

Министерство образования и науки Российской Федерации
Московский государственный гуманитарный университет
им. М. А. Шолохова

А.А. Вербцкий

*Педагогические
технологии
контекстного
обучения*

Выпуск 1

Научно-методическое пособие

Москва
2011

ББК 74.58 я 73
УДК 378
В 31

Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие. Вып. 1. 2-е изд. – М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. – 52 с.

В пособии представлены методические указания по подготовке и проведению деловых игр и новых форм лекций контекстного типа. Использование данных педагогических технологий предназначено для достижения целей формирования общекультурных и профессиональных компетенций специалиста, бакалавра, магистра.

Книга адресуется преподавателям, работающим в компетентностно-контекстном формате, представляет также интерес для студентов как субъектов учебно-познавательной деятельности.

ISBN 978-5-8288-1330-8

© Вербицкий А.А., 2011.

© Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова, 2011.

Лекция как форма контекстного обучения

Педагогическая литература о роли лекции:

- единственная форма организации процесса «передачи знаний»;
- основная и ведущая форма организации учебной деятельности в вузах;
- необходимо сокращение объема лекционного материала в пользу семинарско-практических занятий и самостоятельной работы студентов, поскольку эффективность усвоения учебного материала на информационной лекции составляет 12–15 процентов;
- полное отрицание (Л.Н. Толстой: «лекция – не более чем забавный обряд, и еще более забавный по той важности, с которою он совершается»).

Традиционное определение: Лекция (от лат. *lectio* – чтение) – систематическое, последовательное монологическое изложение преподавателем учебного материала, как правило, теоретического характера (Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002).

Лекция – наиболее экономичный способ передачи учебной информации. При этом лектор вынужден ориентироваться на «среднего» студента. Глубокое и прочное усвоение учебной информации не является непосредственной целью лекционного занятия. Лекция реализует этап общей ориентировки в учебном материале, формирования первичных представлений об изучаемом предмете. Лекция является самой гибкой формой обучения, ведущей и одной из наиболее эффективных форм учебно-воспитательного процесса (Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма. М., 1980).

Примечание. В.П. Елютин в течение около 30 последних лет советского периода был министром высшего и среднего специального образования.

Логика развития лекционной формы, появление лекций контекстного типа

От «субъект-объектных» отношений лектора и слушателей – к «субъект-субъектным».

От безличностного взаимодействия – к межличностному.

От монолога (информирование) – к диалогу (внутреннему и внешнему).

От «школы памяти» (запоминание готовой информации) – к «школе мышления» (порождение студентом собственных мыслей в ходе лекции).

От групповой формы общения (в затылок друг к другу) – к коллективной, совместной (амфитеатр, круглый стол).

От запоминания абстрактной информации как цели учения – к знаниям как средству практического действия и поступка.

От преимущественной активности лектора – к активности лектора и слушателей.

От воссоздания предметного контекста науки – к предметному и социальному контекстам практического использования знаний в жизни, профессиональной или научной деятельности.

Виды лекций контекстного типа:

- проблемная;
- лекция вдвоем;
- лекция-визуализация;
- лекция с заранее запланированными ошибками;
- пресс-конференция.

ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ

Определение: лекция, в которой реализован принцип проблемности в содержании обучения и в процессе его развертывания в диалогическом общении лектора со слушателями.

Таким образом, на проблемной лекции осуществляется внутренний (мысленный) и/или внешний диалог преподавателя и студентов на проблемно представленном содержании обучения.

Основные цели проблемной лекции (достигаются совместными усилиями лектора и аудитории):

- усвоение слушателями теоретических знаний;
- развитие теоретического мышления;
- формирование познавательной и профессиональной мотивации;
- создание возможностей исследовательского отношения к содержанию научного знания.

Основная задача лектора: приобщение студентов к противоречиям научного знания и способам их разрешения, тем самым формирование их теоретического мышления.

Основная задача студента: в диалоге (внутреннем и внешнем) с лектором «открыть» для себя новые знания, закономерности, отношения.

Содержание проблемной лекции:

- наиболее важное для науки и практики и сложное для понимания и усвоения;
- отражающее новейшие достижения науки, объективные и субъективные противоречия на пути их практической реализации;
- раскрывающее логику появления и суть научной идеи, теории;
- показывающее практические приложения идеи;
- учитывающее познавательные возможности обучающихся;
- доступное по уровню трудности для понимания слушателями;
- представленное как основная и соподчиненные ей проблемы и задачи.

Общее положение: проблемные лекции организуются не по каждой теме учебной программы, а только в узловых темах, где раскрываются основные противоречия научного знания и логика их преодоления. Таким образом, в учебный курс включается ограниченное число проблемных лекций, в промежутках между которыми можно проводить другие виды лекций, включая информационную.

Уровни проблемности лекции:

- лектор ставит проблему и сам ее решает, демонстрируя стиль научного мышления во внутреннем диалоге со студентами;
- лектор ставит проблему и разрешает ее в диалоге со слушателями;
- лектор ставит проблему, слушатели сами разрешают в диалогическом общении и межличностном взаимодействии;
- слушатели сами ставят и разрешают проблему при консультативной поддержке лектора.

Способы личностного, диалогического включения лектора в общение со слушателями:

- лектор не «законодатель», а собеседник;

- делится своим личностным и интеллектуальным достоянием, а не «передает» информацию;
- заинтересован в суждениях слушателей;
- истинность информации демонстрирует посредством доказательства, а не ссылками на авторитеты;
- обсуждает разные точки зрения на проблему и ее разрешение;
- подводит слушателей к самостоятельным выводам, делает их соучастниками поиска разрешения противоречий;
- использует информационные и проблемные вопросы;
- стимулирует поиск слушателями собственных ответов;
- добивается совместного думания со слушателями;
- задает проблемные вопросы для обсуждения на последующем семинаре-дискуссии или для самостоятельной проработки.

Требования к проведению проблемной лекции:

- создание *проблемной ситуации* до объяснения нового материала;
- изложение нового знания *как еще неизвестного* науке и преподавателю;
- создание условий *субъективного «открытия»* студентами научного знания посредством использования проблемных и информационных вопросов;
- обобщение преподавателем хода и результатов усвоения содержания проблемной лекции, формулирование основных выводов.

Проблемная ситуация – это состояние мыслительного взаимодействия человека с предметом познания, направленного на поиск, «открытие» и овладение новым знанием относительно научных фактов, принципов, закономерностей и условий действия и поступка. Возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы.

Компоненты проблемной ситуации:

- предмет познания (содержание лекции);
- субъект преподавания, обучения (лектор);
- субъект учения, познания (студент);
- диалог (мысленный или внешний, реальный) лектора со студентами;
- ситуативно порождаемая познавательная потребность студента;

- процесс мыслительного взаимодействия студента с предметным содержанием лекции.

Субъективные признаки проблемной ситуации:

- переживание интеллектуального затруднения («что-то не то, что-то не так»), невозможности действия на основе имеющихся знаний и опыта;
- вопрос к себе о *неизвестном* знании, способе или условии действия или поступка.

Методические приемы лектора по управлению процессом мышления студента на проблемной лекции:

- постановка проблемных и информационных вопросов;
- выдвижение гипотез, их подтверждение или опровержение;
- побуждение слушателей к совместному размышлению;
- обращение к слушателям за помощью;
- ведение минидискуссии со студентами;
- ответы на заранее заготовленные слушателями проблемные вопросы по теме лекции.

Проблемные и информационные вопросы как средство управления мыслительной деятельностью студента

Информационные вопросы:

- направлены в «прошлое», к усвоенному на предшествующих занятиях материалу;
- используются перед созданием проблемной ситуации с целью актуализации имеющихся у студента знаний.

Проблемные вопросы:

- направлены в будущее, к тому неизвестному (студентам), новому (для студентов) знанию, которое им предстоит «открыть» в ходе проблемной лекции;
- формулируют проблему;
- указывают на область поиска неизвестного проблемной ситуации.

Основные функции проблемного вопроса:

- фиксирует результаты рефлексии, мысленного анализа проблемной ситуации, отделения понятного от непонятного, известного от неизвестного;

- формулирует неизвестное в речи;
- указывает на область поиска неизвестного;
- ставит неизвестное на место цели мыслительной активности;
- вовлекает студентов в диалог по совместному поиску ответа на проблемный вопрос, то есть выступает фактором порождения диалогического общения преподавателя и студентов как равноправных партнеров («вопрос-ответ» являются основной единицей общения людей).

Требования к постановке вопроса:

- синтаксические – вопрос должен быть сформулирован в соответствии с правилами того языка, на котором осуществляется общение;
- семантические – слушающему должен быть понятен смысл того, о чем спрашивается;
- прагматические – слушающему должно быть ясно, для чего ставится вопрос: для уяснения проблемы, для уточнения тех или иных условий, для того, чтобы показать себя, затянуть время, «поймать» собеседника на противоречии и т.д.

