

*На правах рукописи*

**КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ**

**СИТУАЦИОННО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО  
ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

13.00.08 - теория и методика  
профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени кандидата  
педагогических наук

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
профессор В.М.Басова.

ЯРОСЛАВЛЬ 1996.

- 2 -

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4-13
ГЛАВА I Ситуационно- ролевая игра в общепедагогической подготовке.....	14-73
§1 Общепедагогическая подготовка будущего учителя средствами игры.....	14-38
§2 Сущность ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки.....	39-64
§3 Отечественный и зарубежный опыт использования ролевых игр в профессионально-педагогической подготовке.....	65-73
ГЛАВА II Реализация педагогических условий использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.....	74-153

- 3 -

§1 Анализ опытно-экспериментальной работы.....	74-107
§2 Характеристика педагогических условий использования ситуационно-ролевой игры в процессе общепедагогической подготовки.....	108-133
§3 Компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки.....	134-153
Заключение.....	154-164
Список использованной литературы.....	156-180
Приложения.....	180-

- 4 -

## 2ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования проблем профессиональной подготовки будущих учителей определяется потребностью современной российской школы в педагоге высокой культуры, способном к рефлексии и коррекции своих действий и поступков в соответствии с быстро меняющимися социальными условиями функционирования педагогических систем.

Подготовка к педагогической профессии в значительной степени определяет результаты учебно-воспитательного процесса в школе. Этим объясняется давний и глубокий интерес к данной проблеме в отечественной вузовской педагогике. В основу исследования профессионально-педагогической подготовки легли теоретические положения, разработанные Л.С.Выготским, Н.К.Крупской, А.В.Луначарским, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинским, С.Т.Шацким.

Общетеоретический подход к содержанию и организации профессиональной подготовки учителя заложен в трудах Ю.К.Бабанского, Н.И.Болдырева, Ф.Н. Гоноволына, Н.В. Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, И.Т.Огородникова, А.И.Пискунова, В.А.Сластенина, А.И.Щербакова. Проблему общепедагогической подготовки учителя разрабатывали О.А.Абдуллина, В.М.Басова, О.А.Морозова. Л.Ф.Спирин обосновал процесс формирования у студентов общепедагогических умений, предложил вариант общепедагогической профиограммы.

Большое внимание в отечественной и зарубежной педагоги-

- 5 -

ческой литературе уделялось разработке эффективных средств подготовки будущих учителей. Среди этих средств важное место занимает игра. В работах Н.П.Аникеевой, В.П.Бедерхановой, А.А.Вербицкого, М.В.Кларина, Ю.Н.Кулюткина, В.Г. Мамигонова, Г.С.Сухобской, Н.Н.Страздаса и других исследовался процесс подготовки педагогических кадров с использованием различных игр. Исследователи по-разному подходят к рассмотрению игр, используемых в подготовке педагога. Игры анализируются как компонент содержания и метод профессиональной подготовки (Н.В.Тамарина), как средство интенсификации профессионально-педагогической подготовки (Г.В. Алферова), как дидактическое средство формирования организаторских умений (Н.П.Аникеева), как активный метод подготовки к воспитательной работе (С.Я.Харченко), как средство формирования коммуникативных умений (Е.В.Семенова), как форма активизации познавательной деятельности студентов педагогического вуза (М.А.Ярмолович) и так далее. Несмотря на это, проблеме использования игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя уделялось незаслуженно мало внимания.

В педагогике высшей школы изучались обучающие, дидактические, педагогические, учебно-ролевые, деловые учебные, имитационно-моделирующие учебные и другие игры. В то же время появляются новые разновидности игры, одна из них - ситуационно-ролевая игра. Как показывает анализ практики, данный феномен обладает большими возможностями в педагогическом образовании. Однако ситуационно-ролевая игра не стала еще предметом научного анализа, методического описания в контексте общепедагогической подготовки будущего учителя.

- 6 -

В ряде педагогических вузов страны идет активный поиск форм и средств организации процесса общепедагогической подготовки студентов. Практика показывает, что эффективность усвоения общепедагогических знаний, овладение умениями и навыками зависит от включенности будущего учителя в практическую педагогическую деятельность. Кроме того, только в деятельности может произойти столь необходимое понимание своих индивидуальных особенностей и проектирование студентом педвуза собственной траектории профессионального роста. Таким образом, видна потребность в особом средстве общепедагогической подготовки будущего учителя, которое могло бы применяться на самом раннем этапе педобразования и несло бы в себе возможности лично-ориентированного информирования, было бы эмоционально привлекательным.

Таким образом, можно констатировать несколько противоречий в области использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя :

во-первых, между разработанностью в литературе проблемы "общепедагогической подготовки" и вопросов использования игры в педагогическом образовании, и тем, что игра как средство общепедагогической подготовки изучена явно не в полной мере;

во-вторых, между потребностями практики в педагогических средствах, соответствующих современным требованиям, и их дефицитом в арсенале педагогов-практиков;

в-третьих, между возможностями ситуационно-ролевой игры в процессе общепедагогической подготовки будущего учителя и недостаточным осмыслением данного феномена в современной педагогической науке.

- 7 -

Названные противоречия определили выбор следующей проблемы: 2при каких педагогических условиях возможно использование 2ситуационно-ролевой 0ой 2 игры 0ы 2 как средств 0а 2 общепедагогической подготовки будущего учителя?

На основании данной проблемы нами сформулирована 2цель 2исследования 0: выявить и обосновать условия использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

2Объект исследования 0: ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя.

2Предмет исследования 0: педагогические условия использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

2Гипотеза 0: 2 0использование ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя будет успешным при следующих педагогических условиях:

- организации профессионально-педагогической рефлексии;
- обеспечении педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме;
- компенсации ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки.

2Задачи исследования:

- определить сущность, потенциалы ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя;
- экспериментально обосновать необходимые педагогические условия использования ситуационно-ролевой игры как средства

- 8 -

общепедагогической подготовки будущего учителя;

- разработать методику использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

Методологической основой исследования являются положения об общечеловеческих ценностях как основе становления личности. Эти положения нашли свое отражение в работах Н.А.Бердяева, Н.К.Рериха, В.В.Розанова, К.Д.Ушинского; психолого-педагогические концепции о природе педагогической деятельности и общепедагогической подготовки О.А.Абдуллиной, Н.В.Кузьминой, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, В.А.Сластенина, Л.Ф.Спирина; концепции о сущности игры Л.С.Выготского, Г.П.Щедровицкого, Д.Б.Эльконина и других.

Теоретическую базу исследования составили концепции социализации учащихся (Б.З.Вульф, И.С.Кон, А.В.Мудрик), социальных проб (М.И.Рожков), социального взаимодействия в разновозрастных группах школьников (Л.В.Байбородова).

В анализе проблем использования игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя учитывались результаты педагогического поиска В.М.Басовой, О.С.Газмана, Л.В.Ершовой, В.И.Кашницкого, И.В.Кузнецовой, А.Н.Лутошкина, В.Я.Платова, Н.М.Рассады, В.В.Рогачева, А.И.Тимониной, А.Л.Уманского, Л.И.Уманского, И.И.Фришман, С.А.Шмакова.

Такой подход к изучаемой проблеме позволил определить и методы исследования. В работе использовались психологические и педагогические методы, применяемые в соответствии с целями и задачами, а также особенностями предмета исследования.

Ведущими методами являются: метод теоретического анализа,



- 9 -

метод изучения и обобщения педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа, включенное пролонгированное наблюдение, наряду с ними используются анкетирование, метод экспертных оценок, рейтинг, сочинения, беседы и ряд других методов.

2Экспериментальной базой 0 исследования являлись историко-педагогический, социально-экономический и социально-педагогический факультеты, факультет педагогики и психологии Костромского государственного педагогического университета имени Н.А.Некрасова, средние общеобразовательные школы 17, 34, 41 города Костромы, Космынинская, Красносельская, Лавровская средние школы Костромской области, лагерь ролевых игр "Кентавр", лагеря старшеклассников "Трубач", "Комсорг", Всероссийский детский центр "Орленок"(Туапсе) и Международный детский центр "Артек"(Гурзуф).

2Научная новизна и теоретическая значимость 0 исследования заключается в следующем:

- определены сущность, потенциалы и ограничения ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя;

- обоснованы необходимые педагогические условия использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя;

- разработан педагогический инструментарий использования ситуационно-ролевой игры,

- предложена модель процесса включения будущего учителя в ситуационно-ролевую игру

2Практическая значимость 0исследования определяется тем, что:

- 10 -

- разработана методика использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки;

- апробирована и внедрена методика диагностики эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки;

- созданы и реализованы программы повышения квалификации педагогических кадров для г. Костромы, г.Владимира, г.Тольятти, г. Минска( Республика Беларусь);

- разработаны и реализованы программы социальных проб в условиях авторских смен профильных лагерей старшеклассников Костромской области;

- разработаны и внедрены программы школ-семинаров для студентов первого курса "Ситуационно-ролевая игра в педагогической теории и практике" и 3 курса "Реализация современных подходов к организации деятельности временного внешкольного объединения" на историко-педагогическом, социально-экономическом и социально-педагогическом факультетах, факультете педагогики и психологии Костромского государственного педагогического университета имени Н.А. Некрасова.

Исследование проводилось поэтапно с 1992 по 1996 год.

На первом этапе (1992-1993гг.) изучалась научная и учебно-методическая литература по избранной проблеме, анализировался и обобщался отечественный и зарубежный опыт использования ролевых игр, создавалась авторская технология ситуационно-ролевой игры.

На втором этапе (1993-1995гг.) формировалась концепция исследования, разрабатывалась программа опытно-экспериментальной работы и было проведено пилотажное исследование по апроби-

- 11 -

рованию модели использования ситуационно-ролевой игры в процессе общепедагогической подготовки будущих учителей. После этого была проведена опытно-экспериментальная работа: вначале в условиях временного педагогического коллектива (1993-1994гг.), затем в постоянных студенческих группах (1994-1995гг.).

На третьем этапе (1995-1996гг.) анализировались и обобщались результаты опытно-экспериментального исследования, разрабатывались научно-методические рекомендации.

Достоверность результатов 2\_0 исследования обеспечивалась всесторонним анализом проблемы при определении исходных теоретико-методологических позиций, комплексом эмпирических и теоретических методов, адекватных задачам исследования и использованных на основе системного подхода; проведением автором повторных экспериментов.

2Основные положения, выносимые на защиту 0:

1. Сущность ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя состоит в обеспечении достижения будущим учителем состояния включенности в процесс общепедагогической подготовки на основе соединения ситуационно-ролевых моделей взаимодействия и внеигровой деятельности студентов педвуза.

2. Потенциалами ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя являются мотивационные (формирование устойчивого стремления будущего учителя к приобретению общепедагогических знаний, умений и навыков); когнитивные (интериоризация и осознание будущим учителем социальной сущности педагогической деятельности, овладение сис-

- 12 -

темой общепедагогических знаний); эмоциональные (обеспечение субъективной значимости процесса общепедагогической подготовки); инструментальные (приобретение будущим учителем общепедагогических умений и навыков); деятельностные (проектирование будущим учителем траектории собственной профессионализации; непосредственное участие в педагогической деятельности).

3. Педагогические условия использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя представляют собой:

- организацию профессионально-педагогической рефлексии;
- обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме;
- компенсацию ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки.

## 2 Апробация и внедрение результатов исследования.

Теоретические положения, выводы, рекомендации были представлены на научно-практических конференциях и семинарах работников общеобразовательной и профессиональной школы (г. Кострома, г. Ярославль, г. Чебоксары), на сборах представителей пионерских, детских и подростковых организаций членов СПО-ФДО ВДЦ "Орленок" 1994 г. (Туапсе), МДЦ "Артек", 1995 г. (Гурзуф), курсах повышения квалификации педагогических кадров (Кострома, Переславль-Залесский, Минск, Владимир, Тольятти, Ярославль 1993-1996 гг.).

Материалы исследования положены в основу программ школ-семинаров для студентов Костромского государственного педагогического университета имени Н.А. Некрасова.

- 13 -

Апробирование и внедрение результатов исследования проводились через организацию работы студентов во время педагогической практики под руководством автора диссертационного исследования.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 245 наименований и 7 приложений.

Во Введении раскрывается актуальность выбранной темы, дано ее обоснование, определяются цели, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования, характеризуются его методы и база; обосновывается достоверность, научная новизна, теоретическая значимость, формулируются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе "Ситуационно-ролевая игра в общепедагогической подготовке" характеризуются основные теоретические положения, составляющие исходные позиции автора; рассматриваются содержательная и структурная характеристика общепедагогической подготовки будущего учителя; анализируется разработанность исследуемой проблемы в психологии и педагогике высшей школы. Выявляются критерии и показатели эффективности использования ситуационно-ролевой игры в качестве средства общепедагогической подготовки.

Во второй главе "Реализация педагогических условий использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя" представлена модель этого процесса, включающая характеристику педагогических условий; приводятся данные пилотажного исследования; качественный и количественный анализ результатов опытно-экспериментальной рабо-

- 14 -

ты.

В Заключении сформулированы выводы исследования и определены направления дальнейшей разработки поставленной проблемы.

- 15 -

## ГЛАВА I СИТУАЦИОННО-РОЛЕВАЯ ИГРА В ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ

### ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

#### §1 Общепедагогическая подготовка будущего учителя

##### Средствами игры

Актуальность исследования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей не вызывает сомнения. В разное время к этой проблеме обращались Л.С.Выготский, Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, Н.К.Рерих, В.Н. Сорока-Росинский В.А.Сухомлинский, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский, С.Т.Шацкий и многие другие известные педагоги и философы.

Теоретические подходы к содержанию и организации процесса профессиональной подготовки учителя разработаны в трудах Н.И.Болдырева, Ф.Н. Гоновой, Н.В. Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, И.Т.Огородникова, А.И.Пискунова, В.А.Сластенина, А.И.Щербакова. Общепедагогическая подготовка учителя проанализирована О.А.Абдуллиной, В.М.Басовой, О.А.Морозовой, Л.Ф.Спириным и рядом других исследователей.

Проблема практической готовности будущего учителя рассматривается в работах Е.А.Левановой, В.Ю.Петровского, Н.Е.Щурковой.

Формированию и развитию рефлексивных умений как важнейшей характеристики профессионально-педагогической деятельности посвящены труды О.С.Анисимова, Л.А.Беляевой, Б.З.Вульфо́ва, Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской, В.Н.Харькина.

Подход к общению как особому компоненту педагогической деятельности и вопросы коммуникативной подготовки будущего

- 16 -

учителя отражены в исследованиях В.А.Кан-Калика, В.И.Кашницкого, А.В.Мудрика, Е.Б.Орловой, Н.Я.Тамариной, Э.Д.Треулова, Е.Н.Шиянова и других. Вопросам сотрудничества и взаимодействия педагога и детей в учебной и воспитательной деятельности посвящены работы В.П.Панюшкина "Функции и формы сотрудничества учителей и учащихся в учебной деятельности", Л.В.Нечаевой "Подготовка студентов пединститутов к взаимодействию с учащимися", Л.В.Байбородовой "Социальное взаимодействие в разновозрастных группах учащихся".

Формирование профессионально-педагогического мышления исследовали Ф.Н.Гоноболин, И.И.Казимирская, Е.К.Осипова, А.К.Шафранова, В.Е.Тамарин, Д.С.Яковлева. Особая значимость этих работ состоит в реализации субъектно-гуманистического подхода, в рассмотрении взаимосвязи мышления и речи, знания и мышления, мышления и педагогического общения, мышления и процесса целеполагания, в выявлении функциональной структуры профессионально направленного мышления, структуры личностного знания.

Проблемы организации самостоятельной работы студентов разрабатывали С.И.Архангельский, П.И.Пидкасистый, Н.Ф.Талызина, Т.И.Шамова и другие.

Изучению учебно-практической деятельности студента педвуза посвящены сотни работ. Среди них особое место занимают диссертации Е.В.Бондаревской, В.В.Воробьева, Е.А.Левановой, Г.М.Максимова, И.Н.Николаева, Е.Б.Орловой, в которых подчеркивается важность практики в процессе подготовки будущего учителя, значимость структуры и организации учебно-практической работы.



- 17 -

Ориентация на педагогическую профессию и допрофессиональная подготовка стали объектом научных исследований В.М.Басовой, М.А.Галагузовой, Н.С.Захаровой, Н.С.Пряжникова, В.Б.Успенского и многих других. В работах этих авторов отмечается большая значимость интенсивных средств профессионального образования на пропедевтическом уровне и важность эмоциональной привлекательности учебных занятий.

Проблемой эмоциональной удовлетворенности студента в учебной деятельности значительное время занимался И.А.Уркин. В современных условиях этот аспект представляется еще более важным в свете идей "педагогике отношений" (Б.З.Вульф, В.А.Караковский, С.Д.Поляков, В.И.Харькин и др.)

Анализ большого числа работ позволяет утверждать, что большинство авторов обращают внимание либо на компоненты общепедагогической подготовки будущего учителя, либо на разработку проблемы организации процесса общепедагогической подготовки.

Рассматривая использование игры как средства общепедагогической подготовки, мы считаем целесообразным определить сущность ряда базовых понятий: "общепедагогическая подготовка", "компоненты общепедагогической подготовки", "средство общепедагогической подготовки", "игра как средство общепедагогической подготовки"; ответить на ряд вопросов: какое положение в структуре общепедагогической подготовки может занимать игра? какие виды игр уже изучены в аспекте профессиональной подготовки педагогов?; рассмотреть имеющиеся в литературе основные подходы к использованию игр в подготовке будущих учителей.

В истории отечественной педагогики проблема подготовки учительских кадров стала предметом исследования великого русс-

- 18 -

кого педагога К.Д.Ушинского. Давая высокую оценку деятельности учителя в обществе, он писал: "воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим" [213, с.164]. К.Д.Ушинский, говоря о подготовке учителя, прежде всего подчеркивал необходимость развития творческого мышления педагога и овладения им педагогической теорией. Он возмущался и активно выступал против мнения о ненужности педагогических знаний, против того, что главное - это опыт, практика, а знания о педагогическом процессе придут во время работы.

Утверждая необходимость единства педагогической теории и педагогической практики в подготовке учителей, К.Д.Ушинский подчеркивал, что теория, не имеющая необходимой основы, такая же негодная вещь, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует никакая идея. И вместе с тем учителю необходимо в равной мере владеть педагогическими умениями, а приобрести их можно только на основе "деятельной и долговременной практики".[213,с.162]

В проекте учительской семинарии К.Д.Ушинский высказал ряд чрезвычайно современных идей: "Чем глубже сфера учебной деятельности идет в массы народа, тем менее требуется от наставника познаний, но зато тем более должен он быть хорошим воспи-

- 19 -

тателем и действовать своим преподаванием не на одно обогащение ума, а на развитие всех нравственных и умственных сил воспитанника".[214,с.81] Прежде всего, это положение о воспитании характера, нравственности, убеждений будущих наставников юношества, о важной роли в этом процессе двух факторов: во-первых, "духа заведения" - атмосферы умственного и нравственного влияния преподавателей на семинаристов, и во-вторых, кружка товарищей будущего учителя. Не менее важен тезис о необходимости деятельной и долговременной практики, ее коллективном характере, взаимоконтроле и взаимопомощи семинаристов. Только посредством такой организации деятельности после двух - трех лет из практиканта образуется хороший преподаватель. "Хорошим педагогом, - писал К.Д.Ушинский, - может сделаться только тот, кто сам получил правильное педагогическое образование"[214, с.87].

В той же работе подчеркивается первостепенная важность для учителя народной школы прикладных умений и навыков: писать, рисовать, чертить, читать ясно и выразительно.

Очень остро К.Д.Ушинский ставит проблему меры в информировании будущего учителя, практичности передаваемых ему в педагогической семинарии знаний.

В настоящий момент в исследовании профессиональной подготовки учителя сложилось несколько направлений.

Первое направление представлено исследованием структуры педагогической деятельности (А.И.Высокодворский, В.И.Гиневицкий, Е.Ф.Есарева, А.М.Колесова, Н.В.Кузьмина, И.А.Уркин). Определяя основные, ведущие компоненты педагогической деятельности, Н.В.Кузьмина показала, что каждому из них соответствует

- 20 -

определенная группа рабочих функций, а также педагогических способностей как индивидуальной формы отражения структуры педагогической деятельности: конструктивных, организаторских, коммуникативных. Конструктивная деятельность учителя связана с отбором и композицией учебно-воспитательного материала в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, с планированием структуры своих действий и действий учащихся, проектированием учебно-материальной базы для проведения учебно-воспитательной работы. Организаторский компонент педагогической деятельности предполагает включение учащихся в различные виды деятельности, организацию ученического коллектива и превращение его в инструмент педагогического воздействия на личность в целях ее развития и воспитания. Коммуникативный компонент означает установление правильных взаимоотношений учителя с учащимися, учителями, родителями и общественностью, что позволяет учесть и удовлетворить запросы и интересы школьников, правильно понять и оценить информацию об эффективности педагогических воздействий и соответственно перестраивать их.[100, с.56]

Второе направление характеризуется разработкой содержания, форм и методов формирования теоретических знаний и педагогических умений по отдельным видам работы учителя-воспитателя, например знания и умения, необходимые для работы с детскими общественными объединениями, организации спортивной и индивидуальной воспитательной работы и так далее. Исследования в этом направлении ведутся в Московском открытом педагогическом университете, Костромском, Челябинском, Новосибирском и других педагогических вузах. К настоящему времени выполнен ряд

- 21 -

исследований, раскрывающих логику и закономерности подготовки будущих учителей к различным направлениям воспитательной работы в школе. Особый интерес среди этих исследований представляют кандидатские диссертации Е.И.Антиповой, Г.А.Арутюновой, Н.Ф.Белокур, М.И.Волошиной, Р.А.Ереминой, Н.Ю.Крутогорской, О.Н.Соловьевой, В.И.Спириной, Н.А.Томина, Н.Я.Яковлева и других.

Третье направление характеризуется разработкой профессиограммы, в которой определяются содержание и система теоретических знаний учителя, а также перечень педагогических умений и навыков, необходимых для осуществления учебно-воспитательных функций. В русле этого направления сложились две научные школы: ученых Российского Государственного педагогического Университета имени А.И.Герцена (Санкт-Петербург) и Московского Государственного педагогического Университета. Они разрабатывают научные основы профессиограммы учителя, создают модель специалиста на уровне выпускника педагогического вуза (А.И.Пискунов, В.А.Сластенин и А.И.Щербаков). Представители этого направления рассматривают общепедагогическую подготовку как ядро профессиональной готовности будущего учителя к воспитательной работе. "Отражая единство содержательной и операциональной структур профессиональной деятельности учителя, общепедагогическая подготовка,- пишет В.А.Сластенин,- призвана в первом приближении моделировать и реализовывать ее методологию, теорию, методику и практику" [183,с.24].

Проблеме формирования общепедагогических умений у студентов посвящено исследование Л.Ф.Спирина, который рассматривает педагогическую деятельность как управление учебно-воспитатель-

- 22 -

ным процессом и разрабатывает круг теоретических знаний и педагогических умений по фазам управления (диагностика и целеполагание, планирование, практическое решение, анализ итогов).

В трудах О.А.Абдуллиной заложен системный подход к раскрытию теоретико-методологических основ общепедагогической подготовки учителя. Исследователь подчеркивает единство, взаимосвязь и обусловленность основных компонентов общепедагогической подготовки, представляющей собой процесс обучения студентов в системе учебных занятий по педагогическим дисциплинам и педагогической практики и ее результат, характеризующийся определенным уровнем развития личности учителя, сформированности общепедагогических знаний, умений и навыков. Система общепедагогических знаний, умений и навыков, по мнению О.А.Абдуллиной, является общей, единой, необходимой каждому учителю для реализации его социально-профессиональных функций независимо от специальности [1, с.44].

О.А.Абдуллина так формулирует цель общепедагогической подготовки: "Формирование учителя, владеющего основами педагогической теории и общепедагогическими умениями и навыками"[1,с.27]. В своей работе мы вслед за В.А.Сластениным, Е.А.Левановой, А.И.Тимониным и большим рядом других исследователей исходим из того, что результатом общепедагогической подготовки является Общепедагогическая готовность.

Готовность к деятельности следует рассматривать как целостное проявление личности, она есть особое психическое состояние. Структурно профессиональная готовность учителя к воспитательной работе представляет сложный синтез тесно взаимосвязанных компонентов. "К их числу мы в первую очередь отно-

- 23 -

сим,- пишет В.А.Сластенин, - 2мотивационно-ценностный 0(личностный) и 2исполнительский 0(процессуальный) компоненты. Все качества личности учителя, определяющие его готовность к воспитательной работе с учащимися, интегрированы в ее направленности как совокупности доминирующих мотивов профессионального поведения и деятельности". [183, с.19]

Согласно предположению В.А.Сластенина, в состав основных свойств и характеристик, определяющих готовность к воспитательной работе, входят направленность личности, политическая зрелость, общественная активность, принципиальность, любовь к школьникам, педагогический профессионализм, организаторские качества, коммуникативные качества, перцептивно-гностические качества, экспрессивные качества. Отмечается, что готовность к воспитательной работе включает в себя процессуальный компонент. Исполнительский (процессуальный) компонент есть умение учителя обоснованно определить и рационально применить способы, наиболее эффективно приводящие к заданным воспитательным целям в конкретных педагогических ситуациях.

Анализ работ С.Л.Рубинштейна, Д.Н.Узнадзе, А.С.Прангвишвили позволяет заключить, что готовность к деятельности есть такое особое психическое состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Она включает в себя различного рода установки на осознание педагогической задачи, модели вероятного поведения, определение специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата. Общепедагогическая готовность буду-

- 24 -

щего учителя представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов. К их числу, на наш взгляд, относится личностный (мотивационно-ценностное отношение), процессуальный, причем первый является главенствующим.

"Отношение" в словаре социально-психологических понятий трактуется как момент взаимосвязи всех явлений, категория в различных общественных науках - философии, социологии, этике, экономике, психологии. Понятием "отношение" определяется психологическая взаимосвязь человека с окружающим миром вещей и людей. Анализ теоретических работ педагогов, психологов, философов позволяет определить в отношениях личности единство объективного и субъективного.

В.Н.Мясищев в работе "Проблемы психологии человека в свете учения И.П.Павлова" отмечает, что "весь сложный характер действий человека определяется не только объектом, воздействующим на него в данный момент, но и сложившимися на основе опыта отношениям к объекту"[141, с.110].

Исходя из данного постулата и определения личности как совокупности общественных отношений, можно ее свойства, определяющиеся как потребности, стремления, идеалы, интересы, склонности, убеждения рассматривать как форму проявления отношения. Следовательно, отношение личности есть единство объективного содержания и субъективной формы.

Психологи считают, что посредством отношения устанавливается связь субъекта с объективным миром. Все, что составляет содержание отношения, подчерпнуто человеком из объективной действительности и имеет для него значимость, привлекательность, ценность.



- 25 -

Ценность вообще - это положительная или отрицательная значимость для человека, группы, общества в целом объектов окружающего мира, определяемая не их собственными свойствами, а вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерий и способ оценки этой значимости выражены в направленных принципах и нормах, идеалах, установках и целях.

Исходя из вышесказанного, под мотивационно-ценностным компонентом мы понимаем отношение студента к педагогической деятельности. Это отношение мы рассматриваем как единство объективного и субъективного, где объективное положение личности является основой ее избирательной направленности на ценности деятельности, связанные с удовлетворением потребностей личности. В структуре данного феномена (состояние общепедагогической готовности будущего учителя) главное, определяющее место занимает мотивационно-ценностное отношение субъекта к профессиональной педагогической деятельности.

Рассмотрим подробнее процессуальный компонент. Его, на наш взгляд, составляет совокупность общепедагогических знаний, умений и навыков.

В современной педагогической теории система общепедагогических знаний учителя рассматривается исходя во-первых, из функций самой педагогической науки и, во-вторых, из структуры профессиональной деятельности учителя. Это взаимосвязь методологических, научно-теоретических и практических знаний (Н.В.Кузьмина, И.Т.Огородников, М.Н.Скаткин, В.А.Сластенин), сочетание научно-теоретических и конструктивно-технических, или нормативных, регулирующих деятельность учителя, знаний

- 26 -

(В.В.Краевский), содержательных и операциональных знаний (М.Н.Скаткин), единство фундаментальных и инструментальных знаний (С.И.Архангельский), теоретических и практических знаний (Ю.Н.Кулюткин).

Структура педагогических знаний представлена в работах О.А.Абдуллиной, Е.А.Левановой, А.И.Пискунова, Л.Ф.Спирина.

Опираясь на публикации этих исследователей, мы считаем возможным представить совокупность общепедагогических знаний следующим образом.

Это знания: сущности воспитания, его общих и конкретных целей, задач, организационных форм, средств, методов; сущности процесса развивающего обучения; особенностей содержания регионального компонента в образовании; принципов, средств, методов и организационных форм обучения; психологических основ обучения и воспитания; анатомо-физиологических, возрастных и психологических особенностей школьников; методов определения уровней воспитанности школьников; содержания, форм и методов работы классного руководителя во внеурочное время; содержания, форм и методов работы с родителями учащихся; содержания, форм и методов управления самовоспитанием учащихся; основ педагогического управления образовательными учреждениями; нормативно-правовой основы организации образования в России; инновационных процессов, происходящих в отечественной и зарубежной школе [191, с.16].

Не менее важной частью процессуального компонента общепедагогической подготовки учителя являются педагогические умения и навыки. В рассмотрении проблемы педагогических умений немало сделано в теории деятельности (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев,

- 27 -

П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровский, Б.А.Пономарев, С.Л.Рубинштейн), теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Д.Б.Эльконин), теории умений и навыков (Е.Н.Кабанова-Меллер, Н.А. Менгинская, А.Е.Дмитриев), теории сущности и структуры педагогической деятельности (Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков).

Существует значительное число подходов к определению и классификации педагогических умений (О.А.Абдуллина, М.Л. Волошина, А.К.Маркова, А.И.Пискунов, В.А. Сластенин, Л.Ф.Спирин).

Наиболее важным представляется положение, выдвинутое О.А.Абдуллиной о "сквозных" интегральных умениях. К таким "сквозным" умениям О.А.Абдуллина относит организационные, диагностические и информационные [1, с.79].

Мы понимаем под общепедагогическими умениями вслед за Л.Ф.Спириним интегративные качества личности воспитателя (любого субъекта педагогической деятельности), обуславливающие успешность решения широкого круга воспитательных задач в различных педагогических системах [191, с.18]. Исследователь предлагает сгруппировать общепедагогические умения по этапам цикла педагогического управления: умения этапа педагогической диагностики и целеполагания; умения этапа решения педагогических задач на уровне планирования учебно-воспитательного процесса; умения этапа практической работы по претворению в жизнь намеченного плана; умения этапа анализа выполненной педагогической работы, определения нового состояния воспитанников и постановки новых педагогических целей.

- 28 -

Л.Ф.Спирин в своих работах рассмотрел такие общепедагогические навыки: действия, сформированные путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной регуляции и контроля. Их можно объединить в несколько групп: навыки взаимодействия, общекультурные навыки, специальные навыки. Тогда к первой группе будут отнесены навыки выразительной речи, целесообразных движений, мимики, жестов; распределения внимания; использования записей, планов; ориентация во времени. Ко второй: грамотного красивого письма, счета, личной гигиены, работы с книгой, учебником, пособием, газетами, библиографические навыки. К третьей: педагогической графики, демонстрации предметов, использования ТСО [191, с.17].

Анализ современной педагогической литературы позволяет утверждать, что в практике высшей школы как в России, так и за рубежом широко применяются различные подходы к организации подготовки будущих учителей, при этом совершенствуются традиционные формы и методы обучения, внедряются педагогические инновации.

Однако в понятийном аппарате вузовской дидактики имеются определенные разночтения. Так, до сих пор еще термины прием, метод, форма, средство обучения не разграничиваются и употребляются нередко в эквивалентном значении. В определенной степени именно по этой причине проблема повышения эффективности учебного процесса решается путем поиска и внедрения отдельных частных методических находок.

Автор толкового словаря русского языка С.И. Ожегов предлагает понимать под средством - прием, способ действия для достижения чего-либо или орудие (предмет, совокупность приспособ-

- 29 -

соблений для осуществления какой-нибудь деятельности)[150, с. 621]. В отечественной педагогике закрепилось именно второе значение этого слова, что представляется нам не вполне точным.

В.А.Сластенин в своих работах отмечает, что для компетентного решения педагогических задач учитель должен владеть специфическими для педагогической деятельности "орудиями труда". "Орудиями труда" учителя-воспитателя автор называет "разнообразные виды деятельности учащихся" [183, с.23]. Эту же точку зрения разделяет Ю.Н.Кулюткин, который считает, что педагогическая деятельность по своему характеру "есть своеобразная "метадеятельность" в том смысле, что она является деятельностью по организации "другой деятельности", а именно деятельности учащихся.

Группа ленинградских ученых, авторов учебника "Основы вузовской педагогики" (Н.В.Кузьмина, И.А.Урклин и другие), трактуют средства как основные виды деятельности формирующейся личности, если они педагогически целесообразно организованы[153, с.103].

Попробуем на основании этого вывести рабочее определение 2средства общепедагогической подготовки\_0. Под ним\_2\_0мы будем пони-

мать\_2 организацию конкретного вида совместной (преподавателей и 2студентов педвуза) деятельности\_0, 2 направленной на решение конкретных задач общепедагогической подготовки будущих учителей.\_0

Педагогикой высшей школы накоплен значительный арсенал средств общепедагогической подготовки. О.А.Абдуллина называет такие традиционные средства, как учебно-познавательная деятельность, учебно-практическая и самостоятельная работа студентов. Однако в последнее время все большее внимание исследо-

- 30 -

ватели и преподаватели-практики уделяют внимание активным средствам подготовки будущих учителей, расширению арсенала таких средств. Среди них особое место принадлежит игре.

Игра представляет собой сложный социокультурный феномен, которому посвящено множество философско-культурологических, психологических и педагогических исследований. В настоящее время наукой накоплен огромный потенциал знаний об этом уникальном явлении действительности. В своей работе мы исходим из общепринятого определения игры как формы деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированной в социально-закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры [171, с.125].

Особое место принадлежит вопросу об использовании игры в учебных целях. Его сложность кроется в особой природе игровой деятельности: в ее многочисленных определениях неизменно подчеркивается самоценность и самопроизвольность, отсутствие практической направленности, ориентации на результат (не внутренней, игровой, а практической). Поэтому "дидактическая игра - явление внутренне противоречивое" [87, с.152].

