

**МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

На правах рукописи

ЗМИЕВСКАЯ ЕКАТЕРИНА ВЛАДИМИРОВНА

**УЧЕБНАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА
В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Специальность – 13. 00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель: кандидат
педагогических наук, доцент
Л.Н.МАТРОСОВА

Москва – 2003

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы использования учебных деловых игр в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов	12
1.1. Самостоятельная работа как вид учебной деятельности и способ обеспечения познавательной и творческой активности	12
1.1.1. Современное состояние проблемы организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов	12
1.1.2. Самостоятельная работа и творческое развитие личности	20
1.1.3. Обзор классификаций самостоятельных работ	24
1.2. Учебная деловая игра и ее функции в организации самостоятельной работы студентов	30
1.2.1. Деловая игра как метод активного обучения в отечественной и зарубежной школе	30
1.2.2. Подходы и современные классификации деловых игр	46
1.2.3. Учебная деловая игра как способ проведения педагогического эксперимента	63
Глава 2. Практическое использование учебных деловых игр в организации самостоятельной работы студентов	78
2.1. Вопросы разработки структурных элементов учебной деловой игры	78
2.2. Методика проведения и практика конструирования учебной деловой игры «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов»	91
2.3. Построение модели организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов	117
Заключение	135
Библиография	141
Приложение 1. Анкета «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов»	163
Приложение 2. Результаты анкетирования студентов 3-5 курсов педагогических вузов по выяснению отношения к организации их самостоятельной работы	166
Приложение 3. Результаты проведения учебной деловой игры «СРСРПВ»	167
Приложение 4. Фрагмент экспериментальной части по исследованию проблемы организации самостоятельной работы студентов	168

ВВЕДЕНИЕ

Повышение требований к качеству педагогического образования становится насущной проблемой и условием развития системы непрерывного педагогического образования, стимулом обновления его содержания на основе принципов фундаментальности, интегративности, преемственности и практической направленности.

Целью современного образования является дальнейшее развитие исторически сложившейся педагогической системы на основе создания условий для формирования профессионально компетентной, социально активной, творчески самостоятельной личности педагога. Возрастание роли образования в современной социально-экономической ситуации приводит к тому, что наряду с традиционными функциями педагога (обучение, воспитание и т. д.) в условиях модернизации образования актуализируются такие профессиональные функции как прогнозирование, проектирование и организация содержательной и процессуальной сторон образования и социокультурной среды.

В настоящее время мы наблюдаем также преобразование образовательного пространства, которое из парадигмы «подражание» вступило в парадигму «информация». Колоссальные успехи информационной системы образования породили стремление расширять объемы информации и соответственно увеличивать время обучения, что приводит к необходимости совершенствовать ее. Главным недостатком вузовского образования при этом является отсутствие деятельности студента, который зачастую пассивно воспринимает информацию, что не соответствует современным потребностям. При переходе к информационному обществу все более важным для педагога становится приобщение студентов педагогических вузов к самостоятельной работе для достижения заданного качества подготовки кадров к продуктивной профессиональной деятельности в

условиях модернизации образования, реализации современных технологий обучения, развития у студентов культуры самообразования, самоорганизации и самоконтроля.

Таким образом, современное состояние подготовки специалистов в высших педагогических учебных заведениях диктует необходимость поиска новых путей повышения качества их теоретической подготовки, готовности к самостоятельному творческому труду, а главное - средств и методов подготовки выпускника педагогического вуза к практической и профессиональной деятельности.

Проблема становления самостоятельной активной личности студента в ходе его подготовки к будущей профессиональной деятельности – одна из ключевых в психолого-педагогических исследованиях. Ее изучению посвящены многочисленные научные исследования, в том числе работы Б.П.Есипова [60], П.И.Пидкасистого [148, 149], С.В.Недбаевой и В.И.Спирина [120], А.В.Усовой [208, 209] и др. Самостоятельность в обучении и непрерывность самообразования обязательны не только для студентов, но и для преподавателей - не приобретая предварительных теоретических и практических навыков преподавания, молодые специалисты вынуждены действовать методом проб и ошибок.

Учитывая многообразие всех этих фактов, мы в данном исследовании хотим остановиться на роли активных методов обучения и, в частности, учебных деловых игр в обеспечении эффективности организации самостоятельной работы студентов прежде всего педагогических вузов. Поскольку на выпускников учебных заведений данного профиля возлагаются определенные обязанности по организации самостоятельной работы также их будущих обучаемых, а, следовательно, от педагога зависит качество подготовки следующих поколений специалистов различных профессий. Сразу же отметим, что проблема организации самостоятельной работы

студентов педагогических вузов в дидактике, психологии и частных методиках исследована явно недостаточно.

В течение последних десятилетий деловые игры достаточно широко внедрились в производство, общественную деятельность, экономику, теорию управления, образование, - это подтверждают многочисленные научные исследования и литературные публикации. Среди этих работ можно выделить те, которые являются основополагающими при конструировании и использовании деловых игр. Прежде всего это работы Ю.С.Арутюнова [12, 13, 14], М.М.Бирштейн [21], Н.В.Борисовой [25, 26, 27], В.Н.Буркова [30], С.В.Емельянова и А.Г.Ивановского [58], В.Ф.Комарова [61], И.С.Ладенко [94], Л.Н.Матросовой [103], В.Я.Платова [152], В.А.Трайнева [201, 202] и др. В работах последнего выделены основные характеристики учебной деловой игры, дан развернутый анализ проблемы внедрения учебных деловых игр в процесс обучения. Психологическая сторона использования деловых игр отражена в работах А.А.Вербицкого [33, 34]. В.М.Ефимовым и Г.Л.Пельманом [144] предпринята попытка определить место деловой игры с общей системе игр.

Целый ряд работ связан с использованием деловых игр в конкретной области науки, техники, производства. Так в экономике и управлении это работы: Ю.С.Арутюнова [12, 13], В.Н.Буркова [30], Ю.В.Геронимуса [44], С.Р.Гидрович [45, 46], С.С.Егорова [14], А.Г.Ивановского [30], С.Г.Колесниченко [14], Ю.Д.Красовского [89], С.К.Мурзаева [30], И.М.Сыроежина [190, 191], Е.А.Хруцкого [217] и др. В экологии и природоохранительном образовании это работы: Д.Н.Кавторадзе [5], В.Ф.Капустина [78].

Отдельно следует упомянуть о разработках, связанных с применением методов игрового обучения в сфере высшего образования. Так, в работах А.А.Вербицкого [33], Л.Н.Иваненко [68] и И.М.Сыроежина [190] предлагается схема применения деловых игр и определяется их место в системе высшего образования. Монография Л.Б.Наумова [121] посвящена

использованию деловых игр в высшем медицинском образовании. Рассматриваются психологические аспекты использования деловых игр в учебном процессе при подготовке юристов в работе С.А.Габрусевича и Г.А.Зорина [38]. Деловую игру как способ студенческого самоуправления рассматривает Н.М.Косова [86]. Все чаще деловые игры находят применение при повышении квалификации в системе народного образования.

Представляют интерес диссертационные исследования В.А.Кривовой [90], Л.Н.Матросовой [104], Т.М.Сорокиной [184], С.И.Тюнниковой [205], отмечавших, что деловые игры способствуют развитию творческого мышления, активизации самостоятельной работы студентов.

К сожалению, специальных исследований, связанных с использованием деловых игр в обучении студентов педагогических специальностей не так уж много. На наш взгляд, наиболее интересны исследования Н.В.Борисовой [26, 27], Л.Н.Матросовой [103, 104], В.А.Трайнева [201, 202].

Вместе с тем, следует констатировать, что исследований, связанных с широким использованием деловых игр в организации самостоятельной работы студентов педагогических специальностей явно недостаточно. Игровая форма обучения представляет собой наиболее удачное и перспективное нововведение последних лет. В процессе деловой игры развивается целеустремленность, активность, динамичность и продуктивность мышления, прочность и оперативность памяти, стремление к совершенству и вера в свои силы. С дидактической точки зрения игровое обучение перспективно тем, что не противостоит современным педагогическим теориям и может стать одной из форм интегрированного обучения.

Новый этап подготовки педагогов, связанный с ускоренным развитием высшей школы, интенсификацией и дифференциацией учебного процесса, появлением вариативных образовательных систем, настоятельно требует с одной стороны, применения таких методов обучения в педагогическом вузе,

которые позволили бы активизировать и максимально приблизить процесс подготовки студента к содержанию и характеру его профессиональной деятельности, а с другой – вырисовывается необходимость поэтапной научно обоснованной организации самого учебного процесса в вузе, в частности, самостоятельной работы студентов, соотнесенной с целями обучения, согласованной с другими структурными составляющими системы вузовского образования, а главное – с интересами, стремлениями и возможностями обучаемых и преподавателей. Это предопределяет актуальность темы данного исследования, его практико-ориентированный характер.

Названные противоречия обусловили выбор темы исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы роль и место учебной деловой игры в организации самостоятельной работы не только как метода активного обучения студентов, но и как способа проведения педагогического эксперимента на этапе построения модели организации самостоятельной работы студентов? Решение данной проблемы, а также разработка и внедрение конкретной учебной деловой игры является целью исследования.

Объект исследования: процесс организации самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе.

Предмет исследования: учебная деловая игра как способ организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов.

Гипотеза исследования:

Повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов можно достичь, если активно внедрять на всех этапах этого процесса дидактическую систему использования учебных деловых игр, которая позволяет:

- использовать накопленный в процессе учебной деловой игры опыт самостоятельной творческой деятельности в обучении и будущей профессии;
- реализовать системный подход к решению поставленной задачи в условиях «сжатого времени»;

- использовать учебную деловую игру как способ проведения педагогического эксперимента и с целью обработки результатов исследования;

- подойти к построению модели организации самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе.

В связи с целью и гипотезой исследования предполагается решить следующие задачи исследования:

1. Осуществить анализ опыта по проблеме организации самостоятельной работы студентов.

2. Активизировать самостоятельную работу и развить элементы системного мышления студентов путем использования приемов активного обучения.

3. Определить место учебной деловой игры в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов и показать возможности ее использования как способа проведения педагогического эксперимента.

4. Предложить некоторую модель организации самостоятельной работы студентов педагогических специальностей.

Научная новизна:

- определено место учебной деловой игры в организации самостоятельной работы студентов педагогических специальностей;

- проведен анализ имеющихся классификаций и подходов к деловым играм;

- обоснован подход к понятию «учебная деловая игра»;

- получены данные о рассмотрении учебной деловой игры как способа проведения педагогического эксперимента;

- разработан вариант создания модели организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в следующем:

- расширено теоретическое представление о применении активных методов обучения в отечественном вузовском образовании и зарубежом;
- определена специфика учебных деловых игр как способа проведения педагогического эксперимента.

Практическая значимость заключается в том, что:

- полученные рекомендации по использованию учебных деловых игр нашли применение и обеспечили повышение эффективности организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов;
- проводимое исследование сочеталось с разработкой и применением методических материалов, сборников игр, спецкурсов «Методология проведения и практика конструирования деловых игр», «Интенсификация процесса обучения»;
- полученные в ходе исследования результаты могут быть рекомендованы составителям учебных программ, методических пособий и различных разработок для педагогических вузов с целью совершенствования организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены соответствием выбранных методов теоретических исследований выбранным целям и практическим задачам, опорой на проведенные ранее психолого-педагогические исследования проблем, связанных с организацией самостоятельной работы студентов и использованием учебных деловых игр в обучении, соответствием полученных выводов основным теоретическим положениям, статистической значимостью объемов выборок, валидностью экспериментальных результатов и их проверкой практикой.

Вклад в дальнейшие исследования: разработанная в ходе исследования учебная деловая игра может быть использована в учебном педагогическом процессе в нескольких направлениях, а именно: для приобретения знаний и навыков по организации самостоятельной работы на этапе обучения и в будущей профессиональной деятельности; для знакомства с одним из методов проведения научно-педагогического эксперимента (с

использованием учебной деловой игры), а также для апробации включения методов активного обучения в учебный процесс.

Положения, выносимые на защиту.

1. Теоретические основы использования учебных деловых игр в организации самостоятельной работы студентов педагогических специальностей.

2. Использование учебной деловой игры как способа проведения педагогического эксперимента.

3. Практическое использование учебной деловой игры в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов.

Методологической основой исследования являются основные принципы системного подхода к обоснованию содержания и методов профессиональной подготовки учителя, а также основополагающие принципы метода имитационного моделирования, позволяющие получать современные и прогностические данные об объектах исследования.

Исследование опирается на труды отечественных и зарубежных ученых по вопросам дидактики, по проблемам применения деловых игр и игровому моделированию.

В процессе исследования используются следующие методы:

- теоретический анализ сущности современного учебного процесса в педагогическом вузе (на этапе обоснования актуальности темы исследования.);
- анализ литературных источников, изучение педагогического опыта (на этапе поиска решения поставленных задач);
- метод имитационного моделирования (на этапе разработки учебная деловой игры и модели организации самостоятельной работы студентов)
- метод анкетирования (на этапе обработки параметров модели);
- метод эксперимента (на этапе проверки результатов исследования).

Опытно-экспериментальная база исследования - Московский педагогический государственный университет. Участники эксперимента:

студенты 3 - 5 курсов факультета дошкольной педагогики и психологии, начальных классов, социологии, экономики и права, химического и филологического факультетов, преподаватели кафедры методов интенсификации процесса обучения.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования докладывались на конференциях молодых ученых на факультете дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, неоднократно докладывались и обсуждались на заседаниях и научных семинарах кафедры методов интенсификации процесса обучения МПГУ, на конференции «Инновационные технологии в управлении человеческими ресурсами», проводимой в г. Нижнем Новгороде в мае 2002 г., а также на Межвузовской конференции «Проблемы развития и практика использования интенсивных методов и игрового обучения» (24 – 25 марта 2003 года, г. Москва).

В течение 2000-03 гг. разработанная учебная деловая игра внедрялась в практику работы со студентами МПГУ.

Структура работы: диссертация состоит из введения, двух глав, девяти параграфов, заключения, библиографического списка и четырех приложений.

Основные результаты исследования отражены в 8 публикациях общим объемом 1,3 печатных листа.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДЕЛОВЫХ ИГР В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

1.1. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ВИД УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

1.1.1. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Самостоятельная работа студента занимает определяющее место в процессе перестройки подготовки специалистов в педагогических вузах. Организация данного вида учебной деятельности сопряжена с целым рядом достаточно сложных педагогических проблем. Попробуем перечислить некоторые из них. Прежде всего это отсутствие четких методик по привитию навыков самостоятельной работы, по определению реального бюджета времени студентов и его рационального использования, по определению путей оптимального сочетания учебная познавательной и научной работы студентов в целостном учебном процессе высшей школы. Чаще всего в учебном процессе вуза отсутствует дифференциация характера самостоятельной работы в зависимости от специфики учебного предмета и специальности. Кроме того, не всегда прослеживается целевая практическая функция отдельной изучаемой дисциплины, тем более в контексте с научной актуальной проблематикой. Мало акцентируется внимания на подготовку преподавателя, способного путем применения активных методов обучения организовывать творческую самостоятельную деятельность студента, помогать ему в выборе профессиональных ориентиров. И это далеко не все проблемы современной высшей школы по организации творческой самостоятельной работы студентов. Другим не менее важным аспектом самостоятельной работы является развитие навыков творчества,

познавательной активности, самостоятельности и системности мышления для необходимости успешного решения жизненных и профессиональных задач, с которыми неизбежно столкнутся молодые специалисты.

Необходимо отметить, что долгое время проблема самостоятельной работы решалась только применительно к процессу обучения в школе. Применительно к учебному процессу вуза проблема начала решаться гораздо позже. Одним из первых трудов такого рода по организации самостоятельной работы по физике было исследование Л.Б.Штрапенина [226]. Позже, в 1969 году, проблема организации самостоятельной работы студентов обсуждалась на Первой республиканской межвузовской научно-методической конференции в г. Кишиневе. Начиная с 70-х годов, различные аспекты организации и проведения самостоятельной работы студентов содержатся в сборниках научных трудов [124, 125, 134, 135, 160, 172 и др.].

Во многих исследованиях [116, 164] самостоятельная работа студентов рассматривалась лишь в плане ее активизации. Для улучшения экспериментальной подготовки студентов самостоятельная работа рассматривалась в плане ее интенсификации, которая предполагает не только усиление деятельности преподавателя по повышению активности студентов, но и решение всего круга вопросов, касающихся повышения качества и эффективности самостоятельной работы.

Анализируя подходы к определению самостоятельной работы, можно видеть, что ее роль в учебном процессе стали осознавать давно. Еще Ф.А.Дистервег [55], рассматривая идею развития умственных сил учащихся, отмечал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий должен достигнуть этого собственной деятельностью. То, чего человек не приобрел путем своей самостоятельности - не его»[55, с. 236].

Однако до сих пор не осознается, что само понятие «самостоятельная работа» наполняется содержанием только в случае, если определена конкретная педагогическая система, в которой оно рассматривается. Все

приведенные дефиниции, определяющие самостоятельную работу студентов, по существу сводятся к одному: «...когда учащиеся выполняют свою деятельность без непосредственного руководства со стороны педагога, говорят о том, что в учебном процессе применяется метод самостоятельной работы»[17, с. 103]. Однако такой подход к определению самостоятельной работы не может быть удовлетворительным в системе развивающего обучения, так как он исходит лишь из формы организации учебного процесса, а не его сущностной стороны. Поэтому в работах А.В.Петрова [146] указывается, что самостоятельная работа субъекта не исчерпывается ни фактом отсутствия педагога, ни даже способностью выполнить те или иные задания без помощи учителя. Она включает более существенную способность: без какой-либо помощи, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, планировать свою деятельность и осуществлять ее [146].

Именно такой подход к пониманию самостоятельной работы учащихся дает право относить его к системе развивающего обучения, которое в научной школе развивающего обучения профессора А.В.Петрова определяется как формирование способности учащихся к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию сознательной регуляции личностной активности. Самостоятельность учения, в связи с этим, является главным показателем достижения цели развивающего обучения.

Учитывая все это, мы останавливаемся на следующем понимании понятия - самостоятельная работа - это такое учение, которое определяется способностью учащихся сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, планировать свою деятельность, осуществлять ее и рефлексировать. Учитывая, что каждый элемент, характеризующий такую деятельность, формируется и развивается в процессе обучения, самостоятельная работа должна рассматриваться как уровневое понятие: репродуктивная, продуктивная и творческая работа.

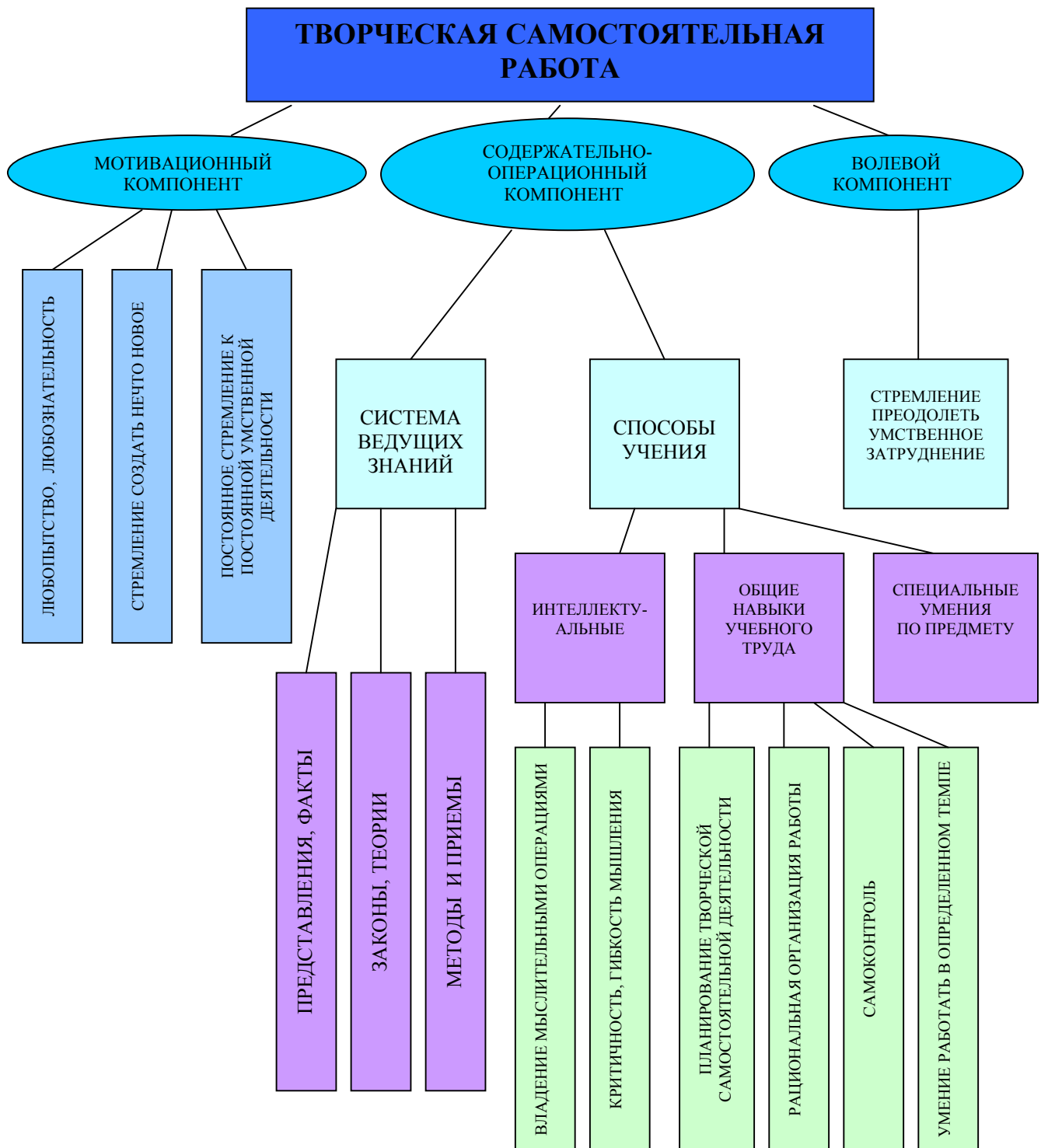
При определении сущности самостоятельной работы мы исходили из положения о том, что качества личности – интеллектуальные, эмоциональные и волевые – являются социально обусловленными и индивидуально выраженными. Это значит, что и такое свойство личности, как творческая самостоятельность, формируется в процессе образования и воспитания.

Современное состояние исследования проблемы позволяет говорить о трех, наиболее существенных компонентах творческой самостоятельности: мотивационном, содержательно-операционном и волевом. Состав компонентов творческой самостоятельной деятельности можно представить схематически (см. Схема 1, с. 16). Все эти компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, и в реальном процессе обучения их невозможно расчленить. Разделение перечисленных компонентов можно провести лишь условно с целью углубленного изучения сущности исследуемого понятия. Рассмотрим содержание каждого из компонентов.

Мотивационный компонент. Мотив представляет собой побуждение, которое обуславливает целенаправленную деятельность. Сам же мотив возникает на основе потребности и формируется в процессе осознания учащимся противоречия между возникшей потребностью в творчестве и невозможностью ее удовлетворить самостоятельно.

Вторым компонентом самостоятельной деятельности является содержательно-операционный. Он включает в себя владение студентом системой ведущих знаний и способов учения. Сформированное устойчивое стремление к пополнению знаний и овладению новыми способами деятельности возможно только при условии овладения определенной системой ведущих знаний, если студент обладает умением самостоятельно их добывать.

К ведущим знаниям относятся те, которые составляют основу для приобретения новых знаний и являются стержневыми в самой науке. Для предметов психолого-педагогического цикла это педагогические теории и методы.



**Схема 1. СОСТАВ КОМПОНЕНТОВ
ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Овладеть знанием – это не только понять и запомнить, но и уметь применять для решения практических задач, уметь перенести знание и способ деятельности в новую ситуацию. Основным средством достижения такого результата является организация самостоятельной работы студентов.

Составной частью содержательно-операционного компонента являются и способы учения: интеллектуальные, общие и специальные. К интеллектуальным способам относятся владение такими мыслительными операциями как сравнение, сопоставление, анализ, синтез и т. д.

Самостоятельность студентов в учебной деятельности связана с формированием у них навыков учебного труда. В компоненты общих навыков последнего входят: умение планировать самостоятельную работу, рационально ее организовать, осуществить самоконтроль и умение работать в определенном темпе.

Сформировать у студента творческую самостоятельность возможно только при условии, если учащийся научится преодолевать трудности в процессе приобретения знаний, а также на этапе их применения. Волевые процессы органически связаны с деятельностью, «зачатки воли заключены уже в потребностях, как исходных побуждениях человека к действию» [170, с. 428]. Из этого следует, что мотивационный и содержательно-операционный компоненты самостоятельной деятельности теснейшим образом связаны с волевыми процессами.

Учитывая роль преподавателя в организации самостоятельной работы, очевидным является и то, что невозможно строить организацию самостоятельной деятельности студентов без учета их потребностей. В связи с этим возникает вопрос, насколько сами учащиеся удовлетворены собственной самостоятельной работой. Исследования последних лет [32, 98] показывают, что каждый третий студент не удовлетворен обстоятельствами организации самостоятельной работы, ее результатами, обратной связью с преподавателями, контролем.

В качестве же положительных моментов в организации самостоятельной работы студенты отмечают предоставление им возможности творческой самореализации личности; возможности попробовать себя в качестве педагога; познание нового как получение дополнительных знаний; развитие культуры мышления; более глубокое освоение материала; развитие индивидуальных качеств личности; выработку своей точки зрения по изучаемому вопросу, а также возможность для общения с товарищами в совместной учебе. Следовательно, студенты отмечают положительные моменты и с точки зрения обучающей функции самостоятельной работы, и с позиций интеллектуального развития, и с точки зрения самореализации личности и педагогического удовлетворения.

Наряду с этим существует ряд трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе самостоятельной работы. Вот лишь некоторые из них: отсутствие нужного умения самостоятельно работать; нехватка умения связывать теоретические знания с практикой. Это говорить о том, что проблема организации самостоятельной работы стоит достаточно остро. В целях изменения положения необходимо обогатить цели и содержание самостоятельной работы, что позволит изменить мотивацию у студентов. При этом изменятся и основные ориентиры самостоятельной деятельности: с желания сдать экзамен или зачет в сторону реального обретения определенного профессионального, а, следовательно, и материального жизненного положения. В данном случае изменяется и общая стратегия учебного процесса. В настоящее время основная часть учебного времени студентов приходится на учебные аудиторные занятия. Объем их традиционно велик, и студенты в силу физических возможностей и реального бюджета времени не в состоянии заниматься регулярно и ответственно.

Однако в условиях интенсификации современного образовательного процесса достичь этого путем применения только традиционных средств обучения невозможно, особое признание в данном случае получают активные

методы, а в частности, деловые игры, высокий творческий потенциал которых получил широкую поддержку педагогической и методической общественности. Их применение позволяет организовать творческую самостоятельную работу студентов, предлагая задания познавательно-поискового характера, вызывающие интеллектуальные затруднения, возбуждающие познавательный интерес, создающие условия для активного и самостоятельного усвоения новых знаний.

Не менее важно, что использование активных методов обучения изменяет стереотип традиционного образовательного процесса, когда студент лишь воспроизводит то, что сообщается в лекциях, при этом не возникает установки на активную самостоятельную работу. В результате студенты, изучив теорию, не умеют применить свои знания на практике.

Остановимся на основных выводах, полученных в данной главе:

1. В настоящее время перед педагогами и исследователями в рамках организации самостоятельной работы стоят задачи по разработке такой системы обучения, при которой у студентов появится интерес к самостоятельному добыванию знаний, к самостоятельному решению нестандартных задач, что позволит формировать такие качества личности как самостоятельность и ответственность.

2. Решить данные задачи становится возможным путем обдуманного подбора методов обучения, при которых студенты включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение.

3. Всем этим требованиям на наш взгляд в наибольшей степени отвечают активные методы обучения, в частности деловые игры.

Об этом мы будем говорить в следующем разделе нашей работы.

1.1.2. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА И ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Проблема развития творческого самостоятельного педагога характерна для всех периодов вузовского образования. Однако направления исследования данного вопроса, интенсивность, глубина и широта различны. Так в концепциях Дж.Дьюи [57], Я.А.Коменского [84], Ж.Ж.Руссо [171] и др. прослеживается спонтанное проявление самостоятельности и творческой деятельности. В отечественной педагогике проблемы организации творческой самостоятельности волновали Н.И.Пирогова [150], К.Д.Ушинского [210] и др. В дальнейшем происходит торможение в развитии педагогики, вследствие чего мало исследуются вопросы творчества в обучении. Однако, в последующие годы наблюдается подъем интереса к проблемам развития творческой самостоятельной работы в ракурсе усвоения накопленной человечеством культуры, что четко прослеживается в работах Л.С.Выготского [37], А.Н.Леонтьева [96] и др., но лишь в последнее время проблема сформировалась в виде специального объекта изучения. Для настоящего времени характерен спрос на творческого самостоятельного педагога, а значит и повышается интерес к формированию и развитию творческой самостоятельности личности в педагогическом процессе.

Для этого в педагогике разрабатывается общая теория творчества - теория становления творческой самостоятельной личности в педагогическом процессе, которая в настоящее время находится в стадии интенсивного развития.

В связи с этим очевидна необходимость уточнения понятия «самостоятельная работа», изучения сущности, определения места самостоятельной работы студентов в учебном процессе. Выделением типов самостоятельных работ занимались многие дидакты [59,148, 208 и др.]. Прогрессивные педагоги дореволюционной России выдвигали требования о перестройке методов обучения в направлении развития активности,

самостоятельности и инициативы учащихся, воспитания их творческого мышления и умений практического характера. Эти требования последовательно осуществляются сейчас в отечественной высшей школе. Значительный вклад в теорию и практику вопроса был привнесен исследователями Б.П.Есиповым [60], П.И.Пидкасистым [148, 149], А.В.Усовой [208] и др. Однако и сейчас отсутствует единое определение понятия самостоятельная работа. Так П.И.Пидкасистый определяет ее как «средство организации и выполнения определенной деятельности в соответствии с поставленной целью» [148, с. 49]. В связи с этим он выделяет характеристики самостоятельной работы, отмечая что данное средство обучения является «важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины обучающегося в овладении методами познавательной деятельности; вырабатывает у обучающегося психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и политехнической информации при решении новых познавательных задач» [148, с. 51]. Данный подход, на наш взгляд, раскрывает не все существенные признаки самостоятельной работы.

Попытки дать определение понятию самостоятельная работа встречаются также и у Р.Б.Срода [187], понимающего под самостоятельной работой «такую деятельность учащихся, которую они выполняют, проявляя максимум активности, творчества, самостоятельного суждения, инициативы» [187, с 32]. Однако, учащиеся могут не всегда проявлять данные качества в самостоятельной деятельности.