Психологические барьеры постановки вопросов студентом:

- барьер «студент-студенты»: боязнь, что вопрос будет сформулирован неудачно и сокурсники посчитают спрашивающего недостаточно умным, либо боязнь негативной реакции из-за вопроса, задерживающего уход на перерыв между занятиями;
- барьер «студент-преподаватель»: прогноз негативной реакции лектора, обусловленной разными причинами, тем более если преподаватель не поощряет вопросы;
- боязнь ответственности за «острый» вопрос;
- привычка пассивного слушания.

Правило. Вопрос является сложной формой мысли, выполняющей целый ряд функций, предполагающий при своем формулировании выполнения ряда требований, требующий преодоления ряда барьеров. Поэтому его зарождение в сознании студента и постановка слушающему требуют затрат времени. В этой связи *от момента, когда лектор спрашивает у аудитории: «Есть ли вопросы?», до момента, когда кто-то из студентов задает вопрос, должно пройти от 1 до 1,5 минут.*

Проблемные и информационные вопросы являются средством управления порождением и движением мысли студента в ходе лекции. Поэтому преподаватель готовит их систему до лекции и извлекает из своего «инструментального ящика» в нужном месте и в нужное время.

Превращение проблемной ситуации в проблему

В результате анализа условий проблемной ситуации она приобретает вид **проблемы**, которая фиксирует противоречивость теоретической или практической ситуации, ее компонентов и условий. Проблема и является основной единицей содержания контекстного обучения.

Пример проблемы. «Наш владелец денег, который представляет собой пока еще только личинку капиталиста, должен купить товары по их стоимости, продать их по стоимости и все-таки извлечь в конце этого процесса больше стоимости, чем он вложил в него. Его превращение в бабочку, в настоящего капиталиста, должно совершиться в сфере обращения и в то же время не в сфере обращения. Таковы условия проблемы» (К. Маркс).

Анализ условий проблемной ситуации завершается *вопросом* (вопросами) о неизвестном данной ситуации. Вопрос объективирует это противоречие и обуславливает ситуативное порождение познавательной потребности и мышления обучающегося.

Вопрос может быть задан самому себе (это основной признак переживания студентом проблемной ситуации), преподавателю или другому студенту, природе, учебнику или иному носителю информации.

Формы активности студента на проблемной лекции:

- активное слушание и понимание;
- ведение конспекта (запись собственных мыслей по поводу мыслей преподавателя, даже если запись делается словами лектора);
- постановка устных вопросов лектору или другому студенту;
- формулирование вопросов в конспекте для поиска ответов на последующем семинаре либо в ходе самостоятельной работы.

Эффективность проблемной лекции определяется:

- педагогическим мастерством преподавателя;

- методически грамотной реализацией принципа проблемности в содержании лекции;
- личностным, пристрастным отношением преподавателя к содержанию;
- организацией продуктивного диалога со слушателями;
- отражением в лекционном материале предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности;
- обеспечением условий, порождающих личностно-смысловое отношение студентов к содержанию усваиваемого на лекции материала в противовес пассивному слушанию.

Закономерность: чем выше диалогичность (внутренняя и/или внешняя) лекции, тем выше ее эффективность.

ЛЕКЦИЯ ВДВОЕМ¹

Определение: лекция, в которой задаются предметный и социальный контексты ситуации обсуждения темы и связанных с ее раскрытием проблем с разных позиций: теоретика и практика, разработчика и пользователя, менеджера и потребителя, сторонника и противника инноваций и т.п.

Основные цели лекции вдвоем:

- показать противоречивый, вероятностный характер научного и прикладного знания;
- продемонстрировать правомерность различных точек зрения на проблему и подходов к ее разрешению;
- активизировать внимание студентов, побудить интерес к процессу познания.

Основные требования к обоим лекторам:

- высокий уровень владения предметом;
- интеллектуальная и личностная совместимость;
- общий «фонд мыслей»;
- развитая коммуникативная компетенция;
- способность к импровизации;

¹ Данная форма, как и следующие ниже формы лекций контекстного типа, разработаны под моим научным руководством соискателем Борисовой Н.В. в середине 1980-х годов.

- быстрота реакции, переключения внимания;
- владение культурой полемики, доказательства и опровержения;
- способность подключать к диалогу аудиторию.

Примечание. Из этого перечня требований видно, что лекцию вдвоем способен провести не каждый преподаватель. Это своего рода «высший пилотаж», требующий педагогического мастерства.

Подготовка преподавателей к лекции вдвоем:

- совместный выбор темы лекции;
- разработка сценария лекции, в котором отражается последовательность речевых действий каждого из лекторов и их длительность;
- подготовка совместного позитивного резюме дискуссии;
- репетиция (в отсутствии студентов);
- подготовка наглядных материалов, технических средств и т.п., как и для любого другого типа лекций.

Подготовка сценария лекции вдвоем:

- на листе бумаги указывается тема лекции, фамилии преподавателей, и в таблице из трех колонок – содержание сменяющих друг друга речевых действий каждого из лекторов и их длительность;
- отмечается, какие и когда использовать технические средства, те или иные методические приемы;
- отдельно каждым лектором готовится дидактический материал, необходимый в ходе лекции.

Методические требования:

- длительность речевого действия каждого из лекторов не должна превышать 2–3 минуты, иначе лекция потеряет динамику, что отрицательно скажется на когнитивной активности студентов;
- диалог преподавателей не должен превращаться в монологическое высказывание каждого без учета высказываемых позиций партнера;

- недопустим «кухонный» межличностный конфликт лекторов по поводу несогласия с высказываемой точкой зрения того или иного партнера;
- в конце лекции преподаватели должны прийти к определенному консенсусу по поводу высказанных точек зрения, отметив, если это доказано, правомерность разных точек зрения на проблему.

Трудности для студентов:

- привычная установка на одного лектора;
- неприятие самой формы лекции («Так кто же из них прав?» «А что мне отвечать на экзамене?»);
- необходимость включения собственного мышления студента (привыкшего к пассивному слушанию, либо записи под диктовку преподавателя); необходимость концентрации, перераспределения и переключения внимания;
- необходимость определения собственной позиции по обсуждаемой проблеме.

Рекомендации по использованию лекции вдвоем:

- лекция вдвоем – нечастое явление, ее следует организовать только по каким-то узловым либо дискуссионным вопросам содержания обучения;
- продуктивно готовить и проводить лекцию вдвоем представителями разных кафедр, отвечающих за формирование сложных межпредметных и надпредметных компетенций.

ЛЕКЦИЯ-ВИЗУАЛИЗАЦИЯ (ПРЕЗЕНТАЦИЯ)

Определение: лекция, проводимая с использованием современных технических средств, прежде всего компьютера, визуальное представление учебной информации в процессе которой способствуют лучшему восприятию и усвоению материала; активизирует умственную деятельность и позволяет глубже понять сущность явлений.

Способность оформлять информацию в визуальной форме – профессионально важная компетенция многих специалистов, включая преподавателей.

Преимущества визуализации:

- систематизация содержания;

- концентрация содержания;
- выделение наиболее значимых элементов;
- образное представление и последующее восприятие целого;
- опора для мыслительных и практических действий;
- включение умственных действий анализа, синтеза, обобщения, свертывания и развертывания информации.

Основные требования к визуальному материалу:

- проблемность (а не простая иллюстративность);
- использование разных форм наглядности: натуральной, изобразительной, символической (схемы, рисунки, чертежи, мультипликация, видео и т.п.);
- опора на психофизиологические требования к представлению и восприятию информации.

Этапы подготовки лекции-визуализации:

- перекодирование словесной информации в визуальные формы;
- подготовка носителей визуальных форм;
- выбор технических средств;
- подготовка сценария лекции;
- выбор визуальной логики и ритма подачи материала;
- выбор дозировки подачи материала;
- определение способа комментирования, общения лектора с аудиторией;
- выбор помощников лектора из числа студентов, которые могут помогать лектору в выборе и подготовке визуальных материалов.

Способ ведения лекции-визуализации: «читается» как обычная лекция, раскрывающая содержание темы. Ее главная особенность состоит в том, что преподаватель делает это, опираясь на визуальные материалы, которые могут быть представлены с использованием любых технических средств.

Примечание: в последние годы в связи с расширением возможности компьютера для представления учебной информации в визуальной форме преподаватели все шире используют лекции-презентации. При этом нужно помнить, что перенесение на экран информации без учета изложенных выше требований «гасит» внимание студентов и устраняет возможности порожде-

ния у них мышления. В этих условиях лекция превращается для студента в скучное занятие по переписыванию в тетрадь изображенной на экране информации. Проще использовать письменный раздаточный материал.

ЛЕКЦИЯ

С ЗАРАНЕЕ ЗАПЛАНИРОВАННЫМИ ОШИБКАМИ

Определение: лекция, в которой преподавателем заложены содержательные либо методические (если речь идет о подготовке педагога) ошибки, которые студенты должны обнаружить в ходе лекции.