Наиболее часто в литературе встречается понятие "педагогическая игра". "Педагогическая игра, - пишут Ю.Н.Кулюткин и Г.С.Сухобская,- это имитация реальной деятельности учителя в тех или иных искусственно воссозданных педагогических ситуациях"[103, с. 43]. Г.И.Абрамова характеризует педагогическую игру следующими признаками:

- имитация реального процесса взаимодействия учителей, воспитателей, воспитанников;

- 31 -

- распределение ролей между участниками игры,
- различие интересов у участников игры;
- наличие конфликтной ситуации в игре;
- привязка моделируемых в игре событий к определенным моментам времени;
- наличие разветвленной системы индивидуального и группового оценивания деятельности участников игры [66, с.3].

В педагогической литературе можно встретить различные виды игр, используемых в подготовке педагогических кадров: обучающие (В.П.Бедерханова), дидактические (Н.Н.Страздас, Е.В.Семенова, М.Ж.Арстанов, П.И. Пидкасистый, Н.В.Тамарина, Ж.С.Хайдаров, А.А.Вербицкий), позиционные (Н.П.Аникеева, В.А.Болотов, В.Б.Новичков), педагогические (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская, В.Г.Мамигонов, Т.А.Мамигонова, С.Я.Харченко), учебно-ролевые (Е.П.Коровяковская, О.П.Юдина, Н.П.Аникеева), имитационно-моделирующие учебные (М.В.Кларин, В.В.Сериков), деловые учебные (Н.П.Аникеева, Л.Н.Матросова) и другие игры.

Сущность дидактической игры Н.Н.Страздас определяет так: "разновидность комплексного многокомпонентного средства формирования педагогической направленности, позволяющего включать обучаемых в аналоги профессиональной деятельности" [194, с.9]. Данное определение представляется весьма важным, так как, во первых: Н.Н.Страздасом обозначена главная задача использования дидактической игры - формирование мотивов профессиональной деятельности. Во-вторых, автором подчеркивается комплексность и многокомпонентность. В-третьих, для целей нашего исследования необходимо разобраться с понятием "аналоги профессиональной деятельности".

- 32 -

Несколько отличаются от этого вида "ролевые игры с элементами драматизации" (М.Форверг). В условиях ролевой игры индивида сталкивают с ситуациями, которые характерны для его реальной (значимой для него) деятельности и ставят перед необходимостью изменить свои установки. Говоря о ролевой игре, М.Форверг связывает ее обучающую ценность со способностью человека лучше усваивать динамические процессы, и особенно при условии личного участия в них. Интенсификация обучаемости достигается не просто выполнением действий, а существенно зависит от чувственно-познавательной вовлеченности индивида, обеспечиваемой главным образом драматизацией учебного процесса. Игровое действие не возникает само по себе, а является результатом включения всех систем психики участника. Возбуждение или скованность происходят в учебной ролевой игре в связи с претворением своей личности в иную. Нарушается привычная определенность, и игроку необходимо активно проявлять воображение, чтобы сконструировать новый вариант своей личности. Получается, чем более задана, конкретизирована роль, тем большую внутреннюю работу она вызывает [69, с. 200-203]. Таким образом, исходя из данных М.Форверга точный аналог профессиональной деятельности не так и важен.

Исследователи по-разному подходят к рассмотрению игр, используемых в подготовке педагога-воспитателя. Игры анализируются как компонент содержания и метод профессиональной подготовки (Н.В.Тамарина), как средство интенсификации профессионально-педагогической подготовки (Г.В. Алферова), как дидактическое средство формирования организаторских умений (Н.П.Ани-



- 33 -

кеева), как активный метод подготовки к воспитательной работе (С.Я.Харченко), как средство формирования коммуникативных умений (Е.В.Семенова), как форма активизации познавательной деятельности студентов педагогического вуза (М.А.Ярмолович).

По мнению Н.П.Аникеевой, позиционная, деловая, ролевая игра направлены на осознание позиции личности, овладение конкретной деятельностью, овладение стратегией межличностных контактов и регуляцию своего состояния [10, с.91].

В работах С.Я.Харченко отмечается, что педагогическая игра служит "инструментом" развития творческого теоретического и практического мышления студентов, их способностей к анализу педагогических проблем, постановки и решению субъективно новых для студентов педагогических задач [222, с.62]. Автором сформулированы педагогические требования к эффективному использованию педагогических игр: обеспечение соответствия педагогических игр целям обучения; сходство игровых ситуаций с реальными условиями педагогической деятельности; интеллектуальная готовность участников к игре, соответствие содержания игры уровню подготовки участников; тщательная подготовка учебно-методической документации; определение роли организатора игры (преподавателя). С.Я.Харченко подчеркивает, что особенность данного вида игр заключается в том, что участники игры решают игровые задачи самостоятельно, вступая при этом во взаимодействие друг с другом, конструируя формы и содержание своей деятельности.

Г.В.Алферова формулирует следующие функции деловой педагогической игры: дидактическая, методическая, стимулирующе-развивающая, воспитательная, коммуникативно-организаторская, контролирующе-корректирующая [5, с.86]. Диссертационное

- 34 -

исследование А.И.Тимонина показало, что значительный дидактический эффект достигается не только в процессе участия будущего учителя в игре, но и при подготовке его к использованию игры как педагогического средства [202].

Изучая целесообразность использования игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя, представляется возможным опереться на ряд концепций и идей, разработанных в последнее время ("событийный подход в воспитании", "концепция социальных проб", идея "коммуникативной доминанты" и др.).

Реализация содержания общепедагогической подготовки связана с интенсивностью участия в этом процессе каждого из студентов педвуза. Критерием же эффективности затрачиваемых педагогами усилий может стать "событийный подход в воспитании". Этот подход определяется в событийной концепции психологического времени Е.И.Головахи, А.А.Кроника. Согласно этой концепции, особенности психического отражения человеком времени, его скорости, насыщенности, продолжительности зависят от числа и интенсивности жизненных событий - изменений во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), его действиях и поступках [112, с.107].

Исследования, проводимые группой ученых под руководством М.И.Рожкова, позволили разработать новую концепцию социализации учащихся - "концепцию социальных проб". "Социальная проба - это совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности в экономической, политической и духовной сферах на основе выбора способа поведения в этой деятельности и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций. Социальная проба предполагает самооценку учащимся своих возможностей на основе последовательного выбора способа социального поведения в процессе освоения различных социальных ролей" [174, с.18].

Представляется весьма продуктивной идея В.И.Кашницкого о "коммуникативной доминанте". Под коммуникативной доминантой автор предлагает понимать преобладающую ориентацию в работе со студентами на овладение знаниями и умениями профессиональной коммуникации как важного условия и необходимого средства решения будущим учителем различных педагогических задач по воспитанию и обучению учащихся [85, с.116].

Л.В.Байбородова, изучавшая социальное взаимодействие в разновозрастных группах учащихся, ввела в научный оборот термин "мотивацион-

ное поле социального взаимодействия". Состояние мотивационного поля, - пишет Л.В.Байбородова, - определяется мотивацией участников взаимодействия, а последняя, в свою очередь, зависит от цели совместной деятельности. Исследователь высказывает мысль о необходимости гармонизации мотивов участников взаимодействия и целей их совместной деятельности [21,с.11]. Это положение кажется нам весьма существенным в условиях целевого дисбаланса учебной деятельности студентов педвуза.

Методологически важными представляются указания Н.Ф.Талызиной, которая главным недостатком современного образования считала недооценку проблемы организации деятельности, адекватной целям обучения и специфике усваиваемых знаний. Созвучно этому положению разработка В.В.Рогачевым проблемы включения в деятельность и обоснование им понятия "включенность". По мнению автора, включенность - это личностное состояние по отношению к деятельности, несущее в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является собственно деятельность личности, субъективным - отношение личности к данной деятельности [173, с.10].

В настоящее время остается дискуссионным вопрос о том, на каком этапе профессиональной подготовки должна использоваться игра и каково ее значение в этом процессе.

Интересен подход В.В.Серикова, который предполагает использование трех типов базовых технологий: представление элементов содержания образования в виде разноуровневых, личностно-ориентированных задач (технология задачного подхода); усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлекссию, самореализацию личности (технология учебного диалога); имитации ситуационно-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в ситуации внутренней конфликтности, коллизийности, состязания (технология имитационных игр)[185, с. 69].

А.А.Вербицкий выделяет также три базовые формы деятельности и множество промежуточных форм, позволяющих осуществить переход от одной базовой формы к другой. В качестве базовых форм выступают: учебная деятельность академического типа собственно учебная деятельность- с ведущей ролью лекции и семинара; квазипрофессиональная деятельность (деловые игры и другие игровые формы и имитационные модели); учебно-профессиональная деятельность (исследовательская работа студентов, практические занятия, дипломный проект и т.п.).

Сущностью квазипрофессиональной деятельности является воссоздание в аудиторных условиях и на понятийно-практическом уровне как условий и динамики производства, так и отношений занятых на нем людей. Так, в деловой игре с помощью имитационной и игровой моделей воссоз-

дается предметное, социальное и психологическое содержание труда специалиста, задаются контексты его профессиональной деятельности.

В качестве "клеточки", единицы, полномочно представляющей деятельность человека, как подчеркивает А.А.Вербицкий выступает не предметное действие, а поступок. Поступок- это социально и нравственно нормированное действие, направленное на "другого" и предполагающее его отклик и коррекцию в соответствии с его откликом. Какие бы предметные действия не совершал человек, они всегда имеют социальную "координату", даже если эти действия совершаются им индивидуально. Тем более в обучении, которое по своей сути является формой общения и социального взаимодействия педагога и обучающегося, диалога с преподавателями, авторами учебников или компьютерных программ, с другими обучающимися.

Это представляется важным еще и потому, что, как подчеркивает профессор И. Фейгенберг, - имеются существенные различия между традиционными задачами средней школы и задачами, которые приходится решать специалисту в процессе профессиональной деятельности. В целях улучшения качества подготовки специалистов исследователь предлагает использовать в профессиональной подготовке задачи с недостающими и с избыточными (ненужными для решения) исходными данными [215, с.24].

Таким образом, исходя из вышеизложенного представляется возможным сформулировать ряд положений.

Общепедагогическая подготовка является частью профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. Опираясь на концепции общепедагогической подготовки, можно определить в качестве ее цели общепедагогическую готовность будущего учителя. Общепедагогическая готовность будущего учителя представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов. К их числу, на наш, взгляд относится мотивационно-ценностный (личностный) и процессуальный, причем первый является главенствующим.

Средство общепедагогической подготовки представляет собой организацию конкретного вида совместной (преподавателей и студентов педвуза) деятельности, направленной на решение конкретных задач общепедагогической подготовки будущих учителей.

Использования игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя основывается на событийном подходе в организации педагогического процесса; возможности преодолеть существенное отличие учебных задач от задач профессиональной деятельности специалиста с помощью игры; возможности гармонизации мотивов участников взаимодействия в игре; потенциале игры как средстве организации социальных проб; соответствии богатства игры в плане общения и направленности

педагогического образования на доминирование коммуникативного компонента. Игра как средство подготовки педагогов требует, с одной стороны, обеспечения включенности субъекта, а с другой - способна обеспечить включенность в процесс общепедагогической подготовки.

Анализ ряда работ последних лет показывает, что значимо при использовании игры не столько прямая аналогия с педагогической деятельностью, сколько ее социально-психологический смысл, кроме того, значительный дидактический эффект достигается не только в процессе участия будущего учителя в игре, но и при подготовке его к использованию игры как педагогического средства.

Существует несколько подходов (А.А.Вербицкий, В.В.Сериков) в определении положения игры в процессе подготовки будущего учителя. Оно определяется как промежуточное (квазидеятельность) между учебно-познавательной и учебно-практической деятельностью либо как последний уровень освоения будущим учителем содержания профессиональной деятельности (после лично-ориентированных задач и диалоговых форм).

Эта теоретическая база и легла в основу нашего исследования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

## **§2 Сущность ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя**

Термины "ролевая игра" и "ситуационная игра" активно использовались в работах известного психотерапевта Я.Л.Морено. Ролевая игра - "ролевой тренинг" по Морено - выполняет преимущественно педагогическую функцию. Поэтому ее называют также педагогической ролевой игрой. Целью ролевой игры было обучение определенному ролевому поведению (профессиональному - роли врача, учителя, юриста; социальному - роли матери, мужа и т.д.) и интеграция ролей (научение совмещать различные роли) [115, с. 208-210]. Ситуационная игра так же, как и ролевая игра, представляет собой метод социального тренинга, однако она имеет еще и диагностическое значение. Ее цель состоит не столько в обучении адекватному ролевому поведению, сколько в овладении умениями справляться с затруднительными ситуациями (во многом она перекликается с тренингом спонтанности и тренингом креативности по Морено)[115, с. 210-212].

Термин "ситуационно-ролевая игра" введен в научный оборот в середине семидесятых годов Н.Н.Богомоловой. За двадцать лет данная разновидность игр изучалась в новосибирской, казанской, костромской педагогических школах (Л.А.Аухадеева, Н.Н.Богомолова, А.В.Волохов,

З.И.Лаврентьева, А.И.Тимонин и другие). Однако рассматриваемая нами ситуационно-ролевая игра существенно отличается от игр, описанных казанскими и новосибирскими учеными как структурой, так и сферой использования.

"Суть метода ситуационно-ролевой игры состоит в импровизированном разыгрывании ее участниками заданной проблемной ситуации, в ходе которой они исполняют роли персонажей ситуации," указывает З.И.Лаврентьева [111,с.188]. Это определение привлекает нас тем, что на первый план здесь выдвигается познание социально-психологических закономерностей взаимодействия между людьми. Как отмечает З.И.Лаврентьева, ситуационно-ролевая игра может представляться участникам полем диагностики своих возможностей в использовании различных социальных ролей [111, с.74]. Игра, как пишет исследователь, увеличивает вообще представление о социальных ролях в обществе. В исследованиях новосибирской педагогической школы ситуационно-ролевая игра используется как средство регуляции поведения старшеклассников. Материалом для игр служили литературные произведения отечественных писателей на нравственно-этические темы (А.Алексин, В.Тендряков, В.Драгунский). В ситуационно-ролевой игре исследователи выделяли три этапа проведения: подготовительный, процесс игры и анализ.

Описание методики ситуационно-ролевой игры, представленное Н.Н.Богомоловой и З.И.Лаврентьевой, характеризует данный вид игр следующим образом: игровая ситуация состоит из одного эпизода (отдельного происшествия, события); разыгрывание ситуации производят несколько человек, остальные являются зрителями игры. Мы полагаем, что сведение ситуации (совокупность обстоятельств) только к одному эпизоду не исчерпывает богатство термина ситуационно-ролевая игра.

Л.А.Аухадеева, рассматривая проблему формирования коммуникативных умений у учащихся средних специальных учебных заведений средствами ситуационно-ролевой игры, определила положение ситуационно-ролевой игры на втором уровне процесса формирования коммуникативных умений. Такие игры, как отмечает автор, были направлены на овладение участниками различными способами взаимодействия в нестандартных ситуациях [15,с.18].

Ситуационно-ролевая игра в практике России зародилась в системе коммунарских отрядов "Рассветный" города Москвы в начале восьмидесятых годов. В этот период, как пишет С.Д.Поляков, обнаружилась тенденция к замыканию коммунаров в своих коллективах, к уменьшению числа коммунарски ориентированных педагогов. Кроме этого, происходит снижение социального пафоса

движения, выход на первый план внутренних педагогических, а порой досуговых задач [167, с.16]. И вот, чтобы снизить эти нежелательные последствия в коммунарское воспитание вводят ситуационно-ролевою игру. Источниками для ее возникновения послужили стихийные подростковые игры и технология коллективно-творческой деятельности.

Рассмотрим характерные особенности первого источника. Общее количество игр в подростковом возрасте необычайно велико. В исследовании В.М.Григорьева выявлено, что у одного подростка в течение года может быть от 372 до 818 различных игр и забав. В результате наблюдений более чем за сотней подростков, проведенном Н.П.Аникеевой и ее студентами, было зафиксировано 1400 игр в течение года, из которых 120 были сюжетно-ролевыми [8, с 34]. В ролевых играх подростки стремятся к групповому сотрудничеству. Подростки способны в групповой игре не только продумать весь ее ход, но и без помощи взрослых (а иногда и втайне от них) организовать достаточно сложную совместную деятельность, где игра и труд тесно переплетены. Особый характер носят стихийные игры подростков-мальчиков. У них, по сравнению с девочками, более обострена потребность в активном, действенном, романтическом утверждении себя в качестве взрослых. Сюжеты для игр они берут, как правило, из приключенческих книг. Мальчики более, чем девочки, стремятся держать свои игры втайне от взрослых, но могут и пользоваться ими как средством самоутверждения перед взрослыми.

Подростки играют в достаточно сложные и разнообразные ролевые игры, которые способствуют развитию личности в процессе проигрывания конкретных ролей и следования правилам, диктуемым сюжетом. Подростки в состоянии прибегать к ролевой игре и для маскировки своей личности, когда игра, "засекреченная" от взрослых, идет у всех на виду - как бы вариант двойной игры.

Второй источник возникновения ситуационно-ролевой игры - практика коллективно-творческой деятельности. Не ставя в данной работе перед собой задачу анализировать эту технологию, выделим ее характерные черты, которые повлияли на ситуационно-ролевые игры. Во-первых, это коллективный характер деятельности. Во-вторых, творческий характер деятельности - одна и та же игра в данном коллективе может быть проведена, как правило, не более одного раза. Следовательно, каждый раз приходится придумывать новую игру. В-третьих, направленность на улучшение жизни окружающих. Ситуационно-ролевая игра не может быть проведена в группе разработчиков, так как им известны основные завязки, что лишает смысла их участие в данной игре. Поэтому

игра данного вида придумывалась и проводилась как подарок-сюрприз другому коллективу.

В-четвертых, ситуационно-ролевая игра несет в себе многие характерные черты "ситуации образца" (термин С.Д.Полякова): автономность жизни коллектива - замыкание отношений на "сейчас" и "здесь"; непрерывность и интенсивность коллективной деятельности и общения - непрерывающаяся цепочка событий; подчеркнутая ситуативная направленность размышлений и ряда дел участников ситуации образца; особая позиция организаторов, показывающих своим поведением образцы отношений к деятельности, друг к другу, к коллективу [167, с. 25-29].

Первоначально ситуационно-ролевые игры (в терминологии "Города мастеров" миги (малые игры) и бриги (большие ролевые игры) носили романтическую, революционную окраску, что соответствовало и идеологии, и характеру игровой атмосферы коммунарских отрядов. Однако противоречие между свободой игры, равноправием участников независимо от исполняемой роли ("белых" тоже приходилось кому-то играть) и идеологической заданностью привело в конечном итоге к победе игры. Верх одержал чисто детский подход - приоритет правил игры, для которых политика и идеология второстепенны. Так обозначились чрезвычайно важные положения, основополагающие для ситуационно-ролевых игр:

- терпимость к чужим мировоззренческим ориентациям (пусть даже их имитации),
- ценность умелого взаимодействия,
- активность участника, нацеленность на результат, достигаемый "здесь" и "сейчас",
- ценность соглашения и его поиска,
- скрытность, завуалированность ролей, таинственность и романтичность.

Данные принципы являются весьма важными и с точки зрения гуманизации процесса общепедагогической подготовки будущего учителя, и в плане воспитания педагога - носителя нового гомоцентрического взгляда на образовательно-воспитательный процесс.

Структуру ситуационно-ролевой игры можно рассмотреть через категорию "взаимодействие".

Существует немало подходов к изучению проблем взаимодействия. Различные аспекты данного феномена анализировались во многих отраслях знания: в праксеологии - Т.Котарбинским, в психологии - А.В.Петровским, Р.Селманом, О.Стауфордом, М.Фландерсем, М.Хаузенем, педагогике Л.В.Байбородовой, М.А.Вейтом, Б.З.Вульффовым, Н.В.Елизаровой, Н.М.Рассадиным, С.Е.Хозе, М.И.Фруминым, Г.А.Цукерманом, Е.В.Чудиновой в теории управле-



ния Ф.М. Бородкиным, Н.М.Коряком, С.Ф. Макаровым, в практике социальной работы А.Минаханом и А.Пинкусом и некоторыми другими. На основании этого анализа можно сделать вывод, что взаимодействие - это процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных субъектов друг на друга, в ходе которого происходит преобразование взглядов, оценок, знаний, нравственных установок[171,с.51].

Общепринятыми признаками взаимодействия являются: предметность, доступность для стороннего наблюдения и регистрации, ситуативность, рефлексивная многозначность. Видами взаимодействия являются: консенсус (компромисс, соглашение, сделка), конфронтация (борьба, конфликт, антогонизм, соревнование), сотрудничество (сотворчество-творческий союз).

Наиболее важным с нашей точки зрения представляется анализ взаимодействия как категории педагогики, проведенный Н.М.Рассадиным. Автор подчеркивает, что наибольший интерес для педагогического рассмотрения имеют личные субъект-субъектные взаимодействия. Принципиальными позициями называет Н.М.Рассадин то, что:

- организация субъект-субъектного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе является способом, средством достижения цели;
- результат субъект-субъектного взаимодействия - личность ученика;
- субъект-субъектное взаимодействие предполагает наличие у участников взаимодействия индивидуальных целей, непротиворечивых и нетождественных;
- наиболее педагогически целесообразным представляется взаимодействие, когда цель не может быть достигнута какой-либо одной из сторон[172, с.83].

В контексте исследования проблемы общепедагогической подготовки обращают на себя внимание выделенные Н.М.Рассадиным признаки субъекта взаимодействия:

- осознание себя (как личности, как коллектива, как организации);
- осознание цели взаимодействия как необходимой для достижения;
- наличие достаточных представлений о партнерах как субъектах взаимодействия;
- знание своих прав и обязанностей, нормативных актов, определяющих характер и условия взаимодействия;
- наличие практического опыта, умений и навыков совместной деятельности;

- способность к анализу и корректировке процесса достижения целей взаимодействия [172, с.84].

Ситуационно-ролевая игра, ее модель, совпадает с моделью взаимодействия, если под моделью вслед за Н.М.Амосовым понимать систему со своей структурой и функцией, отражающую структуру и функцию оригинала [188, с.2]. "Совершенно не обязательно знать все детали модели, - пишет академик Г.Флеров,- отдельные блоки могут выбираться непосредственно из опыта и представлять собой в сущности "черные ящики", детальное знание структуры которых в принципе вполне возможно, но не существенно для моделирования данного конкретного процесса или явления. Главное в моделях не условные значки, а те содержательные структурно-функциональные зависимости, которые фиксируются с их помощью [188, с.3].

Анализ ситуационно-ролевой игры как модели взаимодействия позволяет выявить ее следующие признаки:

1. Моделирование исторической, сказочной или фантастической ситуации и жизнедеятельности конкретных персонажей. Модель четко определена по времени и месту, что отражается в общей вводной игры.

2. Распределение ролей между участниками, определение игровых целей участников и групп. Участники игры получают роли, для которых определены их игровой статус, игровые цели, набор игровых средств, а также имеются ролевые предписания (регламентированные отношения к игрокам и предметам игрового взаимодействия).

3. Ограничение деятельности участников правилами, ролевыми предписаниями и строго регламентированным набором игровых средств. Совместная деятельность в ситуационно-ролевой игре имеет характер ролевого взаимодействия, развертываемого в соответствии с предписанными и принимаемыми нормами. Выполнение участниками правил становится обязательным условием развертывания полноценной игры. Ролевые предписания моделируют стереотипы межличностного восприятия или определенный уровень осведомленности.

4. Многообразие видов и типов взаимодействия участников (игровое общение: переговоры, совещания, приказы, доклады; имитация ритуальных, производственных или магических действий; вооруженные схватки с помощью игрового оружия).

В самой модели ситуационно-ролевой игры заложены различные типы игровых взаимоотношений: игровая конкуренция (конфликт), игровое сотрудничество, игровое соглашение. Это непосредственно влияет на решение задач игрового взаимодействия.

Взаимодействие участников по выполнению игровых целей в ситуационно-ролевой игре может рассматриваться как последовательное решение задач. Оно предусматривает оценивание ситуации, самоопределение на игровом материале, сбор информации, установление первичных контактов, совместное проектирование взаимодействия, совместное конструирование взаимодействия, управление взаимодействием, осуществление влияния, завершение взаимодействия.

Первая и вторая задачи являются взаимосвязанными и пронизывают весь процесс игрового взаимодействия. Оценивание ситуации и самоопределение на игровом материале выражается в определении своего отношения к тому или иному игроку в зависимости от характера его игровых задач (кто он - конкурент, сотрудник или союзник на определенных условиях?). Решение этой задачи выдвигает на первый план проблему сбора достоверной информации. Смысл сбора информации состоит во вскрытии целевого плана ролей. Все остальные задачи решаются в эпизодах диалога и мультилога. В ситуационно-ролевой игре участвуют от двенадцати до двадцати человек. В ходе игры каждый участник взаимодействует с десятью - двенадцатью игроками за полтора-два часа, вступая в тридцать-сорок диалогов и мультилогов разного содержания.

5. Многовариантность решений и поступков, реализация модели в процессе "цепочки эпизодов". Разработкой ситуационно-ролевой игры закладывается вариативная модель игровых эпизодов (рассматривая модель как систему, где эпизоды являются элементами, связанными ролевыми целями и предписаниями отдельных игроков). Для каждой роли предусмотрена необходимая траектория игровых действий, связывающая эпизоды. Однако в силу конкурентности ролевых предписаний в одном и том же эпизоде при прямо противоположных результатах заинтересованы три-четыре игрока. С другой стороны, реальная линия игровых действий большей части игроков не включает ряд необходимых эпизодов, но проходит через определенное число эпизодов, никакого влияния на результаты игры не оказывающих.

Принимаемые участником ситуационно-ролевой игры решения и совершаемые поступки обуславливают определенные реакции. Выбор варианта зависит от другого участника игры. Сочетание цепочки эпизодов и многовариантности поведения и решений делает ситуационно-ролевую игру достоверным аналогом ситуации взаимодействия.

6. Наличие управляемого эмоционального напряжения и системы оценивания деятельности участников.

Эмоциональное напряжение в ситуационно-ролевой игре регулируется с помощью воздействий организатора игры. Воздействия могут быть направлены как на одного игрока, так и на всю игровую группу, их целью может быть повышение или понижение эмоционального напряжения. Эти воздействия могут быть полностью или частично запрограммированы в разработке игры. Оценивание деятельности участников ситуационно-ролевой игры может проводиться по следующим основаниям: по выполнению ролевых целей, по соответствию действий правилам и игровой этике, по стремлению научиться общению и так далее.

М.В.Кларин, Н.П.Аникеева, З.И.Лаврентьева, исследуя обычную учебную ролевую игру, отмечают, что процесс проведения данного типа игр можно разделить на несколько этапов: ориентацию, подготовку к проведению, проведение как таковое и обсуждение.

Мы убеждены, что деятельность участника ситуационно-ролевых игр можно также разделить на игровую деятельность и деятельность по поводу игры (термин Е.А.Хруцкого[225, с. 6]). Игровая деятельность связана с функционированием игроков как исполнителей определенной роли. Деятельность по поводу игры может осуществляться как в процессе игры, так и за ее пределами. Во время игры у участника возникают мысли, чувства по поводу игры, а также по поводу межличностного взаимодействия. Деятельность по поводу игры имеет важное значение при использовании ситуационно-ролевых игр. Сама игровая деятельность служит как бы поводом, рамками и эмпирической базой развертывания деятельности по поводу игры.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя представляет собой специально организованную деятельность, состоящую из ситуационно-ролевых моделей и их внеигрового педагогического обеспечения и направленную на достижение будущим учителем состояния включенности в процесс решения педагогических задач.

Основными достоинствами использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки является то, что она представляет собой коллективную, творческую по характеру деятельность, содержание которой помогает формировать профессиональную индивидуальность; дает возможность в ходе общения поставить себя на место другого человека, понимать его, содействовать ему; включает в себя значительное число задач, по характеру соответствующих задачам профессиональной деятельности; позволяет реализовать событийный подход к организации

учебного процесса; предполагает сотрудничество с преподавателями. Ситуационно-ролевая игра в силу своей эмоциональной и интеллектуальной привлекательности позволяет создать мотивационное поле взаимодействия, за счет разноплановости ролей и ситуаций она способствует организации социальных проб. Все это вместе взятое дает возможность обеспечить включенность будущего учителя в процесс общепедагогической подготовки.

Определим дидактические возможности компонентов ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки.

Имитация взаимодействия (игровые роли) позволяют проиллюстрировать социально-психологические закономерности. Ролевые предписания являются демонстрацией стереотипов восприятия, определенного уровня осведомленности. Правила ситуационно-ролевой игры иллюстрируют определенные нормы общения. Многообразие видов и типов взаимодействия создает условия для проживания будущим учителем конфликта, соглашения, сотрудничества.

Игровое взаимодействие как последовательность решения задач позволяет будущим учителям приобрести общепедагогические умения. Так, задача оценивания ситуации предполагает выработку общепедагогических умений этапа анализа выполненной педагогической работы, определение нового состояния воспитанников и постановку новых педагогических целей: определять степень достижения поставленной цели, устанавливать причину слабости педагогических воздействий, недостатки в своей деятельности. Задача сбора информации - умения этапа педагогической диагностики и целеполагания: наблюдения, беседы, интервью, уяснения и оценки психологических состояний других людей, определение целей взаимодействия, изменения своих целей в связи с появлением новых факторов.

Такие задачи, как установление контактов, переговоры, организация, управление, осуществление влияния, прерывание контактов способствуют формированию умений этапа решения педагогических задач на уровне планирования учебно-воспитательного процесса (представлять и понимать психологическое состояние других людей и учитывать это в процессе взаимодействия, обнаруживать и точно формулировать более полную систему задач в связи с поставленной целью, определять главную задачу в конкретной ситуации) и умений этапа практической работы (умение передавать и сообщать информацию; умение доказывать, убеждать, вести дискуссию, умение осуществлять воздействия на людей; умение стимулировать деятельность; умение оперативно оказывать разностороннюю помощь; умение осуществлять координацию взаимодействия; умение поддерживать отношения сотрудничества; умение

осуществлять контроль и оценку деятельности).

Наличие возможности оценивания деятельности игроков и деятельности по поводу игры позволяет управлять деятельностью будущих учителей в ходе общепедагогической подготовки, организуемой средствами ситуационно-ролевой игры.

Анализ теории использования игры в педагогическом образовании позволяет предположить, что ценность для процесса общепедагогической подготовки имеет не только простое участие будущего учителя в ситуационно-ролевой игре, но и проведение самим студентом педвуза подобных игр, что дает возможность им апробировать ряд функций-ролей педагога-организатора игры, таких как: инструктор, судья-рефери, тренер, председатель-ведущий [87, с.135].

Основываясь на анализе различных ситуационно-ролевых игр, можно сформулировать несколько функций педагога-организатора этого вида игр. Назовем их и кратко охарактеризуем.

\_\_\_1Проектировочная функция \_\_0 педагога-организатора игры состоит в определении педагогической целесообразности проведения данной игры.

\_\_\_1Ориентировочная функция \_\_0 предполагает умение преобразования педагогических целей в цели для участников игры.

\_\_\_1Инструктивная функция \_\_0 предусматривает введение в содержание игры, ознакомление с ее правилами, разъяснение отдельных деталей игрового взаимодействия. Кроме того, в течение игры нередки случаи, когда игрокам необходимо вновь обратиться к индивидуальной или общей вводной, получить дополнительную информацию.

\_\_\_1Консультативная функция \_\_0 ориентирует педагога-организатора на оказание помощи участникам игры, которые по тем или иным причинам не в состоянии принять решение, разобраться в имеющихся проблемах.

\_\_\_1Судейская функция \_\_0 проявляется в связи с тем, что ход игры, безусловно, нуждается в контроле и в какой-то степени руководстве со стороны педагога. Этим обеспечивается педагогическая результативность игры. Действуя в качестве судьи, организатор лишь поддерживает ход игры, то есть соблюдение игровых правил, разрешает игровые споры и конфликты, стремится разобраться в сложных ситуациях, быстро принять решение, настаивать на своем решении.

\_\_\_1Эмоционально-регулятивная функция \_\_0 является достаточно сложной и ее реализация может быть разбита на несколько этапов. На первом этапе, до игры и в самом ее начале, она предусматривает побуждение игроков к участию в игре. И уже в ходе

игры она предполагает позицию "утешителя" игроков, "нейтрализатора", "стимулятора", организатора эффектного окончания игры. Опыт проведения разнообразных ситуационно-ролевых игр свидетельствует, что организатору приходится успокаивать тех, кто выбыл из игры, в процессе разговора расспрашивать об обстоятельствах, приведших к этому. Если нарушений правил не было, педагог напоминает игроку, что все происходящее - всего лишь игра, а в играх даже при неудаче, при проигрыше следует вести себя достойно. Но не только выбывшим во время игры нужны будут слова утешения. Они нужны будут и тем, кто просто растерялся, кто в полном недоумении - "Что делать?". Таких игроков педагог вынужден успокаивать. Существует ряд типов игроков, которых в ходе игры необходимо сдерживать. (Об этом подробнее смотри [107, с.49].

Иногда необходимо активизировать игру. Сделать это можно несколькими способами: через сообщение дополнительной информации, введение новых условий, или через прямые подсказки.

Каждая ситуационно-ролевая игра имеет несколько возможных вариантов окончания. По какому из них пойдет развитие игровых событий будет зависеть от игровых действий тех или иных игроков. В разработках игры имеются все возможные варианты, и от педагога-организатора требуется артистизм при организации финала игры.

Директивная функция. Если предыдущие функции связаны в основном с подготовкой и ходом ролевой игры, то данная относится к завершающему игровому обсуждению, в ходе которого педагог избегает "предлагать" участникам свои выводы и обобщения, а скорее ставит перед учащимися такие вопросы, которые побуждают их сопоставлять игровую модель и имитируемые явления, обдумывать связи между содержанием игры и предметным материалом.

Изобретательская функция. Недостатком ситуационно-ролевой игры является то, что в нее можно сыграть только лишь один раз. Это требует от педагога-организатора постоянного обновления копилки ситуационно-ролевых игр и конструирования новых игровых моделей.

Игротехническая функция требует соотнесения участниками игры индивидуальных потенциалов взаимодействия с правилами ситуационно-ролевой игры и параметрами эффективного субъект-субъектного взаимодействия.

