова Г. С.

Ижевск - 2006

СОДЕРЖАНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ	12
1.1 Проблема развития коммуникативных умений старших подростков в научно-педагогической литературе	12
1.2 Категориальный аппарат коммуникативной деятельности и смежных понятий	16
1.3 Психолого-педагогические и дидактические подходы к решению проблемы развития коммуникативных умений школьников и преодоления их коммуникативных затруднений	32
Выводы по первой главе	42
Глава 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	45
2.1 Характеристика игры как педагогической категории	45
2.2 Сущность дидактических игр и их значение для повышения эффективности учебного процесса в педагогической литературе	54
2.3 Классификации игр как педагогическая проблема	67
2.4 Авторская классификация обучающих полифункциональных дидактических игр	73
Выводы по второй главе	78
Глава 3. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	81
3.1 Исследование возможностей дидактических игр в учебном процессе.	81

3.2 Цели, задачи, содержание программы экспериментального обучения	89
3.3 Организация опытно-экспериментальной работы в школе по развитию коммуникативных умений старших подростков средствами дидактических игр.	94
3.4 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	130
Выводы по третьей главе	147
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.	149
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.	152
ПРИЛОЖЕНИЕ.	168

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования:

Одним из важнейших умений современной личности являются коммуникативные умения. Владение ими на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности. На протяжении всех лет учёбы ребёнка идёт постепенное развитие коммуникативных умений ребёнка.

Вопросы специально организованной речевой деятельности, проблемы межличностного взаимодействия рассматривали Л.С.Выготский, В.А.Сухомлинский, С.Л.Рубинштейн, А.А.Леонтьев. Исследования Г.М.Андреевой, В.А.Кан-Калика, А.А.Кидрона, А.Н.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, А.В.Мудрика, В.Н.Панфёрова, Г.С.Трофимовой, Д.Б.Элькониной и других доказывают необходимость систематической работы по развитию межличностных отношений, обращают внимание на обязательность организации коммуникативной деятельности, специально организованного общения.

В последнее время в смежных областях знаний (в психологии, педагогике, теории и практике управления, подготовки и переподготовки кадров и т.д.) интенсивно используется игра, которая помогает участникам строить межличностные отношения, взаимодействовать с окружающими, развивать умения коммуникативной деятельности.

Анализ научно-теоретической литературы показал, что вопросы общей подготовки учащихся к общению, готовности к нему, развития отдельных коммуникативных качеств личности, умений и навыков общения представлены в педагогической науке достаточно широко.

Между тем, использование игры как средства, способствующего процессу формирования и развития коммуникативных умений, преодолению

коммуникативных затруднений, повышению речевой культуры в отечественных педагогических исследованиях освещены недостаточно.

Проблемой в организации учебных занятий является снижение коммуникативной активности в старших классах. Старшеклассники испытывают затруднения в коммуникативной деятельности. Многие, уже сформированные, коммуникативные умения не реализуются. Традиционные подходы к развитию коммуникативных умений в период сложного переходного возраста старших подростков малоэффективны.

Возникает **противоречие** между: необходимостью развития коммуникативных умений у детей старшего школьного возраста, с учётом изменившихся особенностей их межличностных взаимоотношений, и неразработанностью путей и способов развития их коммуникативных умений; фактом коммуникативных затруднений старших подростков и неразработанностью дидактических средств их преодоления.

Данное противоречие позволило сформулировать **проблему исследования**: какова должна быть система дидактических игр в учебно-воспитательном процессе средней школы для преодоления коммуникативных затруднений старших подростков.

С учётом теоретической и практической значимости данной проблемы была определена тема диссертации: **«Преодоление коммуникативных затруднений старших подростков на основе системы полифункциональных дидактических игр»**.

Цель исследования: разработка, обоснование системы дидактических игр для преодоления коммуникативных затруднений старших подростков и проверка её эффективности опытно-экспериментальным путём.

Объектом исследования является развитие коммуникативных умений школьников.

Предметом исследования является система полифункциональных дидактических игр, позволяющая преодолеть коммуникативные затруднения, испытываемые старшими подростками.

В связи с поставленной целью исследования, была выдвинута следующая **гипотеза**: эффективность развития коммуникативных умений старших подростков значительно повысится, а многие их затруднения будут преодолены, если:

- 1) будет разработана и внедрена в образовательный процесс научно обоснованная система дидактических игр;
- 2) учитывать: а) время проведения игр в течение учебного года, б) готовность школьников к уровню сложности этих игр, в) содержание учебного материала, дидактические задачи урока;
- 3) будет реализован принцип полифункциональности дидактической игры.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. Выявить степень разработанности проблемы развития коммуникативных умений школьников в научно-педагогической литературе.
2. Выявить особенности коммуникативной деятельности старших подростков.
3. Разработать систему полифункциональных дидактических игр, направленных на преодоление коммуникативных затруднений старших подростков.
4. Провести опытно-экспериментальную работу по проверке эффективности созданной системы дидактических игр для развития коммуникативных умений старших подростков, для преодоления затруднений в их коммуникативной деятельности.

Для решения поставленных задач применялся комплекс **методов педагогического исследования:**

1. Теоретические: изучение и анализ философской, педагогической, психологической литературы, системный подход к организации учебного общения школьников.
2. Эмпирические: наблюдение, беседа с учащимися, преподавателями и психологами общеобразовательных школ, опрос методами анкетирования и интервьюирования, педагогический эксперимент.

Теоретико-методологическую основу исследования составили личностно-ориентированный подход в организации обучения, а также положения отечественных учёных о ведущей роли общения в развитии личности подростка.

В основу исследования легли следующие теоретические концепции: коммуникативной деятельности Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, А.А.Бодалёва, М.И.Лисиной, Б.Ф.Ломова, и др.; интегративной системы формирования коммуникативных качеств личности средствами дидактики Г.С.Трофимовой; теории игровой деятельности А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Эльконина; исследования по теории и методике дидактической игры М.В.Кларина, П.И.Пидкасистого, Г.К.Селевко, С.А.Шмакова, Н.П.Аникеевой, И.В.Душиной, В.Я.Платова, А.С.Прутченкова и др.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Создана научно-обоснованная система полифункциональных дидактических игр, учитывающая возрастные особенности старших подростков и способствующая преодолению ими коммуникативных затруднений в образовательной деятельности.

2. Предложен алгоритм поэтапной игровой деятельности участников дидактических игр, обеспечивающий их тренировку в коммуникативной деятельности – основы для успешного решения учебных задач.

3. Выявлены пять уровней сформированности коммуникативных умений старших подростков, соотносимых с уровнями их коммуникативных затруднений.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- 1) Теория обучения обогащена за счёт разработки и обоснования авторской системы полифункциональных дидактических игр, позволяющих помимо общеучебных решать задачи преодоления затруднений коммуникативного характера, испытываемых старшими подростками в образовательной деятельности.
- 2) Выявлены и научно обоснованы педагогические условия реализации системы полифункциональных дидактических игр в образовательной деятельности старших школьников.

Практическая значимость исследования:

- 1) Разработанная система полифункциональных дидактических игр внедрена в практику преподавания географии общеобразовательных школ № 41, 49, 50 и ряда других учебных заведений г. Ижевска;
- 2) Результаты исследования используются при подготовке и переподготовке учителей средней школы в Удмуртском государственном университете, в институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров Удмуртской Республики;
- 3) Авторская система построения и проведения дидактических игр может найти применение на занятиях информационного типа любого уровня сложности и направленности.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Уровень сформированности коммуникативных умений школьников повышается при использовании системы дидактических игр, стимулирующих их коммуникативную деятельность при условии учёта времени их проведения в течение учебного года, сложности их структуры

и содержания, готовности школьников к определённому уровню сложности игровых и коммуникативных заданий.

2. Авторская система полифункциональных дидактических игр состоит из двух наборов игр, классифицируемых по признаку индивидуального взаимодействия отдельных участников внутри микрогруппы и признаку коллективного взаимодействия как микрогрупп (команд) между собой, так и отдельных участников друг с другом. Использование дидактических карточек – «носителей информации» способствует преодолению игроками затруднений коммуникативного характера, позволяющего сосредоточиться на решении учебных задач.

Базой для исследования послужили: средние общеобразовательные школы № 16, 41, 49, 56, 69 города Ижевска. Исследование проводилось на материале уроков географии в восьмых и девярых классах. Для обработки использовались результаты, полученные как автором, так и учителями этих школ, а также студентами географического факультета Удмуртского государственного университета во время педагогической практики.

Этапы исследования:

На **первом этапе** (1999-2000 гг.) выявлялась степень изученности проблемы развития коммуникативных умений в психолого-педагогической литературе. Было проведено пилотажное исследование, которое подтвердило проблему, помогло определить тему исследования, сформулировать задачи.

На **втором этапе** (2000-2001 гг.) был проведён констатирующий эксперимент, который показал исходное состояние предмета исследования; проведён отбор исследовательских методов и приёмов для использования на основном этапе исследования.

На **третьем этапе** (2001-2004 гг.) проводился формирующий эксперимент на базе школы № 49 г. Ижевска. Была разработана система дидактических игр, учитывающая особенности отношения учащихся к играм, уровень их готовности к более сложным коммуникативным действиям.

Проводилась диагностика обученности школьников, коммуникативной активности, уровня развития коммуникативных умений.

На **четвёртом этапе** (2004-2005 гг.) проведены дополнительные исследования для более полного анализа, обработаны результаты наблюдений и экспериментов. Сравнение результатов с использованием статистических методов позволило определить степень эффективности нововведения. На основе проведённого анализа сформулированы практические рекомендации. Подводились итоги, обобщались полученные данные.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась: непротиворечивостью исходных методологических позиций исследования; проведением формирующего эксперимента в соответствии с объектом, предметом, целью и задачами исследования; устойчивой повторяемостью результатов; использованием методов математико-статистической обработки полученных данных.

Апробация исследования осуществлялась:

- в ходе выступлений на научных конференциях различного уровня, от межвузовских до международных, в гг. Ижевск (2001, 2005), Воронеж (2003), Сергиев Посад (2003), Самара (2002), Москва (2005), Казань (2005);
- результаты исследования и разработанные дидактические игры прошли апробацию в институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров Удмуртской Республики.

Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры экономической и социальной географии УдГУ, на методических объединениях учителей географии Устиновского района г. Ижевск, Завьяловского и Малопургинского районов Удмуртской Республики.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения и списка литературы, включающего 196 источников. Основная часть работы изложена на 151 странице. Диссертация содержит 30 таблиц, 10

рисунков. Приложение включает дидактические материалы к разработанным играм, образцы опросных бланков используемых методик.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

1.1 Проблема развития коммуникативных умений старших подростков в научно-педагогической литературе

Анализ учебной деятельности школьников разных параллелей показал различия в отношении к учебному процессу в зависимости от возраста детей. Эти изменения явно наиболее проявляются в сфере коммуникативной деятельности младших и старших подростков. Младшие подростки очень активны на уроке: свободно высказывают свою точку зрения; готовы включиться в любое обсуждение; не испытывают больших сложностей в выступлении перед классом, а если это не грозит плохой отметкой, то делают это с удовольствием. Они достаточно спокойно воспринимают трудности по умениям формулировать устно свои мысли, воспринимают замечания, быстро учатся, перестраиваются. Другое отношение к занятиям наблюдается у старших подростков. Большинство детей в этом возрасте ведут себя на уроках пассивно, стараются по возможности не принимать участия в обсуждениях, дискуссиях. Только небольшая часть детей свободно высказывают свои мысли, предпочитая обсуждать, в основном, бытовые вопросы в узком кругу сверстников. Многолетние наблюдения автора за детьми разного возраста привели к выводу о том, что в развитии коммуникативных умений к старшему подростковому возрасту происходит возрастание затруднений учащихся, не реализуются в развитии многие, уже сформированные умения.

В последние годы эта проблема ещё больше обострилась. По нашему мнению, это связано с сокращением устной работы на уроках. Появилось много контрольно-измерительных материалов в виде тестов, позволяющих быстро осуществлять контроль знаний, легко всё проверять. Анализ

посещённых уроков разных предметов показал, что письменные формы проверки детей явно преобладают.

Проведённые автором совместно со студентами географического факультета исследования выявили из анкет, что ученики 8-х и 9-х классов испытывают серьёзный дискомфорт, когда вынуждены что-либо сообщать всему классу, когда на ученика сосредоточено внимание всех. При проведении традиционного обучения желание школьника в этом возрасте быть незаметным для всей аудитории. И.С.Кон считает, что самая распространённая трудность во взаимоотношениях подростков и молодых людей – это застенчивость [71]. Из перечисленных в анкетах форм занятий, ученики старшего подросткового возраста в первую очередь выбирают групповую работу в небольших группах.

Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении. И.В.Дубровина связывает трудности этого возраста с половым созреванием как причиной различных психофизиологических и психических отклонений [142]. И.С.Кон [71] констатирует, что в ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, сниженная самооценка. В качестве общих особенностей старшего подросткового возраста отмечают изменчивость настроений, эмоциональная неустойчивость, неожиданные переходы от веселья к унынию и пессимизму.

Одной из причин, негативно влияющих на организацию коммуникативной деятельности подростков – это стереотипы общения. Основными факторами таких стереотипов являются семья; нормы, ценности, установки ученического коллектива и ближайшего социального окружения; стереотипы общения педагогов; средства массовой информации; произведения искусства; психические синдромы (негативное самопредъявление, хроническая неуспешность, уход от деятельности,

отсутствие учебных мотивов, инфантилизм, несформированность средств общения, агрессивность, низкий уровень организации деятельности, тревожность, сниженная энергетика и др.); коммуникативные барьеры [70].

Все исследователи психологии подросткового возраста так или иначе сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общение со сверстниками, поэтому одной из главных тенденций подросткового возраста является переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению. А.В.Мудрик считает, поведение подростков по своей специфике является коллективно-групповым [112]. Подросткам свойственно инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками, где вырабатываются и апробируются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, умение завоёвывать авторитет и занять желаемый статус [67]. Мы можем прийти к выводу, что при общем стремлении старших подростков к общению в узком кругу сверстников, они стараются избегать формального общения в условиях проведения занятий.

Однако организация групповой работы часто создаёт трудности непосредственного общения детей. И.С.Зимняя называет основную область коммуникативных затруднений – это межличностные отношения [54]. В их основе лежат симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций и их расхождение, совмещённость или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности общения. По мнению Н.В.Витта большие затруднения вызывает отсутствие или низкий уровень эмоциональной регуляции, проявляющиеся в неконтролируемой реакции партнёров общения друг на друга, на всю коммуникативную ситуацию [54].

Сам термин «затруднение» мы можем трактовать как какое-либо препятствие, помеху [126, с. 226]. Возникает педагогическая задача

справиться с возникающим затруднением учащихся, его преодолеть. Для преодоления необходимо разобраться в тех затруднениях, которые явно проявляются в коммуникативной деятельности старших подростков. Многолетний анализ учебной деятельности старшеклассников позволил выявить следующие коммуникативные затруднения: неприятие устных форм работы; затруднения в формулировке собственных мыслей; специфическое волнение в устных выступлениях перед сверстниками; нежелание публично аргументировать своё мнение; сложность в установке контактов друг с другом при организации коммуникативной деятельности на уроках; преобладание в общении и устных ответах коротких, незаконченных фраз; пассивность в условиях формального общения.

В основных направлениях модернизации общего образования на период до 2010 года определён ряд требований к организации учебного процесса [157]. Одним из таких требований является необходимость осуществления деятельностного характера образования, получения учащимися опыта коммуникативной деятельности. В перечисленных требованиях к общим учебным умениям, навыкам и способам деятельности определено формирование умений вступать в речевое общение, участвовать в диалоге (понимать точку зрения собеседника, признавать право на иное мнение); формирование умений приводить примеры, подбирать аргументы, формулировать выводы. Эти направления заложены и в стандарт общего географического образования, а также непосредственно в программы отдельных школьных географических курсов, где перечислены основные требования к знаниям и умениям учащихся.

Формирование и развитие умений устно излагать свои мысли, осуществлять деловое общение в коллективной деятельности, корректно доказывать свою точку зрения и выслушивать чужие аргументы – всё это достаточно сложная задача, особенно учитывая очень разный уровень развития и подготовки школьников одного возраста и даже одного класса.

Этому направлению и посвящены основные вопросы нашего исследования. Первая теоретическая глава раскрывает проблемы формирования коммуникативных умений, представленные в работах педагогов и психологов.

1.2 Категориальный аппарат коммуникативной деятельности и смежных понятий

Философский энциклопедический словарь определяет термин коммуникация (от лат. communication – сообщение, передача) как общение, обмен мыслями, сведениями, идеалами и т.д., передача того или иного содержания от одного сознания (коллективного или индивидуального) к другому посредством знаков, зафиксированных на материальных носителях. Как научная коммуникация, так и коммуникация в других сферах (например, в искусстве, литературе, бытовых и производственных отношениях) представляет собой социальный процесс, отражающий общественную структуру и выполняющий в ней связующую функцию [184].

Достаточно широко трактует коммуникацию Н.И.Лепская: «коммуникация – сложный процесс, предназначение которого в осуществлении и поддержании контактов между людьми и группами, т.е. в культурном творчестве и социальной деятельности» [88, с. 2].

По мнению М.С.Кагана «коммуникация является чисто информационным процессом – передачей тех или иных сообщений», в котором «субъект передаёт некую информацию, которую получатель должен всего на всего принять, понять, хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать» [58, с. 137]. С другой стороны, по его мнению, «общение никак не может быть приравнено ни к передаче сообщений, ни к даже обмену сообщениями (или информацией). Общение – это процесс выработки новой

информации, общей для обменивающихся людей и рождающей их общность» [58, с. 135].

В своей работе Г.С.Трофимова [172] представляет схему, созданную на основе выявленных М.С.Каганом различий между понятиями «общение» и «коммуникация»:

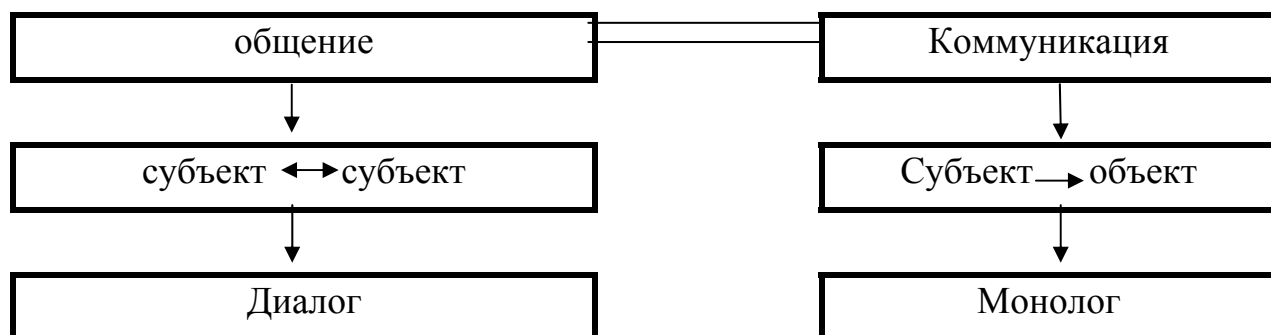


Рис. 1: Общение и коммуникация (по М.С.Кагану) [59]

По своему выражает мнение о коммуникации Э.В.Соколов, который считает, что «коммуникация – важнейший аспект человеческого общения. Она состоит в обмене информацией между людьми посредством языковых знаков и других символов. Коммуникация предполагает целенаправленную передачу и избирательный приём информации, хотя она всегда приводит к согласию и взаимопониманию» [163, с. 102].

Б.А.Родионов определяет коммуникацию как двусторонний, активный процесс обмена информацией между субъектами, в процессе которого возникает взаимопонимание между партнёрами по деятельности [147]. «Коммуникация предполагает некоторое множество (не менее двух) субъектов, постоянно или временно вступающих во взаимодействие. Однако, взаимодействие само по себе ещё не есть коммуникация. Сам факт взаимодействия даёт лишь возможность передачи информации, главное же заключается в её обмене» [147, с. 30].

Г.М.Андреева пишет, что «коммуникация организуется в ходе совместной деятельности, и именно в этом процессе людям необходимо обмениваться и информацией, и самой деятельностью, т.е. вырабатывать формы и нормы совместных действий» [5, с. 101].

Проявление коммуникации в какой либо деятельности человека можно определить как коммуникативную деятельность. Коммуникативную деятельность (или «деятельность общения») впервые глубоко изучает А.А.Леонтьев. Она возникает исключительно в условиях общения, и потому «общение является для нас одним из видов деятельности»[83, с. 17].

По мнению психологов, общение, коммуникативная деятельность могут быть и составной частью, компонентом (и одновременно условием) другого вида деятельности (некоммуникативной), и выступать как самостоятельная деятельность. При этом отмечается, что есть принципиальное отличие коммуникативной деятельности от всех других видов. Коммуникативная деятельность – такая деятельность, при которой «мы имеем дело с речевыми действиями, имеющими самостоятельную цель (подчинённую общей цели деятельности) и самостоятельную мотивацию, не совпадающую с доминирующей мотивацией той неречевой деятельности, которую обслуживают данные речевые действия»[83, с. 55].

Выделяя коммуникативную деятельность как особый вид, А.А.Леонтьев указывает на то, что не следует понимать под ней «простую передачу от одного индивида к другому некоторой информации» [84, с. 22]. Коммуникативная деятельность обеспечивает любую другую деятельность, помогает в овладении ею, планировании, координации, позволяет связать (соотнести) опыт, накопленный обществом, с опытом индивида.

По мнению А.Н.Утехиной функция общения как вида человеческой деятельности заключается не только в обучении, но и реализации познания и развития (формировании сознания и самосознания личности, психических

свойств, стимуляции развития, приобщение к общественно-историческому опыту) [180, с. 69].

О.Г.Абрамлина считает, что для осуществления коммуникативной деятельности должна быть определённая степень готовности, которую можно разделить на два органически связанных между собой компонента: теоретическая составляющая и практическая составляющая [1].

Важным показателем коммуникативной деятельности является коммуникативная компетентность. Г.А.Ковалёв под коммуникативной компетентностью понимает формирующееся в деятельности общение и связанные с индивидуальной структурой субъективные отношения к действительности, к себе, к другим людям, такое «целостно-личностное образование, которое обеспечивает возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, верной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица» [68, с. 143].

Л.А.Петровская считает, что «процесс совершенствования коммуникативной компетентности неправомерно отрывать от общего развития личности. Средства регуляции коммуникативных актов, - по её мнению, - есть неотъемлемая часть человеческой культуры, и их присвоение и обогащение происходит по тем же законам, что и приумножение культурного наследия в целом. Для нашего современника приобретение коммуникативного опыта происходит не только на основе непосредственного участия в актах коммуникативного взаимодействия с другими людьми. Из литературы, публицистики, театра, кино, по каналам средств массовой коммуникации человек получает сведения о характере коммуникативных ситуаций, проблемах межличностного взаимодействия и способах их решения» [133, с. 67].

Т.И.Липатова под коммуникативной компетентностью понимает «способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, т.е. это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определённом круге ситуаций межличностного взаимодействия. Как всякое действие, коммуникативный акт включает в себя анализ и оценку ситуации, формирование целей и операционального состава действия, реализацию плана или его коррекцию, оценку эффективности» [89, с. 51].

По мнению Т.Б.Старостиной [169], коммуникативную компетентность целесообразно рассматривать как систему внутренних средств регуляции коммуникативных действий, выделяя в последних ориентировочную и исполнительную составные части.

В монографии Г.С.Трофимовой [174] представлено соотношение понятий коммуникативного потенциала личности (рис. 2). По её мнению [173, с.5], в основании коммуникативной компетентности находится гуманистическая ценностная диспозиция личности – ряд морально-психологических качеств личности, таких как искренность, такт, общительность и др.

К компонентам теоретической готовности к коммуникативной деятельности относятся коммуникативные знания, которые представляют собой одну из областей человеческих знаний, под которыми обычно понимается проверенный практикой продукт общественной, материальной и духовной деятельности людей, как отражение внешнего мира, как идеальное воспроизведение в языковой форме объективной действительности [107]. Знания существуют в виде представлений, понятий, суждений, умозаключений, идей, концепций, теорий. Степень адекватности отражения действительности предопределяет способность знаний быть руководством к действию.

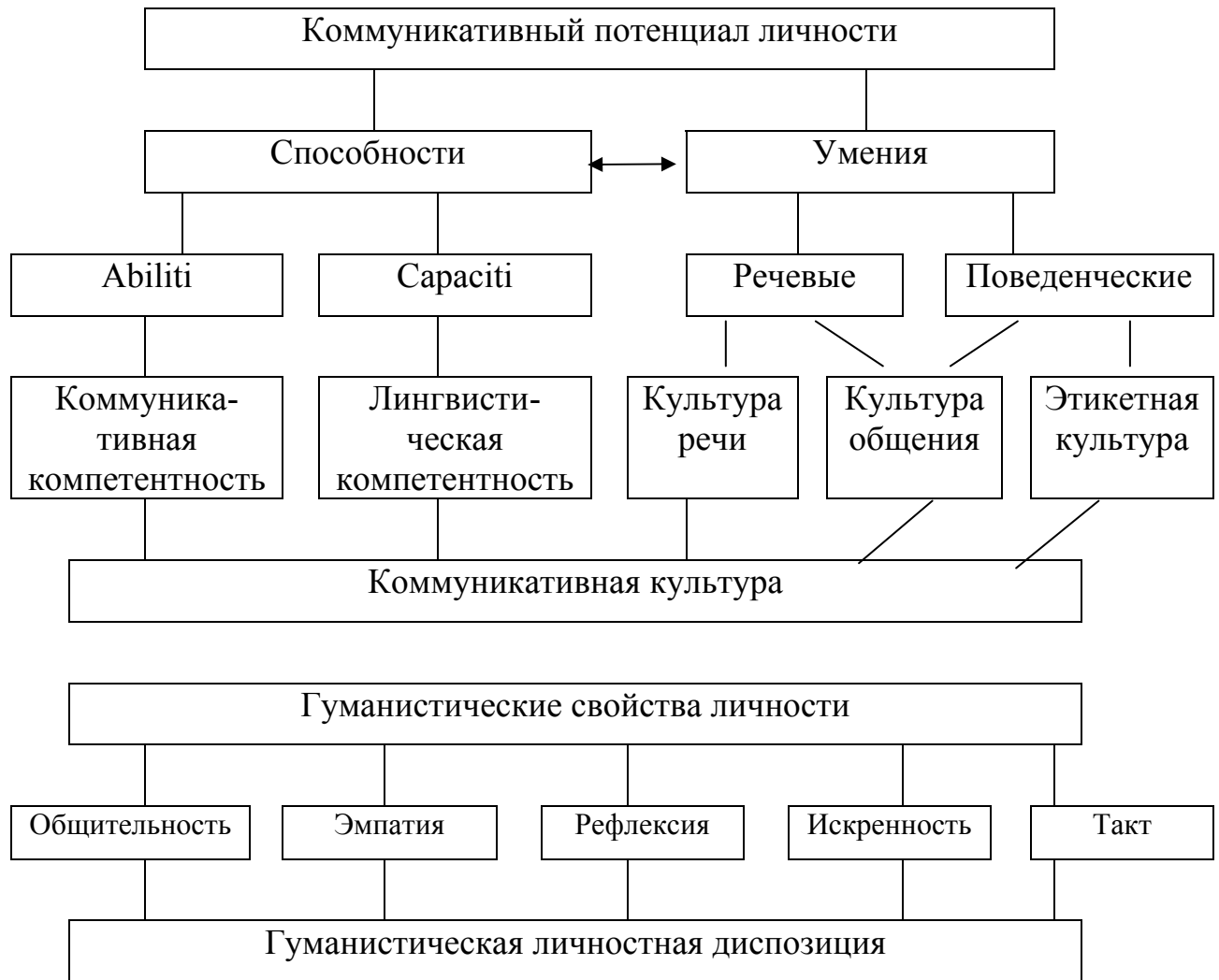


Рис. 2. Соотношение понятий, связанных с явлением коммуникативной компетентности (по Г.С.Трофимовой) [174].

Коммуникативные знания – это обобщённый опыт человечества в коммуникативной деятельности, отражение и осознание людьми коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях и отношениях [190].

Компонентом практической готовности к коммуникативной деятельности О.Г.Абрамлина считает коммуникативную направленность, которая возникает ещё до какой-либо подготовки и проявляется «в не вполне осознанном влечении к коммуникативной деятельности» [1, с. 47].

Коммуникативная направленность личности – это его потребность в коммуникативной деятельности, устойчивость интереса к общению, стремление к нему. Эта направленность не только определяет отношение личности к коммуникативной деятельности, но и накладывает своеобразный отпечаток на все стороны его личности, его поведения.

В тесной связи с коммуникативной деятельностью находятся и коммуникативные умения. Е.И.Беспалько обращает внимание, что умение «это освоенное действие, продуктивная деятельность по известной методике» [17, с. 50]. Умения рассматриваются в литературе как «сложная система технических и практических действий, имеющих у субъекта знаний» [57, с. 81], как «владение системой действий (операций), которая обладает достаточной гибкостью для того, чтобы каждый раз в новых условиях индивид был способен совершать свои действия» [62, с. 48], как «сложные психические образования, объединяющие профессионально значимые качества с мыслительными и практическими действиями, обеспечивающими успех в учебно-воспитательной работе» [168, с. 34]. Л.Ф.Спирин отмечает, что многообразность этого понятия даёт основание некоторым исследователям отождествлять умение с качеством, свойством личности, чертами характера. Основная причина этого отождествления, как считает автор, состоит в том, что умения органично взаимосвязаны с психологическими особенностями личности, её эмоционально-волевой сферой, с её направленностью, знаниями, вниманием и творческим мышлением [168].

Коммуникативные умения – комплекс осознанных коммуникативных действий, основанный на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющий творчески использовать коммуникативные знания для полного и точного отражения и преобразования действительности [1].

А.К.Болотова под коммуникативными умениями понимает «совокупность коммуникативных характеристик личности, её социально-перцептивных и операционально-технических знаний и умений, на основе которых обеспечивается регуляция и протекание общения» [25, с. 19].

Е.А.Ганаева в своём исследовании чётко определила основные коммуникативные умения:

1) умение общаться, т.е. умение слушать и слышать партнёра по общению, прогнозировать его речевое поведение, обосновывать свою точку зрения, выстраивать систему доказательств (подбирать аргументы, задавать вопросы, возражать, дополнять);

2) использование приёмов владения языком, самостоятельное совершенствование в нём;

3) овладение речевой деятельностью, характеризующейся:
а) содержательностью, т.е. точностью и ясностью, насыщенностью информацией; б) выразительностью, т.е. эмоциональностью и образностью;
в) достаточной степенью развития устной и письменной речи [34, с. 37].

А.А.Леонтьев к основным коммуникативным умениям относит: волевые качества, т.е. умения управлять своим поведением; качества внимания, в особенности такие, как наблюдательность, гибкость (переключаемость) и т.п.; умения социальной перцепции, или «чтения по лицу»; умения понимать, а не только видеть, т.е. адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние и т. п. по внешним признакам; умения «подавать себя» в общении с учащимися; умения оптимально строить свою речь в психологическом плане, т.е. умения речевого общения, умения речевого и неречевого контакта с учащимися [83].

Л.Р.Мунирова [114] характеризует коммуникативные умения школьников как осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной

деятельности) и их способность правильно строить своё поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

В труде О.А.Веселковой [27] коммуникативные умения учащихся школы выступают как критерий оценки их коммуникативно-нравственной культуры, а именно умение воспринимать и понимать другого человека, умение участвовать в совместной деятельности. В данном мнении обозначен подход к исследуемому явлению коммуникативных умений с позиций воспитания и образования в единстве. Исследователь выделяет сотрудничество в контактной группе, насчитывающей от 2 до 5-7 школьников, результатом которого становится развитие комплекса таких важных умений, как установка на понимание и принятие партнёра, взаимную терпимость, умение вести диалог, вербализировать результаты совместной работы, лидерские умения. Как сообщает О.А.Веселкова, в ходе дискуссии дети приобретают следующие коммуникативные умения:

- умение формулировать свою точку зрения;
- умение выяснять точку зрения своих партнёров, обнаруживать разницу точек зрения.

Согласно Е.М.Алифановой [3], коммуникативные умения – это умения:

- 1)установить контакт;
- 2)обмениваться информацией, поддерживать обратную связь;
- 3)ориентироваться на партнёра, учитывать его личностные особенности, его «Я».

Н.Г.Терехова и Г.Г.Даниленкова [145] в понятие «коммуникативные умения» включают следующие составляющие: конкретные социально-психологические и психолого-педагогические знания, способности к адекватному и полному познанию себя и других людей, личностные качества

и умения, способствующие снятию различного рода барьеров в общении, индивидуальные приёмы межличностного взаимодействия.

Коммуникативные умения являются сложными умениями высокого уровня, включающими в себя простейшие (элементарные) умения. Простейшие умения на основе знания путём осознанного многократного повторения преобразуются и доводятся до навыка, что определяет возможность формирования более сложного умения, т.е. качественно более высокого уровня [13].

Коммуникативные навыки – автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению ситуаций и определяющих успешность восприятия, понимания объективного мира и адекватного воздействия на него в процессе общения [1].

Комплекс коммуникативных умений может быть сформирован только при наличии определённых коммуникативных способностей. Коммуникативные черты личности в отечественной психологии признаны центральными, определяющими все её стороны, морально-психический склад в целом. С.Л.Рубинштейн писал: «Сердце человека всё соткано из его человеческих отношений к другим людям: то что он стоит, целиком определяется тем, какие отношения к другому человеку он способен устанавливать» [150, с. 49]. Коммуникативные способности – это способности к пониманию, доброжелательности, общительности, расположенности к людям.

Под коммуникативными способностями мы понимаем способности, обеспечивающие результативность и эффективность коммуникативной деятельности. Коммуникативный характер представляет собой совокупность устойчивых доминантных свойств личности, проявляющихся в типичной для неё активности в коммуникативной деятельности, отношении к окружающему миру, другим людям, к самому себе [1].

В данном О.В.Олейником [127] определении уточняется, что коммуникативная способность – это умение личности целесообразно взаимодействовать с другими на своём уровне обученности, воспитанности, развития на основе гуманистических личностных качеств (общительности, искренности, такта, эмпатии, рефлексии и т.п.) с учётом коммуникативных возможностей собеседника.

О.Г.Абрамлина включает в структуру коммуникативных способностей три части, три подструктуры:

1. Гностическая способность – способность понимать других людей. Её элементами являются стремление к пониманию собеседников, умение слушать партнёра по общению, психологическая наблюдательность, способность к идентификации.

2. Экспрессивная способность – способность к самовыражению своей личности, которая включает стремление быть понятым другими, правдивость, культуру речи, доверие к партнёрам.

3. Интеракционная способность – способность влиять на партнёров общения. Её элементами является требовательность, вежливость, умение убеждать, такт, дисциплинированность, решительность[1].

А.А.Кидрон анализирует коммуникативные способности в трёх плоскостях: личностной, поведенческой и плоскости взаимодействия и оценки людей. С точки зрения автора, коммуникативный потенциал личности основывается на арсенале средств общения партнёров, поведения, социальном опыте. Базой коммуникативного потенциала являются «личностные» (физиологические, психологические и социальные) и общественные (средства общения, модели неприятия и поведения) предпосылки [61]. В исследованиях А.А.Кидрона указано, что под коммуникативной способностью понимается общая способность, связанная с многообразными подструктурами личности и проявляющаяся в навыках

субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемых коммуникативных целей [61, с. 11].

Г.И.Якушева считает, что коммуникативные способности – «это индивидуально-психическое сочетание свойств личности, среди которых наиболее значимыми являются перцептивно-рефлексивные:

- чувство эмпатии, проявляющееся в быстром, сравнительно лёгком и глубоком проникновении в психологию другого человека (партнёра по общению), в умении видеть мир его глазами;
- чувство меры и такта, выражающиеся в умении соблюдать нормы во взаимоотношениях, проявляя чуткость к партнёрам, объективность, участливость и терпимость;
- чувство причастности, выражающееся в чувственности к достоинствам и недостаткам собственной деятельности и деятельности партнёра» [195, с. 80].

В.Н.Куницына [80] подчёркивает, что в качестве задатков коммуникативных способностей следует принять такое свойство темперамента и высшей нервной деятельности как экстравертированность, основанная на особенностях нервной системы. Это свойство способствует формированию такого «интегрального личностного свойства» как общительность, т.е. психологическая готовность человека к организаторско-коммуникативной деятельности и, следовательно, ставшая личностным качеством, обеспечивающим продуктивность общения. Как указывает В.Н.Куницына, в общительности выражается потребность человека в контактах с другими людьми, склонность к дружескому поведению в ситуации общения и установлению приятельных отношений.

Общительность – явление многослойное, включающее в себя целый комплекс компонентов:

- потребность в общении;
- коммуникабельность, т.е. способность испытывать удовольствие от процесса общения;
- высокий эмоциональный тонус;
- альтруистические тенденции (потребность приносить радость, потребность в сочувствии и сопереживании).

К.К.Успанов на основании собственного исследования [179, с. 10] определил критерии общительности:

- наличие интереса к людям;
- умение понимать чувства партнёров по общению;
- коммуникабельность и контактность;
- терпимость в общении;
- ориентацию на других участников общения.

Чертами, противоположными общительности, являются замкнутость, застенчивость, интравертность. При отсутствии общительности трудно сформировать контактность, важное личностное свойство человека, в котором заключены и коммуникативные способности человека и свойства личности, позволяющие реализовывать эти способности. По определению В.Н.Куницыной, «контактность – это способность вступать в психологический контакт, формировать доверительные отношения в зоне взаимодействия, основанные на согласии и взаимном принятии, обеспеченная владением навыками и умениями общения и саморегуляции, а также благоприятствующими контакту личностными свойствами» [80, с. 152].

