

Жукова Наталья Владимировна,

доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nataly-n.tagil@mail.ru.

**ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕГО
КРОСС-КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: внутренний кросс-культурный контекст; деловая игра; контекстное обучение; профессиональное образование.

АННОТАЦИЯ. Данная статья представляет собой теоретический и эмпирический анализ формирования внутреннего кросс-культурного контекста студентов факультета психологии в процессе деловой игры как одной из форм контекстного обучения.

Zhukova Natalia Vladimirovna,

Doctor of Psychology, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**SIMULATION GAME AS A MEANS OF INNER CROSS-CULTURAL CONTEXT FORMATION
IN VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS**

KEY WORDS: inner cross-cultural context; simulation game; context education; vocational education.

ABSTRACT. The article deals with the theoretical and empirical analysis of formation of the inner cross-cultural context of students of a psychology faculty in the process of simulation games as a form of context education.

Одной из главных задач современного общества является изменение образовательной политики. Приоритет всеобщей грамотности постепенно сменяется задачей воспитания людей, способных уже в самом начале профессионального пути решать сложные проблемы, возникающие в процессе профессиональной деятельности. Высшее образование является фактором, формирующим потенциал личности, развивающим аналитические навыки, а следовательно, способствует продвижению национальной экономики. Знания являются одним из факторов производства, а их применение является одним из факторов, определяющих конкурентоспособность страны. Главным направлением деятельности современной высшей школы является закладывание профессиональных основ деятельности, а также желания и привычки к постоянному саморазвитию. Происходит переход от информативных к активным формам обучения, отход от узкопрофессиональной направленности, знания превращаются из цели образования в средство. Данные тенденции развития образования стимулируют поиск новых моделей обучения. Инновационные модели обучения опираются в основном на концепции развивающего обучения, а также на активность обучаемого.

Профессиональная подготовка студента предполагает, что выпускник вуза будет обладать такой системой ценностей и личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей, которая обеспечит ему готовность к компетентному осуществлению профессиональной деятельности. Очевид-

но, что обучающийся в результате обучения в вузе должен овладеть технологиями профессиональной деятельности. Особое значение при этом имеет развитие социально-нравственных качеств личности: гражданственности, ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, коммуникативности, умения постоянно учиться и др.

Таким образом, для реализации данной цели необходимо создание системы внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности обучающегося в конкретной ситуации обучения, с тем чтобы данная ситуация приобрела образовательный смысл. Такие условия создаются в контекстном обучении. По мнению А. А. Вербицкого, контекст профессионального будущего, задаваемый в обучении, наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации [1; 3; 4].

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

Целью контекстного обучения является формирование целостной структуры, усваиваемой студентами профессиональной деятельности (бакалавр, магистр, специалист). Содержание образования отбирается из двух источников: содержание наук и содержание будущей профессиональной дея-

тельности, представленной как система профессиональных компетенций.

В контекстном обучении реализуются следующие основные принципы:

- психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалиста;
- проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- единства обучения и воспитания личности профессионала;
- учета внутренних кросс-культурных контекстов обучающихся [1;4].

В своей статье мы остановимся на описании опыта обучения студентов по дисциплине «Психология контекстного обучения», которое было проведено в 2010 г. Студентам пятого курса, обучающимся по специальности «Педагогика и психология», в рамках изучаемой дисциплины было предложено разработать и провести в процессе учебных занятий деловую игру.