Таким образом, проведение ситуационно-ролевой игры предполагает реализацию следующих функций педагога-организатора: проектировочной, ориентировочной, инструктивной, консультативной, судейской, эмоционально-регулятивной, директивной, изобретательской, игротехнической.

Основываясь на возможностях ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя, можно определить объем и характер знаний, умений, навыков, которые

формируются в процессе ее использования. Это прежде всего общепедагогические знания, такие как:

- знание сущности воспитания, его общих и конкретных целей, задач, организационных форм, средств и методов;
- знание психологических основ обучения и воспитания;
- знание методов определения уровней воспитанности школьников (их групп и коллективов);
- знание методов определения уровней сформированности навыков и умений;
- знание содержания, форм и методов управления самовоспитанием учащихся;
- знание методов научно-педагогического описания и анализа педагогических фактов, явлений и процессов педагогических систем, их структур.

Анализ литературы и собственная экспериментальная деятельность позволили нам соотнести функции педагога-организатора ситуационно-ролевой игры и общепедагогические умения. В результате мы пришли к выводу, что реализация определенных функций педагога-организатора ситуационно-ролевой игры способствует формированию конкретных общепедагогических умений. Так, проектировочная функция способствует формированию умений использовать свои знания для уяснения и оценки психологического состояния отдельных учащихся; определять близкие, средние (тактические), дальние (стратегические), оперативные цели обучения и воспитания; определять степень достижения поставленной цели; устанавливать причины слабости определенных педагогических воздействий; определять главную задачу в конкретной ситуации; правильно определять основные условия решения этой задачи; прогнозировать возможные варианты развития воспитуемых; отбирать необходимые средства для предстоящей работы; использовать результаты анализа выполненной работы для того, чтобы ставить новые цели обучения и воспитания; планировать новый этап практической деятельности по управлению педагогической системой.

Ориентировочная функция педагога-организатора ситуационно-ролевой игры позволяет будущему учителю вырабатывать такие умения, как оптимальное планирование работы отдельных учащихся; оказание помощи ученическим коллективам, не ограничивая их самостоятельности; стимулирование самовоспитания учащихся; умение давать учащимся поручения, задания.

Инструктивная функция в свою очередь формирует у будущего учителя умение передавать и сообщать информацию учащимся.

Консультативная - умение оперативно оказывать разностороннюю духовную и психотерапевтическую помощь, создавать си-



туации успеха.

Судейская позволяет осуществлять в процессе общения со школьниками координацию их взаимоотношений; оказывать помощь ученическому коллективу и отдельным ученикам в решении их проблем.

Эмоционально-регулятивная служит для выработки будущим учителем общепедагогических умений: стимулировать коллективную учебную и общественную работу; оперативно оказывать разностороннюю духовную и психотерапевтическую помощь; поддерживать с учащимися отношения сотрудничества; мысленно ставить себя в ситуацию школьника.

Директивная формирует умения доказывать, убеждать, вести дискуссию, осуществлять контроль за текущим ходом работы, объективно оценивать качество работ, стимулировать самовоспитание учащихся.

И, наконец, изобретательская функция дает возможность соотносить свой опыт с педагогической теорией; осуществлять методический отбор и разработку педагогической информации; отбирать необходимые средства для предстоящей работы; отбирать оптимальные формы образовательной и воспитательной работы; оптимально планировать методы обучения и воспитания.

Основываясь на определении ситуационно-ролевой игры как средстве общепедагогической подготовки будущего учителя, на выделенных выше возможностях компонентов этого средства в приобретении общепедагогических знаний, умений, навыков и формировании мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности, дадим характеристику потенциалам ситуационно-ролевой игры как средству общепедагогической подготовки будущего учителя.

Понятие потенциал применяется в различных отраслях наук об обществе уже более десяти лет. Понятие потенциал по отношению к психологическим явлениям использовалось в исследованиях Б.Г. Ананьева. Сделав предметом анализа особенности ролевого поведения личности и дифференцируя содержание роли в психологическом плане, Б.Г.Ананьев специально выделяет потенциалы индивидуально-психического развития, связывая их с такими "ресурсами и резервами" человеческой личности, как одаренность, специальные способности, работоспособность, трудоспособность и т. д. [ 6, с. 325-326]. А.Н.Лутошкин предложил выделять потенциалы коллектива, говоря об актуальных и потенциальных сферах. Последнюю он определял как "своеобразную "кладовую" жизненных ресурсов общности, обеспечивающих развитие коллектива как социальной системы" [120 ,с.45]. Эмоциональным потенциалам коллектива он дал такую дефиницию: это - "заложенные в эмоцио-

нальных состояниях людей возможности к возбуждению и воспроизводству жизненной энергии, которые в определенных условиях способны значительно повышать активность личности и всего коллектива [120, с.47]. Вообще, потенциал [лат. potentia - возможность, мощьность] - 1) величина, характеризующая запас энергии тела...; 2) степень мощьности (скрытых возможностей)[ 186, с.555]. Мы полагаем, что потенциалы могут быть не только у индивидов, групп, но и у видов деятельности. На наш взгляд, у ситуационно-ролевой игры имеются потенциалы как средства организации досуга, как средства социальной адаптации подростков и старшеклассников [187, с. 40], как средства обучения лидеров организаторским умениям [105, с.44] и т. д. В данной работе мы рассматриваем лишь потенциалы ситуационно-ролевой игры в рамках объекта и предмета нашего исследования. Под потенциалами ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя мы предлагаем понимать результаты общепедагогической подготовки будущих учителей, которые могут быть достигнуты посредством ситуационно-ролевой игры. Структурно потенциалы ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя нам представляются состоящими из трех уровней. Могут быть выделены собственно игровые, практического применения игры и целевые потенциалы. Идея о структуре потенциалов родственна положению В.И.Кашницкого о постоянном расширении коммуникативного поля будущего учителя [85].

Собственно игровые потенциалы - это результаты общепедагогической подготовки, которые могут быть достигнуты будущим учителем на этапе участия в ситуационно-ролевой игре. Здесь под ситуационно-ролевой игрой мы понимаем игру как средство общепедагогической подготовки. Потенциалы практического применения ситуационно-ролевой игры - это цели общепедагогической подготовки, которые могут быть реализованы при использовании будущим учителем ситуационно-ролевой игры как педагогического средства. Целевые потенциалы - это достижение будущим учителем общепедагогической готовности. Целевые потенциалы реализуются за счет достижения будущим учителем состояния включенности в процесс общепедагогической подготовки и его самостоятельной, активной и результативной деятельности по самоподготовке.

В нашей работе мы не ставим целью изучения структуры потенциалов, динамики взаимоперехода от собственно игровых к целевым. Однако позволим себе ряд замечаний. Так как собственно игровые потенциалы ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя могут не позволить

значительной части будущих учителей достичь общепедагогической готовности, должен быть поставлен вопрос об ограничениях ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки. При рассмотрении ограничений мы исходили из пояснения к слову "ограничительный", которое дает С.И.Ожегов,- ограничительный - не охватывающий полностью [150, с.357]. Основываясь на том, что только участие будущего учителя в игре не позволяет охватить цель общепедагогической подготовки возникает необходимость выявления ограничений ситуационно-ролевой игры. (Об этом подробнее во второй главе).

Каждый из уровней потенциалов ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя также имеет свою структуру. На каждом из уровней мы выделяем мотивационные, когнитивные, эмоциональные, инструментальные, деятельностные потенциалы использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя (См. схему N1 на стр. 61). Рассмотрим содержание целевых потенциалов (ниже мы будем употреблять термин "потенциалы" в значении целевые потенциалы).

\_\_Мотивационные потенциалы\_\_ предполагают формирование у будущего учителя устойчивого стремления к приобретению общепедагогических знаний, умений и навыков.

\_\_Когнитивные потенциалы\_\_ представляют собой интериоризацию и осознание будущим учителем социальной сущности педагогической деятельности, овладение системой общепедагогических знаний. Игровые ситуации являются иллюстрацией социально-психологических и психолого-педагогических закономерностей, методически грамотное проведение ситуационно-ролевых игр дает целостное представление об одной из педагогических технологий. основополагающие принципы, на которых построена ситуационно-ролевая игра, явно проступают в ходе деятельности, что позволяет будущему учителю получить представление о методологии данного педагогического процесса.

\_\_Эмоциональные потенциалы\_\_ ситуационно-ролевой игры в процессе общепедагогической подготовки состоят в субъективной значимости процесса игрового взаимодействия и деятельности по поводу игры, промежуточных результатов и отношений, возникающих в процессе совместной деятельности.

\_\_Инструментальные потенциалы\_\_ состоят в возможности будущего учителя приобрести общепедагогические умения и навыки. Ситуационно-ролевая игра выгодно отличается от ряда игровых средств профессионально-педагогической подготовки тем, что она не только позволяет приобрести будущему учителю общепедагогиче-

ческие умения и навыки, но и может прямо использоваться студентом в своей учебно-практической деятельности.

Деятельностные потенциалы представлены проектированием будущим учителем траектории собственной профессионализации непосредственным участием в педагогической деятельности.

Потенциалы ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя могут быть реализованы лишь при определенной организации процесса. Прежде чем проектировать процесс использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя обратимся к анализу отечественного и зарубежного опыта применения игры в педагогическом образовании.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

Ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя представляет собой специально организованную деятельность, состоящую из ситуационно-ролевых моделей и их внеигрового обеспечения и направленную на достижение будущим учителем состояния включенности в процесс общепедагогической подготовки.

Использование ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя позволяет осуществить гуманизацию процесса подготовки, воспитать педагога - носителя нового гомоцентрического взгляда на образовательно-воспитательный процесс, организацию "проживания" профессионально значимых ситуаций, социально-профессиональные пробы будущих учителей.

Этот вывод обусловлен такими основополагающими для ситуационно-ролевых игр положениями, как: терпимость к чужим мировоззренческим ориентациям (пусть даже их имитации), ценность умелого взаимодействия, активность участника, нацеленность на результат, достигаемый "здесь" и "сейчас", ценность соглашения и его поиска, скрытость, завуалированность ролей, таинственность и романтичность.

Ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя обладает мотивационными, когнитивными, эмоциональными, инструментальными, деятельностными потенциалами. Однако, несмотря на свои возможности, вид игр не стал еще ни предметом научного анализа, ни методического описания в контексте общепедагогической подготовки.

С Х Е М А N 1

ПОТЕНЦИАЛЫ СИТУАЦИОННО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ  
как средства общепедагогической подготовки  
будущего учителя

### §3 Зарубежный и отечественный опыт использования ролевых игр в профессионально-педагогической подготовке

Игра в профессиональном обучении широко используется как в практике отечественной высшей школы, так и за рубежом. Чаще всего предпочтение обучающим играм, как свидетельствует анализ источников, отдавали в подготовке управленцев, инженеров, психологов, социальных работников. Со временем игры стали использовать и в профессионально-педагогическом образовании.

Ролевые игры, например, в американской системе подготовки педагога называются методами аффективного обучения (К.Х.Гувер). К ним одни относят: упражнения, имитирующее ролевое общение (Г.Л.Вуллен), другие - постановку коротких сценок (Т.О.Хомман), третьи - учебное занятие, обеспечивающее инсценировку для решения определенной учебной проблемы (Дж.Дикси), четвертые - свободную импровизацию в рамках заданной ситуации и так далее [124, с.96].

К.Х.Гувер предлагает классификацию ролевых игр: спонтанное действие, моделирование, собственно ролевая игра и социодрама. Спонтанное действие он рассматривает как форму, не требующую от участников особого напряжения и большой подготовки.

Моделирование - это имитация реальной деятельности учителя в тех или иных искусственно созданных педагогических ситуациях, когда приходится прибегать к абстракциям или упрощению. К.Х.Гувер замечает, что моделирование может быть представлено как игра-соревнование, где есть победители и побежденные. Соревнование возникает при условии, если моделирование основывается на каком-то социальном конфликте, а студенты пытаются найти выход из сложной ситуации. Слово "конфликт" здесь употребляется в позитивном смысле: пока он есть - значит процесс развития идет, происходит преодоление противоречий. Важно, чтобы учитель не избегал конфликтов, умел их вовремя заметить, стремился разрешить вместе с детьми. Моделирование уже рассчитано на применение определенных навыков, причем чем больше педагогических ситуаций разрешит студент, тем легче ему будет ориентироваться в профессиональной деятельности [124, с.95].

Моделирование включает подготовку к игре, распределение ролей, описание основной схемы игры, постановку задачи, процедуру ее обсуждения, анализ.

Ролевая игра, как уже указывалось выше, широко использовалась в "психо-драматической школе" (Я.Морено). Она помогает осознать, как действовать в той или иной ситуации. Одно из ее

достоинств - способность вызвать эмпатию. Ролевая игра помогает перешагнуть через барьер неприятия, а может быть, и неприязни, поскольку ситуация объединяет студентов, создает доброжелательную атмосферу и требует от участников большой отдачи, так как степень вовлечения в нее интенсивна, а значит, предполагает активное действие.

Ролевые игры присутствуют во всех четырех направлениях, по которым развивается педагогическая подготовка США: академическом, исследовательском, эволюционном, критическом [226].

Широко применяемым средством в зарубежном педагогическом образовании является социодрама. Возникшая как средство терапии жертв дискриминации, она позволяет "проживать" ситуации отвержения группой [238].

Финалом моделирования ролевой игры и социодрамы могут быть вопросы для осмысления происходивших действий и деятельности в целом. Дж.Контра предлагает следующий набор таких вопросов: каких реальных результатов Вы добились с помощью игры? Какие факторы повлияли на ваше решение? Какого рода отношения у Вас сложились в ходе игры? Как бы Вы повели себя, если бы игра началась снова? Насколько отличалась игровая ситуация от реальной? [124].

В педагогическом образовании Польши используется несколько разновидностей дидактических игр: симуляционные, ситуативные и инсценизации. С помощью симулятивного метода студент приобщается к всестороннему анализу проблем, выступавших ранее в качестве действительных, причем результаты решений затем сравниваются с фактическими решениями, принятыми в условиях, воспроизведенных в ходе занятий. Аналогичным образом служит выработке умения проводить всесторонний анализ рассматриваемых проблем и ситуационный метод. От симулятивного метода он отличается тем, что относится обычно к ситуациям фиктивным, хотя и правдоподобным. Именно поэтому предложенные здесь студенту решения не имеют системы соотнесения, в качестве которой в симулятивном методе выступали действительные факты. Таким образом, симулятивный метод имеет прежде всего характер ретроспективный и подлинный, а ситуационный - перспективный и фиктивный [108, с.195]. Метод инсценизации может принимать разнообразные формы, например форму предварительно подготовленного или импровизированного диалога или дискуссии на определенную тему, форму воспроизведения событий, которые когда-то имели место, или даже никогда не происходили. От симулятивного и ситуационного этот метод отличается тем, что им можно охватить одновременно сравнительно большие группы учащихся, а также тем, что

им можно пользоваться в целях не только интеллектуального, но и эмоционального воспитания [108,с.196].

В системе переподготовки педагогов в Германии в последние годы широкое распространение получила модерация. Это система профессионального совершенствования, основанная на фактически игровом принципе. Учитель, проходящий переподготовку, находится в "двух ситуациях": во-первых, в группе коллег в центре модерации, где анализируются профессиональные проблемы и создаются новые педагогические технологии для их разрешения; во-вторых, в своей школе, где учитель не прекращает своей профессиональной деятельности и выступает носителем новой технологии для остальных педагогов школы. На этом примере видно, что решение локальной педагогической проблемы является "материалом", а "содержанием" деятельности выступает профессиональное самосовершенствование.

В ближнем зарубежье также имеется определенный опыт использования игры, имитации, моделирования в профессионально-педагогическом образовании.

В Кишиневском педагогическом институте широко используется ролевой психолого-педагогический тренинг (РПРТ), в результате которого создаются условия для формирования профессиональных умений. Педагогические ситуации, которые разыгрываются при исполнении непосредственной роли, создают условия для познания своих личностных и профессиональных качеств, развития педагогической техники.

"Другими словами, - пишет В.М.Мындыкану,- мы стремились формировать не только конкретные знания, умения и навыки, но и развивать определенные силы студентов, участвующие в процессе учения" [130,с.72 ].

В описанных ситуациях широко используются разнообразные формы игр: диалог, моделирование. Чтобы оживить подачу наиболее важных проблем, описание ситуаций представляется так, чтобы обучаемый сам определил, что надо, что требуется найти, как нужно преобразовать обстановку. Студент должен строить логику взаимоотношений и взаимодействий "школьников" в процессе педагогического общения, сравнивать найденные различные варианты решения, обсуждать и углублять опыт, осмысливая множество оценок.

В отличие от "обучающей игры" В.П.Бедерхановой, "дидактической игры" А.А.Вербицкого, АСПО Т.С.Яценко, где разыгрывание ролевых имитационных педагогических игр стремится к передаче информации, цель ролевого психолого-педагогического тренинга (РПРТ) - выявить стереотип в поведении студента. Дальнейшие

процедуры РППТ предполагают анализ и адаптацию стереотипа к условиям школьной практики.

В целом моделирование и разыгрывание ролевых ситуаций в РППТ отличается от других "дидактических" и "деловых" игр тем, что без особой предварительной подготовки студент сам в быстром темпе может определить тактику поведения в задаваемых этюдах, ситуациях или темах [130, с.149].

Не менее интересен опыт психолого-педагогического факультета Красноярского государственного университета [35, с.49-54].

Организационными формами, используемыми в КГУ являются: педагогические творческие мастерские, академические группы общих курсов, студенческие группы спецкурсов и спецсеминаров, тренинговые группы, исследовательские лаборатории по разработке и проведению экспериментов и инноваций, проведение деловых и организационно-деятельностных игр по психолого-педагогической и другой учебной проблематике.

Педагогические мастерские, создаваемые на конкурсной основе, направлены на формирование личностно-ценностных ориентаций, определение профессиональных целей в образовании, усвоение индивидуальных образцов деятельности через рефлексию образовательного опыта каждого из участников мастерской, анализ их личных и совместных разработок и практик.

В работе мастерской отправной точкой является позиция мастера, образцы его педагогической деятельности. Но и они на занятиях подвергаются критике и анализу, соотношению с историческими образцами и личной социокультурной ситуацией. Формирующаяся таким образом индивидуальная программа работы каждого студента в отдельности и мастерской в целом становится результатом коллективного анализа и разработок, осуществляемых под руководством мастера-педагога.

Такая форма вовлечения студентов в поисковые разработки содержания собственного образования актуализирует потребность их в соответствующих знаниях, стимулирует постоянное соотнесение получаемых знаний с собственными целями и ценностями будущей профессиональной деятельности. Студенты, участвующие в работе мастерских, критично относятся к материалу предметных учебных курсов, часто переходят на индивидуальный учебный план, усиливая в нем психолого-педагогический цикл. Участие студентов в работе мастерских позволяет преподавателям психолого-педагогического факультета контролировать эффективность процесса профессионализации, осуществляемого и в других организационных формах.

Особенно интенсивной формой освоения студентами рефлексии



и самоопределения являются учебные организационно-деятельностные игры (ОДИ). Теория и практика организационно-деятельностных игр разработана коллективами Г.П.Щедровицкого, П.Г.Щедровицкого и Н.Г.Алексеева [4, с.187].

"ОДИ - это особо организованная коллективная мыслительная деятельность, через которую и в рамках которой наиболее адекватно и успешно осуществляется развитие профессиональной деятельности, раскрываются ее горизонты",- пишут Н.Г.Алексеев, Ю.В.Громыко, Б.А.Злотник [4, с.31].

Как и в мастерских, самоопределение в ОДИ тесно связано с самодеятельностью, с общей педагогической жизнью факультета. Игры проводятся в начале учебного года ("запуск") и в начале весеннего семестра ("игры на строительство факультета").

Игры начала года помогают проектировать собственную учебную работу студентов. Они включают в себя анализ уже накопленного опыта, представлений о педагогической деятельности и профессиональных ценностях, а также оформление проектов личных и коллективных программ на предстоящий учебный год. Рассматриваются проекты программ и педагогических мастерских.

Игры "на строительство факультета" вносят необходимые коррективы в индивидуальные программы движения как студентов, так и всего коллектива факультета на основе соотнесения поставленных образовательных целей и хода их реализации. Вводятся новые организационные формы учебного процесса, делаются заказы на новые учебные предметы, а также на научные исследования и прикладные разработки по возникшим проблемам.

Подчеркнем, что и педагогические мастерские, и учебные ОДИ необязательные для всех формы образования. Студент, не желающий работать в мастерской, может ограничиться прослушиванием учебного курса "Педагогическое мастерство". Здесь важен сам факт альтернативных вариантов образования, которые дают обширный материал для рефлексии и самоопределения.

Большой практический опыт подготовки студентов к умелому педагогическому взаимодействию накоплен на историко-педагогическом факультете Костромского педагогического университета. В 60-70 годы здесь трудами С.М.Минценгеллера, А.Н.Лутошкина, Л.И.Уманского была создана учебно-воспитательная система, включающая не только лекционные, семинарские, лабораторные занятия, комплекс практик, но и внеучебную, внеаудиторную и вневузовскую работу студенческой группы. Учебный год состоял из трех семестров - два учебных и летний. В ходе последнего студент проходил стадии самостоятельности и ответственности: работа в педагогическом отряде по месту жительства, работа с ма-

лой группой (кружок, секция), а затем уже с временным детским коллективом в загородном лагере. Базой профессионального становления будущих воспитателей стал созданный А.Н.Лутошкиным и Л.И.Уманским лагерь комсомольского актива "Комсорг".

Своего рода "запускающей" формой подготовки будущего учителя являлся инструктивно-установочный сбор 1 курса, ставший традицией историко-педагогического факультета, заложенной и научно обоснованной Л.И.Уманским и А.Н.Лутошкиным в начале семидесятых годов. С тех пор лагерный сбор является начальным этапом подготовки будущего учителя-воспитателя. Руководитель лагерных сборов ряда лет, преподаватель кафедры социальной педагогики С.П.Афанасьев, осмысливая сегодня инструктивно-установочный сбор как педагогический феномен и форму учебно-воспитательной работы в вузе, отмечает большие воспитательные возможности этой "интеллектуально и эмоционально насыщенной интенсивной жизни в автономных условиях" [16, с.19].

Называя этот феномен адаптационным лагерем, Е.Леванова подчеркивает, что опыт проведения таких лагерей описан не только в отечественной, но и в педагогической литературе Польши [112, с.129]. Не отрицая адаптационных и других целей, которые призван решать лагерный сбор, необходимо отметить его функцию как "ситуации образца". Солидаризируясь с позицией С.Д.Полякова, под "ситуацией-образцом" мы понимаем интенсивную форму деятельности и общения в контексте инновационного обучения [166, с.35]. В "ситуациях-образцах" участники включены не только в деятельность, моделирующую отношения и проблемы коллектива, но и в саму реальную деятельность. "Ситуация-образец" - это ограниченный во времени (от нескольких часов до нескольких дней) отрезок жизни коллектива, в котором участники ситуации-образца живут напряженной, интенсивной жизнью в соответствии с заданными организаторами или выработанными в это время. Жизнь такого временного коллектива может стать образцом для будней.

Большую роль в подготовке учителя на истпеде играли общефакультетские творческие дела. Со временем был выработан комплекс таких дел: "Знакомьтесь, первый курс!", "Историада", "Конкурс агитбригад", "Лето в красном галстуке", "Веселые старты", конкурс "Товарищ песня", "Смотр художественной самодеятельности" и так далее. Все они были органично связаны с курсом "Методика воспитательной работы" и проводились в форме коллективно-творческих дел. Комплекс общефакультетских творческих дел функционально также являлся ситуациями-образцами и моделями детских праздников (в школе или загородном лагере).

Определяющее значение в системе костромского истпеда имел комплекс практик: педагогический отряд сельского назначения "Альтаир",

практика в загородных детских лагерях. При этом особое место занимала летняя практика в шестом семестре, ей предшествовал инструктивно-методический сбор или лагерь (ИМС-ИМЛ). Данный феномен подробно рассмотрен в диссертационном исследовании Е.А.Левановой [112, с.75-95]. Основываясь на выводах этого автора, можно утверждать о существовании двух условий эффективной организации летней практики:

- моделирование воспитательной деятельности загородного лагеря в условиях ИМЛ,

- жизнедеятельность ИМЛ и загородного детского лагеря организована с помощью одного средства - коллективно-творческой деятельности.

Анализ современной психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что близкие системы подготовки педагогических кадров имели историко-педагогические факультеты Курского, Новосибирского, Челябинского педагогических институтов, психолого-педагогический факультет МГПУ. Общими чертами этих систем был комплекс моделей: лагерный сбор - модель учебного года на факультете, учебный год на факультете - модель учебного года в школе, установочный сбор (третий курс) - модель лагерной смены и так далее. Важным средством обучения является игра, и в первую очередь сюжетно-ролевая.

От курса к курсу усложнялись роль и позиция студентов: если на первом курсе они - участники, то на втором и третьем - организаторы, а на четвертом и пятом - уже носители факультетских ценностей, помощники и консультанты младших курсов.

Таким образом, анализ опыта использования ролевых игр и имитаций в профессионально-педагогической подготовке позволяет заключить, что игра как средство профессионального обучения позволяет формировать важные умения и навыки, соединять теоретические знания с практической деятельностью, определять траектории личностного и профессионального роста.

Авторы и разработчики различных игр (в том числе ролевых) достаточно определенно указывают сферу и условия применения данных средств в подготовке будущих учителей. Это объясняется наличием ограничений у любых, даже полифункциональных, технологий в педагогическом процессе.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.**

Общепедагогическая подготовка является частью профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. Она осуществляется в процессе теоретических и практических занятий разнообразными средст-

вами, среди которых особое место принадлежит играм, и в частности ролевым.

Анализ исследований свидетельствует, что игра как средство обучения обладает определенным дидактическим и социально-психологическим эффектом. Не только включение будущего учителя в игру, но и участие в ее подготовке, анализе ее итогов оказывает влияние на объем и характер профессиональных знаний, умений и навыков.

Ситуационно-ролевая игра как разновидность ролевых игр представляет собой специально организованную деятельность, состоящую из ситуационно-ролевых моделей взаимодействия и их внеигрового обеспечения и направленную на достижение будущим учителем состояния включенности в процесс общепедагогической подготовки.

Возникновение ситуационно-ролевой игры связано со стихийными играми подростков и практикой коллективной творческой деятельности.

Накопленный опыт позволяет констатировать, что ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя обладает мотивационными, когнитивными, эмоциональными, инструментальными, деятельностными потенциалами, способствующими формированию у будущего учителя устойчивого стремления к приобретению общепедагогических знаний, умений и навыков, интериоризации и осознанию социальной сущности педагогической деятельности, овладению системой общепедагогических знаний, формированию субъективной значимости процесса общепедагогической подготовки, промежуточных и конечных результатов и отношений, возникающих в процессе совместной деятельности; приобретению общепедагогических умений и навыков.

## **ГЛАВА II РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИТУАЦИОННО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

### § 1 Анализ опытно-экспериментальной работы

Изучение проблемы использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя (в теории и на практике) позволило нам составить программу исследования (Приложение N 1), отобрать подходящие методики изучения, которые позволили бы достоверно зафиксировать типичность интересующих процессов и сделать соответствующие выводы.

Программа исследования (на первом этапе) была направлена на решение трех задач:

- 1) определить уровень общепедагогической подготовки студентов экспериментальных и контрольных групп;
- 2) зафиксировать изменения этого уровня в процессе использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя;
- 3) определить условия и критерии эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

В сентябре - октябре 1993 года было проведено пилотажное исследование, результаты которого позволили уточнить процедуры диагностики.

Первую экспериментальную группу составили студенты первого курса историко-педагогического факультета (1993 год поступления), произвольно выбранные из первой учебной группы 16 человек: Алексей Ф., Алла Б., Андрей Б., Евгений Л., Илья К., Инна Т., Инесса Б., Михаил З., Наталья П., Наталья Т., Надежда М., Николай Д., Ольга Сл., Светлана С., Светлана Е., Юрий В.

Вторая экспериментальная группа включала студентов первого курса социально-экономического факультета (1993 год поступления), выбранных также произвольно из второй учебной группы: Евгений К., Сергей Д., Алексей Иг., Анна Щ., Ирина К., Валентин М., Светлана Л., Зинаида К., Ольга М., Юрий К., Роман З., Евгения Г., Марина Д., Дмитрий Л., Анастасия Б.

В третью экспериментальную группу вошли студенты третьего курса историко-педагогического факультета (1991 год поступления), все представители третьей учебной группы 16 человек: Алексей П., Алексей И., Александр С., Андрей О., Андрей С.,

Владимир Т., Евгения Х., Илья Т., Ольга Ск., Оксана Т., Ирина С., Наталья М., Елена Ч., Игорь В., Александр Х., Сергей Г.

Контрольные группы составили студенты историко-педагогического факультета (1992 года поступления) - 30 человек (1 и 2 группы), третьего курса социально-экономического факультета (1990 года поступления) - 15 человек (3 группа). Контрольные группы совпадали в своих границах с учебными группами.

На основании проделанного нами анализа психолого-педагогической литературы нами были выделены критерии общепедагогической подготовки: когнитивный, инструментальный, эмоциональный, деятельностный и их показатели. Отбирая показатели, мы исходили из необходимости учитывать, по крайней мере, два важных условия. Первое - информативность показателя. Второе - возможность не только качественной его интерпретации, но и количественного выражения.

Когнитивный критерий общепедагогической подготовки будущего учителя, отражающий наличие у будущего учителя общепедагогических знаний, знаний о собственных возможностях в общепедагогической подготовке, осознание социальной сущности педагогической деятельности, раскрывается через следующие показатели:

1. Усвоение будущим учителем ведущих педагогических идей и понятий.
2. Понимание будущим учителем социальной сущности педагогической деятельности.
3. Знания будущего учителя о собственных потенциалах участия в общепедагогической подготовке и профессионально-педагогической деятельности.

Для определения показателей когнитивного критерия нами были использованы следующие диагностические процедуры: анализ устных ответов на занятиях по педагогике и психологии, тест на знание и понимание определений, решение педагогических задач (при этом мы использовали задачи, представленные в учебнике Р.С. Немова [147, с.429-434] и работе Л.Ф.Спирина [193, с.90-104]), контент-анализ сочинений "Моя будущая работа", анкета "Анализ моих профессиональных ограничений".

2. Деятельностный критерий отражает включенность будущего учителя в процесс общепедагогической подготовки и выражается в следующих показателях:

1. Активность будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки.
2. Самостоятельность будущего учителя в процессе приобретения общепедагогических знаний, умений и навыков.

3. Результаты деятельности будущего учителя в процессе приобретения общепедагогических знаний, умений и навыков.

Для замера показателей по деятельностному критерию мы использовали экспертные оценки, самодиагностику, анализ видеоматериалов, качественный анализ содержания чтения будущих учителей, анализ продуктов деятельности, проективную методику "Мой профессиональный рост".

2Эмоциональный критерий 0 общепедагогической подготовки будущего учителя отражает субъективную значимость процесса общепедагогической подготовки, промежуточных и конечных результатов и отношений, складывающихся в этом процессе, и выражается в следующих показателях:

1. Отношение будущего учителя к процессу общепедагогической подготовки.

2. Отношение будущего учителя к промежуточным и конечным результатам процесса общепедагогической подготовки.

3. Значимость для будущего учителя отношений, складывающихся в процессе общепедагогической подготовки.

Степень субъективной значимости процесса, результатов и отношений мы измеряли рядом диагностических процедур: контент-анализ сочинений будущих учителей, наблюдение, самооценка субъективной значимости процесса общепедагогической подготовки, модифицированный Н. Барабошиной тест Розенцвейга.

2Инструментальный критерий 0отражает наличие у субъекта общепедагогических умений и навыков и выражается в следующих показателях:

1. Целесообразность профессионально-педагогических дейс-

- 81 -

твий на этапах педагогической диагностики и целеполагания, планирования учебно-воспитательного процесса, практической работы, педагогического анализа.

2. Освоенность профессионально-педагогических действий.

3. Вариативность решения профессионально-педагогических задач будущим учителем.

Инструментальный критерий мы диагностировали с помощью наблюдения за практической педагогической деятельностью студентов педвуза, экспертного оценивания, самодиагностики, решения педагогических ситуаций, анализа ответов на занятиях по педагогике и психологии.

Основываясь на выделенных нами критериях и показателях общепедагогической подготовки будущего учителя, мы представили три уровня общепедагогической подготовленности: высокий, сред-

ний и низкий.

**Высокий:** значительное число усвоенных ведущих педагогических идей и понятий, свободное оперирование ими, подробные, точные систематизированные сведения о сильных и слабых сторонах своей профессиональной деятельности, знание способов компенсации слабых сторон; осознание и интериоризация социальной сущности педагогической деятельности, высокая степень самостоятельности в профессионально-педагогической деятельности, наличие осознанного проекта собственной общепедагогической подготовки, активное участие в процессе общепедагогической подготовки; высокая степень субъективной значимости процесса общепедагогической подготовки, промежуточных результатов, отношений, складывающихся в этом процессе, субъективная значимость собственной педагогической деятельности, высокая степень осво-

- 82 -

енности общепедагогических умений и навыков.

**Средний:** значительное число усвоенных ведущих педагогических идей и понятий, но слабое оперирование ими, подробные, но не систематизированные сведения о сильных и слабых сторонах своей профессиональной деятельности; осознание социальной сущности педагогической деятельности, средняя степень самостоятельности и активности в профессионально-педагогической деятельности, наличие проекта собственной общепедагогической подготовки (проект не полностью осознан), участие в процессе; средняя степень удовлетворенности процессом общепедагогической подготовки, промежуточными результатами, отношениями, складывающимися в этом процессе, субъективная значимость собственной педагогической деятельности, средняя степень целесообразности педагогических действий, средний уровень освоенности общепедагогических умений и навыков.

**Низкий:** незначительное число усвоенных педагогических идей и понятий, отрывочные сведения о сильных и слабых сторонах своей профессиональной деятельности; отсутствие осознания социальной сущности педагогической деятельности, отсутствие самостоятельности в профессионально-педагогической деятельности, отсутствие какого-либо проекта собственной общепедагогической подготовки, пассивное участие в процессе; неудовлетворенность процессом общепедагогической подготовки, промежуточными результатами, отношениями, складывающимися в этом процессе, низкая значимость собственной педагогической деятельности, низкая степень целесообразности педагогических действий, низкий уровень освоенности общепедагогических умений и навыков.