А.Л.Журавлёв считает необходимым разделить понятия «контактность» и «общительность». Общительность, как лёгкость и

непринуждённость в общении, по мнению автора, обязательно должна сопровождаться эмоциональным положительным тоном общения. Исходя из этого человек, который легко вступает в контакт, но не вызывает у другого человека положительных эмоций, является контактным, но не может быть назван общительным [51].

Понятие «коммуникабельность» получило широкую трактовку в психологической литературе. Так, под коммуникабельностью понимается способность к взаимопониманию [168], она также сводится к собственно общительности и доступности [1, с 53]. А.А.Кидрон отмечает, что коммуникабельным называется человек с хорошо развитыми коммуникативными навыками, умеющий при общении больше давать, чем получать взамен [61].

К компонентам коммуникативных умений, составляющим их содержание, следует отнести, прежде всего, речевые умения, т.е. умения выразительно интонировать свою речь, умение владеть техникой речи (дыхание, дикция, темп, ритм речи), умение понятно и выразительно проявлять свои мысли и чувства. На протяжении всего обучения техника речи должна систематически совершенствоваться.

Необходимо сказать о культуре речи, которая служит одним из важнейших показателей духовного богатства человека, культуры его мышления, но она одновременно является и могучим средством формирования личности. В.А.Сухомлинский называл речевую культуру зеркалом духовной культуры человека и важнейшим средством облагораживания его чувств и мыслей [171].

Другой компонент коммуникативных умений – умения невербального общения, т.е. владения мимикой и пантомимикой. Исследователи красноречия считают, что в общении жест и мимика несут до 40% информации [1]. В естественных условиях общения они возникают как бы

сами собой, исходя из содержания деятельности, её эмоционального накала. Ритмически согласованные с интонацией, ударениями и паузами, жесты помогают сосредоточить внимание на тех или иных «ударных» частях высказывания, выразить эмоциональное отношение говорящего к высказываемым мыслям. Безусловно, что невербальное поведение также является показателем уровня коммуникативной культуры человека.

Пространство и время общения являются основой и первым условием любых взаимоотношений людей. К собственно пространственно-временным параметрам относятся: вид ориентации партнёров в момент общения, дистанция между ними, длительность общения. Межличностное пространство можно рассматривать как средство повышения продуктивности речевого общения, ибо оно связано с тем, что снимаются защитные барьеры между общающимися. Дистанции – основные «выразители» социальных связей наряду с жестами, мимикой и речью [76].

Другим важным параметром, отражающим особенности личности в коммуникативной деятельности является коммуникативная направленность личности. Это система мотивов, убеждений – основа ценностной ориентации личности в общении.

Исходной формой коммуникативной направленности мы считаем интерес к коммуникативной деятельности. Важную роль на этом этапе играет самооценка своих коммуникативных качеств (коммуникабельность, общительность, желание и умение слушать, понимать, взаимодействовать и др.), что позволит дифференцировать степень сформированности и развития коммуникативной направленности, используя уровневый подход (Е.Коротаева):

- пассивная коммуникативная направленность – низкий уровень;
- относительно активная коммуникативная направленность – средний уровень

- активная коммуникативная направленность – достаточный уровень;
- творческая коммуникативная направленность – высокий уровень.

Критерий коммуникативной направленности личности можно рассматривать как ценностно-смысловую сферу личности (внутренний компонент качества), характеризующую ценностные ориентации личности в области общения [1].

Анализируя подходы к определению основных коммуникативных умений различными авторами можно объединить эти умения в три основные группы (рис. 3). Каждая из которых включает множество простых умений. Все они тесно связаны, и сложно выделять чёткую границу между компонентами. В определениях коммуникативных умений и способностей, представленных в педагогической литературе, часто идёт одинаковое описание. Умения трактуются как способности, а способности как умения. По нашему мнению, мы наблюдаем тесную связь между этими понятиями.

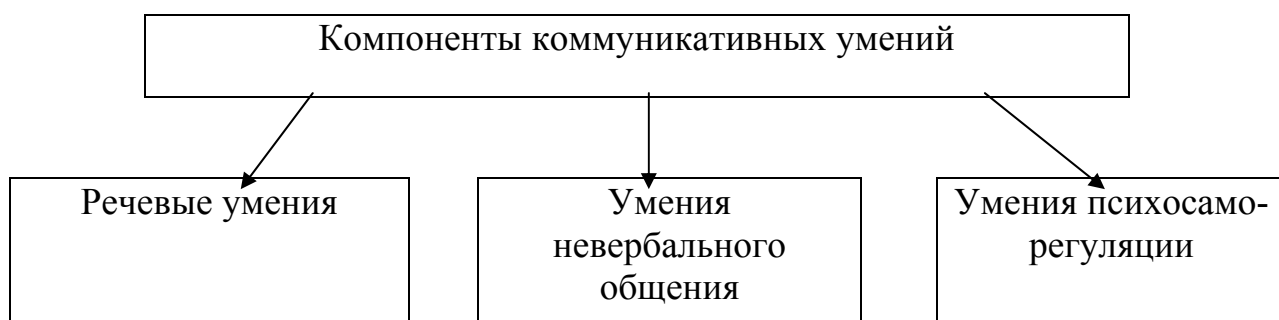


Рис. 3: Классификация коммуникативных умений.

Основой для формирования коммуникативных способностей служат индивидуально-психические особенности личности. Коммуникативные способности служат основой для формирования и развития коммуникативных умений. Развитие коммуникативных умений поднимает на

новый уровень коммуникативные способности, которые также постоянно развиваются.

Задача современного этапа образования состоит в развитии формирования личности обучающегося, в обеспечении его культурно-личностного роста, т.е. обеспечения в обучении и воспитании позитивных изменений аксиологических, познавательных установок ученика, его знаний, отношений и реальных форм поведения.

Решение этой задачи возможно через организацию обучения, затрагивающего базовые личностные образования, в частности опыт самого ученика. Строительство (самостроительство) личности возможно лишь во всестороннем взаимодействии обучающегося с другими участниками учебно-воспитательного процесса и в активной деятельности.

1.3 Психолого-педагогические и дидактические подходы к решению проблемы развития коммуникативных умений школьников и преодоления их коммуникативных затруднений

Помимо исключительно образовательных функций современная школа призвана помочь людям научиться ориентироваться в сложном и быстро меняющемся окружающем мире [180, с. 7].

Социальные, биологические и психологические составляющие личности развиваются в процессе общения. Поэтому можно утверждать, что формирование коммуникативных умений учащихся – процесс сложный и многогранный.

Анализ образовательной практики показывает, что будущие молодые специалисты, а тем более подростки не владеют достаточным арсеналом коммуникативных умений и навыков, сложно адаптируются в условиях новых рыночных отношений, то есть традиционная система образования не

помогает подросткам подготовиться к требованиям рынка труда. Нужно воспитывать человека новой ориентации, владеющего языком эффективного социального взаимодействия. Поэтому одна из задач образования – развитие коммуникативных умений и навыков будущих специалистов [164].

Педагогическая наука в настоящее время активно использует знания по общей психологии, социологии и социальной психологии о сущности и природе общения, способах и формах функционирования в различных группах, особенностях и роли общения в развитии личности, её социализации.

Уникальные особенности общения, как формы, в которой протекает деятельность людей, в том числе и такая специфическая, как воспитание, заставляет педагогов серьезно изучать проблему общения.

Как отмечал В.А.Кан-Калик [60], при решении обучающей задачи общение позволяет обеспечивать реальный контакт с учащимися, формировать положительную познавательную мотивацию учения, создавать обстановку коллективного познавательного поиска и совместных раздумий.

При решении воспитательных задач с помощью общения налаживаются воспитательные и педагогические отношения, контакт между педагогом и детьми, что во многом способствует успешности учебной деятельности, формируется познавательная направленность личности, преодолеваются психологические барьеры, формируются межличностные отношения в ученическом коллективе.

В научно-теоретической литературе представлено несколько технологических подходов в решении проблемы преодоления коммуникативных затруднений подростков.

Один из подходов, с точки зрения психологии, определяет большое значение организации общения подростков. При решении развивающих

задач через общение создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности:

- преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность и т.п.);
- создаются возможности для выявления и учёта индивидуально-типологических особенностей учащихся;
- осуществляется коррекция в развитии и становлении важнейших личностных качеств (речь, мыслительная деятельность и др.).

Другой подход мы анализируем с позиции педагогики. В научно-теоретической литературе последних лет укоренилось представление о диалогическом типе общения как наиболее оптимальном с точки зрения организации коммуникации и обладающим развивающим, воспитывающим, творческим потенциалом.

По мнению Ю.Н.Емельянова [48], в наихудшем положении по уровню осмысления и практическому приложению феномена диалога находилась педагогика. Это обуславливало массовую неспособность к ведению беседы. Основная причина состояла в авторитарности отечественной педагогики, господстве модели педагогических отношений с чётким разграничением отправителя и получателя учебной информации. Обучающий при такой схеме выступал как субъект педагогического процесса, наделённый правом задавать контролирующие вопросы, а обучаемый – как пассивный объект, оправдывающий своё существование репродуктивными ответами.

Традиционно обучение и воспитание рассматривались как односторонне направленные процессы, центральным механизмом которых выступала трансляция учебной информации от её носителя – педагога – к получателю – учащемуся. Педагогический процесс, построенный на основе

таких представлений, в современных условиях демонстрирует низкую эффективность. Учащийся как пассивный участник этого процесса оказывался способен лишь усвоить (по сути, запомнить) ту ограниченную информацию, которая предоставляется ему в готовом виде. У него не формировалась способность самостоятельно овладевать новой информацией, использовать её в нестандартных условиях и сочетаниях, находить новые данные на основе уже усвоенных. Односторонне направленный учебно-воспитательный процесс практически не достигает основной цели образования – становления зрелой, самостоятельной, ответственной личности, способной к адекватным шагам в противоречивых и меняющихся условиях современного мира. Личность под влиянием авторитарного директивного воздействия приобретает черты зависимости.

В современной педагогической практике всё большее признание приобретает концепция педагогического процесса как диалога, предусматривающего взаимно направленное и этим обусловленное взаимодействие участников этого процесса. В этом плане педагогическое общение выступает как главный механизм достижения основных целей обучения и воспитания [14].

Каждый из общающихся в результате воздействия друг на друга приобретает новые знания, новые мысли, новые намерения. Ученик интерпретирует (истолковывает) получаемую информацию. Именно на основе интерпретации меняются взаимоотношения общающихся, а они вновь мотивируют к дальнейшему общению, пока не будет удовлетворена потребность, или общение не прервётся по какой-либо внешней причине [73].

Мы рассматриваем диалог с позиции деятельностного подхода – сложного многопланового процесса установления и развития контактов между учащимися, порождаемого потребностями и совместной деятельности

и включающего в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, воспитание и понимание другого человека [85].

Деятельностный подход к коммуникации предполагает, что ведущая деятельность обладает следующими характеристиками: преобразованием в ходе неё определённой действительности (предметной, социальной: решение социальных проблем риторическими средствами); преобразованием самого субъекта деятельности (открывая риторические способы действий, ребёнок изменяет сам себя, то есть развивает индивидуальные способности); определённым предметным содержанием; объединённым этим предметным содержанием набором структурных компонентов деятельности: потребность → мотив → цель → условия достижения цели и соотносимые с ними действия и операции (способы) [104, с. 41].

И.И.Рыданова считает, что взаимопонимание и взаимопринятие субъектов учебно-воспитательного процесса реализуется в процессе организации педагогически целесообразной коммуникативной практики. По её мнению, именно она выступает решающим фактором формирования у школьников умений общаться [152].

По нашему мнению, мы можем достигнуть результатов в развитии коммуникативных способностей и коммуникативных умений через организацию коммуникативной деятельности. Ссылаясь на Е.И.Пассова, Г.С.Трофимова определяет, что коммуникативные способности в ходе коммуникативной деятельности будут совершенствоваться, а уровень коммуникативной компетентности – повышаться [174]. В том и другом случае решаются задачи фасилитации с помощью упражнений и практики общения.

Третий подход в решении определяемой нами проблемы мы можем осуществить через соединение педагогического и психологического подхода. Это возможно реализовать через организацию коллективной, групповой

деятельности. По мнению А.В.Мудрика [112], наиболее эффективной формой организации общения является групповая работа (как разновидность коллективной). «Общение школьников в процессе групповой работы очень интенсивно. Это вызвано тем, что группа получает задание, т.е. своеобразную инструкцию, которая задаёт цели (когнитивные и аффективные), рассчитанные на выполнение членами всей группы. Общение в группе имеет характер дискуссии, что требует от участников доказательства выдвигаемых положений, позволяет группе быстро реагировать на попытки неверного решения проблемы, взаимно корректировать и дополнять друг друга. В дискуссии идёт смена позиций общающихся, что также стимулирует их активность, выравнивает возможности. Продуктивность группового общения проявляется в том, что объём выполненной группой работы часто оказывается большим, чем общий объём такой же работы, выполненной ребятами в отдельности» [112, с. 74].

«Только групповая работа во временных объединениях, насчитывающих от 2 до 5-7 школьников, позволяет им вступать в интенсивное деловое общение, кооперировать свои усилия в поиске информации, самостоятельном решении проблемных задач, преодолевать возникающие межличностные противоречия» [152, с. 58]. О богатстве коммуникативного потенциала групповой работы говорит перечень её основных признаков: деловое общение учащихся «лицом к лицу», самостоятельный поиск и принятие решений, межгрупповое взаимодействие, опосредованное педагогическое руководство. Итогом сотрудничества в контактной группе и межгруппового общения является развитие комплекса таких важных умений, как установка на понимание и принятие партнёра, взаимная терпимость, умение вести диалог, вербализовать результаты совместной работы, лидерские умения [152, с. 59].

При оптимальной организации групповой работы, когда учащимся предоставляется свобода в формировании контактных групп и выборе

учебных заданий, резко возрастает уровень субъективности дидактического взаимодействия – повышаются темп познавательной деятельности и интеллектуальное напряжение, расширяется спектр креативных действий, направленных на достижение поставленной цели [152, с. 60].

По мнению Е.И.Матвеевой [104], там, где существует группа для общения, непрерывно идёт процесс развития индивидуальности, личности. Там, где такой группы нет, развитие личности, индивидуальности замедляется. Таким образом, при всём различии подходов к истолкованию феноменов общения исследователи единодушны в констатации неразрывной связи общения и деятельности.

В учебном общении, как считает А. Н. Утехина [180, с. 69], осуществляется рациональное и эмоциональное взаимодействие его участников, выявляется общность (расхождение) мыслей и взглядов, создаётся сплочённость и солидарность, характерные для коллектива, формируется образ жизни.

При общении в группе возникает ряд специфических проблем. Нужно уметь воспринимать требования и нормы группы без словесного указания на их наличие, уловить, иногда просто по выражению лица членов группы, какие поступки поддерживаются, какие осуждаются. Важно также умение подчиняться требованиям или целям общего дела, распоряжениям представителя или руководителя группы. Необходимо быть готовым в иных случаях самому стать руководителем, организатором деятельности. Совместная работа в группе предполагает также готовность и умение оказать помощь, а при необходимости самому принять её или тактично от неё отказаться [69].

Одна из важнейших черт, характеризующая социальную ситуацию развития в старшем подростковом возрасте – наличие уже достаточно сложившегося коллектива сверстников, в котором они стремятся найти и

занять своё место. Типичным для них является желание завоевать авторитет и признание товарищей, что создаёт у детей ярко выраженную потребность как можно лучше отвечать их требованиям. Характерное для учащихся стремление к самостоятельности (т.е. личностной автономии) выражается главным образом в противодействии влиянию взрослых при усиливающейся зависимости от влияния сверстников.

Вопрос о связи эффективности деятельности и эффективности коммуникации рассматривается исследователями с двух сторон: с одной стороны, говорится о том, что успешность работы группы во многом определяется характером коммуникации [106]; с другой стороны, по эффективности деятельности группы судят об эффективности коммуникации [103].

Однако эти варианты подхода к проблеме отражают лишь теоретические позиции исследователей, на эмпирическом же уровне имеющиеся результаты можно свести к короткой формуле: эффективная коммуникация + эффективная деятельность (группа).

Эффективность коммуникации, по мнению Г.П.Макаровой [103], можно охарактеризовать по двум критериям:

- организация деятельности (соответствие задаче, цели деятельности);
- удовлетворённость общением индивида или группы.

Исследования коммуникации в деятельности связаны в основном, с выявлением специфических характеристик коммуникативного процесса, оказывающих влияние на эффективность деятельности.

В работе А.Е.Дмитриева раскрыты общедидактические этапы формирования общеучебных сложных коммуникативных умений, к которым мы относим коммуникативные умения школьников:

- 1) раскрытие учащимся значения коммуникативных умений в процессе

- организации коммуникативной деятельности;
- 2) ознакомление учащихся с содержанием и структурой умения;
 - 3) включение учащихся в выполнение заданий по овладению коммуникативными умениями;
 - 4) совершенствование у учащихся усваиваемых коммуникативных умений в их творческой деятельности [43].

Одним из важных путей формирования мотивов учения является использование коллективных форм организации деятельности учащихся при решении учебно-познавательных задач. Сотрудничество и товарищеская взаимопомощь при этом создают благоприятную эмоциональную атмосферу, оказывающую заметное влияние и на развитие интереса к знаниям, и на продуктивность процесса познания.

А.В.Мудрик выделяет следующие стадии формирования коммуникативных умений: усвоение стандартных приёмов, доведение их применения до автоматизма, развитие импровизиционности в их применении и перенос умений из одной ситуации в другую [112, с. 103].

Коммуникативная деятельность учителя в условиях коллективной работы существенно изменяется. Учителю нужно обеспечить не только контакт с классом и отдельными учащимися, но и взаимоотношения сотрудничества между учащимися в группах и между группами, а также благоприятный эмоционально-психологический климат для коллективной работы. При групповых занятиях у учителя и у учащихся возникает значительно больше, чем на обыкновенном уроке, «диалогических ситуаций», побуждающих к контакту, содружеству [69].

Важной задачей при организации коммуникативной деятельности учащихся, как определяет А.К.Маркова, является создание условий

психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнёров по общению [11].

Возникает вопрос: а можно ли организовать обучение так, чтобы обучение общению происходило в условиях общения, то есть в адекватных условиях? По мнению Е.И.Пассова, это вполне возможно. Этому служит коммуникативность. В чём же она проявляется?

Во-первых, в учёте индивидуальности каждого учащегося. Ведь любой человек отличается от другого и своими природными свойствами (способностями), и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности: личным опытом, контекстом деятельности, набором определённых чувств и эмоций, своими интересами, своим статусом в коллективе. Коммуникативное обучение предполагает учёт всех этих характеристик учащихся, ибо только таким путём могут быть созданы условия общения: вызвана коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, сформированы взаимоотношения и т.д.

Во-вторых, коммуникативность проявляется в речевой направленности процесса обучения.

В-третьих, коммуникативность проявляется в функциональности обучения. Коммуникативность означает функциональное использование знаний, правил-инструкций, которые сообщаются учащимся при выполнении заданий не в полном объёме и не сразу, а только в таких количествах и в тех местах автоматизации, которые бы обеспечивали профилактику ошибок и овладение материалом. Принципиально важным проявлением функциональности является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого данного возраста.

В-четвёртых, коммуникативность предполагает ситуативность обучения.

В-пятых, коммуникативность означает постоянную новизну процесса обучения: это новизна речевых ситуаций, новизна используемого материала, новизна организации урока, разнообразие приёмов работы [73, с. 13-14].

Возможность актуализировать коммуникативность в учебном процессе обеспечивает игровая деятельность. Именно в игровой деятельности повышается мотивация общения для большинства детей. В игре чаще всего организуется работа в группах.

Психологами уже установлено, что обучающая игра благоприятно влияет на её участников и способствует ослаблению их внутренней напряжённости, повышению уровня их уверенности в себе [119]. Она достаточно эффективна в тех случаях, когда требуется достижение определённых коммуникативных целей:

- 1) снятия у участников психологических барьеров;
- 2) понимания ими недостаточной эффективности применяемых способов работы, побуждающего к поиску новых способов;
- 3) понимания и усвоения ими правильных взаимоотношений;
- 4) повышения у них мотивации профессиональной деятельности [119, с. 27].

Именно игровая деятельность позволяет интегрировать все три, выделенные нами подхода в решении проблемы коммуникации преодоления затруднений коммуникативного характера подростков. Игровая деятельность как способ активизации учебного процесса и рассматривается во второй главе данного исследования.

Выводы по первой главе:

1. На протяжении всех лет развития ребёнка происходит постоянное развитие его коммуникативных умений. На этапе старшего подросткового возраста резко изменяется коммуникативное поведение

детей. Одна из самых главных особенностей этого возраста – высокая степень зависимости от мнения сверстников, от их отношения. Старшие подростки избегают публичных выступлений, активной коммуникативной деятельности в составе больших коллективов. Огромное значение для старших подростков имеет общение со сверстниками, но в небольших группах, где создаются для такой деятельности комфортные условия.

2. Важнейшим видом деятельности любого человека является коммуникативная деятельность. Она может выступать как самостоятельная деятельность, так и как компонент другого вида деятельности. Для осуществления коммуникативной деятельности должна быть определённая степень готовности. Компонентами готовности к коммуникативной деятельности являются коммуникативные знания, коммуникативная направленность, коммуникативные способности, коммуникативные умения.
3. Коммуникативные умения – это сложные умения высокого уровня, включающие в себя простейшие умения. К компонентам коммуникативных умений прежде всего следует отнести речевые умения, умения невербального общения и умения психосаморегуляции. Для успешного формирования и развития коммуникативных умений школьников необходимо наличие определённых коммуникативных способностей, коммуникативной компетентности.
4. Эффективность учебного процесса в работе со старшими подростками значительно возрастает, если в основе этого учебного процесса лежит организация педагогически целесообразной коммуникативной практики. Наиболее эффективной формой по развитию коммуникативных умений является групповая работа.

5. Развитие коммуникативных умений происходит в условиях осуществления коммуникативной деятельности. Важным требованием к организации учебного процесса – это его коммуникативная направленность (коммуникативность). Реализовать этот подход позволяет игровая деятельность.

ГЛАВА 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Игра представляет собой сложный социокультурный феномен, которому посвящено множество философско-культурологических, психологических и педагогических исследований. Важное место принадлежит вопросу об использовании игры в учебных целях. Сложность кроется в особой природе игровой деятельности: в её многочисленных определениях неизменно подчёркиваются самоценность и самопроизвольность, отсутствие практической направленности, ориентации на результат (не внутренний, игровой, а практический).

Как показывает анализ психологической и педагогической литературы, проблемам игры, игровой деятельности посвящено значительное количество научных исследований (работы зарубежных учёных Э.Берна, К.Бюлера, В.Вундта, К.Гросса, Г.Спенсера и др.; исследования Н.П.Аникеевой, Е.А.Аркина, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Н.Я.Михайленко, С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Эльконина и др.). Учёные рассматривают игру в психологическом плане, социально-психологическом, организационном, лингвистическом (анализ содержания коммуникаций), педагогическом, как метод организации продуктивного взаимодействия и т.д. [162]

2.1 Характеристика игры как педагогической категории

В данном параграфе нами сделана попытка систематизации понятия «игра» в области обучения, воспитания и развития детей. Определения игры представлены в литературе многих направлений и очень сильно различаются.

В педагогической литературе игра представлена в различных категориях. Одним из распространённых определений игры является её определение как формы проявления активности личности. Суть игры состоит

в непродуктивной условной деятельности, мотив которой лежит не в её результатах, а в самом процессе, направленном на воссоздание и усвоение общественного опыта, и в которой складывается и совершенствуется управление поведением. Детская игра – форма включения ребёнка в мир человеческих действий и отношений. Игра способствует психической разрядке личности, снятию стрессовых состояний [72, с. 42].

Г.П.Щедровицкий утверждает, что «игра – это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей, в этом плане она есть особое педагогическое творение, хотя творцом её были не отдельные люди, а общество в целом, а сам процесс возникновения и развития игры был «массовым»... процессом, в котором естественно-историческая закономерность «пробивалась» через разнообразную сознательную деятельность отдельных людей» [187, с. 94].

В.А.Сухомлинский подчёркивал, что «в игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без игры нет и не может быть умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности» [170, с. 77].

Другим определением игры является присвоение её статуса средства обучения и воспитания. Так, по мнению С.А.Шмакова, игра – сильнейшее средство социализации ребёнка, включающее в себя как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, усвоение детьми знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу, или конкретной социальной общности, или группе сверстников, так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на формирование ребёнка. Социокультурное назначение игры может означать синтез усвоения ребёнком богатства культуры, потенций воспитания и формирования его как

личности, позволяющей ребёнку функционировать в качестве полноправного члена детского или взрослого коллектива [186, с. 63].

Многие педагоги и психологи определяют игру как социально-психологическое явление. В частности, Н.П.Аникеева [7] считает, что игра – сложное социально-психологическое явление уже потому, что это не возрастное явление, а личностное. Потребность личности в игре и способность включаться в игру характеризуются особым видением мира и не связаны с возрастом человека. Однако стремление к игре взрослых и детей имеют различные психологические основания. Если взрослый в игре «пробует», «переживает» уже не использованные возможности жизни, то ребёнок проигрывает, «примеривает» ещё не использованные, не выбранные возможности. Именно это и делает игру могучим средством социализации ребёнка, приобщения его к нормам и ценностям общества.

В работах отечественных психологов – Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Н.Узнадзе и других была обстоятельно проанализирована роль игры как социально-психологического феномена. Л.С.Выготский акцентировал в игре способ реализации сознательного потенциала ребёнка, средство его интенсивного развития. В ней происходит «творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребёнка». Здесь человек выше себя, выше своего повседневного поведения. Это своего рода «увеличительное стекло, в которое видится всё будущее развитие. Человек в игре совершает прыжок над уровнем своего прошлого развития». Именно это свойство игры привлекает её участников [28].

Л.И.Новикова подошла к обсуждаемой проблеме с других позиций. Для неё игра, наряду с трудом, познанием, общением (если они должным образом сбалансированы), является условием нормальной жизнедеятельности детского коллектива. Какой бы ни была игра по своему содержанию и характеру, цель её – получить удовольствие, ощутить

наслаждение. Игра, лишённая удовольствия, осуществляемая во имя чувства долга или в силу необходимости, - просто нелепость. Её использование при организации различных видов деятельности помогает сделать их более привлекательными, повысить воспитательный потенциал. Во всех этих случаях воспитательная цель лежит вне игры – в сфере учения, труда, спорта и т.д., но достигается она через включение ребят в игру, связанную с процессом достижения этой цели [121, с. 14, 16].

Знаменитый швейцарский психолог конца XIX века К.Гросс считал игру подготовлением к дальнейшей жизни. Характеристики игры у Гросса традиционны, самоцельность и свобода, игровое состояние. «Под чувством свободы, - замечает Гросс, - я подразумеваю не то чувство, которое связано с ясным представлением о свободе, но безотчётное наслаждение свободой... Игра – убежище, чтобы не быть колесом в машине» [39, с. 768]. Мы отдыхаем в игре, подчёркивает Гросс, не столько от усталости, сколько от принуждения работы.

По высказываниям Я.С.Гинзбурга [35], игра не только разрушает субъективные барьеры для проявления творческих способностей и инициативы участников игры. Больше того, она как бы провоцирует, подталкивает человека к принятию самостоятельных творческих решений. Это оказывается возможным благодаря такой существенной характеристике игры, как неопределённость.

Долгое время психология и педагогика изучали, что справедливо отметил Б.Г.Ананьев [4], в основном игру детей дошкольного возраста. Игра учащихся средней школы в качестве особого социально-педагогического феномена исследовалась недостаточно. Одни её рассматривали как нечто второстепенное для школьника, который обязан прежде всего прилежно учиться и активно заниматься общественной работой. Другим она представлялась некой формальной процедурой, лишённой собственной инициативы и радости свободы, в рамках общественных организаций [140].

В качестве содержания, на котором строится обучение, в игре используются, как правило, наиболее типичные для практики проблемные ситуации [119, с. 32]. Существуют убедительные факты, подтверждающие, что многократное участие в разрешении проблемных ситуаций, возникающих в течение одной игры или серии игр, активизирует и развивает творческие возможности ребёнка, совершенствует речевые умения.

В педагогической и психологической литературе наряду с термином «игра» употребляется как синоним понятие «игровая деятельность». Понятие «деятельность» хорошо изучено в психологии, где оно занимает одно из ведущих мест во многих психологических концепциях (например, в теориях Л.С.Выготского, Д.Н.Узнадзе, С.Л.Рубинштейна, А.А.Леонтьева и др.) [181].

Обобщённые наукой данные подтверждают, что в процессе деятельности происходит совершенствование психических процессов, обогащение форм познания окружающей действительности, усвоение общественного опыта. Так, например, изменение деятельности ребёнка приводит к развитию его психики, что, в свою очередь, создаёт предпосылки для дальнейшего формирования деятельности [72, с. 96-97].

По мнению О.С.Газмана, игровая деятельность - особая сфера человеческой активности, в которой личность не преследует никаких других целей, кроме получения удовольствия от проявления физических и духовных сил. Игра всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях: в настоящем и в будущем. С одной стороны, она дарит сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей ребёнка, с другой – всегда направлена в будущее: в ней либо моделируются какие-то жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, навыки, способности, необходимые личности ребёнка для выполнения им социальных, профессиональных, творческих функций, а также физической закалки развивающегося организма [32, с. 8-9].

Наиболее развёрнуто картина строения игровой деятельности представлена в работах А.Н.Леонтьева. Конституирующими признаками игры, утверждает он, является потребность, которой отвечает игра, она безотносительна к предметному её результату. Эта деятельность характеризуется таким строением, когда мотив лежит в самом процессе. Эти признаки выражают процессуальность самой игры, причём она не является «продуктивной деятельностью», её мотив лежит не в том, «чтобы сделать постройку, а в том, чтобы делать её». Причём это справедливо для всякой настоящей игры вообще. Если её мотивом становится «не столько играть, сколько выиграть, игра, собственно, перестаёт быть игрой» [86, с. 454, 486].

По высказыванию П.И.Пидкасистого и Ж.С.Хайдарова [136] человеческая игра есть изначально мотивированная, первоначально установленная, генетически и социально запрограммированная, осмысленная и ответственная деятельность, которая включает в себя и предметную (видимую), и теоретическую (мыслительную), и душевную деятельности. Это значит, что игрок одновременно «делает игру» во внешней форме действия и во внутренней управляющей деятельности мозга в реальном переживании души.

По определению Г.К.Селевко [159], игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие функции:

- развлекательную (это основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);
- коммуникативную: освоение диалектики общения;
- игротерапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения,

- самопознание в процессе игры;
- функцию коррекции: внесение позитивных изменений в структуре личностных показателей;
- межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;
- социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

А.А.Тюков [175], когда говорит об игре, предлагает иметь в виду, что она как культурная единица представляет собой единство игровой деятельности и игровой формы. При создании конкретной игры конструируется соответствующая игровая форма. Реализуясь в игре, форма может породить психологический феномен игровой деятельности. Но может случиться так, что игровая форма не обеспечивает возникновения игровой деятельности участника и будет требовать от играющего формального выполнения правил, функций и действий по роли или сюжету. В таком случае не возникает мотивов игровой деятельности и игра психологически не затрагивает личности участника, то есть можно сказать, что играющий находится в игре, но не осуществляет игровой деятельности.

Игровая деятельность характеризуется процессами сознательной организации способа осуществления деятельности, которые основываются на рефлексии и активных поисковых действиях по поводу содержания ролей, игровых функций или сюжета. Только тогда, когда субъект начинает осуществлять организационные действия по поводу сюжета, делая предметом своей деятельности содержание и процессы, можно говорить о возникновении игровой деятельности и специфического игрового отношения [175].

Н.Б.Сазоньева [154] считает, распространение игр объясняется именно тем, что они являются традиционными формами выработки и закрепления различных социокультурных норм, прежде всего в плане регламентации и

построения ролевых и межличностных отношений, и в этом смысле становятся адекватным средством формирования культуры выхода из кризисов с помощью рефлексии. Сущность игр – в апробации, закреплении, выявлении некоторых норм отношений между людьми (как социальных, так и личностных) и установлении гибких переходов между ними.

В социально-инновационных и организационно-деятельностных играх, по её мнению, создаётся деятельностное поле, в котором апробируются и направленно формируются рефлексивные способы установления деловых, социально-ролевых взаимоотношений, вычленяются основные функционально-деятельностные позиции, задаётся движение по ним, делается попытка позиционного решения конкретных, на первый взгляд неперсонифицированных объективированных проблем [154].

Как правило, психологи отмечают следующие отличительные признаки игры:

1) уникальность как вида деятельности – ни один из других видов человеческой деятельности не создаёт вокруг себя такого мощного «педагогического поля» [193];

2) возможность проявления своих способностей на более высоком, чем в реальной практике, уровне (ребёнок «как бы совершает прыжок в своём развитии») [28];

3) возможность самостоятельно определить правила и нормы поведения, принятые в окружающей среде, и осознать их как свои собственные, а не навязанные извне [28];

4) возможность моделирования речевой (коммуникативной) ситуации (в игре в доступной для ребёнка форме осуществляется моделирование многообразных сторон действительности, в том числе в процессе общения, с использованием предметных заместителей и внешних действий с ними (А.В.Запорожец).

Таким образом, игра в психолого-педагогической литературе как педагогическая категория характеризуется с разных позиций. Она является и формой проявления активности личности, и средством социализации личности, ребёнка, и социально-психологическим явлением, и условием жизнедеятельности, и видом деятельности. В таком многовариантном определении игры и проявляется её феномен. Мы разделяем ряд положений, отражающих сущность феномена игры, выделенных С.А.Шмаковым [186]:

1. Игра – многогранное понятие. Оно означает занятие, отдых, развлечение, забаву, соревнование, упражнение, тренинг, досуг в процессе которых воспитательные требования взрослых к детям становятся их требованиями к самим себе, значит, активным средством воспитания и самовоспитания. Она выступает самостоятельным видом развивающейся деятельности детей разных возрастов, принципом и способом их жизнедеятельности, методом познания ребёнка и методом организации его жизни и неигровой деятельности.
2. Игры детей есть самая свободная, естественная форма проявления их деятельности, в которой осознаётся, изучается окружающий мир, открывается широкий простор для проявления своего «Я», личного творчества, активности, самопознания, самовыражения.
3. Игра, обладая синтетическим свойством, вбирает в себя многие стороны иных видов деятельности, выступает в жизни ребёнка многогранным явлением. Она – первая ступень деятельности ребёнка-дошкольника, изначальная школа его поведения, нормативная и нормальная деятельность младших школьников, подростков и юношества, меняющая свои цели по мере взросления учащихся.
4. Игра есть потребность растущего ребёнка: его психики, интеллекта биологического фонда. Она – специфический, чисто детский мир жизни ребёнка. Игра есть практика развития.

5. Игра – путь поиска ребёнком себя в коллективах со товарищей, в целом, в обществе, человечестве, во Вселенной, выход на социальный опыт, культуру прошлого, настоящего и будущего, повторение социальной практики, доступной пониманию.
6. Игра – свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество. Продукт её – наслаждение процессом, конечный результат – развитие реализуемых в ней способностей.

Для нас наиболее актуальной является проблема использования игры в учебном процессе со школьниками. В дидактике игра чаще всего определяется как метод. Такой метод – метод дидактических игр появился в педагогической литературе в шестидесятых годах прошлого столетия. В современных классификациях методов дидактические игры обычно включают в группу активных методов обучения.

2.2 Сущность дидактических игр и их значение для повышения эффективности учебного процесса в педагогической литературе

Разнообразные виды игровой деятельности, многочисленные функции игры, различные формы организации игр, сочетания многообразия игровых проявлений с практической реализацией педагогической теории создают особый вид игр – дидактические (по различным источникам – обучающие, учебные или познавательные) игры.

В педагогической литературе представлены различные взгляды и подходы к обоснованию сущности дидактических возможностей игр. Некоторые учёные относят их к методам обучения, другие характеризуют игры как средство обучения. В.И.Андреев придерживается другой, по существу третьей точки зрения, что игра – это одна из форм организации обучения [5]. Составители Российской Педагогической Энциклопедии

дидактические игры определяют так: «это специально создаваемые или приспособленные для целей обучения» [148, с. 269]. Во многих исследованиях по проблемам психологии и педагогики игры вслед за Д.Б.Элькониным утверждается, что «понятие игры» точно определить чрезвычайно сложно [192].

О.А.Дьячкова пишет, что «игры, содействующие усвоению основ наук, изучаемых в школе, называют дидактическими играми (от слова «дидактика», что означает – поучительный). Во все эти игры вводится элемент обучения, но обучение здесь происходит незаметно для ребёнка, так как всё его внимание направлено на игру, а не на усвоение знаний, как это бывает при обучении на уроках в школе» [47, с. 26].

В.И.Андреев даёт более подробное определение дидактической игры: «Педагогическая (дидактическая) игра – это такая форма организации обучения, воспитания и развития личности, которая осуществляется педагогом на основе целенаправленно организованной деятельности учащихся, которая изначально мотивирована на успех, осуществляется по специально разработанному сценарию и правилам, максимально опирается на самоорганизацию учащихся; воссоздаётся или моделируется опыт человеческой деятельности и общения» [5, с. 100].

