

ции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58 - 64.

11. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

12. Herviou C., Taurisson A. Une pédagogie de l'activité pour développer des compétences transversales. [Электронный ресурс]. URL. [http://vcampus.uom.ac.mu/cmcp/ILT6011/re-sources050804.htm]. (дата обращения: 28.08.12.)]

УДК 370

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФОРМА КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ

*А.А. Вербицкий**, д-р пед. наук
МГГУ, Москва

Н.В. Жукова, д-р психол. наук
УИЭУиП, Екатеринбург

Рассматривается возможность развития профессиональных компетентностей будущих психологов в условиях дидактической игры. Как одна из форм контекстного обучения, деловая игра позволяет формировать систему профессиональных действий будущих специалистов уже в процессе их обучения. В статье представлены конкретные виды дидактических игр и фиксируемые практические умения студентов, когда студенты в реальном времени представляют модель превосхищаемой будущей профессиональной деятельности (антиципация), которая на данный момент отражена в их сознании и составляет образ этой деятельности.

Ключевые слова: Профессиональная подготовка, контекст профессионального будущего, деловая игра, интеграция теоретических знаний, реализация социального контекста, антиципация.

Профессиональная подготовка студента предполагает, что выпускник вуза будет обладать такой системой ценностей и личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей, которая обеспечит ему готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности. Очевидно, что будущий специалист должен овладеть технологиями профессиональной деятельности. Особое значение при этом имеет развитие социально-нравственных качеств личности: гражданственности, ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, коммуникативности, умения постоянно учиться и др.

Для реализации данной цели необходимо создание системы внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности обучающегося в конкретной ситуации обучения с тем, чтобы данная ситуация приобрела образовательный смысл. Такие условия создаются в контекстном обучении, теория и технологии которого развиваются в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого [1 – 3]. Контекст профессионального будущего, задаваемый в контекстном обучении, наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации.

Контекстное обучение включает формы учебной деятельности академического

* - автор, с которым следует вести переписку

типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности и множество промежуточных, обеспечивающих переход от одной базовой деятельности к другой с использованием семиотических, имитационных и социальных обучающих моделей.

Целью контекстного обучения является формирование целостной структуры профессиональной деятельности бакалавра, магистра, специалиста. Содержание образования отбирается из двух источников: содержания наук и содержания будущей профессиональной деятельности, представленной как система профессиональных компетенций (там же).

Одна из форм контекстного обучения – деловая игра (ДИ), форма воссоздания в образовательном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда. Широкие возможности индивидуального и/или совместного разрешения заданных разработчиком, либо возникающих в ходе игры проблемных ситуаций обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, теоретического и практического профессионального мышления участников ДИ, формирование тех или иных комплексов предметно-профессиональных и социально-профессиональных компетенций.

Деловая игра – одна из базовых форм контекстного обучения и *квазипрофессиональной деятельности* студентов (наряду с учебной деятельностью академического типа и учебно-познавательной деятельностью). Структурно она представляет собой две «наложенные» друг на друга модели – имитационную и игровую, задающие предметный и социальный контексты усваиваемой студентами реальной профессиональной деятельности.

В *имитационной модели* на научном языке представлена технология целостной профессиональной деятельности, либо ее крупных фрагментов, условия и пространственно-временная динамика производственного процесса в той или иной сфере труда (*предметный контекст*).

В *игровой модели* отражены отношения людей, имеющие место на реальном производстве (*социальный контекст*): комплект ролей согласно штатному расписанию, должностные функции, обязанности и права специалистов; сценарий взаимодействия участников с указанием временных параметров действий каждого, их профессиональные интересы и ответственность. Работая с имитационной моделью, участники выполняют *квазипрофессиональную деятельность*, имеющую черты как учения, так и труда.

Рассмотрим цели ДИ в терминах формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Основными целями деловой игры являются:

- получение студентами целостного опыта выполнения будущей профессиональной деятельности, развернутой во времени и пространстве;
- интеграция уже усвоенных студентом с помощью других педагогических технологий теоретических знаний и частных компетенций в целостную систему;
- получение опыта социальных отношений, усвоение морально-нравственных норм, принятых в обществе, стране, производственном коллективе, в данном вузе;
- формирование коммуникативных компетенций, опыта взаимодействия будущих специалистов, совместного принятия решений;
- формирование творческого профессионального мышления, познавательной и профессиональной мотивации.