Обучающиеся конструировали деловую игру, реализуя следующие психолого-педагогические принципы: принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства, принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности, принцип совместной деятельности, принцип диалогического общения, принцип двуплановости, принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности. Для выполнения задания студенты по их желанию создали группы по 3–5 человек и формулировали темы деловых игр. Темы для моделирования будущей профессиональной деятельности и проектирования деловых игр были выбраны следующие: «Организация и содержание деятельности

психолого-медико-педагогического консилиума»; «Консультирование семьи в ситуации развода»; «Психолог в организации»; «Первый день педагога-психолога в школе»; «Формирование навыков успешного поведения на рынке психологических услуг. “Психолог” на рынке услуг»; «Конфликты в школьной среде»; «Уклонение психолога от манипуляций в образовательной среде школы»; «Обратная связь психолога в общении с родителями по вопросам воспитания детей дошкольного возраста»; «Профессиональные деструкции психолога». Анализ выбранных тем для проведения деловых игр студентами свидетельствует о том, что они в своем поиске вышли на интеграцию теоретических знаний и необходимость реализации социального контекста будущей профессиональной деятельности.

В результате в каждой деловой игре было представлено две части: первая – лекция по выбранной теме, вторая – имитационная модель. Тем самым происходило усвоение знаний, формирование умений, навыков, как бы наложенных на канву профессионального труда в его предметном и социальном аспектах. Эти знания усваивались не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации. Кроме того, в деловой игре в условиях совместной работы каждый студент приобретал навыки социального взаимодействия, коллективистскую направленность, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту.

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

Одним из важных моментов деловой игры была ее заключительная, построенная

на рефлексии осуществленной деятельности, в том числе экспертами, которым необходимо было оценить проведение игры и роль каждого участника. Разработке критериев, которые были бы ориентирами для рефлексии и оценивания, было посвящено занятие, на котором студенты обсуждали две взаимосвязанные проблемы: во-первых, выявлялись представления студентов о том, что такое компетентность и компетенции специалиста, во-вторых, какие компетенции и компетентности должны быть у педагога-психолога.

В ходе рефлексии обсуждались, например, такие вопросы: какие трудности возникли в ходе выполнения своей роли? Знания из каких учебных дисциплин помогли

успешно разрешить данную ситуацию? В каких знаниях вы почувствовали потребность? Что было для вас наиболее важным в этой игре? Какие компетенции были реализованы вами в процессе игры? Что нового приобрели, узнали? Каких знаний, умений не хватило для успешной реализации поставленных целей? Какие эмоции, чувства, мысли возникали в ходе игры? Возможна ли, по вашему мнению, проигранная ситуация в реальной жизни? Хотелось ли вам что-либо изменить в игре, добавить в нее?

Эксперты руководствовались едиными критериями, которые были выработаны совместно всеми студентами на предваряющем занятии. Пример параметров приводится в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Система оценивания. Экспертный лист оценки деловой игры

<i>Критерии оценивания</i>	<i>Балл (максимум – 10)</i>
1. Содержательная оценка деловой игры. <ul style="list-style-type: none"> ● Оценка актуальности темы деловой игры. ● Соответствие хода игры заданным целям. ● Соответствие выработанных в ходе деловой игры решений и действительной реальности 	
2. Оценка работы ведущего. <ul style="list-style-type: none"> ● Умение организовать групповой процесс. ● Умение мотивировать студентов на активное участие в деловой игре. ● Четкость инструкций, данных участникам деловой игры. ● Владение информацией на заданную тему деловой игры 	

Таблица 2

Система оценивания. Экспертный лист оценки работы участников деловой игры

<i>Критерии оценивания</i>	<i>Балл (максимум – 10)</i>
1. Уровень умений и навыков. <ul style="list-style-type: none"> ● Умение конструктивно вести беседу. ● Умение убеждать. ● Умение высказывать собственную позицию. ● Умение разрешать конфликт. ● Умение слушать. ● Умение видеть причинно-следственные связи. ● Умение вставать на позицию другого человека. ● Навыки бесконфликтного общения. ● Навыки работы в группе. ● Навык принятия обратной связи 	
2. Способности. <ul style="list-style-type: none"> ● Чувство юмора. ● Творческий подход к решению проблем. ● Эмпатия. ● Чувство меры 	
3. Личностные качества. <ul style="list-style-type: none"> ● Толерантность. ● Эмоциональная устойчивость. ● Доброжелательность. ● Тактичность. ● Лабильность/мобильность. ● Терпимость 	