Основные цели проведения данного типа лекции:

- развитие у студентов слушателей умений выступать в роли экспертов, вычленять неверную или неточную информацию;
- активизация внимания и интереса слушателей;
- контроль уровня и правильности усвоения предшествующего содержания курса.

Подготовка преподавателя к лекции:

- заложить в содержание лекции и замаскировать некоторое число ошибок (не более 5–7);
- подготовить список ошибок, которые в конце лекции будут показаны студентам и проанализированы преподавателем.

Задачи студентов:

- по ходу лекции отслеживать и отмечать в конспекте замеченные ошибки;
- назвать их по просьбе преподавателя в конце лекции;
- задать лектору уточняющие вопросы;
- записать правильные варианты ответов.

Этапы проведения лекции:

- преподаватель предупреждает студентов, что в лекции будет сделано несколько ошибок, не называя их содержание и количество (показывает лист с перечнем ошибок и кладет его на свой стол);
- проводит лекцию, не упоминая об ошибках;
- за 10–15 минут до окончания лекции предлагает слушателям назвать замеченные ими ошибки;

- выслушивает и фиксирует на бумаге мнения студентов о сделанных лектором ошибках;
- зачитывает заготовленный им список ошибок;
- проводит разбор ошибок, дает правильные варианты.

Рекомендации к проведению лекции с заранее запланированными ошибками: подобная лекция проводится в отдельных моментах учебного курса, где лектору необходимо убедиться в том, что студенты системно усваивают лекционный материал и поэтому способны замечать ошибки в его последующем изложении.

ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИЯ

Определение: лекция, на которой преподаватель дает ответы на вопросы студентов, возникающие в результате усвоения предшествующего материала. Близка к известной форме пресс-конференции какого-то значимого лица.

Цели проведения лекции:

- **в начале** лекционного курса – выявление круга интересов студентов, готовности к работе, отношения к предмету;
- **в середине** лекционного курса – привлечение внимания студентов к узловым моментам содержания, уточнение представления лектора о степени усвоения ими материала, коррекция при необходимости системы своей лекционной и семинарской работы;
- **в конце** лекционного курса – оценка результатов лекционной работы, определение перспектив применения теоретических знаний на практике.

Методика проведения:

- преподаватель объявляет тему лекции;
- просит студентов в течение 2–3–5 минут письменно задать хотя бы один вопрос по теме лекции;
- сортирует в течение 1–2 минут полученные вопросы по смыслу, отбраковывает вопросы не по теме;
- связно раскрывает тему лекции, в содержании которой содержатся ответы на все заданные студентами вопросы без их называния;
- проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов студентов.

Примечание. Такая лекция может проводиться и в традиционной форме ответов на каждый вопрос. При этом может быть совмещена с лекцией вдвоем или с несколькими преподавателями, если речь идет о сложных межпредметных компетенциях.

Факторы активизации работы студентов при использовании лекции типа пресс-конференция:

- из деперсонифицированного информирования лекция превращается в процесс, адресованный лично каждому студенту;
- необходимость сформулировать и грамотно задать вопрос включает процесс самостоятельного мышления студента;
- ожидание ответа на свой вопрос активизирует внимание слушателя.

ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЛЕКЦИЯМ КОНТЕКСТНОГО ТИПА

1. Разработка и «чтение» новых видов лекций предполагают, что лектор по своей натуре склонен к игровым ситуациям, ему присущи интеллектуальная и эмоциональная лабильность, способность работать в диалогической позиции.

2. Желательно пространственное расположение студентов: в виде амфитеатра (при большом числе слушателей) или круглого стола, что создает оптимальный психологический климат в аудитории, способствует диалогическому включению слушателей в общение, в том числе с помощью невербальных средств – позы, мимики, жеста и т. п.

Деловая игра как форма контекстного обучения

Определение

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

Контекстная ориентация деловой игры

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 производстве¹ (*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 *квазипро-*

¹ Производство понимается здесь в широком смысле – как всякое производство товаров и услуг. В этом смысле образование является сферой духовного производства, медицина – производства здоровых людей, искусство – предметов культуры и т.д.

фессиональную деятельность, имеющую черты как учения, так и труда.

***Цели деловой игры
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, формируемыми 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 (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

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 практической 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 в ее процессе усваивается будущими специалистами как предметно-

технологическое, так и социальное (социально-нравственное) содержание их труда.

Принципы разработки и использования деловой игры

В ДИ при ее проектировании и проведении 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*.

Методические указания

по реализации принципов деловой игры

В соответствии с первыми двумя принципами, составляющими неразрывную пару, разработчик игры должен создать как *имитационную модель производства*, или какого-либо его целостного фрагмента, так и *игровую модель профессиональной деятельности* занятых в нем людей.

Разработка имитационной модели требует знаний технологического характера, относящихся к предметному содержанию предстоящей студенту профессиональной деятельности, а разработка игровой модели – знания психологии и педагогики. В этом состоит трудность для преподавателей – как разработчиков, так и

ведущих деловую игру. Они, безусловно, хорошо владеют содержанием, необходимым для разработки имитационной модели, но редко так же компетентны в сфере психологии и педагогики. А без учета психолого-педагогических закономерностей организации познавательной деятельности человека деловая игра чаще всего «не идет», в лучшем случае превращаясь в некий сложный тренажер.

Профессиональная деятельность – инженерная, экономическая, педагогическая, художественная, научная, любая иная — состоит из определенных функций и последовательности фиксированных действий по их реализации, которые составляют конкретную производственную технологию. Это может быть строгая алгоритмическая последовательность, либо действия осуществляются с использованием достаточно общих указаний, как, например, в труде ученого. Технология и значимые условия реализации профессиональных функций специалиста и составляет то, что называется имитационной моделью.

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 как 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.

Формирование профессиональных компетенций осуществляется в ДИ посредством «наложения» личностного потенциала каждого участника (и всех участников в целом), сформированных у него к моменту игры знаний, умений, навыков, компетенций на объективно заданные предметные отношения. Отсюда необходимость разработки *игровой модели* как проекта совместной деятельности людей на имитационной модели производства.

Игровая модель, органично «склеенная» с имитационной, необходима не только для того, чтобы задать реальные социаль-

ные отношения работников производства, но и для обеспечения личностного включения студентов в процесс обучения, направленный на овладение профессиональной деятельностью. Поскольку игра всегда носит совместный характер, даже если по видимости специалист действует индивидуально, то через игровую модель усваивается и социальное содержание будущего труда, нравственные нормы, принятые в обществе, в данном производственном коллективе, фирме, стране и т.п.

Принцип *системности содержания деловой игры* фиксирует то очевидное обстоятельство, что, как и в реальном труде, ориентировочной основой выполнения квазипрофессиональной деятельности ее участников служит информация не из одного учебного предмета, а из их системной совокупности.

Так, учебная деловая игра, моделирующая, скажем, подготовку и чтение лекции контекстного типа (проблемной, лекции вдвоем, с запланированными ошибками и др.) и даже обычной информационной лекции, предполагает знание содержания учебного предмета, психологических особенностей познавательной деятельности студентов, закономерностей общения, владения коммуникативной компетенцией и т.п. Это означает, что деловую игру можно провести и в рамках одного учебного курса, но ее содержание все равно будет межпредметным.

Принцип проблемности содержания деловой игры означает, что разработчик закладывает в игру не столько задачи с известными способами решения (формирование способностей решения даже таких задач в вероятностной среде деловой игры является творческим процессом), сколько учебные задания в форме конкретных производственных ситуаций проблемного типа. Они могут содержать противоречивые, избыточные или попросту неверные данные, требования преобразовать ситуацию исходя из разных критериев, найти недостающую информацию и т. п.

В процессе игры студенты должны в формах индивидуальной (в соответствии с должностными функциями и обязанностями) и совместной деятельности по принятию согласованных решений провести анализ возникающих ситуаций, вычленив проблемы, перевести их в задачный вид, найти способы и средст-

ва решения задач, осуществить соответствующие практические действия по их решению.

Таким образом, принцип проблемности содержания деловой игры реализуется и в имитационной, и в игровой моделях. Проблемность содержания игры выступает объективной предпосылкой порождения, во-первых, мышления каждого участника (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев и мн. др.), а во-вторых, совместной деятельности и диалогического общения всех участников деловой игры.

Три следующих принципа выступают условием проектирования и реализации игровой учебной деятельности участников.

Принцип совместной деятельности означает, что в деловой игре, как и в ходе любой профессиональной деятельности, студенты сотрудничают в процессе решения производственных задач и проблем. Поэтому разработчик закладывает в игру определенный набор профессиональных ролей (не менее двух), обязанностей, полномочий, прав и ответственности «должностных лиц», их ресурсов и сфер интересов. Каждый участник вступает в общение и взаимодействие со своих ролевых позиций, должностных и личностных интересов в ходе подготовки и принятия решений по всем возникающим в игре вопросам. Система субъект-субъектных отношений выступает фактором порождения профессионального мышления будущего специалиста, формирования ответственности и других нравственных качеств личности.