Е.Д.Гаврилова считает, что дидактические игры следует отличать от собственно детских игр, в которых свободная игровая деятельность выступает как самоцель [31]. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Дидактические игры, как правило, ограничены во времени, в большинстве случаев игровые действия подчинены фиксированным правилам, их педагогический результат может быть непосредственно связан

с созданием в ходе игры материальных продуктов учебно-игровой деятельности [135].

М.В.Кларин даёт следующее определение дидактических игр: «это активная деятельность, организуемая в процессе обучения, обеспечивающая эффективность усвоения материала, повышающая познавательный интерес за счёт эмоционально окрашенных игровых действий, которые основаны на имитационном или символическом моделировании изучаемых явлений, процессов, в результате проведения которых запланировано формирование конкретных знаний, умений, навыков» [64, с. 165].

На основе материалов зарубежных исследований М.В.Кларин выделяет три понятия, на которые опираются игровые действия учащихся [64]:

- моделирование;
- имитация;
- состязательность.

При этом он выделяет два условия, при которых эти понятия реализуются:

- эмоциональность;
- символичность.

С.А.Шмаков выделяет особый вид игр, основанных на целенаправленном развитии, обогащении интеллекта, на передаче информации о мире, важных сведений: игры, осмысленно ориентированные на обучение [186, с. 107]. Он же предлагает в качестве определения этой группы игр термин «интеллектуальные». По его мнению, дидактические игры являются их частью, когда непосредственно игра связана с содержанием какого-либо учебного предмета. «Чем искуснее составлена дидактическая игра, тем наиболее умело скрыта дидактическая цель. Оперировать вложенными в игру знаниями школьник учится непреднамеренно, произвольно, играя» [186, с.114].

Ещё одно определение введено в обиход педагогической литературы – это учебная игра. По высказыванию С.Ф.Занько и других [53], учебная игра – это обучающая игра, для которой характерно, что игровой процесс сопровождается усвоением игроками содержания обучения в общеобразовательной школе. В этом смысле дидактическая игра значительно более широкое понятие, охватывающее не только обучение, но и главным образом воспитательные игры, направленные на развитие у играющих тех или иных качеств, - наблюдательности, внимательности, быстроты реакции и так далее.

По мнению О.С.Газмана, дидактическая игра – разновидность игры с правилами, специально созданной педагогикой в целях обучения и воспитания детей [33].

Д.Б.Эльконин выделяет существенный признак дидактической игры – это наличие чётко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью [192].

Абсолютное большинство педагогов придают большое значение использованию игр в обучении и воспитании. Крупская писала: «Увязка воспитательного процесса с жизнью останется чисто формальной и не даст воспитательного эффекта. Чтобы получить этот воспитательный эффект, надо знать, как эмоционально готовить ребят к восприятию тех или других явлений, как организовать их эмоциональную жизнь. К этому же вопросу тесно примыкает вопрос о воспитательном значении игры...» [75, с. 383].

В работах А.С.Макаренко встречаем следующие строки: «Есть ещё один важный метод – игра. Я думаю, что несколько ошибочно считать игру одним из занятий ребёнка. В детском возрасте игра – это норма, и ребёнок должен всегда играть, даже когда делает серьёзное дело... У ребёнка есть

страсть к игре, и надо её удовлетворять. Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь. Вся его жизнь – это игра» [102, с. 272].

П.И.Пидкасистый и Ж.С.Хайдаров определяют дидактику игры как единственную сферу педагогической деятельности, которая имеет дело с развитием естественного интеллекта в процессе его саморазвития и превращения в интеллект искусственный, созданный разумно мыслящим человечеством нашей цивилизации [136].

Н.П.Аникеева [7] относит игру к косвенному методу воздействия, когда ребёнок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, когда он полноправный субъект деятельности. Поэтому в процессе игры дети сами стремятся к преодолению трудностей, ставят задачи и решают их. Игра по её мнению – это то средство, где воспитание переходит в самовоспитание. Именно в игре строятся отношения между взрослыми и ребёнком. Эти отношения лежат в основе личностного подхода, когда педагог ориентирован на личность ребёнка в целом, а не только на его функции как ученика. Игровой метод включения школьника в деятельность и общение предполагает именно личностный подход. Игра – не развлечение, а особый метод вовлечения детей в творческую деятельность, метод стимулирования их активности.

Нельзя не согласиться с мнением Н.В.Самоукиной [156], что очень важны дидактические игры. Их значимость можно рассмотреть в двух аспектах:

- игры для развития мышления учащихся;
- игры для развития личности учащихся.

Применение интеллектуальных игр может помочь в следующих случаях:

- для снятия усталости учащихся и «разрядки» на уроке;
- для активизации учебной работы в классе, повышения активности и

инициативы учащихся;

- для развития личностной свободы и раскованности ребят, особенно невротизированных, слабых и неуверенных в себе;
- для укрепления взаимоотношений ребят друг с другом, развития дружбы и взаимопомощи в классе;
- для повышения познавательного интереса к предметам;
- для улучшения взаимоотношений учителя с классом после конфликта.

Е.В.Заика и другие считают, что игровые занятия совершенствуют, корректируют и шлифуют процесс мышления, приёмы воображения и способы запоминания [52].

А.В.Солонько [165, с. 6] пишет о том, что игры мобилизуют резервы умственной деятельности, так как усиливают познавательно-оценочное восприятие информации и восполняют познавательно-оценочное восприятие информации и восполняют пробелы знаний за счёт комплексного видения микропроблем, возникающих в процессе игры, что расширяет диапазон мышления. А И.В. Митрофанов [110] предупреждает, что использование игр на уроках является дополнительным стимулом к более тщательному изучению материала и развитию интереса учащихся к науке, расширению кругозора. Система тематических игр и зачётов на уроках через дух соревновательности развивает чувство ответственности, что приводит к более глубоким знаниям учащихся.

Процесс обучения, как считает Р.И.Жуковская [50], построенный на основе связи с последующей игрой, способствует обогащению чувств, умственному развитию и формированию коллективных взаимоотношений. Игра социальна по своей природе и вызывается стремлением узнавать новое об окружающем мире, общаться с другими детьми, желанием участвовать в жизни взрослых. Всякая игра вызывает стремление детей к самостоятельности. Самостоятельность – это качество личности, которое воспитывается на основе природного стремления ребёнка к активности.

Воспитание самостоятельности в игре – процесс многогранный. Воспитание самостоятельности, по мнению А.П.Усовой [178], во многом определяется развитием целеустремлённости, умением поставить цель, пусть самую маленькую. Стремление к самостоятельности усиливается и становится побудительной причиной игры ребёнка, когда взрослый «занимает его игрой».

Т.Г.Рысьева пишет, что «в процессе дидактических игр идёт активное оперирование уже имеющимися знаниями, а если это необходимо, изучается новый материал, без которого дальнейшее проведение игры невозможно; причём изучение этого нового материала идёт не потому, что так надо, а потому, что возникает потребность в новых знаниях – ведь иначе игра не получится, не будет доведена до конца» [153, с. 7].

Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, дидактические игры используются, как считает Г.К.Селевко, в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятий, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элемента более обширной технологии;
- в качестве урока или его части;
- как технологии внеклассной работы [159].

Г.С.Трофимова считает игровой метод в целом полифункциональным. Он может быть использован для формирования разных свойств и качеств человека: профессиональной направленности, знаний, умений и навыков в той или иной сфере деятельности, творческого решения познавательных и профессиональных задач, организаторских и коммуникативных качеств оценки и самооценки [111, с. 31].

Рассматривая целевые ориентации дидактической игры, С.М.Тюнникова предупреждает о необходимости учитывать факторы, влияющие на выбор конкретного игрового метода обучения:

- социальные цели образования и воспитания;
- характер и особенности учебного предмета;
- педагогические цели и задачи урока;
- особенности содержания учебного материала урока;
- уровень общего развития учащихся и их готовность к усвоению этого материала;
- состоянием материальной базы и учебного оборудования;
- степенью профессионального мастерства самого учителя [176].

Рассмотрению игры как многообразной практической познавательной деятельности ребёнка большое внимание уделяет А.А.Люблинская. Она обрисовала игру как форму приобретения и уточнения знаний, средство действенного освоения знаний, как способ перехода от незнания к знанию. А.А.Люблинская видит в игре проявление мыслительной деятельности ребёнка, специфическую форму анализа воспринимаемого ребёнком явления и последующего синтеза [101].

П.И.Пидкасистый и Ж.С.Хайдаров выдвинули концептуальные положения в значении игровых форм обучения [136]:

- целевым ориентиром в обучении школьников является развитие и формирование творческой индивидуальности человека. Самым начальным звеном этого направления является игра с учащимися, стимулирующая осознание или уникальности своего интеллекта, самого себя и других в себе;
- переориентация сознания школьников с обезличенного общественного на сугубо личное, социально важное развитие, то есть признание в самом процессе обучения приоритета общечеловеческих ценностей, которые по существу своему лежат в основе общечеловеческой

культуры землян и, конечно же, в основе профессиональной культуры учителя;

- подлинный гуманизм, свобода выбора и свобода участия во всех видах образовательной деятельности, форм и методов обучения, создание равных возможностей в развитии и саморазвитии, гармонизация отношений между обучающими и обучающимися;

- приоритетная организация процесса обучения и его содержания на общее развитие обучающихся, выявление и «взращивание» открытых талантов, формирование предпринимательской деятельности.

А.С.Прутченков игровую технологию выгодно отличает от других методов обучения тем, что она позволяет ученику быть лично причастным к функционированию изучаемой системы, даёт возможность «прожить» некоторое время в «реальных» жизненных условиях. «При этом мы подчёркиваем, что игровая технология не подменяет традиционные методы обучения школьников, а рационально их дополняет, расширяя педагогический арсенал учителя, позволяя более эффективно решать поставленные задачи конкретного занятия и всего учебного курса» [141].

Наиболее глубоко технология игры как форма организации и совершенствования учебного процесса рассмотрена С.Ф.Занько, Ю.С.Тюнниковым и С.М.Тюнниковой [53]. Их исследование показало, что педагогические и дидактические возможности игровых форм обучения достаточно широки. Они позволяют:

- активизировать и интенсифицировать процесс обучения, так как достаточно сильно стимулируют мотивы учебной деятельности учащихся;
- воссоздать межличностные отношения, процедуры принятия коллективных решений учащихся в ситуациях, моделирующих реальные условия общественной жизни или профессиональной деятельности;
- в широких пределах варьировать проблемность, трудность, сложность учебного материала, включённого в ситуацию игровой деятельности;

- гибко сочетать разнообразные приёмы обучения и учения: от репродуктивных до проблемных;
- игра учащихся выступает и как специфический феномен развития, так как позволяет расширить и углубить процесс творческого самоопределения, самосовершенствования, самоуправления, самореализации, а, следовательно, и творческого саморазвития учащихся.

Для психологов игра в учебной деятельности подростков – метод, с помощью которого педагог ускоряет, уплотняет и оживляет процесс практического усвоения знаний и навыков учащихся. Цели таких игр различны.

Прежде всего это формирование позитивных установок на овладение и практическую проверку знаний учеников, выработку определённых умений и навыков. Суть игры как вида общения состоит в том, что новые знания получаются в результате постоянного диалога, столкновения разных мнений и позиций, взаимной критики предположений, их обоснования и закрепления.

Многие педагоги и психологи отмечают, что игры, во-первых, включают в работу практически весь класс; во-вторых, дают возможность каждому попробовать себя в разных ролях; в-третьих, могут проведены как устно, так и письменно; в-четвёртых, развивают и сам процесс общения, так как вносят в него импровизацию, многообразие условий, развивают воображение, смекалку, дают возможность проявлению творчества и раскрытию индивидуальности [37, с. 67-68].

А.Г.Сопельник и другие считают, что уровень развития коммуникативных навыков подростков и их социальный опыт объясняют различную степень активности включения в игру. Выделяются следующие группы [166, с. 93-94]:

- активно включающиеся в игру (учащиеся с низкой конфликтностью, высокой интеллектуальной активностью, инициативные,

- работоспособные, эмоциональные);
- включающиеся в игру постепенно, с недоверием (склонны более к индивидуальной работе, учащиеся с низким уровнем конфликтности);
- прерывисто включающиеся в игру, проявляющие интерес к определённым видам деятельности (общительность носит избирательный характер, более склонны к индивидуальной работе, учащиеся с повышенной конфликтностью);
- включающиеся в игру с трудом, привлекаемые зрелищностью мероприятия, проявляющие себя в диапазоне от активного участия до пассивной деятельности или пассивного участия.

Р.Х.Мингазов полагает, что степень включённости учащихся в дидактическую игру соответствует уровню их развития [108, с. 26]:

1-й уровень. Очень слабо ориентируется в сложившейся ситуации в играх. Знания учащихся очень низкие, практическими навыками почти не обладают. О нужности самоконтроля своей деятельности и не подозревают.

2-й уровень. Учащиеся этого уровня включаются в игровую деятельность по разным мотивам, но преобладает интерес к игровому процессу. Действие в игре протекает с разными успехами. Однако полного согласия между ними ещё нет.

3-й уровень. Учащиеся принимают активное участие в проведение игры. Прослеживается отработанность навыков. Постановка цели и планирование предстоящей игровой деятельности принадлежит учащимся. Игра доводится всегда до логического завершения, до получения конечного результата. Эпизодически наблюдается самоконтроль.

4-й уровень. Учащиеся этого уровня очень высокой работоспособности и интеллектуальных возможностей. Подход к игровой деятельности постоянно творческий. Доводят деятельность до запланированного результата и самостоятельно проводят анализ и контроль игры.

5-й уровень. Учащиеся этого уровня легко переносят отработанную структуру деятельности из одной предметной области в другую.

Н.В.Самоукина отмечает среди моментов, препятствующих успешному протеканию игровой деятельности, игровую усталость и игровую фрустрацию [155, с. 21]. Игровая усталость возникает в случае очень продолжительной игры, что редко встречается в условиях учебного процесса школы, но может отмечаться во время повторяющихся типов игр, при их однообразии и частом использовании. Второй случай проявления игровой усталости связан с психологической несовместимостью между игроками. Избежать этого можно, проводя диагностическое исследование перед проведением игры, последующее определение цели: выяснение неофициальной структуры класса и особенностей межличностных отношений. Важно чередовать игры и соблюдать ограничение в их количестве: объёмные игры, требующие подготовки и активного участия, не следует проводить чаще, чем один раз в полтора-два месяца [49].

Появление у игроков игровой фрустрации [155] может быть вызвано жёстким стилем управления игрой со стороны учителя или противоборством игровым лидерам в группе и переходом игровой деятельности в конфликтную ситуацию.

Большие проблемы в применении игр в обучении вызывает трудность в оценивании результатов обучающей игры. Именно это является одной из причин, по которым учителя не всегда используют игры [49, с. 58]. Так как часто процесс игровой деятельности в ходе обучения не приносит немедленных результатов, которые могут получить качественную или количественную оценку. Чаще всего, для каждой конкретной игровой модели приходится разрабатывать свои критерии оценки.

Особенно важно подчеркнуть, что игровые методы обучения необходимо рассматривать лишь как компонент системы обучения. Частое применение обучающих игр притупляет восприятие и уменьшает

эмоциональное воздействие. «Какой бы впечатляющей ни была игра и опыт её проведения, должна быть проделана огромная подготовительная и фундаментальная работа по осмыслению всей учебной системы. Что, однако, вполне очевидно, так это то, что техника игровых моделей сама по себе обладает большим потенциалом, если её правильно использовать» [136, с. 43].

Г.К.Селевко предупреждает, что результативность дидактических игр зависит, во-первых от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями [159].

По мнению Г.К.Селевко, игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определённую часть учебного процесса и объединённое общим содержанием, сюжетом, персонажем. В неё включаются последовательно игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их; группы игр на обобщение предметов по определённым признакам; группы игр, в процессе которых развивается умение отличать реальные явления от нереальных; группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др. При этом игровой сюжет развивается параллельно, основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, осваивать ряд учебных элементов [159].

С позиции различных авторов дидактическая игра неоднозначно характеризуется. Она выступает и как метод, и как форма, и как средство обучения. Мы ставим целью рассматривать игру как интегративный комплекс, используемый в учебном процессе. Поскольку игра характеризуется с разных подходов, то и классификация дидактических игр не может быть единой. Дидактические игры классифицируют по степени включения в учебный процесс, в зависимости решения учебных задач, в

зависимости от формы организации игр, в зависимости от содержания учебного предмета. Такое разнообразие подходов к классификации дидактических игр создаёт для современной дидактики серьёзную проблему отсутствия чёткого единого подхода.

2.3 Классификация игр как педагогическая проблема

Наиболее полная классификация педагогических игр представлена Г.К.Селевко [159], который выделяет пять критериев систематизации игр: область деятельности, характер педагогического процесса, игровую методику, предметную область и игровую среду.

С.Ф.Занько и др. [53] в основу предложенной ими классификации учебных (дидактических) игр кладут три параметра: механизм, мотивацию и процесс игры, выделяя следующие типы игр:

- по механизму игры – имитационные, проблемные, сюжетные, ситуационные (игровые ситуации), творческие, настольные, языковые, абстрактные;

- по мотивации игры – развлекательные, азартные, актёрские, индивидуальные, коллективные (командные), соревновательные (игры-соревнования), результативные;

- по игровому процессу – ролевые, военные (учения), деловые, производственные, спортивные, формальные.

Довольно полную классификацию дидактических игр предлагает С.А.Шмаков [186], выделяя игры:

- по содержанию;

- по форме (игровые тренинги и упражнения, игровые тесты, игровые импровизации, соревнования, конкурсы, игровые аукционы, игровые модели – КВН, Поле чудес и т.д.);

- по характеру – собственно игры и игровые модели (деловые,

имитационные, организаторско-деятельностные);

- по времени проведения – длительные и кратковременные;

- по месту проведения – настольные, комнатные, уличные;

- по составу и количеству участников – одиночные, парные, групповые; для младших и старших школьников;

- по степени управления – предложенные взрослыми (организованные), стихийные;

- по наличию или отсутствию аксессуаров – без предметов, с предметами;

- по характеру правил – игры с готовыми «жёсткими» правилами; игры «вольные», правила которых устанавливаются по ходу игровых действий и игры со свободной стихией, когда возможны первый и второй варианты;

- по характеру деятельности участников игры – физические и психологические, интеллектуально-творческие (предметные забавы, игровые методы обучения, электронные и т.д.), социальные (деловые, ролевые, имитационные) и компьютерные.

Оригинальный подход в классификации дидактических игр, представленный в работе Т.И.Зубковой [55], которая условно делит все игры на две группы: элементарные игры, которые состоят из повторяющихся игровых действий; и сложные игры, которые включают комплексы элементарных игр.

Интересна классификация игр по способу познавательной деятельности, представленная в сборнике «Игровые методы обучения» [56], хотя авторы пользуются термином «игровые методы», который, по-видимому, аналогичен понятию «дидактические игры».

1) Простейшие игры (кроссворды, ребусы, интеллектуальные лабиринты), которые используются как элементы активизации самостоятельной работы в других методах обучения.

2)КВН – игра состязательного типа, используется для активизации познавательной деятельности учащихся в целях лучшего освоения ими теоретического материала.

3)Ситуационно-ролевые игры – проигрывание ролей в конкретной ситуации.

4)Деловые игры – самая сложная форма игрового обучения, в которой моделируется производственная деятельность во всей полноте процессов производства и структуры профессиональной деятельности.

С.В.Щербаков [189] выделяет следующие типы игр, которые можно использовать на уроках в зависимости от содержания учебного материала и дидактических задач: оценочные, технологические, моделирующие и информационные ролевые игры.

Е.Г.Огородник [125] разделяет по функциям в обучении тренинговые (закрепляющие и координирующие), комбинированные и творческие (имитационные, моделирующие, информационные, организационно-деятельностные) типы игр. По способам представления содержания предлагается делить игры на печатные (компьютерные и настольные), устные и комбинированные.

Т.Г.Рысьева [153, с. 15] на основе анализа классификаций дидактических игр предлагает при их делении опираться на принципы, которые могут объединять различные игры:

- по предмету (гуманитарные, естественные и т.д.);
- по дидактическим задачам (на сообщение новых знаний, закрепление, проверку материала);
- по степени познавательной самостоятельности учащихся (репродуктивные, конструктивные, творческие);
- по характеру источника учебной информации (учебник, справочные пособия, жизнь и т.д.);
- по способу включения игры в ход обучения (дополнение к другим

- технологиям обучения, самостоятельная игровая технология);
- по признакам собственно игровой деятельности (характер сюжета, ролей и т.д.);
- по использованию и характеру оборудования и т.д.

Г.С.Трофимова выделяет классификацию игр, принятую в методике преподавания иностранных языков. Все игры она делит на две группы: речевые и языковые (лингвистические). К речевым предлагается отнести прежде всего ролевые игры: сюжетно-ролевые, творческо-ролевые, игры-драматизации, игры-симуляции [111].

Школьная география, в преподавании которой автор и проводил основные исследования, располагает большим арсеналом игр. Но появились они лишь в последние годы. Число посвящённых им методических публикаций пока ещё ограничено. Это создаёт для учителя географии дополнительные трудности и задерживает внедрение игр в учебный процесс [107].

В методических пособиях для географов, написанных при участии И.В.Душиной [44, 45], ею предложена своя схема классификации игр. Большинство учителей и методистов по географии используют именно эту классификацию.

Имитационные (ролевые) игры, по её мнению, требуют от учителя специального обучения учащихся, их специальной подготовки к исполнению ролей. И.В.Душина выделяет следующие виды разыгрывания ролей:

1. Представление в лицах (инсценировка) идеи какой-либо истории, описанной в литературе, в печати.
2. Выход за пределы реально происходящей истории.
3. Действия за другого: попытка понять действия другого человека через принятие в игре его установок и помещение себя в обстоятельства его деятельности.

4. Перенос в современную ситуацию.
5. Имитационная игра, или разыгрывание действия по определённом сценарию, который может быть связан с перипетиями решения вопроса.
6. Общая тема в частном (персональном) преломлении.
7. Непосредственное изучение социальных ситуаций.
8. Тренировка в исполнении роли.

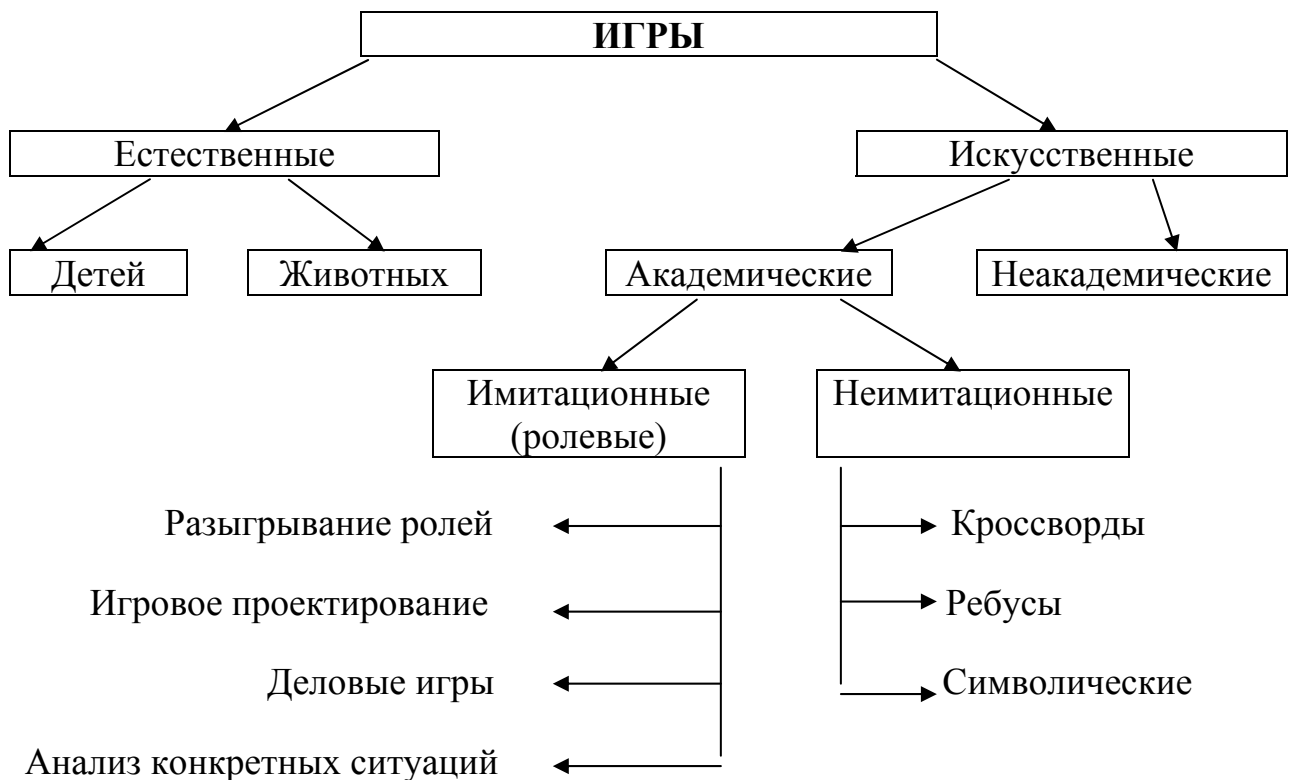


Рис. 4. Классификация игр (по И. В. Душиной) [44]

Ролевые игры рассчитаны не столько на улучшение предметных знаний, сколько на приобретение способностей самовыражения, понимание обучаемым самого себя и позиций других людей. Здесь обучение происходит через возможность «сыграть» роль, взятую из реальной жизни [44, с. 141-142].

Ролевые игры, как основывающиеся на субъект-субъектных отношениях, ближе всего к категории «общение». Н.П.Аникеева утверждает, что ролевая игра – это одновременность двойного общения: реального и воображаемого (то есть разыгрываемого) [7]. В качестве важных моментов общения выступают эмпатия и рефлексия. Под эмпатией подразумевается способность понимать психическое состояние других людей: сопереживание, эмоциональный отклик, эмоциональная идентификация с другими. Рефлексия рассматривается как самоуглубление, обращённость познания на свой внутренний мир, видение своей позиции со стороны, способность имитировать мысли партнёра.

Деловая игра есть частный случай, более структурированный вариант «исполнения ролей» [44]. Деловая игра в отличие от традиционных методов обучения в самой своей конструкции содержит средства личностного вовлечения её участников в учебный процесс, воздействия на их мотивационную сферу. Игра позволяет вовлечь в учебный процесс, сделать релевантными достижению учебных целей такие мотивы поведения человека, которые обычно остаются нейтральными в процессе обучения, а нередко и тормозят этот процесс. Речь идёт о мотивах поведения человека, часто проявляющихся в ситуациях группового взаимодействия: стремление к лидерству, стремление избежать аутсайдерской позиции, не подвести товарищей и т.д. Если эти мотивы не приобрели для человека настолько гипертрафированную значимость, что полностью заслоняют содержательную сторону групповой деятельности, они становятся катализатором личностной вовлечённости в игру [35].

По мнению В.Я.Платова [137, с. 5], при использовании деловых игр «процесс обучения становится более творческим, увлекательным. Активность учащихся в деловых играх проявляется так ярко, носит настолько продолжительный, а не эпизодический характер, что говорят даже

о «вынужденной активности», подразумевая, что сама обстановка деловой игры заставляет её участников быть активными».

Использование различных типов игр в учебном процессе связано со многими факторами. Один из важнейших факторов – это организационно-методические умения педагога по осуществлению применения игрового метода. Во много выбор типа игры предопределяется и готовностью школьников к той или иной игровой деятельности.

2.4 Авторская классификация обучающих полифункциональных дидактических игр

Знакомство автора с оригинальными деловыми настольными играми по экономике, разработанными преподавателем УдГУ А.В.Мунтяном, предопределили поиск форм проведения игр и на уроках географии. Основным подходом в создании собственных дидактических игр стало применение дидактических карточек, с которыми необходимо было осуществлять какие-либо манипуляции.

Игры были выделены в отдельную группу, что позволило создать отдельную классификацию (рис. 5). Все разработанные игры мы делим на две группы: комплекты игр с карточками, которые раздаются на игровые столы; и комплект карточек для игры со всем классом. Настольные игры рассчитываются на определённое количество детей за игровым столом; и в зависимости от этого количества и общего количества учеников в классе определяется, сколько необходимо комплектов на класс. По построению деятельности настольные игры так же делятся на две группы: игры, где все участники являются соперниками; и игры, где организуется совместная деятельность для решения общей задачи. Игры со всем классом могут предполагать два варианта: соперничество между группами-командами и индивидуальная деятельность, когда каждый ученик играет с учителем, но с

учётом действий одноклассников. По мере создания новых игр для уроков появились и смешанные формы.

При проведении настольных игр, где каждая группа играет отдельно, трудность состоит в подведении итогов. Если он сводится к устному выступлению групп с итогом своей работы, то это занимает много времени, и в этот период многие ученики достаточно пассивны. Если итог работы сдаётся учителю в письменной форме, то это значительно увеличивает нагрузку на учителя, результат становится известным после проверки.

Для решения этой проблемы дидактический материал, используемый в игровой, групповой деятельности, был переведён на математическую основу [96]. В упрощённой форме всё сводится к следующему:

1) учебный материал оформляется на карточках самим учителем, а ученики, работая с другими средствами обучения, правильно раскладывают эти карточки;

2) на карточки в определённой системе наносятся цифры, которые есть возможность быстро проконтролировать как для учителя, так и для учеников;

3) результат работы фиксируется цифрами, а поэтому проверка не занимает много времени.

Такая организация работы только изначально требует существенных затрат сил и времени учителя на подготовку. Впоследствии дидактический материал может многократно использоваться, а на уроке значительно увеличить объём учебной информации по предмету.

Следующим этапом создания и совершенствования дидактических игр стало создание игр с конкретной целью – развития коммуникативных умений школьников через организацию коммуникативной деятельности. В процессе создания таких игр, анализа их результативности сложилась другая классификация. Мы выделили отдельную группу дидактических игр, назвав их коммуникативными. В основу создания коммуникативных игр мы взяли уже разработанные дидактические игры с использованием карточек, несущих

какую-либо информацию. Внесли некоторые изменения в организацию, в правила игры и в методику подведения итогов. Все разработанные нами игры мы объединили в пять типов.

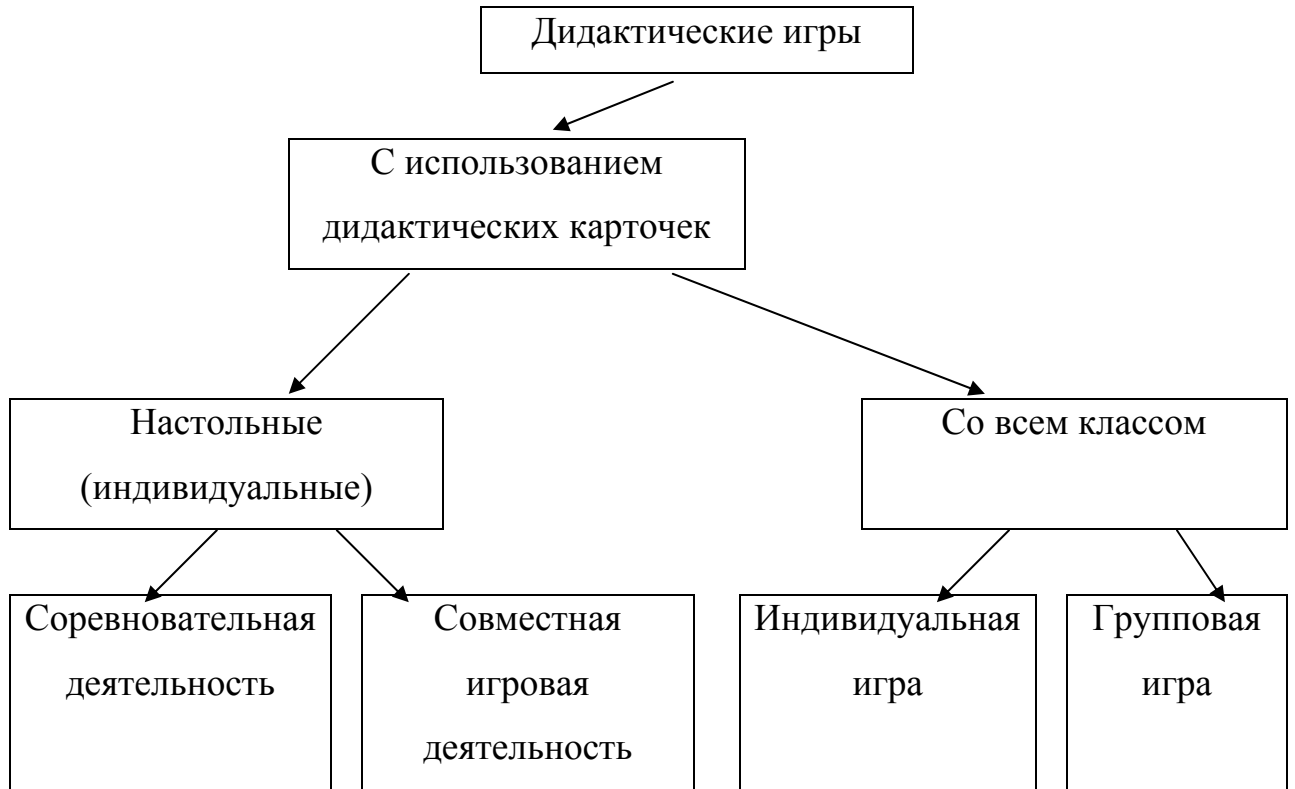


Рис. 5: Классификация дидактических игр с использованием дидактических карточек

К первому типу мы отнесли игры, где коммуникативная деятельность учащихся незначительна, где большую роль играет эмоциональное настроение. Основным действующим лицом в таких играх является учитель. Эти игры имитируют знакомые телевизионные передачи. В основе действий учеников обычно простое угадывание. Эти игры мы применяли на начальных этапах для привыкания детей к игровой деятельности, для создания определённого положительного восприятия игровых видов деятельности, для привыкания к простым коммуникативным действиям в условиях проведения урока в составе классного коллектива.

Ко второму типу мы отнесли игры, где в игровом процессе задействованы дидактические карточки. Учащиеся должны познакомиться с содержанием этих карточек и определиться, в какую группу им необходимо попасть. При формировании групп и возникает коммуникативная деятельность. На заключительном этапе необходимо всей группой выступить перед классом со своей информацией. Обычно такой тип игр мы также применяли на начальном этапе для привыкания детей к простой коммуникативной деятельности, а также для снятия психологических барьеров в формировании групп и в выступлениях перед аудиторией.

Третий тип игр включил те из них, которые также предполагали организацию деятельности с дидактическими карточками. При их проведении ученики могли действовать как индивидуально, так и в составе групп. Чтобы получить необходимые результаты в игре, ученики вынуждены обмениваться друг с другом информацией, совершать какие-либо манипуляции с карточками при привлечении одноклассников.

Четвёртый тип игр включил обычные программные практические работы. Однако в основу этих работ берутся карточки с уже готовыми результатами, которые необходимо правильно разложить. Такой подход позволяет значительно увеличить объём работы, объём используемой и перерабатываемой информации в рамках ограниченного времени. А организация работы и подведение итога проводится в игровой форме, что значительно повышает как интенсивность работы с программным материалом, так и интенсивность коммуникативных действий учеников.

Пятый тип игр предполагает работу в небольшой группе за одним игровым столом. Действия с дидактическими карточками заставляют постоянно общаться друг с другом, действуя по правилам, определённым игрой. Сложная структура организации усложняет и коммуникативные действия. Применяемая математическая основа позволяет контролировать действия друг друга во время игры.



Рис. 6. Авторская классификация коммуникативных дидактических игр.

В зависимости от содержания используемого учебного материала и от сложности правил игры, от количества этапов действий учеников возникают и разные уровни сложности коммуникативных действий. Это могут быть простые действия, когда ученики только сообщают друг другу информацию, комментируют её, часто действуя по принципу угадывания. Это могут быть и сложные коммуникативные действия, когда необходимо использовать комплекс коммуникативных умений, осуществлять деятельность, исполняя

несколько ролей, подстраиваться под действия других, активно влиять на действия других.

Разработанные автором коммуникативные игры на всех этапах их проведения предполагают организацию общения между учениками. Проектирование каждого этапа игры осуществлялось с позиций анализа, какие коммуникативные действия может совершать учащийся, какие коммуникативные умения при этих действиях развиваются, закрепляются, переходят в навыки. При создании инструктивных карточек для учеников обращалось внимание и на сами действия, давалась установка на какие-либо коммуникативные действия.

Все игры, включённые автором в группу коммуникативных игр, также выполняют множественные функции, присущие дидактическим играм. Их отличает возможность организации сложных действий учащихся без их предварительной подготовки детей к этим играм. Дидактические карточки, используемые в данных играх, дают возможность в будущем сократить время на подготовку к уроку учителя до минимума. Размещение информации на карточках позволяло значительно увеличить объём материала, вовлечённого в игровую деятельность. Специально созданные инструктивные карточки создавали условия для их совместного обсуждения, совместной организации, способствовали развитию так называемой функциональной грамотности.

Система полифункциональных игр подтвердила свою эффективность. Проведённый педагогический эксперимент доказал, что данная система способствовала преодолению учащимися коммуникативных затруднений.