В теории и практике высшей школы встречаются самые разнообразные определения самостоятельной работы. Одни исследователи, отождествляя ее с самостоятельной деятельностью, считают, что самостоятельная работа в структуре учебного процесса в вузе выступает в системе лекционных, практических занятий, лабораторных работ и семинаров, в ходе восприятия и самостоятельного осмысливания студентами сообщаемой преподавателем

информации, воспроизведения ее, участия в решении задач, расчетных работах и т. п. Другие самостоятельной работой студентов считают только такую, в ходе которой студент без помощи преподавателя самостоятельно продумывает, анализирует и обобщает учебный материал, проверяет свои выводы и результаты. Наконец, третьи, становясь несколько на формальную позицию, все свое внимание концентрируют на разделении учебной нагрузки студентов на обязательные занятия и внеаудиторную работу, квалифицируя только последнюю как самостоятельную.

В дидактике высшей школы самостоятельная работа студентов рассматривается как основной путь обеспечения творческой активности студентов в учебном процессе. Она развивает у студентов инициативу, упорство в достижении цели, вырабатывает умение самостоятельно анализировать факты и явления, учит самостоятельному мышлению, которое и приводит к творческому развитию. Самостоятельная работа служит главным средством превращения полученных знаний в умения и навыки.

Таким образом, представляется возможным сделать следующие выводы:

1. Самостоятельная работа студентов подразумевает «многообразные виды учебной деятельности, осуществляемой без непосредственного участия учителя» [142, с. 783].

2. Продуманная организация самостоятельной работы студентов позволяет решать следующие задачи: развить творческую активность, наблюдательность, логическое мышление; привить культуру умственного и физического труда, учить самостоятельно трудиться, продуктивно и с интересом стремиться к достижению поставленной цели; готовить к совершенствованию в выбранной профессии после окончания вуза, а также данный вид деятельности играет решающую роль в формировании личности будущего специалиста, являясь необходимым условием развития его потенциальных возможностей выполнения творческой деятельности. При этом самостоятельная работа должна обеспечить не только усвоение

студентами знаний, но и помочь формированию навыков самостоятельного их приобретения.

3. Изложенные выше исходные позиции в раскрытии сущности самостоятельной работы одновременно служат и обоснованием научных основ классификации типов и видов самостоятельных работ. Основой такой классификации является соотношение воспроизводящих и творческих процессов в деятельности студента, в структуре которой воспроизводящие действия выступают по отношению к творческим, с одной стороны, как основание, а с другой как их следствие. Творчество же вытекает из воспроизводящей деятельности, является развитием последней и в то же время содержит в себе воспроизводящие процессы как одно из своих следствий.

Более подробно на обзоре классификаций самостоятельных работ в следующем разделе нашего исследования.

1.1.3. ОБЗОР КЛАССИФИКАЦИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ

Раскрывая такую серьезную проблему как организация самостоятельной работы студентов, на наш взгляд, необходимо обратиться к вопросу о классификации самостоятельных работ, так как классификация всегда есть система соподчиненных понятий какой-либо области знания или деятельности человека, которая должна фиксировать закономерные связи между классами объектов, понятий с целью определить, указать место исследуемого понятия в общей системе. Сразу заметим, что в современной дидактике отсутствует единое мнение по вопросу классификации самостоятельных работ.

В соответствии с тем или иным определением, взятым как исходное, самостоятельная работа классифицируется главным образом с учетом ее внешних признаков. Так, одни исследователи определяют типологию самостоятельных работ в зависимости от учебной, научной и общественной деятельности студентов. В соответствии с этим подходом они выделяют три типа самостоятельных работ: учебные, научные и общественные [41, с. 93]. В целом же классификация может производиться по разным основаниям:

- по характеру учебной деятельности обучаемых;
- по дидактической цели;
- по содержанию;
- по характеру познавательной деятельности;
- по степени самостоятельности и эвристичности работы.

К первому типу можно отнести классификацию В.П.Стрезикозина [188], который выделяет следующие виды самостоятельных работ:

1. Работа с учебником и учебной книгой.
2. Работа со справочной литературой (статистическими сборниками, справочниками по отдельным отраслям знаний, словарями, энциклопедиями и пр.).
3. Решение и составление задач.

4. Учебные упражнения - обычные и в тетрадях с печатной основой.
5. Сочинения и описания.
6. Наблюдения и лабораторные работы.
7. Работы - задания, связанные с использованием иллюстраций, карт, схем, графиков и раздаточного материала.
8. Графические работы.

Второй тип самостоятельных работ впервые рассматривается Б.П.Есиповым [60]. В ней он выделяет самостоятельные работы, применяемые с целью:

- получения новых знаний;
- использования на практике приобретенных знаний;
- повторения и проверки знаний, умений и навыков учащихся.

В данной концепции недостаточно представлено творчество учащегося, являющееся неотъемлемой процессуальной и результативной стороной самостоятельной работы учащегося.

И.Т.Сыроежкин [192] предпринял также попытку разделить самостоятельные работы по дидактической цели. Он выделил три вида работ:

- работы с целью приобретения новых знаний;
- работы с целью совершенствования знаний (повторение, закрепление, применение);
- работы с целью проверки знаний.

Недостатком этой классификации являются случайность признаков, по которым делятся внутри групп самостоятельные работы, а также отсутствие взаимосвязи различных самостоятельных работ, отнесенных к разным группам.

И.И.Малкин [101] предлагает классификацию самостоятельных работ по характеру познавательной деятельности:

1. Самостоятельные работы репродуктивного типа:
 - а) воспроизводящие;
 - б) тренировочные,

в) обзорные,

г) проверочные.

2. Самостоятельные работы познавательно - поискового типа:

а) подготовительные,

б) констатирующие,

в) экспериментально-поисковые,

г) логически-поисковые.

3. Самостоятельные работы познавательно - практического типа:

а) учебная практические;

б) общественно-практические.

Классификация И.И.Малкина отвечает требованиям современного образования, однако, и она имеет ряд недостатков. Во-первых, деление объема понятий автор осуществляет на разных основаниях. Таким образом, познавательно-поисковые работы оказались обособлены от самостоятельных работ репродуктивного и творческого познавательно-практического типа. С другой стороны, например, проверочные, подготовительные и другие виды самостоятельных работ могут быть отнесены и к другим типам самостоятельных работ. Не обоснованно выделение и самостоятельных работ познавательно-практического типа. Несомненным достоинством работ И.И.Малкина является отождествление научного творчества в познании ученого и творчества ученика в учебном познании, что особенно важно для акцента на творческую сторону самостоятельной работы студентов. В рассмотрении видов самостоятельных работ автор отмечает воспроизводящую активность и самостоятельность как первоначальный уровень творчества; воспроизводяще-преобразующую активность как средний уровень творчества; и высшую стадию развития творчества учащихся – изобретательство, создание собственных проектов и т. д.

Классификация самостоятельных работ по степени самостоятельности и эвристичности отражена в работах М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера [180], которые выделяют исследовательские и творческие работы. А.В.Усова

обращает внимание на тот факт, что «между этими двумя видами работ, предельными в отношении использования творческого воображения и знаний учащихся, имеется еще целый ряд промежуточных видов работ» [209, с. 17].

Б.А.Сахоров придерживается другого мнения. Он классифицирует все самостоятельные работы учащихся на три вида: «воспроизводящие, тренировочные и творческие» [176, с. 277].

П.И.Пидкасистый выделяет различные виды самостоятельных работ [148]:

- 1) воспроизводящие самостоятельные работы по образцу;
- 2) реконструктивно-вариантные;
- 3) эвристические;
- 4) творческие (исследовательские).

Здесь за основу классификации взят принцип структурности познавательной деятельности ученика и принцип нарастающей трудности. На первый взгляд такой подход вполне рационален и представляет научно обоснованное решение проблемы классификации самостоятельной работы. Однако познавательная деятельность учащегося состоит из двух основных процессов - воспроизводящего и творческого, а соотношение этих двух элементов на разных этапах изменяется. Следовательно, нельзя провести резкую грань между творческими и воспроизводящими самостоятельными работами. Поэтому существует необходимость в выявлении других принципов классификации самостоятельных работ.

Более разносторонний подход к решению проблемы классификации самостоятельных работ наблюдается в работах А.В.Усовой. В отличие от предыдущих авторов, она не исключает возможность классифицировать виды самостоятельных работ по различным признакам. Необходимо только, чтобы выбранный признак был наиболее важным при решении той или иной педагогической задачи. Так, например, автор предлагает классифицировать самостоятельные работы по роли самостоятельных работ в формировании

понятий. Положив в основу классификации этот признак, все самостоятельные работы А.В.Усова подразделяет на шесть групп [209]:

1. Первичное знакомство с понятием, вычленение существенных признаков понятий.

2. Уточнение признаков понятия: а) выявление существенных признаков понятий; б) отделение существенных признаков от несущественных; в) варьирование несущественных признаков понятий; г) дифференцирование понятий (сравнение, противопоставление).

3. Выработка умения оперировать понятиями в решении задач познавательного и практического характера.

4. Конкретизация понятий.

5. Применение понятий в решении задач творческого характера.

По основному виду и способу деятельности самостоятельные работы подразделяются на семь групп:

- 1) работа с учебником и дополнительной (учебной и научно - популярной) литературой;
- 2) экспериментальные и практические работы;
- 3) аналитико-вычислительные;
- 4) графические;
- 5) проектно-конструкторские;
- 6) работы по классификации и систематизации знаний;
- 7) применение знаний для объяснения или предсказания явлений и свойств тел.

В число экспериментальных, графических и аналитико-вычислительных работ вошли и работы творческого характера.

В работах А.В.Усовой [208, 209] также научно обоснована классификация самостоятельных работ по основной дидактической цели. Все виды самостоятельных работ по дидактической цели ею подразделяются на пять групп:

- приобретение новых знаний и овладение умениями самостоятельно приобретать знания;
- закрепление и уточнение знаний;
- выработка умения применять знания в решении учебных и практических задач;
- формирование умений и навыков практического характера;
- формирование умений творческого характера, умения применять знания в решении учебных и практических задач.

Каждая группа включает в себя несколько видов самостоятельных работ. Взаимосвязь между группами объясняется тем, что одни и те же виды работ могут быть использованы для решения различных дидактических задач.

Классификации самостоятельных работ, предложенные А.В.Усовой, во многом способствовали обогащению теории и практики обучения новыми видами самостоятельных работ, расширили область их применения в учебном процессе.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что:

1. Приведенный обзор различных направлений и подходов в решении проблем определения и классификации самостоятельных работ еще раз доказывает, что эти проблемы всегда привлекали и продолжают привлекать внимание методистов и дидактов.

2. При рассмотрении вопросов организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов следует учитывать характер последней, необходимость развития творческой личности, способной в будущем организовать самостоятельную работу собственных учащихся.

Эти задачи возможно решить путем продуманного подбора методов обучения.

1.2. УЧЕБНАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА И ЕЕ ФУНКЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

1.2.1. ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ

Современный мир характеризуется усилением конкуренции, что ведет к изменению требований к подготовке выпускников высшей школы. Специфическими особенностями специалистов становится умение подходить творчески к своей деятельности, готовность к изменению профиля работы или полной переподготовке в соответствии с изменениями сферы труда и занятости. Возникла прямая зависимость между качеством подготовки специалиста, его трудоустройством, дальнейшей профессиональной карьерой. Поэтому при создании модели подготовки специалиста предполагается использование методов обучения, способствующих эффективному развитию имеющихся у студентов способностей и формированию навыков самостоятельности, системности мышления, умению перестраиваться в современном стремительно меняющемся обществе.

Решить обозначенные проблемы, хотя бы частично можно, используя активные методы в обучении. Опираясь на исследования Х.Е.Майхнера [100], отмечавшего, что человек при пассивном восприятии запоминает 10% прочитанного, 20% услышанного, 30% увиденного и 50% увиденного и услышанного, а при активном восприятии обучаемые сохраняют в памяти 80% того, что говорили сами и 90% того, что делали или создавали самостоятельно, можно заключить, что активные методы обучения резко улучшают запоминание материала и способствуют его идентификации и последующей целенаправленной практической реализации. В отличие от традиционных форм обучения, внедрение в учебный процесс активных методов позволяет формировать профессиональные умения и деятельную реализацию приобретенных знаний, моделировать целостное содержание самостоятельной работы, при этом смещается центр значимости с процесса передачи, переработки и усвоения информации на самостоятельную

творческую деятельность.

Проблема методов обучения имеет глубокие корни. В педагогических теориях и воззрениях выдающихся дидактов прошлого (Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева и других) метод занимал центральное место.

Представляет интерес данная в свое время (1915 год) П.Ф.Каптеревым [77] обобщенная характеристика понимания метода обучения деятелями педагогики разных эпох: до сих пор были выдвинуты такие точки зрения на дидактику и её представителя - метод: 1. Метод всемогущ (В.Ратихий, Я.А.Коменский, отчасти И.Г.Песталоцци); 2. Метод подобен сложной машине, до известной степени, есть внешнее орудие учителя и независимо от него, действует машинообразно, с механической правильностью (Я.А.Коменский); 3. Метод есть психологическое орудие и должен быть обоснован психологическими данными (И.Г.Песталоцци, И.Ф.Герbart); 4. Метод есть способ разносторонней деятельности учащегося, безразделен с учащимся и весь заключен в свойствах учителя (Ф.А.Дистервег).

Ныне теория методов обучения представлена в отечественной дидактике целым рядом концепций (Ю.Н.Бабанский [17], Е.Я.Голант [48], М.А.Данилов [50], И.И.Левина [95], И.Я.Лернер [97], М.И.Махмутов [107], М.Н.Скаткин [179], Т.И.Шамова [206], С.Г.Шаповаленко [221] и другие).

Наиболее устоявшееся современное определение методов обучения содержится в Педагогической энциклопедии: «Методы обучения - способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности» [142, с. 367].

Существует несколько классификаций методов обучения. Методы подразделяют, по источникам передачи и характеру восприятия информации (А.В.Петровский [147], Е.Я.Голант [48]); в зависимости от основных дидактических задач (М.А.Данилов [50]); в соответствии с характером

познавательной деятельности учащихся (И.Я.Лернер [97]); В.Ф.Паламарчук и В.И.Паламарчук [140] предложили модель методов обучения, в которой в единстве сочетаются источники знаний, уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся, а также логический путь учебного познания. Характерно, что все классификации содержат метод игру. Так в классификации Ю.К.Бабанского в группе репродуктивные и проблемно-поисковые методы содержатся: эвристическая беседа, проблемно-поисковая беседа, исследовательско-лабораторные работы, игры [17]. По классификации, данной Л.Г.Семушиной в группе «методы обучения, направленные на закрепление и совершенствование знаний и формирование умений и навыков» к творчески-воспроизводящим методам причисляются сочинение, вариативные упражнения, поисково-исследовательские лабораторные работы, анализ производственных ситуаций, решение производственных ситуационных задач и деловые игры [159]. В классификации специальных методов, данной Н.Б.Истоминой, в репродуктивную и продуктивную деятельность включен метод – игры [73].

В современной педагогике часто говорится об использовании активных методов обучения как составной части инновационной педагогической технологии. Современная педагогика отказывается от жесткого «авторитарного управления», где учащийся, студент или слушатель выступает «объектом» обучающих воздействий, переходит к системе организации поддержки и стимулирования познавательной самостоятельности объекта учения, созданию условий для творчества, к обучению творчеством, педагогике сотрудничества. На это направлена идеология активного обучения, в котором «школа памяти» уступает место «школе мышления». Одним из способов создания таких условий является применение учителем методов активного обучения как составной части современных инновационных технологий, широко внедряемых в последнее время в практику школы. Именно активные методы обучения помогают учащемуся раскрыться как личности, являются условием подготовки

конкурентно способного специалиста, позволяют студентам уже в учебных аудиториях приобретать профессиональные навыки, так как предполагают вовлечение учащихся в решение проблем, максимально приближенных к будущей деятельности. При этом чрезвычайно важно, чтобы оценивались не только проявленные знания и умения, но и творческая самостоятельность, профессионально-этический аспект. Активные методы обучения являются одним из основных средств развития продуктивного мышления студентов, включения их в профессионально-ориентированную деятельность. Только они позволяют не просто воспроизвести усвоенные знания, а творчески использовать их, формировать профессионально-важные личностные качества.

Преимущества применения активных методов обучения наличествуют в решении всех задач обучения. Так в области дидактики это расширение кругозора, активизация познавательной деятельности; возможность применения знаний и умений в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности; развитие или выработка техники перегруппировки, реорганизации и систематизации чего-либо; умение формулировать вопросы.

В сфере воспитания - развитие самостоятельности, активности и воли; формирование определенных подходов, позиций, нравственных и мировоззренческих установок; формирование умения работать в коллективе и коммуникативных качеств. Помимо этого мы приходим к выводу о том, что применение активных методов обучения, а в частности учебных деловых игр способствует развитию внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, соединять воедино; творческих способностей, рефлексии, умения находить оптимальные или наиболее простые решения, предсказывать ожидаемый результат, находить способ варьирования или перестройки чего-либо. Кроме того, позволяют упростить приобщение к нормам и ценностям социума; адаптировать к условиям среды; осуществлять контроль, саморегуляцию; обучение общению; психотерапии;

совершенствовать умение выразить свою мысль в устной и письменной форме, умение установить и поддерживать психологический контакт; умение слушать собеседника, понимать его мотивы, текущее психологическое состояние, навык владения широким спектром поведения; умение доказать, убедить, высказать согласие (несогласие).

В последние годы в русле активного обучения использование моделей, игр и имитаций принимает новые аспекты и обозначилось в игровое обучение, которое отличается принудительной активизацией мышления (вынужденная активность). Студент должен быть активным независимо от того, желает он этого или нет; достаточно длительным временем вовлечения обучаемых в учебный процесс (практически на протяжении всего занятия); самостоятельной творческой выработкой решений, повышенной степенью мотивации и эмоциональности; постоянным взаимодействием обучаемых и преподавателей с помощью прямых и обратных связей.

В условиях информатизации образования были выработаны механизмы, позволяющие активизировать учащегося в учебном процессе. В первую очередь к ним относятся деловые игры, а, говоря о педагогическом вузе – учебные деловые игры. Этот метод самостоятелен, активен, нацелен на результат и обеспечивает положительные эмоции. Стремление к успеху делает обучение в процессе игры чрезвычайно эффективным.

С другой стороны, мы понимаем, что если мы будем основывать свое обучение только лишь на игровых методах, то, во-первых, определенное информационное содержание не будет усвоено. Однако возражения о недостаточности игр для полноценного образования можно расценивать и как постановку новой педагогической задачи. Практика показала, что успешно участвовать в деловых играх могут только те студенты, которые изучение дисциплин осуществляют не путем заучивания, а посредством вдумчивого осмысления и творческого подхода к самостоятельной проработке пройденного материала. Во-вторых, методики не могут быть самодостаточными, поскольку учитель может столкнуться с проблемой

среднего уровня учащихся. Хотелось бы уделить внимание зарубежному опыту использования методов активного обучения.

Необходимо сказать о большом влиянии зарубежных разработчиков игр и международных конференций на направления развития игрового обучения российскими специалистами. Это было и предметом обсуждения на Международной конференции РАБО, проходившей в ноябре 1999 года в г. Хургаде (Египет). Специалисты отмечают необходимость освоения новых обучающих технологий, основанных на активных методах обучения. По мнению участников конференции, переход на новые обучающие технологии позволит осуществить качественное обновление российского образования. Прежде всего, речь идет о компьютерных технологиях, тренингах, дистанционном обучении, методе конкретных ситуаций, то есть о методах, давно и успешно применяемых за рубежом. В рамках своего исследования мы не будем останавливаться на их характеристике, поскольку эта проблема достаточна объемная, однако, в дальнейшей работе мы планируем исследовать данные методы применительно к изучаемому вопросу. Распространение активных методов обучения в нашей стране отчасти сдерживается небольшим по сравнению с ведущими зарубежными странами спектром учебных материалов, отвечающих принципам наглядности и модульности. Предложение относительно новых для нашей страны форм учебных материалов гораздо менее значительно, чем предложение традиционных учебников. Это касается материалов, позволяющих быстро и эффективно представлять информацию слушателям и активно вовлекать их в решение сложных междисциплинарных практических проблем. На наш взгляд, такими материалами являются прежде всего методы игрового обучения, а именно учебные деловые игры.

С успехом могут быть использованы в отечественной школе некоторые формы обучения, заимствованные из опыта вузовского образования США, Англии, Японии, Германии. Так, интерес представляет план Трампа, разработанный и активно внедряемый в американской школе.

Достоинство его заключается в методике сочетания занятий в потоке и в группах. Время между различными видами занятий распределяется следующим образом: 40% учебного времени отводится на лекции в потоке, 40% – на индивидуальные занятия и 20% - на занятия в группах [81].

Вопрос об активизации учащихся в процессе обучения ставился еще передовыми учеными в XVIII - XIX века, которые говорили больше об умственной активности. Так Ж.Ж.Руссо [171] считал, что трудовая активность является важным фактором развития ума, но пути связи трудовой и умственной активности еще не намечались. В конце XIX века, в связи с развитием индустрии, широко развернулось движение, направленное на развитие активности в школах, был выдвинут трудовой метод обучения с ориентацией на механическое усвоение навыков труда. Критикуя его, В.А.Лай [233] снижал роль умственной переработки материала. Наряду с этим Джон Дьюи [57], отвергая необходимость усвоения систематических знаний, фактически заботился об умственной культуре, связанной с приспособлением к окружающей действительности, с методом проб и ошибок.

В настоящее время в зарубежной педагогике исследование инноваций в области методов активного обучения носит прагматический и в силу этого эмпирический характер. Этому посвящены исследования А.Николса [128], Дж.Бассета, А.Адамса [125] и др. В них делается попытка не только теоретически обосновать инновационные процессы, но и дать практические рекомендации по их освоению.

Изучение зарубежной педагогической литературы показывает, что сейчас педагоги заняты интенсивным поиском путей, которые обеспечат более высокое качество образования выпускников вузов. Это может быть достигнуто путем активного вовлечения студентов в учебный процесс. Как считает В.М.Риверс [238], одним из способов является «учение-сотрудничество» (cooperative learning), которое подразумевает общение преподавателя и студента, их помощь друг другу. Проблеме подбора методов

обучения уделяется особое внимание в зарубежных школах. Основной методический принцип был разработан Дж.Дьюи [57] и В.Х.Килпатриком [80] – принцип «обучения посредством деления» [80]. Деление в данном контексте означало физическую и умственную деятельность детей, направленную на решение заранее поставленных практических заданий. В связи с этим принципом на первый план были выдвинуты методы обучения, превращавшие аудиторию в лабораторию, вовлекая учащихся в умственную деятельность практического характера. В связи с данными настроениями появляется метод групподинамических упражнений.

Групподинамические упражнения строятся по принципу «здесь и сейчас», то есть игроки вживаются в ситуацию и действуют исходя из нее. Главной целью групподинамических упражнений является приобретение их участниками и группой в целом соответствующего опыта решения задач и коллективного взаимодействия. Они ориентированы на тренинг их собственных участников. Между групподинамическими упражнениями и деловыми играми существует много общего: как игры, так и упражнения характеризуют структурированные групповые ситуации.

Еще одним методом активного обучения является метод групповых дискуссий. Он сочетает отдельные свойства и функции тестов и деловых игр. Суть этого метода заключается в том, что многим испытуемым (например, претендентам на замещение должности методиста дошкольного учреждения) дается одинаковое задание, которое они должны выполнить вначале индивидуально и соответственно зафиксировать. Затем испытуемые посредством группового обсуждения должны принять общее решение.

Проанализировав индивидуальные и коллективные решения, а также поведение участников дискуссии, руководитель (или группа экспертов) может оценить как индивидуальный потенциал испытуемых, так и их способности аргументировано отстаивать свою точку зрения, убеждать других в ее правильности. Участники групповой дискуссии приобретают некоторые навыки коллективного взаимодействия. Простой пример метода

групповых дискуссий представляет собой деловая игра «Экспедиция на Луну» [103, с. 50 - 60].

В 1920-е годы была проведена разработка данной теории и выдвинут «метод проектов» – система обучения, при которой студенты приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий (проектов). По определению проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Одним из основных требований, предъявляемых к использованию метода проектов, является наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска ее решения. Кроме того очевидна необходимость самостоятельной деятельности учащихся, а также наличие у них базовых знаний в разных областях в рамках своей специальности для работы над проектом.

Применение метода проектов в обучении невозможно без привлечения исследовательских методов, таких как – определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижения гипотезы их решения, обсуждения методов исследования; без анализа полученных данных.

Метод проектов активно используется в системе вузовского образования в Венгрии, а также в других странах Европы, ориентированных на интенсификацию самостоятельной работы студентов. Действующая система образования должна быть технически адекватна современным потребностям обучающихся будущих специалистов. В то же время следует сохранить то лучшее, что было накоплено в опыте традиционной системы образования.

Во Франции наблюдается увеличение внимания, проявляемого к осуществлению двусторонних связей между педагогом и студентом, подразумевающих более глубокое их взаимодействие [<http://www.keepschool.com>]. Это влечет за собой переход образования от модели, в центре которой находится преподаватель, а на периферии – студент, к модели самостоятельного получения знаний, сфокусированной на студенте. Обучение становится столь же важным, как и преподавание. Преподаватель становится менее склонен применять традиционную методику лекций, делает акцент на совместных обсуждениях и тренажерных технологиях.

Тренажеры в современном понимании появились в индустриальном обществе в условиях необходимости массовой подготовки специалистов со схожими действиями. Но только в последней четверти XX века с ускоренной компьютеризацией мирового сообщества, с созданием сложнейшей техники, возникла индустрия – тренажерные технологии. В настоящее время тренажерные технологии – это сложные комплексы, системы моделирования и симуляции, компьютерные программы и физические модели, специальные методики, создаваемые, чтобы подготовить студента к принятию качественных и быстрых решений.

В современных тренажерах и программах подготовки, на них основанных, закладываются принципы развития практических навыков с одновременной теоретической подготовкой. Еще одним неоспоримым достоинством является то, что тренажер способен развиваться вместе с обучаемым.

Современное гуманитарное образование ориентировано на выявление личностной самостоятельности. Еще одним методом, позволяющим решить данные проблемы, является метод видеофильмов. Как и всякий другой метод, игровые учебные видеофильмы имеют свои преимущества и недостатки. К преимуществам относится возможность изменить материалы в соответствии с учебным курсом, динамичность подачи материала, а также комбинированный способ восприятия информации слушателями (через

зрение и слух одновременно). Это обеспечивает возможность передачи значительно большей информации при снижении нагрузки на преподавателя. К недостаткам же можно причислить относительно низкую информационную насыщенность материалов, необходимость наличия видеоаппаратуры в вузе в достаточном количестве.

В последние десятилетия широкое распространение получил метод (изучения) конкретной ситуации. В нем наиболее полно воплощен ситуационный подход к управлению. Главная идея этого подхода состоит в том, что действия сотрудников должны исходить из конкретной ситуации, учитывать ее важнейшие параметры и их изменения. В деловой игре «метод конкретных ситуаций» реальное положение организации отображает в форме деловой ситуации. Деловая ситуация – это имитация, идеальное отображение реальной ситуации из жизни организации или же искусственно созданная ситуация, воссоздающая типичные проблемы. Задаваемая деловая (игровая) ситуация обычно не нуждается в подробном, детальном освещении положения дел в организации. Описание ситуации включает главным образом информацию о субъекте – личности, группе или организации, занимающей центральное место в ситуации; о партнерах и конкурентах; об условиях, в рамках которых существует и изменяется ситуация.

Деловая ситуация должна быть близка к реальности, поскольку без этого невозможно добиться естественности действий обучаемых. Существует несколько типов конкретных ситуаций (кейсов) [74, с. 342]. С точки зрения результата игры они делятся на проблемные и проектные. В проблемных ситуациях результатом действия является определение и формулирование основной проблемы и, главное, оценка сложности ее решения.

По источнику информации кейсы подразделяются на:

- описывающие реальные ситуации, почерпнутые из практической работы;

- искусственно структурированные в учебных целях или для проработки гипотетических проблем, которые могут возникнуть перед организацией.

С помощью метода конкретной ситуации вырабатываются умения и навыки самостоятельной работы, такие как: индивидуальное и групповое принятие решения поставленных задач. Такого рода способности крайне необходимы в самостоятельной деятельности специалисту, поскольку ему непрерывно приходится принимать нестандартные решения, вызванные изменениями положения дел. Метод конкретной ситуации развивает у студентов широту и гибкость мышления, помогает научить их умению рационально использовать информацию, самостоятельно анализировать факты, чувствовать ее, критически рассматривать различные точки зрения, обсуждать и защищать собственную позицию, быть готовым к применению различных средств и методов, находить оптимальные решения вопросов.

В последние годы во многих странах, и в России в том числе, широкое применение получает такая достаточно типичная разновидность метода конкретной ситуации, как кейс-стади (case-study). Иногда кейс-стади отождествляют с методом конкретной ситуации в целом, хотя он – скорее один из наиболее популярных вариантов этого метода. Кейс-стади представляет собой довольно сжатую во времени деловую игру.

Метод Case-Study наиболее широко используется в вузовском и послевузовском образовании за рубежом. Сущность его заключается в следующем: проблемное изложение знаний с последующей организацией самостоятельной работы студентов.

Немецкий педагог К.Хайнце [http://www.NIXDORF.ru/downloads/index.htm] рассматривает метод кейс-стади применительно к учебному процессу в профессиональных училищах. На ранней стадии своего возникновения этот метод широко применялся в курсах обучения аспирантов по программе MBA. Между тем увеличение

числа менеджеров, практикующих в использовании CASE метода, привело к значительному повышению спроса на новые кейсы, имеющие национальную окраску. Отличительной особенностью этого метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Метод CASE STUDY иллюстрирует реальную жизнь. Этот метод изучения экономики был предложен в Гарвардском университете в Америке. CASE - не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Кроме того, он должен включать набор вопросов, подталкивающих к решению поставленной проблемы. Хороший CASE должен удовлетворять следующим требованиям: соответствовать четко поставленной цели создания, иметь соответствующий уровень трудности, иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни, не устаревать слишком быстро, быть актуальным на сегодняшний день, иллюстрировать типичные ситуации, развивать аналитическое мышление, провоцировать дискуссию, иметь несколько решений. Некоторые ученые считают, что кейсы бывают «мертвые» и «живые». К «мертвым» кейсам можно отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать учащихся на поиск дополнительной информации для анализа. Это позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время.

Интересны также кейс-методы в учебной деловой игре – это метод инцидента (ЧП) и метод разыгрывания ситуации в ролях. В первом случае анализируются микроситуации – служебные инциденты, поучительные истории, в которых преподаватель лаконично излагает суть проблемы и вовлекает студентов в ее разрешение. Обычно, это наглядные примеры из жизни, которые довольно быстро усваиваются студентами и далее входят в личный опыт.

В методе кейс-стади удачно сочетаются профессиональные и игровые компоненты (см. Таблицу 1, с. 44 [158, с. 69]).