- 83 -

В октябре 1993 года был сделан первый диагностический срез, в экспериментальных и контрольных группах.

Пятнадцать студентов первого курса (8 человек в экспериментальных и 7 в контрольных) являлись выпускниками педагогических классов, 4 человека (по два в контрольных и экспериментальных группах) имели стаж педагогической деятельности. Результаты первого среза были следующими: среди студентов первого курса по уровню общепедагогической подготовки выделилось три категории.

Первая, самая немногочисленная (3 человека в экспериментальных и 4 - в контрольных), продемонстрировала обширные знания по предметам психолого-педагогического цикла. Они давали в тестах на понятия развернутые ответы, показывая понимание психолого-педагогических категорий. В анкетах "Анализ моих профессиональных ограничений" эти студенты обнаружили целостные представления о своих сильных и слабых сторонах в сфере педагогической деятельности. Особенностью этой категории было разнообразие прочитанной литературы, около трети составляли книги по педагогике и психологии, которые студенты читали самостоятельно. Эти студенты могли достаточно четко определить свои стратегические и тактические цели в профессиональном самосовершенствовании. Однако анализ решения ими педагогических ситуаций, результаты самодиагностики и включенного наблюдения позволили выделить лишь по два человека, уровень общепедагогической подготовки которых мог бы быть назван высоким. Среди студентов третьего курса такие же результаты диагностики мы обнаружили у четырех человек - в экспериментальных, и 6 - в контрольных групп.

- 84 -

Подавляющее большинство студентов первого курса (экспериментальные группы - 27 человек, контрольные - 25) и определенная часть третьекурсников (экспериментальные - 6, контрольные - 7) составили вторую категорию. Контент-анализ сочинений "Моя будущая профессия" показал отсутствие у студентов субъективной значимости педагогической деятельности, процесса общепедагогической подготовки. Интерпретация модифицированного теста Розенцвейга свидетельствовала о желании представителей этой категории избежать профессионально-педагогической деятельности, анализ решения ими педагогических ситуаций, средняя успевае-

мость по предметам психолого-педагогического цикла и ряд других эмпирических признаков позволил констатировать низкий уровень общепедагогической подготовки данной категории студентов.

Промежуточные (между высоким и низким уровнем) результаты общепедагогической подготовки, по данным диагностики, были зафиксированы у 7 студентов первого курса и 8 студентов третьего курса. У будущих учителей, которых мы по итогам первого диагностического среза отнесли к этой категории, были высокие показатели по одним критериям, средние и низкие - по другим. В частности один студент экспериментальной группы и два - контрольных, отнесены нами к этой категории вследствие среднего уровня выраженности показателей по инструментальному критерию. У остальных первокурсников ярко выражен высокий уровень по эмоциональному критерию (результаты контент-анализа сочинений, интерпретация теста Розенцвейга), эти студенты проявляют активность на занятиях, но цели профессионального самосовершенствования представлены у них обобщенно. Они добиваются хорошей и отличной успеваемости на занятиях по педагогике, психологии, однако в решении педагогических задач руководствуются не профессионально-педагогической позицией, а собственным опытом ученика.

Количественно результаты первого диагностического среза представлены в таблице N1.

Таким образом, как видно из качественного и количественного анализа результатов диагностического этапа, существенной разницы в экспериментальных и контрольных группах не существует.

В ноябре того же года мы приступили к опытно-экспериментальной работе. Экспериментальная работа проходила в двух вариантах. Первый вариант был связан с проведением школы-семинара для студентов первого курса, второй проходил в рамках школы-семинара для студентов третьего курса. Школа-семинар "Ситуационно-ролевая игра как педагогический феномен" проводилась для студентов первого курса историко-педагогического факультета Костромского педагогического университета (ноябрь 1993 года). Школа-семинар ставила своей целью обеспечение включенности будущих учителей в процесс общепедагогической подготовки средствами ситуационно-ролевой игры. Задачами программы школы-семинара являлись:

1. Информирование будущего учителя об индивидуальных потенциалах общепедагогической подготовки и возможностях использования ситуационно-ролевой игры в этом процессе.

2. Самоопределение в выборе собственного варианта осуществления общепедагогической подготовки.

3. Усвоение будущими учителями умений и навыков использования ситуационно-ролевой игры для собственной общепедагогической подготовки.

Школа-семинар проводилась в рамках мотивационной практики студентов первого курса и предполагала следующую логику: от включения в ситуационно-ролевую игру к включению в процесс общепедагогической подготовки будущих учителей. Школа-семинар проходила четыре дня по следующей тематике:

1 день - "Феномен Ситуационно-ролевой игры";

2 день - "Алгоритмы игрового взаимодействия";

3 день - "Технология проведения ситуационно-ролевых игр";

4 день - "Педагогическое обеспечение ситуационно-ролевой игры".

Содержание школы-семинара включало шесть блоков ситуационно-ролевых игр, общие массовые творческие мероприятия и выход в школы города для проведения пробных ситуационно-ролевых игр.

Школа-семинар "Реализация современных подходов к педагогической деятельности во временных внешкольных объединениях", предусмотренная для студентов третьего курса историко-педагогического и социально-экономического факультетов Костромского государственного педагогического университета, проходила в апреле 1994 года. Школа-семинар ставила своей целью повышение уровня общепедагогической подготовки будущих учителей.

При организации этой деятельности мы исходили из следующей логики, во-первых, у студентов третьего курса имеются общепедагогические знания, умения и навыки, сформировано мотивационно-ценностное отношение. Во-вторых, им предстоит педагогическая деятельность во временных внешкольных объединениях (ле-

том). Поэтому в качестве задач школы-семинара мы рассматривали:

1. Информирование будущего учителя об уровне его общепедагогической подготовки и возможностях использования ситуационно-ролевой игры в процессе его профессионального самосовершенствования.

2. Усвоение будущими учителями общепедагогических умений и навыков, а также умений использования ситуационно-ролевой игры как педагогического средства.

Школа-семинар, проходившая пять дней, предусматривала следующую тематику:

1 день - "Особенности педагогической деятельности во временном внешкольном объединении";

2 день - "Педагогические технологии в деятельности педагога-руководителя временного внешкольного объединения."

3 и 4 дни - "Индивидуальные потенциалы студента как педагога-организатора временного внешкольного объединения".

5 день - "Программно-вариативный подход к организации деятельности временного внешкольного объединения".

Второй диагностический срез был проведен в 1 и 2 (контрольных и экспериментальных) группах в мае 1994 года, а в третьих - в сентябре того же года. При проведении диагностики процедуры были повторены, либо заменены адекватными, что дало возможность сравнить полученные результаты.

В экспериментальных группах значительно возросло число будущих учителей, которые улучшили результаты учебной деятельности, стали выступать с творческими работами, в ходе изучения предметов психолого-педагогического цикла у этих студентов определились сферы интересов. Интерпретация проективной методики "Мой профессиональный рост" показала наличие индивидуальных проектов собственной общепедагогической подготовки, в них студентами были учтены свои характерологические особенности. Самоанализ работы в педагогическом отряде, отраженный в отчетах по летней практике, экспертное оценивание показали владение этими студентами различными вариантами решения профессионально-педагогических задач, высокий уровень освоенности действий. Многие будущие учителя использовали ситуационно-ролевые игры в своей практической деятельности, однако уровень целесообразности и осознанности применения этого педагогического средства

был различным. На основе анализа решения студентами педагогических задач, анкеты "Мои профессиональные ограничения", включенного наблюдения 11 человек из экспериментальных групп получили низкие оценки, а 7 - средние по инструментальному и когнитивному критериям.

13 представителей экспериментальных групп получили низкие оценки и 5 - средние по деятельностному и эмоциональному критериям (анализ видеоматериалов, качественный анализ содержания чтения будущих учителей, анализ продуктов деятельности, наблюдение, самооценка субъективной значимости процесса общепедагогической подготовки).

Количественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что в экспериментальных группах возросло число студентов высокого и среднего уровня общепедагогической подготовленности.

Сравнение результатов первого и второго диагностических

- 89 -

срезов в контрольных группах показало незначительное увеличение количества студентов с высоким и средним уровнем общепедагогической подготовки. Фактически лишь некоторые из них улучшили свои показатели общепедагогической подготовки. В то же время рост показателей в экспериментальных группах, принявших участие в школах-семинарах, был достаточно красноречив (12 человек против 3 в контрольных группах). Результаты опытно-экспериментальной работы дали возможность обратиться к выявлению педагогических условий и критериев эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

Анализу педагогических условий в педагогике уделяется достаточно много внимания. Различным аспектам этого феномена посвящены диссертационные работы Л.А.Аухадеевой, Л.В.Ершовой, В.И.Кашницкого, Н.В.Ковалевой, В.Н.Кочергина, З.И.Лаврентьевой, Г.Н.Назаренковой, Л.И.Орешкиной, В.В.Рогачева, О.Ф.Рожковой, А.Б.Суркова, Т.А.Степановой, А.И.Тимонина, А.Л.Уманского, Е.В.Чанковой и других. Основанием для подобного подхода является совокупность идей, изложенная в труде известного отечественного педагога П.Ф.Каптерева "Педагогический процесс".

Он пишет:

- воспитание представляет собой систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в мере ее сил и сообразно социальному идеалу,

- не совершенство человека, а усовершенствование личности

в мере сил - вот в чем состоит характерная черта педагогического процесса,

- воспитательное влияние на человека не есть единствен-
- 90 -

ное: параллельно с ним действуют на каждого человека два ряда могучих влияний: влияние внешней природы и человеческого общества [83, с.73-86 ].

Таким образом, под педагогическими условиями он предлагает понимать обстоятельства, которые сказываются на результате. Близкую точку зрения можно отыскать в "Толковом словаре русского языка" С.И.Ожегова. "Условие,- отмечает автор, - " обстоятельство, от которого что-либо зависит, обстановка в которой происходит что-либо" [150, с. 685]. Следовательно, педагогические условия - это обстоятельства или обстановка, специально создаваемые педагогами в целях систематической помощи саморазвитию и (или) профессиональному усовершенствованию личности

в зависимости от ее сил и сообразно ее социальному идеалу.

Важность педагогических условий убедительно обосновал Л.В. Занков, подчеркнув, что одних внешних обстоятельств недостаточно для достижения ожидаемого эффекта. В обучении необходимо также включение самих учащихся в учебную деятельность [164, с. 279]. Поэтому отправной точкой в построении нами модели исследуемого явления является анализ процесса включения будущего учителя в ситуационно-ролевою игру, которая используется в общепедагогической подготовке.

В изучении этой проблемы мы опираемся на исследование В.В.Рогачева, рассмотревшего процесс включения старшеклассников в социальную деятельность. Им выделены следующие этапы:

- 1) индивидуальная проблематизация личности по отношению к выбору вида деятельности;
- 2) индивидуальное самоопределение личности по возможным видам деятельности и личностно приемлемым вариантам участия

- 91 -

в ней;

3) включение в социальную деятельность под руководством педагога на основе:

- осознания цели деятельности и сопоставления личностных целей;
- приобретения опыта деятельности;
- эмоциональной привлекательности деятельности (процесса,

промежуточных результатов, системы межличностных отношений, возникающих в ходе этой деятельности);

4) рефлексии личностью процесса деятельности и собственного участия в ней с последующей коррекцией процесса в выбранном направлении;

5) достижения собственно состояния включенности личности в социальную деятельность [173, с.42].

Таким образом, по мнению В.В.Рогачева, процесс включения старшеклассника в социальную деятельность состоит из пяти этапов, каждый из которых находится во взаимной зависимости с другими. Эта зависимость может быть как последовательной, так и возвратной. Последовательная зависимость этапов происходит в случаях гармонического сочетания специфики деятельности и специфики личности. В противном случае происходит "возвращение" на первый этап. Проведенное нами пилотажное исследование осенью 1993 года убеждает в этом.

В середине сентября этого года была сформирована группа из 15 студентов первого курса историко-педагогического факультета КГПИ имени Н.А.Некрасова. Для данной группы проводилась ситуационно-ролевая игра (модель) "Яхта" (Приложение N 4,, которая предполагала проявление лидерских качеств и умений взаи-

- 92 -

модействия в группе. Перед студентами на эту игру были поставлены только игровые задачи. Деятельность состояла согласно традиционному подходу из нескольких этапов: подготовка к игре (информационное и материальное обеспечение, выдвижение целей), ее проведение и подведение итогов с помощью анализа и рефлексии.

С помощью включенного наблюдения за экспериментальной группой удалось зафиксировать две группы студентов: одни из которых добивались успеха с помощью психологического давления на других игроков, шантажа. Другие в начале игры испытывали растерянность, не могли спланировать собственные игровые действия. То есть и те и другие испытывали затруднения в поиске удачных игровых ходов и способов решения игровых задач. Участники на послеигровом обсуждении оправдывали свои действия принципиальным различием их поведения в игровых и жизненных ситуациях. Показательно заявление Алексея И.: "В жизни я никогда не буду поступать так, как поступал в игре, потому что это только игра".

Первоначально запланированный нами анализ игры не удался, так как участники ее слишком эмоционально рассказывали о своих

действиях и переживаниях в игре. Все попытки перевести обсуждение в плоскость профессиональной подготовки вызывали со стороны студентов недоумение. Все это подсказало нам, что успешность использования игры определяется:

- наличием у будущего учителя лично-профессиональных смыслов участия в игровой деятельности;

- наличием особых правил участия в игровой деятельности (использования игры как средства собственной общепедагогичес-

- 93 -

кой подготовки);

- интеграцией содержания игровой деятельности и содержания общепедагогической подготовки.

Опыт проведения первой игры показал, что участники переживают после окончания игры сильное эмоциональное возбуждение, которое вначале препятствует анализу игровых событий. На этой основе у нас возникла идея "маятника". Нам показалось, что использование игры как средства общепедагогической подготовки можно представить в виде маятника и благодаря этому, с одной стороны, представить происходящее в игре, с другой - иметь возможность педагогически целесообразно через игру расширять профессиональные знания, умения, навыки, формировать мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности. Колебания маятника соответствуют чередованию двух видов "микродеятельности": информирование - игра - информирование - игра и т. д.

Через неделю с этой группой была проведена ситуационно-ролевая игра "Паром" (Приложение N 5). Перед игрой многие студенты задавали вопрос о правилах успешного взаимодействия в игре. Исходя из потребностей участников была проведена беседа о правилах и порядке решения игровых задач. В ходе обсуждения возникло положение о "красивой" игре. Под этим будущие учителя понимали игровые действия, соответствующие нормам и правилам межличностного общения, а также строгое следование ролевым предписаниям. На послеигровой беседе будущие учителя отмечали, что перед второй игрой не было такого же эмоционального подъема, как перед первой, и поэтому желания играть значительно убавилось.



- 94 -

И после окончания этой игры во время обмена впечатлениями от нее студенты высказывали мнение о том, что многие старались играть "красиво", а это отнимало время, снижало ощущение причастности, закидывало на неудачах. Многие были озабочены следованием правилам игры, тщательным соблюдением условий. Данное положение привело нас к еще одному выводу: успешность включения в игровую деятельность определяется положительным эмоциональным ожиданием игры и положительными эмоциональными переживаниями в процессе ее. Так идея "маятника" получила иной поворот. Движение маятника свидетельствует о необходимости чередования эмоций до игры и эмоционального возбуждения в ходе ее.

После непродолжительного перерыва была проведена третья игра "Паром" (Приложение №6). Перед этой игрой мы уже не только актуализировали информацию о игре и ее потенциалах в общепедагогической подготовке, но и провели ряд упражнений, направленных на овладение будущими учителями игровыми действиями, теоретически проиграли ряд сложных игровых ситуаций. Подготовка к игре закончена была определением каждым студентом собственных целей участия в ситуационно-ролевой игре с позиций овладения общепедагогическими знаниями, умениями и навыками. После третьей игры многие студенты стали испытывать потребность в индивидуальных беседах-консультациях, касающихся личных и профессиональных проблем. Кроме того, в процессе анализа хода и результатов этой игры разговор довольно часто переходил на осмысление вопросов типа: Что дает нам в плане профессиональной подготовки участие в ситуационно-ролевых играх?

Благодаря этому, мы пришли к выводу, что в процессе игры

- 95 -

обязательное условие чередование игровых ситуаций с рефлексией. Модель "Маятник" представилась в виде колебаний: игра - рефлексия - игра - рефлексия и т.д.

С целью проверки и уточнения механизма маятника весной 1994 года мы провели серию ситуационно-ролевых игр со студентами участниками педагогических отрядов лагерей "Соколенок" и "Надежда". Наряду с этим мы пытались перед серией игр и по их окончании с помощью простейшего опроса выяснить, какая у студентов мотивация присутствовала по отношению к игре и изменяется ли она в результате игры. Оказалось, что перед игрой бу-

дущих учителей стимулировали участие в ней: интерес к процессу игры у 48% студентов; возможность использования полученного опыта в будущей педагогической деятельности у 36%; затруднились с ответом - 16%.

После серии игр включение в игру объяснял желанием овладеть методикой проведения таких игр 61%, возможностью понять себя 23%, желанием просто поиграть 13%, затруднилось с ответом 3% опрошенных.

Таким образом, проведенное исследование убедило, что существует зависимость между:

- успешностью включения будущего учителя в ситуационно-ролевою игру и эмоциональной привлекательностью предложенной деятельности, периодичностью возникновения ситуаций высокого эмоционального напряжения в ходе игры, возможностью выхода эмоций после игры;

- успешностью включения будущего учителя в ситуационно-ролевою игру и его информированностью о порядке игровых действий, о собственных потенциалах участия в педагогической

- 96 -

деятельности, процессе общепедагогической подготовки, в ситуационно-ролевой игре;

- эффективностью использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя и "проживанием" будущим учителем ситуаций проблематизации и самоопределения по способам участия в процессе общепедагогической подготовки.

Выявленные зависимости позволили построить модель включения будущего учителя в ситуационно-ролевою игру. Включение будущего учителя в ситуационно-ролевою игру (как в составляющую процесса общепедагогической подготовки) представляет собой совокупность промежуточных состояний и процессов: эмоциональное стремление к участию в игре, положительные эмоции в ходе и после игры, познание порядка игровых действий (до игры), упорядоченное участие в игре, анализ игры (познание порядка игровых действий после игры), познание индивидуальных особенностей взаимодействия (до игры), проверка собственных представлений о них (в игровой деятельности), осознание собственных приемов взаимодействия (проблематизация по данному основанию), индивидуальное самоопределение и его реализация.

Рассмотрим и охарактеризуем эти промежуточные состояния и процессы подробнее.

\_\_ Эмоциональное ожидание игры \_\_. (эмоциональное стремление к

участию в игре) предполагает наличие у субъекта желания участвовать в игре, эмоционально-окрашенного ожидания начала игровых действий.

\_\_Эмоции в ходе игры\_\_.. Процесс участия в игре, как правило, положительно-окрашен, что обуславливается характером деятель-

- 97 -

ности: детективность сюжета, интенсивность общения и т.д. В ходе участия будущего учителя в данном процессе могут возникнуть и отрицательные эмоции от затруднений, связанных с невозможностью решить логические или коммуникативные задачи. Указанные отрицательные эмоции могут привести как к увеличению активности субъекта, так и к отказу от дальнейшего участия в ситуационно-ролевых играх.

\_\_Эмоции по окончанию игры\_\_.. Экстремальность ситуации в игре приводит по ее окончании к эмоциональному взрыву. Эмоции, переполюсующие участников игры, вызывают желание поделиться впечатлениями. Здесь мы наблюдаем явление подобное финалу психодрамы, которое разрешается в этой технологии "дележкой".

\_\_Познание порядка игровых действий\_\_\_. происходит через усвоение правил-предписаний и имеет своим результатом усвоение субъектом алгоритма решения игровых задач.

\_\_Послеигровой анализ\_\_\_. состоит в разделении событий игры на отдельные ситуации и выделение наиболее значимых из них с дальнейшим разбором порядка игровых действий, которые привели к данному развитию событий. Здесь становятся понятны алгоритмы выигрыша.

\_\_Познание индивидуальных особенностей\_\_\_. взаимодействия до игры представляет собой самодиагностику участников, отвечающую на вопрос: "Каковы мои сильные и слабые стороны в общении и взаимодействии с другими людьми?"

\_\_Осознание индивидуальных особенностей\_\_\_. взаимодействия и общения происходит на основе соотнесения знаний о себе, о ситуационно-ролевой игре, ее возможностях с индивидуальными результатами игровой деятельности. Данный процесс представляет собой индивидуальную проблематизацию личности по отношению к вариантам участия в ситуационно-ролевой игре.

\_\_Участие будущего учителя в ситуационно-ролевой игре\_\_\_. характеризуется наличием у будущего учителя игрового состояния (специфического игрового отношения к реальной действительности в определенный промежуток времени), игровым общением, игровыми действиями.

\_\_Упорядоченное участие\_\_ в ситуационно-ролевой игре предполагает наличие у субъекта образа структуры игровых действий и его выполнение. Оно предполагает наличие различного рода установок на осознание игровой задачи, модели вероятного поведения в ситуационно-ролевой игре, определения способов игровой деятельности.

\_\_Индивидуальное самоопределение личности\_\_ по возможным вариантам участия в ситуационно-ролевой игре. Самоопределение в позиции: "Я" - "Деятельность" является завершением акта выбора личностью варианта участия в ситуационно-ролевой игре.

\_\_Реализация индивидуального самоопределения\_\_ возможна по следующим вариантам участия в ситуационно-ролевой игре:

- использование ситуационно-ролевой игры как средства собственной общепедагогической подготовки;
- приобретение умений и навыков использования ситуационно-ролевых игр как педагогического средства;
- участие в ситуационно-ролевой игре как в форме организации досуга.

Основываясь на результатах опытно-экспериментальной работы, мы разделили для оформления модели все состояния и процессы включения будущего учителя в ситуационно-ролевую игру на игровые и неигровые. Игровые состояния и процессы составили правую дугу движения маятника, а неигровые - левую. Исходя из подобия ряда состояний и процессов, на схеме мы отождествили состояние "эмоции до игры" и "эмоции после игры"; процессы: "познание порядка игровых действий" и "послеигровой анализ", "осознание индивидуальных особенностей взаимодействия" и "познание индивидуальных особенностей взаимодействия".

Таким образом, мы получили правую дугу, которая демонстрирует последовательность следующих состояний и процессов: эмоциональная вовлеченность в игру, участие в игре, упорядоченное участие в игре, осознанное участие в игре, реализация индивидуального самоопределения в игре. Левая дуга представляет состояния и процессы вне игры, но по ее поводу: эмоции по поводу игры, познание порядка игровых действий, осознание индивидуальных особенностей взаимодействия, индивидуальное самоопределение(См.схему N 2 на стр. 103).

Модель "Маятник" не только демонстрирует последовательность состояний и процессов включения будущего учителя в ситуационно-ролевую игру, но и показывает, по нашему мнению, с помощью движения маятника, что происходит на разных фазах этого процесса.

Опишем 2первую фазу движения маятника 0. Маятник приводится в движение силой извне, которая состоит в деятельности преподавателя, создающего эмоциональное ожидание игры, представление о порядке игровых действий. В свободном движении маятник проходит состояния эмоциональной вовлеченности в игру, упорядоченности игровых действий, послеигрового эмоционального возбуждения. При этом, если не "прикладывать усилие", не создавать вновь представление о порядке игровых действий и индивидуальных особенностях деятельности, маятник может вернуться в состояние покоя.

2Вторая фаза маятника 0 начинается с создания представления о порядке игровых действий, тогда свободное движение маятника проходит вновь эмоциональное ожидание игры, эмоциональную вовлеченность в игру, упорядоченность игровых действий, осмысленность игровой деятельности, послеигровое эмоциональное возбуждение, осмысление порядка игровых действий.

2Третья фаза маятника 0 начинается с создания представления об индивидуальных особенностях деятельности, тогда свободное движение маятника проходит вновь упорядочение игровых действий до игры (процесс планирования собственных игровых действий), состояния эмоционального ожидания игры, эмоциональной вовлеченности в игру, упорядоченность игровых действий, осмысленность игровой деятельности, послеигровое эмоциональное возбуждение, осмысление порядка игровых действий (процесс анализа), осмысление индивидуальных особенностей игровой деятельности (процесс рефлексии).

2Четвертую фазу движения маятника 0 открывает процесс самоопределения будущего учителя, создаваемый деятельностью преподавателя вуза, тогда свободное движение маятника проходит состояние осмысления индивидуальных особенностей деятельности, упорядочение игровых действий до игры (процесс планирования собственных игровых действий) состояния эмоционального ожидания игры, эмоциональной вовлеченности в игру, упорядоченности игровых действий, осмысленности игровой деятельности, послеигрового эмоционального возбуждения, осмысления порядка игровых действий (процесс анализа), осмысления индивидуальных особенностей игровой деятельности (процесс рефлексии) и процесс реализации самоопределения в игровой деятельности. (См. схему N2).

Таким образом, составленная на основе серии опытно-экспериментальных игр модель "Маятник" демонстрирует зависимость эффективности игровой деятельности в процессе подготовки будущих учителей от эмоционального и личностно-ориентированного

информационного обеспечения, качества анализа и рефлексии; глубина анализа, качество рефлексии зависит от субъективной вовлеченности будущего учителя в игру; устойчивость результатов подготовки зависит от постепенности и последовательности.

Длительное включенное наблюдение за студентами-постоянными участниками ситуационно-ролевых игр - позволяет говорить об индивидуальном характере протекания процесса включения будущего учителя в общепедагогическую подготовку с помощью ситуационно-ролевой игры. Одни адаптируются сравнительно быстро, демонстрируют положительные результаты, которые нарастают от игры к игре. У других этот процесс носит волнообразный характер. В их действиях, реакциях имеются элементы явного или скрытого сопротивления. У третьих улучшение результатов происходит крайне медленно, болезненно.

Все это наводит на мысль, что в качестве средства общепедагогической подготовки ситуационно-ролевая игра даст ожидаемый результат при наличии таких педагогических условий, как:

- организация профессионально-педагогической рефлексии;
- обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме;
- компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

В общем смысле, принятом в педагогике, "эффективность" означает действенность, результативность, способность обеспечить достижение цели. Для того чтобы судить об эффективности какой-либо деятельности, надо ясно представлять ожидаемый результат, то есть цель, и иметь возможность сопоставить с ним фактически достигнутый результат. Поэтому, опираясь на понимание потенциалов ситуационно-ролевой игры в процессе общепедагогической подготовки будущего учителя, мы соотнесли критерии эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства с критериями общепедагогической подготовленности: когнитивным, инструментальным, эмоциональным, деятельностным (См. схему N3).

Каждый из предлагаемых критериев раскрывается посредством системы эмпирических показателей, отражающих степень сформированности отдельных потенциалов ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

На основании проделанного нами анализа психолого-педагогической литературы, собственной работы по использованию ситуационно-ролевой игры, (проведенной на базе историко-педагогического и социально-педагогического факультетов КГПУ имени Н.А.Некрасова), нами были выделены показатели каждого крите-

рия. Предлагаемые нами показатели по каждому критерию представлены на схемах N4, N5, N6, N7.

2Когнитивный критерий\_0 эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя, отражающий наличие у будущего учителя знаний о возможностях ситуационно-ролевой игры в процессе общепедагогической подготовки, знаний о собственных потенциалах использования ситуационно-ролевой игры в общепедагогической подготовке, раскрывается через следующие показатели:

1. Знания будущим учителем возможностей ситуационно-ролевой игры в процессе приобретения общепедагогических знаний, умений, навыков, личностного и профессионального развития.

2. Знания будущего учителя о собственных потенциалах использования ситуационно-ролевой игры в общепедагогической подготовке и профессионально-педагогической деятельности.

2Деятельностный критерий\_0 отражает включенность будущего учителя в процесс использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки и выражается в следующих показателях:

1. Активность будущего учителя в использовании ситуационно-ролевой игры в процессе общепедагогической подготовки.

2. Самостоятельность будущего учителя в использовании ситуационно-ролевой игры.

3. Результаты использования будущим учителем ситуационно-ролевой игры.

2Эмоциональный критерий\_0 общепедагогической подготовки будущего учителя отражает субъективную значимость процесса, промежуточных и конечных результатов использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки и отношений, складывающихся в этом процессе и выражается в следующих показателях:

1. Отношение будущего учителя к процессу использования ситуационно-ролевой игры.

2. Отношение будущего учителя к промежуточным и конечным результатам использования ситуационно-ролевой игры.

3. Значимость для будущего учителя отношений, складывающихся в процессе использования ситуационно-ролевой игры.

Диагностику показателей по когнитивному, эмоциональному и деятельностному критериям эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя мы производили с помощью следующих процедур: методики незаконченных предложений, интервью, наблюдения, анализа методических разработок, документов по практике, методики

цветописи, анализа видеозаписей, сочинений и шкалирования. Об эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя свидетельствуют следующие эмпирические признаки: знание возможностей ситуационно-ролевой игры в процессе общепедагогической подготовки и собственных потенциалов ее использования; активность, самостоятельность и результаты в использовании ситуационно-ролевой игры в данном процессе; субъективная значимость процесса, промежуточных и конечных результатов и отношений, складывающихся в процессе использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки.

Таким образом, в результате опытно-экспериментальной работы и моделирования процесса включения будущего учителя в ситуационно-ролевую игру выяснилось, что условиями эффективного использования данного средства общепедагогической подготовки являются:

- организация профессионально-педагогической рефлексии;
- обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме;
- компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

Таблица N 1

### РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕРВОГО ДИАГНОСТИЧЕСКОГО СРЕЗА

+-----+			
Количество студентов	Экспериментальные группы	Контрольные группы	





Таблица N 2

## ИТОГИ ВТОРОГО ДИАГНОСТИЧЕСКОГО СРЕЗА

количество студентов в группах	Эксперименталь- ные группы			Контрольные группы		
	1	2	3	1	2	3
	16	16	16	15	15	15
высокого уровня	2	3	7	1	1	7
среднего уровня	3	2	5	1	2	3
низкого уровня	11	10	4	13	12	5

Таблица N 3

СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕРВОГО И ВТОРОГО  
ДИАГНОСТИЧЕСКИХ СРЕЗОВ

группы	уровень	кол-во студентов	
		до	после
		эксперимента	
контрольных	высокого	8	9
	среднего	5	6
	низкого	32	30
эксперимен- тальных	высокого	7	12
	среднего	8	10
	низкого	31	24

- 109 -

## СХЕМА N2

Включения будущего учителя в ситуационно-ролевую игру

- 110 -

**С Х Е М А N 3**  
**КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ**  
использования ситуационно-ролевой игры как  
средства общепедагогической подготовки будущего учителя

- 111 -

**С Х Е М А N 4**  
**КОГНИТИВНЫЙ КРИТЕРИЙ**

эффективности использования ситуационно-ролевой игры как  
средства общепедагогической подготовки будущего учителя  
и его показатели

- 112 -

**С Х Е М А N 5**  
**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КРИТЕРИЙ**

эффективности использования ситуационно-ролевой игры как  
средства общепедагогической подготовки будущего учителя  
и его показатели

- 113 -

## СХЕМА N 6

**ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КРИТЕРИЙ**  
эффективности использования ситуационно-ролевой игры как  
средства общепедагогической подготовки будущего учителя  
и его показатели

## § 2 Характеристика педагогических условий использования ситуационно-ролевой игры

Ситуационно-ролевая игра в процессе общепедагогической подготовки даст ожидаемый результат, как уже было показано выше, при наличии следующих педагогических условий:

- организация профессионально-педагогической рефлексии;
- обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме;
- компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

Рассмотрим каждое условие более подробно.

Для усвоения "способов деятельности" необходимо, как пишет Г.П.Щедровицкий, чтобы сама деятельность стала предметом специальной обработки, чтобы на нее направилась бы новая, вторичная деятельность. Ее задача - выделить в построенном процессе деятельности какие-то новые образования, которые могли бы служить средством для построения новых процессов. Следовательно, чтобы построение различных процессов деятельности (в нашем случае - участие в ситуационно-ролевой игре) вело к нужному человеку развитию способностей, необходима рефлексия, которая бы выделяла новые средства, оформляла бы их в виде объективно данных способов деятельности, и чтобы средства или способы деятельности затем усваивались в своей функции средств построения новых процессов деятельности, обеспечивая развитие соответствующих психических функций [156, с.151].

Термин рефлексия, идущий от античной философии, используется в психологии как самопознание в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями, мыслями [171, с.340].

Это не единственная трактовка данного понятия. Так, например, Л.А.Беляева отмечает, что составляющими элементами рефлексивной модели понимания являются историко-культурная реконструкция знания, позволяющая представить его в жизненной пульсации движения становления; во вторых, активное участие в поисках истины самого познающего субъекта, его заинтересованность в этом процессе; в-третьих, учет индивидуального контекста с опорой на ближайшую зону развития учащегося; проблемная реконструкция знания, которая в учебном процессе принимает форму проблемного метода обучения [28, с.24]. Мы вслед за Б.З.Вуль-

фовым и В. Н. Харькиным под профессионально- педагогической рефлексией понимаем соотнесение себя, возможностей своего



"Я" с требованиями профессии учителя. Этими учеными проведен анализ самого понятия "профессионально-педагогическая рефлексия" и сделаны выводы, с которыми трудно не согласиться в том, что:

- рефлексия чаще всего стихийна, ситуативна; профессиональная рефлексия в большей мере "упорядочена" содержанием и обстоятельствами деятельности, а поэтому поддается упорядочению, внешнему влиянию, "подсказке", корректировке;
- у педагога объектом рефлексии оказываются люди, ситуации взаимодействия между ними и с ними, то есть всегда явно выражен человеческий, гуманистический аспект, предполагающий сочетание высоких ценностных образцов с ответственностью;
- побуждаемая, направляемая извне рефлексия - следствие не насилия над человеком, не манипуляции его сознанием и чувством, а нравственная работа, стимулируемая извне, но совершаемая по внутренней потребности понять себя и происходящее, себя в происходящем и происходящее в себе;
- рефлексия позволяет ориентироваться не на профессию, а на человека в профессии и человеческое в человеке и в профессии;
- рефлексия позволяет преодолеть противоречие между логикой науки и логикой практики, наукой и опытом [48].

На наш взгляд, рефлексия можно рассматривать как такой поворот сознания, в результате которого появляется возможность увидеть себя, свои особенности и других "со стороны". Рефлексия помогает в сознании происходящего, оценке ситуации, способствует осмыслению помех и затруднений в каждом конкретном случае, выступает в качестве одного из основных механизмов развития мышления, сознания, деятельности.