Выводы по второй главе:

1. Игры – это одна из форм проявления личности. Это сложное социально-психологическое явление, не связанное с возрастом. Взрослый в игре пробует, переживает уже не использованные возможности жизни, ребёнок проигрывает, примеривает ещё не

использованные, не выбранные возможности. Игра – это способ реализации сознательного потенциала ребёнка, средство его интенсивного развития. Игра подталкивает к принятию самостоятельных творческих решений. Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

2. Игры, которые реализуют на практике основные задачи педагогики и используются в учебно-воспитательном процессе, называются дидактическими (обучающими, учебными, познавательными). По различным взглядам учёных-педагогов дидактические игры являются методом обучения, средством и формой организации обучения. Дидактическая игра обладает существенным признаком – чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом.
3. Игра позволяет школьнику не ощущать себя объектом воздействия взрослого, становится полноправным субъектом деятельности. Учащиеся сами стремятся к преодолению трудностей, ставят задачи и решают их. В игре воспитание переходит в самовоспитание.
4. Актуальной проблемой педагогики является как классификация игр вообще, так и классификация дидактических игр. Существует множество взглядов и подходов по названиям и группировкам игр. Классификации игр могут осуществляться по отдельным параметрам.
5. Дидактическая игра одновременно решает образовательные цели в жёстких рамках программы учебного предмета, а также эффективно позволяет осуществлять цели воспитания и развития учащихся. Игра даёт возможность учащемуся развивать способности самовыражения, понимания самого себя и позиций других людей. Игры, основанные на

субъект-субъектных отношениях, позволяют осуществлять интенсивную коммуникативную деятельность детей, их общение.

6. Авторская система полифункциональных дидактических игр предполагает комплекс игр, взаимосвязанных между собой по принципам постепенного усложнения их правил и содержания, экономии учебного времени, увеличения объёма учебного материала, коммуникативной направленности и полифункциональности, что обеспечивает повышение эффективности, как игровой коммуникативной деятельности, так и образовательной в целом.

ГЛАВА 3. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ.

3.1 Исследование возможностей использования дидактических игр в учебном процессе

Исследовательская работа по выявлению возможностей дидактических игр в учебном процессе осуществлялась в три периода:

1) 1993-1996 г.г. – период активного освоения методики использования игровых форм на уроках, анализ внедрения игр на уроках автора и других исследователей;

2) 1996-2000 г.г. – период усовершенствования технологий применения дидактических игр на уроках, разработка и адаптация комплекса игр к разделу, охватывающему изучение географии в 8-ом и 9-ом классах – «География России»;

3) 2000 – 2005 г.г. – период усложнения дидактических игр на уроках, изучение возможностей отдельных направлений учебно-воспитательного процесса.

Каждый период также можно разделить на три этапа исследований:

1 этап – наблюдение за педагогическим процессом, выявление проблем, несоответствий, удачных решений, общего состояния выбранного для исследования направления;

2 этап – систематизация проведённых наблюдений, анализ результатов, практическое совершенствование, введение новых элементов;

3 этап – выявление обучающего потенциала использования дидактических игр на уроках.

В 1993-1994 г.г. были предприняты попытки создания различных игр для школьников, изучающих географию. Знакомство с педагогической литературой позволило выявить недостатки разработанных игр, наметить

пути их совершенствования. Отдельные элементы разработанных игр стали использоваться на занятиях со студентами по методике преподавания географии, где обсуждались варианты изменения игр с тем, чтобы уроки в школе проходили эффективно.

Первые наблюдения, сопоставление эффективности применения на уроках различных форм и методов занятий показали, что большие затраты учебного времени и жёсткий промежуточный контроль не способствуют отложению в долгосрочную память школьников основных фактологических знаний; а эмоциональные выступления учителя и использование богатого иллюстративного материала не приводят к прочному усвоению географических представлений; пассивная форма занятий учащихся не формирует каких-либо умений, которые пригодятся в дальнейшем в различных видах деятельности; такая организация учебного процесса требует постоянно значительных затрат сил и времени учителя.

Именно в тот период появилось множество программ и учебников, содержащих противоречивую информацию по экономике страны, некачественный статистический материал [97]. При общем спаде интереса к учёбе в старшем подростковом возрасте перестройка содержания и нестабильность учебных пособий по изучению географии России привели к резкому снижению во всех школах интереса к предмету и уровня освоения географического материала.

С учётом вышесказанного возникла необходимость создания школы молодого учителя, которая начала функционировать под руководством автора исследования. В течение двух лет шла подготовка молодых учителей к аттестации, посещались и анализировались уроки, отдельные темы разрабатывались совместно. Пробелы в географических знаниях и отсутствие организаторского опыта значительно снижали качество проведения уроков молодыми учителями.

На основании наблюдений была сформулирована задача многолетних исследований и практических разработок по использованию игр на уроках [95]: создать игровой комплекс по географии России для 8-9-х классов, который бы удовлетворял следующим условиям:

- игровой комплекс должен логично охватывать весь курс «Географии России», способствовать формированию системы использования игровых методов;
- способ организации игр не должен часто повторяться, чтобы не приводить к простым приспособлениям учащихся к игровой деятельности;
- отдельные игры не должны охватывать по продолжительности период больше одного урока;
- созданные игры не должны требовать дополнительной подготовки ни со стороны учителя, ни со стороны учеников;
- независимо от уровня методической и географической подготовленности учителя занятия должны приводить к хорошему уровню усвоения знаний, умений и навыков.

Наибольшее количество и разнообразие форм исследования было проведено в профильных классах, созданных совместно географическим факультетом и школами № 49 и 69. Многие уроки в этих классах проводил непосредственно сам автор, преподаватели и студенты географического факультета. На базе этих классов была развёрнута обширная учебная, воспитательная, научно-исследовательская, спортивная работа. Всё это позволяло находить время и возможность детальных, глубоких исследований; устанавливались доверительные, деловые взаимоотношения с учащимися, участвующими в исследованиях [93]. Анализировались многочисленные наблюдения за уроками в школах № 16, 40, 41, 56, 57, 69.

Исследования проводились как на основе визуальных наблюдений автора, так и на основе наблюдений студентов. Осуществлялись индивидуальные беседы, беседы с классом, анкетирование. Одним из

способов наиболее объективного подведения итогов, проводимых студентами, являлась творческая анкета «Моя неделя», где анализировалась деятельность ученика за неделю и включались вопросы, связанные с нашим исследованием (например: «Какие уроки за неделю больше всего запомнились?»; «Какие предметы способствовали за эту неделю установлению новых дружеских отношений с одноклассниками?» и т.д.). Достаточно объективно и полно формировалась картина результатов эксперимента в индивидуальных беседах с отдельными учащимися. Отбирались ученики из разных неформальных групп класса, отличающиеся уровнем знаний и умений, темпераментом.

Одним из направлений исследования было выявление отношения учащихся к играм на уроках и степень их готовности к игровой деятельности. Этот вопрос изучался на протяжении длительного времени и на разных временных этапах преследовались определённые узкие задачи. На основании проведённого анализа исследований были получены следующие выводы:

1. На первых этапах использования игровых форм на уроках всегда воспринимается положительно применение активных форм обучения. От 87 до 100% учащихся приветствуют введение в учебный процесс игровой деятельности. В последующем отношение к игровым формам становится достаточно спокойным, состояние восторга проходит. При анкетировании от 65 до 95% (в разных классах этот показатель колеблется) указывают на необходимость применения игр на уроках.
2. При планировании системы использования игровых форм на уроках необходимо учитывать, что отношение к играм становится негативным, если сразу вводятся сложные по организации и по географическому содержанию игры. В таких случаях иногда до 80% детей заявляли в анкетах о нежелании участвовать в играх. Сложность должна расти постепенно. И даже в классах, где игровые формы стали

уже привычными, всё равно в начале учебного года должны преобладать простые формы.

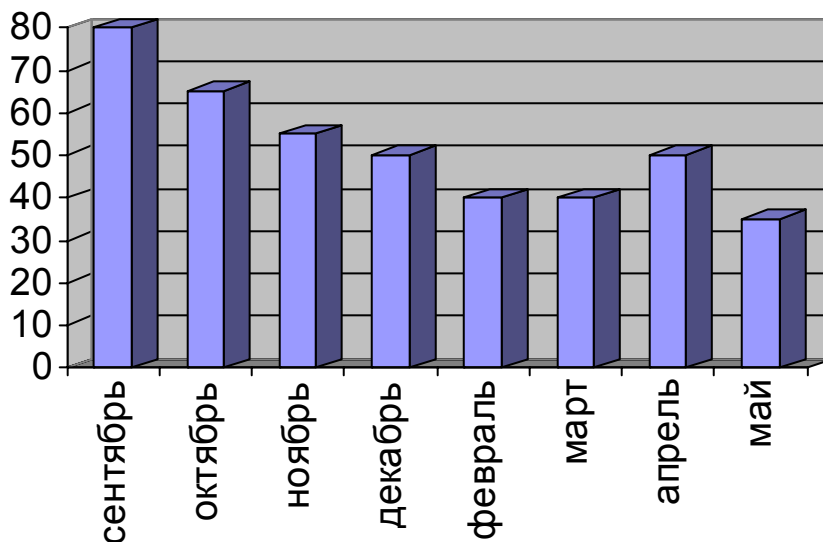
3. Резко возрастает негативное отношение к играм, если при их использовании обычным явлением становится выставление неудовлетворительных оценок. За игровую деятельность должны выставляться только положительные оценки. Должно быть больше поощрений.

При выявлении отношения к игровой деятельности на уроках учащихся исследовались несколько параметров. Затем данные обобщались и усреднялись. Был введён новый термин – «уровень интенсивности» отношения к игровым формам учебной деятельности. Он складывался из балльных показателей. Каждый балл – это определённый уровень отношения к игре. Например, по анкетам один из параметров анализа – это возможность с помощью игры лучше повторить и усвоить материал большой темы. Этот параметр обследовался методом шкалирования – от 0 до 5 баллов. А при суммировании балл превращался в 0,1 балла. Суммирование усреднённых баллов по классам и определяло общий показатель – интенсивность отношения к игровой деятельности на уроке. Максимальный показатель брался за 100 %. В целом уровень интенсивности мы и анализировали в процентном отношении. Этот уровень является самым высоким в параллели пятых классов. К старшим классам он снижается и достигает минимума во втором полугодии восьмого класса и первом полугодии девятого класса. В десятых классах этот уровень несколько возрастает. На протяжении нескольких лет многократно выявлялся уровень интенсивности отношения к играм на уроках в восьмых и девятых классах. Эти данные представлены на графике (рис. 7).

Такими методами наблюдения, как беседы, анкетирование и тестирование, выяснялось влияние применения игр на уроках на эффективность обучения. Исследования позволяли формулировать темы

дипломных работ некоторых студентов географического факультета, а также задачи индивидуальных исследований в рамках педагогической практики.

Интенсивность отношения к играм в 8-ом классе



Интенсивность отношения к играм в 9-ом классе

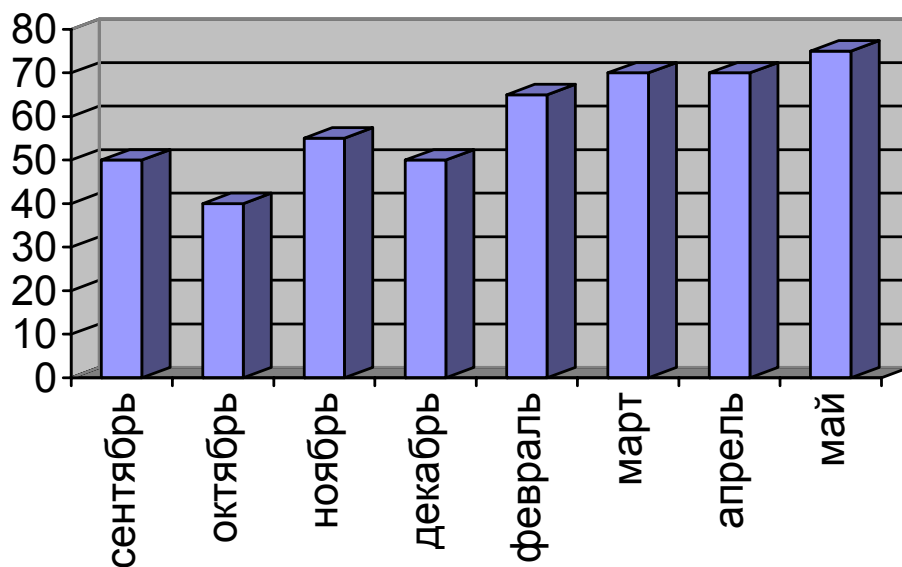


Рис. 7. Изменение отношения к играм на уроках в течение учебного года в 8-ом и 9-ом классах в % от максимальных показателей

Одним из направлений исследований было выяснение эффективности применения игр на уроках для формирования знаний и умений. Исследования проводились по классической схеме: сравнивались контрольный и экспериментальный классы, где в экспериментальном классе основной формой организации учебного процесса было использование игры, в контрольном классе применялись традиционные формы обучения. Анализ результатов показал, что игровые формы не эффективны, если берутся за основу при изучении нового материала, но их роль существенно возрастает на этапе повторения, закрепления, обобщения.

В частности, показательным был эксперимент, проведённый в 1999/2000 учебном году, когда в экспериментальном 8-ом классе использовалась игра на уроке обобщения по теме «Климат России». Игру готовила и проводила студентка как этап исследования по теме дипломной работы. Обобщающее повторение в контрольном классе происходило в традиционной форме: беседа с учениками, фронтальный опрос, просмотр параграфов учебника и записей в тетради, построение логических схем. Данный урок проводил сам автор. На итоговом зачёте, на следующем уроке, показатели обученности в контрольном классе оказались выше: сравнивались степень обученности (СО), уровень знаний и умений (УЗ) и качество знаний (КЗ). По-видимому сыграло роль то, что в контрольном классе проводился урок автором, как более опытным учителем. Шла целенаправленная работа по подготовке к итоговому уроку. И традиционная форма проведения занятий дала более высокий результат. Через три месяца было проведено повторное тестирование учеников. Задания тестирования были аналогичны заданиям первого тестирования, но носили более обобщённый характер. По итогам проверки в экспериментальной выборке получен более высокий результат (таблица 1). Это позволило сделать вывод о том, что использование игровых методов способствует развитию умений, дающих возможность в

будущем более эффективно использовать полученные сведения, даже на уровне остаточных знаний.

Общие итоги продолжительного экспериментального обучения позволяют сделать вывод о том, что использование игровых форм обучения способствует лучшему закреплению знаний и умений. В большей степени игровые формы способствуют закреплению умений и навыков, в том числе и общеучебных, развитию самостоятельности, активности, общительности, повышают мотивацию учебной деятельности, особенно в старшем подростковом возрасте.

Таблица 1

Результаты тестирования темы «Климат России» после изучения темы и через три месяца (1999/2000 учебный год)

Этап	Первое тестирование		Второе тестирование	
	Контроль-ный	Экспериментальный	Контроль-ный	Экспериментальный
Степень обученности СО (в %)	59	49	42	55
Уровень знаний УЗ (в %)	94	90	89	95
Качество знаний КЗ (в %)	63	40	37	55

На основе проведённых исследований был сформирован комплект игр для уроков географии. Большинство игр было создано для параллелей восьмых и девярых классов. С учётом разработанных игр была создана авторская классификация дидактических игр с использованием дидактических карточек, представленная во второй главе.

Не все, поставленные нами задачи по применению игрового комплекса, были реализованы. Практика показала, что у учителей, не обладающих

организационно-методическими умениями, там, где уроки проходили на низком уровне с нарушениями дисциплины, игры не имели высокой эффективности в закреплении, повторении, обобщении. Игровая деятельность не воспринималась серьёзно, учащиеся не желали напрягаться, учитывая общее отношение к урокам данного преподавателя. А использование сложных по конструкции игр такими преподавателями могли привести просто к срыву урока.

Большинство же учителей высоко оценили возможности предложенного комплекса игр, ввели в практическую деятельность, взяли за основу для собственных разработок.

Многолетние наблюдения за проведением дидактических игр позволили прийти к заключению, что их применение значительно увеличивает интенсивность коммуникативных действий, приучает учеников к определённым типам общения, способствует установлению более доброжелательных взаимоотношений. Это привело к сужению проведения наблюдений и созданию игр с целью именно организации интенсивной коммуникативной деятельности.

3.2 Цели, задачи, содержание программы экспериментального обучения.

Экспериментальное обучение составило основную часть проводимого автором исследования по выявлению возможностей дидактических игр при их использовании в учебном процессе. Анализ возникающих проблем при организации обучения школьников сосредоточил наше внимание на коммуникативных умениях старших подростков.

При организации занятий с учениками 8-х и 9-х классов наблюдалось снижение познавательной активности детей по сравнению с предыдущими годами. Работа, предполагающая устное выступление учеников требовала

детального продумывания заданий, основательной мотивировки. Большинство школьников выказывали явное нежелание работать устно, включаться в беседы, дискуссии, проявляли пассивность при необходимости высказывания своего мнения.

По сравнению с 6-ми и 7-ми классами, более старшие ученики значительно снижали учебную активность на уроке. Студенты, приходящие на педагогическую практику, испытывали большие трудности в реализации своих планов урока, не получали ожидаемых контактов, отдачи. При внешнем анализе речи учеников на уроке отмечалось, что у детей 8-го и особенно 9-го классов преобладают короткие ответы, незаконченные фразы.

Одним из способов решения возникающей проблемы мы определили использование дидактических игр коммуникативной направленности. Наблюдения предыдущих исследований на отдельных этапах позволили выявить, что игры, организованные целенаправленно для активизации коммуникативной деятельности учащихся способствуют развитию коммуникативных умений, адаптируют детей в коммуникативной деятельности среди своих сверстников.

Однако проведение игр не всегда позволяло достигать поставленных целей. Иногда дети воспринимали условия проведения игр негативно, не хотели выполнять условия игры, ожидаемая активность не проявлялась. Опыт показал, что ожидаемые результаты достигаются, если учитывать несколько параметров: какого содержание учебного материала, этап учебного года и учебной четверти, уровень сформированности как общеучебных, так и определённых коммуникативных, организационных умений. Также необходимо было учитывать возрастной период и выявленный уровень отношения к игровой деятельности. Мы перешли к новому понятию – проведения игр в определённой системе, чередования их типа, уровня сложности. Создание игрового комплекса по теме «География

России» для 8-го и 9-го классов дало возможность говорить о системе использования игр с конкретными целями.

Всё это позволило сформулировать проблему нашего исследования: каковы должны быть педагогические условия реализации системы дидактических игр для более эффективного решения задач развития коммуникативных умений старших подростков.

На основании сформулированной проблемы была определена цель исследования: разработка и обоснование системы дидактических игр, изучение возможностей её применения для развития коммуникативных умений старших подростков и проверка её эффективности опытно-экспериментальным путём.

В связи с поставленной целью исследования, была выдвинута следующая рабочая гипотеза: эффективность развития коммуникативных умений старших подростков значительно повысится, если:

- 1) будет разработана и внедрена в образовательный процесс педагогически обоснованная система дидактических игр;
- 2) учитывать: а) время их проведения в течение учебного года, б) готовность школьников к уровню сложности этих игр, в) содержание учебного материала, дидактические задачи урока;
- 3) использование дидактических игр будет сочетаться с другими методами и технологиями обучения.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Выявить степень разработанности проблемы развития коммуникативных умений школьников в научно-педагогической литературе.
2. Выявить особенности коммуникативной деятельности старших подростков; создать оптимальную систему дидактических игр, которую

можно включать в процесс обучения с целью развития коммуникативных умений старших подростков.

3. Провести опытно-экспериментальную работу по проверке эффективности созданной системы дидактических игр для развития коммуникативных умений старших подростков.

Программа педагогического исследования по выбранному направлению включила несколько этапов.

1-й этап. 1999-2000 гг. На этом этапе выявлялась степень изученности проблемы в психолого-педагогической литературе. Было проведено пилотажное исследование, которое и подтвердило проблему и помогло определить тему исследования, сформулировать задачи.

2-й этап. 2000-2001 гг. Был проведён констатирующий эксперимент, который показал исходное состояние предмета исследования. Была выдвинута гипотеза, которая требовала длительной экспериментальной проверки. На этом этапе было проведено множество уроков в нескольких школах с целью отбора исследовательских методов и приёмов для их использования на основном этапе исследования.

3-й этап. 2001-2004 гг. На протяжении двух лет проводился формирующий эксперимент на базе школы № 49. Была разработана система проведения дидактических игр, шла диагностика обученности школьников. Отслеживались уровни сформированности отдельных коммуникативных умений, анализировались формируемые умения, виды коммуникативных действий. На завершающей стадии этого этапа проведена контрольная диагностика.

4-й этап. 2004-2005 гг. Проведены дополнительные исследования для более полного анализа, обработаны результаты наблюдений и экспериментов. Сравнение результатов с использованием математических, статистических методов позволило определить степень эффективности

нововведения. На основе проведённого анализа были сформулированы практические рекомендации.

Основной этап исследования включил двухлетний период проведения системы дидактических игр в экспериментальной параллели. Для каждого года были разработаны системы дидактических игр коммуникативной направленности с учётом содержания изучаемого материала, этапа учебного года, готовности детей к уровню и типу предлагаемой игры. Большинство игр занимало по времени целый урок и по содержанию логично вписывалось в учебный процесс. Система дидактических игр для восьмого класса включала 14 игровых уроков, для девятого класса – 13 уроков. В среднем игровые формы проводились раз в пять уроков. Однако периоды между играми колебались с учётом особенностей программы и готовности детей к очередной игре, готовности её воспринять. Учитывалось чередование и с другими методами. Для каждого года система разработанных игр предполагала использование по два-три раза игр каждого типа. С учётом всех факторов было спланировано, что степень сложности коммуникативных действий учащихся будет возрастать во второй половине учебного года в восьмом классе и снижаться в конце учебного года в девятом классе.

Для проведения исследований были привлечены студенты географического факультета. При прохождении педагогической практики в закреплённых школах, они набирали материал для написания дипломных работ педагогического содержания. Под руководством автора студенты участвовали в реализации экспериментального обучения, подключались к наблюдениям. Это давало возможность непосредственно на практике студентам получить навыки проведения исследований, а автору значительно увеличить объём наблюдений.

3.3 Организация опытно-экспериментальной работы в школе по развитию коммуникативных умений старших подростков средствами дидактических игр

В данном параграфе отражён ход проведения опытно-экспериментальной работы. За основу представления материалов взят хронологический порядок. Автор поставил задачу анализа реализации системы игр в течение проведения эксперимента, показа постепенности формирования как отдельных коммуникативных умений, так и комплексного подхода в организации коммуникативной деятельности учащихся. Анализировалась целесообразность чередования типов игр, уровня сложности коммуникативной деятельности, сложности организации игр.

На начальном этапе исследования целенаправленно изучалась суть проблемы снижения коммуникативной активности старших подростков на занятиях. Собрать большой объём данных и их обработать помогли студенты географического факультета, проходящие педагогическую практику в разных школах города Ижевска. Работая в качестве классных руководителей, студенты проводили анкетирование в своих классах. Результаты анкетирования демонстрировали тенденции негативного отношения учащихся к устной работе. Абсолютное большинство (от 88 до 100 %) указывали, что с удовольствием общаются со сверстниками. Но в официальной деятельности от общения старались отойти. От 60 до 80% учеников указывали, что предпочитают уроки, где нет большой устной работы. Только от 20 до 34% учеников не испытывают трудностей при выступлении перед аудиторией. Большинство (60-85%) переживают, что при устном выступлении одноклассники их могут не понять, будут их высмеивать.

Пилотажное исследование проводилось среди учеников школ № 16, 41, 49, 56, 69 города Ижевска. Особенно на этом фоне выделялись учащиеся

школы-лицея № 41. По мнению студентов, детей этой школы отличала свобода высказывания собственных мыслей, хорошо развитая, аргументированная речь. Однако при проведении анонимных анкет результаты показывали наличие таких же проблем.

Проводимые наблюдения по дидактическим играм выявили большие возможности игровых форм в организации специального общения между учащимися. Выполняя те или иные задачи во время игры, детям приходится много проговаривать учебного материала. При этом им часто необходимо убедить в своей правоте одноклассников, доказать свой выбор или предложение. При проведении через несколько уроков новых игр позволяло наблюдать, что у учеников постепенно складывается определённая система работы в коллективе, ученик становится более свободным в своей деятельности.

Наблюдения предопределили выдвижение гипотезы исследования, что проведение системы учебных игр на уроках со старшими подростками способствует значительному развитию их коммуникативных умений.

Таблица 2

Характеристика групп экспериментальной выборки (2001/2002 учебный год)

Классы	8 А	8 Б	8 В	8 Г	8 Д
Параметры					
Количество учеников	26	18	25	16	27
Мальчики / девочки	14/12	11/7	14/11	9/7	12/15
Средний балл за 7-й класс	4,4	3,8	3,9	3,4	3,7

Сентябрь 2001 года стал началом основного этапа исследования. Для проведения эксперимента была выбрана параллель восьмых классов. Все ученики этой параллели (112 человек) были отнесены к экспериментальной параллели, а контрольными для сравнения стали предыдущие и

последующие параллели. При составлении годового плана было определено место и тематика игровых уроков. Было спланировано 14 уроков с игровой деятельностью, где бы развивались коммуникативные умения. На каждом этапе игры должны были способствовать решению определённых задач и готовить детей к более сложным формам.

В начале учебного года при изучении раздела «Введение» предполагается проведение трёх программных практических работ. Первая практическая работа проводится на втором уроке и решает задачу закрепления практических навыков по географии, сформировавшихся в предыдущие годы. На этом этапе происходит мотивация важности изучения географии, её практическая значимость. Каждый ученик получил большой объём индивидуальных заданий для самостоятельной работы. Следующая практическая работа уже проводилась в виде игры. Необходимо было использовать материал географической карты и найти основные пограничные объекты России. По этой теме каждый индивидуально выполнял домашнее задание по контурной карте, а поэтому организация групповой работы по объектам на карте не создавала трудностей. Форма первой игры – «географический рынок». Класс разбивается на шесть групп. Формирование групп проводится по желанию, основное условие со стороны учителя – средняя наполняемость группы такая, чтобы группы получались одинаковыми. Самыми крупными были группы до пяти человек, самые маленькие – по два человека. Количество человек в группе зависело от количества учеников в классе. Каждая группа получала 8 карточек с красной полосой, где помещались вопросы и 8 карточек с зелёной полосой, где предлагались ответы. Также выдавались 8 жетонов. Задача – подобрать в других группах ответы к своим красным карточкам и купить их за жетончики, а свои «зелёные» карточки продать.

Дети попадали в непривычную ситуацию, их деятельность на определённый момент не управлялась и не регламентировалась учителем. Им

надо было самостоятельно определиться со своими ролями в группе, кому-то взять на себя роль лидера. В короткие сроки необходимо было разобраться с географическим материалом, пользуясь своими знаниями, картами и учебниками; распределиться, кто сторожит карточки, кто пытается продать ненужные свои карточки, а кто-то подбирает карточки в других группах. При этом надо было оперативно просмотреть данные других групп, договориться с ними о возможности продажи или покупки карточек. При этом развивается способность убедить собеседника в своей правоте, донести до него информацию, взять на себя ответственность за карточки и жетоны своей группы. Этап межгруппового общения продолжается от 12-ти до 25-ти минут в зависимости от уровня класса и скорости работы: чем сильнее класс и быстрее выкладываются пары, тем меньше времени для игры им даётся, чтобы хватило времени для подведения итога.

Во второй половине урока подводился итог. Каждая группа по очереди представляет по одной паре карточек, при этом ещё и показывая объект на карте всему классу. При ответе представителей группы остальные группы должны были проголосовать, согласны ли они с выступающими. Ошибочно проголосовавшие группы штрафуются, а поэтому ученики всегда должны быть внимательны к ответам, быстро решать в своей группе, как они будут голосовать. Итог игры подводился по баллам: каждый жетон – это один балл, каждая правильная пара карточек – два балла. Оценка ставилась в зависимости от занятого места.

На следующий урок после игры проводилось анкетирование учеников. Это анкетирование решало две цели: с одной стороны определить роль игры в развитии коммуникативных умений, с другой – обратить внимание учащихся на важность развития коммуникативных умений, делать это целенаправленно.

Таблица 3

Результаты анкетирования учащихся по игре «Географический рынок»

Классы \ Параметры	8 А	%	8 Б	%	8 В	%	8 Г	%	8 Д	%
	25	100	16	100	23	100	16	100	27	100
Считают урок интересным	25	100	15	94	23	100	15	94	27	100
Учились излагать устно географический материал	22	88	12	80	19	83	9	60	21	78
Учились доказывать своё мнение	18	72	10	63	19	83	8	50	20	74
Выступали перед классом и не переживали	23	92	12	75	22	96	16	100	24	89
Приобрели навыки общения для будущего	17	68	9	56	23	100	11	69	25	93

Из приведённой таблицы (таблица 3) результатов анкетирования учеников восьмых классов по итогам игры «Географический рынок» наиболее интересным параметром для анализа выступает отсутствие переживаний у подростков при выступлении перед классом с результатами игры. Сама организация выступлений, их частота способствовали снятию напряжения, формировали раскрепощённость, спокойствие, свободное состояние. По нашему мнению, память об этом состоянии в дальнейшем будет способствовать снятию напряжения при каких-либо устных выступлениях перед аудиторией.

Через два урока проводилась следующая игра. Проверялись умения учеников пользоваться картой часовых поясов и правильно вычислять время различных регионов страны, умение оперировать основными понятиями.

Класс разделялся на небольшие группы по 3-4 человека. Каждая группа получала задание с инструктивным текстом, создающим игровую ситуацию (Приложение 1). Основу работы составили обычные задачи на расчёты поясного времени, половина задач повышенного уровня сложности. Это легло в маршрут воображаемого путешествия на самолёте по планете. Ответами было несколько карточек с цифрами, которые нужно было правильно разложить и сдать учителю на проверку. Поскольку этих карточек всего семь, то затраты времени учителем на проверку составляли несколько секунд. Учитель имел возможность вносить коррективы в игру, давать рекомендации, регулировать затраты времени. Итог подводился по затраченному времени на выполнение всего задания.

Принципиальное отличие такой работы от обычного решения задач – это совместная работа в группе по решению этих задач. При этом в группе появляется лидер, группа решает проблему организации совместных действий, на различных этапах работы отдельные ученики вынуждены были отстаивать своё мнение, убеждать других в своём варианте решения.

За данной работой проводилось визуальное наблюдение, к которому были подключены студенты пятого курса географического факультета. Использовалась методика, разработанная автором совместно со студенткой географического факультета, по созданию коммуникативных карт класса [149]. Такие карты составлялись как на обычные уроки, так и на экспериментальные. Наблюдатель на уроке отмечал коммуникативную деятельность каждого ученика, насколько было возможно это оценивать, и отмечал его деятельность на карте класса. Образец такой карты одного из уроков представлено в приложении 2. Затем складывались наблюдаемые действия по какому-либо направлению и делились на количество учеников, получали средние результаты коммуникативной активности в классе. Каждый студент получил задание побывать на различных уроках в закреплённом классе и составить коммуникативные карты, затем выбрать три

урока с наиболее высокими показателями и усреднить их. Посещались уроки математики, русского языка, литературы, физики, биологии, истории, ОБЖ, черчения. Затем были сопоставлены результаты наблюдений на практической работе в игровой форме по географии и на других уроках.

Анализ данных таблицы показывает, что в группе, совместно выполняя практические задания, учащиеся активно устанавливают коммуникативные связи, пытаются проявить себя в определении правильного ответа и убедить в правильности своего решения других. Активности способствует созданная игровая ситуация по выполнению детьми работы.

Таблица 4

Проявление форм коммуникативной деятельности на различных уроках

Классы, уроки Параметры	8 А		8 Б		8 В		8 Г		8 Д	
	г	д	г	д	г	д	г	д	Г	д
Простой разговор, беседа по теме урока	2,8	0,3	1,2	0,1	3,7	0,4	1,6	0,2	1,9	0,2
Произнесение терминов	0,9	0,4	0,5	0,1	0,7	0,14	0,3	0,06	0,7	0,1
Полные предложения по теме	0,8	0,3	0,7	0,25	1,1	0,3	0,6	0,12	0,8	0,1
Попытка доказать что-либо, убедить	1,8	0,1	1	0,06	1,7	0,12	0,9	0,03	0,7	0,1
Передача информации другому	2,4	0,2	1,3	0,1	2,2	0,4	0,7	0,09	1,1	0,2
Управление действиями другого	0,9	0,2	0,7	0,07	1,3	0,4	0,8	0,09	0,9	0,1

г – на уроке географии, д – на других уроках

Через два урока повторялась игровая форма, но структура урока была достаточно сложной, приближённой к уроку-практикуму. Изучался раздел, нетипичный для географии – история исследования. В предыдущие годы данная тема всегда вызывала проблемы при её изучении. Большой объём фактологического материала воспринимался учениками без интереса. Используемые при изучении этой темы индивидуальные доклады не имели эффекта, ученики материал не слушали, не усваивали, снижался интерес к географии вообще.

Автором была разработана игра с элементами самостоятельной групповой работы. Урок состоял из двух частей: самостоятельная работа в группе с текстом учебника и атласом в опоре на тему предыдущего урока и общая работа в классе. В начале урока каждая группа получает карточки с описанием различных этапов исследования и освоения территории России (Приложение 3). Эти карточки нужно распределить по территориальному принципу. Работая с источниками информации и раскладывая карточки, ученики одновременно усваивают тему, обращают внимание на определённую логику компоновки материала, на главные события. Объём информации достаточно большой, но затраты времени незначительные, так как вся информация была внесена в карточки. Наличие цифр на карточках позволило организовать самопроверку работы в группе – сумма цифр по каждой территории одинакова. В своём листочке ученики указывали только цифры, что резко ускоряло процесс оформления работы и возможность проверки работы учителем. На втором этапе учитель для всего класса зачитывал какие-либо факты, подобные по содержанию карточкам, а ученикам нужно было в группах решить, к какой территории это относится. На всех этапах урока шло постоянное общение внутри группы, совместное принятие решений. В заключительной части урока учитель быстро проверял работы, выставлял баллы, определял место группы и в зависимости от этого выставлял оценки.

На следующем уроке каждый ученик получил напечатанную анкету и ответил на вопросы в условиях ограниченного времени, выразив своё отношение к проведённому уроку без возможностей долго размышлять и обсуждать с кем-либо свои мысли. По результатам анализа анкет определилось, что 92% учащихся положительно восприняли игровую форму, отметили, что такой урок интереснее, чем просто объяснение учителем или изучение учебника. Только 7% учеников отметили, что данную работу лучше бы делали вне группы. 42% детей отметили, что основной объём информации они усвоили благодаря помощи других, с кем они работали в группе. А 19% анкетированных отметили, что лучше усвоили тему благодаря попыткам что-либо доказать или объяснить другим.

Один из последних уроков первой четверти также проводится в игровой форме. Её организация достаточно проста и использовалась с целью закрепления сложных понятий по тектонике и геологии России. Класс разбивается на несколько маленьких групп, каждая группа в определённой очередности выбирала номера вопросов на игровом поле и должна была устно сформулировать ответ за короткое время. При отсутствии или неправильном ответе право ответа переходило к другой группе. Выделение определённого времени на формулировку ответа заставляло группу совместно искать ответ.

По итогам индивидуальной беседы с несколькими учениками (всего приняло участие в беседе 9 человек) установлено, что на первый урок географии во второй четверти ученики идут с приподнятым настроением, не испытывая тревожности, напряжения. По их мнению, этому способствовало именно проведение последнего урока первой четверти в форме итоговой игры. Ученики были настроены на первом же уроке к активной совместной деятельности.

Для закрепления положительного настроения учеников на предмет и активную совместную деятельность было спланировано проведение

итогового обобщения по теме «рельеф и геологическое строение территории России», которое проводилось на третьем уроке четверти. В основе урока было спланировано движение команд по станциям. Среди учителей географии такая форма получила название «бег по кругу». На каждой станции команда выполняла определенную работу: это были практические задания по карте или геологическому профилю, выкладывание цепочек или таблиц из подготовленных карточек, решение кроссворда, ответы на тесты. После каждого этапа подводился итог, объявлялись баллы, набранные каждой командой.

Следующим разделом по географии 8-го класса является тема «Климат России». Данная тема достаточно трудна для восприятия детьми, вводится много сложных понятий из метеорологии, формируемые представления достаточно абстрактны. По наблюдению автора было хорошо заметно, как изменились дети: снизился интерес к изучаемому материалу, стала вновь возрастать пассивность детей, многие ученики старались на уроке отмалчиваться. Для разрешения возникающей проблемы была спланирована игра «Узнай воздушную массу». Простая конструкция игры включала несколько этапов коммуникативных действий, каждый этап решал определённые задачи по развитию коммуникативных умений.

По итогам игры была проведена беседа о важности стиля общения. После неё каждый ученик на две минуты получил анкету по проведённому уроку. Всего в опросе участвовало 109 учащихся. Абсолютное большинство (102 человека) указали, что не испытывали особого волнения при изложении информации перед классом, больше переживали за результат, а не за то, как смотрятся при выступлении. Более половины анкетированных (68 учащихся) отметили, что всячески старались убедить других в своей правоте. Только небольшая часть детей (31 ученик) оценили, что внимательно прислушивались к мнению других, но при этом 52 человека отметили, что окончательное решение приняли по рекомендациям одноклассников.

Таблица 5

**Этапы коммуникативных действий при проведении игры по теме
«Воздушные массы»**

Этап	Основные действия	Развитие коммуникативных умений
Первый	Установление контактов с другими учениками.	1) Кратко формулировать информацию. 2) Слушать и слышать партнёра по общению. 3) Добывать информацию через общение.
Второй	Формирование групп.	1) Совершенствование устной речи. 2) Обоснование своей точки зрения. 3) Выстраивание системы доказательств. 4) Совместное принятие решений.
Третий	Работа в группе.	1) Оптимальное построение своей речи. 2) Приспособление к новым партнёрам по общению. 3) Самоорганизация по распределению работы.
Четвёртый	Выступление перед аудиторией.	1) Строить свою речь содержательно. 2) Излагать устно информацию выразительно и доступно. 3) Свободно излагать свою информацию перед аудиторией.