Перспективным направлением разработки и использования кейсов при работе со студентами является моделирование типичных ситуаций педагогической практики. Важным достоинством кейс-стади и других деловых игр является то, что они выполняют не только диагностические и познавательные, но и тренинговые функции. В случае разыгрывания ролей студенты, принимая на себя определенные роли, принимают собственные решения, при этом очевидна большая направленность на выработку навыков профессионального поведения в коллективе, умение анализировать характер межличностных взаимоотношений.

Практически для всех зарубежных школ характерно использование имитационного моделирования в той или иной его форме. Активно используются имитационные деловые игры. За рубежом в настоящее время выделены три основные группы игр, направленных в той или иной мере на организацию самостоятельности студентов:

1. игры, направленные на приобретение теоретических знаний;
2. игры, направленные на приобретение практических умений;
3. игры, способствующие изменению отношения к изучаемой проблеме или предмету.

Подводя итог вышеизложенному в данном разделе, можно сделать вывод о том, что:

1. Активные методы обучения являются одним из наиболее перспективных путей совершенствования процесса организации самостоятельной работы студентов, основанном на принципах проблемности и моделирования, отличающие их от традиционных методов вузовского образования.

**Соотношение профессиональных и игровых компонентов
метода кейс-стади**

Профессиональная деятельность	Игровая деятельность
Объект имитации	Внедрение «катастроф», сжатие времени, импровизация
Цели деловой ситуации	Формулирование игровых целей
Реальные правила разбора деловой ситуации	Введение на их основе правил игры
Комплект ролей	Персональное заполнение и распределение ролей, исполнение двойных ролей, создание портрета каждой роли, градация оценок исполнения роли
Конфликт в деловой ситуации	Введение ролей с несовместимыми целями, визуальное представление результатов оценки, создание экстремальных ситуаций, «катастроф», конструирование поведенческих противоречий
Система оценок	Система штрафов, поощрений, премий, визуальное представление результатов игры
Документальное обеспечение	Создание опознавательных знаков для игроков и других символов

2. Исследованный отечественный и зарубежный опыт свидетельствует, что деловая игра как один из методов активного обучения, представляет интенсивный способ повышения результативности самостоятельной работы учащихся, не за счет увеличения объема перерабатываемой информации, а благодаря глубине и скорости ее переработки.

3. Активность студентов, возникающая в деловой игре длительная и устойчивая, а самостоятельно принимаемые решения творчески по своему содержанию и эмоционально окрашены.

1.2.2. ПОДХОДЫ И СОВРЕМЕННЫЕ КЛАССИФИКАЦИИ ДЕЛОВЫХ ИГР

Несмотря на то, что в последнее время появился ряд работ, посвященных проблемам игрового обучения в образовательном процессе, в том числе и студентов педагогических специальностей, о чем говорилось в первой главе нашего исследования, удовлетворительного решения вышеназванных проблем нет. Но прежде всего следует остановиться на том, что же понимается под деловой игрой.

В настоящее время не существует универсального определения деловой игры. Так И.М.Сыроежин понимает ее как модель процесса принятия решения [46]. Другие авторы (С.В.Емельянов, А.Г.Ивановский [58]) определяют деловую игру как модель взаимодействия людей в процессе достижения некоторых целей экономического, политического или престижного характера [58]. Ряд авторов [42] отмечает, что деловая игра представляет собой моделирование избранных аспектов конфликтной ситуации, выполняемое в соответствии с заранее определенными правилами, исходными данными и методиками. Таким образом, все исследователи данной проблемы так или иначе отмечали, что деловая игра является моделью.

В своем же исследовании говоря о деловых играх мы имеем в виду прежде всего учебные деловые игры и исходим из того, что учебная деловая игра сама по себе не является моделью, а выступает средством работы с моделью, заложенной в структуре деловой игры. Обоснование такого определения мы излагаем в главе 2.1 (с. 78 – 90).

История существования деловых игр насчитывает несколько тысячелетий. Первое упоминание о них можно найти в папирусах древнего Египта, где описываются широкомасштабные учения египетской армии с элементами ситуационного моделирования - одна из противоборствующих сторон должна была применять тактические приемы, характерные для того или иного противника.

Первое упоминание деловой игры в Европе (XVII – XVIII вв.) значилось как «военные шахматы», потом как «маневры на карте». Интересно, что в XIX веке военные игры должны были служить для того, чтобы разбудить внимание молодых военнослужащих и уменьшить трудности при обучении. Один из прусских генералов применял игровой метод при обучении офицеров. Развитие предпринимательских игр продолжает традицию плановых упражнений военных. Члены американской Ассоциации Менеджмента после посещения Военно-морской академии обнаружили, что они как менеджеры сталкиваются с аналогичными ситуациями принятия решений. С тех пор деловые игры в США используются в различных областях знания.

Первые игры были разработаны в США в 1955 году американской Ассоциацией Менеджмента. Первые примеры деловых игр с использованием компьютера были предложены английским кибернетиком Стаффордом Биром [23] в конце 60-х годов. В своей книге «Мозг фирмы» он описывает принципы построения систем, позволяющих участникам управлять виртуальной корпорацией, холдингом и даже целой страной.

Примерно в это же время другим ученым – Д.У.Форрестером - были разработаны основы новой науки - динамики систем, позволяющей строить интерактивные модели экономических, политических, социальных ситуаций.

Широкое распространение деловые игры получили в западных школах менеджмента в 80-е годы. С появлением средств виртуальной реальности деловые игры вышли на качественно новый уровень, подчас заставляя участников испытывать настоящий стресс в наиболее критические моменты игры. Новейшие системы визуализации фирмы позволили оснастить интерактивными комплексами для ситуационного моделирования тренинг-центры многих крупных корпораций.

В России первая деловая игра, направленная на решение производственных проблем, была проведена в 1932 году М.М.Бирнштейн и

называлась «Перестройка производства в связи с резким изменением производственной программы» [21].

Возрождение игротехнической культуры в России связано, прежде всего, с именем Г.П.Щедровицкого. В 1950-е годы им был организован Московский методологический междисциплинарный семинар, который носил элитарный, закрытый характер. Идеи и методы, разработанные Г.П.Щедровицким [228], легли в основу большой практической работы его сторонников и учеников, которые провозгласили новую эпоху игр под названием организационно-деятельностные (ОДИ). Сочетание жестко структурированной деятельности с сильнейшим давлением на личность каждого участника приносило известный результат: разрабатывались варианты развития ситуаций с высокой степенью неопределенности. Метод стал применяться как средство решения сложных межпрофессиональных комплексных проблем.

В 1970-80 годы в стране произошел всплеск деловых игр, различных по методике проведения. Это было связано с появлением понятия «человеческий фактор» как ведущего в эффективной организации производства. Введение целевого менеджмента, группового обучения, проведение игр в виде совещаний, а затем иных форм привлечения сотрудников к управлению организацией берет свое начало в модели «человеческие отношения».

Именно в этот период появляются целые школы обучающих игр: Таллиннская школа В.К.Тарасова [196], ролевые игры в тренинге, деловые игры в педагогике. Новаторами в методике преподавания деловых игр явились вузы. Насчитывается более 1000 различных обучающих игр.

В 1980-90-е годы в России наступил этап экономических реформ, связанный с введением новых форм хозяйствования, а затем появлением различных форм собственности. С помощью деловых игр выявлялись варианты решения крупных проблем. Например, игра «Выпуск», моделирующая процесс разработки и оперативного регулирования

выполнения более напряженного плана производственного объединения по росту производительности труда, снижению себестоимости продукции и дополнительному ее выпуску за счет более рационального использования мощностей [224]. Игровые модели различных бизнес-ситуаций активно разрабатываются специалистами и сейчас.

Большой вклад по внедрению учебных деловых игр в образовательный процесс высшей школы принадлежит преподавателям кафедры методов интенсификации процесса обучения Московского педагогического государственного университета В.А.Трайневу [201], Л.Н.Матросовой [103], определявшим учебную деловую игру как «специально организованное управление, интегрирующее профессиональную деятельность учителя, направленную на формирование и отработку его профессиональных умений и навыков» [204, с. 6]. При этом говоря о деловой игре как о методе, обеспечивающем большую эмоциональную включенность учащихся в образовательный процесс. Кроме того, кафедрой была разработана новая методология педагогической деятельности – преобразование, то есть модификация деловых игр в учебные деловые игры; обоснованы ведущие принципы и комплексная модификация традиционных деловых в учебные деловые игры.

Таким образом, деловые игры как метод активного обучения, пройдя длительный путь развития, в настоящее время занимают прочные позиции в образовательном процессе высшей школы. Данный метод переживает свое второе рождение: игра служит повышению эффективности вузовского образования, позволяя экономить временные затраты, средства для проведения эксперимента, моделировать будущую самостоятельную профессиональную деятельность, а также развивать творческий потенциал выпускника высшего учебного заведения.

Существуют различные классификации деловых игр. В зависимости от области исследования, каждый исследователь кладет в основу классификации те свойства деловой игры, которые он исследует, а также

немаловажно и понимание исследователем самого понятия игра. В своей работе мы придерживаемся классического определения игры, то есть игра – «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [89; с. 106].

Определено, что эффективность использования деловых игр зависит от определенных условий, одним из которых является наличие классификации последних.

Вклад в разработку классификации деловых игр внесли: М.М.Бирштейн [21], В.Я.Платов [152], А.М.Смолкин [182] В.А.Трайнев [201, 202, 203] и др. В настоящее время наиболее характерны следующие подходы к классификации деловых игр:

- по наличию имитационной модели осваиваемой деятельности и степени выраженности элементов игры (В.Я.Платов [152], В.В.Поддиновский [155], А.П.Хачатурян [214], В.Б.Христенко [216]);
- по назначению в учебном процессе (А.М.Смолкин [182]);
- по характеру деятельности, имитируемой в игре (В.В.Хрипко [215]);
- по целевому предназначению (Е.А.Хруцкий [217]).

Во многих научных работах определяются многочисленные признаки игр (Н.В.Борисова [27], Л.Б.Наумов [121], А.М.Смолкин [182], П.И.Пидкасистый [148], Л.Н.Матросова [103], В.А.Трайнев [201]).

В современной литературе классификация игр представляется центральной проблемой теории игровой деятельности. Предложена общая классификация игр, где определено место деловых игр (см. Таблицу 2; с. 51 [11; с. 29]). Сама структура предложенной схемы свидетельствует о том, что данная классификация является базовой и может служить и служит основой для разработки новых классификаций, представляющих существенный интерес для теории игрового обучения.

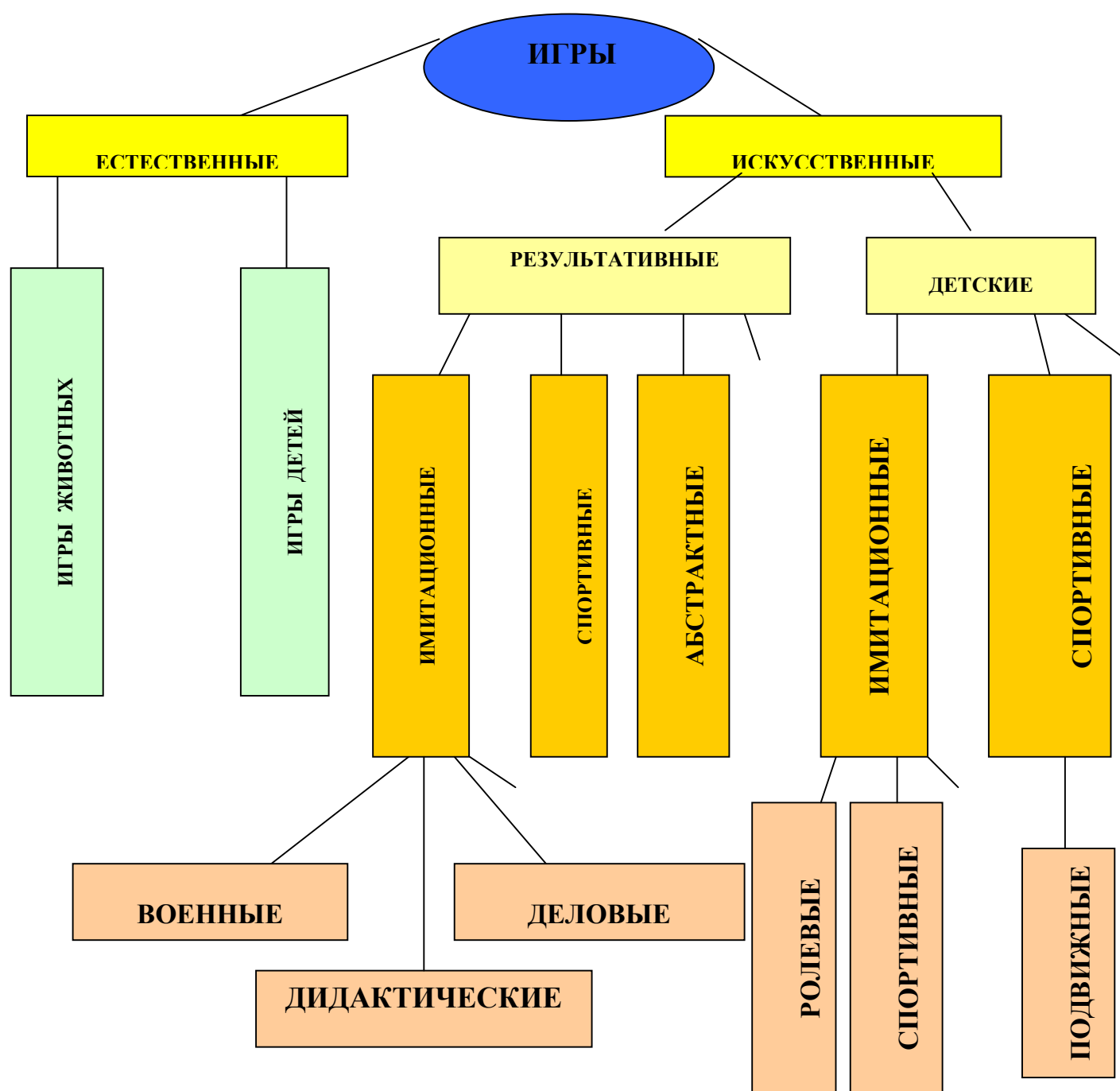


СХЕМА 2. ОБЩАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ИГР

Так Н.В.Борисова, рассматривая в своих исследованиях вопросы классификации деловых игр, останавливается на блиц-играх как «разновидности игровой деятельности, аккумулирующей в себе некоторые признаки форм активного обучения: конкретные ситуации, разыгрывание ролей, мозговой штурм и деловую игру» и выделяет следующие виды игр [29; с. 21 - 22]:

2. По степени выраженности контекста профессиональной деятельности:

А. Контекстно-ориентированные игры, суть которых – игровая деятельность по подготовке специалиста, но вне прямой связи с перспективной деятельностью.

Б. Косвенно контекстно-ориентированные игры, суть которых – квазипрофессиональная деятельность.

2. По функциональной направленности:

А. Исследовательские блиц-игры, в которых участники за определенное время осуществляют проверку гипотез, поиск и накопление данных, делают выводы по результатам проделанной работы.

Б. Дидактические блиц-игры, в ходе которых изучаются элементы теории и практики деятельности специалиста.

В. Рефлексивно-оценочные, в ходе которых осуществляется исследование деятельности, поиск и реконструкция выявленных затруднений, перенормирование деятельности, оценка процесса и результата.

Г. Диагностические, в которых осуществляется диагностика деятельности, личности или группы в интересах получения значимого результата.

Д. Мотивационно-побудительные, посредством и в ходе которых преимущественно формируется интерес, азарт, мотивация, а также потребность относительно деятельности, явления, информации.

Е. Психотехнические, посредством и в ходе которых осуществляется развитие и совершенствование умений специалиста в выполнении психотехнических и релаксационных упражнений, значимых для профессиональной деятельности.

Все игровые технологии в соответствии с классификацией находятся во взаимосвязи. Ни один вид сам по себе не обеспечивает решение задач организации самостоятельной работы обучающихся. Выбор блиц-игр из общей классификации осуществляется на основании дидактических задач (единиц), отображенных в модели специалиста и конкретизированных в программе подготовки обучаемого по предмету.

Известна еще одна классификация деловых игр как метода активного обучения. В зависимости от признака, положенного в основу деления, различают [[www. postmodern.narod.ru](http://www.postmodern.narod.ru)]:

1. По функциональному назначению:
 - учебные деловые игры;
 - производственные;
 - организационно-деятельностные;
 - исследовательские.
2. По степени реальности игровой модели:
 - конкретные (практические);
 - абстрактные (теоретические).
3. По сложности игровых процедур:
 - простые (ограниченное число участников, одна проблема);
 - сложные (множество участников, проблемных ситуаций, внешняя экспертиза и т. д.).
4. По способу обработки информации:
 - машинные (с использованием компьютеров и чисто компьютерные);
 - ручные.

5. По степени формализации:

- формализованные (игровые процедуры математически описаны);
- неформализованные (с использованием только качественных характеристик).

6. По структуре участников игры:

- однотипные (студенческие группы, сотрудники одного учреждения и т. д.);
- смешанные (разнопрофильные участники игры).

7. По виду оценки деятельности участников игровых групп:

- без оценивания специальным арбитражем;
- с оцениванием специальным арбитражем;
- с самооценкой участников игры.

8. Степень регламентации:

- с жесткой регламентацией (последовательности действий участников, времени игровых сюжетов, ролей игроков и др.);
- мягкие деловые игры.

В игре актуализируется, находит свое поведенческое проявление активная позиция ее участников. Игра как метод построения учебного процесса в целях освоения социальной реальности включает следующие компоненты:

- игровые роли и их принятие;
- построенные по определенным правилам игровые действия;
- моделирование игрового процесса и сопутствующего ему эмоционального напряжения (технология игры).

Очевидно, что многообразные деловые игры можно систематизировать по целому ряду признаков. Важнейшими из них в настоящее время представляются: целевое назначение игры, широта тематических рамок, имитируемые области, степень свободы решений, уровень неопределенности решений, характер коммуникаций между участниками, степень открытости

игры, комплексность используемой модели, инструменты игры и форма ее проведения и др. Современные классификации, отражающие общие представления о разнообразии деловых игр в зависимости от их наиболее существенных формальных признаков, дает схема 2 (с. 56 [158]).

Охарактеризуем подробнее каждый из признаков данной классификации:

1. Среди деловых игр в зависимости от их функций и целевого назначения различают:

- обучающие (в том числе тренинговые) деловые игры. Они имеют наиболее широкое распространение и служат для подготовки и повышения квалификации педагогических кадров;

- деловые игры для решения практических задач (например, нахождения оптимальных решений при интенсификации процесса обучения). Они применяются также для коллективной или индивидуальной подготовки решений с учетом многообразия влияющих на ситуацию факторов и различных вариантов решения проблемы;

- проектные деловые игры. К ним обращаются при проектировании организационных систем (организаций, их структурных единиц и т.п.) и их изменений. Это довольно сложный вид игр, предполагающий высокий уровень компетентности их участников;

- исследовательские деловые игры. Используются для анализа поведения отдельных сотрудников или целых коллективов в зависимости от изменения внешних или внутренних условий их деятельности (например, при изучении возможностей использования в организации различных систем оплаты труда). Исследовательские деловые игры моделируют конкретные ситуации в режиме «что будет, если?..». Это позволяет прогнозировать различные варианты изменений.

2. Широта тематических рамок отражает масштабы и сложность решаемых в процессе деловой игры задач. Комплексная деловая игра предусматривает отработку методов решения сложной задачи в единстве ее

Таблица 2.

КЛАССИФИКАЦИЯ ДЕЛОВЫХ ИГР

Признак классификации	Значение признака	Характеристика деловых игр
Целевое назначение	Обучающее	Подготовка профессиональных педагогов, переподготовка и повышение квалификации специалистов
	Практическое	Решение практических задач части коллектива или организации в целом
	Проектное	Проектирование и разработка функционально-ролевых структур организации
	Исследовательское	Изучение и анализ поведения педагогического коллектива и любых других организационных систем
Широта тематических рамок	Комплексные (сводные)	Охватывают комплекс взаимосвязанных задач
	Частные	Охватывают решения отдельных задач
Степень свободы решений	Жесткие	Предусматривают строго ограниченное число возможных вариантов решения задач
	Мягкие	Предусматривают большую свободу участников в поиске возможных вариантов решения задач
Степень неопределенности ситуации	Детерминированные	Предусматривают решение задач в условиях строго детерминированной ситуации
	Вероятностные	Предусматривают использование вероятностных оценок и факторов риска при решении задач
Характер коммуникаций участников	Интерактивные	Предусматривают зависимость поведения и оценки действий игрока от поведения других участников игры
	Неинтерактивные	Не предусматривают зависимости отдельного игрока от поведения других участников игры
Области применения	Общие	Имитируют поведение группы, учреждения в целом
	Функциональные	Имитируют отдельные функции сотрудников
Открытость игры	Открытые	Предусматривают свободные контакты и коммуникации между группами участников
	Закрытые	Не предусматривают контактов между участниками в процессе всей игры
Инструменты игры	Ручные	Расчеты выполняются вручную и предусматривают отработку техники решения отдельных педагогических задач
	Компьютерные	Ориентация на использование компьютеров для подготовки и анализа возможных решений педагогических задач
Формы проведения	Очные	Предусматривают проведение игры со всеми участниками в одно время и в одном месте
	Заочные	Предусматривают заочное проведение игры по схемам дистанционной технологии

важнейших аспектов. Это, например, имитация деятельности по разрешению конфликта с заданными параметрами. Частная деловая игра служит решению одной, определенной задачи, например, игра по изучению и сравнению эффективности коллективной и индивидуальной деятельности студентов группы.

3. Степень свободы решений и действий участников игры может быть различной. Если игра допускает лишь ограниченный, заранее заданный спектр возможных решений и соответствующих поведенческих альтернатив (действий), то она считается жесткой. В жестких играх содержание каждого шага игрока строго фиксируется в соответствии с формальной моделью имитируемых процессов. Принятие решений в них сводится к выбору одной из предложенных альтернатив, причем все основные действия осуществляются в строго определенные промежутки времени. И напротив, если игроки на базе соблюдения общих условий игры действуют свободно, их решения не регламентированы установленным набором альтернатив, то игра является мягкой. В мягких играх действия участников ограничиваются лишь общим сценарием развертывания событий, в рамках которого игроки сами определяют последовательность своих действий. Имеются и промежуточные (полужесткие) типы игр.

4. В зависимости от степени неопределенности ситуации деловые игры подразделяются на детерминированные и вероятностные. Для первых характерна определенность ситуации, заданность ее основных параметров, что позволяет игрокам принимать однозначно правильные или неправильные решения. Вторые же отличает неясность ситуации, изменчивость ее многих параметров, что обуславливает возможность лишь вероятностных оценок ситуации и принятия решений с определенной степенью риска.

5. Характер коммуникаций участников игры отражает зависимость или независимость действий ее участников друг от друга и выступает одним из важнейших показателей ее динамизма. В интерактивных играх такая

зависимость имеет место. Игры этого типа необходимы для имитации отношений конкуренции (например, при моделировании деятельности по устройству на работу в организацию наиболее одаренных выпускников знаменитого университета). Если же в процессе игры ее участники действуют самостоятельно, принимают решения независимо от других, то игра является неинтерактивной. Некоторые игры могут иметь два режима проведения: тренировочный, предусматривающий независимое поведение игроков, и рабочий, основанный на конкурентном взаимодействии участников.

6. Области применения характеризуют сферу, в которой используется игра, с точки зрения функционального подхода. Общие деловые игры моделируют деятельность всей организационной единицы в определенной ситуации, которая может изменяться. Функциональные игры служат отработке действий по выполнению определенной функции организации.

7. Открытость деловой игры характеризует наличие и формы контактов между ее участниками. Открытая игра либо разрешает контакты между ее участниками, либо предполагает коллективное выполнение задачи (например, игра «Экспедиция на Луну» или игры, использующие метод «Мозговая атака»). Закрытая же игра запрещает такого рода контакты.

8. В зависимости от используемых средств, инструментов деловые игры подразделяются на ручные и компьютерные. Ручные игры обычно включают игры, несложные с точки зрения их условий и параметров. Игры, предусматривающие сложный аппарат моделирования организационных процессов, обычно предполагают использование компьютеров, прогрессивных мультимедийных инструментов и программных продуктов. К компьютерным играм относится подавляющее большинство проектных деловых игр, а также многие обучающие и исследовательские игры.

9. По форме, или регламенту, проведения деловые игры делятся на очные и заочные. Их вышеназванные характеристики едва ли нуждаются в дополнительных комментариях. В России в последние годы в связи с

развитием дистанционного обучения и распространением системы Интернет значительно расширяются возможности обращения к заочным деловым играм с использованием компьютерных технологий.

Независимо от типологии деловые игры имеют ряд общих моментов в своей организации и построении. В результате анализа современных классификаций деловых игр, мы хотели бы предложить свой подход к данной проблеме, отраженный схематично [см. с. 62]. В основу нашей классификации положен признак целевого назначения, учитывая проблематику данного исследования, мы подходили к построению классификации с точки зрения применения игр в организации самостоятельной работы.

В зависимости от цели применения мы выделяем обучающие и исследовательские деловые игры. Обучающие деловые игры направлены на приобретение новых знаний, умений и навыков и используются при подготовке студентов к самостоятельной работе. К ним относятся:

- дидактические – в ходе которых изучаются элементы теории и практики деятельности специалиста;

- эвристические - в данном случае педагог не сообщает студентам готовых знаний, а умело организуя ситуации, не содержащие прямого ответа, заставляет обучаемых на основе имеющихся знаний, запаса представлений, наблюдений, личного жизненного опыта приходить к выводам.

В отличие от обучающих, исследовательские деловые игры подразумевают выдвижение проблемы и поиск путей ее дальнейшего изучения.

Мы предлагаем классифицировать исследовательские деловые игры по наличию или отсутствию объекта имитации на имитационные и неимитационные.

Неимитационные игры отличает ориентированность на проблемность, интенсификация поискового характера самостоятельной работы студентов,

но в то же время отсутствует имитация реальных обстоятельств в условной ситуации. К неимитационным играм относятся:

- интеллектуальные игры, стимулирующие интеллектуально-творческие и познавательные способности студентов. Подобные игры включают в себя создание проблемной ситуации, генерацию идеи, анализ, проверку и выбор лучших идей и представляют собой единство двух составляющих – выдвижение идеи (одной или нескольких) и ее развитие;

- игры-упражнения – представляют собой планомерно осуществляемую программу разнообразных действий с целью формирования и совершенствования умений и навыков, повышения эффективности самостоятельной деятельности.

Сущность имитационных игр заключается в моделировании реальных объектов и условий. Среди имитационных игр мы выделяем:

- ролевые – в процессе организации самостоятельной работы участники игры с помощью проигрывания определенных ролей в свободной от риска ситуации проявляют свои профессионально значимые черты, а также с помощью руководителя игры или друг друга критически их оценивают, анализируют и находят пути решения проблемы;

- ситуативные – в качестве объекта имитации выступает реальная ситуация, которая может возникнуть в профессиональной деятельности. Моделирование ее осуществляется на примере конкретного учебного заведения и должно быть максимально приближено к реальному положению дел. Между студентами, участвующими в игре, распределяются должности (роли) и предлагаются задачи по анализу проблемной ситуации и принятию соответствующих решений;

- блиц-игры – разновидность имитационных игр, непродолжительных по времени, где участники за определенное время осуществляют проверку гипотез, поиск и накопление данных, делают выводы по результатам проделанной работы. Блиц-игры динамичны, удобны при включении в

структуру занятий, адекватны особенностям организации самостоятельной работы студентов.

Предложенная нами классификация не претендует на полноту и не представляет собой окончательный вариант. Однако, мы считаем необходимым осветить собственный подход, поскольку любая классификация является некоторым обобщением знаний по исследуемой проблеме, а также отражение позиции автора в рамках изучаемой темы.

Опираясь на материалы проведенного исследования, можно сделать выводы, что:

1. Проблема классификации деловых игр актуальна и в настоящий момент.

2. Интерес к учебным деловым играм как к методу обучения актуален тем, что реализует задачу подготовки студентов педагогических специальностей к самостоятельной деятельности с использованием тех же игровых технологий с целью проведения экспериментов, для обработки результатов исследований и т. д.

3. Учебная деловая игра выступает как многофункциональный метод подготовки студентов, призванных осуществлять педагогическую деятельность, в целенаправленно структурированной самостоятельной работе, значимой для формирования и совершенствования у них педагогических способностей, знаний, умений и личностных качеств.

4. Все это дает основание предположить, что деловую игру целесообразно применять в процессе подготовки студентов к самостоятельной творческой деятельности, путем приобщения их к проведению педагогического исследования, рассматривая деловую игру в качестве способа проведения педагогического эксперимента.

Это мы и попытаемся обосновать в следующем разделе данной работы.

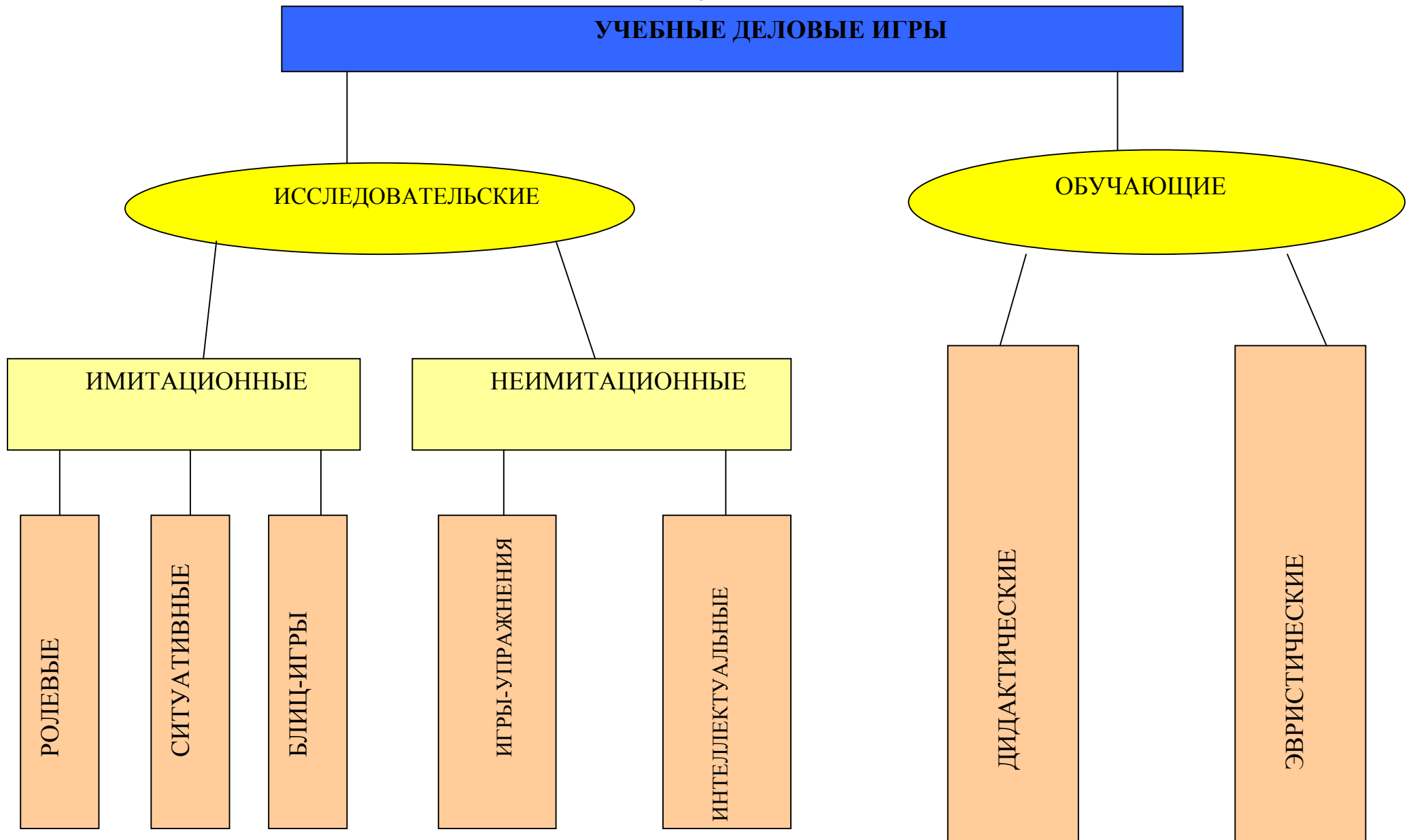


Схема 3. Подход к классификации учебных деловых игр, используемых в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов

1.2.3. УЧЕБНАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Педагогический эксперимент представляет собой специально организованную деятельность с заранее заданными исследовательскими целями. Успех эксперимента зависит от теоретической и практической готовности исследователя, его интереса и желания изучать ту или иную проблему, а также от того, какие методы будут использоваться для его проведения. В качестве последних мы предлагаем рассмотреть анкетирование и учебную деловую игру, в качестве примеров традиционного и нетрадиционного способа исследования проблемы организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов.