Игровая учебная деятельность имеет характер ролевого взаимодействия, развертываемого в соответствии с нормами и правилами профессионального общения. Следование этим правилам, подчинение нормам профессионально-предметных и социальных действий – необходимые условия развертывания полноценной игры, формирования предметно и социально компетентного специалиста.

У каждого участника ДИ свои «должностные» функции, обязанности и интересы, поэтому они вынуждены вступать друг с другом в диалог, договариваться о чем-либо, доказывать, убеждать, согласовывать интересы и конкретные действия. Отсюда *принцип диалогического общения* как необходимое условие разрешения учебных проблем и решения задач, подготовки и принятия согласованных решений.

Общение диалогического типа позволяет высказать свою точку зрения, позицию, взгляд или изменить их в ту или иную сторону с учетом позиции партнера, разрешить возникающие противоречия. Тем самым создаются условия развития теоретического и практического мышления будущего специалиста, поскольку, согласно психологическим исследованиям, мышление «порождается» именно в условиях диалога.

Противоречивые позиции возникают в силу множества факторов, объединенных в две категории: 1) субъективные, связанные с тем, что каждый человек по-своему видит и понимает обстоятельства жизни и деятельности; 2) объективные, заложенные в игру разработчиком, а чаще возникающие в ходе игры и отражающие всегда вероятностный характер производства. Если противоречивые данные – это реализация принципа проблемности *в содержании* деловой игры, то противоречивые позиции – реализация этого принципа *в процессе* развертывания содержания в диалогическом взаимодействии участников.

Воплощение в ДИ принципов совместной деятельности и диалогического общения участников означает реализацию одного из ведущих общих принципов контекстного обучения: принципа единства обучения и воспитания личности будущего выпускника. Механизмом, обеспечивающим это единство, является следование (и тем самым усвоение) двум типам норм – норм компетентных профессионально-предметных действий и норм отношений между людьми на производстве, в стране, мире и в конкретном студенческом коллективе.

В соответствии с *принципом двуплановости* игровой учебной деятельности достижение «условных» игровых целей служит средством достижения реальных целей обучения и воспитания, развития личности будущего специалиста. Двуплановость выступает конституирующим признаком всякой игры (Д.Б. Эльконин): активно действуя в «мнимых ситуациях», человек реально развивает свои психические функции, способности, общекультурные и профессиональные компетенции.

Способом реализации этого принципа разработчиком и ведущим игру преподавателем является задание двоякого рода целей, отражающих предметный (реальный) и условный (игро-

вой) контексты учебной деятельности: целей игровых и целей педагогических (см. ниже).

Система описанных принципов деловой игры как формы контекстного обучения задает требования к разработчику игры и к преподавателю, использующему ее для целей формирования предметно и социально компетентной личности специалиста.

Структура деловой игры

Структура ДИ обусловлена теоретическими представлениями о ней как форме контекстного обучения, в котором участники осуществляют квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учения, так и труда. Основой разработки деловой игры является создание имитационной и игровой моделей, которые органически накладываются друг на друга, что и определяет всю структуру ДИ (рис. 1).

Методическое обеспечение	Игровая модель				Техническое обеспечение
	<i>Цели игровые</i>	<i>Комплект ролей и функций игроков</i>	<i>Сценарий</i>	<i>Правила игры</i>	
	<i>Цели педагогические</i>	<i>Предмет игры</i>	<i>Структура ролевого взаимодействия участников</i>	<i>Система оценивания процесса и результатов</i>	
Имитационная модель					

Рис. 1. Структура деловой игры

**Методические рекомендации
по проектированию компонентов деловой игры**

Имитационная модель отражает выбранный фрагмент реальной профессиональной реальности, который выступает объектом имитации или прототипом модели, задавая в учебном процессе *предметный контекст* профессиональной деятельности специалиста. *Игровая модель* описывает работу участников с имитационной моделью, что задает *социальный контекст* профессиональной деятельности специалистов.

Объектом имитации выбирается определенный законченный фрагмент производственного процесса, либо процесс в целом, выполнение которых предполагает наличие у специалистов системы общекультурных и профессиональных компетенций, которые и должны быть сформированы у студентов. Это такое содержание профессиональной деятельности, которое достаточно сложно, системно, проблемно и предполагает совместную деятельность группы специалистов, как и на реальном производстве, включая образование как сферу духовного производства.

Описание модели предполагает определенную дидактическую обработку объекта имитации – обобщение, упрощение ситуаций, отбор правдоподобных числовых данных, сжатие масштаба времени и т.п. Нужно стремиться к тому, чтобы связи между квазипрофессиональной деятельностью и профессиональной деятельностью, которую она имитирует, были достаточно реальными и понятными для студентов-игроков.

Имитационная модель получает свое воплощение в следующих *структурных компонентах* ДИ: цели, предмет игры, структура ролевого взаимодействия участников, система оценивания процесса и результатов; игровая модель воплощается в компонентах: цели, комплект ролей и функций игроков, сценарий, правила игры.

Цели деловой игры. Это один из наиболее сложных структурных компонентов ДИ. Как уже было сказано, задаются два рода целей: 1) игровые (показать себя, быть первым, принести игровые очки себе или своей команде, получить какое-то вознаграждение и т. п.); 2) реальные педагогические (обучения и воспитания): формирование и развитие общекультурных и профес-

сиональных компетенций, профессионально и социально важных качеств личности специалиста.

Игровые и педагогические цели задаются разработчиком конструктивно в сценарии игры; предполагается, что они будут приняты участниками. В процессе игры каждый участник, игровые группы или весь игровой коллектив имеют также широкие возможности для постановки и достижения собственных целей в возникающих проблемных ситуациях. Такие возможности – важнейший фактор порождения познавательной и профессиональной мотивации, творческого профессионального мышления участников игры.

Игровые цели обычно задаются в виде «платежной матрицы» – определения количества очков, которые начисляются отдельным участникам и игровым группам за удачные профессиональные решения, действия, поступки, «продажу» недостающего ресурса конкурирующей группе игроков и т.п., либо снимаются за неудачные решения, «покупку» нужного ресурса, и т.п.

Опыт показывает, однако, что игровые цели необходимы, но недостаточны для развертывания ДИ как двухплановой деятельности. Они значимы, главным образом, для «запуска» деятельности в начале игры. Далее при адекватной реализации принципов деловой игры и в результате создания условий играющим для целеобразования и целеосуществления путем реализации всех рассматриваемых принципов ведущими становятся познавательные мотивы.

Выполняя игровую роль, вступая в условно-реальные отношения с другими играющими, студент приобретает опыт как познавательной и профессиональной деятельности, так и социальных отношений. Это обогащает его необходимыми социально-профессиональными компетенциями, знаниями и опытом деловых и социальных контактов. В игровой деятельности наиболее развернуто реализуется один из важнейших принципов воспитания – принцип единства знаний и опыта в формировании и развитии личности профессионала.

Предмет игры – воссоздаваемые (имитируемые) в ДИ процессы, требования и условия усваиваемой профессиональной деятельности, требующие выполнения участниками компетент-

ных действий. Опыт их выполнения студентами приводит к формированию у них качеств личности профессионала, его компетенций. Таким образом, предмет деятельности участников игры в модельной форме замещает (воссоздает, имитирует) предмет реальной профессиональной деятельности.

Сценарий – базовый элемент игровой процедуры. Это описание в словесной и наглядной графической форме предметного содержания, выраженного в характере, времени и действиях игроков. В сценарии отображается общая последовательность игры, разбитой на основные этапы, операции и шаги и представленной в виде блок-схемы.

Важным элементом сценария является описание содержания возможных *объективных, либо субъективных противоречий*, что является реализацией принципа проблемности в содержании и процессе ДИ. Это инструмент целенаправленного управления преподавателем процессом деловой игры. На это ориентирован и принцип двуплановости, задающий различия целей игроков. Нужно помнить, однако, что игровой конфликт не должен превращаться в конфликтные отношения игроков, в ссору, перебранку, аффективные реакции. Любой конфликт должен получать содержательное разрешение путем принятия согласованных компетентных решений.

Способы генерирования событий – следующий элемент сценария ДИ, определяющий степень алгоритмизации и импровизации деятельности участников игры. Выделяют следующие способы генерирования событий: *детерминированный, спонтанный, смешанный*. Чаще всего используется смешанный способ, когда процесс игры следует в соответствии с технологией производственного процесса, но предусмотрено появление событий вероятностного характера. Так, по сценарию предусматриваются приезд экспертов, заказчика, проверяющих, либо руководитель игры вводит неожиданную для игроков информацию: демократический руководитель сменился авторитарным, заболел сотрудник, команда лишилась такого-то средства и т.п.