Анализ анкет и личные наблюдения автора привели к выводу, что в целом проведённая игра позволила усвоить достаточно сложную, не интересную, насыщенную фактическими материалами тему в интересной для детей форме. Организация игры способствовала развитию достаточно большого количества видов коммуникативных умений. Разработанная форма

соответствует содержанию учебного процесса, не нарушает его логики и не задействует дополнительное учебное время.

Заключительный урок по теме «Климат России» - это практическая работа по развитию умения работать с климатической и синоптической картами, а разбираясь в процессах, которые происходят в циклонах, антициклонах и атмосферных фронтах, строить прогнозы погоды на ближайшие сутки. Классы были разделены на шесть-семь групп, и каждая получила для характеристики погоды и прогноза какой-нибудь город. При организации работы с картографическими материалами дети должны были согласовать свои действия, распределить между собой отдельные направления для сбора информации.

По содержанию и структуре на начальном этапе эта деятельность носила характер групповой работы. Игровой момент вводился на второй части урока, но настрой на игровую форму был произведён в самом начале урока при формулировании задания группам. Ученическому коллективу необходимо было выступить как представителям метеоцентра – сыграть роль специалистов-синоптиков, информацию преподнести доступно для рядовых граждан, сделать её воспринимаемой и интересной. При выступлении учеников, одноклассники имели право задавать любые вопросы по уточнению каких-либо метеопараметров, т.е. тоже играли роль специалистов на встрече с синоптиками. Каждая группа вела записи в таблице, где после обсуждения выставлялись баллы выступавшим по нескольким направлениям, и прежде всего оценка умения другой группы преподнести материал доступно и интересно.

На следующем уроке в каждом классе проводилось совместное обсуждение итогов проведённой игры по выступлению синоптиков. На вопросы учителя высказывалось мнение отдельными учениками. Во всех классах была определена основная проблема, которую испытывали дети – это интересно представить материал, который содержит обычные данные, в

основном цифровые. Это задание заставило значительно напрягаться, подключать фантазию, идеи всех членов группы. Совместно с учителем была сформулирована цель на будущее – научиться излагать какую-либо информацию в интересной и доступной форме для других.

При проведении практической работы по теме «Внутренние воды» автор изменил организацию проведения занятия. Значительно увеличив объём задания, дети уже получают готовые данные. Их необходимо правильно разложить в табличной форме, работая в группах. Ученики вынуждены наладить совместную работу: распределить работу, рационально использовать время, контролировать друг друга, вместе обсуждать варианты решений, убеждать в своей правоте. Материал для практической работы представлен в приложении 5.

Игровой подход осуществлён в подведении итогов: в зависимости от набранных баллов определяется место команды, и в зависимости от занятого места выставляется оценка. Настрой на такое подведение итога объявляется в начале урока. Это поддерживает в течение практикума определённый эмоциональный настрой, мотивирует деятельность детей, заставляет действовать быстрее.

В следующем году была проведена подобная практическая работа без применения игрового подхода. Подобный подход сразу снизил эффективность занятия. В таблице 7 приведён сравнительный анализ итогов одинаковых по содержанию и видам работы уроков. Данные таблицы показывают, как меняется результативность, если вместо игры проводится традиционная групповая работа. Игровой метод при одинаковом содержании выглядит именно как метод, резко повышающий эффективность учебного процесса.

Таблица 7

**Сравнение результатов практикума по рекам России
с использованием игрового подхода и без использования**

	Экспериментальная параллель (2001/02 уч. год)					Контрольная параллель (2002/03 уч. год)			
	8 А	8 Б	8 В	8 Г	8 Д	8 А	8 Б	8 В	8 Г
Классы	8 А	8 Б	8 В	8 Г	8 Д	8 А	8 Б	8 В	8 Г
Среднее количество баллов в группах	32	26	29	24	28	27	24	18	22
Минимальное количество баллов в классе	23	19	22	17	21	19	12	9	11
Максимальное количество баллов в классе	35	29	35	32	35	31	27	21	28
Количество пятёрок в классе	9	6	11	5	12	8	-	-	-
Количество двоек в классе	-	-	-	-	-	-	7	14	6

Показательным было сравнение итогов одинакового анкетирования детей после проведения данного практикума. Ученикам контрольной параллели на следующий учебный год были выданы такие же анкеты для анализа отношения к проведённому уроку. Результаты анкетирования представлены в таблице 8.

Одинаковый объём работы, такой же инструктаж, идентичная организация практикума привели к сильно разнящимся результатам как в отношении к уроку, в отношении к содержанию работы, к отношению друг к другу.

Таблица 8

**Итоги выявления отношения учащихся к проведённому практикуму по
рекам России контрольных и экспериментальных классов**

	Экспериментальные классы		Контрольные классы	
	кол-во учащ-ся	%	кол-во учащ-ся	%
Всего анкетированных	107	100	86	100
Считают проведённую форму урока интересной	101	94	48	56
Предпочли бы лучше индивидуальную работу	12	11	47	55
Испытывали серьёзные трудности в понимании работы	19	18	43	50
Стремились активизировать и ускорить работу других учеников	52	49	17	20
Пытались организовать деятельность других	58	54	36	42
Часто обосновывали для других свой вариант решения	73	68	29	34

Применение игрового момента настроило учащихся на взаимоотношения на более высоком уровне. На следующем этапе была продумана новая система проведения игр, где бы каждый уже работал непосредственно только на себя, но был бы вынужден взаимодействовать с другими учениками. Структура новой игры получила две формы организации: на первом этапе она проходила в составе небольшой группы, на втором этапе – уже через несколько уроков - в составе всего класса. Первый

подход организации индивидуальной работы в игре проводился при обобщении знаний и умений по теме «Почвы России». Организация самостоятельной работы в группе с инструктивной карточкой уже решает задачу развития коммуникативных умений: разобраться с новой информацией и действовать согласно этой информации, одновременно согласуя свои действия с действиями других.

Игра по почвам проводится в группах. В группе может играть от трёх до пяти учащихся. Каждая группа получает свой комплект карточек. В игре задействовано двадцать пять карточек с описанием характеристики пяти типов почв. Ученики совершают свой ход по очереди, вытягивая карточки с описанием почвы и определяя её тип. Затем надо эту карточку за жетончик продать ответственному за почву, убедив его в своей правоте.

В этой игре также используется разработанный автором математический подход. Когда ответственный собирает все карточки, то может проверить себя, получив сумму цифр на карточках. Учитель также имеет на руках правильный вариант разложения карточек в виде цифр и очень быстро может проверить собранные карточки в любой группе. Для организации игры каждая группа получает в комплекте с карточками и жетонами инструкцию игры и должна самостоятельно разобраться с правилами проведения этой игры и сорганизоваться. Учитель может дать некоторые разъяснения, если группа затрудняется в восприятии правил игры.

Организация самостоятельной работы с инструктивной карточкой уже решает задачу развития коммуникативных умений: разобраться с новой информацией и действовать согласно этой информации, одновременно согласуя свои действия с действиями других.

На следующих этапах игры решаются также достаточно сложные задачи коммуникативных действий. Вся работа построена вокруг информации о почвах. Необходимо разобраться с ней самому, возможно обратиться за помощью к другим, убедить того, кому карточка с

информацией продаётся, в своей правоте. Также каждый играет ещё и другую роль – покупателя карточки: здесь надо самому внимательно выслушать своего партнёра по игре, принять решение о своих действиях – покупать или не покупать информацию. В это время другие игроки должны контролировать процесс обмена информацией и принятие решений, так как в итоге зависят от правильности действий всех игроков. В зависимости от действий игроков в каждом ходе игры выделяется четыре этапа коммуникативных действий (таблица 9).

Таблица 9

Этапы коммуникативных действий при совершении хода в игре по типам почв: алгоритм учебной деятельности

1 этап	
2 этап	
3 этап	
4 этап	
Все этапы	

Помимо всех этапов каждого хода игры, ученики контролируют результаты как отдельных игроков за игровым столом, так и общий

результат. На отдельных этапах для контроля приглашается учитель. Результаты игры записываются на листочек, где одновременно оформляется порядок распределения карточек и подсчитанные баллы результатов деятельности игроков. Ученики одновременно вынуждены контролировать и перерабатывать несколько видов информации, выполнять несколько действий, постоянно менять свою роль в игре. Учитель должен оперативно принимать решение по итогам игры, быстро ориентироваться в результатах, сданных детьми. Содержание карточек и методика подведения итога игры представлены в приложении 6.

Данная игра имеет сложную структуру по содержанию, организации, правилам проведения, подведению итога. Такую игру можно проводить только с классами, приученными к групповой работе. Попытки проведения игр со сложной структурой в классах, где не было системы такой работы, показали, что игры проходили сложно, иногда не решая своих учебных, развивающих и воспитательных целей. В экспериментальной работе во всех классах игра прошла без напряжения, без организационных проблем. Дети были настроены на работу, на совместную деятельность, на выполнение условий работы.

На следующем уроке, после проведения проверочной работы, ученики получили анкету в виде пятибалльной шкалы. Они должны были оценить своё отношение к данной работе и к одноклассникам, работавшим с ними в группе. Всего в анкету было помещено 12 вопросов. Результаты анкетирования по отдельным вопросам, касающимся оценивания своих партнёров по группе, представлены в таблице 10.

Результаты анкетирования учащихся демонстрируют, что взаимодействие в группах проходит достаточно продуктивно и не напрягает большинство учеников. Негативное впечатление о своих коммуникативных способностях показывает незначительное количество учеников, в большинстве случаев это меньше 1/5 всех участников взаимодействия.

Таблица 10

Анкетирование учеников 8-х классов по результатам игры «Типы почв»

параметры \ классы	8 А	%	8 Б	%	8 В	%	8 Г	%	8 Д	%
	24	100	14	100	19	100	15	100	24	100
Возникло взаимопонимание в группе	22	92	11	79	17	89	12	80	24	100
Активно использовали жестикуляцию.	12	50	9	64	13	68	7	47	15	63
Помогали разобраться с материалом другим.	9	38	7	50	8	42	6	40	8	33
Пытались объяснить свою точку зрения.	19	79	10	71	15	79	9	60	18	75
Не могут сформулировать свои мысли	5	21	6	43	3	16	5	33	6	25
Перебивают одноклассников, навязывают своё мнение.	3	12	2	14	4	21	1	7	3	13
Торопятся, не вникают в содержание, действуют наугад.	2	8	3	21	3	16	4	27	3	13

Более половины детей активно используют невербальные способы коммуникации. Вопросы анкеты формулировались целенаправленно, чтобы обратить внимание учеников на важность жестикуляции в донесении информации до своего собеседника. Проведение анкетирования со специально составленными вопросами способствовало сосредоточению внимания учащихся на формирование определённых коммуникативных

умений. Такой подход, когда ученики сами для себя определяют проблемы, обращают внимание на необходимость развития каких-либо качеств, в этом возрасте более эффективен, чем непосредственные рекомендации учителя.

Такая же структура игры была использована в работе с целым классом. Но каждый играл только за себя, групповой работы не было. В отличие от предыдущей игры здесь каждый ученик играл одну роль – покупателя или продавца, однако значительно увеличивался объём материала, а для покупателей – большой объём продавцов информации. Данная форма проведения игры была разработана для обобщения темы «Природные зоны России».

При проведении уроков по этой теме в экспериментальных классах присутствовали студенты, находящиеся на педагогической практике. В их задачу было поставлено отследить, сколько раз при встречах покупателей и продавцов возникали споры, попытки убедить другую сторону в своей правоте.

Игра по природным зонам была проведена с целью решать задачи развития умений высказывать свою точку зрения, её обосновывать, доказывать. Основное развитие этих умений пришлось на ответственных, но и многие ученики активно включались в этот процесс. Текст карточек, произносимый при выступлении ответственных, внимательно слушался другими учениками, особенно теми, кто эти карточки продал. Обращалось внимание на правильную формулировку содержания описаний. Итоги наблюдений студентов представлены в таблице 11.

Более сложная конструкция игры проводилась при изучении природно-территориальных комплексов (ПТК) Урала. Сложность самоорганизации заключалась в том, что, работая индивидуально на получение баллов, ученик оставлял свою группу. Оставаясь в группе и принимая карточки у других учеников, данный ученик не зарабатывал баллы лично для себя. Необходимо

было находить удобное сочетание видов деятельности, чтобы дать каждому возможность поработать в обоих направлениях.

Таблица 11

Количество проявления попыток убедить одноклассника в своей правоте, отстоять своё мнение

	8 А	8 Б	8 В	8 Г	8 Д
Тундра	4	1	5	2	6
Тайга	9	3	4	1	11
Смешанные и широколиств. леса	6	5	12	4	12
Степи	3	4	4	1	9
Пустыни	4	6	3	3	5
Всего	26	19	28	11	43

При такой организации сочеталась индивидуальная и групповая работа, оценка зависела как от активности самого ученика в индивидуальной работе, так и от качества работы всей группы. Сложность организации деятельности провоцировала возможность конфликтов. Необходимо было договориться в группе по распределению времени, по возможности использования сил для работы на себя и на коллектив. При этом развивались умения избежать возникновения конфликтных ситуаций, самоорганизоваться, взять на себя ответственность за организацию.

По построению, организации и проведению данная игра оказалась самой сложной. Когда данная разработка была предложена некоторым учителям, они отказались от использования такой конструкции. Была проведена эта игра на занятии со студентами географического факультета. По их мнению, данная игра очень сложна для восприятия и приводит к возникновению конфликтов, и они бы не хотели на практике проводить подобную игру. Но, по нашему мнению, использование сложной конструкции игровых действий помогает формировать и развивать многие

коммуникативные умения, приобретать опыт сотрудничества в непривычных, в сложно управляемых условиях.

Таблица 12

Этапы коммуникативной деятельности при проведении игры по изучению природных комплексов Урала

Этапы	Учебно-игровые действия	Коммуникативные действия
первый	Деление на группы.	По названиям карточек поиск тех, кто попадает в группу, налаживание контактов.
второй	Знакомство с учебными материалами и их изучение.	Совместное рассмотрение и обсуждение, организация передачи друг другу средств обучения
третий	1)Получение карточек с описанием природы и продажа их группам. 2)Обсуждение в группе поступающих карточек и их покупка.	Согласование действий, умение договориться, получение и переработка информации, принятие решений на основе анализа информации, поиск помощи и советов, обоснование своей точки зрения, убеждение собеседника, формулировка аргументов, умение кратко изложить информацию, умение выслушивать и воспринимать партнёра по общению
четвёртый	Распределение информации и выступление с этой информацией перед аудиторией.	Умение организовать других, убедить в рациональности организации, развитие выразительности и доступности речи, умение свободно держаться при выступлении перед аудиторией.

При проведении игры возникали небольшие конфликтные ситуации. Во время урока учителю иногда приходилось вмешиваться в действия учеников, давать рекомендации, помогать регулировать ситуацию. Разбор действий учеников явился логичным завершением урока.

На следующем уроке ученики получили подробную анкету, большая часть вопросов которой заставляла анализировать коммуникативные действия. Результаты анкетирования представлены в таблице 13. Они показывают, что для учеников возникло достаточно много непредвиденных, непривычных ситуаций, заставивших принимать решения исходя из новой ситуации. Данные анкетирования показали, что созданные в игре условия заставили большинство детей (по анкетам это 70%) активно регулировать деятельность других, выступать временно в качестве организаторов, что и ставилось среди главных педагогических целей.

Новым этапом развития коммуникативных умений в нашем исследовании стала итоговая игра по Сибири. Она была продумана и построена по принципу настольной игры, за игровым столом все игроки – соперники. Но общий итог игры всех в группе также сказывался на индивидуальных оценках. Данная игра должна была решать задачи развития коммуникативных умений сразу нескольких направлений. Учитывая сложную конструкцию игры и большой объём используемого географического материала, игра проводилась два раза. Ученики получали оценку только один раз, выбирая лучший результат. Главная же цель повторного проведения игры – проявление коммуникативной деятельности уже в знакомой ситуации, не затрачивая времени на знакомство с новой ситуацией, сразу просчитывая шаги быстрых и эффективных действий.

Ещё одно условие было введено в проведение игр, которое позволило увеличить уровень сложности в решении коммуникативных задач – при повторной игре состав группы должен бы смениться полностью. Такое

Таблица 13

**Результаты анкетирования учащихся после проведения игры при
изучении природных комплексов Урала**

	8 А	8 Б	8 В	8 Г	8 Д	Всего	%
Количество анketируемых.	22	17	23	14	21	97	100
Возникали конфликтные ситуации, смогли их решить самостоятельно.	4	3	11	2	5	25	26
Возникали конфликтные ситуации, они остались нерешёнными.	2	2	1	2	3	10	10
Испытывали чувство растерянности при организации своей деятельности.	11	7	9	5	9	41	42
Приобрели некоторый опыт разрешения конфликтных ситуаций, в дальнейшем уже предполагают, как будут действовать.	12	4	11	3	14	44	45
Приходилось активно вмешиваться в организацию деятельности других, призывать к смене деятельности.	14	9	19	8	18	68	70
Приходилось убеждать в своей правоте при продаже карточек.	11	3	15	7	16	52	54
Приходилось убеждать собеседников в их неправоте при покупке карточек.	12	5	17	6	17	57	59

условие позволяло значительно расширить количество учащихся, с которыми приходится вступать в контакты, каждый раз подстраиваясь под новых людей, по-новому формируя своё поведение и стиль общения.

Суть игры заключается в раскладывании карточек в соответствии с территорией и компонентом природы. Для этого формируется игровое поле, по структуре являющееся таблицей, которую необходимо заполнить содержанием, уже напечатанном на карточке. Игра по своим правилам и действиям похожа на игру по почвам. Но увеличивается математическая составляющая, нет ответственных за какие-либо части содержания, за всё общая ответственность.

На начальном этапе группа получает достаточно объёмную и сложную по содержанию инструктивную карточку. Поскольку она одна, возникает проблема организации знакомства с инструкцией и начала деятельности. Кто-то в группе вынужден взять на себя инициативу по общей организации, проявить себя руководителем. На следующем этапе начинается игра: приходится разбираться в правилах, улавливать логику распределения содержания. Постепенно расширяется круг привлекаемых источников информации (учебники, атласы, записи в тетради, дополнительная литература). Общение становится более целенаправленным и конкретным. Усиливается взаимоконтроль, возрастает помощь друг другу, работа приобретает характер совместной деятельности. Индивидуализация проявляется только на некоторых этапах, когда ученики пытаются подвести итог заработанным баллам. Заключительный этап – это подведение итога игры, оформление результатов. В этот момент у некоторых игроков резко возрастает интенсивность действий, попытка что-либо ещё изменить, часть других игроков полностью отключаются от действий, смирившись с результатом. Структура возникновения коммуникативных действий показана в таблице 14.

При проведении данной игры проявилось сформированное умение работать в группах, организовывать как себя, так и остальных учеников. Повторное проведение игры позволило оперативно действовать в знакомой ситуации. Отработанные навыки действий в новом окружении с учениками, с которыми в обычных условиях дети мало общаются, проявлялись без каких-либо проблем. Опробованные в предыдущем этапе коммуникативные действия легко закреплялись и развивались на новом уровне. По результатам небольшого анкетирования после второго игрового урока более 75% учеников высказались о своей уверенности в общении с одноклассниками. Более половины учеников всех классов отметили высокий уровень комфортности при работе в новой группе.

Таблица 14

Виды деятельности учеников при проведении обобщающей игры по Сибири

1 этап	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;">лидер</div> <ul style="list-style-type: none"> → восприятие информации → разъяснение остальным → переформулирование → привлечение внимания → организация действий </div>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="flex: 1;"> <p>выслушивание</p> <p>переработка информации</p> <p>переформулирование</p> <p>инициатива в действиях</p> <p>уточнение информации</p> </div> <div style="margin-left: 20px;"> <p>игроки</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; gap: 5px;"> <div style="display: flex; align-items: center;">← <input type="checkbox"/></div> <div style="display: flex; align-items: center;">← <input type="checkbox"/></div> <div style="display: flex; align-items: center;">← <input type="checkbox"/></div> </div> </div> </div>
2 этап	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;">игрок</div> <ul style="list-style-type: none"> → восприятие информации → уяснение правил → привлечение источников → совместное </div> <p>обсуждение</p> <p>принятие решения</p> <p>отстаивание решения</p>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="flex: 1;"> <p>выслушивание</p> <p>переработка информации</p> <p>анализ источников</p> <p>контроль действий</p> <p>высказывание своего мнения</p> </div> <div style="margin-left: 20px;"> <p>игроки</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; gap: 5px;"> <div style="display: flex; align-items: center;">← <input type="checkbox"/></div> <div style="display: flex; align-items: center;">← <input type="checkbox"/></div> <div style="display: flex; align-items: center;">← <input type="checkbox"/></div> </div> </div> </div>
3 этап	<p>Контроль содержания игрового поля, пересчёт цифр на карточках, самоорганизация и стимулирование действий других.</p>	
4 этап	<p>Распределение деятельности, проявление инициативы в оформлении результатов работы.</p>	

В девятом классе планирование содержания и структуры преподавания географии в течение учебного года для проведения педагогического

эксперимента предопределило включение в учебный процесс тринадцати игровых уроков. В основу этих игр положены те же подходы, которые использовались и в восьмом классе. Однако методика и содержание игр претерпели некоторые изменения. Это связано с несколькими моментами: снижение интереса к игровым формам в начале учебного года; резкое снижение уровня восприятия содержания предмета в конце учебного года; большой объём экономической информации, статистического материала; вовлечение в учебную деятельность большого количества сложных по содержанию социально-экономических карт.

Проведение исследований игровой деятельности учащихся в предыдущие годы показал, что начинать систему игр в начале учебного года в девятых классах достаточно сложно. В начале учебного года мы спланировали простые по структуре и взаимодействиям игры.

Первые уроки в девятом классе посвящены изучению административно-территориального состава России, изучению субъектов Федерации. На четвёртый урок проводилась игра – лото по субъектам России. В разложении карточек использовался математический принцип, позволяющий перепроверять свою работу. Сумма цифр по вертикали схемы составляет 55, по горизонтали 80, а общая сумма 128. В центре всегда субъект с цифрой 7. Раскладывая карточки, ученики постоянно работали с картой, запомнили образ размещения объектов на карте. Игровой принцип использовался для подведения итога работы.

Данная игра восстанавливала систему группового взаимодействия, формируемую в предыдущий год. Отрабатывались умения договариваться, распределять работу, находить и объяснять другим какую-либо информацию, отстаивать своё мнение.

Следующая игра проводилась как программная практическая работа по определению параметров национального состава населения России. Данная

игра являлась индивидуальной. Образцы цепочек по характеристике народов представлены в приложении 9.

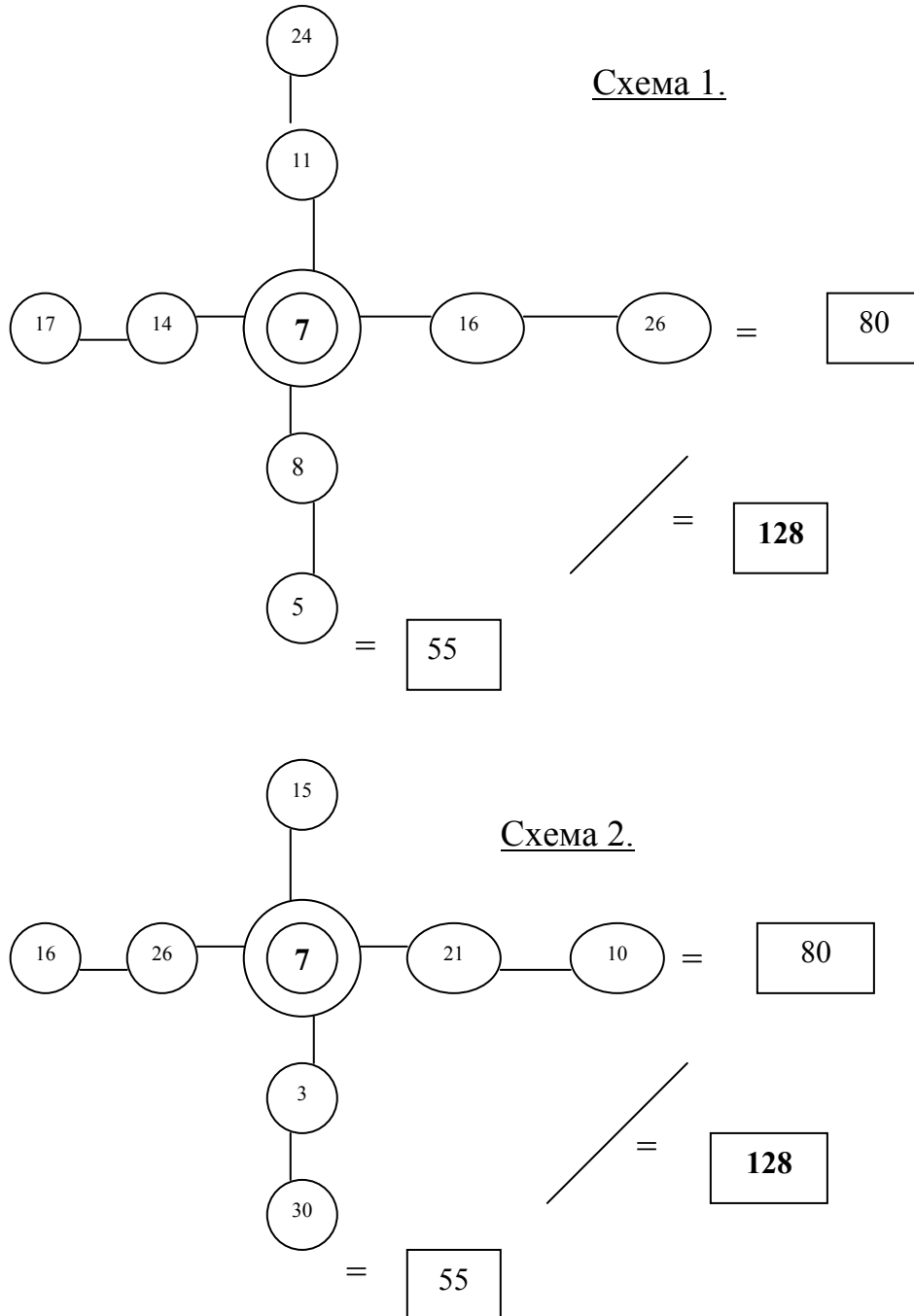


Рис. 8: Образец заполненных схем по субъектам Российской Федерации в игре – лото «семёрка»

При проведении этой игры были задействованы студенты для наблюдений за школьниками. За каждым студентом закреплялся один ученик, действия которого отслеживались в течение урока. При распределении учитывались особенности детей – для наблюдений были отобраны ученики разного уровня работоспособности и интеллекта.

Отмечалось, сколько раз ученик обратился к источникам информации – учебнику, тетради, атласу, обращения за помощью к одноклассникам и как удалось договориться с ними. Собранные данные усреднялись на одного ученика.

Таблица 15

Средние показатели коммуникативной деятельности учеников на игре «Народы России» в 9-ом классе

	8 А	8 Б	8 В	8 Г	8 Д
Обращение к источникам информации.	9	7	8	6	8
Обращение с какими-либо вопросами к одноклассникам.	6	5	7	4	6
Разрешение удачно какого-либо вопроса в результате общения.	5	5	4	3	5
Доказательство своего решения с использованием каких-либо аргументов.	2	1	3	1	2

После изучения населения своей страны учащиеся девятых классов переходят к изучению большой темы «Хозяйство России». Этот раздел рассматривается в течение двадцати уроков – это почти треть учебного времени за год.

Наиболее значимой в развитии коммуникативных умений является игра по металлургическому комплексу России. Она сложна по структуре и

содержанию, опирается на географические знания и умения учеников. Разработка игры была выставлена в 2001 году на районном смотре педагогических проектов и получила приз в конкурсе разработок нетрадиционных уроков.

Игра проводится в группах. Она относится к настольным играм. Каждая группа получает комплект карточек и выкладывает их в определённом порядке, составляя схемы по отраслям и металлургическим базам. На класс готовится большое количество комплектов. Это позволяет уменьшить количество человек в группе, сделать работу более целенаправленной, активизировать всех членов небольшого коллектива. Наполняемость групп на уроках составляла 3-4 человека. Учитывая большой объём карточек и многочисленность направлений в работе с содержанием карточек, учащиеся вынуждены были распределять работу, самостоятельно прорабатывать часть информации, но при этом всё время контактировать друг с другом, создавая схемы.

На класс готовится большое количество комплектов. Это позволяет уменьшить количество человек в группе, сделать работу более целенаправленной, активизировать всех членов небольшого коллектива. Наполняемость групп на уроках составляла 3-4 человека. Учитывая большой объём карточек и многочисленность направлений в работе с содержанием карточек, учащиеся вынуждены были распределять работу, самостоятельно прорабатывать часть информации, но при этом всё время контактировать друг с другом, создавая схемы.

Анализ деятельности учащихся производился по упрощенному анкетированию. В таблице 16 представлены общие результаты анкетирования всех учеников класса. Всего в анкетировании приняло участие 106 человек. Результаты ответов показывают, что по всем параметрам анализа наблюдается высокая активность в проявлении коммуникативной деятельности. Значительно больше половины учеников постоянно

представляют своим одноклассникам найденную в различных источниках информацию. Организация игры заставляет постоянно что-либо друг другу доказывать, объяснять.

Таблица 16

**Результаты анкетирования по проведённой игре в 9-ом классе
«Металлургия»**

		Не производилось	В единичных случаях	Иногда, изредка	Часто, много раз
1	Как часто показывали найденный объект на карте другим.	8	19	23	56
2	Как часто показывали найденную информацию в учебнике другим.	9	24	21	52
3	Как часто обращались за советом к другим в группе.	16	15	22	53
4	Как часто объясняли что-либо другим.	11	12	28	55
5	Как часто приходилось убеждать других в своей правоте.	14	16	31	45

Один из заключительных уроков по теме «Хозяйство России» носил обобщающий характер, готовил к итоговому зачёту. Он также проводился в форме игры. Группа за игровым столом работала со своим комплектом игры. Каждый игрок ходил по очереди. Все игроки за одним столом являлись соперниками, но оценка каждого зависела как от его индивидуальной работы, так и от действий всех в данной группе. Дидактический материал игры представлен в приложении 10.

Данная игра позволила структурировать знания об отраслях экономики, закрепить пространственное размещение по стране. В процессе игры ученики

за игровым столом, в своей группе, прорабатывали информацию пятидесяти карточек. Они вынуждены были обращаться к содержанию учебника, тетради, картам атласа. Принималось решение, в большинстве случаев, в результате совместных рассуждений, рекомендаций одноклассников. Математическая основа, применявшаяся в игре, позволяла постоянно осуществлять внутренний контроль в группе, вносить коррективы, совместно исправлять как индивидуальные, так и коллективные ошибки.

Почти половина времени учебного года при изучении географии в девятом классе отводится на изучение региональной части – это изучение экономических районов России, стран СНГ и Удмуртии. На первых уроках изучения региональной части много времени уделяется Центральному району. На его примере отрабатывается план характеристики экономического района, формируются умения регионального описания. На следующих районах эти умения развиваются и закрепляются. В решении этих учебных задач использовались игровые формы, периодически применяемые нами на уроках в девятом классе.

При изучении второго и четвёртого экономических районов проводился одинаковый по структуре практикум. Каждая группа учеников получала комплект карточек, где к большой карточке с заданием необходимо разложить маленькие карточки с ответами. Например:

Карточка – задание:

1. Состав Центрально-Чернозёмного района		
Самая большая область ЦЧР по площади.	Область ЦЧР с самым маленьким количеством населения.	Область ЦЧР, имеющая множество таможенных пунктов.



Карточки – ответы:

Воронежская обл.

Липецкая обл.

Белгородская обл.

По своей структуре – это вопросы-тесты. Но организована групповая работа с дидактическими карточками, заставляющая совместно перерабатывать информацию. Введён игровой момент – это дополнительные баллы в зависимости от скорости, на сколько смогли опередить другие группы. Также игровой момент организует выставление оценки в зависимости от занятого группой места в соперничестве друг с другом.

При организации такой деятельности происходит очень активное общение. Достаточно простая организация позволяет максимально включиться в работу детям самого разного уровня подготовленности. При этом сразу же вносятся коррективы, если видят другие ученики несоответствие. В результате такого общения закрепляются географические знания. Но при этом происходит программирование коммуникативной деятельности. На протяжении значительной части урока школьники общаются друг с другом по заданной теме, проговаривают географические названия, географические и экономические термины. И на многих этапах возникает необходимость в убеждении друг друга в своей правоте, в отстаивании своего мнения. А поскольку такая работа становится привычной для детей, то проходит она достаточно спокойно. Ученики приучаются выслушивать друг друга, т.к. опыт многих предыдущих совместных работ показал, что конфликты, лишние эмоции, высокая импульсивность, нежелание прислушиваться друг к другу резко снижают результат. Именно эту цель преследовало и помещение друг за другом одинаковых игр-практикумов. На второй игре закреплялось умение спокойно выслушивать своих одноклассников, находить аргументы, быстрее и эффективнее приходиться к единому мнению.

Проведённое анкетирование показало, что 96% учеников считают свои действия при проведении второй игры более эффективными, 92% учеников чувствовали себя более комфортно, чем на первой. На отношение к игре не повлияло то, что объём карточек во второй игре был увеличен на треть.

Игра по теме «Поволжский район» по организации и проведению такая же, как игра в восьмом классе «Сибирь», только имеет упрощённую структуру. Изучив общую характеристику Поволжского района, ученикам необходимо на игровом поле разложить карточки по субъектам района.

Таблица 17

Сравнение результатов коммуникативной активности при проведении игр «Часовые пояса» в восьмом классе и «Поволжье» в девятом

Классы, уроки	А		Б		В		8 Г		Д	
	8	9	8	9	8	9	8	9	8	9
Простой разговор, беседа по теме урока	2,8	3,6	1,2	2,9	3,7	4,2	1,6	2,6	1,9	2,3
Произнесение терминов	0,9	1,3	0,5	0,4	0,7	0,8	0,3	0,7	0,7	1,2
Полные предложения по теме	0,8	2,3	0,7	1,9	1,1	2,2	0,6	0,6	0,8	1,4
Попытка доказать что-либо, убедить	1,8	3,9	1	0,9	1,7	1,9	0,9	1	0,7	2,1
Передача информации другому	2,4	2,3	1,3	1,4	2,2	2,7	0,7	1,2	1,1	1,7
Управление действиями другого	0,9	2,6	0,7	1,5	1,3	2,1	0,8	1,7	0,9	2,3

Проводилась данная игра во время педагогической практики студентов, что позволило привлечь их к наблюдениям за деятельностью детей. Здесь использовалась уже отработанная методика по оформлению карт коммуникативности. Студенты размещались в конце класса, но за каждым закреплялись определённые ученики, не знавшие об этом. Задачей студента было фиксировать коммуникативную деятельность учащихся. Подобный анализ был проведён в начале восьмого класса, когда сравнивалась коммуникативная активность учеников на обычных уроках и на уроке

географии при проведении игры-практикума по часовым поясам. На новом этапе мы сопоставили, как изменилась эта активность. Сравнительные цифры по результатам студенческих наблюдений приведены в таблице 17.

По таблице видно, что по всем параметрам в абсолютном большинстве случаев наблюдается рост коммуникативной активности во всех классах экспериментальной параллели. Особенно значительное увеличение по двум параметрам: беседа по теме и управление действиями другого.

При проведении наблюдений за коммуникативной активностью фиксировались данные в общую характеристику класса. Поэтому проследить индивидуальное изменение уровня коммуникативной активности по представленным результатам невозможно. Для такого анализа мы использовали данные по одному классу, где специально отслеживались результаты индивидуально на каждого ученика. Разные студенты проводили обстоятельные наблюдения в этом классе два года подряд, это дало нам возможность использовать результаты индивидуальной активности в анализе. Суммарные баллы каждого ученика были заложены в матрицу по наблюдениям 2001 и 2003 годов. Все результаты были подвержены математической обработке в статистической программе SPSS. Был проведён сравнительный анализ показателей двух наблюдений у испытуемых с использованием критерия Вилкоксона.

Таблица 18

Динамика изменения коммуникативной активности учеников «Д» класса экспериментальной параллели с использованием критерия Вилкоксона

Показатели	Средние значения		Уровень значения
	В 8-ом классе	В 9-ом классе	
Коммуникативн. активность	6,00	11,00	0,000

Проведённые наблюдения и анализ результатов показал значительные сдвиги по показателю коммуникативной активности на уроке. Это подтверждает эффективность влияния проведения системы специально разработанных дидактических игр на протяжении двух лет. Каждый ученик стал проявлять себя значительно активнее во взаимодействии с учениками своей группы. Коммуникативная деятельность становится постепенно привычным видом деятельности.

Новая игра помогла повторить экономические районы всей европейской части России. Форма игры новая и непривычная для детей. Класс делится на шесть команд. Каждая команда получила 16 карточек, имеющих две стороны. На одной стороне отмечен пункт характеристики района (например: сельское хозяйство, промышленность, население и т.д.), на другой стороне даётся описание, относящееся к какому-либо району по данному пункту. Задача учеников была - определиться с этим экономическим районом. Каждый район характеризуется по шести параметрам. А поэтому в каждый ход может подниматься только одна карточка данного параметра (например только одна карточка с описанием промышленности). Один ход игры – это какой-либо экономический район, называемый учителем. Задача команды быстро разобраться с карточками, определить, какая из них может относиться к данному району, и опередить других в поднятии карточки по данному вопросу. Затем команда должна зачитать содержание карточки и в зависимости от правильности выбора получить положительный или отрицательный балл. Результат постоянно фиксировался на доске, это поддерживало на протяжении всего урока игровой азарт, заставляло повышать интенсивность и скорость действий, стимулировало к набору баллов.