Метод анкетирования широко используется в педагогических исследованиях: анкета обладает жесткой структурой и состоит из специально подобранных вопросов и возможных стандартных вариантов ответов, а также охватывает большой круг респондентов. Однако, современное общество нуждается в новом типе педагога с высшим образованием, профессиональная подготовка которого требует овладения навыками исследовательской деятельности. Высшим учебным заведениям необходима обновленная практика обучения с использованием методов активного обучения, в нашем исследовании мы говорим об учебных деловых играх. Последние экономят время и силы студентов и преподавателей вузов, способствуют рационализации их труда, рассматриваются как важнейшее средство повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов.

Основной целью нашего эксперимента было выявление отношения студентов педагогического вуза к основным проблемам по организации самостоятельной работы. К обследованию были привлечены студенты следующих факультетов: дошкольной педагогики и психологии, социологии, экономики и права, химического, филологического, факультета начальных классов, причем 90 человек – учащиеся 3-го курса; 76 человек – 4-го курса;

120 человек – 5 курса. Общий объем всей выборки – 286 человек. Предметом анализа были выбраны факультеты, на которых осваиваются методы активного обучения и читается курс «Методология проведения и практика конструирования деловых игр».

Самая большая исходная посылка нашего эксперимента заключается в том, что период обучения в вузе рассматривается нами как важнейших этап профессионального становления педагога, то есть приобретения навыков самостоятельной творческой деятельности, умения организовать самостоятельную работу своих будущих учеников.

С целью удовлетворения задач исследования нами была специально разработана анкета «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов» [см. Приложение 1; с. 163 - 165], содержащая прямые и косвенные вопросы и стандартные варианты ответов. Вопросы были составлены таким образом, что отражали основные параметры процесса организации самостоятельной работы, представленные затем в учебной деловой игре.

Респондентами выступали те же студенты и преподаватели, которые принимали участие в учебной деловой игре «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов». Целью явилось выявление осознаваемых опрашиваемыми положительных и отрицательных моментов в процессе организации самостоятельной работы. Результаты данного анкетирования представлены в Приложении № 2 [с. 166] и Приложение № 3 [с. 167] настоящего исследования.

На вопрос «Нравится ли Вам самостоятельная работа, предусмотренная в ходе обучения?» были получены следующие ответы:

	Скорее нравится	Скорее не нравится
3 курс	68,5%	31,5%
4 курс	63,7%	36,3%
5 курс	58,4%	41,6%

Итак, более чем половина студентов довольна организацией самостоятельной работы. Это следует рассматривать как определенный успех высших учебных заведений. Однако все же остается довольно значительная группа студентов, которых пока не удалось по-настоящему вовлечь в интересную для них самостоятельную деятельность.

Данная тенденция наблюдается в той или иной степени на всех курсах. Следовательно, здесь имеет место определенная общая социально-психологическая закономерность. Однако, мы видим, что к 5 курсу наблюдается некоторое процентное снижение в сторону недовольства самостоятельной работой. Возможно, это результат того, что с процессом взросления, как личностного, так и профессионального, происходит некоторое смещение, кроме того, к окончанию вуза студенты приобретают уже собственное представление о том, каким образом они сами будут организовывать творческую самостоятельность своих будущих учеников.

Легко заметить, что вопросы анкеты фактически повторяют системные блоки - составляющие самостоятельной работы студентов педагогических вузов. В ходе обработки результатов анкетирования нами были выделены направления в организации изучаемого вида деятельности, требующие большего или меньшего внимания. Так из приложения № 3 видно, что наибольшие ожидания связаны с организацией процесса обучения, а наименьшие – с различными способами стимулирования.

Мы использовали анкетирование в своем исследовании как средство первой ориентировки в изучаемом вопросе, а также в связи с тем, что анкетирование является традиционным и общепризнанным методом проведения педагогического эксперимента. При подведении итогов анкетирования использовали математический метод, отмечая частоту даваемых ответов на вопросы. Чтобы компенсировать недостатки анкетирования (полученные материалы не могут дать исследователю представление о многих закономерностях и причинных зависимостях, носят

поверхностный характер сведений и др.), мы применили более содержательный в исследовательском плане способ – учебную деловую игру.

Эта область применения деловых игр менее всего изучена, в ней накоплен еще незначительный опыт. Такое положение обусловлено, с одной стороны, недостаточной разработанностью теоретических вопросов применения учебных деловых игр в этих целях, а с другой - чрезвычайной сложностью использования деловых игр как метода педагогического эксперимента. Например, в тех случаях, когда в проведении какого-либо комплексного исследования участвуют ученые различных специальностей, которым бывает очень трудно найти общий язык, преодолеть так называемый коммуникационный разрыв, как иногда определяют это состояние.

В последние годы появились исследования, где учебные деловые игры выступают как метод исследования целостной деятельности [26]. Предметом анализа выступает моделируемая сложноорганизованная и многоуровневая деятельность человека. Обстоятельный методологический анализ различных деловых игр проделал В.М.Розин [168]. Он отмечает, что современные особые деловые игры не ограничиваются целями обучения, а могут быть в перспективе организованы в новую комплексную дисциплину «Теория деловых игр» [168]. В.М.Розин выделяет три основные цели и связанные с ними задачи, которые могут разрешаться в деловых играх:

1. Изменение профессионального сознания участников игры.
2. Исследование в широком смысле тех или иных объектов и систем.
3. Решение профессиональных задач, стоящих в различных областях деятельности.

Все эти задачи учитывались нами при разработке и использовании учебной деловой игры «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов». В своем исследовании мы попытались использовать данную учебную деловую игру как своеобразный активный метод подготовки выпускников педагогических вузов к самостоятельной работе, так как эта подготовка

неизбежно включает в себя исследование в определенной его форме, а также тренинг и обучение.

Неоднократно упоминалось о том, что деловая игра благоприятно влияет на ее участников и способствует ослаблению их внутренней напряженности, повышению их уверенности в себе. Вследствие этого представляется возможным использовать игровое обучение студентов с целью формирования новых форм и способов их профессионального сознания. Кроме того поскольку игровой метод соответствует принципам развивающего обучения, то очевидна его значимость как психолого-педагогического метода активной подготовки специалистов, позволяющего найти достойное место в организации педагогического эксперимента.

И метод анкетирования и учебная деловая игра направлены на его организацию. Однако, учебная деловая игра обладает по нашему мнению рядом преимуществ. Так ее можно рассматривать как моделирование реальной деятельности специалиста в тех или иных специально созданных педагогических ситуациях, что помогает «прожить» исследуемую ситуацию, принять на себя определенную роль, в отличие от анкетирования, позволяющего достаточно формально высказать свое мнение по изучаемому вопросу. Это связано и с тем, что сущность учебной деловой игры заключается в том, что она является формой воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для педагогического труда. То есть учебная деловая игра несет в себе также функции подготовки и адаптации к самостоятельной педагогической деятельности и социальным контактам, в том числе и внутри педагогического коллектива.

Уже само конструирование учебной деловой игры представляет собой творческий акт, несущий в себе отпечаток личности автора. Тогда как составление анкеты требует развития в большей мере логического мышления и аналитических способностей. Однако это не означает, что не нужны адекватные

психолого-педагогические представления об учебной деловой игре, вытекающая из них методика конструирования и описания. Наличие такой методики позволит избавить разработчиков от ненужной затраты временных и интеллектуальных усилий на выработку собственного подхода и высвободит время и силы на действительно творческую работу. Это особенно важно, когда речь идет о подготовке студентов педагогических вузов к самостоятельной профессиональной деятельности, поскольку выпускники именно этих вузов в дальнейшем будут сами организовывать самостоятельную работу своих студентов. Следовательно, очевидна необходимость в обучении студентов педагогических специальностей навыкам конструирования учебных деловых игр и методики их применения в самостоятельной работе.

Проведение учебной деловой игры представляет собой развертывание особой игровой деятельности участников, построенное на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику функционирования изучаемой системы. Педагогика является областью, в которой часто нет возможности проверить то или иное суждение объективно, а организация системных исследований представляет собой сложную задачу, не имеющую стандартного решения, рассматривая которую необходимо зафиксировать идеальную и реальную ситуации. В педагогических исследованиях это представляется рядом авторов как создание модели «сущего» и «должного» [87].

Итак, перед коллективом студентов-исследователей стоит задача исследования нового процесса или проблемы. Идеальная ситуация состоит в том, что исследователь имеет представление о том, как решить проблему, какие специалисты ему нужны, а каждый из них знает, что ему необходимо в исследовании поставленной руководителем проблемы. Реальная же ситуация отличается тем, что исследователи лишь приблизительно представляют содержание проблемы. Следовательно, необходима методика, которая обеспечивала бы перевод коллектива из реального в идеальное состояние.

До проведения самого исследования следует провести методологический эксперимент, имитирующий реальную исследовательскую деятельность. Такой эксперимент является учебной деловой игрой, так как служит для проверки и корректировки организационной гипотезы, которую формулируют совместными усилиями руководитель и студенты. В своем исследовании мы использовали анкетирование с целью погружения студентов в исследуемую проблему, а также мы хотели сосредоточить внимание участников эксперимента на тех аспектах организации самостоятельной работы, которые представляются нам наиболее актуальными.

Эксперимент заканчивается тогда, когда получена такая организационная структура, которая достаточно хорошо приближена к идеальному случаю. Только после этого возможно начать реальное исследование.

Успехи и преимущества игрового метода обучения становятся постепенно общепризнанными не на базе объективных критериев, а на основе массового субъективного убеждения преподавателей и студентов в достоинствах метода. Однако использование учебных деловых игр как метода педагогического эксперимента сопряжено с рядом трудностей. Если педагог задумывает провести учебную игру, то, не рассматривая в данном случае трудности по ее разработке, можно сказать, что главное в его распоряжении имеется, то есть собственно игроки. Ими становятся студенты учебной группы.

Вместе с тем, исследователю, молодому специалисту, выпускнику вуза, разработавшему и применяющему игровой эксперимент, совсем не просто организовать необходимый коллектив. Как правило, игру конструирует меньше сотрудников, чем намечено в ней игроков. Следовательно, даже пробные проигрывания разработчику провести крайне сложно.

Кроме того, организатор имитационного эксперимента зачастую не может рассчитывать на постоянный коллектив экспериментаторов, который

был бы всегда готов разыграть проектируемую модель и участвовать в анализе итогов, каждый сотрудник, в данном случае студент, работает по своей теме, своему плану и далеко не всегда способен участвовать в игровом эксперименте. То же самое может происходить и в самостоятельной профессиональной деятельности выпускника вуза. Участие в имитационном эксперименте является утомительной работой, требующей затрат умственных и душевных сил. Создание имитационной модели само по себе требует творческого напряжения от своего создателя, способности организовать свою самостоятельную работу с позиций творчества. Процесс же использования уже созданных моделей является сравнительно простым делом. Однако для того, чтобы игровая модель работала и служила целям педагогического эксперимента, сами игроки должны проявлять творческую энергию, так же как и руководство игрой в процессе ее проведения, то есть собственно экспериментирования.

Практика применения игровых имитационных экспериментов еще не выработала достаточного количества методов формирования новых знаний, основанных на результатах их проведения. Современный педагогический эксперимент требует не только человеческих, материальных и временных ресурсов, но и игровой культуры экспериментатора, в которую входят методология постановки задач, технология экспериментирования, методы отбора команд экспериментаторов, способы формирования знаний и т. д.

При проведении игровых имитационных экспериментов трудности связаны и с невозможностью установить объективно, является ли точной имитационная модель, используемая в игре. Это связано с тем, что модель часто отражает проектируемую действительность, и непосредственное сравнение протекания процессов в модели и в реальности невозможно. Целесообразно конструировать модель таким образом, чтобы ее можно было настроить и на моделирование существующей реальности, и на моделирование проектируемого педагогического процесса. Если модель хорошо отображает

реальность, то естественно считать, что она правдиво отражает проектируемую действительность.

Конструирование игровой имитационной модели и проведение эксперимента методом учебной деловой игры можно рассматривать как специфическую форму коллективной деятельности по исследованию психолого-педагогических проблем, принятию решений, проектированию систем и так далее. Игровой эксперимент в определенной степени является специально организованной экспертизой, где экспертами выступают участники игры. Особенностью проведения исследовательских деловых игр является то, что игрокам отводится активная позиция изучения моделируемой системы изнутри. Их экспертная деятельность разворачивается на общем фоне явлений, которые возникают в процессе функционирования игрового объекта. Знания и опыт, которыми владеют участники игры до ее начала, дополняются опытом, приобретенным ими совместно в ходе игрового эксперимента. На этой базе рождаются предпосылки для возникновения нового знания, истинность которого подтверждается результатами игрового эксперимента. Этот эксперимент может стать важным этапом в достижении конечной цели – обоснования нового знания на практике.

Моделируемая система представляется в игре в виде совокупности компонентов, часть из которых реализуется в виде ролей, принимаемых на себя игроками. С одной стороны структура игровой модели отображает структуру реального объекта, а с другой – каждый компонент модели правдоподобно отображает соответствующий компонент прототипа. Если между компонентами модели установлены связи, правдоподобно отображающие связи между компонентами прототипа, то можно считать, что функционирование модели, то есть проведение имитационной игры, правдоподобно отображает функционирование прототипа. Если студенты видят в ходе игры правдоподобное отображение моделируемого объекта, то они верят в те выводы, которые ими получены. Таким образом, в ходе проведения игровых

экспериментов первоначальные представления разработчиков либо принимаются, либо подвергаются сомнению.

Свойства игры как инструмента познания дают основание надеяться, что игровая имитация может служить более эффективной платформой для координации познавательной деятельности, чем традиционные коллективные суждения, получаемые в ходе анкетирования.

Итак, учебная деловая игра представляет средство для генерации нового знания, которое само рождается в среде ее участников. Существующие методологические трудности применения метода учебных деловых игр не означают, что игровое моделирование бесперспективно для получения нового знания. Они лишь означают, что пока учебная деловая игра как способ проведения эксперимента еще развивается, процессы включения игр в исследования продолжаются. Необходимо переходить от использования отдельных игр в обучении к внедрению комплексов игр, охватывающих большие разделы учебного плана. Следует также привлечь внимание студентов педагогических специальностей к участию в играх, разработанных в сфере педагогики, в рамках которой они собираются самостоятельно работать.

Обучение в педагогическом вузе предполагает обязательное повышение грамотности специалистов в области обработки данных, полученных в результате педагогических исследований, и умение на основе полученных достоверных данных делать обоснованные заключения. С этой целью студентам предлагается использовать учебные деловые игры, которые позволяют не только разработать исследуемую проблему с теоретических позиций, но и проанализировать способы ее решения, благодаря присущим данному методу особенностям, рассмотренным нами выше.

Процессы преобразования и интенсивное проникновение методов игрового обучения в сферу образования и педагогическую науку дают возможность специалистам выбирать и использовать в своей деятельности не

только предлагаемые программы, но и создавать собственные авторские программы и применять на практике разнообразные методы, средства и формы обучения, искать эффективные пути оптимизации учебного процесса. В связи с этим следует отметить актуальность подготовки педагогов-исследователей, владеющих знаниями в области обработки результатов исследования с помощью учебных деловых игр.

Еще одним достоинством учебной деловой игры как способа проведения эксперимента является то, что игра представляет собой не только форму организации обучения, но и способ моделирования будущей самостоятельной профессиональной деятельности, которое в свою очередь предполагает самостоятельное разрешение проблемных ситуаций и активное решение учебных задач, вытекающих из формулировки проблемы. На основе сформулированных теоретических положений, зависимостей и гипотез в соответствии с выбранными целями исследования и конструируется деловая игра. Она должна быть по возможности простой, чтобы обеспечить обозримость эксперимента, но и достаточно сложной, чтобы обеспечить необходимый уровень соответствия результатов эксперимента реальной действительности. Конечно, проверка гипотез в учебной деловой игре не может служить бесспорным доказательством истины, однако позволяет обработать результаты исследования, ограничить множество гипотез или построить новые.

При создании учебной деловой игры для проведения и последующего анализа научных исследований необходимо четко зафиксировать все ее упрощения по отношению к реальности, что позволит в дальнейшем планомерно изменять игровую модель для проверки усложненных гипотез или новых теоретических положений. Тогда как в случае с анкетированием мы не имеем возможности использовать данный метод аналогичным образом.

Говоря о проведении педагогического эксперимента, мы считаем необходимым остановиться на группах методов исследования функционирования систем, в данном случае, педагогических. Различают

следующие группы методов исследования: экспертные, аналитические и экспериментальные [217]. Наиболее полно комбинированное использование трех данных методов исследования проявляется в учебных деловых играх.

Коротко остановимся на каждом:

1. Экспертные методы основываются на знаниях, интуиции, опыте и дают достаточно богатую и цельную характеристику исследуемых объектов. Привлечением профессионалов к деловой игре в качестве игроков и экспертов, моделирующих реакцию среды на принимаемые решения, активно используется потенциал экспертного метода.

2. Аналитические методы характеризуются глубоким и скрупулезным исследованием отдельных частей и сторон объекта исследования. С помощью аналитического метода конструируется учебная деловая игра во всех ее частях: модель системы, модель среды, экспериментальная ситуация и др. При таком конструировании разработчики игры, анализируя большой фактический материал, выделяют наиболее важные элементы и факторы в исследуемой системе, выявляют связи между ними, формулируют гипотезы и теоретические положения по поводу исследуемых явлений.

3. Экспериментальные же методы характеризуются целенаправленным воздействием на предмет изучения. Экспериментальный характер учебных деловых игр определяется тем, что сжатый масштаб времени позволяет многократно воспроизвести функционирование организации. Это дает возможность экспериментально проверять новые гипотезы и предложения по изучаемой проблеме.

Мы считаем, что эксперименты для исследования педагогических объектов могут иметь ограниченное значение, во-первых, потому, что весьма трудно выделить интересующий объект из общей педагогической системы, воздействующей на его функционирование, а, во-вторых, проведение эксперимента и анализ его результатов путем применения учебных деловых игр в ряде случаев вообще невозможно в желательном объеме.

Таким образом, у нас есть основания утверждать, что учебные деловые игры являются не разновидностью экспериментальных методов, но средством синтеза достоинств всех методов исследования. Каждая учебная деловая игра может включать как свои органически присущие ей элементы и экспертные оценки, так и аналитические исследования, и, конечно, эксперимент в широком смысле этого слова. А также учебные деловые игры являются средством изучения и анализа изучаемого процесса. Это изучение и анализ могут осуществляться со следующими целями:

1. В рамках обучения (изучение функционирования образовательных учреждений с учебной целью в педагогических вузах).
2. Для принятия решений (изучение функционирования организаций сферы образования руководителями и специалистами для выработки педагогически верных решений).
3. Для проектирования (изучение функционирования действующих и создаваемых учреждений в проектных целях).
4. Для проведения исследований (изучение функционирования образовательных учреждений, механизмов внутреннего функционирования в научных целях).

Очевидно, учебная деловая игра – весьма сложная вещь, ее реализация требует огромной предварительной подготовки. Не менее важна техника и технология проведения игры, а также анализ и оценка полученных результатов, для чего и создают игру. По трудозатратам деловые игры эквивалентны разработке и реализации автоматизированных средств управления [201]. Более того, применение методов игрового обучения требует высокого мастерства со стороны организатора. Вместе с тем учебная деловая игра позволяет студенту также попробовать себя в качестве будущего специалиста. И с этой позиции моделирование самостоятельной работы в учебном процессе вуза можно считать желательным, позволяющим связать учебный процесс с практикой. В этом состоит еще одно ее преимущество перед методом анкетирования.

В процессе учебной деловой игры должно иметь место коллективное творчество всех участников, в том числе и игроков. Их роль не должна быть пассивной. Именно игроки во взаимодействии с другими участниками игры должны внести существенный вклад в решение поставленной исследовательской задачи.

Известно, что тщательная обработка результатов исследований гарантирует получение надежных данных. Само же исследование состоит из нескольких этапов. Коротко остановимся на методике проведенного нами эксперимента. Можно выделить следующие этапы:

I. Проигрывание УДИ «Самостоятельная работа студентов» [204; с. 70 – 92], разработка на основе анализа результатов блок и параметров для УДИ «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов» [раздел 2.2.; с. 91 – 116] и вопросов анкеты «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов» [Приложение № 1; с. 163 – 165].

II. Проведение анкетирования студентов с целью выяснения их отношения к организации самостоятельной работы в педагогическом вузе, результаты которого мы приводим в Приложении № 2 (с. 166).

III. Проведение разработанной нами УДИ «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов». В рамках данного этапа эксперимента нами были уточнены параметры, предлагаемые студентам для ранжирования; предложен окончательный вариант игры [раздел 2.2.; с. 91 – 116], а также проанализированы результаты ее применения, отраженные в диаграммах раздела 2.3. [с. 117 – 134] и в Приложении № 3 [с. 167].

В результате проделанного анализа нами сделаны следующие выводы:

1. Оба рассматриваемых нами способа проведения эксперимента – анкетирование и учебная деловая игра – содержат в себе положительные и отрицательные стороны, а также обладают рядом особых черт. Однако, целям нашего исследования в большей степени соответствует учебная деловая игра.

2. Применение учебных деловых игр в научно-исследовательских целях, если и не приведет к каким-либо научным открытиям, то позволит: проверить те или иные гипотезы в условиях учебного эксперимента; организовать взаимодействие специалистов в междисциплинарных исследованиях в рамках педагогических наук; попытаться построить новые методологические концепции.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДЕЛОВЫХ ИГР В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

2.1. ВОПРОСЫ РАЗРАБОТКИ СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Итак, учебная деловая игра в системе вузовской подготовки студентов к самостоятельной деятельности - это активная деятельность по имитационному моделированию системы организации самостоятельной работы и ее подсистем и игровому моделированию будущей профессиональной деятельности выпускников педагогических вузов в этих системах.

В свою очередь, имитационное моделирование организации самостоятельной работы студентов - это процесс конструирования модели реальной системы организации этой самостоятельной работы с учетом постановки и решения профессиональных задач путем имитации конкретной педагогической деятельности с вытекающей отсюда четкой системой знаний, умений, навыков, черт творческой личности студента-исследователя, которую должна обеспечивать вузовская подготовка [104; с. 53].

А игровое моделирование организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов - процесс принятия и исполнения роли, адекватной педагогической деятельности в моделируемой обстановке и воспроизведения межличностных взаимоотношений в соответствии с поставленной целью.

Анализ исследований, проведенных в последние годы в области разработки учебных деловых игр, передового педагогического опыта, накопленного в стране и за рубежом, а также собственной практики создания учебных деловых игр, с учетом вышеприведенных определений, позволил выделить основные структурные элементы учебной деловой игры. В учебной деловой игре предполагается разработка двух структурных элементов: имитационного и игрового.

В структуру имитационной модели входит модель организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов, опирающаяся на модель самой самостоятельной деятельности. Игровая модель содержит такие элементы, как: цели игры, сценарии игры, комплект ролей и функций игроков, правила игры, систему оценивания игры, методическое обеспечение.

Принцип имитационного моделирования, заложенный в структуру УДИ, предполагает построение в целях обучения моделей, отражающих в упрощенном виде выбранный объект реальной действительности. Выбор такого объекта для учебной деловой игры должен быть обусловлен общими целями подготовки студентов педагогических вузов. Описание объекта имитации предполагает его определенную дидактическую обработку, выделение того содержания, которое должно быть усвоено обучающимися. В нашем исследовании в качестве объекта имитации выступает самостоятельная деятельность.

Имитационная модель представляет собой результат анализа разработчиком игры объекта имитации. Для ее описания используют два подхода: формальный и эвристический. Эвристический предполагает неформальное, как правило, словесное описание объекта с указанием его качественных параметров. Иногда в некоторых отраслях знаний возможно формальное описание объекта имитации с помощью аналитико-математических методов и машинного моделирования. В настоящее время психолого-педагогические процессы с трудом поддаются такому описанию.

В нашем исследовании мы опираемся на подход к учебной деловой игре, который изложен в главе 1.2.1 и 1.2.3. Еще раз подчеркнем его суть: учебная деловая игра (в большей степени исследовательская) сама по себе не является моделью (здесь мы вступаем в противоречие со многими авторами, трактующими само понятие деловой игры [21, 35, 201 и др.]), она выступает средством работы с моделью, заложенной в структуре самой учебной деловой игры. Так в предлагаемой нами учебной деловой игре «Самостоятельная работа

студентов педагогических вузов» [см. гл. 2.2; с. 91 - 116] в качестве имитационной модели выступает таблица ранжирования параметров. Эта модель начинает функционировать с момента сопряжения этих параметров друг с другом, мысленной их группировкой, а затем вычленением наиболее значимых внутри групп с последующим ранжированием. Этот процесс можно отнести к так называемому мысленному моделированию [222], учитывающему целевые функции, функции ограничения проводимого исследования. Этапы работы с предложенной нами таблицей ранжирования параметров (с. 97 - 106) можно рассматривать как некий разминочный момент в учебной деловой игре, который позволяет проникнуть в исследуемую проблему, опираясь на имеющийся опыт и знания, которые на этом этапе систематизируются, позволяет охватить проблему в целом. Здесь можно говорить о построении модели «сущего».

После многократного проигрывания учебной деловой игры «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов», мы постарались вычленить из многообразия предложенных на исследовательском этапе параметров, блоки, которые при определенном объединении образуют модель (с. 134), которую в дальнейшем можно использовать для модернизации системы вузовской подготовки студентов.

При разработке структуры имитационной модели организации самостоятельной работы студентов большое внимание уделялось отражению реальной ситуации и возможно более полной имитации объекта действительности. Конструирование собственно игровой деятельности было отодвинуто на второй план. Тем не менее, мы считаем, что отказываться от последнего не следует, поскольку мы имеем дело с игрой, а, следовательно, необходимо использовать все то положительное, что в ней заключено (эмоциональный настрой, игровой азарт и т. д.).

Необходимость специально конструировать игровую деятельность, направленную на изучение и практическое освоение имитационной модели,

заставила нас обратить особое внимание на разработку именно элементов игровой модели. К ним относятся:

1. Цели игры.
2. Сценарий игры.
3. Комплект ролей и функции игроков.
4. Правила игры.
5. Система оценивания игры.
6. Методическое обеспечение.

Эффективность использования такой сложной формы обучения как деловая игра, определяется четкостью выбора целей ее применения, которые представляют первый важный шаг в разработке игровой модели. Это положение согласуется как с общедидактическими требованиями, так и с практикой педагогов-разработчиков конкретных игр.

Целевая направленность учебной деловой игры связана с системой мотиваций. Поскольку деловая игра по своей природе двупланова, то структура и технология игры должны обеспечивать реализацию двойного рода мотивов - реальных и условных.

В связи с этим в учебных деловых играх должны ставиться как педагогические цели так и игровые. Педагогические цели в нашем исследовании должны включать в себя основные параметры прогностической модели подготовки педагога к будущей профессиональной деятельности и формулироваться кратко в терминах действий. В разработанной нами учебной деловой игре «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов» мы вводим так называемые исследовательские цели, что позволяет вводить параметры, неучтенные разработчиком игры, самими игроками.

Введение исследовательского этапа в учебную деловую игру способствует не только корректировке параметров, что позволяет конкретизировать объект имитации, но и учитывать мнение различного контингента играющих (преподавателей, студентов), а главное творчески

подойти к решению проблемы организации самостоятельной работы с освоением навыков ведения дискуссии и обоснованности собственных высказываний.

Установка на исследование способствует достижению в деловой игре целей развития личности, что представляет особое значение и одновременно трудность для разработчиков учебных деловых игр, так как часто цели развития личности не конкретизируются в описаниях и рекомендациях по учебным деловым играм и, следовательно, недостаточно осознаются преподавателями и обучаемыми. К таким целям можно отнести развитие рефлексии, приобретение опыта общения, выработку положительной установки на восприятие нового и др. Важно обеспечить объективные условия для реализации таких целей на всех этапах игры, в том числе и с помощью конструктивных элементов учебной деловой игры, прежде всего правил и систем оценивания.

Игровые цели ставятся перед всеми играющими. Это вполне реальные и понятные для участников учебной деловой игры цели, которые не всегда воспринимаются как игровые. Они тесно связаны с объектом имитации, способствуют вхождению в роль, конкретизируют обстановку в игре. Единственным видом игровых целей, осознаваемых игроками как таковые, служат цели выигрыша определенного числа баллов, очков либо иных показателей, начисляемых или снимаемых с игрока или команды за те или иные удачные (неудачные) действия в ходе игры. Ряд авторов считает, что без таких целей игра не может состояться (И.С.Ладенко [94], В.Я.Платов [154], В.В.Подинковский [155]). Наш опыт проведения игр свидетельствует, что не следует отказываться от балльной системы оценивания действий игроков. Однако необходимо не допустить возникновения у студентов негативного отношения к деловой игре из-за большого количества ошибок. При этом следует учитывать, что данный факт может объясняться не отсутствием у студента знаний по исследуемой проблеме, а особенностями восприятия предлагаемых понятий, или расцениваться как исследовательский акт.