В публикациях по ДИ это описано как прием создания преподавателем определенных «катастроф»: студенту показывается карточка с описанием какой-то неожиданной ситуации, да-

ется устное объявление и т.п. Использование «катастроф» рекомендуется как обязательное условие проведения любой игры. Их «устранение» игроками способствует порождению творческого мышления, формирует способности специалиста принимать нестандартные решения, брать ответственность на себя.

В структуре ролевого взаимодействия участников игры отражаются число участников – представителей выбранных должностных функций, внутригрупповые и межгрупповые связи, указывается структура их взаимодействия на каждом этапе игры. Лучше представить такую модель в графической форме, что даст наглядное представление о пространственном расположении участников. Здесь же приводятся методические рекомендации для преподавателей и студентов, касающиеся разных аспектов деловой игры.

Комплект ролей и функций игроков должен адекватно отражать «должностную картину» той профессиональной деятельности или ее фрагмента, которые моделируются в игре. Выбор ролевой структуры ДИ определяется объектом имитации и целями обучения. Игровые роли отражают реальную профессиональную практику (руководитель, менеджер, работник маркетингового отдела, клиент и т.п.). Можно ввести роли, не существующие в штатном расписании. Иногда вводятся специальные игровые роли (скептик, «внутренний голос» и др.).

Структура описания ролей в ДИ должна включать: перечень ролей и игровых групп; функции и задачи, выполняемые игроками, их права и обязанности; инструкции по исполнению каждой должностной роли; портреты ролей, характеризующие личностные качества игроков. Оптимальным числом участников является 30 человек, а игровой группы – 7 человек.

Правила игры, как и другие структурные элементы игровой модели, реализуют принципы ДИ и задают нормы поведения студентов в игровом процессе. Источник правил находится в самом объекте имитации. Их основная задача – адекватно задать в игре предметный и социальный контексты моделируемой профессиональной деятельности. Сформулированные на этой основе правила отражают характеристики реальных процессов и явле-

ний, имеющих место в прототипе деловой игры. Жесткость правил зависит от целей игры и объекта имитации.

Система оценивания процесса и результатов деловой игры должна, с одной стороны, обеспечивать контроль и самоконтроль качества принимаемых профессиональных решений и действий с позиций норм и требований социально-профессиональной деятельности, а с другой – способствовать развертыванию игрового плана учебной деятельности. Действия в соответствии с принятыми в производственной или иной организации требованиями, нормами, правилами, инструкциями составляют суть компетентности специалиста, его профессиональную культуру, уровень квалификации. В системе оценивания нужно предусмотреть, что нужно оценивать, по каким критериям, кто и как это будет делать. (См. раздел «Контроль процессов и результатов деловой игры».)

Методическое обеспечение деловой игры

Методическое обеспечение ДИ обычно включает:

- исходную информацию об игре (проспект игры), отражающую цели, направленность и содержание, указание на сферу ее применения, предмет, этапы и последовательность игры;
- методику подготовки и проведения игры;
- набор различных форм бланковой и другой документации, принятой на производстве или в организации, а также игровые документы, специально созданные для данной ДИ.

Техническое обеспечение деловой игры. Различают два класса игр: ручные и с использованием возможностей новых информационных технологий. Технические средства выбираются в зависимости от целей и содержания и должны содержать все необходимое программное обеспечение.

Контроль процесса и результатов деловой игры

Нужно исходить из того, что протекание ДИ, разработанной на основе реализации ее принципов и при должной методической проработке, – это самоорганизующийся процесс, не требующий постоянных управляющих воздействий ведущего игру преподавателя (преподавателей). Поэтому система оценивания должна строиться, прежде всего, для самооценки своих действий,

поступков, промежуточных и конечных результатов участниками, и затем – оценки со стороны преподавателя, ведущего игру.

Разработчику игры необходимо задать формальные критерии оценки действий, поступков, промежуточных и конечных результатов игры, а также предусмотреть возможность их субъективной экспертной оценки. Функции оценивания могут выполнять студенты, исполняя роли эксперта, аналитика, представителя заказчика и т.п., а также сами игроки, пользуясь как формальными, так и субъективными критериями («корректное решение», «красивая» мысль, творческий подход) с позиций требований своей роли.

Центральным процессом в оценке хода и результатов игры является заключительная рефлексия – разбор процесса и результатов игры преподавателем. Рефлексия может иметь место и на промежуточных этапах, если игра сложная и достаточно продолжительная. Такой разбор – необходимая составная часть сценария, несущая важнейшую обучающую и воспитывающую нагрузку.

Рефлексия по поводу всей траектории ДИ на заключительной дискуссии включает оценку деятельности групп и игроков как по формализованным критериям, так и в свободной форме. В хорошо сконструированной игре ее итоги очевидны и во многом выражаются количественно: выполнена такая-то работа, в такие-то сроки, с таким-то качеством и т. п.

По итогам рефлексии могут присуждаться места, которые занимают игровые группы и конкретные студенты по заданным и известным всем игрокам критериям, выдаваться какие-то поощрения (скажем, книгу преподавателя, ведущего игру, какой-то другой приз). Это обычно воспринимается студентами в игровой юмористической форме, вызывает положительные эмоции.

Заключительный анализ игры преподавателем – это содержательный разбор причин, приведших к полученным результатам, ответы на вопросы, почему они оказались такими, что нужно учесть в дальнейшем, «разбор полетов», а не выставление формальных отметок. Это важный фактор продолжения послеигрового интереса участников к познавательной деятельности.

**Место деловой игры
в системе технологий контекстного обучения**

Использование деловой игры требует четкого обоснования ее целей и места в учебном процессе контекстного типа. Ее нужно использовать только там, где другие, более простые педагогические технологии, не могут обеспечить достижение целей обучения, воспитания и развития личности будущего профессионала, формирования его социальных и профессиональных компетенций.

Деловую игру можно проводить в начале учебного курса или курсов, после цикла лекций, семинарских и практических занятий и даже осуществлять межкафедральную организацию учебного процесса на основе сквозной деловой игры.

**Рекомендации преподавателям –
разработчикам и ведущим ДИ**

1. Внедрение в учебный процесс хотя бы одной игры, как и любого другого заметного нововведения, не проходит бесследно для устоявшегося учебно-воспитательного процесса и приводит к необходимости системного пересмотра содержания, форм, методов, средств, собственную деятельность и деятельность студентов. При этом нужно понимать, что нововведение может затронуть интересы и содержание работы других преподавателей, что связано как с их поддержкой нового, так и с явным или скрытым сопротивлением.

2. «Заготовки» студентов к игре – теоретические знания и необходимые социально-профессиональные компетенции – должны быть сформированы в ходе предшествующих занятий по тем учебным предметам, материалы которых будут использованы в содержании и процессе деловой игры.

3. Предшествовать деловой игре как дидактической «тяжелой артиллерии» должны более простые технологии контекстного обучения: проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, семинары-дискуссии, лабораторно-практические занятия, метод анализа конкретных производственных ситуаций («кейсов»), ролевая игра. Деловая игра представляет своего рода «матрешку», собранную из перечисленных более мелких элементов. В процессе игры происходит их «вкладывание» друг в друга, интеграция в более сложные, меж- и надпредметные компетенции.

4. В игре преподаватель может занимать одну из трех позиций: 1) быть центром игры, ее руководителем, режиссером, замыкать все «нити» на себя; 2) выполнять функции одного из игроков (скажем, главного конструктора); 3) вплоть до окончания ДИ предоставить играющим возможность самим осуществлять управление игровым процессом. Самоорганизация деятельности студентов – это то, к чему нужно стремиться, однако делать это нужно постепенно, методически и психолого-дидактически обоснованно.

5. В хорошо психолого-педагогически и методически обоснованной игре, характеризующейся самонастройкой и самообучением, преподаватель действует в основном до ее начала (вводная короткая лекция, инструктаж) и в его конце, при разборе хода и результатов игры. Чем меньше вмешивается преподаватель в процесс игры, тем больше в ней признаков саморегулирования, тем выше обучающая ценность игры. Конечно, для достижения такого идеала нужно затратить много усилий, совершенствуя свои теоретические знания и практические навыки конструирования и проведения деловой игры.

6. Важно не превратить деловую игру в простой тренажер или, другая крайность, – в азартную игру либо «дидактический шум». Многие игры «не идут» и не выдерживают критики ввиду того, что не реализуется принцип двуплановости. В таком случае интерес студентов быстро угасает, и они предпочитают традиционные формы и методы обучения.

7. Игровая форма проведения занятий ломает традиционные представления о поведении студентов. Режим работы задается не дидактически освященной традицией, а логикой моделируемого производственного процесса. Студенты могут пользоваться любой литературой, запрашивать информацию, входить и выходить из аудитории и т. п., но они должны строго соблюдать правила и временные параметры игры: принять решение к намеченному сроку, не опаздывать на обсуждение и т. п.