Использование ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки, с одной стороны, создает предпосылки для развития рефлексивных умений будущих учителей. С другой - приучает к педагогическому анализу и проектированию своей профессиональной деятельности.

Таким образом, овладение способами рефлексии становится важным элементом профессионального образования. И как раз в процессе ситуационно-ролевой игры овладение рефлексией происходит естественно в ходе смены позиций "обучаемый", "учащийся", "обучающийся", то есть в действии.

Целевое движение студента, эффективность этого движения требует свободы выбора собственного пути. Но эта свобода становится мифической, если будущий педагог не имеет средств построения своего движения. Поэтому принцип самоопределения

неразрывен здесь с идеей многообразия путей образования и выбора их вследствие разрешения содержательного конфликта.

В ходе использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки происходит ролевое движение будущего учителя. Ролевое движение будущего учителя в игре идет от заданности к вариативности. Оно начинается с роли "участник игры", продолжается освоением роли "педагога-организатора", "инструктора", "изобретателя игр", "проектировщика деятельности-игрового пространства". Такое ролевое движение завершается либо осознанным отказом от использования данного средства в своей профессионально-педагогической деятельности, либо выбором роли, позволяющей реализовывать позицию педагога. Следовательно, педагогически целесообразное использование рефлексии в ситуационно-ролевой игре представляет собой:

- соотнесение индивидуальных способностей, умений и навыков взаимодействия и общения будущего учителя с правилами ситуационно-ролевой игры, принципами игрового взаимодействия;
- соотнесение будущим учителем своих возможностей с требованиями процесса общепедагогической подготовки;
- соотнесение будущим учителем своего видения промежуточных целей и реальных промежуточных результатов процесса собственной общепедагогической подготовки;
- соотнесение себя, возможностей своего "Я" с требованиями профессии учителя.

Однако соблюдение одного этого условия недостаточно. С ним тесно связано и второе условие успешного использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя - обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме. Под обеспечением педагогического содержания ситуаций и ролей понимается совокупность таких мер, которые позволили бы реализовать потенциалы ситуационно-ролевой игры. Оно предполагает, прежде всего, создание игрового пространства, определение комплекса целей, содержательных элементов и блоков; достижение будущим учителем состояния включенности в процесс общепедагогической подготовки, апробирование будущим учителем различных способов и приемов игрового взаимодействия и педагогической деятельности; овладение общепедагогическими знаниями, умениями и навыками.

Понятие "игровое пространство" ввел в научный оборот А.И.Тимонин. Он рассматривает его "как совокупность игровых ситуаций, разворачивающихся на определенном игровом материале"

[202, с.96]. На наш взгляд, деятельностно-игровое пространство ситуационно-ролевой игры представляет собой:

- совокупность промежуточных целей (оформление, проблематизация, самоопределение, осуществление социальных проб, самооформление);
- комплект из одиннадцати содержательных элементов (авансирование, информирование, апробирование, ориентирование, инструментирование, взаимодействие, вербализация, реконструирование, оценивание, рефлексия, тренинг);
- шесть блоков, каждый из которых состоит из семи-деяти содержательных элементов (подобранных и расположенных в определенной логике) и служит средством реализации промежуточных целей.

Отметим, что обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме направлено, прежде всего, на реализацию собственно игровых потенциалов ситуационно-ролевой игры.

Несмотря на то, что программы школ-семинаров для первого и третьего курса сильно отличались как содержательно, так и организационно, представляется возможным вычлнить общую методику использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя, которая имела много общего. В структуре учебного процесса, построенного на основе ситуационно-ролевой игры, мы выделяем одиннадцать блоков: авансирование, информирование, апробирование, ориентирование, инструментирование, взаимодействие, вербализация, реконструирование, оценивание, рефлексия, тренинг.

Рассмотрим каждый содержательный элемент подробнее.

1. Индивидуальное авансирование \_0- это специально организованная деятельность, направленная на положительное восприятие будущим учителем игры, ожидание успеха и удовольствия от участия в ситуационно-ролевой игре.

Индивидуальное авансирование организовывалось нами в следующих формах:

- эмоциональный рассказ педагога-организатора о ситуационно-ролевой модели, ее потенциалах, возможностях в плане личностного и профессионального роста будущего учителя;
- игра-эстафета, в которой участникам предлагалось разрешить задачу игрового взаимодействия за ограниченное время;
- просмотр учебного видефильма, демонстрирующего наиболее эмоциональные моменты игры.

Если в первом блоке индивидуальное авансирование направлено на обеспечение привлекательности игровой деятельности, то в пятом и шестом - на авансирование индивидуального успеха в деятельности.

12. Личностно-игровое информирование - это обеспечение студента первичной информацией о возможности реализации его потенциалов в процессе участия в ситуационно-ролевой игре как компоненте общепедагогической подготовки и о самой игре.

Последняя включает в себя ее характеристику как модели взаимодействия, характеристику основных действий и операций, составляющих игровое взаимодействие (сформулированных в правилах игры), варианты участия в игре (типология ролей и стилей игрового взаимодействия), возможности личностного роста и удовлетворения личных потребностей, определение психологических и других свойств и качеств личности, необходимых для успешного освоения общепедагогических знаний, умений и навыков.

Информация "о себе" содержит знания о профессионально-педагогически ценных индивидуальных чертах и свойствах, знания о сущности процесса самоопределения.

По характеру это информирование может принимать вид ознакомления будущих учителей с типологией ролей, в связи с тем, что в ситуационно-ролевой игре выделено пять типов ролей. Основаниями для такого деления, с одной стороны, являются качества личности, диагностируемые и развиваемые исполнением данной роли, с другой - положением этой роли в общей модели игры. Типологию ролей в ситуационно-ролевой игре разработала при нашем участии студентка Скрыбина О. Ею были предложены условные названия типов ролей: "защитник", "преобразователь", "предприниматель", "детектив", "активизатор".

Рассмотрение типологии ролей дает возможность зафиксировать механизм личностно-профессионального самоопределения будущего учителя. Так, например, в роли "капитан яхты Мигель Вилья" (модель "Яхта") заложены возможности следования как поведенческой стратегии типа "защитник", так и стратегии типа "предприниматель". Выбор будущим учителем первого или второго варианта зависит от индивидуальных особенностей участника. Подобное явление описано в работах Я.Л.Морено и названо им "интерперсональным конфликтом". Интерперсональный конфликт - по Морено - представляет затруднения субъекта перед выбором из двух социальных ролей более значимой.

При оформлении стилей взаимодействия мы опирались на описанные А.Н.Лутошкиным "почерки организатора"[121, с.34]: "Разящие стрелы", "Возвращающийся бумеранг", "Снующий челнок",

"Плывущий плот".

Индивидуально-игровое информирование включено в первые три блока и усложняется и личностно-конкретизируется от блока к блоку. В ходе информирования происходит соотнесение представлений будущего учителя о наиболее типичных для него стратегиях поведения. Данное явление позволяет:

- стимулировать ориентирование и рефлекссию будущих учителей,
- перевести ориентирование и рефлекссию на язык символических аналогий и сделать их менее болезненными для студентов,
- придать групповым ориентированию, анализу и рефлексии общий язык.

\_13. Деятельностно-игровое апробирование\_0 представляет собой пробное решение задач игрового взаимодействия. Сначала ряд задач решается теоретически, затем на практике отрабатываются отдельные приемы эффективного игрового общения и взаимодействия. Для осуществления апробирования нами были разработаны и подобраны специальные упражнения. Упражнения обеспечивают осуществление проб в наблюдении, публичном выступлении, в решении логических задач, целевом диалоге (у каждого участника подобного диалога есть строго определенная цель), убеждении, в разрешении конфликта, установлении контакта, сборе информации, руководстве группой будущие учителя опробуют свои лидерские, организаторские способности и ряд других качеств.

\_14. Личностно-игровое ориентирование\_0 является педагогической помощью в постановке цели перед участием в каждом содержательном блоке. Основной формой организации ориентирования является групповая беседа, хотя возможно и применение индивидуальных бесед. В ходе деятельности активность субъектов на этапе личностно-игрового ориентирования нарастает от блока к блоку.

\_15. Инструментирование участия в игре\_0 состоит в изложении общей вводной, получении игроками индивидуальных вводных и игровых средств. Инструментирование организуется двумя основными процедурами: групповая беседа и индивидуальная беседа. В силу специфики инструментирования - получения индивидуальных легенд и восприятия игрового материала - деятельность не теряет своего эмоционального напряжения.

При инструментировании происходит соотнесение идеалов и ценностей будущего учителя, его представления о собственных коммуникативных умениях и навыках с характером персонажа, из-

ложенного в легенде. Будущий учитель соотносит также уровень сложности задач игрового взаимодействия предложенного данной моделью и уровнем своих притязаний. Может появиться противоречие между восприятием субъектом его игровой цели и представлением о собственных возможностях. Кроме того, при инструментировании происходит соотнесение предложенного данной ролью статуса в игровой модели и уровнем притязаний на статус в (реальной или желаемой) группе или (проектируемый) обществе. Данное явление также способствует усилению эмоционального напряжения. Последнее замечание представляется важным вследствие малой эмоциональности начала игрового взаимодействия. Для некоторых будущих учителей на этапе инструментирования возникают затруднения вследствие несоответствия между собственными идеалами и ценностями студента и заданными легендой ценностями персонажа (роли). Такие этические противоречия не всегда удается преодолеть процедурой выбора типа роли. Действия педагога вуза в таких случаях могут состоять в переключении внимания на функциональную сторону игрового взаимодействия, а в крайних случаях приходится даже заменить роль. Организатору ситуационно-ролевой игры приходится быть очень внимательным, так как указанные затруднения могут не позволить студенту включиться в игру. Затруднения в игровой деятельности будущих учителей в этой работе нами специально не рассматриваются.

\_16. Ролевое\_0\_1игровое взаимодействие\_0 состоит в реализации ролевых целей с помощью групповой коммуникации через проживание игровых ситуаций, то есть в последовательном решении задач игрового взаимодействия (оценивание ситуации игрового взаимо-

- 124 -

действия, самоопределение в ней; сбор и предъявление информации; установление первичного контакта; совместное проектирование взаимодействия; совместное конструирование взаимодействия; управление взаимодействием; осуществление влияния; завершение взаимодействия), направленных на достижение игровых целей. Игровое взаимодействие осуществляется будущим учителем из определенной роли, поэтому в деятельности происходит соотнесение потенциалов общения и взаимодействия старшеклассника с определенным уровнем сложности задач игрового взаимодействия, заложенных в данной роли (можно сказать, идет проверка на коммуникабельность). С другой стороны, попадая в ряд проблемных ситуаций, требующих достаточно быстрого решения, будущий учитель вынужден соотносить свои идеалы и ценности и свои возможности

реализовывать их в общении и взаимодействии.

Опыт организации и проведения нами ситуационно-ролевых игр показывает существуют три типа студентов, нуждающихся в "сдерживании". Первый тип - это студенты, обладающие великолепными аналитическими способностями. Они могут решить свою игровую задачу в считанные полчаса. Второй тип - это очень эмоциональные игроки, которые играют азартно, шумно, на грани нарушения правил. Они могут вообразить себя героями кинобоевика и действовать в соответствии со своими представлениями: бегать по игровой территории, прятаться или же приставать к другим игрокам, пытаясь применить к ним меры физического воздействия (выкручивание рук, обшаривание одежды и т.д.) Третий тип - это сторонники "простых решений". Такие игроки могут за первый час перестрелять половину команды и пассажиров, пытаясь тем самым напрямую достичь своей цели. Если какой-либо игрок, действуя грубо и прямо, приблизился к решению своей задачи, то руководителю игры приходится корректировать ситуацию в ходе игры и создавать условия для коррекции способов межличностного взаимодействия студента.

В ходе экспериментальной работы эмпирически сложилась последовательность ситуационно-ролевых моделей. Первая модель ("Яхта", "Отель", "Дача") предполагает сотрудничество субъектов в парах или тройках и соглашение или соревнование с другими участниками. Вторая модель ("Паром", "Полустанок", "Небоскреб") построена так, что в ней в большей степени проявляется индивидуальное взаимодействие, то есть минимум сотрудничества при доминировании соглашения и соревнования. Третья модель ("Королевский совет", "Космопорт") основана на приоритете коммуникации (манипуляции с игровыми предметами сведены до минимума) и логического мышления. Четвертая модель ("Часовня") требует высокой степени самоорганизации и самостоятельности игроков.

\_17. Вербализация игровых ощущений\_0 (выражение в словах) представляет собой послеигровое обсуждение, в ходе которого участники игры обмениваются своими впечатлениями, выражают в словах игровые ощущения. Вербализация игровых ощущений служит для "спуска пара" (излишних эмоций, переполняющих игроков).

Весьма полезным представляется использование наряду со словом видео-, аудио- или стенографической записи вербализации. Этот материал выполняет несколько функций. Во-первых, он позволяет диагностировать характер взаимодействия студентов, во-вторых служит материалом для их анализа и рефлексии, в-третьих может быть использован для усовершенствования модели

(игры).

В качестве основных форм организации вербализации мы избрали "рассказ по кругу", "аукцион знаний о игре", "вертушку общения", "конкурс боевых листков".

\_18. Реконструирование\_0 состоит в описательном обзоре-характеристике "событий" игры и их восприятия участниками, возникших по ходу дела трудностей, идей, которые приходили в голову. Оптимальной формой организации этого содержательного элемента является разбор двух и более игр, которые шли параллельно в двух группах.

Возможной представляется также организация реконструирования двух игр, проведенных последовательно в одной и той же группе.

Удачным методическим приемом является схематическое изображение трех основных этапов разворачивания ситуационно-ролевой модели (начальный этап игры, кульминация, окончание игры). Особое внимание при реконструировании нередко уделяется сопоставлению имитации с реальным социальным взаимодействием, что способствует ее редукции в личный и профессиональный опыт участников.

\_19. Оценивание игровых действий\_0 состоит в оглашении педагогом индивидуальных результатов игры: игрок выиграл (цели выполнены), игрок был близок к победе (игровые цели выполнены не полностью), игрок проиграл (игровые цели не выполнены). Оценивание состоит также в определении самим студентом и группой наиболее характерного стиля игрового взаимодействия и стратегии поведения в игре.

\_110. Рефлексия игровых действий\_0 - это осознание участниками игровой группы собственных стереотипов взаимодействия. Так как рефлексия предваряется групповой оценкой стиля взаимодействия каждого участника игры, задача участника состоит лишь в том, чтобы высказать свое мнение о соотношении собственной оценки и оценки группы. Возможны и рефлексия соответствия выбранного типа роли и линии поведения в игре.

\_111. Тренинг ситуативного взаимодействия\_0 представляет собой отработку будущими учителями оптимальных способов решения задач взаимодействия. В тренингах принимает участие по 15 - 20 человек.

Одиннадцать элементов составляют комплект содержательных элементов ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя. Сконструированное нами пространство состоит из блоков, содержанием блока являются элементы, взятые в определенной последовательности.



Если 2Первый блок\_0 имеет своей целью создание положительного настроения на игровую деятельность, то он и состоит из следующих семи элементов: индивидуальное авансирование, личностно-игровое информирование, деятельностно-игровое апробирование, личностно-игровое ориентирование, инструментирование участия в игре, ролевое-игровое взаимодействие, вербализация игровых ощущений.

2Второй блок\_0 предназначен для самодиагностики, поэтому он включает личностно-игровое информирование, деятельностно-игровое апробирование, личностно-игровое ориентирование, инструментирование участия в игре, ролевое-игровое взаимодействие, вербализация игровых ощущений, реконструирование.

2Третий блок\_0 нацелен на выявление индивидуальных проблем взаимодействия и состоит из девяти элементов: личностно-игровое информирование, деятельностно-игровое апробирование, личностно-игровое ориентирование, инструментирование участия в игре, ролевое-игровое взаимодействие, вербализация игровых ощущений, реконструирование, оценивание, рефлексия игровых действий.

2Четвертый блок\_0 предназначен для самоопределения будущего учителя на совершенствование себя во взаимодействии, поэтому представляет собой шесть элементов: личностно-игровое ориентирование, инструментирование участия в игре, ролевое-игровое взаимодействие, вербализация игровых ощущений, реконструирование, оценивание, рефлексия игровых действий.

2Пятый блок\_0 ориентирован на отработку конкретных умений и навыков взаимодействия, его элементами являются: индивидуальное авансирование, личностно-игровое информирование, личностно-игровое ориентирование, тренинг ситуативного взаимодействия, оценивание, рефлексия игровых действий.

2Шестой блок\_0 имеет своей целью фиксацию результатов деятельности и включает индивидуальное авансирование, инструментирование участия в игре, ролевое-игровое взаимодействие, вербализация игровых ощущений, реконструирование, оценивание, рефлексия игровых действий (как показано на схеме).

В ходе эксперимента в одной из групп мы встретились с необходимостью повторного проведения четвертого блока.

Проведенный повторном эксперименте (октябрь 1995 года - январь 1996 года), где экспериментальными группами были студенты первого курса социально-экономического факультета (91 человек), а контрольными - студенты первого курса историко-педагогического факультета в полном составе (95 человек) Костромско-

го государственного педагогического университета имени Н.А.Некрасова, наглядно показал, что условиями эффективного использования ситуационно-ролевой игры являются: организация профессионально-педагогической рефлексии и обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме. Так в контрольных группах приращение в уровне общепедагогической подготовки составило в среднем только 6,8 % , тогда как в экспериментальных 16,6 %.

Аналогичные результаты были получены нами при проведении школ-семинаров с участием студентов Минского государственного педагогического университета имени А.М.Горького и Минского педагогического колледжа 32 человека (ноябрь 1995 года), Владимирского педагогического университета 26 человек (март 1996 года), Тольяттинского филиала Самарского педагогического университета 35 человек (май 1996 года).

Эти результаты демонстрируют, что в экспериментальных группах повысился интерес студентов к чтению педагогической литературы, будущие учителя практически все устроились на работу в образовательные учреждения, экспертами отмечалась повышение активности и увеличение успеваемости по предметам психолого-педагогического цикла в экспериментальных группах.

Студенты первого курса уже через неделю после окончания школы-семинара стали самостоятельно проводить ситуационно-ролевые игры. Ими были проведены игры в педагогическом университете для желающих, в средних школах N 17, N 34 города Костромы, Костромской ВТК, в Космынинской средней школе, Доме творчества юных города Нерехты, средней школе N 2 города Переславль-Залесский и т.д. В общей сложности студентами первого курса в период с ноября по май было организовано 36 ситуационно-ролевых игр.

В ходе опытно-экспериментальной работы выделилась группа студентов, которые стали самостоятельно разрабатывать ситуационно-ролевые модели (Андрей Б., Илья К., Ольга М., Алексей П., Алексей И., Елена Ч., Андрей С., Юрий В.).

Диагностика эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя показала наличие полного набора эмпирических признаков у 69% студентов - участников экспериментальных групп. В частности, методика незаконченных предложений, интервью и сочинений продемонстрировали знание у 72% будущих учителей возможностей использования ситуационно-ролевой игры в процессе общепедагогической подготовки, у 87% студентов отмечались развернутые знания о собственных потенциалах использования ситуаци-

онно-ролевой игры в процессе общепедагогической подготовки.

Замеры показателей по деятельностному критерию с помощью наблюдения, анализ методических разработок, документов по практике выявил проявления активности будущих учителей в использовании ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки у 75% участников экспериментальных групп, 69% - констатировали самостоятельность при использовании ситуационно-ролевой игры как педагогического средства; результаты использования ситуационно-ролевой игры были зарегистрированы у 72% студентов.

Субъективная значимость процесса, промежуточных и конечных результатов, а также отношений, складывающихся в ходе использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки отмечена на основе анализа цветописи, видеозаписей, сочинений и шкалирования у 83% студентов.

Однако в нашей опытно-экспериментальной работе встретился ряд сложностей связанных с индивидуальными особенностями будущих учителей. Свои предположения мы проверили методом независимых характеристик и анкетой. Респондентам - педагогам вуза и учителям школ, знакомым с нашей опытно-экспериментальной работой (всего 12 человек), были заданы следующие вопросы:

Как Вы считаете, для кого из студентов участие в деятельности было связано с определенными трудностями?

Какого рода эти трудности?

Какие особенности поведения характерны для этих студентов?

Что, на Ваш взгляд, в формировании общепедагогической готовности не может обеспечить использование ситуационно-ролевой игры?

Полученные результаты подтвердили наши предположения. Во-первых: акцентуации характера будущих учителей снижают эффективность общепедагогической подготовки при использовании ситуационно-ролевой игры. Наибольшую тревогу вызывали студенты с гипертимным (Михаил С., Елена Ч., Наталья Т.) истероидным (Александр Х., Сергей Г.) и шизоидным (Алексей Ф., Юрий К., Светлана Е., Евгений С.) типами акцентуации. Поведение в игре гипертимного типа характеризуется неудержимой активностью, безудержным риском, склонностью к нарушениям правил игры. У таких

- 132 -

студентов наблюдается склонность к проявлению в ходе игры агрессивных реакций. Для таких студентов есть опасность заиграть-

ся - то есть стремиться с помощью игровых успехов (реальных или мнимых) уйти от решения собственных проблем.

Поведение в игре студентов с шизоидным типом акцентуации имело следующие особенности. Такие студенты с трудом включаются в игру, пытаются не нарушить, как представители первого типа, а обойти правила игры, они как правило мало общаются в игре и в основном с теми, с кем поддерживают отношения и вне игры, слабо ориентируются в коммуникации и чаще проигрывают. Для будущих учителей с шизоидным типом акцентуации наиболее сложными были ситуации рефлексии деятельности, когда работа проходила по группам. Они как правило отказывались, могли пойти на скандал. Хотя в индивидуальном режиме с готовностью разбирались в себе, в поведении других участников деятельности, соотносили игровой опыт с задачами общепедагогической подготовки.

Поведение истероидов было следующим: такие студенты легко включались в игру, проявляли хорошую коммуникабельность, однако как в игре, так и в после игровой деятельности провоцировали конфликты, игнорировали критику в свой адрес, в ходе анализа хвалились "дутыми успехами".

Кроме этого, сложности мы наблюдали у студентов - выпускников малокомплектных школ (Алексей Иг., Наталья П.). Их особенностью является невысокий уровень общекультурной информированности, поэтому достаточно сложным являлось для этих будущих учителей усвоение игровых терминов. Кроме этого, трудности для выпускников малокомплектных школ составляло общение.

Ряд студентов также в силу индивидуальных особенностей излишне остро воспринимал игровые неудачи (Ольга Сл., Наталья Т., Евгения Г.), что требовало специального психолого-педагогического вмешательства.

Таким образом, методом независимых характеристик нами было подтверждено предположение о наличии ограничений использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя:

- эффективность ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя зависит от ее интеграции с учебно-практической и учебно-познавательной деятельностью будущих учителей;

- на эффективность протекания процесса общепедагогической подготовки оказывают значительное влияние индивидуальные особенности будущих учителей: акцентуация характера, уровень информированности, общительности в сочетании с интра- и экстраверсией;

- с помощью ситуационно-ролевой игры не представляется

возможным непосредственно готовить будущего учителя к организации отдельных видов деятельности учащихся (спортивной, трудовой, художественной).

Также к ограничениям ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки можно отнести то, что будущие учителя могут непосредственно использовать данное средство лишь в работе с подростками и старшеклассниками.

Организация профессионально-педагогической рефлексии, как одного из условий успешного использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя предполагает:

- соотнесение индивидуальных способностей, умений и навыков взаимодействия и общения будущего учителя с правилами ситуационно-ролевой игры, принципами игрового взаимодействия;
- соотнесение будущим учителем своих возможностей с требованиями процесса общепедагогической подготовки;
- соотнесение будущим учителем своего видения промежуточных целей и реальных промежуточных результатов процесса собственной общепедагогической подготовки;
- соотнесение себя, возможностей своего "Я" с профессионально-педагогическими требованиями.

Обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме предполагает:

- проектирование и конструирование деятельностно-игрового пространства ситуационно-ролевой игры как комплекса целей, блоков и содержательных элементов;
- апробирование будущим учителем различных способов и приемов игрового взаимодействия и педагогической деятельности;
- овладение будущим учителем общепедагогическими знаниями, умениями и навыками.

Деятельностно-игровое пространство ситуационно-ролевых игр, в свою очередь, представляет собой:

- комплекс целей (оформление, проблематизация, самоопределение, осуществление профессиональных проб, самооформление);
- комплект из одиннадцати содержательных элементов (авансирование, информирование, ориентирование, взаимодействие, вербализация, реконструирование, оценивание, рефлексия, тренинг, апробирование, инструментирование)
- шесть блоков, каждый из которых состоит из семи-деяти содержательных элементов (подобранных и расположенных в определенной логике) и служит средством реализации промежуточных

целей.

- 136 -

СХЕМА N 8  
КОМПЛЕКТ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ  
СИТУАЦИОННО-РОЛЕВЫХ ИГРЫ

+----+	
1	авансирование
2	информирование
3	апробирование
4	ориентирование
5	инструментирование
6	взаимодействие
7	вербализация
8	реконструирование
9	оценивание
10	рефлексия
11	тренинг
+----+	

СХЕМА N 9  
ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ИГРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО  
СИТУАЦИОННО-РОЛЕВЫХ ИГР

Б-1	Б-2	Б-3	Б-4	Б-5	Б-6
+----+					
1	2	2	4	1	1
2	3	3	5	2	4
3	4	4	6	4	5
4	5	5	7	11	6
5	6	6	8	11	7
6	7	7	9	9	8
7	8	8	10	10	9
		9			10
		10			
+----+					

Таблица N 4  
сравнение результатов первого и второго  
диагностических срезов (повторный эксперимент)

Основания для сравнения	Экспериментальные группы			Контрольные группы		
Номер группы	4	5	6	4	5	6
Количество студентов	30	30	31	30	30	35
Приращение	18%	16%	18%	8%	6%	9%

- 139 -

### 2§3 Компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры 2как средства общепедагогической подготовки

Перейдем к рассмотрению третьего условия использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

Опираясь на представление об отсутствии универсальных средств как в общепедагогической подготовке будущего учителя, так и в педагогике вообще, мы пришли к мысли о необходимости компенсации имеющихся ограничений данного средства. "Компенсация (лат. *compensare* - усовершенствовать, возмещать)- возмещение"[186, с.342].

Компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки представляет собой возмещение всего того, что необходимо для общепедагогической подготовки будущего учителя, но не может быть достигнуто средствами ситуационно-ролевой игры непосредственно, то есть компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки направлена на деятельностное возмещение неполного охвата целевых потенциалов.

Кроме того, как отмечает А.А.Вербицкий, ни одну из существующих форм организации учебного процесса саму по себе

нельзя назвать достаточной, будь то лекция, семинар или даже деловая игра. Качеством достаточности может обладать лишь вся совокупность традиционных и новых форм, выбираемых в зависимости от конкретных целей и содержания обучения [42, с.].

Анализ опыта организации общепедагогической подготовки, рефлексия собственного педагогического опыта привели нас к вы-



- 140 -

воду о том, что компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки предполагает, во-первых, использование ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки во взаимосвязи ее с учебно-познавательной и учебно-практической деятельностью будущего учителя.

Во-вторых, наличие у ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки потенциалов практического применения позволяет рассматривать в качестве одного из направлений компенсации использование будущим учителем ситуационно-ролевой игры как педагогического средства в своей профессионально-педагогической деятельности.

Третьим направлением компенсации ограничений может считаться, на наш взгляд, использование ситуационно-ролевой игры педагогом вуза с учетом индивидуальных особенностей будущего учителя.

Таким образом, приведенные выше результаты опытно-экспериментальной работы позволяют прийти к следующему заключению.

Наш опыт использования ситуационно-ролевой игры позволяет под компенсацией ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущих учителей понимать:

- использование ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки только во взаимосвязи с содержанием предметов психолого-педагогического цикла;

- ориентацию содержания ситуационно-ролевой игры на будущую практическую деятельность студентов и участие в ситуационно-ролевой игре будущих учителей рассматривается как элемент

- 141 -

подготовки к профессионально-педагогической деятельности;

- использование ситуационно - ролевой игры педагогом вуза с учетом индивидуальных особенностей будущего учителя.

Взаимосвязь с учебно-познавательной работой осуществлялась путем выделения интегративных тем и обеспечивалась профессиональной интегративностью субъектов.

Для первой и второй экспериментальных (1 курс) групп опытно-экспериментальная работа в части взаимосвязи ситуационно-ролевой игры с учебно-познавательной деятельностью строилась следующим образом. На первом году обучения в курсе "Введение в педагогическую профессию" (преподаватель - кандидат педагогических наук А.И.Тимонин) при изучении тем "Профессия педагога", "Педагогическая деятельность", "Профессионально значимые качества педагога", "Педагогические способности", "Педагогическая позиция", "Профессиональные знания и умения", "Пути овладения профессией" будущие учителя получали информацию о эталонах профессиональной деятельности. Эти сведения они соотносили в ходе школы-семинара с тем, что узнавали о себе, своих возможностях в сфере взаимодействия с другими людьми в ходе функционирования как субъектов деятельностно-игрового пространства.

В учебном курсе "Общая психология" (преподаватель А.В.Трофимов) мы опирались на игровой опыт студентов, при изучении тем "Общение", "Воля", "Чувства", "Эмоции", "Настроение", "Роль", "Статус", "Сознание", "Самосознание". Ряд студентов выступал с интересными сообщениями по самонаблюдению и наблюдению за другими участниками школы-семинара. В этой работе мы активно использовали видеозаписи.

- 142 -

Взаимосвязь ситуационно-ролевой игры с учебно-познавательной деятельностью осуществлялась на втором курсе в рамках "Возрастной и педагогической психологии" (темы: "Периодизация психологического развития". "Развитие личности". "Сюжетно-ролевая игра в дошкольном детстве". "Отрочество". "Самосознание подростков". "Юность". "Мотивы педагогической деятельности". "Стили педагогического руководства". "Педагогическое общение". "Индивидуальные стили педагогической деятельности". "Психология педагогического воздействия"). Будущие учителя опирались на опыт использования ситуационно-ролевой игры как педагогического средства в своей профессионально-педагогической деятельности. К этому времени 29 студентов первых двух экспериментальных групп (из 32) провели от 3 до 8 ситуационно-ролевых игр. Восемнадцать студентов первого курса проходили практику в лагере ролевых игр "Кентавр". Деятельность остальных студентов нами непосредственно не контролировалась и, по всей вероятности, была различного качества, однако эта самостоятельная работа будущих учителей ощутимо сказывалась в ходе учебного процесса.

Большие возможности для соединения знаний и умений будущего учителя, полученных в ходе школы-семинара, и последующей самостоятельной работы студентов предоставило изучение курса "Методика воспитательной работы" (преподаватель С.П.Афанасьев). Участники экспериментальных групп значительно отличались от студентов контрольных групп тем, что относились к занятиям вдумчиво и серьезно, творчески выполняли задания преподавателя. Среди методических разработок - одного из видов отчетности по этому предмету - преобладали разработки ситуационно-ролевых

- 143 -

игр. И хотя идеи многих игр (моделей) были не новы, следует отметить методическую грамотность этих самостоятельных работ.

Наибольшая активность студентов была зафиксирована нами при изучении "Социальной психологии" (темы, связанные с психологией общения, малыми группами и лидерством). Здесь мы практиковали задания, направленные на ретроспекцию опыта взаимодействия в деятельностно-игровом режиме.

При переходе на новые стандарты мы видим еще большие возможности соотнесения учебного содержания таких предметов, как "Педагогические теории, системы и технологии", "Педагогическая психология", "Введение в педагогическую деятельность", ряда других и школы-семинара "Феномен ситуационно-ролевой игры".

Для третьей экспериментальной группы (студенты третьего курса) взаимосвязь с учебно-познавательной работой организовывалась нами иначе. Школа-семинар "Реализация современных подходов к педагогической деятельности во временных внешкольных объединениях" была проведена нами перед летней воспитательной практикой. Многие из студентов сознательно выбрали в детских загородных центрах "старшие отряды", но использование ситуационно-ролевой игры как педагогического средства было не у всех успешным. Двух студентов (Александр С., Наталья М.) этот отрицательный опыт привел к отказу от использования данного средства. Других неудача подтолкнула к рефлексии своей педагогической деятельности. Конференция по практике в экспериментальной группе проходила очень эмоционально.

Взаимосвязь ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя с учебно-познавательной деятельностью обеспечивалась профессиональной интегратив-

- 144 -

ностью субъектов процесса общепедагогической подготовки.

Под профессиональной интегративностью субъектов, использующих ситуационно-ролевою игру как средство общепедагогической подготовки будущего учителя, мы вслед за В.И.Кашницким понимаем высокий уровень делового единства, сработанности членов объединения специалистов различных профессий (команды), разделяющих общие профессионально-педагогические принципы, объединенных общностью деятельности по общепедагогической подготовке будущих учителей.

Взаимосвязь с учебно-практической работой обеспечивалась внесением некоторых изменений в организацию профессионально-педагогической практики. Педагогическую практику студенты 1 и 3 курсов (участники экспериментальных групп) проходили в лагере ролевых игр "Кентавр" (июль-август 1994, август 1995, август 1996 годов).

Лагерь ролевых игр "Кентавр" является воспитательной системой, включающей комплекс воспитательных целей, общность людей, их реализующих; их деятельность, направленную на реализацию целей; сеть отношений, складывающихся между участниками этой деятельности, а также ту часть окружающей среды, которая освоена лагерем для реализации принятых целей.

Лагерь предназначен для следующих функций: реализация инновационной педагогической программы; наращивание научно-методической базы региона (подготовка педагогических кадров, разработка, внедрение и анализ педагогических инноваций); формирование у детей-участников смен отношения к социо-культурным образцам. В лагере ролевых игр были проведены силами экспериментальных групп тематические смены:

- 145 -

"Игра-эпопея Хроники Амбера I" 21.07 - 7.08 1994 года,

"Игра-эпопея Хроники Амбера II" 6.08 - 26.08 1995 года,

"Игра-эпопея Хроники Амбера III" 3.08 - 23.08 1996 года.

Смена "Игра-эпопея Хроники Амбера" представляет собой социально - педагогический эксперимент по испытанию комплекса ситуационно-ролевых игр и игры-эпопеи как средств организации жизнедеятельности временного коллектива старшеклассников. В основу игровой легенды положены произведения Р.Желязны "Хроники Амбера". Цель смены: подготовка старшеклассников к реализации себя как субъекта социальных отношений. Основными путями реализации программы являются организация комплекса ситуационно-ролевых игр и включение в него старшеклассников, организация деятельности временных коллективов, комплексные формы работы, организация тактического и стратегического анализа.