Остановившись на этом факторе, нельзя не сказать об игровом интересе. Имитационная игра является действительно игрой в том главном значении, которое связывается с этим словом в обыденной речи. Игрок, вовлеченный в имитационную игру, начинает действовать в соответствии с исполняемой им ролью. Главной движущей силой при этом, как и в любой другой (например, детской) игре, становится игровой интерес. Природа игрового интереса изучена мало. Помимо таких факторов как удовольствие от контактов с партнером по игре; удовольствие от демонстрации своих возможностей как игрока партнерам; азарт ожидания непредвиденных игровых ситуации; необходимость принимать решения в сложных и часто неопределенных условиях; удовлетворение от успеха - промежуточного или окончательного, к составляющим игрового интереса в случае имитационных игр добавляются еще некоторые специфические компоненты:

- удовольствие от интерпретации событий в терминах и понятиях системы прототипа;
- интерес к необычной форме получения знаний, умений, навыков;
- стремление к демонстрации собственных способностей адаптации к роли и исполнению ее разумно и правдоподобно.

Стержнем игровой модели является сценарий. Понятие «сценарий» в настоящее время широко используется в разных сферах деятельности. Среди деловых игр отсутствует четкое и однозначное понимание данного термина. Во многих работах авторы вообще не пользуются этим термином, а заменяют его, например, таким понятием как «последовательность игры и ролевого взаимодействия» [131; с.15]. Многие авторы в понятие «сценарий» включают роли и функции игроков, правила игры. В своей работе мы остановимся на следующем определении: сценарий - это описание в словесной форме предметного содержания игры и в виде блок-схемы - описание последовательности действий игроков, а также преподавателей, ведущих игру и

управляющих игровой деятельностью. Таким образом, сценарий состоит из следующих подструктур:

1. Предмет игры.
2. Содержание противоречия или конфликта.
3. Способ генерирования событий в деловой игре.
4. Общая последовательность игры (блок-схема).
5. Характер двуплановости.

Одним из основных требований, предъявляемых к сценарию является связь между предметом игры в учебной деятельности и предметом будущей профессиональной деятельности, очевидная для студентов педагогических вузов. Сценарий конструируется для использования как обучаемыми, так и преподавателями, поэтому включение в него указания на предмет игры позволяет четко зафиксировать те процедуры, которые будут отрабатываться в игре. В определенной степени можно сказать, что, будучи связанным с объектом имитации, данный элемент сценария способствует созданию целевой установки на игру.

Важным элементом сценария должно стать описание содержания противоречий или конфликтов как первый шаг к реализации принципа проблемности. Этот параметр, связанный с природой объекта имитации, - один из самых сложных при конструировании, особенно с точки зрения его методологического обеспечения. Конфликт позволяет обеспечить динамику игровой процедуры. В качестве причин конфликтов выступают предметно-деловые разногласия. Возникающий при этом конфликт, как правило, не ведет к разрыву межличностных отношений и не сопровождается нагнетанием эмоциональной напряженности и враждебности, а расхождение личностно-прагматических интересов легко переходит в неприязнь и вражду [130; с. 143].

Учитывая вышеизложенное, под игровым конфликтом понимается такое противоречие, которое специально создается с учетом содержания профессиональной деятельности (так называемый содержательный конфликт) и

поведенческих характеристик (поведенческий конфликт). Это конфликты, как правило, не ведут к разрыву межличностных отношений, что обеспечивается характером двуплановости деловой игры. То есть, участники деловой игры одновременно являются специалистами в какой-либо области и игроками, исполняющими определенные роли, заложенные в игровую модель.

Способ генерирования событий в учебной деловой игре. Данный элемент определяет динамику и характер развития процесса игры и зависит от свойств объекта имитации и дидактических целей игры. Существует три принципиально возможных способа генерирования событий в деловой игре: детерминированный, спонтанный и смешанный. Мы в своих разработках отдаем предпочтение последней направленности генерирования событий в деловой игре и весь ход игры разбиваем на основные этапы и подэтапы и представляем их в виде блок-схемы, которая сопровождается текстовыми рекомендациями методического характера.

Блок-схема игры - основной документ, на котором прослеживается ее ход, что важно как для игрока, так и для руководителя учебной деловой игры. Мы считаем, что о характере двуплановости деловой игры (последнего элемента сценария) необходимо заявить на организационно-подготовительном этапе проведения игры, отметив, что обучаемые должны действовать сознательно и в любой момент отдавать себе отчет, что они делают как игроки, а что - как специалисты. Это позволит им удержаться от нарушения равновесия между реальными и условными планами деловой игры, опасность которого всегда присутствует в игре. При конструировании учебной деловой игры необходимо учитывать этот элемент при разработке остальных элементов игровой модели, что дает возможность реализовать сугубо профессиональные цели в игровой форме.

Итак, описав структурные части сценария, мы переходим к следующему обязательному элементу игровой модели-комплекту ролей и функциям игроков.

Выбор ролевой структуры зависит от объекта имитации и целей обучения, поэтому в учебной деловой игре «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов» все участники сотрудники НИИ образования и одновременно студенты. Допускается групповое исполнение ролей, привлечение участников игры к исполнению ролей экспертов, руководителей групп. В качестве способа представления ролевой структуры мы использовали словесное описание в свободной форме возможных действий.

Немаловажное значение при конструировании учебных деловых игр имеет определение количества участников и числа игровых групп. Как показывает анализ методических разработок по деловым играм, далеко не все авторы указывают оптимальное число игроков в целом и по группам. В нашей учебной деловой игре принимает участие, как правило, учебная группа в составе 15-30 человек, которая разбивается на малые группы по 5 - 7 человек в каждой.

Важным элементом игровой модели, сопрягающимся с природой естественной игры, о чем мы говорили в начале этого параграфа, являются правила. Они придают учебной деловой игре характер организованной и управляемой учебной деятельности.

Этот параметр игровой модели не имеет в литературе четких определений и границ. Собственный опыт конструирования и применения учебных деловых игр, а также анализ методических и теоретических разработок других авторов убеждает, что в целях удобства пользования этими материалами, а также более гибкого управления игровым процессом «правила» следует выделить в самостоятельный параметр, отделив его как от комплекта ролей, так и от блок-схемы игры. Кроме того, правила можно считать ограничениями в проявлении интересов игроков согласно представлениям конструктора игры о моделируемом объекте [45].

Правила, как и другие элементы учебная деловой игры, реализуют психолого-педагогические принципы учебная деловой игры. Исходя из

принципа имитационного моделирования, источник правил следует искать в самом объекте имитации. Сформулированные на этой основе правила отражают закономерности организации самостоятельной работы студентов, воспроизводимые в игре. При этом необходимо помнить, что как создаваемые для деловой игры модели, так и сама игра являются упрощением действительности, что проявляется в правилах.

Однако, кроме вышесказанного, существует и другой источник правил - закономерности развертывания собственно игровых действий, игровой деятельности. Если правила игры не будут этого учитывать, то произойдет перерождение игры в традиционное занятие тренажерного типа.

Однако четкость формальных правил игры не должна исключать свободы индивидуального поведения игроков. Более того, эти правила должны стимулировать развитие творческой инициативы, выработку наиболее эффективных стратегий поведения. Ограничения, налагаемые формальными правилами учебной деловой игры, не должны быть слишком узкими, в то же время при проведении игры нельзя представлять полную свободу действий ее участникам, так как в своей основе учебная деловая игра опирается на реальную деятельность, которая всегда ограничена существующими нормами и положениям [58].

Система оценивания деловой игры как структурный элемент игровой модели - наиболее трудоемкий и сложный для разработчика, что усугубляется недостаточной теоретической проработкой этого вопроса в педагогической литературе, отсутствием надежных способов оценивания некоторых педагогических и психологических явлений. В разработанной нами учебной деловой игре оценивается игровая и имитационная деятельность игроков. Игровая деятельность оценивается по степени вхождения в роль и раскрытия социально-психологического и профессионально-должностного портрета. Сюда же мы относим и соблюдение правил игры и регламента, то есть вводим поощрительные и штрафные санкции. Оценка имитационной деятельности

представляет собой оценку определенных найденных в ходе игры решений или рекомендаций по исследуемой проблеме, что отражено в исследовательском этапе деловой игры, их сравнительную эффективность и значимость по разработанным критериям.

Мы оценивали имитационную и игровую деятельность каждого участника игры и группы в целом. Роль экспертов в этом случае выполняют руководители группы, которые, в случае необходимости, могут объединиться в экспертную группу, руководимую главным экспертом.

Методическое обеспечение игры представляет собой ее текстовое и графическое оформление. Структура методического обеспечения однозначно в литературе не определяется, в зависимости от опыта, традиций и профессиональной принадлежности различные авторы по-разному называют те методические материалы, которые мы обобщаем термином «методическое обеспечение деловой игры». Чаще всего сюда относят подготовку необходимой документации; подготовку технических средств обучения и наглядных пособий; разработку руководства по применению системы оценивания деятельности участников; разработку методики проведения игры [152]; пояснительную записку; проект игры; руководство по ведению игровой обстановки [61].

В своем исследовании мы остановились на следующем варианте методического обеспечения УДИ, который включает:

а) исходную информацию об игре, позволяющую преподавателям и студентам быстро составить представление о ее содержании и направленности.

В исходную информацию об игре мы включили классификационные признаки описываемой игры. Они могут следующими:

- по целенаправленности (назначению);
- по форме взаимодействия участников деловой игры;
- по динамике моделируемых ситуаций;
- по способам обработки и передачи информации;

- по скорости игрового времени;
- по типу коммуникации;
- по конечному продукту игры.

б) набор форм бланковой документации, необходимой для выполнения и фиксации игроками всех действий в игре - также обязательный материал в методическом обеспечении учебной деловой игры. Степень детализации методических рекомендаций зависит не только от сложности объекта имитации, но и от контингента обучаемых, а также от намерения разработчиков тиражировать и передавать игру другим пользователям.

Коротко остановимся на основных выводах, полученных нами в ходе изучения вопросов разработки структурных элементов учебной деловой игры:

1. Учебная деловая игра в системе вузовской подготовки студентов к самостоятельной деятельности – это активная деятельность по имитационному моделированию системы организации самостоятельной работы и ее подсистем и игровому моделированию будущей профессиональной деятельности выпускников педагогических вузов в этих системах.

2. В учебной деловой игре предполагается разработка двух структурных элементов: имитационного и игрового. В структуру имитационной модели входит модель организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов, опирающаяся на модель самой самостоятельной деятельности. Игровая модель содержит такие элементы, как: цели игры, сценарии игры, комплект ролей и функции игроков, правила игры, систему оценивания игры, методическое обеспечение.

3. Учебная деловая игра (в большей степени исследовательская) сама по себе не является моделью (здесь мы вступаем в противоречие со многими авторами, трактующими само понятие деловой игры [21, 35, 201 и др.], она выступает средством работы с моделью, заложенной в структуре самой учебной деловой игры.

4. Для того чтобы созданная игра могла использоваться в различных

условиях обучения и разными преподавателями, необходимо предусмотреть возможность и определить направление изменения ее основных элементов.

Итак, мы проанализировали структуру имитационной и игровой моделей учебной деловой игры и в следующей главе приступим к непосредственному описанию УДИ «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов».

2.2. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКА КОНСТРУИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ «САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ»

Исследуя проблемы самостоятельной работы в современной дидактике, нельзя не учитывать и перемены, происходящие в последние годы в теории и практике обучения. На основе данных теоретических положений и практических разработок, накопленных по данной проблеме [103, 104, 201] была разработана УДИ «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов».

Приступим к описанию учебной деловой игры, которой посвящено наше исследование. В данной игре мы будем обсуждать и формировать важные стороны деятельности студентов педагогических специальностей: самостоятельную деятельность, творческую деятельность, самостоятельную творческую деятельность. Подробно мы остановились на данных понятиях в главе 1 нашего исследования.

Для развития и формирования, исследования опыта творческой самостоятельной деятельности студентов используются различные формы и методы обучения. Мы предлагаем использовать с этой целью данную деловую игру как творческий проблемно-поисковый метод педагогики.

Данная учебная деловая игра выступает в нашей работе и как метод исследования проблемы организации самостоятельной работы студентов педагогических специальностей, с акцентом, прежде всего, на творческую сторону данного вида учебной деятельности студентов, поскольку творческая самостоятельная работа понимается как высшая ступень становления студента в процессе обучения в вузе. Кроме того, следует учитывать то, что формируя творческую самостоятельность у студента педагогического вуза, мы одновременно учим его организовывать самостоятельную деятельность своих будущих учеников. То есть мы не только исследуем организацию

самостоятельной работы самого студента, но и одновременно обучаем его использованию приемов игрового обучения в собственной настоящей и будущей научно-методической деятельности.

КОМПЛЕКТ ДОКУМЕНТОВ

1. Характеристика игры.
2. Общее задание.
3. Блок-схема игры (с. 95).
4. Правила игры, система оценочных показателей.
5. Таблица ранжирования блоков (Таблица 1; с. 97).
6. Таблицы ранжирования параметров внутри блоков (№№ 2–10; с. 98 - 106).
7. Таблица «Личностные качества студента» (№ 11; с. 107).
8. Таблица «Общая оценка деятельности игроков» (Таблица 12; с. 108).
9. Модель самостоятельной работы студентов факультета дошкольной педагогики и психологии (схема 4; с. 134).

ХАРАКТЕРИСТИКА ИГРЫ

Объектом имитации в учебной деловой игре «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов» (СРСПВ) является важный вид учебной деятельности – самостоятельная работа.

По целенаправленности деловая игра учебно- исследовательская.

По форме взаимодействия участников игры – это игра с взаимодействием на уровне индивидуальной и групповой деятельности.

Данная учебная деловая игра предназначена для трех-четырех групп, в каждой из которых по 5 – 7 человек.

При проведении данной игры мы ограничиваемся студентами старших курсов педагогических вузов.

По способам обработки и передачи информации – эта деловая игра с использованием обычных технических средств для экспертной обработки результатов.

По скорости игрового времени – деловая игра проводится в условно ускоренном времени.

В данной учебной деловой игре используются следующие типы коммуникаций: устная, письменная, визуальная, межличностная.

Выделим цели игры:

1. Подойти к решению проблемы организации самостоятельной работы будущего педагога. Для этого необходимо: реализовать имеющиеся знания по проблеме; опираться на собственные умения и навыки самостоятельной работы; разработать вариант решения проблемы и проследить последствия этих решений.
2. Сформировать профессионально-значимые качества личности, связанные с категорией общения.
3. Приобрести навыки самостоятельной творческой деятельности.
4. Активировать процесс формирования профессиональной деятельности педагога средствами учебной деловой игры.

ОБЩЕЕ ЗАДАНИЕ

1. Индивидуально определить, какие системные блоки по значимости в первую очередь надо учитывать при активизации самостоятельной работы студентов.
2. Индивидуально проранжировать параметры внутри каждого из блоков.
3. Провести групповое обсуждение по индивидуальным мнениям касательно п. 1 и п. 2 общего задания и выработать коллективное решение по ранжированию в зависимости от их целесообразности.
4. Экспертам выявить ошибки индивидуального ранжирования-1 и индивидуального ранжирования-2 соответственно.
5. Определить ошибки группового ранжирования.

6. Внести новые параметры и обсудить их в группе с точки зрения направленности на активизацию творческой самостоятельной деятельности студентов (исследовательский этап игры).

**БЛОК-СХЕМА УДИ «САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ»**

1.	Организационно-подготовительная работа	15 минут
1.1.	Формирование игровых групп, назначение эксперта группы, главного эксперта и руководителя игры	
1.2.	Раздача документов и инструкций и ознакомление с ними	
1.3.	Введение в игровую ситуацию	
2.	Первый игровой этап	
2.1.	Индивидуальное ранжирование блоков, составляющих основу самостоятельной деятельности студентов	5 минут
2.2.	Групповое ранжирование	15 минут
2.3.	Определение индивидуальной ошибки	10 минут
2.4.	Определение групповой ошибки	10 минут
2.5.	Разработка и обсуждение на уровне группы новых блоков	15 минут
2.6.	Межгрупповое обсуждение	15 минут
2.7.	Выступление главного эксперта по оценке дополнительных параметров	5 минут
3.	Второй игровой этап ¹	
3.1.	Индивидуальное ранжирование параметров внутри блоков	5 (45 ²) минут
3.2.	Групповое ранжирование	15 минут
3.3.	Определение индивидуальной ошибки	10 минут
3.4.	Определение групповой ошибки	10 минут
3.5.	Разработка и обсуждение на уровне группы новых параметров	15 минут
3.6.	Межгрупповое обсуждение	15 минут
3.7.	Выступление главного эксперта по оценке дополнительных параметров	5 минут
4.	Заключение игры. Подведение итогов.	
4.1.	Выявление победителей в группах	10 минут
4.3.	Выявление лидирующей группы	10 минут
4.4.	Выступление экспертов групп по оценке качеств личности игроков	5 минут
4.5.	Выступление главного эксперта по итогам игры	10 минут
4.6.	Заключительное выступление руководителя игры	10 минут
ИТОГО ВРЕМЕННЫХ ЗАТРАТ ³ :		3 ч 30 мин

¹ Данный этап повторяется при ранжировании параметров по каждому блоку отдельно: сначала по блоку «Педагогическая практика студентов», затем по блоку «Стимулирование» и т.д.

² Указано время, отводимое на ранжирование параметров внутри всех блоков.

³ Мы рассчитали временные затраты, исходя из ранжирования параметров внутри только одного из блоков. Поскольку игра многофункциональна и представляет интерес для исследования различных сторон организации самостоятельной работы студентов, то мы полагаем возможным ее как полное так и частичное проведение. Поскольку игра достаточно объемна по времени, то на втором игровом этапе целесообразно распределить между группами ранжируемые блоки, что позволит изучить проблему целиком.

ПРАВИЛА ИГРЫ

1. Четко выполнять блок-схему игры.
2. На уровне индивидуальной деятельности игрок выполняет работу самостоятельно. Он не имеет права вступать в контакт с другими игроками группы.
3. Оценку результатов игры индивидуально каждого игрока и группы проводят эксперты.
4. Игроки в процессе проведения игры должны соблюдать дисциплину и четко выполнять указания руководителя игры.

СИСТЕМА ОЦЕНОЧНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ

1. Результат индивидуальной и групповой работы оценивается по критерию «минимум ошибок».
2. Ошибка находится как разность между индивидуальной (групповой) оценкой и эталоном, взятая по модулю.
3. Экспертами групп ведется оценка по показателям, характеризующим качества личности игроков по 10 балльной системе.
4. За каждый дополнительный аргументированный параметр группа получает 10 баллов.
5. За досрочное выполнение работы игроку добавляется 2 балла.

Таблица 1

СИСТЕМНЫЕ БЛОКИ – СОСТАВЛЯЮЩИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

№ №	НАИМЕНОВАНИЕ	Индивидуальное ранжирование	Групповое ранжирование	Э Т А Л О Н	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1.	Научно-исследовательская деятельность			5		
2.	Педагогическая практика студентов			4		
3.	Теоретические знания психолого-педагогических дисциплин			3		
4.	Контроль самостоятельной работы студентов			9		
5.	Стимулирование			10		
6.	Личность педагога			7		
7.	Методическое обеспечение			2		
8.	Санитарно-гигиенические условия			6		
9.	Организация процесса обучения			1		
10.	Личностные качества студента			8		
11.						
12.						

Таблица 2

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

№ №	НАИМЕНОВАНИЕ	Индивидуальное ранжирование	Групповое ранжирование	Э Т А Л О Н	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1.	Олимпиада или научно-исследовательская студенческая конференция			4		
2.	Установка на поисковую активность			2		
3.	Создание проблемных творческих педагогических лабораторий			3		
4.	Самостоятельный выбор методов педагогического исследования, возрастных групп учащихся, темы исследования			5		
5.	Установка на творческое восприятие			1		
6.						
7.						

Таблица 3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ

№ №	НАИМЕНОВАНИЕ	Индивидуальное ранжирование	Групповое ранжирование	ЭТАЛОН	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1.	Мотивация практической реализации знаний, полученных во время обучения			2		
2.	Наличие базы для практической реализации теоретических знаний (детский сад, колледж и т.д.)			3		
3.	Создание условий для творческой педагогической деятельности по проблеме самостоятельного исследования			4		
4.	Отработка навыков системного мышления, приобретенных в ходе теоретического курса			1		
5.						
6.						

Таблица 4

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ДИСЦИПЛИН**

№ №	НАИМЕНОВАНИЕ	Индивидуальное ранжирование	Групповое ранжирование	Э Т А Л О Н	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1.	Создание курсов лекций альтернативных психолого-педагогических школ			2		
2.	Ознакомление с активным словарем педагогических терминов на иностранных языках			6		
3.	Обеспечение студентов заранее распечатанными конспектами лекций по педагогике и психологии			5		
4.	Обеспечение студентов учебниками, дополнительной литературой, справочниками по педагогике и психологии			3		
5.	Доступ к интернету, видеоматериалам, библиотечным фондам			4		
6.	Наличие базы актуальных научных психолого-педагогических проблем			1		
7.						
8.						

КОНТРОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

№ №	НАИМЕНОВАНИЕ	Индивидуальное ранжирование	Групповое ранжирование	Э Т А Л О Н	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1.	Осуществление контроля, ограниченного во времени			3		
2.	Осуществление самоконтроля			4		
3.	Введение системы штрафов за ошибки			5		
4.	Контроль со стороны научного руководителя			2		
5.	Текущий контроль			1		
6.	Итоговый контроль			6		
7.	Предварительный контроль			7		
8.						
9.						

СТИМУЛИРОВАНИЕ

№ №	НАИМЕНОВАНИЕ	Индивидуальное ранжирование	Групповое ранжирование	ЭТАЛОН	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1.	Оплачиваемая НИР в процессе обучения			8		
2.	Подчеркивание профессиональной значимости решаемых психолого-педагогических проблем и задач			1		
3.	Предоставление льгот при поступлении в аспирантуру			6		
4.	Доступность публичных выступлений и дискуссий			3		
5.	Подчеркивание важности индивидуального развития, самосовершенствования			2		
6.	Возможность получения стипендий Ученого Совета, Президента РФ, Правительства РФ и т. п.			5		
7.	Возможность публикаций лучших работ в педагогических изданиях			4		
8.	Получение высокооплачиваемой работы в престижном учебном заведении			7		
9.						
10						

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА

№ №	НАИМЕНОВАНИЕ	Индивидуальное ранжирование	Групповое ранжирование	ЭТАЛОН	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1.	Осведомленность педагога в сфере инноваций в области науки и образования			4		
2.	Умение формулировать свои познания в области педагогики			5		
3.	Умение заинтересовать исследовательский коллектив			2		
4.	Наличие времени у педагога			6		
5.	Личное обаяние, внимательность, тактичность и т. п.			9		
6.	Общая эрудиция			8		
7.	Доступность общения с преподавателем			7		
8.	Умение создать психологически комфортные условия, в которых студенты будут высказывать новые идеи различной направленности			1		
9.	Гибкость и оперативность мышления			3		
10						
11						

Таблица 8

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

№ №	НАИМЕНОВАНИЕ	Индивидуальное ранжирование	Групповое ранжирование	ЭТАЛОН	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1.	Способ преподнесения проблемной ситуации, предлагаемой для решения			2		
2.	Широкий репертуар педагогических воздействий, активизирующих деятельность студентов			1		
3.	Повышение сложности решаемых психологических и педагогических задач			5		
4.	Предложение вопросов для домашней работы, стимулирующих самостоятельную поисковую активность			3		
5.	Использование технических средств обучения			7		
6.	Организация дискуссий по актуальным психолого-педагогическим проблемам			6		
7.	Соревнование групп студентов			8		
8.	Использование нетрадиционных методов обучения			4		
9.						
10						

Таблица 9

САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

№ №	НАИМЕНОВАНИЕ	Индивидуальное ранжирование	Групповое ранжирование	ЭТАЛОН	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1.	Пропаганда здорового образа жизни			4		
2.	Принятие мер по улучшению психического и социального здоровья студентов			2		
3.	Организация гуманной среды			1		
4.	Создание оптимального микроклимата в учебных аудиториях			3		
5.						
6.						

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

№ №	НАИМЕНОВАНИЕ	Индивидуальное ранжирование	Групповое ранжирование	ЭТАЛОН	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1.	Сокращение числа студентов в группе			7		
2.	Предоставление каждой группе студентов координатора ее самостоятельной творческой работы			8		
3.	Ознакомление с планом выполнения и сдачи работ			10		
4.	Сообщение индивидуального задания каждому студенту или группе студентов			11		
5.	Постоянное взаимодействие обучаемых с педагогом путем прямых и обратных связей			9		
6.	Свободный выбор темы и направления самостоятельного педагогического исследования			5		
7.	Индивидуальный подбор форм обучения			6		
8.	Ознакомление с алгоритмом решения педагогических задач			13		
9.	Выбор и посещение лекций по своему усмотрению			12		
10	Определение мотивов для самостоятельной работы			1		
11	Подчеркивание педагогической значимости решаемых задач			3		
12	Обеспечение творческого подхода к организации самостоятельной работы путем применения деловых игр			4		
13	Отсутствие отвлекающих факторов во время творческой работы			14		
14	Планирование времени для самостоятельной работы при составлении учебных планов			2		
15						
16						

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТА

(оцениваются по десятибалльной шкале; заполняется экспертом)

[illegible]

Таблица 12

ОБЩАЯ ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИГРОКОВ
(заполняется экспертами)

№	ФИО ИГРОКОВ	СУММАРНАЯ ОШИБКА	ПОБЕДИТЕЛЬ	ПРИМЕЧАНИЕ
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				

Остановимся более подробно на особенностях проведения данной игры.

Прежде всего игроками изучаются следующие документы: общее задание на проведение учебная деловой игры, правила, блок-схема и таблицы ранжирования параметров.

Формируя параметры, мы поступали следующим образом:

1. Мы не стремились к полноте списка данных параметров, более того, на исследовательском этапе игры студенты либо сами убирали некоторые параметры, либо добавляли новые;

2. Для того, чтобы нацелить студента на более глубокий анализ параметров, они расположены в таблицах в произвольной последовательности. На разных этапах эксперимента мы предлагали студентам различные параметры. В заключительном варианте игры, представленном в диссертационном исследовании, приведен один из возможных и, по нашему мнению, наиболее полных вариантов предлагаемых параметров.

Процесс введения в игру достаточно продолжителен во времени (15 минут), что обусловлено необходимостью ввести студентов в сущность рассматриваемой проблемы, ознакомить с раздаточным материалом игры. Эта часть игры носит теоретический (методологический характер). Далее мы вводим студентов в игровую ситуацию (см. Блок-схему, с. 95 , позиция 1.3.). Это представляется необходимым в свете того, что нужно обеспечить наличие игровой модели – предмета игры. Тут могут применяться различные варианты. Например, мы говорим студентам, что они являются участниками конференции по исследованию проблемы организации самостоятельной работы студентов педагогических специальностей, что необходимо обсудить целый ряд вопросов с позиции стимулирования творческой самостоятельности студентов. Затем выделяются 3 – 4 группы (делегации различных вузов, присутствующих на конференции) по 5 – 7 человек в каждой. Отметим, что уже этот момент является очень важным звеном в представлении о самостоятельной работе

студентов, поскольку представляется необходимой психологической предпосылкой эффективности проводимой игры, так как снимает традиционно имеющиеся в учебном процессе напряжение и выступает аутотренингом играющих.

Далее, приступая к игровому этапу, остановимся на индивидуальном ранжировании блоков – составляющих самостоятельной работы студентов (см. Блок-схему, с. 95, позиция 2.1.). Здесь, как и на последующих этапах индивидуального ранжирования, каждый играющий является индивидуальной личностью, мнение которого ни с кем не согласовывается; играющий высказывает свою собственную позицию по рейтингу предлагаемых параметров. Этот этап очень важен. Наша практика показывает некоторую растерянность студента, которому необходимо самостоятельно по предложенной для исследования проблеме установить рейтинг. Здесь преподавателю приходится направлять и убеждать студентов в важности осознания себя как личности, в возможности высказать свою точку зрения. Подобное поведение преподавателя является также и моделью блока параметров «Личность педагога» (Таблица 7, с. 103) по организации самостоятельной работы, предлагаемых для ранжирования в ходе игры.

Для стимулирования игры рекомендуется вводить систему игровых поощрений для групп, участники которых уже готовы к выполнению следующих этапов, за что им добавляются соответствующие баллы (2 балла группе и участнику, первыми выполнившими задание). Мы считаем, что призовой балл за скорость выполнения работы не должен быть слишком высоким, поскольку это может привести к тому, что студенты будут не добросовестно выполнять данное задание, не стараясь глубоко вникнуть в исследуемую проблему.

Далее мы подходим к подэтапу 2.2. – групповое ранжирование, на которое в соответствии с нашей блок-схемой отводится 15 минут. Здесь вырабатывается общая позиция в каждой группе отдельно. Этот момент

особенно важен, так как здесь возникает наиболее существенная дискуссия, проявляется личностные качества студентов – объективность в оценках, требовательность к себе, умение признавать свою ошибку, умение проявлять инициативу и отстаивать свою позицию, способность точно воспринимать и критически оценивать информацию, выявляется грамотность речи.

Этап группового ранжирования призывает руководителей групп помимо руководства дискуссией проявить себя в оценивании характеристик личности студентов, предлагаемых в таблице «Личностные качества студента» (Таблица 11, с. 107), которая отражает черты личности студентов, проявляемых в игре и являющихся необходимыми в самостоятельной творческой деятельности. Чтобы не разрушать хода игры и ее дидактических целей, руководители групп не обсуждают со студентами даваемые ими характеристики; в процессе игры эти характеристики накапливаются и в конце игры сообщаются в качестве одного из итогов. Мы предлагаем оценивать данные параметры по десятибалльной системе, поскольку считаем, что пятибалльная система оценивания может нести в себе отрицательную эмоциональную окраску. Нам также кажется нецелесообразным ранжировать параметры внутри данного блока. Это связано с тем, что целью нашей работы не является рассмотрение психологических особенностей студентов в зависимости от условий их самостоятельной работы.

Основным же моментом настоящего подэтапа является выработка позиций группы по рейтингу блоков, составляющих основу организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов. Мнение группы может формироваться в частности путем голосования, как наиболее экономичным по времени, тем не менее, должна быть зафиксирована позиция каждого игрока.

Затем мы приступаем к этапу определения ошибок индивидуального и группового ранжирования (2.3. и 2.4.). С этой целью игрокам сообщается эталонный вариант ранжирования.

Для нашего исследования проблема ранжирования вообще и проблема составления эталонного варианта в частности, представляется особенно важной. Создание эталонного варианта, фрагмент экспериментальной работы над которым представлен в Приложении № 4 [с. 168 - 169], было творческим процессом, так как рождалось в результате многократных проигрываний этой УДИ среди студентов и преподавателей педагогических вузов. Влияние на выработку эталонного варианта ранжирования этих групп велико, так как последние можно рассматривать как группы экспертов.