8. Полезно разработать и использовать компактные ДИ, которые укладываются в расписание практических занятий длительностью, например, в 4 часа. Игру лучше проводить в конце учебного дня, поскольку, как показывает опыт, она эмоционально «приподнимает» обучающихся, и ничем другим в этот день они

заниматься, скорее всего, не смогут. Целесообразно также выделять отдельный день или даже несколько дней на проведение межкафедральной объемной игры.

9. К подготовке к игре задолго до ее проведения, даже в период ее конструирования, полезно привлечь студентов. Тогда они органично войдут в игру, будут помогать другим студентам и ведущему игре преподавателю. Формировать культуру дискуссии, логику доказательства и опровержения, умения понять точку зрения другого и т.п. можно в рамках коммуникативного тренинга, курса педагогического общения, а также во внеаудиторное время.

В приложении приведен пример деловой игры «Устав спецшколы открытого типа» («УСОТ»).

Литература

1. Борисова Н.В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. н. – М., 1987.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.– М.: Высшая школа, 1991.
3. Вербицкий А.А. Содержание и методика чтения проблемной лекции. – М.: Изд-во МИСиС, 1983.
4. Вербицкий А.А., Борисова Н.В. Методические рекомендации по проведению деловых игр.– М.: ВНТЦ, 1990.
5. Вербицкий А.А. Развивают ли деловые игры: к проблеме классификации игровых процедур // Проблемы психологии образования. Вып. 2. – М.: ИЦ ПКПС, 1994.– С. 12–26.
6. Ефимов В.М., Комаров В.Ф. Введение в управленческие имитационные игры. – М.: Наука, 1980.
7. Кругликов В.Н., Платонов Е.В., Шаранов Ю.А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. – М., 2006.
8. Новиков А.М. Введение в методологию игровой деятельности. – М.: Эгвес, 2006.
9. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. – СПб., 2004.
10. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. – СПб, 2002.
11. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг. Избранные труды. – М.: Смысл, 2007.
12. Хачатурян (Панфилова) А.П. Игровое имитационное моделирование. – М., 1989.

Приложение

Деловая игра «Устав спецшколы открытого типа» («УСОТ»)¹

Теоретическое введение: проблемы социализации подростков-девиантов

Современная социально-психологическая ситуация в России привела к увеличению числа подростков с отклоняющимся поведением и поэтому попадающих в зону социального риска. В Москве в каждом административном округе были созданы учебно-воспитательные учреждения открытого типа для детей с уличным синдромом (прожившие на улице больше двух месяцев), социальных сирот, безнадзорных, детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и детей, находящихся в социально опасном положении в неблагополучных семьях.

К факторам риска неблагополучной семейной ситуации относят бедность, плохие жилищные условия, алкоголизм, неполную семью. В таких семьях школьный психолог редко может наблюдать какой-то один вид психологических проблем. Как правило, правовые, медицинские, психологические, педагогические, социальные, материальные причины неблагополучия семьи взаимообусловлены и взаимосвязаны.

Неблагополучные семьи провоцируют отклоняющееся поведение у ребенка как в силу своего плохого материального положения, так и по причине неудовлетворительного психологического состояния. Дети, выросшие в такой неблагоприятной обстановке, подражают поведению своих родителей, перенимая демонстрируемый им агрессивный тип поведения. Таким образом, в некоторых семьях мы имеем дело с одной и той же проблемой, проявляющейся в нескольких поколениях. А это прямой путь к уходу из дома («никому не нужен») и школы («не до учебы»).

Описанные социально-экономические и психологические условия обуславливают воспроизведение определенного психоэмоционального типа девиантного подростка – учащегося открытого учебного заведения, который характеризуется следующими

¹ Данная деловая игра разработана под научным руководством А.А. Вербицкого соискателем Григорьевой Н.А.

чертами: гиперактивностью, несдержанностью, грубостью, беспричинным беспокойством, метаниями от одного к другому, суетой, равнодушием, агрессивностью, импульсивностью, «ничего не хочу». Наряду с этим имеет место отсутствие интереса к труду, регулярным занятиям, каким-либо обязанностям. Такие дети неохотно выполняют правила общежития и создают состояние постоянного напряжения в отношениях как с родителями, педагогами, так и со сверстниками, чужими взрослыми, фрустрируют эти отношения.

Отличительными чертами возникновения учебных трудностей у подростков-девиантов при их обучении в обычных школах является дезадаптация среди успешных одноклассников, повышенная реактивность, эмоциональная неустойчивость, замкнутость, тревожность, неумение контролировать и анализировать свою деятельность, слабая учебная мотивация. Постоянное стремление показать себя и привлечь внимание окружающих контрастирует у них с бедностью эмоционального мира. Незрелость чувства эмпатии, свойственная им эгоистичность и стремление к лидерству, агрессивность и различные коммуникативные нарушения затрудняют социальное общение подростков со сверстниками и взрослыми.

Учащиеся спецшкол не хотят и не приучены учиться. Все они имеют сходный сценарий систематического начала пропусков школьных занятий. Пропуски занятий длятся сначала несколько дней, затем недели и месяцы, что ведет к углублению конфликта дома и в учебном заведении, уходам подростков из дома и бродяжничеству.

Второй по значимости социальный фактор для девиантных подростков – референтная группа, в нашем случае это одноклассники с таким же комплексом личностной социально-психологической сферы. В подростковом возрасте референтная группа выходит на первое место, ее мнение становится преобладающим (важно оправдать себя в глазах окружающих и снять внутреннее психологическое напряжение). Характер отношений в такой группе носит агрессивную выраженность. В учебном учреждении нередко возникают физическое и психологическое наси-

лие: требуют деньги, одежду, еду, вещи; нередки драки, унижения (так называемых «шестерок»).

В результате влияния подобной неформальной подростковой группы нарушается, искажается процесс социализации подростка. Недостаточная социализация приводит к невозможности самореализации, а это, в свою очередь, обуславливает нарушения в личностно-психологических особенностях подростков: самооценке, способности к саморегуляции, деформациям характера.

Таким образом, конфликт с образовательной средой, особое влияние референтной группы и ее специфика, а также крайне негативный опыт социального общения, полученный в семье, обостряют и без того тяжелые отношения с социумом и препятствуют возвращению в него.

Сложившуюся неблагоприятную педагогическую ситуацию приходится исправлять без опоры на семью, что создает дополнительные трудности, поскольку роль семейных коммуникаций в первичной социализации очень велика. В силу того, что ребенок приобретает черты и образцы поведения взрослых через родителей, вырабатывает оценочное отношение к групповым нормам и испытывает на себе первые социально-психологические воздействия со стороны значимых других в семье, роль семьи и ее влияния на процесс социализации ребенка нельзя заменить каким-то другим социальным фактором.

В норме поведение, демонстрируемое родителями, служит примером для подражания, репродуцирования опыта общения, для получения ребенком коммуникативных навыков. Подражая своей семье, ребенок научается устанавливать социальные контакты, давать оценку своей деятельности и действиям, ответственности, у него складывается представление о самом себе, анализируются свои способности, происходит обучение навыкам самооценки. Всего этого лишены дети из неблагополучных семей, мало того, они имеют отрицательный опыт подобных социальных взаимодействий.

Поэтому очевидно, что сейчас востребованы жизнью новые формы, принципы обучения и воспитания, которые были бы ориентированы не на среднего ученика общеобразовательной

школы или другого учебного заведения, а на индивидуальность со всеми присущими ей позитивными и негативными особенностями.

Задачи, стоящие перед педагогическим коллективом школ с профилем «девиантология», состоят в снижении преступных и правонарушительных действий: наркомании, вандализма, воровства, уличных разборок подростковых бандформирований, пьянства. Преодоление подобных отклонений в поведении возможно путем подъема социальных чувств, привития эмоциональной отзывчивости, формирования способности к социальному сближению, обмену. Социализация школьников-девиантов включает в себя усвоение ими социально приемлемого поведения и норм, приобретение навыков социального общения, умения считаться с особенностями друг друга.

Несмотря на то, что подростки-девианты – не новое явление в нашей жизни, профильные школы, недавно открытые в каждом административном округе г. Москвы и специализирующиеся в этом направлении, столкнулись с целым рядом сложностей, связанных с созданием: мотивации и стимуляция возвращения в социум каждого конкретного учащегося, предпосылок продолжения обучения; предупреждения девиантного поведения; воздействия на нравственное здоровье несовершеннолетних, выработки умений социального ориентирования, развития чувства ответственности за свои поступки и многое другое.

Возможности целеполагания и целеосуществления, опробования в несвойственной себе игровой роли и оценки своего поведения школьниками-девиантами предоставляет деловая игра как форма контекстного обучения, которая способствует формированию навыков принятия совместных «командных» решений, формирует новое качество межличностных отношений. Деловая игра может являться также средством диагностики и прогноза поведения личности в различных социальных и общественных ситуациях, следовательно, деловую игру можно использовать в пропедевтических целях.