Педагогический коллектив состоял из 3-5 педагогов вуза и учителей с высшим образованием и 25-26 будущих учителей. Профессиональными ролями (функциями) студентов в ходе тематических смен были педагог-организатор временного коллектива, инструктор группы по интересам, руководитель творческой группы, участник игры, организатор общелагерного мероприятия.

Рассмотрим подробнее, как каждая из функций содействовала компенсации ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

Во- первых, будущие учителя работали в качестве педагогов-организаторов временных коллективов. В тематической смене старшеклассников "Игра-эпопея Хроники Амбера" временные коллективы ("кланы") были предназначены для:

- лично-ориентированного информационного обеспечения

- 146 -

старшекласников о них самих и о смене;

- создания условий для релаксации;
- организации деятельности по самообслуживанию;
- подготовки восприятия старшекласниками общелагерных праздников и событий игры-эпопеи.

Одно только перечисление задач временных коллективов показывает разнообразие профессиональных позиций, в которых находились будущие учителя выполняя обязанности педагога-организатора временного коллектива. Работа с временным коллективом позволила закрепить общепедагогические умения и навыки будущих учителей, актуализировала общепедагогические знания. Этому содействовал ряд обстоятельств:

- основой деятельности в первую неделю работы были ситуационно-ролевые игры, хорошо знакомые будущим учителям,
- обеспечение будущих учителей методическими рекомендациями "Работа с кланом", "Есть только миг".

Главным же обстоятельством (и многочисленные материалы подтверждают это) было наличие у будущих учителей опыта участия в ситуационно-ролевых играх. Анализ выступлений на планерках и педсоветах, интервьюирование, экспертное оценивание однозначно выявляют:

- сформированность у участников экспериментальных групп рефлексии и эмпатии;
- способности распознавать структуру межличностных взаимоотношений во временном коллективе;
- владение разнообразными педагогическими приемами (авансирование, организация группового анализа и рефлексии, управление эмоциями детского коллектива);

- 147 -

- развитость общепедагогических навыков взаимодействия;
- воздейственность и убедительность в педагогическом общении.

Показательным фактом было то, что почти во всех временных коллективах лагеря благодаря будущим учителям - участникам экспериментальных групп возникли символические игровые системы личностного роста: " шахматная доска" (Света С.), " компьютер"(Андрей Б.), "карточный пасьянс" (Ольга Сл.), "роза ветров" (Дмитрий Л.), "лестница" (Николай Д.), "Кем ты был на охоте?" (Инесса Б.), "штатное расписание корабля" (Инна Т.). Основываясь на владении игровыми приемами будущие учителя реализовывали педагогическую позицию в различных видах деятельности и легендарно оформляли свои педагогические действия.

В ходе тематической смены старшеклассников будущие учителя находились также в позиции участника игры либо лидера игровой группы. Рассмотрим вначале кратко, что из себя представляет игра-эпопея "Хроники Амбера". Игра - эпопея (термин И.И.Фришман) представляет собой ситуационно-ролевою игру длительностью от 1 до 4 недель. Является средством организации тематической смены, включает в себя два пространства - игровое и не игровое. Обязательными элементами игрового пространства являются:

- субъекты игрового взаимодействия (игроки или игровые группы);
- роли, которые исполняют субъекты (роли старшеклассников являются сложным образованием, формирующимся в ходе смены и во многом зависящем от поступков участника игры, будущие учителя находились в роли принцев - главных персонажей игры);



- 148 -

- цели субъектов взаимодействия (для педагогов они формулировались мастерами игры, у старшеклассников была возможность импровизировать на игровом материале);

- средства игрового взаимодействия (отдельные "волшебные" предметы, привилегии, игровое оружие, игровая магия);

- ограниченность во времени и пространстве ситуации взаимодействия, регламентировалась "Кодексом Дворкина", которая представлена в игровой форме едиными педагогическими требованиями и правилами игры.

Игровое пространство игры-эпопеи в отличие от малых и больших ситуационно-ролевых игр не является континуумом (непрерывным), а дискретным (прерывистым), состоящим из отдельных игровых ситуаций. В распорядке дня это отмечается таким понятием, как "игровое время". Вне этого периода игровые действия и для педагогов и для старшеклассников были запрещены.

Игра-эпопея начинается формированием игровой ситуации, продолжается ситуациями актуализации игровых отношений (ситуации актуализации игровых отношений выстраиваются в иерархию развития игрового сюжета, кульминации и развязки). Эффективность в использовании игры-эпопеи более чем мига зависит от игровых действий и общения педколлектива - мастеров игры. Игровые действия и игровое общение педколлектива должны были удовлетворять двум требованиям: зрелищность и воспитывающий характер.

В ходе всех трех смен на втором педагогическом совете (примерно 6-7 день) наблюдалась такая особенность дискуссия шла вокруг вопроса о игровой педагогической позиции. Протоколы этих педагогических советов и включенное наблюдение показывают

- 149 -

большую значимость для будущих учителей сущности " феномена" игровая педагогическая позиция" и конкретных приемов ее реализации. Так, во второй смене по предложению руководителей был создан перечень организационно-педагогических приемов "Как разбудить и вывести на утреннюю зарядку отряд, не пользуясь угрозами и окриками?"

Во время функционирования в качестве субъектов игры-эпопеи существенным подспорьем для участников экспериментальных групп являлось знание о себе, своих возможностях. Владение этой информацией давало возможность студентам безошибочно подбирать игровой имидж, позволяющий реализовать игровую педагогическую позицию.

Феномен "игровая педагогическая позиция" определен в диссертации А.И.Тимонина. "Наличие игровой педагогической позиции у субъекта,- пишет автор,- предполагает участие в игре, организацию игровых ситуаций, решение педагогических задач средствами игры. Игровая позиция обеспечивается, прежде всего, особым стилем отношений между педагогом и другими субъектами игры. Одна из главных особенностей этого стиля - игровые отношения педагога с участниками игры. Следует отметить два плана игровых отношений: явный и скрытый. Явный план отношений выражается в непосредственных игровых действиях, в рамках игрового содержания, требующих от педагога определенных игровых состояний. В ходе этих действий доминирует игровое общение. Скрытый план отношений выражается в умении педагога довести свое мнение и требования (т.е. решить педагогические задачи) средствами игры, не разрушая при этом устойчивой системы игровых взаимосвязей между субъектами игры"[202, с.50].

- 150 -

Характеристиками игровой педагогической позиции А.И.Тимонин называет:

- рефлексия как способность видеть реальную ситуацию со стороны и вычленять в ней игровые возможности;
- "инфантилизация" как способность устанавливать доверительные отношения с окружающими, снимающие определенные поведенческие и эмоциональные стереотипы (Н.П.Аникеева),
- эмпатия как способность чувствовать игровые состояния других людей, эмоциональная индентификация с другими;
- креативность как способность находить оптимальный путь достижения поставленной цели, действуя нестандартно, оригинально, создавая творческую атмосферу[202, с.51].

Педагогическая позиция студентов явно проявлялась в ходе повседневного общения со старшеклассниками. Многим событиям игры-эпопеи был придан своеобразный философский смысл. Обсуждение вопросов предназначения человека, его судьбы и возможности повлиять на течение истории многие будущие учителя проводили, опираясь на объяснение поступков, совершенных в игре.

Кроме того, заслуживает внимания использование игровой терминологии в объяснении старшеклассникам социально-психологических феноменов. Обладая определенными знаниями, участники экспериментальных групп умело их транслировали. Так, во второй смене (1995 год) возникло понятие "с чердака", так по-игровому был назван процесс рефлексии.

По данным, полученным посредством анализа документации по практике, включенного наблюдения и метода незаконченных предложений явно видно, что овладение приемами организаторской деятельности в ситуационно-ролевой игре значительно упростило

- 151 -

выполнение обязанностей руководителя творческих групп (игровых учреждений), ведь функционал будущего учителя как руководителя творческой группы или игрового учреждения требовал от студента способностей и умений, связанных с организацией творческой и интеллектуальной деятельности старшеклассников.

В совершенно иной позиции выступали будущие учителя, когда они организовывали деятельность групп по интересам - "сословий". Программы второй и третьей смен определяли "сословия" как объединения участников временного коллектива старшеклассников на основе общих интересов и отношений к характеру участия в игре-эпопее. Сословия были предназначены для выбора старшеклассниками деятельности по интересам; для создания условий формирования готовности к самоопределению; для компенсации недостатков в деятельности временных коллективов; для организации участия старшеклассников в игре-эпопее.

Важной частью практической работы будущих учителей была их деятельность в качестве организаторов общелагерного праздника. Будущие учителя как организаторы общелагерного массового праздника выполняли следующие функции:

- педагогическое проектирование (формулировка целей праздника),
- конструирование программы (отбор идеи, написание сценария),
- организация (распределение поручений, учет и контроль хода подготовки),
- педагогическое управление ходом праздника,
- организация последствий.

- 152 -

В программах тематических смен предусматривалось около 20 общелагерных праздников. Были использованы 10 организационных форм: конкурсные программы ("Турнир королевских шутов", "Турнир менестрелей"); игра-эстафета ("По дороге в Амбер", "Праздник Лиры, Меча и Якоря", "Праздник Лабиринта", "Амбер: туда и обратно"); концерты и спектакли ("Юбилей коронации", "Домашний концерт королевской семьи", "Торжественный прием во дворце", "Первый привал"); познавательная викторина ("Праздник камня правосудия"); спортивная эстафета ("Авалонские состязания"); пресс-конференции ("Презентация сословий", "Черный ящик"); ярмарка ("Тексорамский базар"); игра на местности ("Королевская охота), состязания на игровом оружии ("Рыцарский турнир"); большие ролевые игры на местности ("Пограничная планета", "История Колец").

Критериями при оценке деятельности будущих учителей как организаторов общелагерных праздников были соответствие педагогической цели и игровой идее смены, высокий художественный вкус, привлечение максимального числа ребят в позиции организаторов и активных участников, яркость, соревновательность и эмоциональность.

Для определения эффективности обеспечения взаимосвязи ситуационно-ролевой игры с учебно-практической деятельностью будущих учителей использовались многочисленные данные, полученные с помощью включенного наблюдения, опроса участников эксперимента (беседы и интервью по свободно заданной программе), анализ продуктов их деятельности (метод незаконченных предложений, игровые методики как диагностические и корректирующие отношения в группах, сочинения и т.д.). Из анализа данных вид-

- 153 -

но, что взаимосвязь с учебно-практической деятельностью позволяла компенсировать ограничения ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя, с другой стороны, опыт, приобретенный в ситуационно-ролевой игре был одной из основных предпосылок, стимулов общепедагогической подготовки.

За время нашей опытно-экспериментальной работы сложилось ядро педагогического коллектива лагеря "Кентавр" - своеобразная новая профессиональная интегративность субъектов - Алексей П., Алексей И., Ольга Ск., Ольга Сл., Елена Ч., Андрей Б., Николай Д., Юрий В., Светлана С., Инна Т., Инесса Б., Андрей С., Андрей О. Другая группа студентов каждое лето работает в различных

авторских лагерях и детских центрах Евгений Л. (Лагерь старшеклассников Костромского района "Надежда"), Илья К., Алла Б. (Лагерь старшеклассников города Кострома), Оксана Т. (Лагерь старшеклассников области "Комсорг"), Михаил З. (МДЦ "Артек"), Евгения Х., Владимир Т. (ВДЦ "Орленок"). Результаты диагностики (весна 1996 года) уровня общепедагогической подготовки у этих студентов высокие.

Кроме того, несколько студентов избрали исследование данного педагогического средства темой своих дипломных работ: Алексей И. "Ситуационно-ролевая игра как средство социальной адаптации старшеклассников", Алексей П. "Педагогические условия использования ситуационно-ролевой игры как средства социального воспитания старшеклассников", Ольга Ск. "Социально-ролевое поведение как средство развития личности старшеклассников", Андрей О. "Педагогические условия включения временного

- 154 -

коллектива старшеклассников в игровую деятельность". Студенты третьего курса экспериментальной группы (1993 год поступления) определили направлением своих спецсеминарских и курсовых работ изучение различных аспектов взаимодействия, в том числе и в ситуационно-ролевой игре.

Для другой группы студентов проведенная нами работа оказалась менее эффективной. 15 человек из экспериментальных групп показали средний уровень общепедагогической подготовленности при диагностическом срезе весной 1996 года. У большинства этих студентов высокие показатели по инструментальному, эмоциональному и часто по деятельностному критерию, но устойчивые средние показатели по когнитивному.

Для нескольких студентов нам пришлось изменять ход опытно-экспериментальной работы по общепедагогической подготовке 12 человек из 139. Для части из них непреодолимым оказалась, на наш взгляд, сопротивление, вызванное акцентуацией характера (Алексей Ф., Юрий К., Светлана Е.), другие с трудом преодолевали информативный барьер (Алексей Иг., Наталья П).

В организации общепедагогической подготовки указанной категории студентов мы отказались от использования ситуационно-ролевой игры, заменив ее традиционным вариантом коллективной творческой деятельности. Правда, 4 человека из 12 через 1,5-2 года сами вернулись к ситуационно-ролевой игре, стали использовать ее как педагогическое средство.

Третий замер был проведен нами в экспериментальных и контрольных группах весной 1996 года.

Из таблицы видно, что среднее значение приращения в конт-

- 155 -

рольных группах 15%, а в экспериментальных - 29%.

Сравнение средних значений приращения в уровне общепедагогической подготовки в контрольных и экспериментальных группах дает разницу в 14%, что является натуральным доказательством эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

Для ответа на вопрос о том, удался ли эксперимент, обратимся к статистике, называемой (хи) критерий по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}$$

х - критерий формула х = E -----,

где P<sub>k</sub> - частоты результатов наблюдений до эксперимента;  
V<sub>k</sub> - частоты результатов наблюдений, сделанных после эксперимента;

m - общее число групп, на которые разделились результаты наблюдений.

P<sub>k</sub> принимает значения: 14,4%, 17,6%, 68%.

V<sub>k</sub>: 31,8%, 49,2% , 19% .

$$\chi^2 = \frac{(31,8 - 14,4)^2}{14,4} + \frac{(49,2 - 17,6)^2}{17,6} + \frac{(19 - 68)^2}{68} =$$

$$= 21,16 + 56,67 + 35,30 = 113,13$$



- 156 -

Воспользуясь таблицей 2 [147,с.41], где для заданного числа степеней свободы выясним степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок. Полу-

2

ченное нами значение  $x = 113,13$  больше соответствующего табличного значения  $m-1 = 2$  степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,1 %. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в уровне

общепедагогической подготовки будущих учителей в результате использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки при следующих педагогических условиях:

- организации профессионально-педагогической рефлексии;
- обеспечении педагогического содержания ситуаций и ролей

в деятельностно-игровом режиме;

- компенсации ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя, экспериментально подтвердилась: уровень общепедагогической под-

готовки в экспериментальных группах значительно возрос, и это мы можем утверждать, допуская ошибку, не превышающую 0,1%.

- 157 -

Таблица N 6

РЕЗУЛЬТАТЫ ТРЕТЬЕГО ЗАМЕРА УРОВНЯ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (ВЕСНА 1996)

	Экспериментальные группы						Контрольные группы					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Количество студентов	16	16	16	30	30	31	15	15	15	30	30	35
высокий	5	5	11	7	9	8	3	4	8	5	9	10
средний	6	5	4	15	9	19	2	1	4	12	10	11
низкий	5	6	1	6	4	4	10	10	3	15	17	16

- 158 -

Таблица N 7

СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕРВОГО ЗАМЕРА (ОСЕНЬ 1993 ГО-  
ДА)  
И ТРЕТЬЕГО ЗАМЕРА (ВЕСНА 1996 ГОДА).

группы	уровень подготовки	до	в%	посл	в%
контрольные группах	высокого	25	17,7	39	28,4
	среднего	16	11,1	50	35,5
	низкого	99	71,2	61	37,1
эксперимен- альных группах	высокого	20	14,4	45	31,8
	среднего	16	17,6	68	49,2
	низкого	103	68,0	26	19,0

- 159 -

## 2ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Использование ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будет успешным при следующих педагогических условиях:

- организация профессионально-педагогической рефлексии;
- деятельностно - игровое обеспечение;
- компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

Организация профессионально-педагогической рефлексии в качестве одного из условий успешного использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя предполагает:

- соотнесение индивидуальных способностей, умений и навыков взаимодействия и общения будущего учителя с правилами ситуационно-ролевой игры, принципами игрового взаимодействия;
- соотнесение будущим учителем своих возможностей с требованиями процесса общепедагогической подготовки;
- соотнесение будущим учителем своего видения промежуточных целей и реальных промежуточных результатов процесса собственной общепедагогической подготовки;
- соотнесение себя, возможностей своего "Я" с профессионально-педагогическими требованиями.

Обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме предполагает:

- организацию и обеспечение функционирования комплекса ситуационно-ролевых игр как совокупности целей, содержательных элементов и блоков;

- 160 -

- обеспечение процесса включения будущего учителя в комплекс ситуационно-ролевых игр как совокупности и последовательности промежуточных состояний и процессов;

- апробацию различных способов и приемов игрового взаимодействия;

- овладение общепедагогическими знаниями, умениями и навыками.

Компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки предполагает:

- использование ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки только во взаимосвязи с содержанием предметов психолого-педагогического цикла;

- ориентация содержания ситуационно-ролевой игры на будущую практическую деятельность студентов;

- учет педагогом вуза индивидуальных особенностей будущих учителя.

В ходе исследования было выдвинуто положение о маятниковом механизме протекания процесса включения будущего учителя в деятельностно-игровое пространство. Маятниковый механизм состоит в чередовании промежуточных личностных состояний и процессов: положительные эмоции ожидания игры, в ходе и после игры, познание порядка игровых действий (до игры), упорядоченное участие в игре, анализ игры (познание порядка игровых действий после игры), познание индивидуальных особенностей взаимодействия (до игры), проверка собственных представлений о них (в игровой деятельности), осознание собственных приемов взаимодействия (проблематизация по данному основанию), индивидуальное самоопределение и его реализация.

- 161 -

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертации в качестве цели общепедагогической подготовки рассматривается достижение будущим учителем состояния общепедагогической готовности. Общепедагогическая готовность будущего учителя представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов. К их числу мы вслед за В.А.Сластениным, Е.А.Левановой и другими относим мотивационно-ценностный (личностный), когнитивный, деятельностный, инструментальный компоненты.

Использование игры в процессе подготовки будущего учителя основывается на концепции социальных проб (М.И.Рожков), событийном подходе в организации педагогического процесса (Е.И.Головаха, А.А.Кроник) совокупности идей о возможности преодолеть существенное отличие учебных задач от задач профессиональной деятельности специалиста с помощью игры (И.Фейгенберг).

Анализ ряда работ последних лет (Н.П.Аникеева, Л.В.Ершова, А.И.Тимонин) показывает, что значимо при использовании игры не столько прямая аналогия с педагогической деятельностью, сколько ее социально-психологический смысл. Кроме того, значительный дидактический эффект достигается не только в процессе участия будущего учителя в игре, но и при подготовке его к использованию игры как педагогического средства.

Рассматривая ситуационно-ролевую игру в контексте общепедагогической подготовки, мы определяем ее как специально организованную деятельность, состоящую из ситуационно-ролевых моделей взаимодействия и их внеигрового обеспечения и направленную на достижение будущим учителем состояния включенности в процесс общепедагогической подготовки. Как показывает наше исследование, ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя обладает мотивационными, когнитивными, эмоциональными, инструментальными, деятельностными потенциалами.

Реализация мотивационных потенциалов приводят к формированию устойчивого стремления будущего учителя к приобретению общепедагогических знаний, умений и навыков. Когнитивные потенциалы позволяют достичь осознания будущим учителем социальной сущности педагогической деятельности, интериоризации и овладеть системой общепедагогических знаний. Эмоциональные потенциалы ситуационно-ролевой игры в процессе общепедагогичес-

кой подготовки работают на формирование субъективной значимости процесса общепедагогической подготовки, игрового взаимодействия и деятельности по поводу игры, промежуточных результатов и отношений, возникающих в процессе совместной деятельности. Инструментальные потенциалы: ситуационно-ролевая игра позволяет приобрести будущему учителю общепедагогические умения и навыки и может непосредственно использоваться студентом в своей учебно-практической деятельности. Деятельностные потенциалы раскрываются в проектировании будущим учителем траектории собственной общепедагогической подготовки, непосредственного участия в педагогической деятельности.

Анализ практики использования ситуационно-ролевой игры позволяет констатировать, что успех в этих играх зависит от следования игрока ряду принципов:

- терпимость к чужим мировоззренческим ориентациям;
- ценность умелого взаимодействия;
- активность участника;
- нацеленность на результат, достигаемый "здесь" и "теперь";
- ценность соглашения и его поиска;
- скрытность, завуалированность игровых целей;
- таинственность и романтичность.

Наличие этих положений позволяет прийти к выводу, что включение в учебный процесс педагогического вуза ситуационно-ролевой игры способствует гуманизации процесса общепедагогической подготовки будущего учителя, воспитанию педагога - носителя нового гомоцентрического взгляда на образовательно-воспитательный процесс.

Опытно-экспериментальная работа позволила нам выявить следующие ограничения в использовании ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки:

- эффективность ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя зависит от ее интеграции с учебно-практической и учебно-познавательной деятельностью будущих учителей;
- на эффективность протекания процесса общепедагогической подготовки оказывают значительное влияние индивидуальные особенности будущих учителей: акцентуация характера, уровень информированности, общительности в сочетании с интра- и экстраверсией;
- с помощью ситуационно-ролевой игры не представляется возможным непосредственно готовить будущего учителя к организации отдельных видов деятельности учащихся (спортивной, тру-

довой, художественной).

- 164 -

На основании анализа теории и практики, а также результатов пилотажного исследования была выдвинута гипотеза и построена модель включения будущего учителя в ситуационно-ролевую игру,- эту модель мы условно назвали "Маятник". Включение будущего учителя в комплекс ситуационно-ролевых игр представляет собой совокупность промежуточных состояний и процессов: эмоциональное стремление к участию в игре, положительные эмоции в ходе игры и после ее окончания, познание порядка игровых действий (до игры), упорядоченное участие в игре, анализ игры (познание порядка игровых действий после игры), познание индивидуальных особенностей взаимодействия (до игры), проверка собственных представлений о них (в игровой деятельности), осознание собственных приемов взаимодействия (проблематизация по данному основанию), индивидуальное самоопределение и его реализация.

Модель "Маятник" не только демонстрирует последовательность состояний и процессов включения будущего учителя в ситуационно-ролевую игру, но и показывает увеличение амплитуды (добавление "новых" состояний с каждой новой фазой) движения маятника. Данная модель иллюстрирует ряд зависимостей: эффективности игровой деятельности в процессе подготовки будущих учителей от эмоционального и личностно-ориентированного информационного обеспечения; глубины анализа и рефлексии от субъективной включенности будущего учителя в игру; устойчивости результатов подготовки от постепенности и последовательности промежуточных психологических состояний будущего учителя.

В ходе опытно-экспериментальной работы подтвердилась



- 165 -

предполагаемая нами необходимость организации профессионально-педагогической рефлексии в качестве условия успешного использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя. Организация профессионально-педагогической рефлексии предусматривает:

- соотнесение индивидуальных потенциалов взаимодействия и общения будущего учителя с правилами ситуационно-ролевой игры, принципами игрового взаимодействия;
- осознание будущим учителем соотношения своих возможностей с требованиями процесса общепедагогической подготовки;
- соотнесение себя, возможностей своего "Я" с профессионально-педагогическими требованиями.

Обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме предполагает проектирование и конструирование деятельностно-игрового пространства ситуационно-ролевой игры как комплекса целей, блоков и содержательных элементов.

Комплекс целей включает в себя положительный эмоциональный настрой на ситуации и роли, самодиагностику, проблематизацию, самоопределение, деятельностную самопроверку самоопределения.

Деятельностно-игровое пространство ситуационно-ролевой игры состоит из шести блоков, каждый из которых предназначен для реализации конкретной цели. Содержанием блока являются элементы, взятые в определенной последовательности. Последовательность элементов соответствует чередованию промежуточных состояний процесса включения будущего учителя в ситуационно-ролевую игру.

В качестве содержательных элементов ситуационно-ролевой игры в диссертации определяются:

- авансирование (подготовка будущего учителя к положительному восприятию использования ситуационно-ролевой игры как средства его собственной общепедагогической подготовки),
- информирование (обеспечение студента первичной информацией о возможности реализации его потенциалов в процессе участия в ситуационно-ролевой игре как компоненте общепедагогической подготовки),
- апробирование (пробное решение задач игрового взаимодействия),
- ориентирование (педагогическая помощь будущим учителям

- в постановке цели перед участием игровой деятельности),
- инструментирование (изложение игрового материала),
  - взаимодействие (реализация ролевых целей с помощью групповой коммуникации через проживание игровых ситуаций),
  - вербализация игровых ощущений (послеигровое обсуждение, обмен эмоциями),
  - реконструирование (восстановление и анализ событий игры),
  - оценивание ("опубликование" индивидуальных результатов игры),
  - рефлексия (осознание участниками игровой группы собственных потенциалов использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки),
  - тренинг (отработка будущими учителями оптимальных способов решения задач взаимодействия).

Важное значение для использования ситуационно-ролевой игры имело внедрение разработанной при нашем участии типологии игровых ролей и адаптация символических аналогий стилей организаторской деятельности (по А.Н.Лутошкину).

Как показывает проведенная опытно-экспериментальная работа, необходимым условием успешного использования ситуационно-ролевой игры в процессе общепедагогической подготовки будущего учителя является компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки. Данное условие предполагает:

- использование ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки во взаимосвязи ее с учебно-познавательной и учебно-практической деятельностью будущего учителя;
- использование будущим учителем ситуационно-ролевой игры как средства собственной профессионально-педагогической деятельности;
- использование педагогом вуза ситуационно-ролевой игры с учетом индивидуальных особенностей будущего учителя.

В ходе опытно-экспериментальной работы ситуационно-ролевые игры были использованы во взаимосвязи с лекционными, семинарскими, практическими занятиями по педагогике и психологии. Такая организация деятельности стала возможной благодаря профессиональной интегративности субъектов, использующих ситуационно-ролевую игру как средство общепедагогической подготовки будущего учителя.

Педагогическую практику студенты 1 и 3 курсов (участники экспериментальных групп) проходили в лагере ролевых игр "Кен-

тавр". Здесь силами экспериментальных групп были проведены тематические смены: "Игра-эпопея Хроники Амбера I" (21.07- 7.08 1994 года), "Игра-эпопея Хроники Амбера II" (6.08- 26.08 1995 года), "Игра-эпопея Хроники Амбера III" (3.08- 23.08 1996 года).

В ходе практики будущие учителя выступали в качестве педагога-организатора ситуационно-ролевых игр, инструктора группы по интересам, лидера игровой группы (участника игры), педагога-организатора временного коллектива, руководителя творческой группы или игрового учреждения, организатора общелагерного праздника. Реализация студентами своих профессионально-педагогических функций, организация педагогами вуза анализа и рефлексии деятельности будущих учителей позволила компенсировать ограничения ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки.

Проверяя выдвинутую гипотезу, мы разработали комплексную методику диагностики изменений уровня общепедагогической подготовки будущего учителя.

Исследование предполагало сравнения результатов эффективности общепедагогической подготовки будущего учителя в шести экспериментальных (студенты первого и третьего курсов историко-педагогического, социально-экономического, социально-педагогического факультетов Костромского педуниверситета - всего 139 человек) и шести контрольных группах (студенты второго и четвертого курсов тех же факультетов КГПУ - всего 140 человек).

На первом этапе работы в экспериментальных группах при

- 169 -

обеспечении педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме были получены результаты, свидетельствующие о повышении уровня общепедагогической подготовки будущих учителей. При реализации комплексной методики как в экспериментальных, так и в контрольных группах количество будущих учителей среднего и высокого уровня подготовки увеличилось, однако рост в экспериментальных группах был значительно выше. Приращение по итогам двух экспериментов составило в экспериментальных группах составило в среднем 16,6 %, а в контрольных - 6,8%.

После компенсации ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки среднее значение

приращения в контрольных группах составило 14%, а в экспериментальных - 28%.

В своей основе результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сделать следующие выводы:

1. Ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя представляет собой специально организованную деятельность, состоящую из ситуационно-ролевых моделей взаимодействия и их внеигрового обеспечения и направленную на достижение будущим учителем состояния включенности в процесс общепедагогической подготовки.

2. Ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя обладает мотивационными, когнитивными, эмоциональными, инструментальными, деятельностными потенциалами.

3. Ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки имеет следующие ограничения:

- эффективность ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя зависит от ее интеграции с учебно-практической и учебно-познавательной деятельностью будущих учителей;

- не для всех будущих учителей (в силу индивидуальных особенностей: акцентуация характера, уровень информированности, общительности в сочетании с интроверсией) в высокой степени эффективно протекает процесс общепедагогической подготовки с использованием ситуационно-ролевой игры;

- посредством ситуационно-ролевой игры не представляется возможным готовить будущего учителя к организации частных видов деятельности учащихся (трудовой, спортивной и др.) напрямую.

4. Использование ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будет успешным при организации профессионально-педагогической рефлексии; деятельностно-игровом обеспечении; компенсации ограничений ситуационно-ролевой игры.

5. Методика использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки предполагает конструирование игрового пространства, включающего комплекс целей, содержательных элементов и блоков.

6. Исследование показало целесообразность дальнейшего рассмотрения проблемы в следующих аспектах:

- игровое-ролевое поведение как средство развития личности;
- психотерапевтические потенциалы ситуационно-ролевой игры;

-затруднения в игровой деятельности будущих учителей и педагогические условия их преодоления.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования.- М.: Просвещение, 1990. - 141с.
2. Абдуллина О.А., Загряскина Н.Н. Педагогическая практика студентов. - М.: Просвещение, 1989.- 172 с.
3. Авторские программы профильных лагерей Костромской области.- Кострома: ИНКАД, 1996.- 30 с.
4. Алексеев Н.Г., Злотник Б.А., Громько Ю.В. Организационно-деятельностная игра: возможности и области применения // Вестник высшей школы. - N 7.- С. 30-35.
5. Алферова Г.В. Деловая педагогическая игра как средство интенсификации профессионально-педагогической подготовки// Резервы интенсификации при учебно-воспитательном процессе педагогического вуза: Межвуз. сб. науч. трудов.- Кострома: КГПИ им. Н.А.Некрасова, 1990. - С. 83-92.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.- Л.: Педагогика, 1968. - 339 с.
7. Ананьев Б.Г. Роль игровой деятельности ребенка в воспитании характера и воли / Избр.психологич.труды. т. 2. / Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова, И.В.Кузьмина. - М.: Педагогика, 1980. - С. 82-90.
8. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1987. - 143 с.
9. Аникеева Н.П. Специфика игровой ситуации. // Педагогика и психология игры.: Межвуз. сб.науч.трудов. - Новосибирск, 1985. - С. 28-49.

10. Аникеева Н.П. Возможности игр, используемых в условиях педагогического вуза в формировании организаторов воспитательной работы// Подготовка будущего учителя к работе с пионерской и комсомольской организацией. - Кострома: КГПИ, 1990. - С. 68-76
11. Анисимов О.С. Методология культуры педагогической деятельности и мышления.- М.: Экономика, 1991.- 416 с.
12. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высш. школа, 1980.- 368с.
13. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. - М.: Высш. школа, 1976.- 200с.
14. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: Мысль, 1976. - 158 с.
15. Аухадеева Л.А. Формирование коммуникативных умений у учащихся ССУЗ средствами ролевой игры. Автореф. дисс. канд. пед. наук.- Казань: НИИ сред. спец. обр., 1994.- 20 с.
16. Афанасьев С.П. Лагерный сбор первокурсников - начальный этап системы подготовки будущего учителя - воспитателя //Подготовка студентов к воспитательной работе в школе. - Кострома: КГПИ, 1992.- С.18-25
17. Афанасьев С.П. Последний звонок. - Кострома: Вариант, 1995.- 172 с.
18. Афанасьев С.П., Коморин С.В., Тимонин А.И. Что делать с детьми в загородном лагере. - М.: Новая школа, 1993. - 224с.
19. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований.- М.: Педагогика, 1982.-192 с.

- 174 -

20. Бабанский Ю.К. Совершенствование подготовки учителей к реализации задач реформы школы: Сб. науч. трудов - М.: АПН СССР, 1986.- 128 с.

21. Байбородова Л.В. Закономерности и принципы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся.//Социальная адаптация учащихся: Материалы международного симпозиума. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 1995. - С.10-14

22. Байбородова Л.В., Паладьев С.Л., Степанов Е.Л. Изучение эффективности воспитательной системы школы. Учебно-методическое пособие.- Псков, 1994.- 94 с.

23. Басова В.М. Подготовка будущего учителя к работе с пионерами и комсомольцами в сельской малокомплектной школе// Подготовка будущего учителя к работе с пионерской и комсомольской организациями. - Кострома: КГПИ, 1990.- С.68-76

24. Басова В.М. Система общепедагогической подготовки старшеклассников к работе в детских и юношеских объединениях// Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений.- Кострома: КГПИ, 1994. - С.68-71

25. Басов Н.Ф., Басова В.М. Педагогический отряд как средство подготовки студентов к воспитательной работе // Межвузовский сборник научных трудов. Подготовка студентов к воспитательной работе в школе.- Кострома: КГПИ, 1992.- С.25-32

26. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки.- М.: Педагогика, 1989. - 206 с.