Большое количество карточек способствовало активной работе всей группы, т.к. один-два ученика не успевали быстро работать со всеми

карточками. Возникавшая проблема выбора заставляла совместно определяться с отнесением содержания к определённой территории. Постоянно в группе необходимо было брать на себя ответственность, чтобы быстро поднять карточку. В зависимости от правильности действия в группе резко менялась психологическая ситуация: то радость и доверие друг к другу, то неудача и недовольство действиями другого. В такой, часто меняющейся психологической атмосфере дети приспосабливались постоянно общаться, друг другу что-то доказывать, объяснять, распределять работу, брать ответственность. Такая высокая интенсивность самих действий жёстко заставляла проявлять коммуникативную активность. Но отсутствие времени не позволяло строить длинные фразы, говорить законченными предложениями. В некоторой степени эту проблему разрешало зачитывание информации с карточки, где текст включал географические характеристики в законченном виде. При этом развивалось умение громко и чётко произносить информацию для аудитории.

При планировании игровых уроков в весенний период мы учитывали несколько особенностей. Это накопившаяся усталость к концу учебного года, настрой части учеников на скорое покидание школы, усиленная подготовка к выпускным экзаменам. Всё это определило выбор простых по построению и содержанию работ, не заставляющих существенно напрягаться, готовить большой материал. В оставшееся время было проведено ещё четыре игры.

3.4 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Формирующий эксперимент по использованию в учебном процессе дидактических игр для развития коммуникативных умений учащихся восьмых и девярых классов проводился на протяжении двух лет. Участниками эксперимента стали 112 учащихся, состав которых на

протяжении эксперимента не менялся. Все проводимые игры, включённые в учебный процесс, были объединены в несколько типов.

I тип – Игры, имитирующие телевизионные игры, перестроенные под данный учебный процесс, простые действия по угадыванию.

II тип – Игры с использованием карточек с описанием каких-либо географических объектов или процессов. Эти карточки необходимо правильно разложить или с их помощью объединиться в группы, а затем зачитать эти карточки.

III тип – Полученные карточки индивидуально или в группе используются в определённой структуре деятельности. При этом организуются работа с различными источниками информации и коммуникативные действия с учениками всего класса.

IV тип – Практикум с использованием дидактических карточек, которые необходимо разложить соответствующим образом. Для подведения итога используется игровой подход.

V тип – Настольная игра в маленькой группе. Индивидуальная деятельность с использованием игровых карточек, которые раскладываются определённым образом. Для контроля и подведения итогов используется математическая основа.

При введении этих игр в учебный процесс учитывались степень сложности игры, готовность класса к деятельности разной степени сложности, отношение учеников к восприятию какой-либо темы, сложившийся опыт игровой и коммуникативной деятельности школьников. Всего в восьмом классе проведено 14 игр. Для их проведения задействовано 20% учебного времени. Т.е. 1/5 часть учебного процесса была задействована в педагогическом эксперименте по развитию коммуникативных умений без ущерба для решения образовательных задач и без изменения структуры учебного процесса.

Таблица 19

**Использование дидактических игр для развития коммуникативных
умений в восьмом классе**

№ урока	Игра	Тип	Форма деятельности	Степень сложности коммуникативных действий
4	Географический рынок по пограничным объектам.	III	Индивидуально-групповая	Средняя
7	Путешествие - практикум по часовым поясам.	IV	Групповая	Средняя
10	История географических исследований в России.	IV	Групповая	Низкая
16	Своя игра - ответы на вопросы по рельефу и тектонике России.	I	Групповая	Низкая
19	Бег по кругу - обобщение темы «Рельеф России»	II	Индивидуально-групповая	Низкая
23	Узнай воздушную массу	II	Индивидуально-групповая	Средняя
25	Прогноз погоды - итоговый практикум по теме «Климат России»	IV	Групповая	Высокая
28	Реки России - игра-практикум.	IV	Групповая	Средняя
34	Почвы России - игра-обобщение по теме.	V	Индивидуально-групповая	Высокая
41	Природные зоны России	III	Индивидуальная	Высокая
48	ПТК Урала	III	Индивидуально-групповая	Высокая
51	Кто хочет стать отличником? - повторение Западной Сибири.	I	Индивидуальная	Низкая
56-57	Сибирь - обобщающая игра.	V	Индивидуально-групповая	Высокая
60	ПТК Дальнего Востока - ролевая игра.	II	Групповая	Средняя

При планировании проведения разработанных дидактических игр одним из наиболее важных факторов был учёт логики изучения учебного

материала. Содержание самих игр напрямую зависела и от того, как предлагается изучать материал программой, какие знания и умения необходимо сформировать.

Чередование сложности проводимых игр в восьмом классе представлено на рисунке 9.

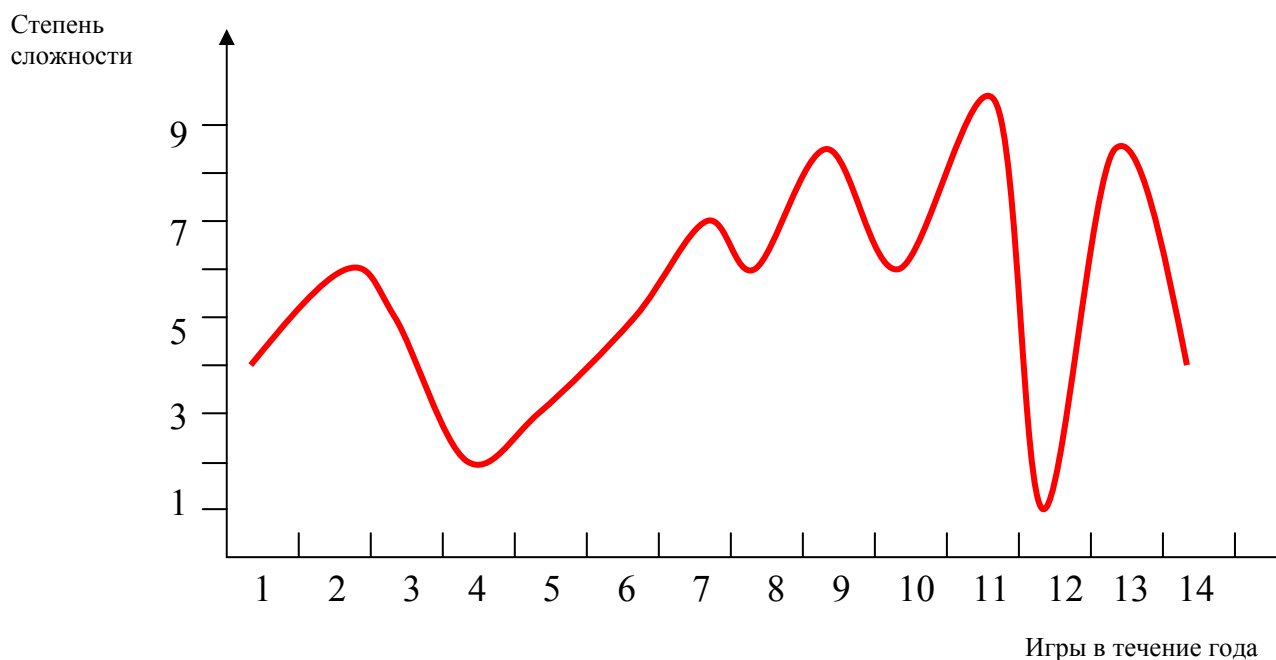


Рис. 9: Суммарная степень сложности структуры построения игр и коммуникативных действий школьников в восьмом классе

Промежутки между играми составляли от одного до шести уроков, в среднем через каждые четыре-пять уроков в учебный процесс включались игровые формы занятий. При подготовке и проведении игр использовалась различная степень сложности построения игр и коммуникативных действий. Увеличение степени сложности построения игр и коммуникативных действий происходило постепенно, со значительным увеличением степени сложности во втором полугодии. Проводилось чередование степени сложности, чтобы сохранить интерес к игровой деятельности. Другое построение распределения сложности использовалось в девятом классе (таблица 20). Одним из факторов, влияющих на формирование системы игр в

этом классе – это настрой на то, что девятый класс выпускной. Часть детей во втором полугодии серьезно обеспокоена предстоящими выпускными экзаменами, а часть уже настроилась на уход из школы.

Таблица 20

Использование дидактических игр для развития коммуникативных умений в девятом классе

№ урока	Игра	Тип	Форма деятельности	Степень сложности коммуникативных действий
4	Игра – лото «семёрка» по размещению субъектов Федерации.	IV	Групповая	Средняя
12	Игра–практикум по составу населения России.	III	Индивидуальная	Средняя
17	Игра-практикум по ТЭК.	II	Групповая	Средняя
21	Игра «Металлургия».	V	Групповая	Высокая
32	Обобщающая игра по теме «Хозяйство России».	V	Индивидуально-групповая	Высокая
40	Составление схем по ЦЧР.	IV	Групповая	Средняя
47	Составление схем по Северному району.	IV	Групповая	Средняя
51	Игра «Поволжье»	V	Индивидуально-групповая	Высокая
54	Обобщающая игра по европейской части России.	II	Групповая	Средняя
58	Игра-практикум по ТПК Восточной Сибири.	II	Групповая	Средняя
60	Игра «Кто хочет стать отличником?» - по Дальнему Востоку.	I	Индивидуальная	Низкая
62	Игра «Угадай страну» по Прибалтике.	I	Групповая	Низкая
66	Географический рынок по странам Средней Азии.	III	Индивидуально-групповая	Средняя

Общий объём времени использования игровых форм в девятом классе сократился по сравнению с восьмым до 18%. Изменилась равномерность

проведения игр. С учётом уменьшения интенсивности отношения школьников к игровой деятельности на данном этапе мы уменьшили число игр в начале учебного года. Наиболее высокая степень сложности по уровню организации игр и коммуникативных действий школьников пришлась на середину учебного года. В конце года игры проводились часто, но сложность их уменьшилась (Рис. 10). Для анализа общей степени сложности суммировались баллы, показывающие как степень сложности коммуникативных действий учащихся, так и степень сложности организации игры, понимания её правил, количества игровых этапов, разнообразие игровых действий.

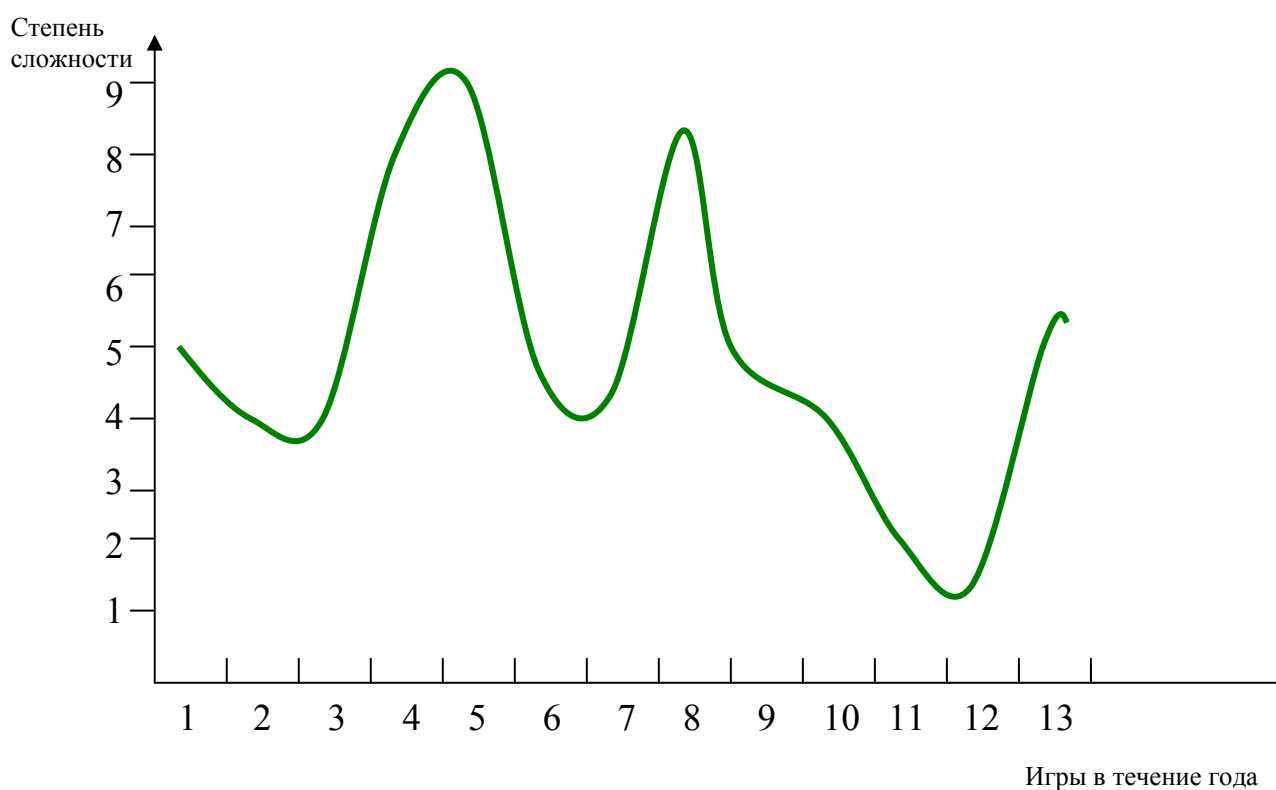


Рис. 10: Суммарная степень сложности структуры построения игр и коммуникативных действий школьников в девятом классе

Формирующий эксперимент продолжался в течение двух лет. На этапе этого эксперимента изучалось отношение учащихся к игровой деятельности, к коммуникативной деятельности, к ученикам своего класса. Отслеживались

поведение на уроке, степень развития навыков самоорганизации, эффективность групповой деятельности. Шло поэтапное наблюдение за степенью развития коммуникативных умений. На отдельных этапах происходило сопоставление показателей между экспериментальной и контрольными параллелями.

В экспериментальную параллель входило пять ученических коллективов, которые учились в восьмом классе в 2001/2002 учебном году и в девятом классе в 2002/2003 учебном году. Для контрольного диагностирования результатов нашего эксперимента проводили сопоставление степени развития коммуникативных умений нескольких параллелей. В качестве контрольных классов использовались три параллели. Контрольные классы 1 – это девятая параллель 2001/2002 учебного года. Контрольные классы 2 – это восьмая параллель 2002/2003 учебного года и девятая параллель 2003/2004 учебного года. Сравнительные показатели этой параллели мы смогли проследить и сопоставить с экспериментальными классами в полном объёме. Контрольные классы 3 – это восьмая параллель 2003/2004 учебного года. Эта параллель задействована в сравнительном анализе в полном объёме только в течение одного учебного года и частично эти классы были обследованы в 2004/2005 учебном году. Для основных обследований контрольного диагностирования использовались начало и конец учебного года. По некоторым параметрам проводились и промежуточные обследования.

При диагностировании были использованы традиционные тесты по педагогике и психологии для выявления уровня развития коммуникативных показателей. Для более детального обследования учеников применительно к учебному процессу разрабатывались собственные измерительные материалы совместно со студентами географического факультета, преподавателями УдГУ и психологами школы.

Таблица 21

Распределение экспериментальной и контрольных параллелей по учебным годам

Выборка	Количество классов в параллели	Количество учеников в параллели	Наблюдались в восьмом классе	Наблюдались в девятом классе
Контрольная параллель 1	5	116	-	2001/2002 уч. год
Экспериментальная параллель	5	112	2001/2002 уч. год	2002/2003 уч. год
Контрольная параллель 2	4	92	2002/2003 уч. год	2003/2004 уч. год
Контрольная параллель 3	4	89	2003/2004 уч. год	2004/2005 уч. год

Одним из основных методов диагностирования учащихся использовался тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности». Из разных изданий использовался КОС и КОС-2 [38, 12]. Перечень тестов примерно одинаковый с небольшими различиями. Для разнообразия в начале восьмого класса применялся тест КОС, а в конце девятого КОС-2. В опроснике представлено всего сорок вопросов. Данный тест позволял с использованием предлагаемого ключа определять уровень коммуникативных и организаторских склонностей. Для нашего исследования мы взяли только один показатель - уровень коммуникативных склонностей. В приложении 12 представлен вариант тестов КОС и методика получения результата. По параметрам исследования можно эти два теста – КОС и КОС-2 считать идентичными, и сравнивать объективно результаты проверки. В таблице 23 представлены итоги выявленных уровней детей экспериментальной и контрольных параллелей за время проведения обследований. Этот показатель достаточно сильно различался внутри

параллели между классами. Нами приведены общие результаты по параллелям.

По таблице видно, что к окончанию учёбы в девятом классе по сравнению с периодом начала учёбы в восьмом классе большинство учащихся снижают уровень коммуникативных склонностей. Учащиеся экспериментальной выборки показали устойчивый рост значений коммуникативных склонностей, в экспериментальных классах произошло увеличение учащихся, отнесённых по результатам тестирования в группы высокого уровня. Резко уменьшилась по сравнению с контрольными параллелями наполняемость групп низкого уровня, что свидетельствует о преодолении школьниками коммуникативных затруднений.

Таблица 23

Результаты уровневого анализа показателей коммуникативных склонностей учащихся (в %)

Выборка	Выявленные уровни в начале восьмого класса					Выявленные уровни в конце девятого класса				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Контрольная параллель 1						8	17	52	16	7
Экспериментальная параллель	7	15	43	21	14	2	6	45	31	16
Контрольная параллель 2	8	16	41	23	12	9	23	49	14	5
Контрольная параллель 3	6	19	42	18	15					

Для выявления мешающих детям параметров в развитии коммуникативных умений применялся другой метод. В анкетировании детей использовали опросник социально-коммуникативной компетентности (СКК).

По мнению Р.В.Овчаровой [124], социально-коммуникативная компетентность формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в деятельность. В её состав входят: 1) умение ориентироваться в социальных ситуациях; 2) умение правильно определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей; 3) умение выбирать адекватные способы общения с ними и реализовывать их в процессе взаимодействия; 4) особую роль играет умение поставить себя на место другого человека, ощущать его чувства, сопереживать ему и предвидеть и прогнозировать поведение других и своё собственное в процессе общения.

С точки зрения гуманистической концепции социально-коммуникативной компетентности, на которой построена данная методика, помехами общения, снижающими его эффективность, являются социально-коммуникативная неуклюжесть, нетерпимость к неопределённости, чрезмерный конформизм, повышенное стремление к превосходству над другими людьми, преобладание мотивации избегания неудач и порог чувствительности к блокировке потребностей, стремлений и желаний, повышенная нетерпимость в общении (фрустрационная нетолерантность).

Таблица 24

Результаты определения социально-коммуникативной компетентности (СКК) за два года

Участники исследования	СК	НН	К	ССР	ИН	ФН
Экспериментальная параллель (N=71)	3,4	4,8	4,9	6,1	3,4	4,3
Контрольная параллель 2 (N=42)	4,5	5,8	5,5	6,2	3,6	5,2

Опросник состоит из 133 высказываний об особенностях поведения, привычках и взглядах. Содержит 6 шкал, значения которых являются помехами общения, снижающими его эффективность: социально-коммуникативная неуклюжесть (СКН), нетерпимость к неопределённости (НН), чрезмерное стремление к конформности (К), повышенное стремление к

статусному росту (ССР), ориентация на избегание неудач (ИН), фрустрационная нетолерантность (ФН).

Для исследования были задействованы три класса экспериментальной и два класса контрольной параллели 2. Каждый ученик получал свои баллы, которые затем усреднялись. Результаты тестирования представлены в таблице 24. Результаты анкетирования учеников выявили достаточно высокие показатели и в экспериментальных классах, и в контрольных по чрезмерному стремлению к конформности. Этот показатель показывает высокую зависимость от мнения сверстников, переживание за их мнение, за то, как выглядит деятельность в чужих глазах. Существенные различия видны по снижению помех в общении в экспериментальных классах по социально-коммуникативной неуклюжести, по нетерпимости к партнёрам по общению. Однако представленные результаты выборочные, не дают полностью объективного анализа.

Для объективного анализа результатов проведённого эксперимента анкетирование явилось основным методом. Почти все анкеты носили анонимный характер, чтобы учащиеся в своих ответах были предельно откровенны. Большинство опросов детей проводилось непосредственно на уроках географии. Ставилась задача ограничить количество вопросов, чтобы такую работу провести быстро. В формулировках вопросов были использованы уже разработанные тесты в психолого-педагогической литературе [182], а также продумывались свои подходы в создании инструментария исследования.

Почти все вопросы были сформулированы в тесной связи с учебной деятельностью, со школой. Результаты анализа этих анкет показали примерно одинаковый результат как детей экспериментальной параллели, так и контрольных параллелей. Абсолютное большинство (от 85 до 93 процентов опрошенных) теряются в незнакомой ситуации, особенно если надо решать какую-либо организационную проблему. От 62% до 71%

отметили в ответах на несколько вопросов, что без интереса воспринимают учебную информацию из уст учеников своего класса. От 47% до 55% учащихся очень не любят обсуждать с одноклассниками содержание изучаемого материала, но с удовольствием обсуждают особенности поведения своих сверстников.

Этапное исследование уровня коммуникативных умений мы проводили совместно со студентами в марте. В трёх параллелях была проведена игра по природным зонам. Студенты рассказывались около ответственных за покупку карточек с описанием природы и отслеживали общение учащихся. Каждый студент отмечал количество попыток убедить своего одноклассника в правильности принятого решения; количество достаточно полных, логичных, завершённых формулировок; количество неадекватных проявлений в общении, грубостей, неумение прийти к соглашению. Для анализа полученные результаты суммировались и делились на общее количество учеников.

Таблица 25

Сопоставление уровня коммуникативных умений нескольких параллелей восьмых классов при проведении игры по природным зонам.

	Эксперимент. параллель	Контрольная параллель 2	Контрольная параллель 3
Попытки убедить одноклассников.	1,18	0,98	1,02
Полные, логичные, завершённые формулировки.	0,82	0,77	0,81
Неумение найти общий язык, решить проблему общения.	0,14	0,33	0,28

Результаты наблюдений, проведённых студентами показывают, что по большинству параметров результаты по экспериментальной и контрольным параллелям примерно одинаковые. Однако есть некоторое улучшение в проявлении свободы убеждать других в своей точке зрения. Ещё больше различаются показатели в негативных проявлениях общения. У детей экспериментальной параллели больше развито умение самоорганизации, правильного подхода в деловом общении со сверстниками.

В конце учебного года во всех классах проведены анкеты по самостоятельному выявлению сформированных коммуникативных умений. Выявлялись умения: 1) слушать и слышать партнёра по общению; 2) обосновывать свою точку зрения; 3) учитывать особенности партнёра, подстраиваться под его особенности; 4) проявления инициативы в общении, в организации беседы; 5) добывания информации через совместную деятельность; 6) понимания поведения своих партнёров по общению, прогнозирования речевого поведения. По каждому умению были сформулированы по 3-4 вопроса с однозначными ответами – да или нет. Всего в анкете 22 вопроса. За каждый ответ, свидетельствующий о сформированности умения начислялся 1 балл. Общая сумма баллов класса делилась на количество учеников. В таблице 26 представлены результаты проведённого анкетирования.

Таблица 26

**Уровень сформированности коммуникативных умений по окончании
учёбы в восьмом классе**

	8 А	8 Б	8 В	8 Г	8 Д	Вся параллель
Экспериментальная параллель	17	11	16	12	19	15,6
Контрольная параллель 2	15	10	9	11		11,4
Контрольная параллель 3	14	12	10	7		11

По результатам анкетирования были составлены матрицы для математической обработки. В матрицу заложены баллы каждого ученика и введены в общий список испытуемых – всего 229 учеников. Для введения в матрицу дан код для каждой параллели. Был проведён сравнительный анализ показателей уровня сформированности коммуникативных умений между параллелями с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни. Результаты математической обработки представлены в таблицах 27 и 28. В математической обработке сопоставлены по отдельности экспериментальная параллель и контрольная параллель 1, в другом анализе экспериментальная параллель и контрольная параллель 2.

Таблица 27

Достоверность различий показателя уровня сформированности коммуникативных умений по критерию Манна-Уитни у испытуемых экспериментальной параллели и контрольной параллели 2

Показатели	Средние значения		U критерий	Уровень значимости
	Эксперимент. параллель	Контрольная параллель 2		
Уровень коммуникат. умений	16,30	12,04	1242,0	0,000

Проведённое анкетирование показало тенденцию значительного возрастания уровня сформированности коммуникативных умений экспериментальных классов. Однако ответы на вопросы анкеты могут быть не всегда правдивыми, нет гарантии, что ученик полностью понял вопрос и точно на него ответил. Поэтому отдельным этапом анализа являлась внешняя оценка сформированности коммуникативных умений.

Таблица 28

Достоверность различий показателя уровня сформированности коммуникативных умений по критерию Манна-Уитни у испытуемых экспериментальной параллели и контрольной параллели 3

Показатели	Средние значения		U критерий	Уровень значимости
	Эксперимент. параллель	Контрольная параллель 3		
Уровень коммуникат. умений	16,30	10,99	958,5	0,000

Отдельное обследование участников экспериментального обучения проводилось в октябре 2002 года. Была организована игра-практикум по теме «Народы России». По этим данным заполнялась усреднённая шкала коммуникативных умений. Шкала составлена по иностранным источникам [196] и использована для обобщённого анализа. Содержание анализируемых параметров представлено в приложении 13.

Таблица 29

Показатели сформированности коммуникативных умений старшеклассников (При проведении игры «Народы России»)

	8 А	8 Б	8 В	8 Г	8 Д	Вся параллель
Контрольная параллель 1	49	52	29	54	32	43
Экспериментальная параллель	68	49	66	42	63	58
Контрольная параллель 2	47	42	32	41		41
Контрольная параллель 3	50	43	27	29		37

Результаты наблюдений в течение четырёх лет можно считать достаточно объективными. Данные таблицы 29 позволяют отметить

снижение уровня коммуникативных умений в ученической среде. По нашему мнению, это связано с общей ситуацией в данной школе: уменьшение количества учащихся, снижение общего интеллектуального уровня детей, сокращение количества работающих учителей с высокими категориями в школе, где проводились исследования. Но в целом хорошо заметно, что система проведённой работы позитивно сказалась на результатах экспериментальной выборки. Результаты экспериментальной выборки сопоставимы с показателями лидеров контрольной выборки.

Следующим этапом сквозных исследований явилось проведение игры «Поволжье». При анализе этой игры использовалась коммуникативная карта класса. В 2001 году эта методика была впервые опробована и закреплена на примере игры в девятых классах контрольной параллели 1. На первоначальном этапе использования этой методики мы пытались выявить высокую эффективность игровых форм в сравнении с традиционными, в дальнейшем эта методика анализа использовалась для сравнения уровня сформированности коммуникативных умений.

Результаты коммуникативной активности на проведённых уроках при проведении игры «Поволжье» показывают явное превышение показателей почти по всем параметрам в экспериментальных классах. На этом этапе исследований сказывается проведённая система применения игровых форм с целью развития коммуникативных умений.

Результаты внешних наблюдателей подчёркивают объективность представленных показателей. Для учеников анализируемая игра проводится по знакомым правилам. Работа в знакомой системе взаимодействия делает уверенными действия большинства учащихся.

В целом проведённое исследование подтвердило гипотезу, что применение системы полифункциональных дидактических игр на уроках способствует существенному развитию коммуникативных умений, преодолению учащимися коммуникативных затруднений. Это хорошо

демонстрируют результаты отслеживания деятельности учащихся как через внешние наблюдения, так и через анкетирование, письменные работы.

Таблица 30

Сравнение результатов коммуникативной активности при проведении игры «Поволжье» в течение трёх лет в девярых классах

Выборка		А	Б	В	Г	Д
Параметры	К 1*	2,3	2,5	1,3	2,1	1,5
	Э	3,6	2,9	4,2	2,6	2,3
	К 2	2,2	1,4	1,5	1,2	
Произнесение терминов	К 1	0,7	0,9	0,3	1,1	0,4
	Э	1,3	0,4	0,8	0,7	1,2
	К 2	0,5	0,4	0,2	0,3	
Полные предложения по теме	К 1	1,1	1,2	0,6	0,9	1
	Э	2,3	1,9	2,2	0,6	1,4
	К 2	0,8	0,6	0,3	0,4	
Попытка доказать что-либо, убедить	К 1	1,5	1,1	0,6	1,6	0,7
	Э	3,9	0,9	1,9	1	2,1
	К 2	0,7	0,6	0,4	0,5	
Передача информации другому	К 1	2,1	2,2	0,6	2,2	0,5
	Э	2,3	1,4	2,7	1,2	1,7
	К 2	1,9	1,7	0,7	1,1	
Управление действиями другого	К 1	0,8	1,1	0,6	1,2	0,4
	Э	2,6	1,5	2,1	1,7	2,3
	К 2	0,7	0,5	0,6	0,7	

* - К 1 – контрольная параллель 1, Э – экспериментальная параллель, К 2 – контрольная параллель 2.

Выводы по третьей главе:

1. Большинство детей положительно воспринимает использование в учебном процессе дидактических игр. Однако отношение к игровой деятельности, к игровым формам занятий меняется в зависимости от возраста и периода в течение учебного года. Самые низкие показатели по отношению к игре наблюдаются в старшем подростковом возрасте.
2. В старшем подростковом возрасте значительно снижается коммуникативная активность учащихся в учебной деятельности. Для её стимулирования, снятия ограничивающих ученика комплексов зависимости от мнения сверстников действенным способом является использование игровых форм.
3. Эффект использования дидактических игр напрямую зависит от системы их использования. Они должны регулярно проводиться, постоянно закрепляя и развивая коммуникативные умения.
4. Степень сложности структуры игр и коммуникативных действий должны увеличиваться постепенно, сложные игры должны чередоваться с простыми.
5. Игры по форме и структуре должны быть разнообразными, чтобы не снижался интерес к игровой деятельности, чтобы развивались умения действовать в новых условиях. Но периодически необходимо повторять одинаковые формы игр, чтобы ученики успешно реализовали сформированные умения и чувствовали, как возрастает эффективность правильного использования сформированных коммуникативных умений.
6. Планировать использование игр необходимо с учётом степени подготовленности детей к игровой и коммуникативной деятельности, а также их отношения к учебному процессу на данном временном этапе.
7. Привыкание к постоянному использованию игровых форм занятий, прежде всего на закреплении учебного материала, сглаживает

негативное отношение к ним у части учащихся. Регулярная организация коммуникативной деятельности в условиях урока формирует отношение к ней как к обычной учебной деятельности. Многократное закрепление определённых коммуникативных умений на уроках постепенно переводит их в разряд коммуникативных навыков.

8. Перевод обычной учебной деятельности в игровую выдвигает на первое место для учеников задачу победить, проявить себя как индивидуально, так и в команде. При этом испытываемые коммуникативные затруднения уходят на второй план, что способствует упрощению и сокращению этапов в их преодолении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях изменившейся социально-экономической ситуации в стране в системе образования также существенны перемены, прежде всего в требованиях, предъявляемых к выпускнику современной школы. Эти требования заставляют постепенно изменять содержание школьного образования, его структуру, находить новые подходы, применять нетрадиционные методы и технологии в учебном процессе. Перед школой поставлены задачи формирования личности активной, организованной и ответственной, свободной от стереотипов, стремящейся к постоянному самообразованию. Главную роль в формировании этих качеств играет обучение старшеклассников умениям организовать свою деятельность, свободно ориентироваться в информационном потоке, интенсивно работать не только индивидуально, но и в коллективе.

В любой деятельности одними из главных умений являются коммуникативные – это умения добывать, использовать и передавать информацию в непосредственных взаимоотношениях с другими людьми. Однако развитие этих умений в старшем школьном возрасте сопряжено с серьёзными проблемами. В старшем подростковом возрасте резко изменяется восприятие ребёнком себя и окружающих. В этот кризисный период теряется уверенность в себе, резко возрастает зависимость от мнения сверстников.

Проведённые исследования показали, что за два года, охватывающих учеников восьмых и девярых классов, коммуникативная активность детей снижается. Сформированные в предыдущие годы коммуникативные умения в полной мере не реализуются. Любые действия педагога по развитию коммуникативных умений на данном этапе вызывают серьёзные проблемы.

Нами было выбрано средство, по нашему мнению, наиболее эффективное для решения определившейся проблемы – это использование в

учебно-воспитательном процессе дидактических игр. Игровая деятельность предоставляет достаточную свободу действий ученику, создаёт для него наиболее комфортное состояние – общение со сверстниками в небольшой группе. Игровая система в подведении итогов деятельности снимает психологическое давление на подростка.

Игровая деятельность широко распространена в системе общего образования и активно используется уже много лет. Однако методика проведения дидактических игр слабо разработана. Нет полных, универсальных классификаций дидактических игр, используются разные подходы в их применении. Анализируя много лет деятельность учителей географии Удмуртии по использованию дидактических игр, мы пришли к выводу, что эти игры используются не в системе, от случая к случаю, а поэтому эффективно не решают многих задач, в основном сводятся только к решению одной задачи – развлекательности. Отсутствие системы в использовании игровых форм вызывают негативное отношение к сложным по структуре играм, к тем играм, которые наиболее эффективны в развитии коммуникативных умений. Особенно редко игры используются в старших классах, где отсутствие системы в их применении предопределяет наиболее сильное противодействие со стороны учеников использовать сложные игры на уроках.

На начальном этапе нашего исследования выявлялось отношение учащихся к игровой деятельности на уроках. Это исследование показало, что в восьмом и девятом классах самые низкие показатели в отношении к игровым формам. В несколько этапов были адаптированы к определённым условиям разработанные игры, частично шло изменение их структуры, методики организации и проведения. К началу формирующего эксперимента был создан комплекс различных по типу, сложности, содержанию дидактических игр.

Проведение формирующего эксперимента в течение двух лет показало, что выдвинутая рабочая научная гипотеза оказалась правильной. Система использования полифункциональных дидактических игр на протяжении длительного времени значительно увеличивает уровень коммуникативных умений, сглаживает или снимает коммуникативные затруднения. Анализ проведённых анкет, интервьюирование учеников выявили ряд особенностей, которые необходимо учитывать при использовании системы дидактических игр.

Только регулярное проведение дидактических игр создаёт условие для постепенного привыкания работать в нетрадиционной форме проведения занятия, приучает относиться к этой форме серьёзно. Периодическое повторение одинаковых форм дидактических игр позволяет почувствовать детям себя достаточно компетентными и уверенными в своих действиях. Частое повторение одинаковых форм снижает интерес к играм и снижает эффект развития умений, так как исчезает ситуация неожиданности, непредсказуемости, новых условий, проблемы.

Проведённый эксперимент позволил выработать ряд выводов по использованию дидактических игр, которые представлены в этой работе. Разработанные игры используются многими учителями. Особенно высоко оценивают эффект игр те учителя, которые стали применять игры в системе, создавая собственные игры по образцу уже разработанных дидактических игр. Теоретические выводы и эмпирические результаты диссертационного исследования позволяют подтвердить правомерность первоначально выдвинутой гипотезы. Материалы исследования могут быть применены в организации учебного процесса, в системе повышения квалификации учителей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абрамлина О. Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся. Дис... канд. пед. наук. Орёл, 2003. – 243 с.
2. Азаров Ю. П. Игра и труд. – М.: Знание, 1973. – 96 с.
3. Алифанова Е. М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр. Автореф. дис... канд. пед. наук. – Волгоград, 2001. – 15 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ в 2-х т.. 1968. – 339 с.
5. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития, инновационный курс. Книга № 2. – Казань: Казанский университет. – 1998. – 320 с.
6. Андреева Г. М. Социальная психология. 3-е изд. М.: Просвещение, 1999. – 432 с.
7. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
8. Арутюнов Ю.С., Борисов Н. В., Вербицкий А. А., Соловьёва А. А. Деловая игра. Методика конструирования деловой игры. – М., 1988.
9. Бабурин В. Л. Деловые игры по экономической и социальной географии: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1995. – 143 с.
10. Байкова Л. А. Технология игровой деятельности. – Рязань, 1994.
11. Баранов А. А. Стресс-толерантность педагога: теория и практика. – М.: «АСТ»; Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2002. – 422 с.
12. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить качества личности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

13. Батуева Г. М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников. Дис... канд. пед. наук. Калининград, 2003. – 191 с.
14. Батчаева З. А. Формирование коммуникативных умений старшеклассников в процессе изучения английского языка. Дис... канд. пед. наук. Карачаевск, 2004. 185 с.
15. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Просвещение, 1972. – 329 с.
16. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. – 423 с.
17. Беспалько Е. И. Лекции по педагогике для слушателей ФПК и аспирантов. – М., 1987. – 129 с.
18. Белозёров И. Н., Козлова Н. Т., Лобыгин А. Н., Успенская В. М. Итоги республиканского тестирования учащихся 8-х классов по физической географии // Тематический сборник «Мониторинг в образовании». – Ижевск, ИУУ, 2000.
19. Бельчиков Я. М., Бирштейн М. М. Деловые игры. – Рига: Авотс, 1989. – 304 с.
20. Богомолова Н. Н. Социально-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1977. С. 180-205.
21. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
22. Бодалёв А. А. Психология общения. М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 15
23. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., Просвещение, 1968. – 464 с.
24. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. – Т. 36. – М., 1951.