Деловая игра с подростками с отклоняющимся поведением позволяет также работать с глубинными, скрытыми от глаз переживаниями, не нарушая хрупкого эмоционального состояния равновесия у ребенка и не вторгаясь в личную территорию, учи-

тывая при этом одновременно сложную динамику осознаваемых и неосознаваемых психологических механизмов защиты и сопротивления. В процессе проведения деловой игры достигаются не только дидактические, воспитательные, игровые цели игры, но и приобретается информация о бессознательных конфликтах, страхах, проблемах общения, о социальном окружении, формирующихся установках у подростка.

Как пишет Л. Франк, в игре ребенок обращается к своему прошлому, постоянно переориентируя себя к настоящему в процессе игры. Он разыгрывает прошлые переживания, растворяя их в новом восприятии и новых паттернах отношений. Таким образом, ребенок непрерывно открывает для себя и заново пересматривает свой образ Я, свои возможности и обязанности, изменения в своих отношениях с миром.

При использовании деловых игр в школе целесообразно опираться на опыт уже имеющихся разработок, реализуя рассмотренные выше основные психолого-педагогические принципы деловой игры как формы контекстного обучения (А.А. Вербицкий), соответственно адаптируя их с учетом школьной специфики конкретного учебного учреждения.

Основное направление адаптации касается принципа имитационного моделирования конкретных технологий, условий и динамики усваиваемой деятельности. Если в вузе речь идет о моделировании конкретной профессиональной деятельности по направлению подготовки специалистов, то в школе выбранного нами профиля спектр направлений весьма широк.

Здесь возможны следующие варианты: 1) моделирование разного рода ситуаций и условий, в которых должны развиваться ключевые социальные компетенции, приобретаться навыки социально приемлемого поведения; 2) моделирование ситуаций, способствующих возвращению детей в развивающую образовательную среду и необходимых для продолжения обучения в школе; 3) моделирование возможных типовых ситуаций и условий, которые способствовали бы профессиональной ориентации учащихся.

В качестве примера можно привести методику проведения деловой игры «Устав спецшколы открытого типа» («УСОТ») одной из разработанных на основе указанных выше принципов.

Она задумана как приглашение подростков-дивантов к диалогу, призвана вскрыть и начать процесс преодоления того пласта речевых и личностных барьеров подростков, проанализировать условия, при которых возможно их включение в общение и сотрудничество с педагогами.

Для эффективного проведения любой деловой игры с подростками проводится ряд подготовительных действий: тестирование на психологическую совместимость предполагаемых участников, знакомство с их медицинскими показателями на предмет выявления противопоказаний, которыми могут быть различные инфекционные заболевания, в том числе венерические; выявление неформальных лидеров в коллективе, установление с ними личных контактов и назначение их на те или иные роли, прежде всего, на роли формальных лидеров, которые в ходе игры могли бы опосредованно воздействовать на участников; распределение игровых функций с учетом социальной компетенции и индивидуальных интересов каждого.

Особое внимание надо уделить созданию предыгровой мотивации к участию в игре, усилению общей мотивации школьников. Это можно достичь путем выявления способностей и путей самореализации школьников, запуска механизмов социализации (мотивация: успешность, авторитет, подражание, внушение, ориентация на базовые, примитивные потребности).

В ряде случаев усиление учебной мотивации посредством устного одобрения, вознаграждения и т.п. позволяет компенсировать нарушения образовательного процесса. Спокойное и доверительное отношение к ребенку снижает его импульсивность. Вообще, к наказаниям эти дети малочувствительны, но легко отвечают на корректную ласку и похвалу. Часто им просто не хватает внимания и доброго слова, именно того, что ребенок получает от общения с близкими людьми. Эти факторы необходимо учитывать при общении с подростками.

Особые требования предъявляются к ведущим деловой игры. Это должен быть педагог-психолог с опытом работы в подобных школах, умеющий работать с подростковыми группами, владеющий методикой проведения деловых игр и методикой проведения тренинга личностного роста с подростками и старше-

классниками. Ведущий должен соблюдать человеческую и профессиональную и этику, быть демократичным, открытым, искренним. Он должен отказаться в своих действиях и поступках от формальной субординации, обладать терпимостью, коммуникабельностью, артистизмом и хорошо развитыми моральными качествами. От ведущего деловой игры требуется постоянное поддержание эмоционального фона, снятие психо-эмоционального напряжения. И, конечно, ведущий должен хорошо владеть методикой конструирования и проведения деловой игры.

При разработке деловой игры учитывались такие факторы, необходимые для ее успешности, как создание личной заинтересованности участников игрового взаимодействия и занимательность темы деловой игры.

Описание деловой игры

«Устав спецшколы открытого типа» («УСОТ»)

1. Цели деловой игры

1. Овладение учащимися нормативными основами жизни школы, заложенными в Уставе, в процессе моделирования ситуаций, реально возникающих в педагогической практике; снятие личностных и речевых барьеров у школьников-девиантов, приглашение к диалогу и сотрудничеству с другими учащимися и педагогами. Деловая игра ориентирована на формирование навыков социального общения, сотрудничества, социально приемлемых норм общения, умения встать на позицию другого человека, знакомство с социальными ролями.

2. Овладение представителями педагогического коллектива школы адекватными способами действий в моделируемых ситуациях.

2. Участники деловой игры

Подростки с девиантным поведением, к которому относят агрессивные действия по отношению к другим, преступность, употребление наркотических средств, алкоголя, курение, бродяжничество, попытки самоубийства. Как правило, все эти дети из неблагополучных семей и лишены живого социального общения. Им недоступны хорошее владение речью, навыки полноценного общения, социальный обмен, доверие к людям.

Число участников не должно превышать 10–12 в силу сложности организации и проведения деловых игр в образовательных учреждениях подобного типа. Это школьники 5–9 классов, смешанные разновозрастные группы, поскольку, в отличие от традиционной школы, классы спецшколы укомплектованы не соответственно возрасту учащихся, а тому году обучения, на котором они бросили школу.

3. Ситуация, моделируемая в ходе деловой игры

Это ситуация разработки Устава спецшколы. Моделируются действия представителей педагогического коллектива; подростки попробуют себя в несвойственных для них ролях.

4. Вводная лекция: понятие Устава образовательного учреждения

4.1. Характеристика Устава образовательного учреждения.

Устав школы – это написанный свод, собрание правил, определяющих устройство и деятельность этого образовательного учреждения.

4.2. Для чего нужен Устав образовательного учреждения?

4.3. Обязательные и дополнительные составляющие Устава.

Основные разделы Устава образовательного учреждения (школы, лицея)

1. Краткое описание школы, особенности микрорайона, тип школы, язык обучения, цели обучения и воспитания.

2. Вопросы управления школой (лицеем):

а) демократизация управления;

б) директор, его права и обязанности;

в) завучи, их права и обязанности;

г) совет школы;

д) педагогический совет;

ж) комплектование школы: правила приема, платные и бесплатные услуги;

е) охрана здоровья и жизни детей.

Дополнительные составляющие Устава среднего образовательного учреждения

Организация учебно-воспитательного процесса:

а) программы; образовательные стандарты;

б) учебный план и программа для групп с углубленным изучением ряда предметов;

в) факультативы.

4.4. История и современная практика разработок уставов образовательного учреждения.

Исторический экскурс.

С древних времен во всем мире учебные заведения составляют свои уставы, регламентирующие их работу. В России с появлением средних учебных заведений в 1804 г. был опубликован «Устав учебных заведений». Каждый тип школы, лицей или гимназия имеет свой Устав. Например, в приходских училищах занятия проходили глубоко осенью и зимой (чтобы не мешать полевым работам). А целями гимназии была подготовка к университету и «сообщение наук» тем, кто «пожелают приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека».

В сельской школе особое внимание уделялось установлению связи с жизнью. Устав требовал, чтобы учителя показывали мельницы, машины, образцы трав, почвы, минералов, водили детей в лес, чтобы они в природе различали птиц, деревья. А Устав Царскосельского лицея требовал, чтобы каждый учитель добивался усвоения материала каждым учеником, запрещая «двигаться дальше, пока не усвоен всеми изучаемый предмет». В Уставе 1828 г. в гимназиях устанавливается строгий порядок, вводилось физическое наказание, увеличился штат надзирателей. В 60-е годы XIX века Устав стал предельно-либеральным для тех времен. Было отменено телесное наказание: «Наказание розгами составляет самое дурное и самое ненадежное средство для воспитания человека». Но в то же время предусматривалось значительное расширение прав педагогических советов, относящихся в основном к учебной и воспитательной части. Провозглашался принцип общечеловеческого образования.

В дореволюционные годы гимназии России превратились в солидные учебные заведения, дававшие глубокие и прочные знания. Что касается Уставов, то они разрабатывались с учетом целевой направленности: классические; реальные; коммерческие.

В гимназиях был строгий порядок, высокая система требований, большое внимание уделялось воспитанию: был освобожденный классный руководитель-наставник.