В числе конкретных предметно-профессиональных компетенций, формируемых в ДИ, можно назвать следующие:

- воспринимать профессиональную, как правило, вероятностную, проблемную ситуацию как целое, уметь анализировать целостный объект деятельности и его составные звенья, условия их функционирования;
- выделять в этой ситуации предмет действий, цель, средства и ожидаемые результаты преобразования ситуации;
- на основе анализа условий проблемной ситуации самостоятельно вычленять проблему, превращать ее в задачу или задачи,

выбирать систему действий по их индивидуальному и совместному решению;

– составлять и осуществлять на практике проект деятельности по достижению целей в заданных условиях;

– учитывать в своей деятельности взаимосвязь системы факторов, влияющих на принятие решений и конечный результат профессиональной деятельности (социальных, экономических, правовых, нормативных, материально-технических, организационных, социально-психологических, морально-нравственных и др.);

– проводить контроль, оценку и обобщение полученных результатов, доказывать правильность принятых решений.

Конкретными социально-профессиональными компетенциями, формируемыми в ДИ, являются:

– социально-психологическая ориентация в ситуациях профессиональной деятельности;

– прогнозирование и предотвращение межличностных и межгрупповых конфликтов;

– ответственность за принятые решения;

– учет индивидуально-психологических особенностей работников;

– учет профессиональных и личностных интересов руководителей, коллег, структурных звеньев производства при принятии решений;

– компетенции руководства и подчинения;

– самоорганизации и саморегуляции деятельности;

– компетенции инициативности и лидерства.

Число предметных и социальных компетенций, формируемых средствами деловых игр, можно продолжить, исходя из особенностей моделируемого производственного процесса, контингента студентов, конкретных целей и условий обучения.

Содержание деловой игры, как и содержание любых видов учебно-познавательной деятельности контекстного типа, складывается из двух источников: *содержания наук* (учебных предметов), представленных как комплекс общекультурных компетенций, и *содержания прак-*

тической деятельности специалистов, представленного в виде комплекса социально-профессиональных компетенций. Оба эти вида содержания интегрированы в образовательных модулях, набор которых представляет собой имитационно-игровую модель ДИ.

Таким образом, в деловой игре проектируется (и усваивается будущими специалистами) как предметно-технологическое, так и социальное (социально-нравственное) содержание их труда.

При проектировании и проведении ДИ реализуются следующие *психолого-педагогические принципы*:

• принцип *имитационного моделирования* в пространстве и во времени технологии и значимых условий производства;

• принцип *игрового моделирования* содержания и форм профессиональной деятельности специалистов, занятых на этом производстве;

• принцип *системности* содержания деловой игры;

• принцип *диалогического общения и взаимодействия* участников;

• принцип *совместной деятельности* студентов, отражающий социальную сущность труда;

• принцип *проблемности* содержания деловой игры;

• принцип *двуплановости*, единства условного (игрового) и реального планов ДИ.

Эти принципы отражают знания о закономерностях образовательного процесса, осуществляемого в игровой форме, его составных частях, логике и внутренних связях. Предполагается системное использование этих принципов. Каждый принцип дополняет и поддерживает другие, а взятые в целом, они составляют *концепцию деловой игры как формы контекстного обучения*.

Следует подчеркнуть, что в деловой игре студент должен действовать профессионально, компетентно, а не на основе воображаемых, либо каких-то бытовых представлений. Поэтому в период, предшествующий ДИ, необходимо с помощью других педагогических технологий

сформировать комплексы знаний, умений, навыков, компетенций – своего рода заготовок для использования в игре. В процессе деловой игры эти комплексы будут интегрироваться в систему более сложных собственно предметных, межпредметных и надпредметных компетенций, призванных составить основу профессионализма будущего специалиста.

Опишем опыт, полученный нами в процессе обучения студентов по дисциплине «Психология контекстного обучения». Студентам пятого курса, обучающимся по специальности «Педагогика и психология» в рамках изучаемой дисциплины, было предложено разработать и провести в процессе учебных занятий деловую игру. Студенты сами конструировали деловую игру, реализуя указанные выше психолого-педагогические принципы контекстного обучения.

Для выполнения задания студенты создали группы по 3-5 человек и сформулировали темы деловых игр. Для моделирования будущей профессиональной деятельности и проектирования деловых игр были выбраны следующие темы: «Организация и содержание деятельности психолого-медико-педагогического консилиума», «Консультирование семьи в ситуации развода», «Психолог в организации», «Первый день педагога-психолога в школе», «Формирование навыков успешного поведения на рынке психологических услуг», «Психолог на рынке услуг», «Конфликты в школьной среде», «Уклонение психолога от манипуляций в образовательной среде школы», «Обратная связь психолога в общении с родителями по вопросам воспитания детей дошкольного возраста», «Профессиональные деструкции психолога». Анализ выбранных студентами тем деловых игр свидетельствует о том, что они в своем поиске вышли на интеграцию теоретических знаний и необходимость реализации социального контекста будущей профессиональной деятельности.