С целью получения объективного обобщенного суждения экспертов мы проводили проверку согласованности внутри группы экспертов по методике предложенной в работе В.С.Черепанова [218;с. 64 - 66] и адаптированной Л.Н.Матросовой [104; с. 105 - 107] для учебной деловой игры. При этом пользовались расчетной формулой, позволяющей получить объективное обобщение суждения экспертов:

$$F_{\text{расч}} = m(n - 1) - X^2_{\text{расч}} \quad (1),$$

где m – количество экспертов, n – число ранжируемых параметров;

$$X^2_{\text{расч}} = mn(n + 1) \sum [\sum r_{ij}]^2 - 3 m (n + 1) \quad (2),$$

где r_{ij} - ранг i -го показателя, присвоенный ему j -ым экспертом.

По таблице, приведенной в ГОСТе [229; с. 48 – 51], находим верхнюю ξ - процентную точку F_{ξ} . Если $F_{\text{расч}} \geq F_{\xi}$, то есть вероятность $(1 - \xi)$. Значение ξ есть вероятность принятия ошибочного решения. Для большинства педагогических задач можно принять $\xi = 0,10$ [218; с. 64].

Приведем пример расчета проверки согласованности внутри группы экспертов для варианта, приведенного в Приложении 4. Мы имеем $m = 15$ (объединив три группы в одну), $n = 10$. Используя формулы 1 и 2, получаем:

$$X^2_{\text{расч}} = 62$$

$$F_{\text{расч}} = 18,4$$

$$\delta = (m - 1) (n - 1) = 126$$

Пользуясь таблицей [218; с. 67], мы находим $F_{\text{г}}$ (верхнюю процентную точку), равное 1,76, то есть $F_{\text{расч}} > F_{\text{г}}$, что позволяет нам принять гипотезу согласованности внутри группы экспертов на уровне значимости $\alpha \approx 0,10$ с вероятностью 0,9. А это, в свою очередь, говорит об объективности эталонного ранжирования.

После ознакомления с эталонным вариантом ранжирования, каждый играющий, а затем группа в целом определяют индивидуальные и групповые ошибки.

Далее следует один из наиболее важных этапов игры (2.5.), обозначенный в блок-схеме игры как «Разработка и обсуждение на уровне группы новых блоков», носящий исследовательский характер, в ходе которого каждый играющий и группа в целом вырабатывают свое отношение к высказанным в начале игры параметрам. К этому примыкает и подэтап 2.6. «Межгрупповое обсуждение».

Практика неоднократного проведения данной деловой игры показала, что студенты, в зависимости от их теоретической подготовленности и опыта практической деятельности, высказывают глубокие по сути и разнообразные параметры в области организации самостоятельной работы, часть из которых была включена в параметры данной игры, а с другой стороны в саму структуру исследуемого процесса. Приведем примеры таких параметров: 1. Создание проблемных творческих лабораторий; 2. Организация дискуссий по актуальным психолого-педагогическим проблемам; 3. Осведомленность педагога в сфере инноваций в области науки и образования; 4. Доступность общения с преподавателем; 5. Создание банка актуальных научных проблем; 6. Создание психологически комфортных условий для творчества студентов.

Обсуждение предложенных параметров является, как мы уже указывали, очень важным моментом данной игры не только на первом игровом этапе, но и на последующих. О чем и свидетельствует приведенный выше список дополнительных параметров. Отметим, что в процессе выдвижения

параметров студенты и преподаватели выдвигали значительное количество различных предложений, и задача руководителя игры и экспертов заключалась в вычленении тех из них, которые наиболее тесно и явно связаны с предметом игры, то есть с организацией самостоятельной работы студентов педагогических вузов.

Результаты работы на предыдущем подэтапе находят свое отражение в выступлении эксперта, оценивающего выдвинутые дополнительные параметры. Рассматривая смысловую нагрузку главного эксперта, необходимо отметить, что он не является лицом, имеющим эталонное решение, а лишь призван обобщать результаты игры. Следует сказать, что выступление главного эксперта может быть выполнено в форме научного сообщения или рекомендаций к дальнейшей организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов.

Задачей нашего исследования и описания данной игры является не только воссоздание составляющих самостоятельной работы студентов педагогических вузов и особенностей ее организации, мы стремились также выработать у учащихся желания и потребности глубокого изучения данного процесса. Практика нашей экспериментальной работы показывает, что это действительно удается сделать, причем с использованием такого метода активного обучения как учебная деловая игра. Помимо этого УДИ позволяет удачно сочетать индивидуальные формы с коллективными, при этом коллективная деятельность стимулирует индивидуальное развитие.

Переходим к следующему игровому этапу (3). Он содержит те же подэтапы, которые были рассмотрены нами в рамках первого игрового этапа (2.1, 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6.). Поскольку подобная процедура повторяется при ранжировании параметров по каждому из блоков отдельно, мы не будем ее подробно описывать и приступаем к описанию заключительного этапа игры.

Из блок-схемы (с. 95) мы видим, заключительный этап (4) также состоит из нескольких подэтапов: выявление победителей в группах и

лидирующей группы; выступление экспертов групп по оценке качеств личности игроков; выступление главного эксперта по итогам игры; заключительное выступление руководителя игры. В рамках этого этапа заполняется и форма по общей оценке деятельности игроков (Таблица 12; с. 108).

Краткое описание данной игры показало, что отдельный студент никогда не смог бы так глубоко и за столь короткое время вникнуть в проблему организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов, как это произошло во время проведения игры.

На основе анализа результатов применения учебной деловой игры были сделаны следующие выводы:

1. Для улучшения организации качества самостоятельной работы необходимо определить мотив для занятия последней.
2. Следует применять широкий репертуар педагогических воздействий, активизирующих деятельность студентов.
3. Работа должна быть рассчитана с учетом базы актуальных научных психолого-педагогических проблем.
4. Студент должен почувствовать, что результатом его работы будет отработка навыков системного мышления, необходимого ему в дальнейшей педагогической практике.
5. Важное значение имеет установка на творческое восприятие излагаемых задач.
6. Нужно позаботиться и о санитарно-гигиенических условиях организации самостоятельной работы.
7. От педагога требуется владеть умением создавать психологически комфортные условия, в которых студенты будут высказывать новые идеи различной направленности.
8. Следует также позаботиться об организации текущего контроля за данным видом деятельности студентов.

9. Необходимо, наконец, в целях стимулирования подчеркивать профессиональную значимость решаемых психолого-педагогических проблем и задач.

В конечном счете уровень и качество организации самостоятельной работы студентов зависят от целого ряда факторов, начиная от интересов студента и личности самого преподавателя и заканчивая объективными моментами (санитарно-гигиенические условия и организация процесса обучения). Кроме того, познавательная самостоятельность определяется уровнем сформированности научных методов и приемов познания. Поэтому совершенствование организации самостоятельной работы студентов в условиях игрового обучения, связано с повышением уровня познавательной самостоятельности через введение активных методов и приемов обучения в качестве обязательных элементов усвоения наряду с традиционными знаниями, умениями и навыками.

Более подробно о специфике проведения подобного эксперимента мы будем говорить в следующем разделе диссертации.

2.3. ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Вопросы моделирования в педагогике начали рассматриваться в начале 70-х годов XX века в связи с развитием системного подхода, используемого в исследованиях. Системный подход и метод моделирования сложных процессов, таких как самостоятельная работа студентов в частности, дают возможность многостороннего целостного исследования.

Остановимся еще раз на понятии «модели» вообще. Единого мнения по данному вопросу не существует, что связано в первую очередь с тем, что само понятие весьма многопланово и используется практически в любой отрасли человеческой деятельности, и свести их все воедино невозможно.

Модели присущи следующие признаки [225], являющиеся одновременно ее характеристиками:

- имитация изучаемого объекта или процесса в модели;
- способность к замещению познаваемого объекта, процесса;
- способность давать новую информацию (новое знание об объекте);
- наличие точных условий и правил построения модели и перехода от информации о модели к информации об объекте;
- наглядность.

В педагогике модели организации педагогического процесса представлены в работах М.В.Кларина [81], отмечавшего, что данный метод позволяет освещать образовательный процесс целостным образом, учитывать логико-содержательную сторону обучения.

Таким образом, модель как особая форма может быть понята с точки зрения ее предназначения на всех ступенях педагогического познания, а не только в связи с методом моделирования. Педагогическая модель выступает как средство организации исследования, которое в разных формах присутствует на

всех этапах организации самостоятельной познавательной деятельности в качестве исходного идеализированного объекта, обозначающего непосредственный предмет познания на эмпирическом уровне, систематизирующего начала теоретического исследования, гипотезы исследования, результата, если построение модели являлось целью. Моделирование в нашем исследовании служит для обнаружения закономерностей в организации самостоятельной работы студентов, представляет собой способ анализа существующих проблем в данной области, а также определению направлений для дальнейшего изучения этой темы. Так в ходе разработки УДИ «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов» нами были выделены системные блоки – составляющие процесса организации самостоятельной работы студентов. Каждый из них может стать новым направлением для последующих исследований. В Приложение № 3 [с. 167] мы приводим процентное соотношение значимости выделяемых направлений совершенствования самостоятельной работы, определенное в результате обработки данных использования учебной деловой игры.

При конструировании модели изучаемого феномена мы исходили из того, что организация самостоятельной работы студентов педагогических вузов должна отражать:

- требования, предъявляемые обществом к качеству подготовки выпускников;
- основные идеи исследований по проблеме формирования исследовательских умений;
- основные показатели уровней сформированности исследуемых умений.

Обозначим некоторые теоретические подходы к разрешению изучаемой проблемы, уже имеющиеся в педагогической науке.

Построение модели организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов обусловлено социальным заказом общества. Потребность

общества в людях, способных быстро переориентироваться на актуальные сферы производства, обладая установкой к самосовершенствованию, меняет отношение к образовательному процессу в направлении слияния науки с обучением. С этой точки зрения перед высшей педагогической школой выдвигается задача подготовки высокообразованных специалистов, способных к активному участию в инновационных процессах, экспериментально-исследовательской деятельности, способных к сочетанию непосредственных функций педагога и функций ученого-исследователя. Это связано с тем, что творческий педагогический труд невозможен без элемента исследования, а высшей ступенью развития самостоятельной работы студентов является самостоятельная работа творческого, поискового характера.

Социальный заказ на выпускника педагогического вуза, способного к организации творческой самостоятельной работы, обосновывается и тем, что организация самостоятельной деятельности в настоящее время строится исходя из модели традиционного обучения. Педагоги, как правило, действуют в соответствии с разработанными образцами организации самостоятельной работы, поскольку репродуктивные действия всегда легче, чем творческое созидание. Однако растет количество студентов, которые уже в период обучения в вузе выражают активное стремление действовать творчески. Соответственно возникает потребность искать опору в самом себе, в том, чтобы культивировать собственную способность исследовать, проектировать и реализовывать модели инновационного обучения. Это соответствует целям нашего исследования: организация самостоятельной работы студентов путем формирования умений исследовательской деятельности обучаемых.

Способности и индивидуальные особенности личности студента мы рассматриваем как основу формирования умений творческой самостоятельности. «Умения» мы понимаем, как совокупность теоретических знаний, навыков научно-исследовательской и практической деятельности, обеспечивающих возможность выполнения определенных действий в

определенных условиях самостоятельно. Проходя через ряд этапов формирования, умение, в конечном счете, перерастает в мастерство и творчество.

Применяемый нами метод учебных деловых игр позволяет подойти к определению особенности организации самостоятельной работы студентов. Разумеется, самостоятельная работа выступает одним из основных средств приобщения студента к профессии, развития у него профессионально-личностных качеств. Мы учитываем, что качество организации данного вида деятельности зависит от ряда фактов (системных блоков). В ходе исследования большое внимание уделялось рассмотрению следующих фактов – составляющих процесса организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов:

1. Научно-исследовательская деятельность.
2. Педагогическая практика студентов.
3. Теоретические знания психолого-педагогических дисциплин.
4. Контроль самостоятельной работы студентов.
5. Стимулирование.
6. Личность педагога.
7. Личностные качества студента.
8. Методическое обеспечение.
9. Санитарно-гигиенические условия.
10. Организация процесса обучения.

Они были выделены на основе обработки теоретических положений ведущих дидактов по проблеме организации самостоятельной работы студентов [60, 148, 151, 176, 209 и др.], анализа УДИ «Самостоятельная работа студентов» [103; с. 60 - 84], обработки результатов неоднократного проигрывания разработанной нами УДИ «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов», а также результатов анкетирования по изучаемой

проблеме. Перечисленные выше системные блоки – составляющие самостоятельной работы студентов – рассматривались нами в динамике на протяжении 3 – 5 курсов обучения в вузе. Это позволило более точно скорректировать систему параметров, характеризующих процесс организации самостоятельной работы.

Так, например, выделяемый ранее блок «Наличие специально отведенного времени для самостоятельной работы» был преобразован и включен в состав блока «Организация процесса обучения» как параметр «Планирование времени для самостоятельной работы при составлении учебных планов». Кроме того, в ходе исследования мы отказались от выделения отдельного блока «Образовательный процесс» и заменили его тремя блоками: «Научно-исследовательская деятельность», «Педагогическая практика студентов» и «Теоретические знания психолого-педагогических дисциплин», что позволило улучшить понимание студентами организации данных сторон самостоятельной работы, а также конкретизировать данные понятия в рамках исследуемой проблемы.

Предлагаемый перечень носит, по нашему мнению, универсальный характер и может быть распространен не только на организацию самостоятельной работы студентов педагогических вузов, но и на другие составляющие процесса обучения.

Еще раз отметим, что в педагогической науке разработаны различные подходы к организации процесса самостоятельной работы и ее содержанию, а также к понятию «модель» вообще. Мы представляем описательную модель организации самостоятельной работы студентов.

Первым блоком, выделяемым нами в организации самостоятельной работы студентов, является организация самого процесса обучения в контексте изучаемой проблемы, то есть определение мотивации деятельности студентов с целью принятия ими задачи по формированию соответствующего умения. Выделение данного блока обусловлено пониманием цели как

системообразующего звена становления студента — субъекта самостоятельной творческой деятельности. Результатом этого должно стать — становление интереса студентов к самостоятельной работе, осознание ее роли в профессиональном самоопределении и раскрытии новых возможностей своей личности. С целью проявления студентами творческого подхода к решению педагогических проблем возможно применение в учебном процессе учебных деловых игр как одного из наиболее эффективных методов активного обучения.

Из сказанного выше следует, что целесообразно в высших учебных заведениях педагогического профиля проводить обучение студентов с непосредственным применением в педагогических исследованиях метода учебных деловых игр, что значительно повысит профессиональный уровень будущих педагогов, а вместе с тем и качество образования в третьем тысячелетии. В настоящее время в МПГУ на факультетах дошкольной педагогики и психологии, социологии, экономики и права и химическом читается спецкурс по изучению деловых игр. Так как применять на практике методику использования игровых методов для обнаружения закономерностей и грамотном научном обосновании преимуществ своей педагогической деятельности или эксперимента выпускники затрудняются, то было предложено обучать их подобным навыкам в процессе обучения в вузе.

Показателями реализации целей первого этапа, по нашему мнению, выступает: проявление студентами активного интереса к самостоятельной деятельности; осознание роли самостоятельной работы студентов в профессиональном становлении. То есть определение мотивов для работы по организации самостоятельной работы студентов. Это подтверждают и данные диаграммы № 1, приведенной ниже, где 1 – 14 это соответственно:

- 1 – определение мотивов для самостоятельной работы;
- 2 – планирование времени для самостоятельной работы при составлении учебных планов;
- 3 - подчеркивание педагогической значимости решаемых задач;

- 4 - обеспечение творческого подхода к организации самостоятельной работы путем применения деловых игр;
- 5 - свободный выбор темы и направления самостоятельного педагогического исследования;
- 6 - индивидуальный подбор форм обучения;
- 7 - сокращение числа студентов в группе;
- 8 - предоставление каждой группе студентов координатора ее самостоятельной творческой работы;
- 9 - постоянное взаимодействие обучаемых с педагогом путем прямых и обратных связей;
- 10 - ознакомление с планом выполнения и сдачи работ;
- 11 - сообщение индивидуального задания каждому студенту или группе студентов;
- 12 - выбор и посещение лекций по своему усмотрению;
- 13 - ознакомление с алгоритмом решения педагогических задач;
- 14 - отсутствие отвлекающих факторов во время творческой работы.

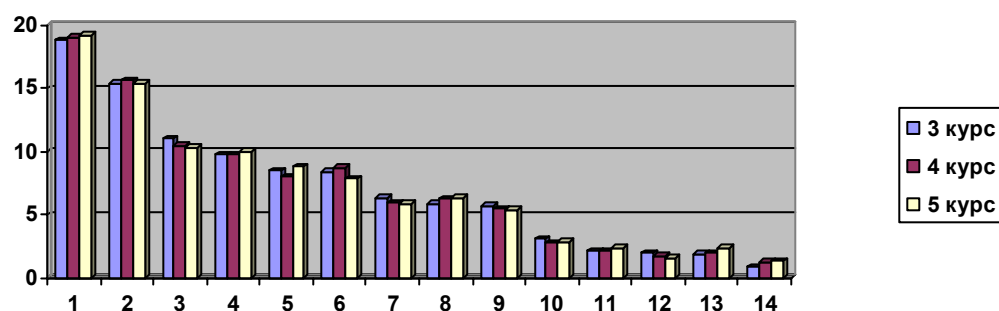


Диаграмма № 1. Организация процесса обучения

Анализ результатов деловой игры показал, что критерии организации процесса обучения практически одинаковы с точки зрения значимости на всех курсах, однако, на 5 курсе для студентов больше значения имеет мотивация самостоятельной работы, чем на 3-ем, а значимость постоянного взаимодействия с педагогом наоборот снижается.

Реализация задач данного блока возможна в рамках любого занятия, одной из задач которого является развитие умения самостоятельной деятельности.

Второй блок связан с ознакомлением студентов с методическим обеспечением организации самостоятельной работы: способами и приемами организации данного вида деятельности, показом их выполнения в рамках программных курсов и, по возможности, в рамках спецкурсов. Здесь студенты получают ориентировку в приемах работы, структуре конкретных методов.

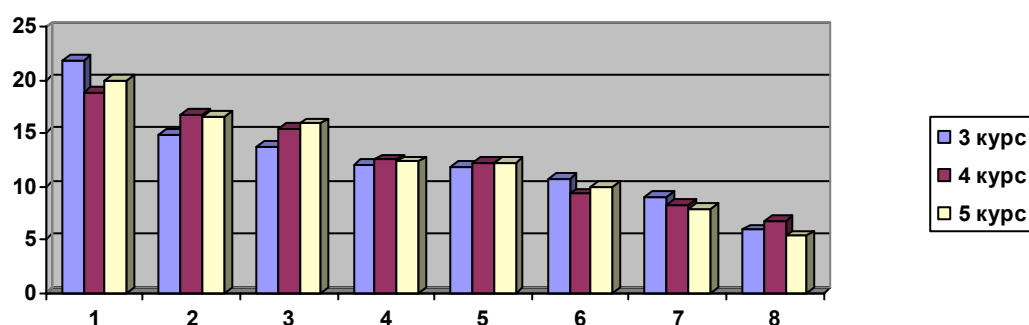


Диаграмма № 2. Методическое обеспечение

1 - широкий репертуар педагогических воздействий, активизирующих деятельность студентов;

2 - способ преподнесения проблемной ситуации, предлагаемой для решения;

3 - предложение вопросов для домашней работы, стимулирующих самостоятельную поисковую активность;

4 - использование нетрадиционных методов обучения;

5 - повышение сложности решаемых психологических и педагогических задач;

6 - организация дискуссий по актуальным психолого-педагогическим проблемам;

7 - использование технических средств обучения;

8 - соревнование групп студентов.

Как видно из данных диаграммы № 2, наибольшее значение (особенно для студентов 3-го курса) с точки зрения организации самостоятельной работы студентов педагогических специальностей, имеет широта круга воздействий, направленных на активизацию последней. При этом наименьшее значение отводится установке на соревнование между студентами.

Третья составляющая – это этап усвоения теоретических знаний психолого-педагогических дисциплин: ориентирует студентов в вопросах методологии психолого-педагогического исследования, методологических принципах как наиболее общих условиях развития педагогики как науки, ее движения к обновлению.

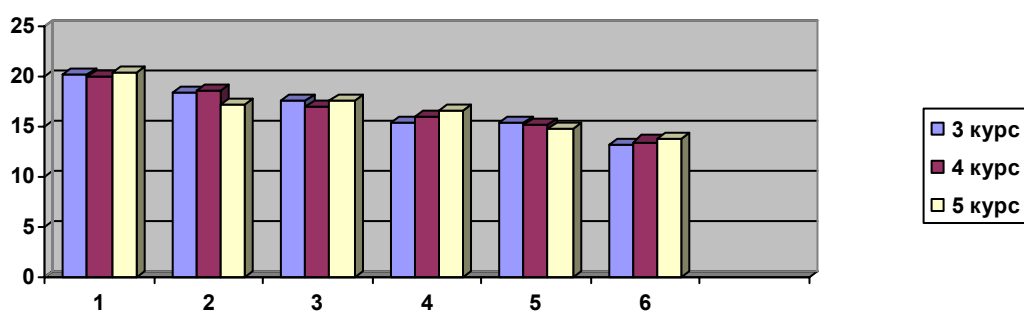


Диаграмма № 3. Теоретические знания психолого-педагогических дисциплин

- 1 – наличие базы актуальных научных психолого-педагогических проблем;
- 2 - создание курсов лекций альтернативных психолого-педагогических школ;
- 3 - обеспечение студентов учебниками, дополнительной литературой, справочниками;
- 4 - доступ к интернету, видеоматериалам, библиотечным фондам;
- 5 - обеспечение студентов заранее распечатанными конспектами лекций;
- 6 - ознакомление с активным словарем педагогических терминов на иностранных языках.

Исходя из представленной выше диаграммы № 3, студенты уделяют большое внимание наличию базы актуальных научно-педагогических проблем

для исследования, что свидетельствует об их желании целенаправленно самостоятельно работать в рамках выбранной специальности, вместе с тем, потребность в знании педагогических терминов на иностранных языках ставится ими на последнее место. Это можно трактовать как недостаточный ориентир на зарубежные педагогические школы, хотя не следует исключать и вероятность того, что подобного рода источники существуют в достаточном количестве в переводном варианте, или же достаточный уровень владения студентами иностранными языками, вследствие чего изучение иноязычной литературы не составляет труда.

Показателями эффективного освоения студентами содержания теоретического этапа, как показало наше исследование, являются знание методологии образовательного процесса; знание сущности самостоятельной работы, этапов ее организации и требований к ней; умение пользоваться разнообразными методами работы с психолого-педагогической литературой. Кроме того, теоретическая подкованность студента, необходимая в самостоятельной творческой деятельности, подразумевает под собой умение сознательного мыслительного игнорирования некоторых признаков объекта, и избирательное сосредоточение на других. Теоретические знания дисциплин психолого-педагогического цикла представляются основой предвидения событий, изменения педагогического процесса, что необходимо и на последующих этапах организации самостоятельной работы студентов.

Как видно, в целом теоретический блок обеспечивает научный подход к осуществлению организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов.

Четвертым блоком организации самостоятельной работы студентов является организация педагогической практики самих студентов. Важнейшим показателем работы вуза является характер представлений о будущей профессии, которые складываются в сознании студентов. Это также зависит от целого ряда фактов: начиная от отработки навыков системного мышления,

заканчивая созданием условий для организации данной стороны самостоятельной работы (см. диаграмму № 4).

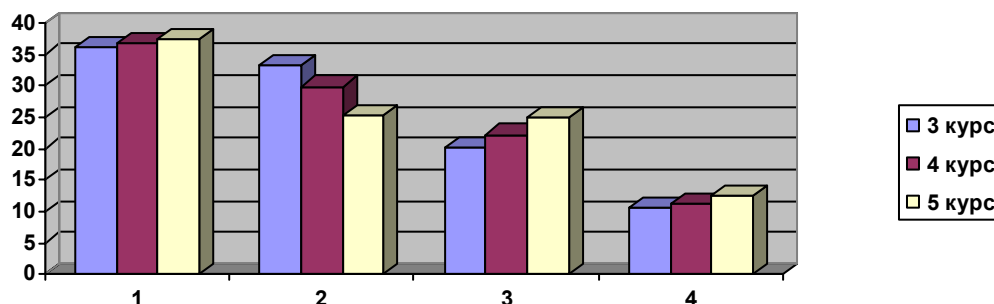


Диаграмма № 4. Педагогическая практика студентов.

1 – отработка навыков системного мышления, приобретенных в ходе теоретического курса;

2 - мотивация практической реализации знаний, полученных во время обучения;

3 - наличие базы для практической реализации теоретических знаний (детский сад, колледж и т.д.);

4 - создание условий для творческой педагогической деятельности по проблеме самостоятельного исследования.

В рамках пятого блока организуется научно-исследовательская деятельность студентов, то есть выполнение студентами заданий, требующих самостоятельной разработки способов решения поставленной педагогической задачи. Цель — обеспечить целенаправленное накопление опыта самостоятельной творческой работы студентов. Знания о методах психолого-педагогического исследования, полученные на теоретическом уровне, оформляются в конкретные умения их грамотного использования в процессе самостоятельной работы. В рамках данного блока необходимо сообщить студентам научный инструментарий современной педагогической науки.

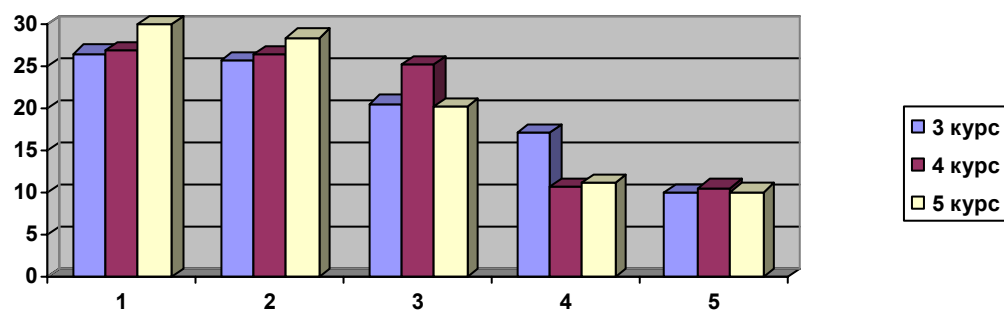


Диаграмма № 5. Научно-исследовательская деятельность.

- 1 – установка на творческое восприятие;
- 2 - установка на поисковую активность;
- 3 - создание проблемных творческих педагогических лабораторий;
- 4 - олимпиада или научно-исследовательская студенческая конференция;
- 5 - самостоятельный выбор методов педагогического исследования, возрастных групп учащихся, темы исследования.

Показателями реализации целей по организации научно-исследовательской деятельности в рамках проблемы самостоятельной работы студентов, как видно из диаграммы № 5, выступают: умение использовать комплекс методов в целях исследования; умение пользоваться разными видами опроса, беседы, интервьюирования субъектов образовательного процесса, составлять анкеты; умение осуществлять количественный и качественный анализ полученных данных; желание создавать и работать в творческих студенческих лабораториях, то есть способность студента отобрать методы исследования адекватно поставленной задачи, детально разработать исследовательскую процедуру, грамотно осуществить ее, провести многоплановый анализ и оценку полученных данных.

Шестым выделяемым блоком является создание санитарно-гигиенических условий: организация гуманной среды; принятие мер по улучшению психического и социального здоровья студентов, а также создание

оптимального микроклимата в учебных аудиториях и пропаганда здорового образа жизни.

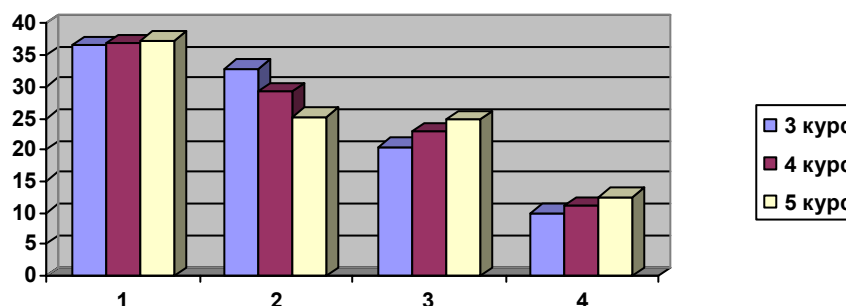


Диаграмма № 6. Санитарно-гигиенические условия.

- 1 – организация гуманной среды;
- 2 – принятие мер по улучшению психического и социального здоровья студентов;
- 3 – создание оптимального микроклимата в учебных аудиториях;
- 4 – пропаганда здорового образа жизни.

Все это в настоящее время не вполне соответствует идеальным представлениям, однако, представляется немаловажным для качества самостоятельной работы студентов.

Функционирование каждого из выделенных компонентов модели организации самостоятельной работы студентов, хотя и не всегда явно ориентировано на личность преподавателя (седьмой этап) — организатора данного вида деятельности. Формирование умений самостоятельно работать у студентов педагогического вуза есть системный, динамичный, активный процесс, определяемый в том числе и «положительным стилем педагогического руководства» [99; с. 15].

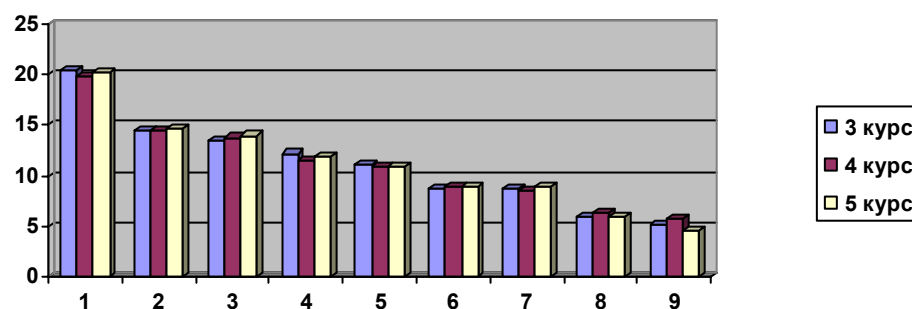


Диаграмма № 7. Личность педагога.

1 – умение создать психологически комфортных условий, в которых студенты будут высказывать новые идеи различной направленности;

2 - умение заинтересовать исследовательский коллектив;

3 - гибкость и оперативность мышления;

4 - широта мышления;

5 - умение формулировать свои познания в области педагогики;

6 - наличие времени у педагога;

7 - доступность общения с преподавателем;

8 - общая эрудиция;

9 - личное обаяние, внимательность, тактичность и т. п.

Из полученной информации можно определить, какие требования выдвигает студент к личности своего педагога, который одновременно является и примером для подражания в будущей профессиональной деятельности. При этом особенно важными качествами являются: готовность воспринимать нестандартные идеи студентов; гибкость, оперативность и широта мышления педагога; доступность общения с ним. Остальные качества отмечались заметно реже (ряд из них набрал менее чем по 2% голосов и не был включен в последний вариант параметров, предлагаемых для ранжирования).