27. Белозерцев Е.П. Педагогическое образование: реалии и перспективы// Педагогика.- N1-2.- 1992.- С. 61-65

- 175 -

28. Беляева Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности: Учебное пособие к спецкурсу. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995.- 74 с.
29. Бедерханова В.П. Обучающие игры как средство подготовки студентов университета к воспитательной работе: Автореф. дис. канд.пед.наук. - Л., 1977. - 22 с.
30. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ./ Общ.ред. М.С.Малковского; СПб.: Лениздат, 1992.- 400 с.
31. Бернс Р. Развитие "Я" концепции и воспитания. - М., 1986. - 210 с.
32. Блонский П.П. Педагогика: Учебник для высших педагогических учебных заведений. - М.: Учпедгиз, 1934. - 338 с.
33. Богданова Р.У. Самооценка студентами освоения дисциплин психолого-педагогического блока // Подготовка специалиста в области образования: Анализ и оценка качества, Вып. III, СПб: Образование, 1996.- С.33-41
34. Богомолова Н.Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки. // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой.- М.: МГУ, 1977. - С. 183-204
35. Болотов В.А., Новичков В.Б. Реформа педагогического образования. // Педагогика.- N 7-8.- С. 49-54
36. Болотов В.А. Проблемы педагогического образования в Российской Федерации// Учебно-методическое пособие по общим проблемам педагогического образования: Информ. бюлл. Вып. III(10), СПб: Образование, 1995. - С. 5-14



- 176 -

37. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! Новосибирск, 1989.- 188 с.
38. Бочкина Н.В. О соотношении общеобразовательного, психолого-педагогического и предметного блоков в подготовке специалиста для образовательной сферы// Учебно-методическое пособие по общим проблемам педагогического образования: Информ. бюлл. СПб:Образование, 1995.- С.32-37
39. Быков В., Парамонов А., Чиндяскин В., Кравинко Л. Обучение подростков основам предпринимательской деятельности в форме организационно-деятельностных игр в условиях лагерных сборов. / Методические рекомендации. - М., 1991. - 37 с.
40. Васильев Н.В. Формирование умений организации познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки учителя технологии. Автореф.дис. канд.пед.наук. - Брянск: БГПУ, 1996. - 22 с.
41. Вербицкий А.А. О контекстном обучении // Вестник высшей школы.- 1985.- №8.- С.27-30
42. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: Метод. пособие.- М.: Высш. школа, 1991. - 207 с.
43. Вергелес Г.И., Раев А.И. Методика анализа и оценки качества подготовки специалиста// Учебно-методическое пособие по общим проблемам педагогического образования. Информ. бюлл.,СПб.: Образование, 1995.- С. 48-49.
44. Волохов А.В. Вариативно-деятельностный подход к социализации личности в условиях детских общественных организаций. - Дис. канд.пед.наук : Казань, 1992. - 162 с.
45. Волошина М.И. Педагогические умения //Советская педа-

- 177 -

гогика.- 1985. -N5.- С. 86-90.

46. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя - практика: Пер. с англ. - М.: "Дело", 1991. - 320 с.

47. Вульфов Б.З. и Хозе С.Е. Педагоги и комсомольцы школьники: творческий союз. - М.: Просвещение, 1987.- 208с.

48. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. М.: Магистр, 1995.- 112 с.

49. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1966. - N 6. - С. 94-101.

50. Газман О.С. Каникулы: игра, воспитание. - М.: Просвещение, 1988. - 158 с.

51. Газман О.С., Матвеева В.Ф. Педагогика в пионерском лагере. - М.: Педагогика, 1982. - 96 с.

52. Галагузова Ю.Н., Пряжников Н.С. Методика ориентированного определения готовности абитуриентов к выбору социально-педагогических профессий.- Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995.- 22с.

53. Гегель Г. Философия духа: Соч. в 3 т. - М., 1956. - Т. 3 - 482 с.

54. Глубокова Е.Н. Коллективная творческая деятельность студентов как фактор профессиональной подготовки будущего учителя. Автореф. дис. канд. пед. наук.- Л., 1989.- 20 с.

55. Голубев Н.П., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. - М.: Педагогика, 1989. -160 с.

56. Гоноболин Ф.Н. Очерки психологии советского учителя. - М.: АПН РСФСР, 1951. - 156 с.

- 178 -

57. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей. - М.: Просвещение, 1962. - 180 с.
58. Григорьев В.М. Педагогическое руководство игровой деятельностью подростков: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1984. - 23 с.
59. Гройсман А.П. Ролевая психотерапия как воспитательный метод // Вопросы социальной и клинической психоневрологии. - М., 1973. - С. 83-86.
60. Гройсман А.П. Проблемы ролевой психотерапии // Психологические механизмы исследования социального поведения. - М.: Наука, 1979. - С. 175-203.
61. Гуртовой Е.С. Концепция интегрированного подхода к подготовке сельского учителя // Учебно-методическое пособие по общим проблемам педагогического образования: Информ. бюлл. Вып. III(10) - СПб: Образование, 1995. - С. 5-14
62. Давыдов В.В., Неверкович С.Д., Самоуткина Н.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителя // Вопросы психологии. - 1990. - №3. - С. 76-81.
63. Данилин К.Е. Анализ рефлексивных структур при исследовании малых групп. // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой. - М.: МГУ, 1977. - С. 109-126.
64. Данюшенков В.С. Практические работы учащихся с позиции педагогической технологии. // Педагогика. - 1993. - №3. - С. 29-34.
65. Деловые игры в учебном процессе: Сб. ст. - Минск: Высшэйш школа, 1982. - 143 с.
66. Деловые педагогические игры для учителей: Методические рекомендации. - Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1988. - 12с.

- 179 -

67. Демин М.В. Природа деятельности.- М.: МГУ, 1984. - 167 с.
68. Дидактические игры. - В кн. Киселев Ю.В. Современные тенденции в дидактике высшей школы. - Л., 1975. - С. 24-26
69. Емельянов Ю.Н. Дискуссионные методы в социальной психологии. Игровые методы в социально-психологической практике. Сенситивный тренинг //Хрестоматия по социальной психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. и вступ. очерки Т.Кутасовой. - М.: Международная педагогическая академия, 1994.- С.194-212
70. Ершова Л.В. Организационно-педагогические условия социализации ребенка во временном внешкольном объединении. Автореф. дисс. канд. пед. наук.- Ярославль: ЯГПУ, 1995.- 19 с.
71. Ефимов В.М., Комаров В.Ф. Введение в управленческие имитационные игры. - М.: Наука, 1980. - 272 с.
72. Жуковская Р.И. Игра в ее педагогическом значении. Автореф. дис. канд.пед.наук. - М., 1968. - 16 с.
73. Занько С.Ф., Тюнников Ю.С., Тюнникова С.М. Игра и учение (теория, практика, перспективы игрового обучения). - М., 1992. - 259 с.
74. Захаров А.И. Метод игровой коррекции // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - Л.: ЛГУ, 1974, вып.2. - С. 195-206.
75. Иванова Е.М., Носкова О.Г., Чернышева О.Н. Спецпрактикум по психологическому изучению профессиональной деятельности. М.: Изд. МГУ, 1980.- 56 с.
76. Иванова Л.И. Творческие комплексные игры как средство сплочения пионерского коллектива / На материалах пионерского

- 180 -

лагеря/ Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1977. - 17 с.

77. Исупов К.Г. В поисках сущности игры // Философские науки, 1977. - № 6. - С. 154-158.

78. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. - М.: Политиздат, 1974. - 328 с.

79. Казимирская И.И. Мышление учителя и пути его формирования. - Минск: МГПИ имени А.М.Горького, Часть I, 1992. - 146 с.

80. Казимирская И.И. Мышление учителя и пути его формирования. - Минск: МГПИ имени А.М.Горького, Часть II, 1992. - 145 с.

81. Камаева Г.И. Театрализованная игра и ее влияние на воспитание старшеклассников: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Л., 1983. - 16 с.

82. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987. - 190 с.

83. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/Под ред. А.М.Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982. - 704 с.

84. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен// Психологический журнал. - 1988. - №5. - С. 89-91.

85. Кашницкий В.И. Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя. Дисс. канд. пед. наук. - Ярославль: ЯГПУ, 1996. - 190 с.

86. Кирпичник А.Г., Тимонин А.И. Включенность студентов в деятельность временного детского коллектива как способ овладения реальным педагогическим опытом // Подготовка студентов к воспитательной работе в школе. - Кострома: КГПИ, 1992. - С.13-18

87. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М.: Арена, 1994. - 224 с.

88. Кобзев М.С. Внеаудиторная работа в педагогическом ву-

зе.- Саратов: СГПИ, 1981.- 105 с.

89. Ковалева Н.В. Дидактические условия подготовки студентов к формированию индивидуальности младшего школьника. Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Калининград: КГУ, 1995.- 16 с.

90. Колесникова И.А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы. // Педагогика.- N 5-6.- 1992.- С. 71-78

91. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте.- Киев, Одесса: Выща школа, 1988.- 160 с.

92. Конникова Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе. - М.: АПН РСФСР, 1957. - 400 с.

93. Коровяновская Е.П., Юдина О.Н. К психологической характеристике эффективности учебно-ролевых игр. // Вопросы психологии. 1980, N 1. - С. 112-115.

94. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе.- М.: Экономика, 1975.- 271 с.

95. Крупская Н.К. Воспитание. - Пед.соч. в 10 томах / под ред. Н.К.Гончарова, И.А.Капрова, Н.А.Константинова. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1958, т. 2. - С. 347-368.

96. Крупская Н.К. К вопросу о программах - Пед.соч. в 10 томах / Под ред. Н.К.Гончарова, И.А.Карпова, Н.А.Константинова. - М., 1958, Т. 2. С.112-119.

97. Ксенчук Е.В., Киянова М.К. Технология успеха. - М: Дело,1993.- 182 с.

98. Кудайкулов М.А. Дидактические проблемы формирования основ профессионально-педагогических умений у будущего учителя: Автореф. дис. докт. пед. наук.- Киев, 1972.- 49 с.

99. Кузнецов В.В. Методика разработки педагогических игр.

- 182 -

Методические рекомендации. - М.: ВНМЦ, 1988. - 26 с.

100. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: Изд-во Ленингр.ун-та, 1970. - 114 с.

101. Кузьмина Н.В. Основы профессиональной психодиагностики.- М., 1984.- 456 с.

102. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики.- Л., 1984.- 216 с.

103. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. - М.,1981.- 120 с.

104. Кулюткин Ю.Н., Сальникова Н.Е. Игровые ситуации в процессе обучения студентов педвуза // Педагогические проблемы и способы их решения учителем.- Л.,1979.- 76 с.

105. Куприянов Б.В. Подготовка педагогов-организаторов к использованию ролевого моделирования в деятельности подростковых и молодежных объединений.// Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений. - Кострома: КГПУ, 1994.- С.43-45

106. Куприянов Б.В. Подготовка социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения средствами ролевого моделирования // Вопросы укрепления здоровья населения, теории, методики и психофизиологии физического воспитания и спорта. Том1, Сборник науч. трудов.- Чебоксары: ЧГПИ, 1995.- С.341-351

107. Куприянов Б.В., Илика А.А. Коммуникативная ситуационно-ролевая игра "Яхта". Методическая разработка. - Кострома: Вариант, 1995.- 56 с.

108. Куписевич Ч. Основы общей дидактики/ Пер. с польск. О.В.Долженко.-М.: Высш.шк., 1986. - 368 с.

- 183 -

109. Лабунская Н.А. Методики изучения и некоторые результаты овладения знаниями педагогических дисциплин // Подготовка специалиста в области образования: Анализ и оценка качества. Вып. III.- Спб.: Образование, 1996.- С. 7- 33
110. Лаврентьева З.И. Игра как форма организации коллективной деятельности старших пионеров: Дис.канд.пед.наук. \_ Л., 1986. - 193 с.
111. Лаврентьева З.И. Ситуационно-ролевая игра как средство регуляции поведения старшеклассников. Педагогика и психология игры: Межвузовский сборник научных трудов.- Новосибирск: Изд. НГПИ, 1985.- С. 71-79
112. Леванова Е.А. Готовясь работать с подростками. - М.: МПГУ, 1993. - 152 с.
113. Левицкий М.Л., Нечаев Н.Н. Измерения в учебно-воспитательной деятельности// Советская педагогика.- 1990.-N8.- С. 63-66
114. Левшин Л.П. Логика педагогического процесса // Вопросы философии.- 1978.- N 5. - С. 92-106
115. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. Пер. с нем./ Общ. ред. и предисл. Е.В.Лопухиной и А.Б.Холмогоровой.- М.: Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. - 352 с.
116. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Знание, 1979. - 48 с.
117. Липина Г.А. Игра как средство активизации учебно-воспитательного процесса: Автореф. дис. канд.пед.наук. - Алма-Ата, 1972. - 21 с.
118. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы



- 184 -

психологии. - М.: Наука, 1984. - 440 с.

119. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. - М.: Педагогика, 1976. - 314 с.

120. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. - М.: Педагогика, 1988. - 128 с.

121. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы, 2-е изд. перераб. и допол., М.: Просвещение, 1981.- 208 с.

122. Лэндрет. Игровая терапия: искусство отношений. - М.: Межд.наука, 1994. - 250 с.

123. Люди за прилавком: (социально-психологические очерки) / А.А.Аамер, Л.И.Аувяэрт, Я.М.Бельчиков и др. - М.: Экономика, 1989. - 143 с.

124. Лысова Е.Б. Некоторые тенденции в подготовке учителя на Западе// Педагогика.- №3.- 1994.- С.94-100

125. Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.- 239 с.

126. Макаренко А.С. Игра. // Сочин. в 7 т. 2-е изд.- М.: АПН, 1957. т.4,- 383 с.

127. Макаренко А.С. О моем опыте. // Сочин. в 5 т. - М.: Педагогика, 1984. т.4. - С. 59-115.

128. Макаров С.Ф. Менеджер за работой.- М.: Молодая гвардия, 1989.- 239 с.

129. Мамигонов В.Г., Мамигонова Т.А. Педагогические игры: содержание, возможности// Советская педагогика.- 1981.- №2. - С. 96-101.

130. Мандыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя. - Кишинев: Штиница, 1991. - 200 с.

- 185 -

131. Манукова С.А. Формирование идейно-нравственной готовности выпускников педагогического института к профессиональной деятельности: Автореф. дис. канд.пед.наук. - Ростов-на-Дону, 1988. - 25 с.

132. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя.- М.: Просвещение, 1993.- 192 с.

133. Матросова Л.Н. Деловая игра в процессе подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Автореф. канд. пед. наук.- М.: Институт общего образования Министерства образования Российской Федерации, 1994. - 16 с.

134. Махлах Е.С. Психологические особенности ролевой игры в школьном возрасте: Автореф. дис. канд.пед.наук. - М., 1955. - 15 с.

135. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя детского сада. / Под ред. Т.А.Марковой. - М.: Просвещение, 1982. - 182 с.

136. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности.- М.: Педагогика, 1986.- 256 с.

137. Методы социальной психологии. - Л.: ЛГУ, 1977. - 175 с.

138. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя/ Под. ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской - Л., 1980. - 84 с.

139. Методы педагогических исследований/ Под. ред. А.И.Пискунова, Г.В.Воробьева - М.: Педагогика, 1979.- 256 с.

140. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. Книга для старшеклассников.- М.: Просвещение, 1986.- 160 с.

141. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и от-

- 186 -

ражения как проблеме общей и социальной психологии. //Тезисы симпозиума "Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми". - Л., 1970. - С. 114-116

142. Назаренкова Г.Н. Игра как средство развития творческой активности подростков: Автореф. дис. канд.пед.наук. - М., 1994. - 15 с.

143. Наумов В.П. Формирование готовности будущих учителей в общению с подростками: Автореф. дис. канд.пед.наук. - М., 1989. - 23 с.

144. Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. - М., 1972. - 313 с.

145. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров: Учебное пособие/ Под. ред. В.В.Давыдова.- М.: Высш. шк., 1995.- 207 с.

146. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 2 кн. : Кн. 2.: Психология образования.- М.: Просвещение: Владос, 1994. - 496 с.

147. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. : Кн. 3.: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика.- М.: Просвещение: Владос, 1995. - 512 с.

148. Немов Р.С., Кирпичник А.Г.. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива. - М.: Педагогика, 1988. - 144 с.

149. Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя. Дисс. канд. псих. наук.- М.,1986. - 324 с.

- 187 -

150. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов/ Под. ред. чл. -корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой/. - 20-е изд., стереотип.- М.: Рус. яз., 1988.- 750 с.
151. Орешкина Л.И. Диалог культур в профессиональном становлении личности учителя. Автореф. дисс. канд. пед. наук.- М., 1996.- 17 с.
152. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений/ Под ред. И.А.Зязюна.- М.: Педагогика, 1989.- 302 с.
153. Основы вузовской педагогики.- Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972.-314 с.
154. Паничева Э.В. Влияние коллективной игры на развитие активности подростков: Автореф. дис. канд.пед.наук. - Л., 1972. - 22 с.
155. Панченко С.И. Педагогические основы профессиональной подготовки отрядных вожатых пионерских лагерей круглогодичного типа. Дисс. канд. пед. наук. - М.: ВКШ при ЦК ВЛКСМ, 1989. - 202 с.
156. Педагогика и логика. - М.: "Касталь", 1992. - 415 с.
157. Пинкус А., Минахан А. Практика социальной работы: (формы и методы). - М.: "Союз", 1993. - 223 с.
158. Питюков В.Ю. Студенты и учителя о технологии педагогического воздействия.// Педагогика.- 1992. - N11-12.- С. 54-58
159. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. - М.: Высшая школа, 1981. - 175 с.
160. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под ред. П.И. Пидка-

- 188 -

систого.- М.: Российское педагогическое агенство, 1995.- 637 с.

161. Педагогика и психология игры. //Межвузовский сб.науч.трудов. - Новосибирск, 1985. - 128 с.

162. Педагогическое исследование (Методические рекомендации). Автор- составитель: Руднева Т.И.- Самара: Информационно-производственный центр "ЮНРОС", 1992.- 55 с.

163. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: Учебник.- М.: Профиздат, 1991 - 192 с.

164. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений.- М.: Просвещение: Владос, 1996.- 432 с.

165. Полонский В.М. Критерии теоретической и практической значимости исследований// Советская педагогика.-.1989.- N11. С. 45-49

166. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. - М., 1993. - 64 с.

167. Поляков С.Д. О новом воспитании: очерки коммунарской методики.- М.: Знание, 1990.- 80 с.

168. Понятий аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр./ Отв. ред. Е.В.Ткаченко.- Вып. 1. - Екатеринбург, 1995.- 224 с.

169. Поташник М.М., Вульффов Б.З. Педагогические ситуации. - М.: Педагогика, 1983. - 144 с.

170. Проблемы организации профессионального образования на интенсивной основе: Сб. науч. труд./ Под ред. Ю.С.Тюнникова.- М.: изд. АПН СССР, 1990.- 95 с.

171. Психология. Словарь.- М.: Политиздат, 1990. - 495 с.

172. Рассадин Н.М. "Взаимодействие" как категория педаго-

- 189 -

гики // Вестник Костромского государственного педагогического университета им. Н.А. Некрасова // Научно-методический журнал. - N1. - 1996. - С. 83-84

173. Рогачев В.В. Педагогические условия включения старшеклассников в социальную деятельность. Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Ярославль: ЯГПУ, 1994. - 10 с.

174. Рожков М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся. // Ярославский педагогический вестник. - N 1. - 1994. - С.16-18

175. Рожков М.И. Теоретические основы педагогики: Учебное пособие. - Ярославль: ЯГПУ им. Ушинского, 1994. - 63 с.

176. Рожков М.И. Теория и практика развития самоуправления в ученических коллективах // Спецкурс для институтов усовершенствования учителей. Учебное пособие. - М. ч.1 - 44 с.; ч.2 - 103 с.

177. Рожков М.И., Волохов А.В. Социализация личности ребенка в условиях СПО - ФДО. - М., 1991. - 38 с.

178. Розов Н. Философия образования в России: опасности и перспективы развития. // Alma mater. - 1993. - N 1. - С. 24 -27

179. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. т.2. - М.: Педагогика, 1989. - 66 с.

180. Саморуков П.Г. Творческая игра как средство знакомства детей с окружающей общественной жизнью: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1961. - 19 с.

181. Семенова Е.В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 1984. - 20 с.

182. Слостенин В.А. Проблема формирования социально-ак-

- 190 -

тивной личности учителя: состояние и перспективы исследования. // Формирование социально-активной личности. - М., 1985. - С. 21-50.

183. Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. - М., 1982. - С. 14-29

184. Слостенин В.А. Теория и практика высшего образования. - М.: МГПИ им.Ленина, 1987. - 142 с.

185. Сериков В.В. Игра и ее место в учебном процессе педагогического вуза// Педагогика.- 1988.- N 4.- С. 67-70

186. Словарь иностранных слов в русском языке/под ред. И.В. Ляхина, Ф.Н.Петрова. - М.: Юнвес, 1995.- 832 с.

187. Сопельняк А.Г., Игнашова Т.И., Разбаш М.А. Детские интеллектуально-тренинговые игры //Педагогика.- 1994.- N 1.- С. 39-42

188. Спиринов Л.Ф. Модели и моделирование в учебном процессе как элемент инновационной технологии./ Студенческий Меридиан КГПУ им. Н.А.Некрасова.- 1994- N 1.- С. 2-3

189. Спиринов Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. - Ярославль, 1976. - 120 с.

190. Спиринов Л.Ф. Эвристическая программа накопления информации о формировании профессионально значимых качеств у будущих учителей. - Кострома, 1989. - 17 с.

191. Спиринов Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая М. - Кострома: КГПУ им. Н.А.Некрасова, 1995. - 30 с.

192. Спиринов Л.Ф., Фрумкин М.Л. и др. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач.- Ярославль:

- 191 -

ЯГПИ, 1974. - 130 с.

193. Спирин Л.Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач: Учебное пособие.- Кострома: КГПУ им. Н.А.Некрасова, 1994.- 107 с.

194. Страздас Н.Н. Система дидактических игр как средство формирования педагогической направленности: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Л., 1980.- 22 с.

195. Студенческий научно-педагогический отряд "Комсорг ПТУ" (Методические рекомендации студентам),- Кострома: КГПИ, 1988.-12 с.

196. Студенческий научно-педагогический отряд изучает проблемы школьного комсомольского актива (Методические рекомендации студентам).- Кострома: КГПИ, 1988.- 21 с.

197. Талахова Л.Н. Малая группа-эффективная форма подготовки американского учителя//Педагогика.- №3.- 1994.- С.107-111

198. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. \_1-\_0 М.: Знание, 1986.- \_1 \_080\_1 \_0с.

199. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знания \_1.- М.:МГУ, \_1 \_01975.- \_1 \_0342\_1 \_0с.

200. Тамарина Н.В. Игра как компонент содержания и метод подготовки будущих учителей// Резервы интенсификации при учебно-воспитательном процессе педагогического вуза: Межвуз. сб. науч. трудов., - Кострома: КГПИ им. Н.А.Некрасова, 1990.- С.76-83

201. Таран Ю.Н. Основы организации непрерывного образования классного руководителя школы. Автореф. дисс. канд. пед. наук.- Брянск: БГПУ, 1994.- 19 с.

202. Тимонин А.И. Формирование готовности будущего учителя



- 192 -

к использованию игры как педагогического средства. Диссер. канд пед. наук. - Ярославль: ЯГПУ имени К.Д.Ушинского, 1995.- 182 с.

203. Титова Е.В. Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания: Книга для учителя.- М.: Просвещение, 1993.- 192 с.

204. Ткаченко А.И. Игра как средство формирования творческой индивидуальности: Автореф. дис... канд.пед.наук. - М., 1977.- 19 с.

205. Уманский А.Л. Педагогическое стимулирование лидерства в подростковых группах. - Дисс. канд.пед.наук. - Казань :НИИ сред. спец. обр., 1993. - 125 с.

206. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1980. - 160 с.

207. Уманский Л.И., Лутошкин А.К. Психология и педагогика работы комсорга. 3-е изд. - М.: Молодая Гвардия, 1984. - 97 с.

208. Уркин И.А. О первых контактах студента и преподавателя в учебной деятельности// Вопросы воспитания и преподавания в университете.,\_1-\_0 Л.: Изд-во ЛГУ, 1971.-128 с.

209. Уркин И.А. Истоки и значение настроения студентов в их учебной деятельности, руководимой преподавателем// Проблема обучения и воспитания студентов в вузе.\_1-\_0 Л.: ЛГУ, 1976.- 111с.

210. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. - М.: Просвещение, 1976. - 96 с.

211. Устиненко В.И. Место и роль игрового феномена в культуре. // Философские науки. 1980. N 2. - С. 69-77.

212. Ушаков К.М. Управление школьной организацией: Орга-

- 193 -

низационные и человеческие ресурсы. \_1- \_0 М.: Сентябрь, 1995.- 128с.

213. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Педагогические сочинения : В 6 т. Т.1 / Сост. С.Ф.Егоров. - М.: Педагогика, 1989. - 416 с.

214. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии. Педагогические сочинения : В 6 т. Т.2 / Сост. С.Ф.Егоров. - М.: Педагогика, 1989. - 496 с.

215. Фейгенберг И. Задачи в школе и в вузе // *Alma mater*, 1993 N 1- С. 24-27

216. Фомин Е.А. Игра как средство воспитания коллектива // Из опыта организации и воспитание ученического коллектива. - М.: АПН РСФСР, 1955. - С. 236-244.

217. Формирование личности учителя в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. тр./Казанский гос. пед. ин-т. \_1- \_0Казань: \_1 \_0КГПИ, 1989\_1.\_0- 143 с.

218. Формирование личности будущего специалиста в условиях ускорения научно-технического прогресса: Сб. науч. тр.- М.:НИИВШ, 1988.-148 с.

219. Формирование профессионально-педагогического мастерства учителей: Сб. науч. тр./ АПН СССР, НИИ общ. обр. взр. М.: АПН СССР, 1989 - 84 с.

220. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. \_1- \_0М.: Изд-во МГУ, 1989\_1.\_0- \_1 \_0239 с.

221. Фришман И.И. Игра как средство гуманизации социальных отношений в детских и подростковых организациях. - Дис. канд.пед.наук. - Казань:НИИ сред. спец. обр., 1992. - 185 с.

222. Харченко С.Я. Активные методы подготовки студентов к работе с пионерами и комсомольцами в школе// Подготовка буду-

- 194 -

щего учителя к работе с пионерской и комсомольской организациями. 1 - 0 Кострома: КГПИ, 1990. 1.- 0 С. 62-68

223. Хейзинга И. "Homo Ludens". - М.: Прогресс - академия, 1992. - 459 с.

224. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. Автореф. дисс. докт. пед. наук. - Киев, 1986.- 42 с.

225. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр: Учеб. метод. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений.- М.: Высш. шк., 1991.- 320 с.

226. Цырлина Т.В., Курилова Т.Н. Школьный мир современной Америки. - Курск, 1992.- 123 с.

227. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом/ Научно-исследовательский институт профессионально-технической педагогики Академии пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1982.- 208 с.

228. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы. Избр.пед.соч.: В 2 т. / Под ред. Н.П.Кудика, М.П.Скаткина, В.Н.Шацкой. - М.: Педагогика, 1980, Т 2. - С. 39-85.

229. Щеголев В.В. Формирование у будущего учителя умений диагностики нравственной воспитанности учащихся/ при проведении подвижных игр/ Автореф. дисс. канд. пед. наук.- М., 1991.- 18 с.

230. Щедровицкий Г.П. Игра и детское общество. // Дошкольное воспитание. 1964. N 11. - С. 74-77.

231.Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Немомнящая Н. Педагогика и логика.- М.: Касталь, 1993.- 414 с.

232. Щедровицкий П.Г. Политика России в области образова-

- 195 -

ния: цели и действия// Учительская газета.-N32.-30-30августа 1994.- С. 4-5

233. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования.- Л., 1967.- 266 с.

234. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя// Вопросы психологии.-1981. - N5.- С.13-21

235. Шмаков С.А. Игра в системе работы пионерской организации имени В.И.Ленина. Дисс. канд. пед. наук.- Новосибирск, 1961. - 243 с.

236. Шмаков С.А. Игры учащихся - феномен культуры. - М.: Новая школа, 1994. - 239 с.

237. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя.- М.: Просвещение, 1986.- 144 с.

238. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина //Педагогика.- 1993.- N3. - С. 59-66

239. Эллингтон Г., Эддинал Л., Персивая Ф. Игры, имитации и социальная значимость науки // Импакт. Наука и общество. Наука и игры. 1984. N 2. - С. 77-86.

240. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978. - 288 с.

241. Яновская М.Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника // Методическое пособие для учителей и воспитателей.- М.: Просвещение, 1974. - 128 с.

242. Ярмолович М.А. Ролевая игра как форма активизации познавательной деятельности студентов педвуза// Взаимосвязь теории и практики подготовки будущего учителя в вузе. Сб. на-

- 196 -

уч. статей /Мин. пед. институт имени А.М.Горького; отв. ред. И.И.Казимиская. - Минск, 1991.- 151 с.

243. Kemper T.D. Reference groups, Socialization and achievement// American Sociological Review. 1968. Vol. 33, N 1, p. 30-54

244. Kohlberg L. Stage and sequence: The cognitive -developmental approach to socialization// Handbook of Theory and Research. Ed. by B. Goslin. Chicago., 1969.- P 347-480

245. Horrocks J. E. and Jackson B. W. Self and Role: a Theory of Selfprocess and Role Behavior, New York -London, 1972. - 117 p.

- 197 -

ПРИЛОЖЕНИЕ N 1  
\_1\_ПРОГРАММА ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ.

\_2\_Пояснительная записка.

Общепедагогическая подготовка является ядром профессионально-педагогической готовности будущего учителя. В исследовании этой проблемы значительный вклад внесли В.А.Сластенин, Л.Ф.Спирин, Н.В.Кузьмина, О.А.Абдуллина и ряд других ученых педагогов. Ими обосновано содержание, рассмотрены средства общепедагогической подготовки. В то же время потребности практики обуславливают поиск и разработку новых, нетрадиционных подходов к организации процесса общепедагогической подготовки будущего учителя. В этой работе важное место, на наш взгляд, занимает ситуационно-ролевая игра.

Основываясь на современных концепциях "социальных проб", "поливозрастного взаимодействия", "профессионально-педагогической рефлексии"; результатах исследований В.В.Рогачева, А.И.Тимонина и других, а также своих собственных изысканиях, мы приходим к выводу, что сущность ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя состоит в обеспечении достижения будущим учителем состояния включенности в процесс общепедагогической подготовки на основе соединения ситуационно-ролевых моделей взаимодействия и внеигровой деятельности студентов педвуза.

Анализ данной разновидности игр в теории и на практике позволил нам выявить мотивационный, когнитивный, деятельностный, эмоциональный и инструментальный потенциалы ситуацион-

- 198 -

но-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя. Поэтому в качестве следующего шага мы определяем экспериментальную проверку эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

База исследования: Костромской педагогический университет имени Н.А. Некрасова. Экспериментальная группа: студенты историко-педагогического и социально-экономического факультетов (139 человек). Контрольные группы: студенты социально-экономического и историко-педагогического факультетов (140 человек).

Целью работы является проверка следующей гипотезы: ситуационно-ролевая игра может использоваться как средство общепедагогической подготовки при следующих условиях:

- организация профессионально-педагогической рефлексии;
- обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме;
- компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки.

Задачи:

1. Проверка предположения: "Использование ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя повышает уровень общепедагогических знаний, умений, навыков, способствует формированию субъективной значимости процесса и результатов обучения, проявлению самостоятельности, активности в профессиональном образовании.

2. Проверка предположения: "Реализация педагогических условий: организация профессионально - педагогической рефлексии; обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в дея-

- 199 -

тельно-игровом режиме; компенсация ограничений ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки обеспечивает эффективность использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

3. Проверка эффективности методики использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

## 2 ЭТАПЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Задачи первого этапа (осень 1993 - лето 1994 годов):

1) определить уровень общепедагогической подготовки студентов экспериментальных и контрольных групп до опытно-экспериментальной работы;

2) зафиксировать изменения этого уровня в процессе использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя;

3) определить условия и критерии эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя.

Содержание деятельности первого этапа: проведение школ-семинаров: "Ситуационно-ролевая игра как педагогический феномен" и "Реализация современных подходов к педагогической деятельности во временных внешкольных объединениях" для участников экспериментальных групп 1,2 и 3; занятия по предметам психолого-педагогического цикла, педагогическая практика экспериментальной группы в рамках тематической смены старшеклас-



- 200 -

ников Северо-Западного региона Российской Федерации "Хроники Амбера".

\_\_Методы диагностики.\_\_. Исследование уровня общепедагогической подготовки будущего учителя: анализ устных ответов на семинарах и экзаменах, тестирование (определение знаний основных психолого-педагогических понятий и категорий), решение педагогических задач; контент-анализ сочинений "Моя будущая работа", анкета "Анализ моих профессиональных ограничений", экспертные оценки, самодиагностика, анализ видеоматериалов, качественный анализ содержания чтения будущих учителей, анализ продуктов деятельности, проективная методика "Мой профессиональный рост", модифицированный Н.Барабошиной тест Розенцвейга.

Исследование эффективности ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя: наблюдение за игровой деятельностью студентов, анализ выступлений на планерках и педсоветах, метод экспертных оценок, анкетирование мотивировок педагогических действий, анализ отрядных дел в ходе педагогической практики, цветопись, контент-анализ документации по итогам педагогической практики, проективная методика "Групповой портрет персонажей игры".

\_\_Задача второго этапа (осень 1994 - весна 1995 годов): проверка эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя при реализации педагогических условий:

- организация профессионально - педагогической рефлексии;
- обеспечение педагогического содержания ситуаций и ролей в деятельностно-игровом режиме.

- 201 -

\_\_ Содержание деятельности второго этапа: \_ . повторное проведение школ-семинаров: "Ситуационно-ролевая игра как педагогический феномен" и "Реализация современных подходов к педагогической деятельности во временных внешкольных объединениях" с экспериментальными группами 4, 5 и 6.

\_\_ Методы исследования: \_ . анализ устных ответов на семинарах и экзаменах, тестирование (определение знаний основных психолого-педагогических понятий, решение педагогических задач, наблюдение, экспертное оценивание, анкетирование мотивировок педагогических действий, анализ чтения студентов.

\_\_ Задача третьего этапа (лето 1995 - лето 1996 годов): \_ . проверка эффективности использования ситуационно-ролевой игры как средства общепедагогической подготовки будущего учителя при компенсации педагогических ограничений.

\_\_ Содержание деятельности третьего этапа: \_ . организация педагогической практики в рамках тематических смен старшеклассников "Хроники Амбера II и III".

\_\_ Методы диагностики: \_ . анализ взаимодействия будущих учителей, анализ выступлений на планерках и педсоветах, метод экспертных оценок, анкетирование мотивировок педагогических действий, анализ отрядных дел в ходе педагогической практики.