Моделирование деловой игры как формы квазипрофессиональной деятельности в контекстном обучении предполагало развитие профессионального мышления и формирование профессиональных компетенций будущего специалиста. Эта работа строилась на основе регуляции мыслительной деятельности студентов, обусловленной действием механизма «единство антиципации и рефлексии» [2]. В результате в процессе реализации каждой деловой игры студент представлял в реальном времени такую модель предвосхищаемой будущей профессиональной деятельности (антиципация), которая на данный момент отражена в его сознании и составляет для него образ профессиональной деятельности. Затем в результате систематической индивидуальной и групповой рефлексии каждой деловой игры у студентов происходило уточнение модели будущей профессиональной деятельности, которая соотносилась с моделью выпускника и собственными знаниями, умениями, навыками, способностями и личностными смыслами.

Таким образом, в результате моделирования и проведения деловой игры происходит развитие личности специалиста, и ситуации затруднения только помогают избежать возможных ошибок в дальнейшей профессиональной деятельности. В этих условиях действия приобретают значение поступков, формирующих социальные черты, характер специалиста. Достижение дидактических и воспитательных целей слито в одном потоке социальной по своей природе активности обучающихся, реализуемой в форме игровой деятельности. Мотивация, интерес и эмоциональный статус участников деловой игры обуславливаются широкими возможностями для целеполагания и целеосуществления, диалогического общения и взаимодействия на проблемно представленном материале деловой игры и для формирования профессионального творческого мышления.

Мы рассматриваем внутренний контекст субъекта познания как кросс-культурный контекст, под которым мы понимаем сложившийся на данный момент в психике человека образ мира, мироощущение как результат взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной, профессиональной, информационной и т. п.), определяющий для него значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и ее компонентов [5].

В процессе культурного, социального и гражданского познания обучающийся как субъект познания проживает разные смы-

словые, жизненные контексты, каждый из которых обусловлен совокупностью ценностей тех культур, идеи которых он принял как основания для собственного развития.

Под нашим руководством аспирантка А. Ю. Иконникова провела эмпирическое исследование, для которого была разработана теоретическая модель внутреннего кросс-культурного контекста студентов, включающая следующие элементы: этническую идентичность, социокультурную компетентность, духовность, гражданскую идентичность и интеллигентность.

Целью нашего эмпирического исследования было выявить, как меняется внутренний кросс-культурный контекст студентов после изучения курса «Контекстное обучение» и включения их в деловую игру контекстного типа. В исследовании принимали участие 144 студента факультета психологии Уральского государственного педагогического университета в возрасте от 19 до 24 лет. Выборка студентов третьего курса составила 74 человека, из них 25 обучались по специальности «Психология» и 49 – по специальности «Педагогика и психология»; выборка студентов пятого курса составила 70 человек, из них 23 обучались по специальности «Психология» и 47 – по специальности «Педагогика и психология». Необходимость разделения студентов по специальностям обусловлена различием программ обучения. Студенты 5 курса специальности «Педагогика и психология» были протестированы дважды – до и после прохождения ими курса «Психологические основы контекстного обучения» (с временной разницей в прохождении тестов полгода).

Для исследования внутреннего кросс-культурного контекста нами были подобраны методики, каждая из которых направлена на один из его аспектов, а именно на определение этнической идентичности, социокультурной компетентности, духовности, гражданской идентичности и интеллигентности.

1. Этническая идентичность. Для определения этнической идентичности мы выбрали экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), поскольку он позволяет измерить этническую толерантность, которая, в свою очередь, есть проявление такого аспекта внутреннего кросс-культурного контекста, как этническая идентичность.