Итак, идеальный педагог с точки зрения студентов достаточно четко обрисован. Если трудно с этим полностью согласиться, то и полностью игнорировать тоже нельзя. Следует отметить также, что требования к личности преподавателя практически одинаковы у студентов различных курсов.

Личностные качества самого студента также очень важны, поскольку без способности аналитически мыслить, требовательности к себе, аналитических умений невозможно ожидать продуктивной самостоятельной работы.

Девятый компонент организации самостоятельной работы студентов – это этап контроля, оперативной проверки и корректировки деятельности студентов посредством организации преподавателем ситуаций, требующих применения какого-либо одного или нескольких умений, и предложение студентам набора индивидуальных заданий; совершенствование умений; а также результативный контроль - оценка сформированности у студентов навыков самостоятельной творческой деятельности.

Обратим внимание на данные диаграммы № 8.

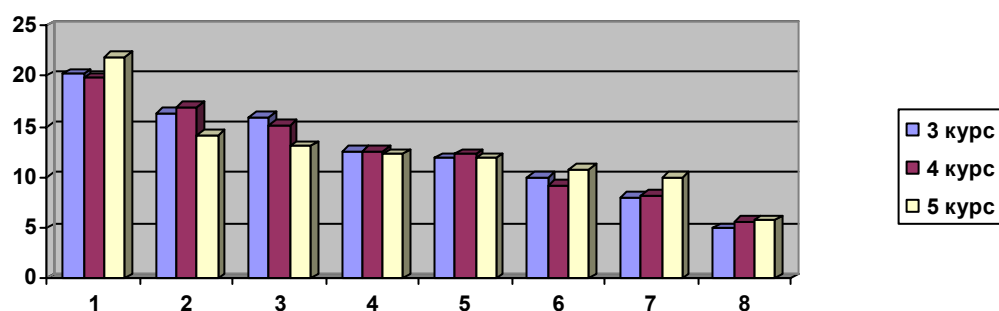


Диаграмма № 8. Контроль самостоятельной работы студентов.

1 – текущий контроль

2 – контроль со стороны научного руководителя

3 – осуществление контроля, ограниченного во времени

4 – осуществление самоконтроля

5 – введение системы штрафов за ошибки

6 – итоговый контроль

7 - предварительный контроль

В тесной взаимосвязи с предыдущим блоком находится десятый – стимулирование, позволяющее улучшить качество самостоятельной работы студентов. Обратим внимание на данные диаграммы № 9.

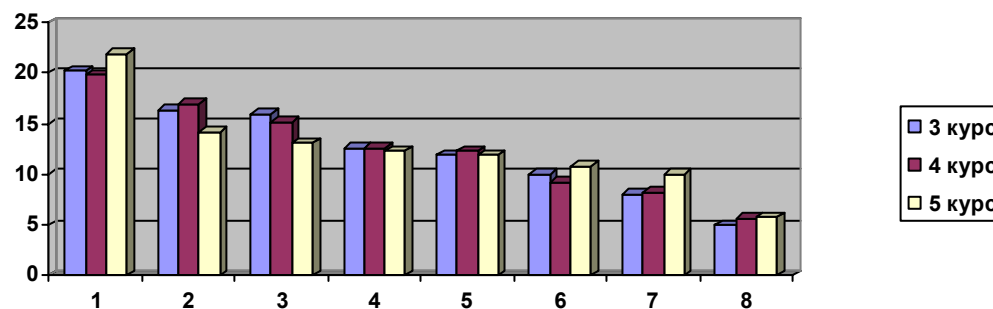


Диаграмма № 9. Стимулирование.

1 – подчеркивание профессиональной значимости решаемых психолого-педагогических проблем и задач;

2 – подчеркивание важности индивидуального развития, самосовершенствования;

3 – доступность публичных выступлений и дискуссий;

4 – возможность публикаций лучших работ в педагогических изданиях;

5 – возможность получения стипендий Ученого совета, Президента РФ, правительства РФ и т. п.;

6 – предоставление льгот при поступлении в аспирантуру;

7 – получение высокооплачиваемой работы в престижном учебном заведении;

8 - оплачиваемая НИР в процессе обучения.

Большое практическое значение имеют данные о том, что конкретно стимулирует самостоятельную работу студентов. То, что данный блок занимает далеко не первое место при ранжировании составляющих процесса организации самостоятельной работы объясняется и тем, что нет какого-либо универсального набора стимулов, обеспечивающих во всех обстоятельствах высокую творческую активность студентов. Действенность тех или иных стимулов может зависеть и от пола студента, и от года обучения, и др.

Весьма ответственным моментом анализа служит выяснение значимых стимулов самостоятельной работы. К ним относятся: участие в творческих конкурсах студенческих работ, победа в которых, например, позволяет вне

конкурса поступать в аспирантуру, получить более высокую стипендию, высокооплачиваемую работу в престижном учебном заведении, положительно сказывается на результате самостоятельной работы учащихся.

Данная информация подсказывает педагогам, какие методы учебной работы и стиль организации самостоятельной деятельности являются наиболее эффективными.

Итак, процесс организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов носит сложный, противоречивый и напряженный характер. Конечно, сама по себе самостоятельная работа не исчерпывает сути освоения профессии. Формирование будущего педагога определяется комплексом воздействий, всеми значимыми событиями за пятилетний период обучения в вузе. Организация самостоятельной работы – это одно из средств стимулирования и организации познавательной активности, творческой самоорганизации, умения руководить собственным коллективом учащихся.

Таким образом, мы описали разработанную нами модель организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов, которая может быть представлена графически (С. 134).

Разумеется, это общая усредненная картина, которая маскирует профессиональные, типологические и индивидуальные особенности изучаемого процесса.

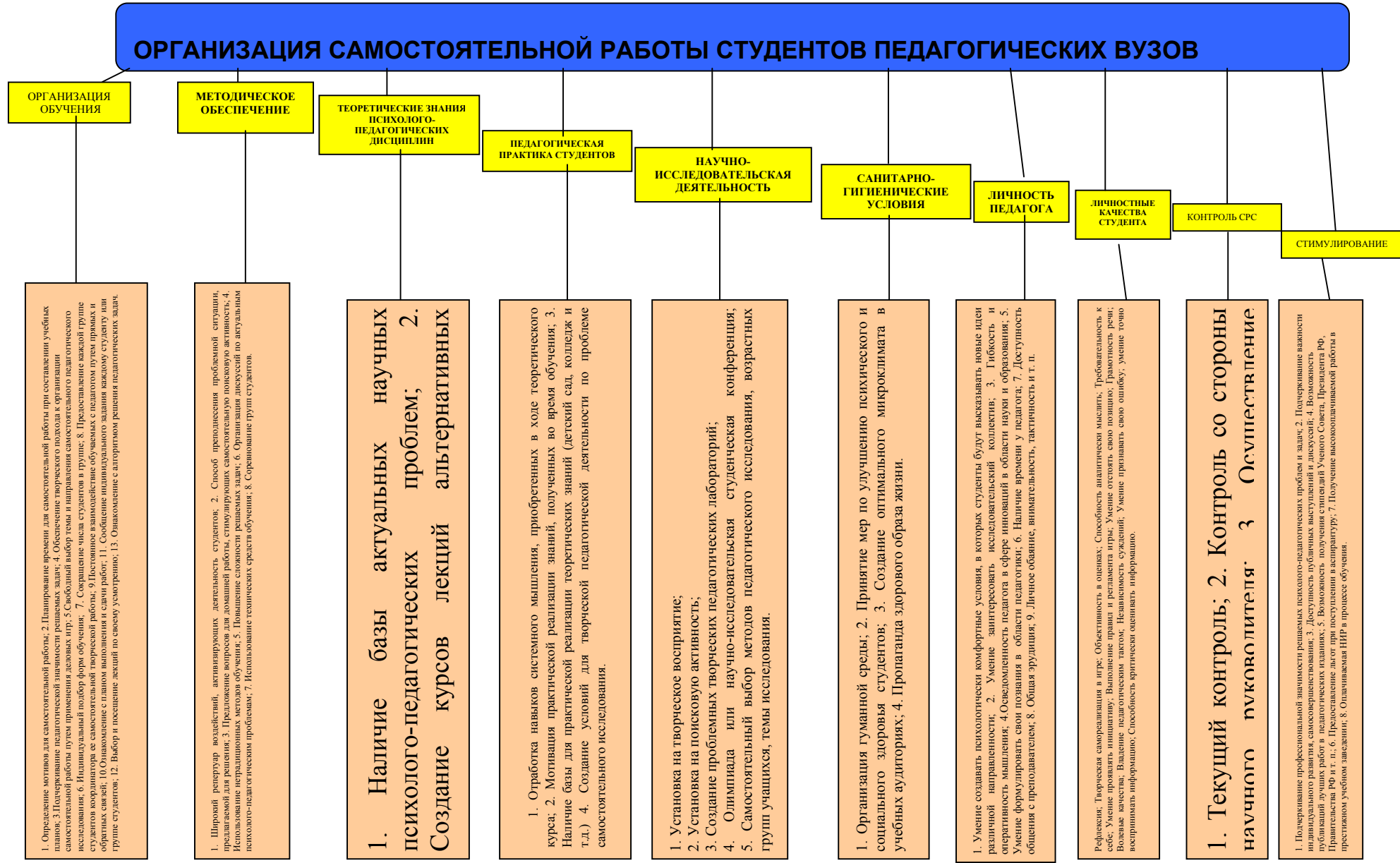


Схема 4. Модель организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате диссертационного исследования был изучен ряд вопросов:

1. Проанализировано современное состояние проблемы организации самостоятельной работы студентов, которая остается еще достаточно открытой и не вполне проработанной. Рассмотрены различные трактовки понятия «самостоятельная работа студентов» с точки зрения ее места в творческом развитии личности.

Поскольку нас интересовала проблема организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов, в плане обеспечения познавательной и творческой активности студентов, то значительная часть работы (§ 1.1.2.) посвящена описанию различных подходов к данному вопросу.

2. Осуществлен обзор существующих классификаций самостоятельных работ. В целях лучшего понимания сущности исследуемых явлений освещены различные направления и подходы в решении проблем определения и классификации самостоятельных работ, анализ которых еще раз доказывает, что эти вопросы всегда привлекали и продолжают привлекать внимание методистов и дидактов.

3. Описан круг педагогических проблем в организации самостоятельной работы студентов педагогических специальностей.

4. Осуществлен анализ современных методов активного обучения, в том числе и за рубежом.

5. Рассмотрены современные классификации деловых игр. Нами предложена классификация учебных деловых игр (с. 62).

6. Дан собственный подход к самому понятию «учебная деловая игра».

2. Рассмотрена сущность учебной деловой игры как метода активного обучения.

8. Изучены возможности учебных деловых игр как способа проведения педагогического эксперимента.

9. Изложен подход к построению модели организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов.

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

1. В настоящее время перед педагогами и исследователями в рамках организации самостоятельной работы стоят задачи по разработке такой системы обучения, при которой у студентов появится интерес к самостоятельному добыванию знаний; к самостоятельному решению нестандартных задач, что позволит формировать такие качества личности как самостоятельность и ответственность. То есть самостоятельная работа должна обеспечить не только усвоение студентами знаний, но и помочь формированию навыков самостоятельного их приобретения.

При этом необходимо решить следующие задачи:

- определить мотивацию студентов для улучшения качества организации самостоятельной работы;
- применять широкий репертуар педагогических воздействий с целью активизации деятельности студентов;
- рассчитывать работу с учетом базы актуальных научных психолого-педагогических проблем;
- дать студенту возможность почувствовать, что результатом его работы будет отработка навыков системного мышления, необходимого ему в дальнейшей педагогической практике;
- сообщить учащимся установку на творческое восприятие излагаемых задач;
- позаботиться о санитарно-гигиенических условиях организации самостоятельной работы, в частности создать гуманную среду обучения;
- создать психологически комфортные условия, в которых студенты будут высказывать новые идеи, независимо от их правильности;
- организовать текущий контроль за данным видом деятельности студентов;

- подчеркнуть в целях стимулирования профессиональную значимость решаемых психолого-педагогических проблем и задач.

2. Моделирование будущей профессиональной деятельности предполагает самостоятельное разрешение проблемных ситуаций и активное решение учебных задач, вытекающих из формулировки проблемы.

3. Одним из способов решения проблем в исследуемой области является обдуманый подбор методов обучения, при котором студенты включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Всем этим требованиям на наш взгляд в наибольшей степени отвечают активные методы обучения, в частности учебные деловые игры.

4. В рамках исследования проблемы организации самостоятельной работы нами была предложена собственная методика проведения эксперимента, изложенная в параграфе 1.2.3. (с. 63 - 77).

5. В связи с тем, что мы изучаем возможности и особенности использования учебных деловых игр в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов, то в нашей работе мы достаточно подробно раскрываем круг вопросов, связанных с самим понятием учебная деловая игра. В своем исследовании мы исходим из того, что учебная деловая игра сама по себе не является моделью, а выступает средством работы с моделью, заложенной в структуре деловой игры.

6. Существенным результатом нашего исследования является подробная разработка нового варианта учебной деловой игры «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов», находящей практическое применение в организации самостоятельной работы студентов ряда факультетов МПГУ (раздел 2.2; с. 91 - 116).

Наша деятельность по экспериментальной проверке возможностей использования этой учебной деловой игры, показала, что последняя позволяет

за короткое время глубоко вникнуть в проблему организации самостоятельной работы.

Эта игра преследует следующие цели:

1. Определение направлений, в рамках которых выпускник способен вести самостоятельную творческую работу; а также предъявляемых к ним требований;
2. Совершенствование навыков и умений принятия коллективного решения;
3. Выработка самостоятельности, креативности мышления;
4. Выработка индивидуальных профессиональных навыков.
5. Введение обучаемых в ситуацию проведения научного педагогического эксперимента. В связи с этим в игре реализуется попытка конструирования идеализированной модели организации самостоятельной работы студентов. Предлагаемый подход позволяет внести в данный процесс такие элементы как: проблемность, умение вести научную дискуссию, выделить суть решения проблемы, проводить анализ результатов.

Кроме того, в разработанной учебной деловой игре оценивались самими обучаемыми такие профессионально значимые качества личности выпускника педагогического вуза как: рефлексия, объективность, владение педагогическим тактом, способность критически оценивать информацию, умение признавать свою ошибку и другие.

7. Анализ опыта по проблеме организации самостоятельной работы студентов педагогических специальностей представлен нами в виде описательной модели, полученной с использованием учебной деловой игры «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов», которая выступает в качестве способа проведения педагогического эксперимента. В разделе 2.3. нашего исследования мы подробно характеризуем составляющие представленной модели. Предлагаемый перечень блоков носит, по нашему мнению, универсальный характер и может быть распространен не только на

организацию самостоятельной работы студентов педагогических вузов, но также и на другие составляющие процесса обучения.

8. Применение учебных деловых игр в научно-исследовательских целях, если и не приведет к каким-либо научным открытиям, то позволит: проверить те или иные гипотезы в условиях учебного эксперимента; организовать взаимодействие специалистов в междисциплинарных исследованиях в рамках педагогических наук; попытаться построить новые методологические концепции. Значительно активизировать сам исследовательский процесс, расширить инструментарий проведения педагогического эксперимента. С помощью метода учебных деловых игр открываются и формулируются эмпирические зависимости, связи и отношения, что и отражено в разработанной нами модели организации самостоятельной работы студентов.

9. Включение курса методики конструирования и практики проведения учебных деловых игр в процесс обучения студентов в вузе отвечает современным требованиям введения новых технологий в преподавании предметов, в организации самостоятельной работы студентов вообще, и в стимулировании интереса к научным педагогическим исследованиям в частности.

Таким образом, наше исследование дает возможность практического влияния на организацию самостоятельной работы выпускника. Из сказанного выше следует, что целесообразно в высших учебных заведениях педагогического профиля проводить обучение студентов с непосредственным применением в педагогических исследованиях метода учебных деловых игр, что значительно повысит профессиональный уровень будущих педагогов, а вместе с тем и качество образования в третьем тысячелетии. В настоящее время в МПГУ на ряде факультетов читаются спецкурсы по изучению деловых игр. Так как, применять на практике методику использования игровых методов для обнаружения закономерностей и грамотном научном обосновании

преимуществ педагогической деятельности или эксперимента выпускники затрудняются, то, было предложено обучать их подобным навыкам в процессе обучения в вузе.

Проведенный эксперимент и обработка его результатов доказала эффективность разработанной нами системы.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агапов И.Г. Организационно-педагогические условия применения деловых игр в процессе экономической подготовки учащихся: Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 18 с.
2. Адельбаева Н.А. Развитие концепции самостоятельной работы Б.П.Есипова в системе современной дидактики: Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 18 с.
3. Активные методы и формы обучения: (Методические рекомендации и материалы для преподавателей общественных наук) / Мин-во нар. образования БССР, Бел. гос. ун-т им. В.И.Ленина. – Минск: Б.и., 1989. – 73 с.
4. Активные методы обучения в акмеологии: Сб. науч. тр./ СПб гос. инж-эк. ак. – СПб: СпбГиза, 1996. – 116 с.
5. Активные методы обучения в природоохранительном образовании. / Под ред. Д.Н.Кавторадзе. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 91 с.
6. Активные методы обучения в системе многоуровневого образования: Сб. науч. тр./ СПб гос. инж-эк. ак. – СПб: СПбГИЭА, 1995. – 126 с.
7. Алексюк А.Н. Методы обучения и методы учения. – Киев, 1980. – 215 с.
8. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд. Казанского университета, 1988. – 230 с.
9. Анисимов О.С., Данько Т.П. Игровой тренинг мыслительной деятельности: уч. пос./ Моск. ин-т нар. хоз. им. Г.В.Плеханова. – М.: МИНХ, 1990. – 86 с.
10. Арстанов М.Ж. и др. Дидактическая имитационная игра «Педагогическая практика» – Алма-Ата, 1982. – 11 с.
11. Арстанов М.Ж. и др. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии / Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. – Алма-Ата, 1980. – 352 с.

12. Арутюнов Ю.С. Деловая игра «Выбор руководителя»: Метод. Пособие. – М.: ИПКИР, 1989. – 77 с.
13. Арутюнов Ю.С. и др. Деловая игра «Мозговая атака»: Метод. пособие / Арутюнов Ю.С., Дера В.Г., Слободян В.П. – М.: ИПКИР, 1990. – 25 с.
14. Арутюнов Ю.С. и др. Деловая игра «Назначение 2» / Арутюнов Ю.С., Егоров С.С., Колесниченко С.Г. – М.: ИПКИР, 1979. – 89 с.
15. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. - 380 с.
16. Ахметов Н.К., Хайдаров Ж.С. Игра как процесс обучения. – Алма-Ата, 1985. – 39 с.
17. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
18. Батурина Г.И., Шамова Т.И. Цели образования как основа связи содержания и методов обучения. // Советская педагогика. – 1980. - № 8. – С. 69 – 75.
19. Батракова С.Н. Игра как средство освоения эмоционально-нравственного содержания педагогической деятельности. // Нетрадиционные формы и методы обучения и контроль качества знаний: Межвуз. сб. науч. тр. / Под общей ред. Н.П.Макаркина. – Саранск: Изд. Мордовского ун-та, 1994. – С. 168 -172.
20. Белкин Е.Л. и др. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов в вузе. – Орел; Моск. ин-т приборостроения. Орлов. фил., 1989. – 65 с.
21. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. – Рига: Авотс, 1989. – 304 с.
22. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд.во ВГУ, 1977. – 304 с.
23. Бир Ст. Мозг фирмы: Развитие кибернетики как науки управления. // www.holmogorov.rossia.org/libr/.

24. Боголюбов В.М. Введение в педагогическую технологию. – Пятигорск: Изд. ПГЛУ, 1996. – 233 с.
25. Борисова Н.В. Педагогические особенности создания и внедрения систем активных методов обучения в институте повышения квалификации: Дисс... кандидата педагогических наук. – М., 1987. – 164 с.
26. Борисова Н.В. Новые технологии активного обучения: Сборник образоват.–проф. программ. – М.: ИЦПКПС, 2000. – 146 с.
27. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию. – М.; Домодедово: ВИПК МВД России, 2000. – 174 с.
28. Борисова Н.В., Вербицкий А.А. Методические рекомендации по проведению деловых игр. – М., 1990.
29. Борисова Н.В., Князев А.М. Дидактические условия использования игровых технологий в подготовке специалистов. – М.: Домодедово: ВПИК МВД России, 1999. – 59 с.
30. Бурков В.Н. и др. Деловая игра в принятии управленческого решения / В.Н.Бурков, А.Г.Ивановский, С.К.Мурзаев– М., 1980. – 144 с.
31. Васютин Ю.С., Горелов И.Е. Основы методики учебных занятий. Самостоятельная работа – основа учебы слушателя заочного отделения: В пом. слушателям, соискателям, организаторам уч-мет. работы. – Курск: Изд. Центр «ЮМЭКС», 1996. – 45 с.
32. Васютин Ю.С. Рекомендации по методике организации учебных занятий: самостоятельная работа (Из опыта преподавания). – М.: Изд-во РАГС, 1997. – 33 с.
33. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
34. Вербицкий А.А. Вопросы генезиса и саморегуляции познавательной и профессиональной деятельности. // Новые исследования в психологии. – М.: Высшая школа, 1977. – вып. 1/16. – С. 19 – 28.

35. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения. // Современная высшая школа. – 1982. - № 3/39. – С. 129–142.
36. Веселков Ф.С., Нинчиев К.Х. Методическое пособие по написанию и защите дипломных работ. – СПб: Изд. СПбУЭФ, 1996. – 55 с.
37. Выготский Л.С. Избранные педагогические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 234 с.
38. Габрусевич С.А., Зорин Г.А. От знания – к профессиональному творчеству: уч-мет. пос. – Минск: Университетское, 1989. – 123 с.
39. Гаврилова Г.Л. Формирование профессиональной самостоятельности у будущего учителя в процессе обучения в вузе: (на примере преподавания в университете предметов общепедагогического цикла): Автореферат дисс... на соискание уч. ст. к. п. н. – Казань, 1992. – 16 с.
40. Гапон Э.В. Педагогические условия повышения эффективности самостоятельной работы: Автореф. ... канд. пед. наук. – Киев, 1991. – 30 с.
41. Гапонов Г.М. Самостоятельная работа студентов. В сб.: Организация самостоятельной работы студентов. – Воронеж: Изд. Воронежского университета, 1969. – 123 с.
42. Гарред Ч., Лондон Дж. Основы анализа операции на море. – М.: Воениздат, 1974. - 270 с.
43. Гелашвили Н.И. Педагогические основы управления самостоятельной работой студентов в процессе обучения. – Тбилиси: Ганатлеба, 1988. – 202 с.
44. Геронимус Ю.В. Игра, модель, экономика. – М.: Знание, 1989. – 208 с.
45. Гидрович С.Р. и др. Деловая игра «Деятельность сельскохозяйственных предприятий в условиях сельского производства». / Гидрович С.Р., Перешивкин С.А., Толордава Ж.К. // Материалы 7-ой межведомственной школы-семинара по активным методам обучения. – М., 1985. – вып. 5. – С. 16 – 17.

46. Гидрович С.Р., Сыроежин И.М. Игровое моделирование экономических процессов (деловые игры). – М.: Экономика, 1976. – 116 с.
47. Глушков В.М. Опыт проведения деловых игр в США. – М.: Наука, 1972. – 207 с.
48. Голант Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения. // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – вып. 67. – Сб. 2, ч. 1. – Казань, 1969. – С. 32 – 44.
49. Голубкова О.А., Кефели И.Ф. Использование активных методов обучения в учебном процессе: Уч-мет. пос./ Балт. гос. техн. ун-т «Военмех». – СПб: БГТУ, 1998. – 42 с.
50. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1957. – 518 с.
51. Деловые игры и имитационное моделирование: Тез. Докл. 16-го семинара ИФАК, провед. в июне 1985 г. в г. Алма-Ата. – М., 1985. – 123 с.
52. Деловая игра как метод активного обучения профсоюзных кадров. / Авт. сост. Платов В.Я., Подиновский В.В. – М., 1986. – 93 с.
53. Деловые и ролевые игры в учебном процессе вуза и школы: Библиогр. указ.: М.: Изд-во ун-та др. нар., 1989. – 51 л.
54. Денисов А.Е. Принципы применения средств обучения в учебном процессе вуза. Киев: УМКВО, 1991. – 126 с.
55. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
56. Добровольская Н.А., Калошина И.П. Творческие задачи на создание дополнительных построений. Ростов-на-Дону: Изд. Ростовского университета, 1984. – 160 с.
57. Дьюи Дж. Беседы о педагогике: Контуры теории концентрации. – Нью-Йорк, 1984. – 231 с.

58. Емельянов С.В. и др. Метод деловых игр. Обзор. / Емельянов С.В., Бурков В.Н., Ивановский А.Г. – М., 1976. – 58 с.
59. Ермаков А.Л., Галатенко Н.А. Основы самостоятельной работы студентов. М.: Моск. гос. техн. ун-т гр. Aviации, 1996. – 87 с.
60. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. - 239 с.
61. Ефимов В.М., Комаров В.Ф. Введение в управленческие имитационные игры. – М.: Наука, 1980. – 216 с.
62. Ефременко Н.В. Основы научного исследования и методы самостоятельной работы студента-историка. Калинин, 1987. – 81 с.
63. Жеребятъева Л.Ф. Подготовка будущих учителей к организации и проведению самостоятельной работы учащихся: Автореф. ... канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1990. – 25 с.
64. Заславская С.И. Методические рекомендации по проведению деловой игры «Наставник». – М.: Всесоюзный научно-методический центр проф.-техн. обучения молодежи, 1991. – 50 с.
65. Зайцев О.С., Клеянкина М.К. Система организации самостоятельной деятельности студентов при изучении курса общей химии // Нетрадиционные формы и методы обучения и контроль качества знаний: Межвуз. сб. науч. тр./ Под общей ред. Н.П.Макаркина. – Саранск: Изд. Мордовского ун-та, 1994. – С. 51 – 57.
66. Зацарный В.В., Пантелеймонов А.Е. Безопасность студента на практике. – Киев: Выща школа, 1989. – 119 с.
67. Збаровский В.С. и др. Педагогические основы построения деловых игр. – Л.: ВИПК руков. раб-ков и спец-тов профтех обр-ия, 1990. – 38 с.
68. Иваненко А.Н. Социальные функции имитационных игр. // Вестник высшей школы. - № 2. – 1988. – С. 37 – 38.
69. Игровая имитация в развитии интеллекта / Под ред. И.С.Ладенко, А.Г.Палихова, О.В.Шимельфенинга и др. – Новосибирск: НГПИ, 1988. – 303 с.

70. Игровое моделирование: Методология и практика: [Сб.ст.] / АН СССР, Сибир. отделение; Отв. ред. И.С.Ладенко. - Новосибирск: Наука. Сибир. отделение, 1987. – 228 с.

71. Имитационные обучающие системы с многовариантной структурой / НИИ проблем высшей школы. – М.: НИИВШ, 1990. – 44 с.

72. Использование деловых игр в процессе обучения учащихся средних профессиональных технических училищ: (Мет. рек.) – М., 1987. – 46 с.

73. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. – М.: Академия, 1999. – 286 с.

74. Казанцев А.К. и др. Практический менеджмент: В деловых играх, хозяйственных ситуациях, задачах и тестах / Казанцев А.К., Подлесных В.И., Серова Л.С. – М.: Академия, 1999. – 365 с.

75. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). М.: Изд. Московского университета, 1983. – 168 с.

76. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987. – 98 с.

77. Каптерев П.Ф. История русской педагогики.// Педагогика. – 1992 – 1997; История педагогики (Курс лекций). / Лекции подготовлены к печати докт. педагогич. наук Г.Д.Михалевской. – Ижевск, 1996. – 167 с.

78. Капустин В.Ф. Специальная экологическая деловая игра. // Методические разработки и рекомендации по деловым играм. – М., 1984. – вып. 3. – С. 4 – 10.

79. Касимов Р.Я. Модель как средство научной организации обучения (общие вопросы и решение частной проблемы): Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1973. – 180 с.

80. Килпатрик В.Х. Метод проектов. – М., 1925. – 68 с.

81. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике. // Педагогика. – 1994. - № 5. – С. 104 – 109.

82. Козаков В.А. Теория и методика самостоятельной работы студентов: Автореф. ... д. пед. наук. – Киев, 1991. – 43, I с.

83. Козельцев М.Л. Деловые игры как вид активного обучения. // Вопросы управления общественным производством. – М., 1976. – С. 102 – 104.

84. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения/ Под ред. с биограф. очерком и примеч. проф. А.А.Красновского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.

85. Конкретные ситуации. – М.: Экономика, 1976. – 23 с.

86. Косова Н.М. Деловая игра как способ внедрения студенческого самоуправления. // Студенческое самоуправление: Межвузовский сборник научных трудов. / МГПИ им. В.И.Ленина. Отв. Ред. Т.С. Комарова, К.А.Войнова. – М.: Прометей, 1989. – С. 74 – 76.

87. Краевский В.В. Моделирование в педагогическом исследовании. // Введение в научное исследование по педагогике. / Под ред. В.И.Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – С. 107 – 122.

88. Красовский Ю.Д. Мир деловой игры. М.: Экономика, 1989. – 175 с.

89. Краткий психологический словарь. – М.: Политиздат, 1985. – 760 с.

90. Кривова В.А. Применение учебная деловых игр при обучении математике в основной школе. – Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 16 с.

91. Кропова Т.Р. Опыт использования метода деловых игр на уроках компьютерного обучения в БТК. // Активные методы обучения в системе многоуровневого образования: Сб. науч. тр./ СПб гос. инж-эк. ак. – СПб: СПбГИЭА, 1995. – 126 с.

92. Кузнецов О.М. Педагогические деловые игры как средство реализации принципа профессиональной целесообразности. // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Свердловск, 1990. – С. 118 – 127.

93. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М.: Высшая школа, 1986. – 367 с.

94. Ладенко И.С. Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск, 1998. – 122 с.
95. Левина И.И. Формирование умений самостоятельной работы учащихся в процессе теоретического обучения. – М.: Всес. Науч-мет. центр проф-техн. обучения молодежи, 1988. – 40 с.
96. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
97. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
98. Листенгартен В.С., Годник С.М. Самостоятельная деятельность студентов. – Воронеж: Изд. Воронеж. Ун-та, 1996. – 94 с.
99. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР: Дисс. ... канд. пед. наук. – Минск, 1990. – 197 с.
100. Майхнер Х.Е. Корпоративные тренинги. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 354 с.
101. Малкин И.И. О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельных работ учащихся на уроке. // Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань, 1966. - С. 24 – 29.
102. Математическое моделирование в образовании: Программные средства: Межвуз. сб. науч. тр. – Нижний Новгород: НГУ, 1993. – 170 с.
103. Матросова Л.Н. Деловая игра в подготовке учителя. – М.: Магистр, 1996. – 134 с.
104. Матросова Л.Н. Деловая игра в процессе подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: Дисс. ... канд пед. наук. – М., 1994. – 177 с.