## 2 ПРИЛОЖЕНИЕ К ПРОГРАММЕ ИССЛЕДОВАНИЯ (приводится в сокращении)

Методики замера уровня общепедагогической подготовки будущего учителя по когнитивному критерию

По результатам включенного наблюдения за учебным процес-

- 202 -

сом экспертам (преподавателям психолого-педагогических дисциплин) предлагалось определить степень выраженности когнитивного критерия общепедагогической подготовки будущего учителя. Для этого давалась соответствующая инструкция

#### ИНСТРУКЦИЯ

Перед Вами бланк, содержащий перечень показателей степени выраженности когнитивного критерия общепедагогической подготовки студента. Для нас очень ценным является Ваше мнение по этому вопросу, поэтому просим Вас сохранить объективность в оценке студента.

Процедура не сложна, сначала напишите в бланке фамилию студента, которого Вы оцениваете, затем прочтите весь перечень показателей и обведите те из них, которые, на Ваш взгляд, присущи оцениваемому студенту.

#### БЛАНК ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ.

Ф.И.О. студента \_\_\_\_\_

1. Полнота ответа на занятиях
2. Владение понятийным аппаратом
3. Активность, заинтересованность в процессе обучения
4. Самостоятельность в приобретении общепедагогических знаний
5. Умение использовать примеры при устных ответах
6. Профессиональная эрудиция.

Ф.И.О. эксперта \_\_\_\_\_

Дата проведения \_\_\_\_\_

БЛАНК

- 203 -

анализа выступлений на планерках и педсоветах  
(оценивается экспертом по 5-бальной системе)

- качество анализа собственной педагогической деятельности,
- грамотность использования педагогических терминов,
- информированность о положении дел во временном коллективе воспитанников,
- владение аудиторией,
- формулирование проблем профессиональной деятельности, видение вариантов их решения.

### ТЕСТ

на определение знаний основных психолого-педагогических понятий и категорий

Проводится в два этапа: на первом инструкция предполагает написать все известные психолого-педагогические понятия. Затем отбираются наиболее часто встречающиеся. Студентов просят дать характеристику 7-10 терминам.

Замер показателей проводится методом экспертной оценки. В качестве экспертов предусматриваются педагоги-руководители педагогической практикой студентов: преподаватели вуза, школьные учителя, прошедшие специальную подготовку.

Для замера деятельностного критерия:  
Бланк анализа чтения студентов

Всего прочитано книг

- 204 -

Из них по педагогике и психологии  
по заданию преподавателя  
самостоятельно  
Способность изложить основные положения прочитанного

Для диагностики по инструментальному критерию:

**БЛАНК**

для анализа взаимодействия будущих учителей и  
членов временных коллективов старшеклассников  
в ходе тематической смены "Игра эпопея Хроники Амбера"

1. Цель совместной деятельности, какова содержательная основа ее?
2. Характер (тип) взаимодействия на различных этапах организации деятельности с учетом основных показателей взаимодействия.
3. Деятельность будущего учителя на различных этапах:
  - а) стиль руководства, позиция;
  - б) способы побуждения старшеклассников к деятельности;
  - в) эмоциональность, корректность.
4. Деятельность старшеклассников:
  - а) самостоятельность суждений и действий;
  - б) восприятие и реагирование на предложение вожатых;
  - в) активность детей, какая часть старшеклассников участвует в предлагаемой деятельности.
5. Результаты, эффективность совместной деятельности и взаимодействия:

- 205 -

- а) объем, качество выполненной работы;
- б) развитие взаимоотношений во временном коллективе;
- в) изменение характера взаимоотношений студентов и старшеклассников;
- г) рождение новых форм сотрудничества.

Методика исследования эффективности использования ситуационно-ролевой игры по деятельностному критерию.

Бланк самооценки игровой деятельности  
будущего учителя.

1. Составил план игровых действий      да нет
2. Целенаправленно собирал информацию      да нет
3. Был достигнут успех в переговорах      да нет
4. Успешно управлял взаимодействием      да нет
5. Успешно осуществлял влияния      да нет
6. Адекватно анализировал ситуацию      да нет
7. Успешно установил первичные контакты      да нет
8. Выполнил игровую задачу      да нет

БЛАНК  
наблюдения за деятельностью студентов  
в ходе ситуационно-ролевой игры.

Нужное подчеркнуть.

1. Активность игрока:      высокая, средняя, низкая.
2. Стилль взаимодействия: соперничающий, сотрудничающий,

- 206 -

приспосабливающийся, компромисный, избегающий.

3. Результативность взаимодействия: высокая, средняя, низкая.

4. Использование игровых средств

5. Осмысленность игрового взаимодействия: игровые действия случайны, имеется логика в игровых действиях, игровые действия осмыслены.

6. Соблюдение правил игры: без нарушений, отдельные нарушения, грубые нарушения.

7. Самостоятельность: полная, частичная, отсутствие самостоятельности.

- 207 -

## ПРИЛОЖЕНИЕ N 2

### Программа школы-семинара

#### "Ситуационно-ролевая игра как педагогическое средство"

Время и место проведения: с 30 октября по 3 ноября 1993 года, г. Кострома

Участники: студенты первого курса историко-педагогического факультета Костромского педагогического университета

Цели школы-семинара: Обеспечение включенности будущих учителей в процесс общепедагогической подготовки средствами ситуационно-ролевой игры.

#### План работы.

1 день:

Тема: Феномен ситуационно-ролевой игры.

Цель: Включение будущих учителей в игровую деятельность

9.30 - открытие семинара " Ситуационно-ролевая игра как педагогическое средство"

11.00 - работа по группам: знакомство, диагностика, тренинг "Покер"( 1-3 содержательные элементы).

12.00 - общая вводная и правила ситуационно-ролевой игры "Яхта"( 4 содержательный элемент).

13.00 - перерыв

14.00 - индивидуальные вводные

15.30 - малая ситуационно-ролевая игра "Яхта" (5 содержательный элемент).

17.00 - вербализация игровых ощущений (6 содержательный элемент) по группам



- 208 -

17.30 - лекция "Игровое взаимодействие: структура, алгоритм, стили" (2 содержательный элемент).

19.00 - перерыв

19.30 - диагностика (2 содержательный элемент)

20.00 - вечер "Что в имени тебе моем..." (3 содержательный элемент).

22.00 - подведение итогов дня.

2 день:

Тема: Алгоритмы игрового взаимодействия.

Цель: Обеспечение включенности участников семинара в деятельностно-игровое пространство ситуационно-ролевых игр.

9.30 - беседа(типология ролей), правила МИГа "Паром".(2 содержательный элемент)

10.00 - заявление на роли (3 содержательный элемент).

10.30 - общая вводная (4 содержательный элемент)

12.00 - ситуационно-ролевая игра "Паром" (5 содержательный элемент).

13.30 - вербализация игровых ощущений (6 содержательный элемент).

15.00 - анализ игры по группам (7 содержательный элемент)

16.00 - рефлексия по группам, заявления на роли (8 содержательный элемент).

18.30 - диагностика

20.00 - общая вводная ситуационно-ролевой игры "Королевский совет"

- 209 -

21.00 - индивидуальные вводные

22.00 подведение итогов дня

3 день

Тема: Технология проведения ситуационно-ролевых игр.

Цель: включение будущих учителей в процесс общепедагогической подготовки

9.30 - беседа "Алгоритмы игрового успеха"

10.00 - ситуационно-ролевая игра "Королевский совет"

10.30 - вербализация игровых ощущений

12.00 - реконструирование

14.00 - рефлексия, диагностика

16.00 - лекция "Технология проведения ситуационно-ролевой игры"

17.30 - консалтинг по группам "Педагогическая техника проведения ситуационно-ролевых игр"

20.00 - тренинг по риторике

4 день

Тема: Педагогическое обеспечение комплекса ситуационно-ролевых игр

Цель: Обеспечение включенности будущих учителей в процесс общепедагогической подготовки

10.30 - лекция: "Педагогические условия использования ситуационно-ролевых игр в работе со старшеклассниками"

12.00 - семинары (по группам) "Средства реализации педагогических условий использования ситуационно-ролевых игр"

13.30 - обед

14.00 - лекция: "Педагогическое управление комплексом ситуационно-ролевых игр"

- 210 -

16.00 - практическое занятие : "Ролевое моделирование",  
диагностика (по группам)

18.30 - подведение итогов работы

- 211 -

### ПРИЛОЖЕНИЕ N 3

#### Программа школы-семинара

"Реализация современных подходов к педагогической деятельности во временных внешкольных объединениях"

Время и место проведения: 22 -29 мая 1994 года, молодежный центр "Волгарь".

Участники: студенты третьего курса историко-педагогического и социально-экономического факультетов

Игротехническая команда: Куприянов Б.В., Белов А.Н., Скрябина О.Б., Подобин А.Е.

Цели семинара: подготовка студентов к педагогической деятельности во временных внешкольных объединениях средствами ситуационно-ролевой игры.

#### План работы.

1 день.

Тема: Особенности педагогической деятельности во временном внешкольном объединении.

Цель: Включение студентов (участников семинара) в игровую деятельность.

10-00 - открытие семинара. Лекция: "Методика работы педагога во временном внешкольном объединении".

11-00 - работа по группам, знакомство.

11-30 - игра-эстафета "Мы едем в лагерь".

13-00 - обед

14-00 - лекция "Сущность и основные компоненты педагогической технологии (на примере ситуационно-ролевой игры)"

- 212 -

15-00 - правила игры и общая вводная ситуационно-ролевой игры "Яхта"

15-30 - индивидуальные вводные

17-00 - малая ситуационно-ролевая игра (МИГ) "Яхта"

18-30 - вербализация игровых ощущений по группам

19-00 - ужин

20-00 - технология отрядного огонька на примере вечера "Что в имени тебе моем..." (по группам)

22-00 - подведение итогов дня

22-30 - сбор руководителей делегаций. Анализ и планирование

2 день.

Тема: Педагогические технологии в деятельности педагога-руководителя временного внешкольного объединения.

Цель: Обеспечение включенности участников семинара в комплекс ситуационно-ролевых игр.

9-00 - завтрак

9-30 - инновационная игра "Вертушка". Тема: "Возможности ситуационно-ролевой игры в профессиональном становлении студента как педагога"

11-00 - подведение итогов игры

11-30 - правила и общая вводная МИГа "Паром"

12-00 - индивидуальные вводные

13-00 - обед

14-00 - ситуационно-ролевая игра "Паром"

15-30 - вербализация игровых ощущений

16-00 - реконструирование игровых событий (анализ) по группам

- 213 -

17-00 - рефлексия по группам, заявление на роли

19-00 - ужин

20-00 - технология тематического вечера на примере вечера

"Здравствуйте"

22-00 - подведение итогов дня

22-30 - сбор руководителей делегаций. Анализ и планирование

3 день.

Тема: Индивидуальные потенциалы студента как педагога-организатора временного внешкольного объединения.

Цель: Включение студентов в процесс подготовки к педагогической деятельности во временном внешкольном объединении.

9-00 - завтрак

9-30 - технология мозгового штурма. Тема: "Секреты успешного взаимодействия"

10-30 - общий сбор, подведение итогов работы

11-00 - общая вводная ситуационно-ролевой игры "Королевский совет"

12-00 - индивидуальные вводные

13-00 - обед

14-00 - ситуационно-ролевая игра "Королевский совет"

15-30 - вербализация игровых ощущений

16-00 - реконструирование игровых событий (анализ) по группам

17-00 - анализ траекторий игровых действий по ролям

18-00 - рефлексия по группам, заявление на роли

19-00 - ужин

20-00- тематическая игровая программа "В гостях у капитана"

- 214 -

Врунгеля"

22-00 - подведение итогов дня

22-30 - сбор руководителей делегаций. Анализ и планирование

4 день.

Тема: Индивидуальные потенциалы студента как педагога-организатора временного внешкольного объединения.

Цель: Включение студентов в процесс подготовки к педагогической деятельности во временном внешкольном объединении.

9-00 - завтрак

9-30 - лекция "Стили педагогического общения"

10-30 - коммуникативный тренинг

11-30 - рефлексия-интраспекция

13-00 - обед

14-00 - лекция "Игровое моделирование"

15-30 - практическое занятие "Игровое моделирование"

17-00 - правила, общая вводная ситуационно-ролевая игра "Часовня"

18-00 - индивидуальные вводные

19-00 - ужин

20-00 - ситуационно-ролевая игра "Часовня"

22-00 - подведение итогов дня

22-30 - сбор руководителей делегаций. Анализ и планирование

5 день.

Тема: Программно-вариативный подход к организации деятельности временного внешкольного объединения.

Цель: Обеспечение включенности студентов в процесс подготовки к педагогической деятельности во временном внешкольном

- 215 -

объединении.

9-00 - завтрак

9-30 - лекция: "Педагогические условия осуществления  
программно-вариативного подхода"

10-30 - практическое занятие: "Моделирование деятельности  
временного внешкольного объединения"

12-00 - подведение итогов работы

13-00 -обед



- 216 -

#### ПРИЛОЖЕНИЕ N 4

Протокол проведения ситуационно-ролевой игры "Яхта"

Место проведения: Костромской педагогический институт имени Н.А.Некрасова.

Участники: студенты 1 курса историко-педагогического факультета.

Педагоги-организаторы: Куприянов Б.В., Илика А.А., Подобин А.Е.

Цель проведения: исследование совокупности и последовательности промежуточных психологических состояний и процессов включения будущего учителя в ситуационно-ролевую игру как компонент общепедагогической подготовки.

Методики, использованные в ходе исследования: включенное наблюдение за студентами во время игры; групповой анализ; анкетирование.

Ход работы:

12 сентября

17.00 Объяснение общих правил игры,

17.30 Общая вводная,

18.00 Индивидуальные вводные.

13 сентября

13.30 Подготовка помещений к игре, выдача инструментария,

14.30 Начало игры,

17.00 Окончание игры,

18.00 Анализ игры.

Список ролей и исполнителей:

- 217 -

Капитан - Тимофеев И., Старпом - Ермушин М., Матрос - Захаров М., Доктор - Васильев И., Официант - Смирнов В., Бармен-Морозова Н., Певица - Сливкина О., Бальбоа - Кучурин С., Секретарь - Макрушина Е., Карузо - Никонов М., Трезини - Дмитриев Н., Брюссо - Веселов Ю., Сиртакос - Иванов В., Заславский - Конжин И., Корено - Белов А.

Ситуационно-ролевая игра (модель) "Яхта" предполагала проявление лидерских качеств и умений взаимодействия в группе. Перед студентами на эту игру были поставлены только игровые задачи.

Включенное наблюдение показало наличие трех групп студентов:

Представители первой группы (Тимофеев И., Ермушин М., Морозова Н., Никонов М., Веселов Ю.) добивались успеха с помощью психологического давления на других игроков, шантажа.

Сливкина О., Кучурин С., Макрушина Е., Дмитриев Н., Белов А. в начале игры испытывали растерянность, не могли спланировать собственные игровые действия. Мы отнесли их ко второй группе

Те студенты, которые составили условную третью группу (Васильев И., Смирнов В., Захаров М., Конжин И.) сразу вступили в игровое взаимодействие, вели его в достаточной степени уверенно, редко обращались за помощью, действовали результативно, добивались своих целей без ажиотажа.

Представители двух первых групп испытывали затруднения в поиске удачных игровых ходов и способов решения игровых задач. Участники на послеигровом обсуждении оправдывали свои действия принципиальным различием их поведения в игровых и жизненных

- 218 -

ситуациях.

Первоначально запланированный нами анализ игры не удался, так как участники ее слишком эмоционально рассказывали о своих действиях и переживаниях в игре. Все попытки перевести обсуждение в плоскость профессиональной подготовки вызывали со стороны студентов недоумение.

Анкетирование проводилось по вопросу: Что бы я хотел спросить, узнать уточнить у педагогов-организаторов игры по ее окончании?

Вопросы, которые сформулировали студенты, касались методики проведения, личного успеха (неуспеха) в игре.

Общие выводы:

Успешность использования игры определяется:

- наличием у будущего учителя лично-профессиональных смыслов участия в игровой деятельности;
- наличием особых правил участия в игровой деятельности (использования игры как средства собственной общепедагогической подготовки);
- интеграцией содержания игровой деятельности и содержания общепедагогической подготовки.

Проведение игры показало, что участники переживают после окончания игры сильное эмоциональное возбуждение, которое вначале препятствует анализу игровых событий.

- 219 -

## ПРИЛОЖЕНИЕ N 5

Протокол проведения ситуационно-ролевой игры "Паром"

Место проведения: Костромской педагогический институт имени Н.А.Некрасова.

Участники: Студенты 1 курса историко-педагогического факультета.

Педагоги-организаторы: Куприянов Б.В., Илика А.А., Подобин А.Е.

Цель проведения: исследование совокупности и последовательности промежуточных психологических состояний и процессов включения будущего учителя в ситуационно-ролевую игру как компонент общепедагогической подготовки.

Методики, использованные в ходе исследования: анализ видео записей, экспертное оценивание, самодиагностика.

Ход работы:

9 октября

17.00 Объяснение общих правил игры,

17.30 Общая вводная,

18.00 Индивидуальные вводные.

10 октября

13.30 Подготовка помещений к игре, выдача инструментария,

14.30 Начало игры,

17.00 Окончание игры, вербализация игровых ощущений,

18.00 Процесс анализ.

Список ролей и исполнителей:

Р.Эмерсон - Тимофеев И., П.Дюбуа - Ермушин М., Г.Марке -

- 220 -

Захаров М., П.Элюар - Васильев И., Ф.Хеберта - Смррнов В.,  
Т.Тальен - Морозова Н., Ж.Сиес - Сливкина О., Ж.Лакруа - Кучу-  
рин С., В.Хьюз - Макрушина Е., П.Гиллан - Никонов М., Ш.Карно  
- Дмитриев Н., Ж.Сегюр - Веселов Ю., Э.Пастер - Иванов В.,  
Л.Жорес - Конжин И., М.Бродель - Белов А.

Перед игрой многие студенты задавали вопрос о правилах успешного взаимодействия в игре. Исходя из потребностей участников была проведена беседа о правилах и порядке решения игровых задач. В ходе обсуждения возникло положение о "красивой" игре. Под этим будущие учителя стали понимать игровые действия, соответствующие нормам и правилам межличностного общения, а также строгое следование ролевым предписаниям. На послеигровой беседе будущие учителя отмечали, что перед второй игрой не было такого же эмоционального подъема, как перед первой и поэтому желание играть значительно убавилось.

И после окончания этой игры, во время обмена впечатлениями от нее, студенты высказывали мнение о том, что многие старались играть "красиво", а это отнимало время, снижало ощущение причастности, закливало на неудачах. Многие были озабочены следованием правилам игры, тщательным соблюдением условий. Данное положение привело нас к еще одному выводу:

Успешность включения в игровую деятельность определяется положительным эмоциональным ожиданием игры и положительными эмоциональными переживаниями в процессе ее.

- 221 -

## ПРИЛОЖЕНИЕ N 6

### Протокол проведения ситуационно-ролевой игры "Небоскреб"

Место проведения: Костромской педагогический институт имени Н.А.Некрасова.

Участники: студенты 1 курса историко-педагогического факультета.

Мастера: Куприянов Б.В., Илика А.А., Подобин А.Е.

Цель проведения: создать условия для включения студентов в процесс общепедагогической подготовки.

Методики, использованные в ходе исследования: наблюдение за студентами во время игры; групповой анализ; анкетирование.

Ход работы:

22 октября

13.00 Беседа " Потенциалы ситуационно-ролевой игры в общепедагогической подготовке будущего учителя".

14.00 Упражнения на апробирование индивидуальных способов решения задач игрового взаимодействия.

15.30 Ориентирование (выработка каждым участником индивидуальных целей участия в ситуационно-ролевой игре).

17.00 Объяснение общих правил игры,

17.30 Общая вводная,

18.00 Индивидуальные вводные.

23 октября

13.30 Подготовка помещений к игре, выдача инвентаря,

14.30 Начало игры,

17.00 Окончание игры, вербализация игровых ощущений,

18.00 Реконструирование.

- 222 -

24 октября

13.00- 19.00 индивидуальные консультации.

Список ролей и исполнителей:

Дендземин - Тимофеев И., Лягофен - Ермушин М., Майкл Хопкинс - Захаров М., Личерсен - Васильев И., Ходудонг - Смирнов В., Йоко Курасава - Морозова Н., Меди Нил - Сливкина О., Синди Тейлор - Кучурин С., Пол Вудсон - Макрушина Е., Таинити Шимода - Никонов М., Сушипин - Дмитриев Н., Хадумин - Веселов Ю., Лямин - Иванов В., Хуаирин - Конжин И., Червансен - Белов А.

Ситуационно-ролевая игра "Небоскреб" ориентирована на индивидуальную тактику решения задач игрового взаимодействия.

Вопросы анкеты: Что значит подготовиться к игре? Что значит подготовить к игре старшеклассников? Что важно, на ваш взгляд, учитывать во время проведения игры? Что необходимо сделать после игры?

Ответы на первый вопрос:

- представить межличностные отношения в группе,
- уяснить правила игры, начало и финал, довести до игроков общую вводную и индивидуальные легенды, определить время, место, собрать инвентарь, выявить в группе лидеров,
- узнать и понять сюжет, завязки, правильно распределить роли, определить в педагогических целях игры, правильно изложить вводную информацию, создать у ребят интерес к игре, собрать игровой инвентарий, создать игровую обстановку, за-

- 223 -

дать нужный тон общения, объяснить правила игры,

- 1,5-2 часа посидеть и обдумать все, что связано с моим персонажем, и по возможности составить план действий, просчитать возможные ходы,

- четко знать правила игры, правильно распределить роли, четко провести изложение общей и индивидуальных легенд, настроить на игру, собрать игровые средства,

Ответы на второй вопрос:

- узнать взаимоотношения в группе, распределить роли, определить цель игры,

- объяснить зачем вообще эта игра,

- создать эмоциональный настрой на игру, ознакомить с правилами, заинтересовать игрой, помочь ребятам спланировать и начать игровые действия, подбодрить стеснительных,

- не знаю, опыта мало,

- дать целевую установку на миг,

- объяснить, что такое миг, объяснить, что от них требуется.

Ответы на третий вопрос:

- если игра не идет, организатор должен вмешиваться, не должно быть организаторских просчетов, организатор должен быть беспристрастен,

- не торопить события в начале, задать тон общения, устранять споры и разногласия,

- сделать так, чтобы игра не "висла", чтобы игра не переходила в хаос, обеспечить соблюдение правил.

Ответы на четвертый вопрос:

- необходим анализ игры,



- 224 -

- нужен подробнейший анализ,
- общий и индивидуальный анализ событий игры, выслушать советы, замечания и предложения,
- провести анализ и рефлекссию.
- сначала выплеск эмоций, а на следующий день анализ,

После третьей игры многие студенты стали испытывать потребность в индивидуальных беседах-консультациях, касающихся личных и профессиональных проблем. Кроме того, в процессе анализа хода и результатов этой игры разговор довольно часто переходил на осмысление вопросов типа: "Что дает нам в плане профессиональной подготовки участие в ситуационно-ролевых играх?"

#### Общие выводы:

В процессе ситуационно-ролевой игры условием эффективности является чередование игровых ситуаций с рефлексией.

Игровые ситуации обеспечивают рефлекссию материалом, а рефлексия позволяет осуществить пренос игрового опыта в социальный.

После третьей игры позиции будущих учителей различаются: "участник игры" , "организатор игры", "педагог-организатор".

- 225 -

## ПРИЛОЖЕНИЕ N 7

### ПРОГРАММА ТЕМАТИЧЕСКОЙ СМЕНЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ "игра-эпопея хроники Амбера III". ( в сокращении)

#### ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Третий год в Костроме в рамках лагеря ролевых игр "Кентавр" проходит тематическая смена старшекласников Костромской области "Игра-эпопея Хроники Амбера".

Смена "Игра-эпопея Хроники Амбера" представляет собой социально-педагогический эксперимент по испытанию комплекса ситуационно-ролевых игр и игры-эпопеи как средств организации жизнедеятельности временного коллектива старшекласников. В основу игровой легенды положены произведения Р.Желязны " Хроники Амбера".

Предпосылками для возникновения данного проекта была пятилетняя деятельность руководителя программы как заместителя начальника лагеря старшекласников города Шарьи Костромской области "Трубач". Данный проект начал реализовываться с 1993 года со времени создания клуба ролевых игр "Кентавр". Клуб объединил преподавателей и студентов Костромского педагогического университета. Проведено две тематические смены

"Игра-эпопея Хроники Амбера I" 21.07 - 7.08 1994 года,

"Игра-эпопея Хроники Амбера II" 6.08 - 26.08 1995 года.

Комплекс ситуационно-ролевых игр прошел испытание на практике. Технология использования ситуационно-ролевых игр требует уточнения. В ходе второй смены были реализованы ряд

- 226 -

интересных идей: информационное обеспечение старшеклассников о игре через разнообразные формы работы (миги, беседы, огоньки, пресс-конференции, экскурсии, игры-эстафеты). Практика второй смены показала возможность периодизации смены. В ходе смены уточнилась понимание термина "игра-эпопея". Были разработаны правила игры-эпопеи, игровой инструментарий. В ходе смены сложилась система традиционных праздников, целостная концепция анализа, стала понятна логика диагностики.

#### РАЗДЕЛ I. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ.

**ЦЕЛЬ ПРОГРАММЫ (смены):** подготовка старшеклассников к реализации себя как субъекта социальных отношений. Подготовленность старшеклассника к реализации себя как субъекта социальных отношений включает следующие компоненты: 2базовый\_0(личностный) - качества личности и способности, позволяющие реализовать себя как субъекта социальных отношений: инициативность, психологический такт, наблюдательность, критичность, психологическая избирательность, практичность ума, организованность, настойчивость, самообладание, общительность, рефлексия, эмпатия; 2эмоциональный компонент\_0- субъективная значимость процесса, промежуточных и конечных результатов, а также отношений, складывающихся в процессе самореализации; 2когнитивный компонент\_0 - знания о социальных отношениях и процессе самореализации в них, знания о собственных потенциалах самореализации, интериоризация и осознание старшеклассником полученных знаний; 2деятельностный компонент\_0 - овладение коммуникативными и рефлексивными умениями, участие в процессе самореализации как субъекта социальных отношений.

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ (НАУЧНАЯ) ЦЕЛЬ:** исследование современ-

- 227 -

ного старшеклассника, его способностей, процесса его подготовки к реализации себя как субъекта социальных отношений.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ:** создание условий для

общепедагогической подготовки будущих учителей, формирование готовности студентов педвуза к использованию ситуационно-ролевых игр как педагогического средства.

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ:** создание условий для оформления и совершенствования технологии ситуационно-ролевых игр.

## РАЗДЕЛ II. СТРУКТУРА СМЕНЫ (ИГРЫ-ЭПОПЕИ).

Организационно и содержательно программу смену можно разделить на три этапа реализации.

21. Этап ввода в игру\_0. Цель - обеспечение включенности старшеклассников в игровую деятельность. Это личностное состояние включает в себя компоненты:

- эмоциональный (для меня значимо готовить себя к самореализации как субъекта социальных отношений с помощью ситуационно-ролевых игр, значимы процесс подготовки, промежуточные и конечные результаты и отношения со сверстниками и взрослыми в лагере),

- когнитивный (я знаю как, понимаю зачем мне готовиться к реализации как субъекта социальных отношений),

- деятельностный (я умею использовать ситуационно-ролевою игру как средство подготовки себя к самореализации и участвую в деятельности).

Тактические задачи: адаптация старшеклассника к смене, к лагерю, к временному коллективу и игре-эпопее; личностно-ориентированное информационное обеспечение старшеклассника о смене и индивидуальных потенциалах самореализации как субъекта

- 228 -

социальных отношений (Кто я? и Что мне тут предлагают?), индивидуальная проблематизация и самоопределение по поводу предложенной в смене деятельности вообще и игре-эпопее в частности (Что я буду делать в смене?), осмысление индивидуальных способов социального взаимодействия (Как я взаимодействую с людьми?).

\_22. Второй этап\_0 - период активных игровых действий. Цель: усвоение старшеклассником знаний, овладение умениями самореализации как субъекта социальных отношений, формирование индивидуального стиля социального взаимодействия.

Тактические задачи: создание условий для самоопределения старшеклассника как субъекта "игры-эпопеи", организация деятельности сословий, организация игровых проблемных ситуаций.

\_23. Третий этап\_0 - период выхода из игры\_2.\_0 Цель: создать условия для перевода игрового опыта старшеклассником в социальный.

Тактические задачи: создание условий для апробирования старшеклассниками полученных за смену знаний, умений, навыков.

### РАЗДЕЛ III. СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Игра-эпопея (термин И.И.Фришман) представляет собой ситуационно-ролевою игру длительностью от одной до четырех недель, является средством организации тематической смены. Деятельностно-игровое пространство игры-эпопеи включает в себя:

- совокупность промежуточных целей (оформление, проблематизация, самоопределение, осуществление социальных проб, самооформление);

- 229 -

- комплект из одиннадцати содержательных элементов (авансирование, информирование, апробирование, ориентирование, инструментирование, взаимодействие, вербализация, реконструирование, оценивание, рефлексия, тренинг);

- шесть блоков, каждый из которых состоит из семи-девяти содержательных элементов (подобранных и расположенных в определенной логике) и служит средством реализации промежуточных целей.

Обязательными элементами игры-эпопеи являются:

- субъекты игрового взаимодействия (игроки или игровые группы);

- роли, которые играют субъекты (в третьей смене планируются сохранить традицию выбора старшеклассниками игровых имен, прозвища будут даваться по названию временного коллектива (Например: Рэйн Лорайнский, Селена Аджантская), старшеклассники, получившие игровой титул, именуется следующим образом: барон Роман Тир-на-Ногтский; педколлектив сохранит роли принцев, роли будут также связаны с принадлежностью к временным объединениям - сословию и игровой группе;

- цели субъектов взаимодействия (будут даваться мастерами игры "принцам", а они уже будут формировать игровую группу из старшеклассников различных временных объединений (кланов, сословий), кроме того, возможно непосредственное определение целей мастером игры для игроков-старшеклассников лично);

- средства игрового взаимодействия (отдельные "волшебные предметы", привилегии, игровое оружие, игровая магия);

- правила игры-эпопеи двух уровней: уровня педагогических требований ("Кодекс Дворкина") и уровня регламентации игровых

- 230 -

действий (Методическое пособие "Правила игры-эпопеи" N 3).

Игровое пространство игры-эпопеи, в отличие от малых и больших ситуационно-ролевых игр, не является континуумом (непрерывным), а дискретным (прерывистым), состоящим из отдельных игровых ситуаций. В распорядке дня это отмечается таким понятием, как "игровое время". Вне этого периода игровые действия и для педагогов, и для старшеклассников были запрещены.

Игра-эпопея начинается формированием игровой ситуации, продолжается ситуациями актуализации игровых отношений (ситуации актуализации игровых отношений выстраиваются в иерархию развития игрового сюжета, кульминации и развязки). Эффективность в использовании игры-эпопеи, более чем мига, зависит от игровых действий и общения педколлектива - участников и мастеров игры. Игровые действия и игровое общение педколлектива должны были удовлетворять двум требованиям: зрелищность и воспитывающий характер.

### 3.1 ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРЕМЕННЫХ КОЛЛЕКТИВОВ

"Кланы" - временные коллективы старшеклассников. Функциями кланов являются:

- лично-ориентированное информационное обеспечение старшеклассников о них самих и о смене;
- организация анализа и рефлексии;
- создания условий для релаксации;
- организации деятельности по самообслуживанию;
- подготовка к восприятию старшеклассниками общелагерных праздников и событий игры-эпопеи.

Свои функции они будут реализовывать через следующие де-

- 231 -

ла: огонек знакомств, оргсборы - "Кланы поднимают штандарты", вечер "Что в имени тебе моем", вечерние круги, путешествия через отражения (миги - ситуационно-ролевые игры), проведение диагностики и самодиагностики, обеспечение участия в конкурсных программах, организация самообслуживания, организация анализа и рефлексии игровой деятельности.

Предметом деятельности временного коллектива является создание условий для развития личности старшеклассника (Подробнее в методическом пособии N 4).

### 3.2 КОМПЛЕКСНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ - ОБЩЕЛАГЕРНЫЕ ПРАЗДНИКИ

В программе тематической смены предусматривается 20 общелагерных праздников и 8 дискотек. В проведении будут использоваться 10 организационных форм: Конкурсные программы ("Турнир королевских шутов", "Турнир менестрелей"); Игра-эстафета ("По дороге в Амбер", "Праздник Лиры, Меча и Якоря", "Праздник Лабиринта", "Амбер: туда и обратно"); Концерты и спектакли: "Юбилей коронации", "Домашний концерт королевской семьи", "Торжественный прием во дворце", "Первый привал"; Познавательная викторина ("Праздник камня правосудия"); Спортивная эстафета ("Авалонские состязания"); Пресс-конференции ("Презентация сословий", "Черный ящик"); Ярмарка ("Тексорамский базар"); Игра на местности ("Королевская охота"), Состязания на игровом оружии ("Рыцарский турнир"). Большие ролевые игры на местности ("Пограничная планета", "История Колец").

В организации массовых дел и спортивных мероприятий должны будут сочетаться следующие принципы: тщательная организация



- 232 -

и подготовка, соответствие педагогической цели и игровой идее смены, высокий художественный вкус, привлечение максимального числа ребят в позиции организаторов и активных участников, яркость, соревновательность и эмоциональность.

В период ввода в игру общелагерные праздники организуются педагогами, в период активных игровых действий и заключительный период праздники организуются творческими группами. Творческую группу педагог набирает из сословия или клана (в зависимости от специфики дела). Старшеклассники под руководством педагога полностью осуществляют подготовку и проведение дела от придумывания идеи до анализа.

Особенностью третьей смены является то, что в период активных игровых действий в массовых делах соревнуются игровые группы или их представители, а не кланы. Кроме того, в них разыгрываются предметы игрового взаимодействия.

За победу в общелагерных конкурсах планируется прибавлять к игровому имени победителя прозвища (например, за победу в рыцарском турнире - Леон Храбрый, а за успех в интеллектуальной игре - барон Пол-Атридас Мудрый).

## РАЗДЕЛ VI УПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Педагогический коллектив будет иметь следующую структуру. Группа управления (4 человека): руководитель программы, старший методист, заместитель руководителя программы, руководитель психологической службы. Функции - управление деятельностью педагогического коллектива.

Методическая служба (3 человека) предназначена для орга-

- 233 -

низации и проведения общелагерных мероприятий, решения методических задач.

Психологическая служба (3человека) проведение психолого-педагогической диагностики, консультирования и коррекции.

Служба технических мастеров игры (3человека) обеспечение технических аспектов игры-эпопеи, арбитраж в период активных игровых действий.

Педагоги-организаторы (20 человек) организация жизнедеятельности, деятельности временных коллективов по реализации программы.