25. Болотова А. К. Психология времени в межличностных отношениях. – М.: МПСИ, 1997. – 191 с.
26. Вербицкий А. А., Филиппов А. В., Красовский Ю. Д. Содержание, формы и методы бучения в высшей и средней школе // Психолого-педагогические вопросы проведения деловых игр. Вып. 10. – М., 1983.
27. Веселкова О. А. Педагогические условия актуализации коммуникативно-нравственной культуры младших школьников. Автореф. дис... канд. пед. наук. – Омск, 2000. – 19 с.
28. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии, 1966, № 6. – С. 62-76.
29. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М. 1956. – 519 с.
30. Выготский Л. С. Развитие высших психологических функций. М.: Педагогика; 1960. – 420 с.
31. Гаврилова Е. Д. Дидактические игры как средство развития креативного мышления учащихся. Дисс... канд. пед. наук. СПб., 2002. - 155 с.
32. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности. – М., Изд-во АПН СССР, 1989. – 150 с.
33. Газман О. С. О понятии детской игры // Игра в педагогическом процессе. Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск, 1989. С. 3-10.
34. Ганаева Е. А. Формирование когнитивно-коммуникативных умений подростков в историко-краеведческой деятельности. Дис... канд. пед. наук. Оренбург, 1999. – 168 с.
35. Гинзбург Я. С., Коряк Н. М. Социально-психологическое сопровождение деловых игр // Игровое моделирование: Методология и практика / Отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987.
36. Грабская И. А. Психологические основы управления деловой игрой // Деловые игры и методы активного обучения: Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск: ЧГТУ, 1992. – Ч. 1 и 2.

37. Грехнев В. С. Культура педагогического общения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
38. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения. Практикум. – Новосибирск, изд-во Новосибирского университета, 1997. – 114 с.
39. Гросс К. Душевная жизнь детей. СПб., 1906.
40. Давыдов В. В. Проблема возрастной и педагогической психологии // Вопросы психологии. – 1976. - № 4. – С. 3-15.
41. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
42. Давыдов В. В., Зинченко В. И. Принцип развития в психологии // Вопросы философии. – 1980. - № 12.
43. Дмитриев А. Е., Львов М. Р., Фатеева Н. И. Дидактика. Уч. пособие для самостоятельной работы студентов фак-та начальных классов. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – 202 с.
44. Душина И. В. Методология и технология обучения географии: Пособие для учителей и студентов пед. ин-тов и ун-ов / И. В. Душина, В. Б. Пятунин, Е. А. Таможняя. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 203 с.
45. Душина И. В., Понурова Г. А. Как учить школьников географии: Пособие для начинающих учителей и студентов педагогических институтов и университетов по географическим специальностям. – М., 1996. – 192 с.
46. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
47. Дьячкова О. А. Игры школьников. М.: Учпедгиз, 1955. – 176 с.
48. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Дис... д-ра психол. наук. Л. 1990. – 353 с.
49. Жебровская О. О. Игровые методы обучения в системе постдипломного образования учителей. Дисс... канд. пед. наук. СПб, 2000. – 180 с.

50. Жуковская Р. И. Игра и её педагогическое значение. – М.: Педагогика, 1975. – 111 с.
51. Журавлёв А. Л. Коммуникативные качества личности руководителя и эффективность руководства коллективом. / Психологический журнал. – М., 1993, № 1. – С. 57-67.
52. Заика Е. В. И др. Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения // Вопросы психологии – 1995. - № 1. С. 41-46.
53. Занько С. Ф., Тюнников Ю. С., Тюнникова С. М. Игра и учение. Части 1 и 2. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1992.
54. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебное пособие – Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 1997. – 476 с.
55. Зубкова Т. И. Игротехника в системе социально-экологического воспитания // Региональный подход в экологическом образовании периода детства. – Екатеринбург, 1998. – С. 40-42.
56. Игровые методы обучения: Методические рекомендации / Сост. Душкова Т. А., Ковалёва Н. Б., Лим Е. С., Миушкина А. В. – М., 1989. – 62 с.
57. Ительсон Л. В. Лекции по проблемам современной психологии обучения. – Владимир, 1970. – 359 с.
58. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
59. Каган М. С. Человеческая деятельность. // Опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. – С. 110-111.
60. Канн-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
61. Кидрон А. А. Коммуникативная способность и её совершенствование. Дис... канд. псих. наук. Л., 1981. – 199 с.
62. Кисельгоф С. И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования (на материале ЛГУ). – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. – 152 с.

- 63.Кларин М. В. Игра в учебном процессе // Советская педагогика. – 1985. – № 6.
- 64.Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: 1994. – 223 с.
- 65.Кларин М. В. Обучение как игра // Школьные технологии. – 2004. - № 5. – С. 45-58.
- 66.Кларин М. В. Разработка имитационно-моделирующих учебных игр в современной буржуазной педагогике // Советская педагогика. – 1982. - № 3. С. 109-112.
- 67.Клюева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: Популярное пособие для родителей и педагогов – Ярославль: Академия развития. – 1996. – 240 с.
- 68.Ковалёв А. Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
- 69.Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б. Первина. – М.: Педагогика, 1985. – 144 с.
- 70.Колодий Н. Е., Тюников Ю. С., Мазниченко М. А. Как преодолеть негативные стереотипы общения школьников / ж-л «Школьные технологии», № 5, 2004. – С. 83-86.
- 71.Кон И. С. Психология старшеклассника: Пособие для учителя – М.: Просвещение, 1980. – 207 с.
- 72.Конюхов Н. И. Словарь-справочник по психологии. – М., 1996. – 160 с.
- 73.Коммуникативность обучения – в практику школы: Из опыта работы. Кн. для учителя / Под ред. Е. И. Пассова. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.
- 74.Кочетова В. А. Дидактическое речевое общение как средство развития коммуникативных умений будущего учителя. Дис... канд. пед. наук. Оренбург, 2000. – 174 с.
- 75.Крупская Н. К. Воспитание. – Пед. соч-я в 6-ти т. М., 1979, т. 3.
- 76.Крутова Н. В. Невербальное общение учителя. / Школьные технологии. 2002, № 6. – С. 199-202.

- 77.Крюков М. М., Крюкова Л. И. К вопросу об историко-культурном обосновании метода деловых игр // Всесоюзный семинар «Деловые игры и их программное обеспечение»: Тезисы докладов. ЦЭМИ. М., 1979. С. 56-60.
- 78.Кузнецов А. А., Чураков С. В. Кузнецов В. Н. Учебные игры на уроках биологии // Приложение к газете «Первое сентября» - Биология. – 1994. – № 38, 39.
- 79.Кулагина Г. А. Сто игр по истории. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.
- 80.Куницына В. Н. Трудности межличностного общения: Дис... докт. псих. наук. СПб., 1991. – 358 с.
- 81.Ларин А. А. Факторы, определяющие коммуникативные тенденции личности. Дис... канд. псих. наук. М., 1999. – 153 с.
- 82.Леонтьев А. А. Общение и оптимизация совместной деятельности. М.: Педагогика, 1987. – 302 с.
- 83.Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
- 84.Леонтьев А. А. Функции и формы речи. // Основы теории речевой деятельности. – М.:, 1974. - С. 241-254.
- 85.Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения в 2-х томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.
- 86.Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965. – 537 с.
- 87.Леонтьев А. Н. Психология общения. М.: Смысл, 1997. – 356 с.
- 88.Лепская Н. И. Онтогенез речевой коммуникации. Автореф. дис... докт. филол. наук. М.: МГУ, 1989.
- 89.Липатова Т. И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических вузов и специалистов при подготовке к профессиональному общению. Дис... канд. пед. наук. Челябинск, 1992. – 164 с.
- 90.Лисина М. И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблематике возрастной и педагогической

- психологии / Под. ред. М. И. Лисиной. М.: Просвещение, 1980. – С. 3-23.
91. Лисиная М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
92. Литова З. А. Роль игры в развитии личности школьника в новых экономических условиях // Школа. – 2000. - № 2. – С. 36-40.
93. Лобыгин А.Н. Использование активных форм обучения в профильных естественно-экологических классах // Методические основы изучения географии в вузе и школе. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2003. С. 34 - 36.
94. Лобыгин А. Н. Использование игровых методов на уроках географии учителями Удмуртии // Вестник УдГУ. – 2004. - № 8. – С. 175-179.
95. Лобыгин А. Н. Использование игровых технологий на практических работах по географии в школе // 5-я Российская университетско-академическая научно-практическая конференция, часть 8. – Ижевск, УдГУ, 2001. С. 61-62.
96. Лобыгин А. Н. Математическая основа для создания дидактических игр, практикумов, групповых занятий на уроках географии // Материалы конференции «Современные проблемы региональной экономики, экологии и эколого-географического образования. – Москва – Сергиев Посад, 2003. – С. 313-317
97. Лобыгин А. Н. Поиск структуры изучения курса «География России» // Сборник трудов по проблемам изучения России в школах. – Ижевск: МВЕУ, 1997. – С. 69-70.
98. Лобыгин А. Н. Проблемы организации игр для активизации познавательной деятельности учащихся на уроках географии // Теория и практика социально-экономической географии: Материалы Всероссийской научно-практической конференции – Самара, Самарская государственная экономическая академия, 2002. – С. 146-148.

99. Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельность в психологии. // Вопросы философии, № 8, 1979. – С. 37-45.
100. Ломов Б. Ф. Психологические исследования общения. М.: Педагогика, 1985. - 126 с.
101. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребёнка. – М.: Просвещение, 1965.
102. Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта. – Соч-я в 7-ми т. М., 1958, т. 5.
103. Макарова Г. П. Вербальное общение в системе руководства и подчинения. Автореферат дис... канд. психол. наук. М., 1979. – 25 с.
104. Матвеева Е. И. Диалог на уроке как средство индивидуальности подростка. Дис... канд. пед. наук. Ярославль, 1999. – 235 с.
105. Матюнин Б. Г. Нетрадиционная педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 96 с.
106. Машвиц Е. И., Гергей Т. Роль диалога в совместной деятельности. // Всесоюзный симпозиум по проблеме «Мышление и общение». Алма-Ата, 1973, с. 155-157.
107. Методика обучения географии в школе: Учебн. пособие для студентов геогр. спец. высш. пед. учебн. заведений и учителей географии. Под ред. Л. М. Панчешниковой. – М.: Просвещение; Учебная литература, 1997. – 320 с.
108. Мингазов Р. Х. Педагогическая технология разработки и организации познавательных игр // Специалист. – 1996. - № 3. С. 26-28.
109. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994. – 216 с.
110. Митрофанов И. В. Тематические игры по географии. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 112 с.
111. Михалевская Г. И., Трофимова Г. С. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка: Науч. - метод. пособие. – Ижевск:

- Изд-во Удм. ун-та, 1995. – 92 с.
- 112.Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984 – 112 с.
- 113.Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников: Автореферат дис... докт. пед. наук. – Л., 1981. – 72 с.
- 114.Мунирова Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры. Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1992. – 17 с.
- 115.Мунтян А.В. Введение в рыночную экономику. – Ижевск: Бизнес-старт, 1993. - 39 с.
- 116.Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. Л.: Лениздат, 1970. – 243 с.
- 117.Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и её место в психологии. // Вопросы психологии. – 1957. - № 5. – С. 142-154
- 118.Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.:Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
- 119.Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров: Учебное пособие / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Высшая школа, 1995. – 207 с.
- 120.Никитин Б. П. Ступеньки творчества, или развивающие игры. – М., 1990.
- 121.Новикова Л. И. Деятельность детского коллектива как фактор его развития // Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формировании личности школьника. – М., 1983.
- 122.Обозов Н. Н. Межличностные отношения. – Л., 1979. – 151 с.
- 123.Обозов Н. Н. Эффективность групповой деятельности в связи с речевой активностью её членов // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. - Л., 1970. – С. 118-119.

124. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 480 с.
125. Огородник Е. Г. Классификация дидактических игр и методические рекомендации по созданию банка игр // Обучающие игры в химии и методике её преподавания: Методические рекомендации для студентов, учителей химии средних школ. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – С. 3-9.
126. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во «Русский язык», 1989. – 924 с.
127. Олейник О. В. Педагогическая система развития коммуникативных способностей курсантов высших военно-учебных заведений: Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 2000. – 16 с.
128. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
129. Панфёров В. Н. Общение как предмет социально-психологических исследований. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. 120 с.
130. Панфёрова А. А. Профессиональная подготовка учителя к развитию коммуникативных умений у младших школьников: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1996. – 16 с.
131. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., «Мысль», 1971. – 348 с.
132. Педагогическое речеведение. Словарь – справочник. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
133. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. - М.: МГУ, 1989. – 219 с.
134. Петровский А. В. К построению социально-психологической теории коллектива.// Вопросы философии. – 1973, № 12. – С. 71-81.
135. Пидкасистый П. И., Портнов М. Л. Искусство преподавания. М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.

136. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 269 с.
137. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
138. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. – М., 1996.
139. Проблемы общения в психологии. / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981. – 321 с.
140. Прутченков А. С. Возможности игровой технологии: понятия и термины // Педагогика. – 1999. - № 3. – С. 121-126.
141. Прутченков А. С. Школа деловой игры // Школьные технологии. – 1998. – № 4.
142. Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987.
143. Психологический словарь. – М., 1983. – С. 288
144. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского. – 2-е изд. М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
145. Развитие коммуникативных умений: Методические рекомендации к изучению спецкурса «Общение» (Калининградский ун-т). Сост. Н. Г. Терехова, Г. Г. Даниленкова. - Калининград, 1997. – 31 с.
146. Робачевская К. В. Генетические истоки игровых методов обучения // Деловые игры и методы активного обучения: Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск: ЧГТУ, 1992. – Ч. 1 и 2.
147. Родионов Б. А. Коммуникация как социальное явление. Ростов-на-Дону, 1984. – 143 с.
148. Российская педагогическая энциклопедия. М.: Изд-во «БРЭ», 1999.
149. Рудина Е. А. Варианты разнообразия игровых форм при изучении

- социально-экономической географии России. – Дипл. работа, Ижевск УдГУ, 2002. – 73 с.
- 150.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во наркомпроса РСФСР, 1940. – 596 с.
- 151.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. Т.1 – С. 460-480
- 152.Рыданова И. И. Основы педагогики общения. – Мн.: Беларуская навука, 1998. – 319 с.
- 153.Рысьева Т. Г. Дидактические игры и возможности их применения при изучении биологии и экологии в школе. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 160 с.
- 154.Сазонтьева Н. Б. Игра как метод и проблема современной психологии // Игровое моделирование: Методология и практика / Отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987.
- 155.Самоукина Н. В. Игровые методы в обучении и воспитании. – М.: МГИУУ, 1992. – 143 с.
- 156.Самоукина Н. В. Игры в школе и дома. М. 1995. – 135 с.
- 157.Сборник нормативных документов. География / Сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М.:Дрофа, 2004. – 141 с.
- 158.Селевко Г. К. Групповые формы учебной деятельности // Школьные технологии. – 2005. - № 1. – С. 124-132.
- 159.Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
- 160.Селевко Г.К. Формирование творческого мышления // Сборник тезисов научно-практической конференции. – Омск, 1986.
- 161.Сиялова И. А. Пропедевтическая подготовка учащихся профессионального лицея к овладению коммуникативными умениями: Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 16 с.

- 162.Смирнов Е. Н. Структура и временная организация игры // Игровое моделирование: Методология и практика / Отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987.
- 163.Соколов Э. В. Смысл и культура человеческого общения / Духовное становление человека: Сб. статей. – Л.: Знание, 1972. – 124 с.
- 164.Соловцова Е. Е., Волкова С. П. Психология и культура делового общения // «Школьные технологии», 2002, № 6. – С. 234 – 249.
- 165.Солонько А. В. Современный урок географии. Ч.4. Методические разработки уроков географии в 9 классе: Деловые игры / Под ред. И. И. Бариновой. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 96 с.
- 166.Сопельник А., Игнатова Т., Разбани М. Игровой сюжет для взрослой жизни // Народное образование. – 1994. - № 1.
- 167.Спиваковский А. С. Нарушения игровой деятельности. – М., 1980. – 86 с.
- 168.Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. Ярославль, 1976. – 82 с.
- 169.Старостина Т. Б. Учебно-познавательная деятельность группы как фактор формирования коммуникативной культуры будущего учителя. – Оренбург, 1998. – 21 с.
- 170.Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т. 1. М., 1981.
- 171.Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 3 – С. 7-204.
- 172.Трофимова Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых. Дис... докт. пед. наук. – СПб., 2000. - 362 с.
- 173.Трофимова Г. С. Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности учителя: Методологические рекомендации для учителя. – Ижевск, 1997. – 24 с.

174. Трофимова Г. С. Структура педагогической компетентности (Методологический аспект): Монография. 2-е изд., исп. и доп. - Ижевск: «Купол», 2000. – 90 с.
175. Тюков А. А. Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности // Игровое моделирование: Методология и практика / Отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987.
176. Тюнникова С. М. Педагогические возможности игры и требования к её организации. – М.: 1987. – 84 с.
177. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966. – 451 с.
178. Усова А. П. Обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 1970. – 176 с.
179. Успанов К. К. Педагогические основы формирования общительности как профессионального качества будущего учителя: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1984. – 25 с.
180. Утехина А. Н., Ажмякова Н. Н. Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку: Монография - Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2004. – 158 с.
181. Федосеева Т. А. Методика создания и использования коммуникативных игр для формирования устно-речевых умений. Дисс... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2003. – 286 с.
182. Фетискин Н. П. и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М.: изд-во института Психотерапии, 2002. – 490 с.
183. Формановская Н. И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. - М., 1998. – 296 с.
184. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
185. Цыренов М. Г. Построение и использование системы дидактических игр по истории древнего мира. Автореферат дисс... канд. пед. наук. – М.,

1994. – 19 с.
- 186.Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994. – 240 с.
- 187.Щедровицкий Г. П. Методологические замечания к педагогическим исследованиям игры. – В кн. Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966.
- 188.Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностные игры как возможная форма и метод внедрения АСУ // Второй научно-практический семинар по психологическому обеспечению АСУ. Тезисы докладов. М.: Изд-во НИИОПП АПН СССР, 1982. С. 26-29.
- 189.Щербаков С. В. Ролевые игры как средство совершенствования биологической подготовки учащихся средней школы // Педагогический процесс в условиях перехода к новому состоянию общества: Тезисы I научно-практической конференции. – Биробиджан, 1991. – С. 42-44.
- 190.Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
- 191.Эллингтон Г., Эддинал Э., Персивал Ф. Игры, имитация и социальная значимость науки // Импакт: наука и общество. – 1984. - № 2.
- 192.Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Просвещение. 1978. – 304 с.
- 193.Эльконин Д. Б. Творческие ролевые игры для детей дошкольного возраста. – М.: Академия наук, 1957. – 23 с.
- 194.Юрова Л. С. Учебная ролевая игра как средство развития коммуникативной компетенции. Дис... канд. псих. наук. – СПб., 2003. – 253 с.
- 195.Якушева Г. И. К вопросу о коммуникативных способностях личности педагога. // Становление личности профессионала: проблемы и перспективы. – Ставрополь, 1993. – С. 79-80.
- 196.Spitzberg V. H. & Hurt H. T. The measurement of interpersonal skills in instructional contexts // Communication Education. – 1987. – V.36

Приложение

ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА № 3 в 8-ом классе по часовым поясам.**Инструктивная карточка и задание.**

Многим людям, занимающимся коммерцией, торговыми связями и операциями, организацией деловых связей, снабжением приходится много путешествовать. Во время поездок пересекаются границы часовых поясов. Для эффективной работы необходимо хорошо ориентироваться во времени. Эти навыки необходимы работникам турбизнеса и непосредственно самим туристам. Специально этому не учат. А поэтому вам предстоит воспользоваться только теми знаниями, которые вы приобрели на уроках и из учебника дома.

Вашей группе предстоит совершить воображаемое путешествие на самолёте, совершающем коммерческий рейс. Правильно рассчитайте время каждого этапа путешествия, выберите карточки с правильными ответами и разложите их в правильной последовательности – сверху ответ на первое задание, снизу – на последнее. Ваша задача проводить свою работу тайно от других коммерческих групп и постараться выполнить задание быстрее.

1. 15 декабря в 16 часов по московскому времени самолёт вылетел из Ижевска и приземлился в Красноярске. В полёте самолёт находился три часа. Во сколько часов самолёт произвёл посадку по поясному времени Красноярска?
2. Через два часа самолёт вылетел из Красноярска в город Хабаровск. В полёте прошло пять часов. Сколько времени было в Хабаровске в момент приземления?
3. Через восемь часов отдыха самолёт вылетел из Хабаровска в Нью-Йорк. В полёте самолёт находился 13 часов. Какого числа произвёл посадку самолёт?
4. После десятичасового перерыва самолёт вылетел из Нью-Йорка в Токио. Полёт проходил в течение 13 часов. Во сколько приземлился самолёт по токийскому (японскому) времени?
5. После восьмичасового отдыха самолёт вылетел в Красноярск. Летел самолёт пять часов. Сколько времени было в Красноярске в момент приземления?
6. Сколько показывали часы в это время в Ижевске?
7. Какого числа закончилось путешествие?

Выдаваемые карточки:

23	9.	16	4
15	12	18	

Приложение 2.

Карта коммуникативности 8 А класса на уроке русского языка 27.09.01 г.

1 ряд			2 ряд			3 ряд		
ПР	ПР	1	-	-	1	-	Т	1
П, П	Х	2	П	Д	2	Т, И, У, У, Д,	Т	2
-	П	3	Т	Х	3	ПР, Д, У, И	ПР, Т	3
ПР, ПР	ПР, И, У	4	П	ПР	4	ПР, Т	У, И, И, И, Т	4
П	Х	5	-	Х	5	Х	Х	5

Всего на уроке 24 ученика.

Х – отсутствие ученика, свободное место

ПР – простой разговор, беседа по теме урока $9/24 = 0,375$

Т – произнесение терминов $6/24 = 0,25$

П – произнесение полных предложений по теме $5/24 = 0,2$

Д – попытка доказать что-либо, убедить $2/24 = 0,083$

И – передача информации другому $4/24 = 0,166$

У – управление действиями другого $5/24 = 0,2$

Образец карточек для игровой деятельности на уроках при изучении истории исследования и освоения России.

<p>Эта территория активно заселялась восточными славянами в средние века.</p> <p>23</p>	<p>Здесь пролегал знаменитый путь “из Варяг в Греки”</p> <p>33</p>	<p>На междуречье крупных рек сформировался центр Русского государства</p> <p>9</p>
<p>На рубеже XV и XVII веков было доказано, что эти горы имеют меридиональное направление</p> <p>38</p>	<p>На Дону появились казачьи станицы.</p> <p>8</p>	<p>П.С.Паллас возглавлял работы по изучению Прикаспийской низменности.</p> <p>13</p>
<p>Докучаев был руководителем экспедиции по изучению земель Полтавской губернии</p> <p>28</p>	<p>В. Татищев провёл работы по районированию этой части страны.</p> <p>18</p>	<p>Здесь поморы искали “драгоценные рухляди” (пушнину)</p> <p>16</p>
<p>Новгородцы первыми из русских перевалили за “Каменный Пояс” и оказались на этой территории.</p> <p>26</p>	<p>На реке Таз проживали народы из племени молкосе</p> <p>15</p>	<p>Освоение этой территории осуществлялось благодаря походам Ермака Тимофеевича</p> <p>6</p>
<p>Первые русские города этого региона – Тобольск и Тюмень</p> <p>36</p>	<p>П.Чичагов провёл картографическую съёмку бассейна самой крупной реки региона.</p> <p>11</p>	<p>В середине XX века геологические работы по поиску нефти и газа, выявили богатейшие месторождения</p> <p>35</p>

Содержание карточек для игры по воздушным массам в 8-ом классе.

АРКТИЧЕСКИЙ ВОЗДУХ	МОРСКОЙ УМЕРЕННЫЙ ВОЗДУХ	КОНТИНЕНТАЛЬНЫЙ УМЕРЕННЫЙ ВОЗДУХ	МОРСКОЙ ТРОПИЧЕСКИЙ ВОЗДУХ	КОНТИНЕНТАЛЬНЫЙ ТРОПИЧЕСКИЙ ВОЗДУХ
Весной и летом, когда он движется на прогретую сушу, в нём возникают восходящие токи и образуются облака (кучевые и кучево-дождевые), из которых выпадают короткие ливневые дожди или идёт мокрый снег.	Зимой смягчает морозы, вызывает снегопады и оттепели, иногда пасмурную погоду с туманами и дождями.	Зимой это область высокого давления. На юге находится Азиатский максимум.	Зимой вызывает сильные оттепели, обильные осадки. Но проникает на территорию нашей страны только в отдельные годы.	Этот воздух на юге нашей страны может достигать температуры выше +40 ⁰ С. Может привести к лесным пожарам.
Зимой этот воздух формируется над Таймыром и северо-востоком Якутии.	Летом на восток страны часто приносит туманы и морось.	В котловинах этот воздух застаивается, переохлаждается и может опускаться до – 70 ⁰ С.	Этот воздух формируется над центральными частями Тихого океана и над Японскими островами.	Этот воздух жаркий, сухой, запылённый.
Зимой с ним связана морозная и малооблачная погода. Весной, осенью и даже летом он вызывает резкое похолодание.	Летом этот воздух умеряет жару, повышает влажность и приносит осадки, иногда ливневого характера.	Этот воздух иногда бывает холоднее арктического. Это из-за сильного отражения радиации от земной поверхности. Нет влияния океанов.	На Дальний Восток приносит жаркую, влажную погоду.	На территорию нашей страны летом проникает с полуострова Малая Азия и из Северной Африки.
По территории страны, не встречая горных препятствий, может проникать далеко к югу.	Формируется над северной частью Атлантического океана и над Северной Европой.	Зимой этот воздух оказывает влияние почти на весь Дальний Восток.	Создаёт летом жаркую, влажную и облачную погоду. Очень душно.	При проникновении этого воздуха в Москве температура поднимается выше +30 ⁰ С.
Этот воздух сухой и очень прозрачный.	Зимой оттепели нередко распространяются до самого Урала.	Зимой этот воздух очень холодный и сухой. Летом, наоборот, бывает тёплым, а иногда даже жарким с ливнями и грозами.	Этот воздух формируется над центральными частями Атлантического океана и над Средиземным морем.	Этот воздух вызывает сильные засухи, пыльные бури.
Приходит на территорию нашей страны с просторов Северного Ледовитого океана и из Гренландии.	Воздух приходит с океана. Этот ветер получил название – муссон.	Этот воздух формируется над азиатской частью нашей страны.	Летом может формироваться на юге нашей страны: над Прикаспийской низменностью, Забайкальем.	На территории нашей страны не формируется.

Карточки для организации практикума по рекам России.

Река	Длина	Падение	Уклон реки	Расход воды	Годовой сток	Ледоход в истоке	Ледоход в устье
Лена	4400	930	21	17	536	30.04	<i>10.06</i>
Енисей	3487	519	15	19,8	624	15.04	<i>10.06</i>
Дон	1870	190	10	1	30	5.04	<i>5.03</i>
Печора	1809	650	36	4	130	5.05	<i>22.05</i>
Кама	1805	270	15	4	130	25.04	<i>15.04</i>

Игра по теме «Типы почв» в 8-ом классе.

Инструктивная карточка для игры по почвам:

Внимательно прочитайте инструкцию игры, выполняя действия поэтапно:

1) Возьмите пять самых больших карточек, перетасуйте их. Не видя названия, каждый игрок вытягивает одну карточку. Эта карточка определяет, за какую почву игрок отвечает. Если вас за игровым столом меньше 5-ти человек, то оставшиеся карточки в игре не участвуют, их отложите в сторону.

2) Каждый игрок берёт себе пять маленьких карточек-жетонов с названием почвы, которую игрок выбрал. Оставшиеся жетоны отложить в сторону.

3) Карточки с описанием почв (их всего 25 штук) надо аккуратно перетасовать и положить колодой в центр стола описанием вниз, чтобы его не было видно.

4) **Ход игры.** Каждый ходит по очереди. В свой ход надо взять карточку из колоды, прочитать её и определить, о какой почве идёт речь. Затем эту карточку нужно продать за один жетон ответственному за данную почву. Если такой почвы нет или Вы не смогли её определить, то карточка откладывается в сторону.

Игрок, который в результате покупки собрал 5 карточек по своей почве, должен себя проверить. Надо сложить все цифры на карточках, и в сумме (если все карточки куплены правильно) должно получиться 100. После этого позовите учителя для проверки. Если почва принята учителем, то собравший её игрок получает дополнительно 5 баллов, а жетоны с названием этой почвы также стоят по 5 баллов. Игроки, не собравшие полностью свою почву, дополнительных баллов не получают, а жетоны с названием этих почв стоят по одному баллу.

По команде завершения игры необходимо перевести жетоны в баллы и суммировать их, добавить, если есть, дополнительные баллы. Эти баллы выписать на листочек от вашего игрового стола. На листочке указывается номер группы, фамилии игроков и их баллы. Листочек и собранный комплект игры сдаётся учителю.

Образцы карточек:

<p>Среди почвообразующих пород преобладают различные типы ледниковых отложений.</p> <p style="text-align: center;">7</p>	<p>Эта почва формируется под растительностью, представленной кустарниками, травянистыми растениями, мхами и лишайниками.</p> <p style="text-align: center;">11</p>
--	--

<p>Благодаря присутствию железа в закисной форме основной горизонт этой почвы приобретает специфический голубовато-серый (сизый) цвет.</p> <p style="text-align: center;">22</p>	<p>Выделяется горизонт A_T - моховой покров, переходящий внизу в тёмно-коричневый торф, влажный, с обильными корнями.</p> <p style="text-align: center;">28</p>
<p>Содержание гумуса редко превышает 1%. Чтобы использовать эту почву для земледелия, её надо основательно осушить, покрыть тёмным порошком для большего поглощения солнечной энергии, внести много комплексных удобрений.</p> <p style="text-align: center;">32</p>	<p>В этой почве горизонт A_0 – лесная подстилка – состоит из опада хвои. Также присутствуют мох и опад мелких листочков кустарников. Мощность горизонта от 2-х до 8-ми см.</p> <p style="text-align: center;">2</p>
<p>Здесь от разложения хвои образуются легкоподвижные и агрессивные соединения – фульвокислоты.</p> <p style="text-align: center;">14</p>	<p>Образующиеся кислоты в этой почве легко растворяют и выносят вглубь с просачиваемой влагой питательные вещества. Поэтому эта почва бедна на содержание гумуса.</p> <p style="text-align: center;">19</p>
<p>Горизонт A_2 резко выделяется своим бледно-серым, белёсым цветом. Песчаный, легко рассыпается.</p> <p style="text-align: center;">26</p>	<p>Эти почвы мало используются. Требуют сначала выкорчёвывания, затем внесения множества удобрений. В Удмуртии встречаются на севере.</p> <p style="text-align: center;">39</p>
<p>Эти почвы являются основными в Удмуртии, распространены по всей Республике.</p> <p style="text-align: center;">3</p>	<p>Горизонт A_0 – лесная подстилка – состоит из опада хвойных и лиственных деревьев. Мощность 2-5 см.</p> <p style="text-align: center;">13</p>
<p>Мощность перегнойно-аккумулятивного горизонта 12-20 см.</p> <p style="text-align: center;">20</p>	<p>Это кислая почва. При использовании её для земледелия постоянно проводят известкование. Выращивают рожь, лён.</p> <p style="text-align: center;">31</p>
<p>Эта почва распространена в центре Европейской части России. Занимает почти всё пространство между Москвой и С.-Петербургом.</p> <p style="text-align: center;">33</p>	<p>Эти почвы протянулись в России совсем узкой полосой. В большей части Сибири отсутствуют.</p> <p style="text-align: center;">6</p>
<p>Горизонт A_0 – лесная подстилка – состоит из опада деревьев и трав,</p>	<p>Эти почвы образуются под лесами из бука, граба, липы, дуба и др.</p>

обычно имеет незначительную мощность – 1-2 см. 12	27
Горизонт А ₁ серого цвета, имеет большое количество корней трав. Структура мелкокомковатая. Мощность 20-40 см. 21	Содержание гумуса 3-8%. Богатая почвенная фауна. В лесной подстилке много кальция. Он не успевает вымываться. 34
А ₀ – степной войлок. Мощность 1-3 см. Остатки травянистой растительности. 9	Горизонт А во влажном состоянии интенсивно-чёрный. Структура зернистая, переходящая на глубине в комковатую. Мощность горизонта 40-60 см. 15
На всех горизонтах этой почвы много кальция. Содержание гумуса доходит до 16%. 18	Почвообразующая порода – лёссовые отложения, насыщенные перегноем. 23
Использование этих почв требуют большого объёма мелиоративных работ – борьба с овражной эрозией, высаживание ветрозащитных полос, снегозадержание. 35	

Образцы жетонов:

Тундрово-глеевые почвы	Подзолистые почвы	Дерново-подзолистые почвы	Серые лесные почвы	Чернозёмные почвы
-------------------------------	--------------------------	----------------------------------	---------------------------	--------------------------

Правильное распределение карточек:

Тундрово-глеевая	7	11	22	28	32
Подзолистая	2	14	19	26	39
Дерново-подзолистая	3	13	20	31	33
Серая лесная	6	12	27	21	34
Чернозёмная	9	15	18	23	35

Подведение итогов игры и выставление оценок:

После сдачи результатов игры от каждой группы учитель подводит итог в зависимости от правильности распределения карточек и подсчитанных баллов. Необходимо учитывать, сколько в группе было учеников, сколько собрано полностью правильно типов почв, и какое место в зависимости от величины баллов занял ученик в группе. В предлагаемой таблице рекомендация по выставлению оценок в зависимости от занятого учеником места в игровой группе.

Собрано типов почв в группе	Занятое учеником место	Не учитывать, если в группе 3 или 4 игрока		4 место	5 место
		2 место	3 место		
Все	5/5	5/5	5	5	4
- 1	5/5	5	5	4	4
- 2	5	5	4	4	3
- 3	5	4	4	3	3
- 4	4	4	3	3	2
- 5	3	3	2	2	2

Приложение 7.

Игра «Кто хочет стать отличником?», используемая при повторении темы «Западная Сибирь»

Данная игра проводится в начале урока. Она проводится учителем с учениками всего класса, где большинство выступает в качестве зрителей. Игра использует структуру телевизионной игры «Кто хочет стать миллионером?». Несколько изменены правила и условия. Всего у участника есть право ответить на семь вопросов. Ответ на второй вопрос даёт несгораемую тройку, на четвёртый – несгораемую четвёрку. Ответ на седьмой вопрос позволяет получить две пятёрки. В любой момент ученик может отказаться от ответа (за исключением первого вопроса) и оставить оценку, которая заработана на данный момент. Для выбора игроку предоставляется три варианта ответа. Он может воспользоваться двумя подсказками: кого-то одного, выбранного ученика в классе или общим голосованием класса.

Предлагаемые варианты вопросов и ответов по уровням:

1-й ход

1	Куда впадает река Обь?		
	В Канин Нос	В Обскую Губу	В Гыданское ухо
2	Что является восточной границей Западной Сибири?		
	Уральские горы	Река Енисей	Средне-Сибирское плоскогорье
3	Как называется город – крупный центр добычи нефти?		
	Нижневартовск	Нижнебарабинск	Нижневасюганск
4	В чём отличие размещения природных зон в Западной Сибири относительно Русской равнины?		
	Они смещены к северу	Они смещены к югу	Они смещены к востоку
5	Как называют небольшие участки берёзово-осиновых лесов на юге Западной Сибири?		
	Колки	Рощи	Западины
6	Какое из перечисленных месторождений является крупным газовым?		
	Ямбургское	Сургутское	Самотлорское
7	Через сколько лет после пожара в тайге на горях появляются темнохвойные деревья?		
	Через 100	Через 200	Через 300

2-й ход

1	Какой крупный полуостров есть на севере Западной Сибири?		
	Тазовский	Тареловский	Посудинский
2	Что является южной границей Западной Сибири		
	Граница с Узбекистаном	Казахский мелкосопочник	Армянское нагорье
3	Что лежит в основе Западной Сибири?		
	Молодая платформа	Древняя платформа	Складчатая область
4	Какая река на территории Сибири наиболее полноводна?		
	Иртыш	Обь	Енисей
5	Какое мероприятие из перечисленных может несколько помочь в решении проблемы высокой заболоченности?		
	Срезание меандр	Создание водохранилищ в низовьях рек	Строительство дамб вдоль русел рек
6	Где в России в начале 19-го века производилось самое дешёвое сливочное масло?		
	На Барабинской низменности	На Кулундинской равнине	На Васюганской равнине
7	В отложениях какого геологического времени залегают основные нефтяные запасы?		
	палеозоя	мезозоя	кайнозоя

3-й ход

1	Каким морем омывается с севера Западная Сибирь?		
	Красным	Карским	Канарским
2	Какая река впадает в Обь?		
	Таз	Пур	Иртыш
3	Какая природная зона занимает наибольшее пространство Западной Сибири?		
	Тундра	Лесная зона	Степь
4	Какое дерево распространено в лесотундре Западной Сибири?		
	ель	пихта	лиственница
5	Как на юге Западной Сибири называются пониженные бессточные пространства?		
	Колки	Гривы	Западины
6	В какое геологическое время Урал и Западная Сибирь стали развиваться по разному?		
	В конце мезозоя	В начале мезозоя	В конце палеозоя
7	Какая часть Западной Сибири находится южнее?		
	Кулундинская равнина	Ишимская равнина	Васюганская равнина

4-й ход

1	Как называются вытянутые невысокие пологие холмы на юге Западной Сибири, сложенные песчано-глинистыми породами		
	гривы	хвосты	копыта
2	С какой геометрической фигурой сравнивают Западную Сибирь?		
	С треугольником	С трапецией	С кругом
3	Какой металл добывается в Западной Сибири?		
	медь	марганец	железная руда
4	В какую реку впадает река Тобол?		
	Иртыш	Обь	Енисей
5	С чем связано возникновение Сибирских Увалов?		
	С моренными отложениями ледников	С поднятием фундамента	С морскими отложениями на бывшей границе моря
6	Через сколько лет в тайге после пожара на горях появляются берёзовые или осиновые леса		
	Через 20	Через 50	Через 80
7	На каком полуострове сейчас наибольшая добыча природного газа?		
	На Гыданском	На Тазовском	На Ямале

Игра по обобщению знаний по теме «Сибирь» для 8-го класса.Методические рекомендации учителю:

Данная игра предназначена для повторения и обобщения полученных знаний по крупному разделу физической географии России – по Сибири. Ученики показывают приобретённые знания, структурируют материал, сообщая, восполняют пробелы, получают новые сведения, учатся анализировать и правильно выстраивать географические характеристики территорий.