В результате в каждой деловой игре были представлены две части: в первой – лекция по выбранной теме, во второй –

имитационная модель. В процессе работы происходило усвоение студентами знаний, формирование умений, навыков, межпредметных компетенций, «как бы наложенных на канву профессионального труда» в его предметном и социальном аспектах. Знания усваивались не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации. Кроме того, в условиях совместной работы в деловой игре каждый студент приобретал навыки социального взаимодействия, коллективистскую направленность, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту.

В нашем случае студентам необходимо было изначально занять позицию преподавателя-разработчика и совместить в своем моделировании игровой ситуации педагогические и игровые цели. Трудность заключалась в том, что предвосхищение будущей профессиональной деятельности для студентов не имело целостного характера. И только на практике, осуществляя квазипрофессиональную деятельность, в процессе реализации деловой игры в аудитории со студентами своего курса и после рефлексии обучающиеся осознавали связь между предметным и социальным контекстами подготовки к профессиональной деятельности. Роль преподавателя заключалась в том, чтобы вовремя скорректировать, направить действия студентов, в соответствии с целями проведения деловой игры, как формы квазипрофессиональной деятельности.

Важные моменты деловой игры – ее заключительная часть, построенная на рефлексии осуществленной деятельности, и работа экспертов, которым необходимо оценить проведение игры и роль каждого участника. Разработке критериев как ориентиров для рефлексии и оценивания было посвящено занятие, на котором студенты обсуждали две взаимосвязанные проблемы: представления студентов о том, что такое компетентность, и

компетенции специалиста; какими из них должен владеть педагог-психолог.

Таблица 1

Экспертный лист оценки деловой игры

Критерии оценивания	Балл (максимум 10)
1. <i>Содержательная оценка деловой игры:</i> Оценка актуальности темы игры Соответствие хода игры заданным целям Соответствие выработанных в ходе игры решений профессиональным реалиям	
2. <i>Оценка работы ведущего деловой игры:</i> Умение организовать групповой процесс Умение мотивировать студентов на активное участие в игре Четкость инструкций участникам игры Владение информацией по теме деловой игры	

Таблица 2

Экспертный лист оценки работы участников деловой игры

Критерии оценивания	Балл (максимум 10)
1. <i>Уровень умений и навыков:</i> Умение конструктивно вести беседу Умение убеждать Умение формулировать собственную позицию Умение разрешать конфликт Умение слушать Умение видеть причинно-следственные связи Умение вставать на позицию другого человека Навыки бесконфликтного общения Навыки работы в группе Навык принятия обратной связи	
2. <i>Способности:</i> Чувство юмора Творческий подход к решению проблем Эмпатия Чувство меры	
3. <i>Личностные качества:</i> Толерантность Эмоциональная устойчивость Доброжелательность Тактичность Лабильность /Мобильность Терпимость	

В результате в ходе рефлексии игры обсуждался целый ряд вопросов. Приведем некоторые из них: «Какие трудности возникли в ходе выполнения своей роли?

Знание каких учебных дисциплин помогло успешно разрешить данную ситуацию? В каких знаниях вы почувствовали потребность? Что было для вас наиболее

важным в игре? Какие компетенции были реализованы вами в процессе игры? Что нового узнали? Каких знаний, умений не хватило для успешной реализации целей игры? Какие эмоции, чувства, мысли возникали в ходе игры? Насколько, по вашему мнению, разыгранная ситуация возможна в реальной жизни? Хотелось ли вам что-либо изменить в игре, добавить?».

В ходе обсуждений на занятиях в группах студентов были разработаны согласованные критерии оценки деловой игры и работы ее участников (таблицы 1, 2).

В самой игре трем «экспертам» из числа игроков-студентов выдавались два экспертных листа, где они выставляли свои оценки. Затем все баллы экспертов суммировались и выводились средние значения оценок. В результате игровые группы, а также каждый их участник, получали свои рейтинговые оценки

Накопленные в результате всех проведенных деловых игр баллы свидетельствовали о приобретенном опыте, при этом каждый участник получал количественное выражение его вклада в общее дело.

Пример критериев оценивания приводится в таблицах 1 и 2.