Уставы современных школ.

Сейчас в основе Устава – дифференцированный подход к учащимся. В уставах школ подчеркивается важность двух компонентов педагогического цикла: набора знаний, а именно, что следует знать по каждому разделу, программе; и формирование умений: грамотно писать, решать задачи и т.п. Это составляет стандарт образования.

5. Сценарий деловой игры «УСОТ» и методика ее проведения

5.1. Комплект ролей деловой игры «Устав спецшколы открытого типа».

Как правило, устав школы разрабатывается смешанной группой, в состав которой входят представители администрации лицея, педагогического коллектива, родительского комитета и учащихся. В соответствии с этим, для проведения данной деловой игры предполагается наличие следующих ролей:

- учащиеся, играющие роль выбранных учеников-отличников (3–4 чел.);
- учащиеся с ролевой функцией классных руководителей (1–2 чел.);
- учащиеся – неформальные лидеры с ролевой функцией завучей (1–2);
- учащиеся – представители родительского комитета (2 чел);
- подросток, имеющий авторитет в играющей группе, – директор (1 чел.).

5.2. Условия проведения деловой игры.

5.2.1. Подготовительные мероприятия, проводимые перед деловой игрой.

Работа с личными делами школьников, с документацией. Сотрудничество с работниками психодиагностического кабинета с целью использования в ходе проектирования деловой игры информации о психологическом облике каждого предполагаемого участника ДИ. Необходимо составить психологический портрет

каждого учащегося, ознакомиться с причиной постановки на учет в милиции, с документацией; оценить степень деформации характера и социальную дезадаптацию, проанализировать и знать причины неблагополучия каждой семьи, из которой выбран участник игрового взаимодействия, знать состав (членов) семьи.

Собеседование с социальными педагогами, воспитателями по поводу специфики девиантного поведения каждого участника, обращение за адресной помощью при необходимости, например, вывести из аудитории подростков, не поддающихся педагогическому воздействию.

Особо обратить внимание на приверженность к наркотикам, на суицидальную направленность, проверить, состоит ли каждый школьник на учете в психоневрологическом диспансере.

Для создания благоприятного *психологического климата* предъявлять единые требования к учащимся, изучить личные дела учащихся, знать степень деформации характера каждого участника деловой игры, другие особенности; обеспечить совместимость учащихся в классе, проявлять внимательность и готовность помочь детям в любую трудную для них минуту в критических и кризисных ситуациях.

«Отъявленных хулиганов» на время проведения ДИ поручить воспитателям и занять их в другой аудитории какой-либо положительной созидательной деятельностью.

Усилить мотивацию школьников. Это можно достичь путем выявления способностей и путей самореализации школьников, запуска механизмов социализации (мотивация: успешность, авторитет, подражание, внушение).

Провести тренинг личностного роста и эффективного общения с подростками, предполагаемыми участниками игрового взаимодействия.

5.2.1.1. Тестирование на психологическую совместимость предполагаемых участников деловой игры.

На основе изучения личных дел школьников и бесед с преподавателями, социальными педагогами, воспитателями, результатов психологического тестирования, а также проведения разминочных деловых игр, тренингов личностного роста и эф-

фективного общения сделать выводы о совместимости предполагаемых участников.

Получить данные по следующим тестам и опросникам:

- а) оценка отношений подростка с классом;
- б) патохарактерологический диагностический опросник (ПДО);
- в) диагностика состояния агрессии у подростков;
- г) диагностика уровня интеллекта;
- д) выявление уровня тревожности у подростка;
- е) тест многоаспектной квантификации межличностных отношений;
- ж) исследование тенденций личностного развития;
- з) данные о успеваемости, о степени выраженности познавательной учебной мотивации, о пропусках учебных занятий;
- и) блок специализированно разработанных тестов по девиантологии.

Необходимо до игры сформировать коммуникативные умения и навыки (хотя бы их зачатки); установить межличностные контакты.

5.2.1.2. Ознакомление с теоретической основой Устава.

Для того, чтобы активизировать теоретические знания по теме «Устав спецшколы», надо приблизить их к реальным школьным ситуациям. Следовательно, теоретический материал должен быть наглядным и с приведением множества примеров из конкретной жизни их школы; нужно организовать его внутриигровое обсуждение.

Теоретический материал должен быть понятен на том интеллектуальном уровне, каким обладает средний ученик – подросток, учащийся спецшколы. Участники деловой игры должны быть заранее информированы о ее теме, компетентны по обсуждаемой проблеме, правильно употреблять термины, понятия и т.д.

5.2.1.3. Выявление неформальных лидеров в коллективе, установление с ними личных контактов и назначение их на роль администрации школы (директор, завучи), то есть на роль формальных лидеров с целью опосредованного воздействия на участников игры. Проведение личной беседы тренером в режиме «тет-а-тет». В беседе необходимо дать начальную психологиче-

скую подготовку, необходимую для управления группой. Сфокусировать ребят на организации и соблюдении регламента, на адекватном восприятии ими участников игрового взаимодействия и друг друга, на корректности поведения и ответственности.

5.2.1.4. Распределение игровых функций с учетом компетенции и индивидуальных интересов каждого.

Наблюдение за распределением игровых ролей, своевременное вмешательство при нарушениях компетенции и индивидуальных интересов каждого участника; при появлении в этом необходимости по ходу проведения деловой игры возможно изменение сценарного плана, структуры игрового коллектива, новое распределение ролей.

5.2.2. Состав и количество участников деловой игры.

В игре принимают участие ученики спецшколы и преподаватели, а также лица, оказывающие воспитательное воздействие на ребят: социальные педагоги, кружковеды, воспитатели. Главное, чтобы их выбрали сами ребята и доверяли их мнению, разделяли их позиции. Непосредственных участников не должно быть больше 12. При большем количестве участников процесс управления усложняется и необходим не один ведущий, а несколько.

Проверить количественный и качественный состав участников на наличие неформальных лидеров; их наличие является обязательным составляющим игрового взаимодействия.

5.2.3. Затраты времени на игру.

Деловая игра «Устав спецшколы» рассчитана на 5 академических часов, с перерывами на приемы пищи и перемены. Проводится в течение одного игрового дня, лучше выделить один из субботних дней, когда подростки не имеют предметных занятий.

Сначала дается теоретический материал по выбранной теме, затем распределение ролевых функций и сама дискуссия, которая должна, в результате, непосредственно закончиться составлением ребятами Устава спецшколы, каким именно они его себе представляют и хотели бы видеть.

5.2.4. Роли и обязанности ведущего игры.

Требования к ведущему деловую игру изложены выше, в теоретическом введении.

5.2.4.1. Разработка и конструирование деловой игры.

При разработке деловой игры нужно учитывать такие компоненты, необходимые для ее успешности, как создание личной заинтересованности участников игрового взаимодействия и занимательность темы деловой игры.

5.2.4.2. Организация деловой игры и руководство ее проведением.

6. Сценарий деловой игры

6.1. Ролевые инструкции игрокам.

Повышенные психо-эмоциональные требования для играющих роль администрации школы.

Подчинение личных интересов участников предписанным им ролевым функциям.

*Общие правила общения
участников игрового взаимодействия
при составлении Устава специколы*

Принимать участие должен каждый.

При этом необходимо:

- 1) внимательно выслушивать другого;
- 2) не перебивать;
- 3) аргументированно подтверждать свою позицию;
- 4) не допускать личной конфронтации;
- 5) поддерживать дружескую атмосферу;
- 6) сохранять беспристрастность;
- 7) не оценивать, не выслушав до конца.

Ролевые функции:

Выбранные ученики.....

Представители родительского комитета.....

Директор.....

Учителя – предметники.....

Завучи.....

6.2. Этапы ДИ, цели и задачи каждого этапа, система стимулирования участников ДИ по результатам выполнения каждого из этапов.

6.3. Порядок обсуждения результатов выполнения каждого из этапов и введения новых информационных данных, правил и соглашений.

Проводится как внутриигровое оценивание действий участников (для стимулирования по промежуточным игровым показателям), так и итоговое.

7. Обработка результатов деловой игры «Устав спецшколы».

Обработка результатов деловой игры проводится с помощью статистических методов и методов моделирования и измерения в педагогике.

8. Выводы и практические рекомендации по результатам проведения деловой игры « Устав спецшколы ».

9. Рабочие игровые материалы:

10. Проспект деловой игры «УСОТ» для администрации спецшколы.

Содержание

Лекция как форма контекстного обучения	3
Деловая игра как форма контекстного обучения	17
Литература	35
Приложение	36

Учебное издание

Вербицкий Андрей Александрович

**Педагогические технологии
контекстного обучения**

Выпуск 1

Научно-методическое пособие

В авторской редакции

Корректор: Козаренко А.А.

Подписано в печать 12.05.2011 г. Формат 60x90 1/16
Объем 3,25 п.л. Тираж 200 экз.