Сначала класс необходимо поделить на группы по 3-5 человек. Каждая группа размещается за игровым столом. Затем им выдаются одинаковые комплекты игры. На начальном этапе целесообразно помогать разбираться ученикам с правилами игры. Учитель контролирует ход игры, следит, чтобы не было общения между группами. По мере заполнения игровых полей ученики вызывают учителя для проверки правильности разложения карточек какой-либо территории.

В конце игры ученики сдают листочки с результатами игры – с баллами, заработанными каждым учеником. В зависимости от занятого в группе места и от общего количества полностью заполненных территорий и выставляются оценки ученикам.

Инструктивная карточка.

Данная игра рассчитана на группу 3-5 человек. Перед началом работы необходимо подготовить игровой стол. Этот стол должен быть свободен от лишних предметов, использоваться только для разложения карточек. Для удобства работы можно состыковать два стола. Из пакета достаются все карточки. Из них выбираются крупные карточки с названием природных комплексов – изученных территорий Сибири (их всего 6). С левого края игрового поля раскладываются крупные вытянутые карточки с названием природных компонентов (их также всего 6).

Пример игрового поля:

	Таймыр	Якутия	минусинская котловина	алтай и саяны	прибайкалье и забайкалье	алдано-становая
физико-геогр. полож-е						
рельеф						
геол. стр-е и пол. иск-е						
климат						
воды						
раст. и животн. мир						

Затем раскладываются рядом с большими маленькими карточки с названием территорий – их всего 36 – по 6 для каждой территории. Эти карточки являются жетонами и будут использоваться при подведении итогов игры. Оставшиеся 36 карточек с описанием природы необходимо перетасовать и выдать каждому игроку по 5 штук, а оставшиеся положить одной колодой.

Условия игры: Все участники игры являются соперниками. Задача каждого набрать как можно больше баллов. Но набор баллов во многом зависит от слаженности работы всех за игровым столом. Каждый участник совершает ход по очереди. Остальные должны контролировать правильность хода и препятствовать выкладыванию неправильных карточек, т.к. это может повлиять на результат всей игры.

Ход игры: Во время своего хода участник выкладывает на игровое поле одну из своих карточек, так чтобы она соответствовала описанию какого-либо компонента одной из территорий. Место этой карточки должно находиться на пересечении названий территории и природного компонента. За свой ход игрок получает карточку-жетон с названием территории, к которой относилась карточка и из колоды берет еще одну карточку с описанием природы так, чтобы на руках было 5 карточек. После того, как будут выложены все карточки какой-либо территории, проверяется сумма чисел. Сумма должна равняться 45. Если сумма сошлась, то жетонам с названием данной территории присваивается стоимость в баллах. Жетоны первой собранной территории стоят 5 баллов, второй 4 балла, третьей 3 балла, четвертой 2 балла, пятой и последующих по 1 баллу. Жетоны той территории, которая собрана неправильно (т.е. сумма не

равна 45) оцениваются в 1 балл. Игра заканчивается, когда использованы все карточки или за 4 минуты до звонка. У участников игры подсчитываются карточки-жетоны и переводятся в баллы. На листочке бумаги записываются фамилии игравших за одним игровым столом, номер группы и суммы баллов каждого. Листочки с результатами игры сдаются учителю для выставления оценок.

Все карточки после игры пересчитываются.

Карточек с описанием природы – 36.

Карточек-жетонов – 36.

Карточек с названием территорий – 6.

Карточек с названием природных компонентов – 6.

Всего карточек – 84

Образцы жетонов (каждый вид напечатать по 6 штук):

<i>Таймыр</i>	<i>Якутия</i>	<i>Алтай и Саяны</i>
<i>Минусинская котловина</i>	<i>Прибайкалье и Забайкалье</i>	<i>Алдано-Становая горная страна</i>

Карточки для игры:

Самый северный выступ материковой суши. 9	Горы сильно разрушены и сглажены деятельностью ледника. На севере возвышенности, на юге низменности. 6
В центре территории представлена герцинская складчатость, а на юге осадочные породы перекрывают глубоко опущенный фундамент. 1	Годовое количество осадков 200-300 мм, только в горах выше. Летом температура почти не поднимается выше +10 ⁰ С. Снег лежит с середины сентября до середины июня. 4

<p>Есть крупное озеро, которое зимой на $\frac{3}{4}$ промерзает. Имеются ледники. Повсеместно распространена многолетняя мерзлота.</p> <p>14</p>	<p>Кроме мхов и лишайников имеются островки даурской лиственницы. Сюда завезены овцебыки.</p> <p>11</p>
<p>С юга граничит с поясом гор Южной Сибири, на севере омывается океаном. Охватывает часть Восточной Сибири и Северо-Восточную Сибирь.</p> <p>8</p>	<p>Выделяется трапповый рельеф. В центре обширная низменность. На востоке горы. Высшая точка – 3147 метров.</p> <p>2</p>
<p>Древняя платформа сменяется краевым прогибом, а затем мезозойской складчатостью. Встречаются кимберлитовые трубки. В районе краевого прогиба каменный уголь, нефть, газ.</p> <p>5</p>	<p>Климат резко континентальный. В горной части широко распространена инверсия температур. Здесь находится полюс холода северного полушария.</p> <p>13</p>
<p>Многие реки промерзают до дна. Распространены тарыны, отуряхи, болгунняхы, аласы.</p> <p>7</p>	<p>Преобладают лиственничные леса из даурской лиственницы, на возвышенных местах сосновые леса, на юге кедры. В горной территории распространен кедровый стланик. Снежный баран, белый журавль, кабарга. В реках омуль, чукучан.</p> <p>10</p>
<p>На севере граничит с Кузнецким Алатау, Салаирским кряжем, Западной и Восточной Сибирью. На востоке Байкальская горная страна. На западе равнины Казахстана.</p> <p>6</p>	<p>Здесь находится высшая точка Азиатской России. В западной части горы расходятся веером от наиболее приподнятого места. На востоке система параллельных хребтов образует обширную дугу выпуклостью к северу; центральные хребты поднимаются до 2500-3000 м.</p> <p>14</p>

<p>Территория формировалась в каледонскую складчатость, в кайнозой поднятия сформировали современный рельеф. Месторождения свинца, цинка, золота, слюды, графита. Много минеральных источников.</p> <p>9</p>	<p>Зимой очень низкие температуры, особенно в межгорных котловинах. Абсолютный минимум -600С. На западе осадки достигают 2000 мм в год, на юго-восточных склонах 150-300 мм. Осадки преобладают летом.</p> <p>1</p>
<p>Много белков. На северо-западе граница снеговой линии на высоте 2400 метров. Реки Катунь, Бия, Чуя, Чулышман, Бирюса, Ока, Белая, Китой, Иркут, Хемчик, Абакан.</p> <p>12</p>	<p>Нижний пояс – степи. С высотой появляются леса. В западной части преобладают светлые лиственные леса, иногда называемые парковыми. На северо-востоке темнохвойная тайга: кедр, пихта, ель. На западе много субальпийских и альпийских лугов. Встречаются улары.</p> <p>3</p>
<p>Находится между Западным и Восточным Саяном и Кузнецким Алатау.</p> <p>13</p>	<p>Характерны широкие равнины, холмы, увалы, мелкие сопки, низкогорья.</p> <p>4</p>
<p>Это большой древний межгорный прогиб. Значительны морские отложения. Имеются мощные угленосные слои. Сверху залегают лессовидные породы.</p> <p>7</p>	<p>Зимой температура может опуститься до -500С, а летом подняться до +400С. В центре осадков около 300 мм в год, по краям возрастает их количество. Эту территорию за обилие солнечных дней называют сибирской Италией.</p> <p>2</p>
<p>Здесь протекает самая полноводная река России. Сооружено мощное водохранилище. Имеются реки: Туба, Оя, Абакан.</p> <p>11</p>	<p>Распространены типчак, ковыль, тонконог, змеевка, на востоке много полыни. Занимаются выращиванием зерновых, садоводством, бахчеводством.</p> <p>8</p>
<p>Включает хребты, расположенные на берегах самого глубокого озера, а также систему параллельных хребтов, доходящих до реки Аргунь.</p> <p>2</p>	<p>Для гор характерны плоские и округлые вершины. Многие плоские горные массивы по форме напоминают гигантские сундуки с крутыми склонами высотой до 1800 метров.</p> <p>11</p>

<p>Система этих гор образовалась в байкальскую эпоху горообразования. Крупные месторождения слюды, железная руда, свинец, цинк, молибден. В обширных межгорных понижениях бурый и каменный уголь.</p> <p>4</p>	<p>Средняя температура января –300С, почти всегда ясное небо. Летом тепло, даже жарко. Осадков 300-400 мм.</p> <p>9</p>
<p>Протекают реки Селенга, Хилок, Ингода, Нерча, Онон, Шилка.</p> <p>13</p>	<p>Тайга представлена даурской лиственницей, соснами, кедрами. Встречается баргузинский соболь.</p> <p>6</p>
<p>Расположен данный ПК между северной частью Байкала и хребтом Джугджур.</p> <p>7</p>	<p>Рельеф разнообразен, отличается резкими колебаниями высоты. Максимальная вершина Кодара – 2999,8 м.</p> <p>8</p>
<p>Территория сформировалась в протерозое. В дальнейшем происходили блоковые движения. Сейчас здесь происходят землетрясения силой 9-10 баллов. Месторождения золота, меди, железной руды, каменного угля.</p> <p>10</p>	<p>Зима морозная, лето прохладное. В летнее время проникают воздушные массы с Тихого океана и в высокогорьях выпадает до 1000 мм осадков, в понижениях 250-300 мм.</p> <p>5</p>
<p>Реки: Олекма, Чара, Амга, Учур, Алдан.</p> <p>3</p>	<p>Водятся черношапочный сурок, дикуша, соболь, колонок. Встречаются леса из аянской ели, каменной березы. Наиболее распространена даурская лиственница. На большой высоте кедровый стланик.</p> <p>12</p>

Содержание карточек для игры в 9-ом классе «Народы России».

КАРЕЛЫ 56	ПРАВОСЛАВИЕ 19	ФИННО-УГОРСКАЯ 14	УРАЛЬСКО-ЮКАГИРСКАЯ 3	РЕСПУБЛИКА КАРЕЛИЯ 58
ЧУВАШИ 45	ПРАВОСЛАВИЕ 19	ТЮРКСКАЯ 12	АЛТАЙСКАЯ 2	РЕСПУБЛИКА ЧУВАШИЯ 72
БЕЛОРУСЫ 48	ПРАВОСЛАВИЕ 19	СЛАВЯНСКАЯ 7	ИНДОЕВРОПЕЙСКАЯ 1	БЕЛГОРОДСКАЯ ОБЛАСТЬ 75
МОРДВА 47	ПРАВОСЛАВИЕ 19	ФИННО-УГОРСКАЯ 14	УРАЛЬСКО-ЮКАГИРСКАЯ 3	РЕСПУБЛИКА МОРДОВИЯ 67
ХАНТЫ 53	ПРАВОСЛАВИЕ 19	ФИННО-УГОРСКАЯ 14	УРАЛЬСКО-ЮКАГИРСКАЯ 3	ХАНТЫ-МАНСИЙСКИЙ АО 61
ТАТАРЫ 44	ИСЛАМ 18	ТЮРКСКАЯ 12	АЛТАЙСКАЯ 2	РЕСПУБЛИКА ТАТАРСТАН 74
УДМУРТЫ 28	ПРАВОСЛАВИЕ 19	ФИННО-УГОРСКАЯ 14	УРАЛЬСКО-ЮКАГИРСКАЯ 3	РЕСПУБЛИКА УДМУРТИЯ 86
НЕМЦЫ 51	ПРОТЕСТАНТИЗМ КАТОЛИЦИЗМ 21	ГЕРМАНСКАЯ 8	ИНДОЕВРОПЕЙСКАЯ 1	АЛТАЙСКИЙ КР. ОМСКАЯ ОБЛ. 69
ЯКУТЫ 25	ПРАВОСЛАВИЕ 19	ТЮРКСКАЯ 12	АЛТАЙСКАЯ 2	РЕСПУБЛИКА САХА 92
АДЫГЕЙЦЫ 85	ИСЛАМ 18	АБХАЗСКО-АДЫГСКАЯ 17	СЕВЕРОКАВКАЗСКАЯ 4	РЕСПУБЛИКА АДЫГЕЯ 26
УКРАИНЦЫ 29	ПРАВОСЛАВИЕ 19	СЛАВЯНСКАЯ 7	ИНДОЕВРОПЕЙСКАЯ 1	ВОРОНЕЖСКАЯ ОБЛАСТЬ 94
КОМИ-ЗЫРЯНЕ 90	ПРАВОСЛАВИЕ 19	ФИННО-УГОРСКАЯ 14	УРАЛЬСКО-ЮКАГИРСКАЯ 3	РЕСПУБЛИКА КОМИ 24
ЧЕРКЕСЫ 84	ИСЛАМ 18	АБХАЗСКО-АДЫГСКАЯ 17	СЕВЕРОКАВКАЗСКАЯ 4	КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕСИЯ 27
КАБАРДИНЦЫ 62	ИСЛАМ 18	АБХАЗСКО-АДЫГСКАЯ 17	СЕВЕРОКАВКАЗСКАЯ 4	КАБАРДИНО-БАЛКАРИЯ 49
БУРЯТЫ 83	БУДДИЗМ 20	МОНГОЛЬСКАЯ 13	АЛТАЙСКАЯ 2	РЕСПУБЛИКА БУРЯТИЯ 32
БАЛКАРЦЫ 69	ИСЛАМ 18	ТЮРКСКАЯ 12	АЛТАЙСКАЯ 2	КАБАРДИНО-БАЛКАРИЯ 49
ОСЕТИНЫ 31	ПРАВОСЛАВИЕ 19	ИРАНСКАЯ 10	ИНДОЕВРОПЕЙСКАЯ 1	СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ-АЛАНИЯ 89

ЧЕЧЕНЦЫ 33	ИСЛАМ 18	НАХСКО- ДАГЕСТАНСКАЯ 16	СЕВЕРОКАВКАЗ- СКАЯ 4	ЧЕЧЕНСКАЯ РЕСПУБЛИКА 79
КОМИ- ПЕРМЯКИ 55	ПРАВОСЛАВИЕ 19	ФИННО- УГОРСКАЯ 14	УРАЛЬСКО- ЮКАГИРСКАЯ 3	КОМИ- ПЕРМЯЦКИЙ АО 59
КАЛМЫКИ 42	БУДИЗМ 20	МОНГОЛЬСКАЯ 13	АЛТАЙСКАЯ 2	РЕСПУБЛИКА КАЛМЫКИЯ 73
ИНГУШИ 46	ИСЛАМ 18	НАХСКО- ДАГЕСТАНСКАЯ 16	СЕВЕРОКАВКАЗ- СКАЯ 4	РЕСПУБЛИКА ИНГУШЕТИЯ 66
АЗЕРБАЙДЖА НЦЫ 36	ИСЛАМ 18	ТЮРКСКАЯ 12	АЛТАЙСКАЯ 2	РЕСПУБЛИКА ДАГЕСТАН 82
ТУВИНЦЫ 40	БУДДИЗМ 20	ТЮРКСКАЯ 12	АЛТАЙСКАЯ 2	РЕСПУБЛИКА ТЫВА 76
НЕНЦЫ 50	ПРАВОСЛАВИЕ 19	САМОДИЙСКАЯ 15	УРАЛЬСКО- ЮКАГИРСКАЯ 3	ТАЙМЫРСКИЙ АО 63
БАШКИРЫ 77	ИСЛАМ 18	ТЮРКСКАЯ 12	АЛТАЙСКАЯ 2	РЕСПУБЛИКА БАШКОРТОСТАН 41
МАРИЙЦЫ 71	ПРАВОСЛАВИЕ 19	ФИННО- УГОРСКАЯ 14	УРАЛЬСКО- ЮКАГИРСКАЯ 3	РЕСПУБЛИКА МАРИЙ ЭЛ 43
ЛЕЗГИНЫ 30	ИСЛАМ 18	НАХСКО- ДАГЕСТАНСКАЯ 16	СЕВЕРОКАВКАЗ- СКАЯ 4	РЕСПУБЛИКА ДАГЕСТАН 82
СЕЛЬКУПЫ 22	ПРАВОСЛАВИЕ 19	САМОДИЙСКАЯ 15	УРАЛЬСКО- ЮКАГИРСКАЯ 3	ЯМАЛО- НЕНЕЦКИЙ АО 91

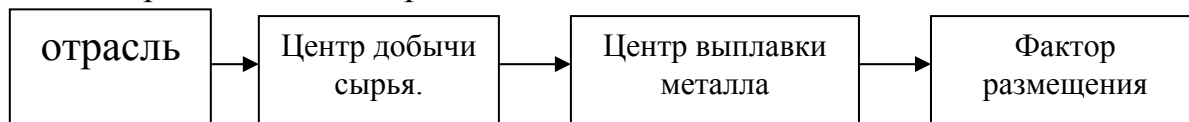
Игра для 9-го класса «Металлургия»

Инструктивная карточка:

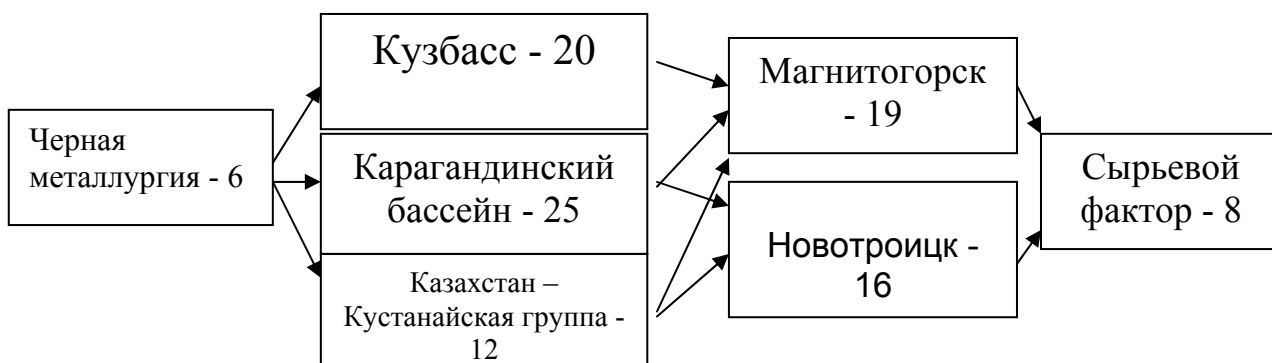
Данная работа проверяет знания по темам «черная металлургия» и «цветная металлургия». Ваша задача разложить карточки по металлургическим базам России и по отраслям металлургии.

Этапы работы:

1. Пересчитать все карточки, их всего должно быть – 49 штук.
2. Затем раскладывать карточки в цепочки:



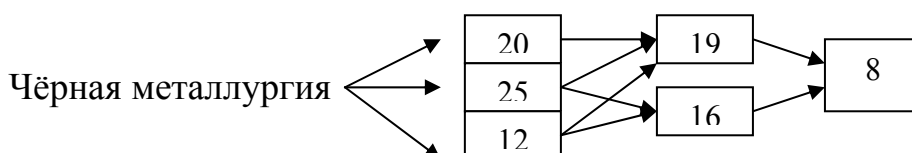
При разложении карточек надо иметь в виду, что в одной цепочке может быть по несколько карточек центров добычи, центров выплавки и факторов размещения.

Пример цепочки отрасли:

Цифра на карточке с названием отрасли показывает, сколько всего других карточек в цепочке. А если сложить цифры, указанные на других карточках, то получится сумма 100. Это сложение является проверкой правильности выкладывания карточек в цепочки.

3. Затем собранные цепочки надо распределить по металлургическим базам, поскольку каждая цепочка объединяет центры только какой-нибудь одной металлургической базы.
4. После проделанной работы необходимо оформить результат на листочек. На листочке указать класс и фамилии учащихся группы. Затем написать подзаголовок – название металлургической базы. Под этим подзаголовком нарисовать схемы, где вместо названий мест добычи, выплавки и факторов указать цифры из этих карточек.

Пример оформления ответа: (фрагмент)

Уральская база:

Черная металлургия - 8	Алюминиевая промышленность – 7	Алюминиевая промышленность - 5
Никелевая промышленность – 3	Черная металлургия - 3	Цинковая промышленность - 3
Медная промышленность – 5	Никелевая промышленность – 5	<i>Белово - 49</i>
Оловянная промышленность – 3	КМА – 5	<i>Нижний Тагил - 40</i>
Нефелины –Кировск – 50	Бокситы – Бокситогорск - 38	Донбасс – 8
Никель – 77	Костомукша-3	Печорский уголь – 4
Верхний Уфалей – выплавка – 32	Орск – выплавка - 31	Медногорск - 51
Братск – 12	Красноярск - 21	Шелехов – 19
Дешевая электроэнергия - 9	Транспортный фактор - 11	Транспортный фактор - 11
Сырьевой фактор – 8	Сырьевой фактор - 8	Сырьевой фактор - 8
Сырьевой фактор – 8	Сырьевой фактор – 8	Сырьевой фактор – 8
Дешевая электроэнергия – 9	<i>Мончегорск - 15</i>	Горячегорские нефелины – 10
Орск – руды – 20	Гай - 41	Качканар - 52
Урал - 6	Казахстан – 23	Верхний Уфалей – руды - 9
Надвоицы – 1	<i>Волхов - 2</i>	Читинская область – 55
Салаир – 43	Череповец – 24	<i>Лунецк - 47</i>
<i>Новосибирск – 34</i>		

Игра в 9-ом классе «Хозяйство России».

ИНСТРУКТИВНАЯ КАРТОЧКА

Данная игра позволяет закрепить и проверить знания по теме «Хозяйственный комплекс». В ходе игры разрешается пользоваться учебниками, отраслевыми картами атласа. В эту настольную игру играют команды в составе 3-5 человек. Все участники являются соперниками. Однако ваша оценка зависит как от индивидуальной работы, так и от работы всех игроков.

1 этап: подготовительный

1. Освободите стол для игры.
2. Пересчитайте все карточки: с содержанием – 50 шт.; жетонов - 50 штук; карточки для создания игрового поля – 15 штук. (Всего: 115 штук)
3. Создайте игровое поле по образцу:

	Топливная Промышленность	энергетика	Черная металлургия	Цветная металлургия	машиностроение	Химическая промышленность	Лесная промышленность	Сельское хозяйство	Пищевая промышленность	Легкая промышленность
	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К
Специфика отрасли										
Состав отрасли										
Технологические стадии										
Основные центры										
Сырьевая база										

4. Разложите жетоны на игровом поле в соответствующей ячейке.
5. Перетасовать карточки с содержанием и раздать каждому участнику по 4 карточки.

2 этап: ход игры

Каждый игрок ходит по очереди. Игра проходит в открытую. Участник определяет место своей карточки в таблице. Кладет эту карточку на соответствующую ячейку и забирает себе жетон. Задача других - следить за правильностью хода. После завершения хода игрок берет новую карточку из колоды, чтобы на руках всегда было 4 карточки и ждет своего очередного хода.

После того, как будут выложены все 5 карточек какой-либо отрасли, можно проверить правильность ходов. Сумма цифр на всех 5 карточках данной отрасли должна составить **50**. За 5 минут до окончания урока все ходы прекращаются (по команде учителя); подсчитываются результаты и оформляется итог работы. Проверяется наличие всех карточек.

3 этап: итоговый.

На отдельном листе указывается список, номер группы, проставляется количество набранных баллов каждым участником. *Стоимость каждого жетончика: если верно сложена вся отрасль - 5 баллов, не верно – 1 балл.*

Оформляется результат работы: Например,

	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К
Специфика отрасли	7	-	20							
Состав отрасли	11	12	1							
Технологические стадии	2	-	6							
Основные центры	18	4	5							
Сырьевая база	12	-	18							
Сумма	50	-	50							

Важнейшими факторами в производстве являются специализация и кооперация 8	Включает более 70 отраслей, в т.ч. металлообработку, изготовление ракет, часов, антенн 14	Заготовки для деталей → механическая обработка деталей → сборка изделия на конвейере 10	Тольятти, Ижевск, Челябинск, Нижний Новгород, Москва, Волгоград и др. 7	Заводы металлургического комплекса, пластмассовых изделий, заводы по производству шин, технические ткани 11
Продукция этой отрасли используется повсеместно и влияет на конечную стоимость продукции любой отрасли 3	Тепловая, водная, атомная, нетрадиционная 13	Добыча урановой руды и изготовление уранового концентрата → обогащение урана → изготовление тепловыделяющих элементов, их переработка → захоронение отходов 1	Костромская, Кислогубская, Братская, Саянская, Рефтинская, Курская, Паужетская 5	Реки Енисей, Волга, Ангара, Кама; Канско-Ачинский бассейн 28
Старейшее предприятие Ижевска относится именно к этой отрасли 24	Заводы полного цикла, передельная металлургия, электрометаллургия 8	Добыча руды → ее обогащение → выплавка чугуна, стали → производство проката 12	Череповец, Липецк, Тула, Старый Оскол, Новокузнецк, Магнитогорск 4	КМА, Костомукша, Горная Шория, Кузбасс, Донбасс 2
Большинство отраслей этой промышленности и выгодно размещать в местах пересечения сплавных рек и ж/д магистралей 1	Производство канифоли, спирта, скипидара, кормовых дрожжей, целлюлозы 6	Заготовка сырья → механическая обработка → химическая обработка 15	Архангельск, Котлас, Братск, Сегежа, Кондопога, Красноярск, Ижевск 9	Европейский Север, Урал, Сибирь, Дальний Восток 19
Создает новые материалы, расширяя сырьевую базу хозяйства, улучшает эффективность с/х 21	Горная химия, основная химия, химия органического синтеза 1	Добыча апатитов → обогащение сырья (производство суперфосфата) 5	Апатиты, Егорьевск, Воскресенск, Новомосковск, Соликамск, Щекино 16	Североевропейская, Волго-Уральская, Сибирская 7

21				
Низкое содержание необходимого компонента в горной породе (менее 1%) требует обязательной ее флотации (обогащения) 18	Кобальтовая, молибденовая промышленности; производство циркония, галлия, мельхиора и др. 10	Добыча бокситов или нефелинов → производство глинозема (Al_2O_3) → выплавка Al → производство проката 4	Бокситогорск, Кировск, Горячегогорск, Красноярск, Братск 3	Урал, Хибинь, Кавказ, Алтай, Сихоте – Алин, Норильск 15
Отрасль базируется на собственных ресурсах; обеспечивает основное поступление валюты в бюджет страны 16	Сланцевая, торфяная, газовая промышленности 17	Добыча сырья → транспортировка → выделение легких и тяжелых фракций → транспортировка 6	Ярославль, Кириши, Омск, Сызрань, Самара, Волгоград 2	Кузбасс, Донбасс, Волго- Уральская провинция, Западно- Сибирская провинция 9
Продукция этой отрасли напрямую зависит от природных условий 20	Бахчеводство, пчеловодство, льноводство 2	Мелиоративные работы: осушение, орошение, снего-задержание, внесение удобрений; водоснабжение 13	Свиноводческий комплекс вблизи крупных городов; мясное животноводство в засушливых районах 12	Степная зона России с черноземами; подзолистые почвы 3
Жизненно важная отрасль для организма, тесно связанная с с/х 5	Чаеразвесовочная рыбная, крупяная, мясная 18	Первичная обработка сырья → переработка сырья → изготовление готовой продукции 11	Любой относительной крупный город 6	Отрасли с/х, поставляющие продовольственное сырье 10
В производстве заняты преимущественно женщины; по качеству продукция уступает импортной 4	Объединение «Зангари», «Сактон», «Юничел» 9	Первичная обработка сырья → прядение → ткачество → отделка 16	Иваново, Шуя, Кинешма, Киров, Чебоксары 8	с/х, целлюлозно-бумажная промышленность, химия органического синтеза 13

Топливная промышленность <i>специфика</i>	Топливная промышленность <i>состав</i>	Топливная промышленность <i>Технол. стадии</i>	Топливная промышленность <i>Осн. центры</i>	Топливная промышленность <i>Сырьевая база</i>
Энергетическая промышленность <i>специфика</i>	Энергетическая промышленность <i>состав</i>	Энергетическая промышленность <i>Технол. стадии</i>	Энергетическая промышленность <i>Осн. центры</i>	Энергетическая промышленность <i>Сырьевая база</i>
Черная металлургия <i>Специфика</i>	Черная металлургия <i>состав</i>	Черная металлургия <i>Технол. стадии</i>	Черная металлургия <i>Осн. центры</i>	Черная металлургия <i>Сырьевая база</i>
Цветная металлургия <i>Специфика</i>	Цветная металлургия <i>состав</i>	Цветная металлургия <i>Технол. стадии</i>	Цветная металлургия <i>Осн. центры</i>	Цветная металлургия <i>Сырьевая база</i>
Машиностроение <i>специфика</i>	Машиностроение <i>состав</i>	Машиностроение <i>Технол. стадии</i>	Машиностроение <i>Осн. центры</i>	Машиностроение <i>Сырьевая база</i>
Химическая Промышленность <i>Специфика</i>	Химическая Промышленность <i>состав</i>	Химическая Промышленность <i>Технол. стадии</i>	Химическая Промышленность <i>Осн. центры</i>	Химическая Промышленность <i>Сырьевая база</i>
Лесная промышленность <i>специфика</i>	Лесная промышленность <i>состав</i>	Лесная промышленность <i>Технол. стадии</i>	Лесная промышленность <i>Осн. центры</i>	Лесная промышленность <i>Сырьевая база</i>
Сельское хозяйство <i>Специфика</i>	Сельское хозяйство <i>состав</i>	Сельское хозяйство <i>Технол. стадии</i>	Сельское хозяйство <i>Осн. центры</i>	Сельское хозяйство <i>Сырьевая база</i>
Пищевая промышленность <i>Специфика</i>	Пищевая промышленность <i>состав</i>	Пищевая промышленность <i>Технол. стадии</i>	Пищевая промышленность <i>Осн. центры</i>	Пищевая промышленность <i>Сырьевая база</i>
Легкая промышленность <i>специфика</i>	Легкая промышленность <i>состав</i>	Легкая промышленность <i>Технол. стадии</i>	Легкая промышленность <i>Осн. центры</i>	Легкая промышленность <i>Сырьевая база</i>

Тест КОС

(Методика изучения коммуникативных и организаторских умений)

Инструкция. Выбери ответы "да" или "нет" на приведённые ниже вопросы.

№ п/п	Вопросы	Да	Нет
1	Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?		
2	Часто ли вам удаётся склонить большинство одноклассников (коллег) к принятию вашего мнения?		
3	Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причинённой вам кем-то из ваших друзей?		
4	Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?		
5	Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?		
6	Нравится ли вам заниматься общественной работой?		
7	Верно ли, что вам приятней проводить время с книгами или за каким-нибудь делом (занятием), чем с людьми?		
8	Если возникли некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, то легко ли вы отступаете от них?		
9	Легко ли вы устанавливаете контакт с людьми, которые значительно старше вас по возрасту?		
10	Любите ли вы организовывать с друзьями различные развлечения?		
11	Трудно ли вам включаться в новые для вас компании?		
12	Часто ли вы откладываете на другие дни дела, которые нужно было выполнить сегодня?		
13	Легко ли вам удаётся устанавливать контакт с незнакомыми людьми?		
14	Стремитесь ли вы добиваться, чтобы ваши коллеги (одноклассники) действовали в соответствии с вашими мнениями?		
15	Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?		
16	Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с одноклассниками из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?		
17	Стремитесь ли вы при удачном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?		
18	Часто ли при решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?		
19	Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть		

	одному?		
20	Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?		
21	Нравиться ли вам постоянно находиться среди людей?		
22	Возникает ли у вас раздражение, если вам не удаётся закончить начатое дело?		
23	Испытываете ли вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?		
24	Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с друзьями?		
25	Любите ли вы участвовать в коллективных играх?		
26	Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших друзей?		
27	Правда ли, что вы чувствуете себя не уверено среди мало знакомых людей?		
28	Верно ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?		
29	Полагаете ли вы, что вам не составит большого труда внести оживление в малознакомую для вас компанию?		
30	Принимаете ли вы участие в общественной работе?		
31	Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых не большим количеством людей?		
32	Верно ли, что вы стремитесь отстаивать своё мнение, решение, если оно не было сразу принято вашими одноклассниками (коллегами)?		
33	Чувствуете ли вы себя непринуждённо. Попав в незнакомую компанию?		
34	Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих одноклассников (коллег)?		
35	Правда ли, что вы чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-то большое группе людей?		
36	Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?		
37	Верно ли, что у вас много друзей?		
38	Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих одноклассников (коллег)		
39	Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми		
40	Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих знакомых?		

Ключи и обработка результатов.

Результаты обрабатываются посредством сравнения ответов с ключом (отдельно по коммуникативным (КУ) и организаторским (ОУ) умениям).

Ключ КУ

Ответ "да" на вопросы №№ 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

Ответ "нет" на вопросы №№ 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Ключ ОУ

Ответ "да" на вопросы №№ 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

Ответ "нет" на вопросы №№ 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Подсчитывается количество совпадающих с ключом ответов по каждому разделу методики, затем вычисляются оценочные коэффициенты отдельно для КУ и ОУ по формуле:

$K=0,05 \cdot C$, где:

K - величина оценочного коэффициента

C – количество совпадающих с ключом ответов.

Оценочные коэффициенты может варьировать от 0 до 1

Показатель, близкие к 1. говорят о высоком уровне КУ и ОУ, близкие к 0 - низком уровне. Первичные показатели КУ и ОУ могут быть представлены в виде оценок, свидетельствующих о разных уровнях изучаемых умений

Коммуникативные умения:

Показатель	Оценка	Уровень
0,10–0,45	1	I– низкий
0,46–0,55	2	II– ниже среднего
0,56–0,65	3	III– средний
0,66–0,75	4	IV–высокий
0,76–1	5	V–очень высокий

Организаторские умения:

Показатель	Оценка	Уровень
0,20–0,55	1	I– низкий
0,56–0,65	2	II– ниже среднего
0,66–0,70	3	III– средний
0,71–0,80	4	IV–высокий

0,81–1	5	ВЫСОКИЙ	V–очень
--------	---	---------	---------

Анализ полученных результатов.

1. Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.
2. Испытуемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды; проявления инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.
3. Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают своё мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Коммуникативные и организаторские склонности необходимо развивать и совершенствовать.
4. Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким. Другим, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.
5. Испытуемые, получившие высшую оценку – 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативности и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативности и организаторской и активно стремятся к ней, быстро ориентироваться в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия. Настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

ШКАЛА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

Оценка участника беседы с точки зрения того, как он использовал или не использовал следующее коммуникативное поведение в разговоре:

1 балл = *неадекватное поведение* (неловок, деструктивен, произвел негативное впечатление о своих коммуникативных способностях);

3 балла = *адекватное поведение* (участие в разговоре, но не очень активное или запоминающееся; впечатление ни позитивное, ни негативное);

5 баллов = *отличное поведение* (поведение спокойное, контролируемое, произвел положительное впечатление о коммуникативных способностях).

Обвести кружком балл, соответствующий каждому из компонентов поведения испытуемого:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (1) Использование визуального контакта |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (2) Инициатива в предложении новых тем |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (3) Поддержание разговора и участие в обсуждении |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (4) Использование времени для контакта с партнером |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (5) Прерывание партнера |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (6) Темп речи (не слишком медленный, не слишком быстрый) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (7) Беглость речи (избегание пауз, умолчаний, ненужных слов и т.п.) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (8) Тембр голоса (не напряженный, не нервный) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (9) Бесцельное передвижение или игра с предметами (карандашами, кольцами, собственными волосами и т.п.) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (10) Подрагивание или нервные передергивания (малозаметные) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (11) Поза (слишком закрытая, официальная, или слишком открытая, неофициальная) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (12) Неоправданные движения (такие как покачивание ногой, постукивание пальцами) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (13) Постановка вопросов |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (14) Кивание головой в ответ на утверждения партнера |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (15) Наклон в сторону партнера (не слишком вперед, не слишком назад) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (16) Обсуждение партнера (делая его предметом разговора) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (17) Обсуждение себя самого (не рассказывая слишком много о себе или своих собственных интересах) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (18) Ободрение и согласие (побуждение партнера к разговору) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (19) Использование юмора или каких-либо историй |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (20) Голосовые модуляции (избегание монотонности) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (21) Громкость голоса (не слишком громко, не слишком тихо) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (22) Выражение личного мнения (не слишком пассивно, не агрессивно) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (23) Мимика (не слабая, не преувеличенная) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (24) Использование жестов для подчеркивания сказанного |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | (25) Улыбки, смех |