105. Матросова Л.Н. Деловая игра в профессиональной подготовке учителя. // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогич. науки. – М.: Прометей, 1993. – С. 70 – 79.
106. Матросова Л.Н. Об одном подходе к проведению деловой педагогической игры. // Игровые активные методы обучения в педагогическом вузе: межвуз. сб. научн. тр. МПГУ. /Под ред. В.А.Трайнева. – М.: Прометей, 1991. – С. 128 – 133.
107. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. – 156 с.
108. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Вища шк., 1987. – 223 с.
109. Методические рекомендации по организации исследовательской работы студентов в области педагогических наук / Харьков. гос. ун-т им. А.М.Горького. – Харьков: ХГУ, 1985. – 11 с.
110. Методические рекомендации по организации научно-исследовательской работы студентов. – М.: Б.и., 1989. – 32 с.
111. Методические рекомендации по организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов младших курсов языковых вузов. – Алма-Ата: РУМК по высшему образованию, 1987. – 72 с.
112. Методические рекомендации по проведению активных методов обучения: (на примере использования блиц-игр)/ Сост. Е.А.Курносикова. – Саранск: Изд. Мордов. ун-та, 1997. – 24 с.
113. Методы активного обучения и деловые игры в учебном процессе: Межвуз. конф.-семинар (Иркутск, 17-21 сентября): Тезисы докладов: [В 2 ч.]. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 131 с.
114. Методы дипломных исследований: Методическое пособие/ [Ф.С.Веселков и др.]; Под ред. Ф.С.Веселкова, К.Х.Нинчиева. – СПб: Изд. СПбУЭФ, 1997. – 56 с.

115. Методы организации самостоятельной работы студентов университета: Сб. науч. тр./ Кубан. Гос. ун-т; Краснодар: КубГУ, 1987. – 108 с.
116. Милованова Г.В. Самостоятельная работа студентов в условиях целевой интенсивной подготовки специалистов: Автореферат дисс... на соискание уч. ст. к. пед. н. – Ижевск, 1996. – 18 с.
117. Минаков О.Д. Имитационная игра в процессе подготовки будущих учителей к воспитательной работе: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 184 с.
118. Михайлычев Е.А. Деловая игра «Конкурс»: Мет. рек. / Рост. обл. инст. повыш. квалиф. и переподг. работн. образ. – РнД: Изд. Рост. Обл. ИУУ, 1995. – 27 с.
119. Моделирование и обучение: (Сб. науч. тр.)/ М-во образования РСФСР, Мурманский гос. пед. ин-т. – Мурманск: МГПИ, 1992. – 145 с.
120. Надбаева С.В., Спирин В.И. Активная самостоятельная работа студентов – важнейшее условие перестройки психолого-педагогической подготовки студентов педвузов. // Теория и практика высшего педагогического образования: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: Прометей, 1990. – С. 75 – 78.
121. Наумов Л.Б. Учебные игры в медицине. – Ташкент: Медицина, 1986. – 320 с.
122. Наумов Ю.К. Активность субъектов в познании. – М.: Мысль, 1969. – 95 с.
123. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров. – М.: Высшая школа, 1995. – 205 с.
124. Некоторые тенденции самостоятельной активности учащейся молодежи: Тезисы докладов и сообщений к респ. науч-мет. конф., 21-22.11.89 / [Редкол.: А.М.Меренков и др.]. – Свердловск: НРУ, 1989. – 75 с.

125. Нетрадиционные формы и методы обучения и контроля качества знаний: Межвузовский сборник научных трудов/ Под ред. Н.П.Макаркина. – Саранск: Изд. Мордовского ун-та, 1994. – 218 с.
126. Нечаев Н.Н. Моделирование и творчество. – М.: Знание, 1987. – 90 с.
127. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. М., 1988. – 142 с.
128. Николс А. Управление педагогическими инновациями. – 65 с.
129. Новые методы и средства обучения. Под ред. А.А.Вербицкого. – М.: Знание, 1994. – 111 с.
130. Общая психология: Учебн. для студентов пед. институтов // А.В.Петровский, А.Б.Брушлинский, В.П.Зинченко и др.; - М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
131. Общие методические указания по разработке и использованию в учебном процессе деловых игр. – ВИСМ. – М., 1985. – 114 с.
132. Овакимян Ю.О. Теория и практика моделирования обучения: Дисс. ... д-ра пед. наук./ МПГУ – М., 1989. – 459 с.
133. О перестройке самостоятельной работы студентов на кафедре общественных наук вузов республики: Метод. рек. на основе передового опыта. – Киев: Минвуз УССР, 1989. – 199 с.
134. Организационно-деятельностные игры в народном образовании: Сб. науч. тр./ АПН СССР НИИ управления и экономики нар. обр. – М.: АПН СССР, 1990.- 159 с.
135. Организационно-экономические основы интенсификации научно-исследовательской деятельности в высшей школе: Сб. науч. тр./ НИИ проблем высшей школы; [Редкол.: А.Г.Дьячко (отв. ред.) и др.]. – М.: НИИВШ, 1987. – 186, 13 с.
136. Организационные формы, методы и контроль за самостоятельной работой студентов в свете перестройки высшего образования.

Научно-методическая конференция (1987; Самарканд). – Самарканд: СамГУ, 1987. – 49 с.

137. Организация самостоятельной работы студентов в сочетании с лекционными занятиями: (На материале гуманитарных дисциплин): Метод. пос. – Ашхабад: М-во высшего среднего спец. образ. ТССР, 1988. – 60 с.

138. Организация самостоятельной работы студентов в условиях адаптивной системы обучения: Пособие для преподавателей высших школ. – М.: Прометей, 1989. – 72 с.

139. Основы педагогики и психологии высшей школы. Под ред. А.В.Петровского. М.: Изд-во МГУ, 1986. – 303 с.

140. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.

141. Педагогика: Учебное пособие для студентов учебных заведений. Под ред. В.А.Сластенина, И.Ф.Исаева, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянова. М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

142. Педагогическая энциклопедия. / Гл. ред.: И.А.Каиров. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 880 с.

143. Педагогические технологии в высшей школы: Тезисы докладов вторых рязанских пед. чт., 24-25 янв. 1995 г. – Рязань: Изд. РГПУ, 1995. – 156 с.

144. Пельман Г.Л., Ефимов В.М. Игровое имитационное моделирование расширенного воспроизводства. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 184 с.

145. Перестройка высшего образования: проблемы организации активных методов обучения и самостоятельной работы студентов: [Сборник статей] [Редкол.: Мустафин Т.Т. и др.]. Алма-Ата: КазГУ, 1988. –105 с.

146. Петров А.В. и др. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения / Петров А.В., Петрова О.В., Цулая Л.В. // Наука, культура, образование. - № 8/9. – 2001. – С. 150 – 154.

147. Петровский А.В. Роль фантазии в развитии личности. – М.: Знание, 1961. – 47 с.
148. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 238 с.
149. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: Уч. пособие/ Моск. пед. ун-т. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 268 с.
150. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Просвещение, 1953. – 751 с.
151. Планов И.М., Парубочай Т.И. Пути совершенствования самостоятельной работы студентов в вузе: Учебное пособие [для ун-тов, вузов, ф-тов повышения квалификации преподавателей]. – Челябинск: ЧГТУ, 1991. – 123 [2]с.
152. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
153. Платов В.Я., Подиновский В.В. Деловая игра как метод активного обучения профсоюзных кадров. – М.: ВШПД им. Н.М.Шверника, 1986. – 94 с.
154. Платов В.Я., Подиновский В.В. Характеристика деловой игры как метода активного обучения: Методические разработки и рекомендации по деловым играм. – М.: ВШПД им. Н.М.Шверника, 1983. – 86 с.
155. Подиновский В.В. Математическая теория выработки решения в сложных ситуациях. – М.: МО СССР, 1981. – 212 с.
156. Подымова Л.С., Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. – 306 с.
157. Попов И.И. и др. Программно-управляемая система обучением и игровым моделированием. – Алма-Ата: Мехтен, 1989. – 127 с.
158. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 285 с.

159. Практикум по дошкольной педагогике. / Под ред. Г.С.Красицкой, Л.Г.Семушкиной. – М.: Педагогика, 1998. – 272 с.
160. Проблемы организации самостоятельной работы студентов в вузе в условиях перестройки: (Тезисы к предстоящей научно-практ. Конф.), 24-25.11.88., [Редкол.: Корочкин Е.И. и др.]. – Новокузнецк: Сибирский металлург. ин-т, 1988. – 146 с.
161. Проблемы управления самостоятельной работой студентов в условиях перестройки высшего образования. Республиканская научно-метод. конф. г. Рига, 18.03.88.: Тезисы докладов. – Рига: ЛГУ, 1988. – 189 с.
162. Профессиональная подготовка и методы активного обучения специалистов в современных условиях: Материалы науч-практ. конф. Томского ун-та (1989-1992). – Томск: Б.и., 1992. – 139 с.
163. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Межвузовский сборник научных трудов / Московский государственный педагогический институт им. В.И.Ленина. / Под ред. В.А.Сластенина. М.: МГПИ, 1982 – 180 с.
164. Пути активизации самостоятельной работы студентов: Сб. информационных материалов о передовом опыте. – Киев: Уч-мет. пособие по высшему образованию, 1990 – 134,2 с.
165. Пути совершенствования самостоятельной работы студентов в свете основных направлений перестройки высшего и среднего специального образования, Науч-метод. конф. проф-преп. состава ун-та (сент.,1989; Душанбе). – Душанбе: Б.и., 1989. – 101 с.
166. Рашидов А. Педагогические основы использования моделирования как средства наглядности в обучении: Автореф. ... канд. пед. наук. – Душанбе, 1990. – 24 с.
167. Решетова З.А. Психологические основы профессионального и обучения. М.: Изд-во МГУ, 1985. – 207 с.

168. Розин В.М. Методологический анализ деловой игры как новой области научно-технической деятельности. // Вопросы философии. - 1986. - № 6. — С. 66 – 74.
169. Ростунов А.Т. Проблемы формирования военно-профессиональной пригодности и направленности личности будущих офицеров. – Минск, 1976. – 94 с.
170. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1940. – 642 с.
171. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или о воспитании. – СПб, 1913. – 263 с.
172. Самостоятельная работа студентов: По материалам Всероссийской науч-практ. конф. «Самостоятельная работа студентов как основа образовательного процесса подготовки бакалавров» (М.-Красноярск, 20-21.11.1992). – М.: Б.и., 1993. – 140 с.
173. Самостоятельная работа студентов в условиях перестройки учебного процесса: Тезисы докладов региональной науч-метод. конф. (2-4 февраля 1988). – Челябинск: ЧПИ, 1988. – 217 с.
174. Самостоятельная работа студентов и активные методы обучения: Тезисы докладов, выступлений и сообщений областной межвузовской науч-практ. конф., г. Омск, 1-2.03.89 / [Редкол.: И.Е.Матусов, А.Н.Тамбовцев и др.]. – Омск: ОмПИ, 1989.- 168 с.
175. Самостоятельная работа студентов: поиски, проблемы, решения. / Ростовский гос. ун-т; Отв. Ред. А.М.Юрков. – Ростов-на-Дону: Изд. Ростовского ун-та, 1991. – 173 с.
176. Сахоров Б.А. О самостоятельных работах учащихся, предшествующих изучению ими нового материала. // Обучать и воспитывать активно, творчески. – Благовещенск, 1967. – С. 277 – 278.
177. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технология обучения в средних специальных учебных заведениях. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

178. Сетевые модели для анализа учебного процесса с использованием АОС/ НИИ проблем высшей школы. – М.: НИИВШ, 1988. – 44 с.
179. Скаткин М.Н., Богданова О.С. Изучение педагогического опыта. // Методы педагогических исследований./ Под ред. А.И.Пискунова, Г.А.Воробьева. – М., 1979. – 312 с.
180. Скаткин М.Н., Лернер И.Я. О методах обучения. // Советская педагогика. - № 3. – 1965. – С. 3 – 10.
181. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки: Дисс... д-ра пед. наук. / МГПИ им. В.И.Ленина. – М., 1976. – 386 с.
182. Смолкин А.М. Активные методы обучения при экономической подготовке руководителей производства. – М.: Знание, 1976. – 72 с.
183. Сорокина Г.В. Имей мужество пользоваться собственным умом. – М.: Б.и., 1992. – 38 с.
184. Сорокина Т.М. Педагогические условия применения деловых игр в техническом вузе: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1986. – 224 с.
185. Сорокина Т.М. Дидактический комплекс деловых игр. // Вестник высшей школы. – 1987. - № 8. – С. 40 – 44.
186. Сохор А.М. Объяснение в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 124 с.
187. Срода Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности в обучении. М.: АПН РСФСР, 1956. – 56 с.
188. Стрезикозин В.П. Организация процесса обучения в школе. – М.: Просвещение, 1968. – 280 с.
189. Студент и наука: Материалы XXIX студенческой научной конференции. – Чебоксары: Чувашский гос. ун-т, 1996. – 96 с.

190. Сыроеждин И.М. АСУП и деловые игры // ЭКО. - № 4. – 1972. – С. 21 – 26.
191. Сыроеждин И.М., Вербицкий А.А. Методика разработки и использования деловых игр как формы активного обучения студентов. – М.: НИИ ВШ, 1981. – 36 с.
192. Сыроежкин И.Т. «Игра в рабочее время?» «Экономика и организация промышленного производства» – Новосибирск: Наука, 1975. - № 1. – 118 с.
193. Сычкова Н.В. Моделирование процесса формирования умений исследовательской деятельности у студентов. // Образование и наука. – 2001. - № 5.– С. 3 – 13.
194. Талызина Н.Ф. и др. Пути разработки профиля специалиста. - Саратов: Изд-во СУ, 1987. – 176 с.
195. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
196. Тарасов В.К. Искусство управленческой борьбы. – Екатеринбург: Линк, 1999. – 104 с.
197. Тельтевская Н.В. и др. Творческий аспект целевой интенсивной подготовки студентов / Тельтевская Н.В., Малякина А.Г., Севостьянов В.П. // Нетрадиционные формы и методы обучения и контроля качества знаний: Межвуз. сб. науч. тр./ Под общей ред. Н.П.Макаркина. – Саранск: Изд. Мордовского ун-та, 1994. – С. 129 –134.
198. Теоретическое и практическое развитие активных методов обучения: Сб. научных трудов. – СПб: Изд. СПбИЭИ, 1992. – ИСБН 5-230-19811-7.
199. Теория и практика высшего педагогического образования: Межвузовский сборник научных трудов. /Московский государственный педагогический институт им. В.И.Ленина: [Редкол.: В.А.Сластенин и др.] М.: МГПИ, 1986. – 177 с.

200. Толкачева Л.А. Активные методы обучения в высшей школе США. // Вестник высшей школы. - 1986. – № 1.– С. 13 – 19.
201. Трайнев В.А. Деловая игра в учебном процессе. – М.: Прометей, 2002. – 345 с.
202. Трайнев В.А. Сущность и объективная необходимость применения методов активного обучения. // Основы организации и функционирования центра методов активного обучения в педвузе. – М.: Прометей, 1988. – С. 5 – 10.
203. Трайнев В.А. Проблемы развития игрового обучения в педагогическом вузе. // Игровые активные методы обучения в педвузе. – М.: Прометей, 1991. – С. 3 – 11.
204. Трайнев В.А. и др. Интенсивные педагогические технологии. Сборник активных методов и учебных деловых игр: В 3 т. / Трайнев В.А., Матросова Л.Н., Трайнев И.В. – Т. 3. – М.: Прометей, 2001. – 410 с.
205. Тюнникова С.И. Эвристическая игра в обучении гуманитарным предметам учащихся специальных профессиональных учреждений: Автореф. ... канд. пед. наук. – Казань: Изд-во КПУ, 1983. – 16 с.
206. Управление развитием инновационных процессов в школе. / Под ред. Шамовой Т.И., Третьякова П.И. – М.: Прометей, 1995. – 217 с.
207. Усиление роли самостоятельной работы студентов в деле конкретного повышения качества подготовки специалистов: Краткие тезисы докладов респ. науч-метод. конф. – Л.: Б.и., 1988. – 81 с.
208. Усова А.В. Сущность, значение и основные направления в осуществлении межпредметных связей. // Совершенствование процесса обучения физике. – 1976. - вып. 3. – Челябинск: ЧГПИ, 1976. – С. 3 – 10.
209. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.
210. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. -М.: Педагогика, 1980.

211. Формы и методы интенсификации научно-исследовательской деятельности студентов/ НИИ проблем высшей школы. – М.: НИИВШ, 1989. – 44 с.
212. Формы и методы развития самостоятельной работы студентов в учебе. Тезисы докладов республ. научн.-метод. конф. (25-26.05.1989). – Фрунзе: Б.и., 1989. – 192 с.
213. Фролова Г.В. Учебная деловая игра как средство подготовки будущих учителей труда: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 195 с.
214. Хачатурян А.П. Использование активных методов обучения в формировании управленческих навыков у студентов. // Проблемы управления культурным строительством. – Л., 1980. – С. 63 - 67.
215. Хрипко В.В. Феномен игры в военном обучении. -М.: ВАФ, 1988. – 98 с.
216. Христенко В.Б. Деловая игра в учебном процессе. – Челябинск: Изд-во ЧПИ, 1983. – 132 с.
217. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр. М.: Высшая школа, 1991. – 230 с.
218. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1982. – 150 с.
219. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. – 185 с.
220. Шакурова З.А. Социально-психологическая модель специалиста. // Деловые игры и методы активного обучения: Межвуз. сб. науч. тр./ Челяб. гос. техн. ун-т. – Челябинск: ЧГТУ, 1993. – ч. 1. – 1993. – 121 с.
221. Шаповаленко С.Г. Вопросы теории методов обучения в средней школе. – М.: Педагогика, 1967. – 156 с.
222. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука: Пер. с англ. / Под ред. Е.К.Масловского. – М.: Мир, 1978. – 418 с.

223. Широких О.Б. Изменение познавательной позиции студентов в процессе обучения приемам творческой деятельности. // Нетрадиционные формы и методы обучения и контроль качества знаний: Межвуз. сб. науч. тр./ Под общей ред. Н.П.Макаркина. – Саранск: Изд. Мордовского ун-та, 1994. – С. 44 – 47.
224. Шляхова Л.С., Яблокова Н.Б., Никифорова А.Т. Методические указания к деловой игре «Выпуск». – Одесса, 1984.
225. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.: Наука, 1966. – 231 с.
226. Штрапенин Л.Б. Общая физика. Методические рекомендации по механике с элементами УИРС. – М.: Просвещение, 1960. – 118 с.
227. Щедровицкий Г.П. Место логических и психологических методов в педагогической науке. // Вопросы философии. – 1964. - № 7. – С. 13 - 18.
228. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностные игры как возможная форма и метод внедрения АСУ. // Второй научно-практический семинар по психологическому обеспечению АСУ. /Тезисы докладов. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1982. – С. 26 -29.
229. Экспертные методы оценки качества промышленной продукции. Основные положения. ГОСТ 23554. О-79. Организация и проведение экспертной оценки качества продукции. – М.: НИИ ВШ, 1982.
230. Ярцева С.Е. Дидактическое моделирование самостоятельной работы студентов: Автореф. ... канд. пед. наук. – Ташкент, 1991. – 17 с.
231. Abt Klark C. Serious Games. N.Y.: Viking Press, 1970. P XIII – XIV.
232. Greenblat C., Duke R. Gaming Simulation. – N. Y.: Sage publications, Halsted Press, 1975. – 435 p.
233. Lay W.A. Tatschule. – Karlschule, 1898. – 34 s.

234. Roberts, Arthur L. What's Wrong with Business Games // The J. of industration Engineering. 1962. Vol XIII, N 6. P. 465 – 467.
235. Seginer R. Game Ability and Academic Ability // Simulation and Games. – 1980. – Vol. 11 – N 4. – P. 403 –421.
236. Shcemaker S. On Simulation. In Computer Networks and Simulation. (Ed. S. Shoemaker). North-Holland Publishing Company-Amsterd New York-Oxford, 1978.
237. Pruitt D.G., Kimmel M. Twenty Years of Experimental Gaming: Critique, Synthesis and Succession for Future. // Annual Review of Psychology. – 1977. – Vol. 28. – P. 363 – 392.
238. Rivers W.M. Interactive Language. – New York: Cambridge University Press. – 1987. – Ed. – P. 12 – 13.

АНКЕТА
«САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ»

Мы проводим анкетирование, цель которого состоит в том, чтобы выявить особенности организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов. Полученные данные будут использоваться для совершенствования организации самостоятельной работы студентов.

Для правильного заполнения анкеты обведите в каждом вопросе или отметьте тот ответ, который ближе всего к Вашей точке зрения, или допишите свой вариант ответа.

1. Нравится ли Вам самостоятельная работа, предусмотренная в ходе обучения?

- скорее нравится;
- скорее не нравится;

2. За счет чего, по-вашему, возможно улучшение организации самостоятельной работы студентов (если это необходимо)?

- не считаю это необходимым;
- путем подбора методов обучения, вызывающих интерес к выполнению самостоятельной работы.
- другое (указать, что).

3. Нужно ли стимулировать и, если да, то каким образом, самостоятельную работу студентов?

- да, материально;
- да, предоставляя студентам возможность выступать на конференциях;
- нет, это не играет никакой роли.

4. Какие формы контроля самостоятельной работы наиболее эффективны?

- необходим систематический текущий контроль со стороны педагога;
- в первую очередь важен самоконтроль.

5. Существует ли зависимость (и какого рода) между личностными качествами педагога и качеством самостоятельной работы студента?

- нет, не существует;
- да, трансляция положительных эмоций педагога по отношению к студентам повышает качество самостоятельной работы последних;

6. Какие изменения в организации процесса обучения способствуют улучшению качества самостоятельной работы студентов?

- необходимо четко определить мотивы деятельности, актуальные для студентов;
- следует стимулировать студенческое творчество;
- следует выделить дополнительное время для самостоятельной работы в учебных планах.

7. Могут ли личностные качества самого студента (и какие именно) сказываться на успешности выполнения самостоятельной работы?

- да, необходимым представляется сформированность волевых качеств личности студента;
- да, например, способность к творчеству;
- да, но в незначительной степени.

8. Что и как следует усовершенствовать в создании санитарно-гигиенических условий организации самостоятельной работы студентов?

- следует принять меры по улучшению психического и физического состояния здоровья студентов;
- необходимо пропагандировать здоровый образ жизни среди студентов;
- следует выделить финансовые средства на улучшение состояния аудиторий и т. п.

9. Что следует изменить в организации теоретической подготовки для стимуляции самостоятельной работы студентов?

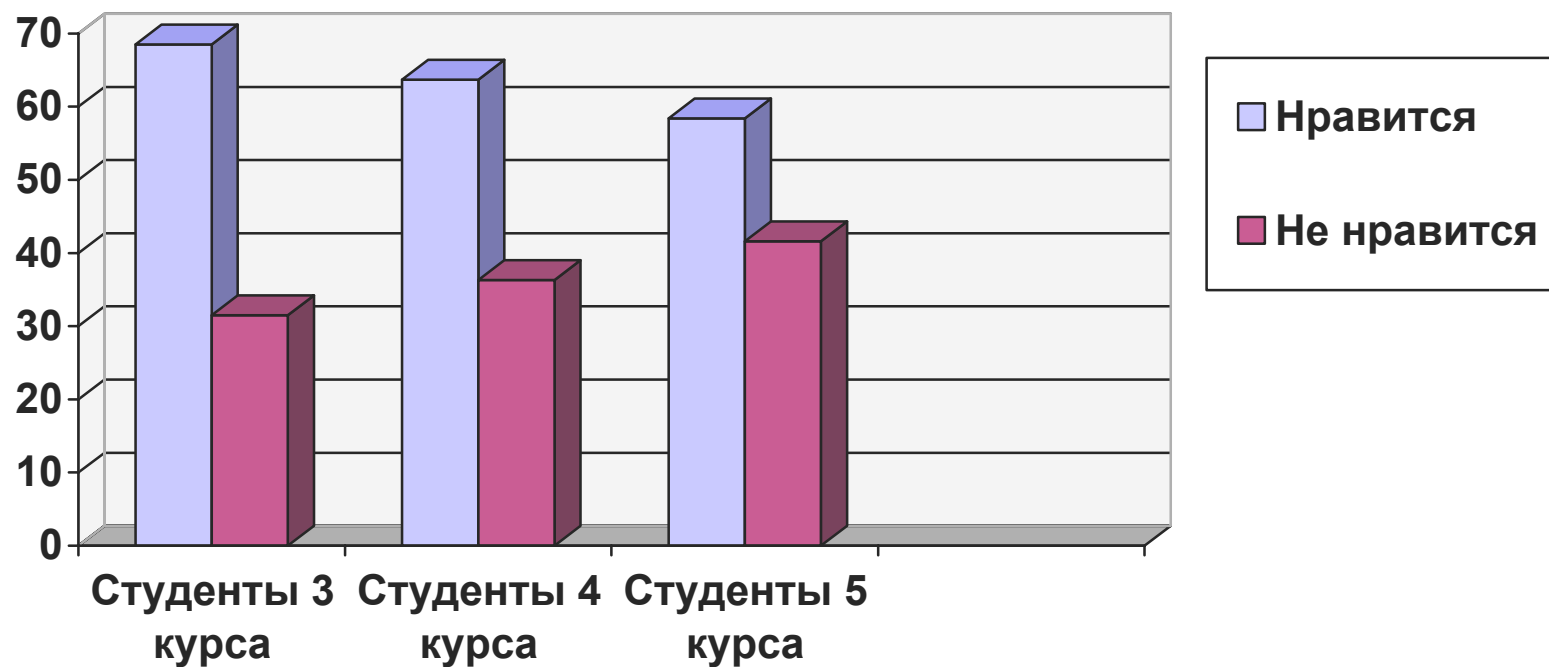
- нужно обеспечить студентов конспектами читаемых лекций;
- следует определить темы наиболее актуальных теоретических проблем;
- ничего менять не следует.

10. Согласны ли Вы, что реализация знаний в рамках прохождения педагогической практики необходима для активизации творчества в организации самостоятельной работы студентов?

- да;
- нет.

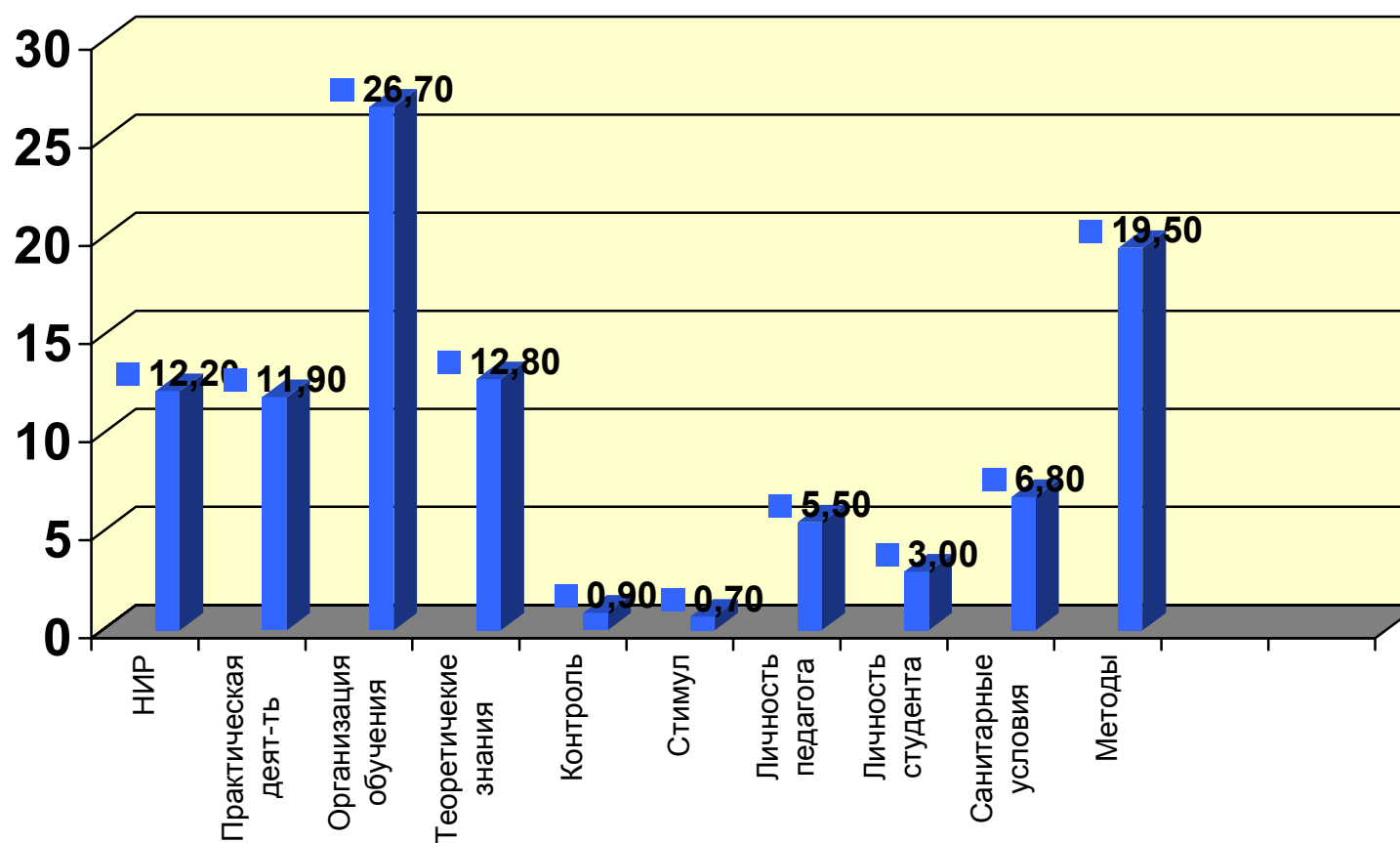
11. Хотели бы Вы иметь возможность вести более активную научно-исследовательскую деятельность по проблемам психологии и педагогики в период обучения в вузе, и что для этого, по-вашему, необходимо?

- нет, меня все устраивает;
- да, в специально созданных проблемных творческих студенческих группах по интересам;
- да, при условии иметь возможность самостоятельно выбрать материал и оснащение для ведения исследования.



Результаты проведенного анкетирования по выяснению отношения студентов 3 – 5 курсов педагогических вузов к организации их самостоятельной работы

Приложение № 3.



Результаты проведения УДИ «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов»

Приложение № 4.

**Фрагмент экспериментальной части
по исследованию проблемы организации самостоятельной работы студентов**

ФИО участников
--

¹ «Уточненное среднеэмпирическое» отличается от эталона, предлагаемого в окончательном варианте УДИ «Самостоятельная работа студентов педагогических вузов», поскольку данный фрагмент относится к более ранним этапам нашего исследования и в следствие был уточнен.