Моделирование деловой игры как формы квазипрофессиональной деятельности в контекстном обучении предполагало развитие профессионального мышления и формирование профессиональных компетенций будущего специалиста. Эта цель достигалась посредством включения механизма регуляции мыслительной деятельности студентов, сформулированного нами как «единство антиципации и рефлексии» (А.А. Вербицкий, 1991; А.А. Вербицкий, Н.В. Жукова, 2000).

В процессе деловой игры студенты в реальном времени представляли такую модель предвосхищаемой будущей профессиональной деятельности (*антиципация*), которая на данный момент отражена в их сознании и составляет образ этой деятельности. Затем в процессе систематической индивидуальной и групповой *рефлексии* каждой игры модель будущей профессиональной деятельности в сознании студентов уточнялась в процессе

соотнесения с моделью выпускника и своими знаниями, умениями, навыками, способностями и личностными смыслами, прогнозировались более адекватные действия и поступки (*снова антиципация*) и т. д.

Таким образом, в результате моделирования и проведения деловой игры происходит развитие личности будущего специалиста. Возникающие при этом многообразные ситуации затруднения способствуют формированию способности преодоления возможных ошибок в предстоящей профессиональной деятельности.

В этих условиях, как пишет А.А. Вербицкий, действия приобретают значение поступков, формирующих социальные черты, характер специалиста. Достижение дидактических и воспитательных целей слито в одном потоке социальной по своей природе активности обучающихся, реализуемой в форме игровой деятельности. Мотивация, интерес и эмоциональный статус участников деловой игры обуславливаются широкими возможностями для целеполагания и целеосуществления, диалогического общения и взаимодействия на проблемно представленном материале деловой игры и для формирования профессионального творческого мышления [1].

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 204 с.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: моногр. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
3. Вербицкий А.А. Компетентностно-контекстный подход к модернизации гуманитарного образования // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: материалы междунар. науч.-практической конф. М., 2010. С.18-26.
4. Вербицкий А.А., Жукова Н.В. Рефлексия и антиципация – механизм мышления

ления студента в контекстном обучении // Экология личности: материалы Рос. науч. конф., Санкт-Петербург, 11–12 апр. 2000 г. М.; СПб., 2000. С.73-78.

5. Жукова Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. 100 с.

УДК 370

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

*Г.В. Головин, канд. пед. наук
ЛГПУ, Липецк*

В статье обосновываются эффективность и целесообразность организации педагогических специализаций в системе подготовки будущих учителей на последнем курсе их обучения, позволяющих применить моделирование профессионально-личностной деятельности педагога и получить опыт, схожий с опытом осуществления реальной педагогической деятельности, а также модернизировать содержание педагогических дисциплин с позиции личностно-деятельностного подхода для обеспечения приоритета творческого саморазвития, самовоспитания, самообразования и самосозидания учителя над передачей знаний, умений и навыков.

Автор рассматривает педагогическую специализацию как специфическое образовательное пространство, где предоставляется возможность «проигрывать» для себя варианты поведения и деятельности, обрести себя, свою позицию, отношение к людям, к миру в целом – как в профессиональном, так и в личностном плане.

Ключевые слова: профессионально-личностная подготовка учителя; педагогическая специализация; проблематизация; самоопределение.

Сегодня явно обнаруживается необходимость перестройки существующей системы профессионально-педагогической подготовки учителя, которая должна быть направлена не на изучение отдельных предметов, а на овладение профессионально-личностной педагогической деятельностью, т. е. на формирование профессионально-педагогической направленности личности на самоопределение, личностную проблематизацию, самостоятельность и рефлексивность студентов, что, в свою очередь, позволит более эффективно осваивать другие компоненты содержания профессиональной подготовки педагога.

Готовность учителя к осуществлению профессионально-педагогической деятельности определяется сформированностью педагогического сознания, владением педагогическими технологиями и техниками и умениями постановки цели,

проектирования, анализа и т. д. на уровнях операции, тактики и стратегии.

Овладение профессионально-педагогической деятельностью предполагает создание следующих условий в процессе профессионально-личностной подготовки учителя:

- формирование личностной педагогической позиции будущего учителя через специально организованные ситуации, требующие выявления собственного отношения к происходящему и осознания собственного места в системе педагогической деятельности;

- разработка адекватных моделей последовательного перехода от учебной деятельности к профессиональной;

- организация образовательных ситуаций, которые включают, с одной стороны, стимуляцию активности студентов, личностное отношение к содержанию деятельности, а с другой стороны – педаго-