2. Социокультурная компетентность. Для определения социокультурной компетентности мы выбрали следующие методики:

- многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А. Г. Макалов, С. В. Чермянина), определяющий уровень личностного адап-

тационного потенциала, который состоит из поведенческой регуляции, уровня моральной нормативности и коммуникативных способностей. Уровень социокультурной компетентности данная методика помогает определить, так как данный аспект внутреннего кросс-культурного контекста обуславливает восприятие, понимание и поведение субъекта познания [3], а следовательно, является основным фактором поведенческой регуляции;

- морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) – вторая методика, направленная на диагностику социокультурной компетентности. В нашем исследовании тест был подобран для определения вышеуказанного аспекта внутреннего кросс-культурного контекста, так как он включает ценностно-смысловую сферу личности, которая и измеряется с помощью данной методики;
- уровень социокультурной компетентности, помимо вышеперечисленных составляющих, включает в себя также компонент профессиональной культуры как ценностно-смысловой составляющей субъекта познания. Для определения данного аспекта социокультурной компетентности мы выбрали методику определения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. А. Реана).

3. Для определения духовности как одного из аспектов внутреннего кросс-культурного контекста мы выбрали следующие методики:

- многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянина). Духовность – ценностно-смысловая составляющая личности, определяющая отношение человека к окружающим людям, миру и к себе [3], что и помогает определить данный опросник;
- диагностику эмоционального интеллекта (Н. Холл). Как уже было сказано выше, духовность определяет отношение человека к окружающим, миру и к себе, что и выражается в способностях к эмоциональному взаимодействию, определяемых данной методикой.

4. Гражданская идентичность как один из аспектов внутреннего кросс-культурного контекста определялась нами с помощью:

- многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (А. Г. Мак-

лаков, С. В. Чермянина). Вследствие того, что моральная нормативность (выполнение принятых в обществе норм и правил) является одной из основных составляющих гражданской идентичности, мы выбрали данную методику для определения вышеуказанного аспекта;

- контент-анализа сочинений студентов на тему «Я – гражданин своей страны». На наш взгляд, контент-анализ является наиболее подходящим методом диагностики гражданской идентичности как одного из аспектов внутреннего кросс-культурного контекста, так как данный проективный метод позволяет не только обойти психологическую защиту, но и выявить глубинные черты и особенности гражданского развития испытуемых, что не всегда возможно сделать с помощью тестов или анкетирования.

5. Интеллигентность мы выявляли с помощью опросника «Ответственность» В. П. Прядеина. Внутренний кросс-культурный контекст на уровне интеллигентности проявляется в том, что субъект совершает поступки исходя из чувства справедливости и социального стыда [3]. Перечисленные личностные характеристики, в числе других, помогает оценить данный опросник.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Значимые различия между студентами, прошедшими контекстное обучения, и теми, кто его не проходил (по критерию U Манна – Уитни) были выявлены по уровням развития:

- 1) внутренней профессиональной мотивации;
- 2) жизненных ценностей (духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты и сохранение собственной индивидуальности), а также значимости жизненных сфер (сферы профессиональной жизни, сферы образования и сферы общественной активности).

Среди студентов 3 курса специальностей «Психология» и «Педагогика и психология» значимые различия по критерию Манна – Уитни были обнаружены в уровне значимости для человека духовного удовлетворения (по методике МТЖЦ) и в уровне эмоционального интеллекта (по методике Н. Холла).

По T-критерию Вилкоксона мы определили направление и выраженность изменений, характеризующих внутренний кросс-культурный контекст студентов 5 курса специальности «Педагогика и психология» после прохождения курса контекстного обучения. Анализ результатов выявил, что ин-

тенсивность сдвигов в одном направлении превышает интенсивность сдвигов в другом по следующим показателям:

1) тест МЛО «Адаптивность». Интенсивность сдвигов в сторону возрастания превышает интенсивность сдвигов в сторону убывания по шкалам «Моральная нормативность» и «Коммуникативный потенциал»;

2) эмоциональный интеллект. Динамика возрастания значений по шкалам «самотивация» и «распознавание эмоций других людей»;

3) тест МТЖЦ. Интенсивность сдвигов в сторону повышения больше интенсивности сдвигов в сторону понижения по значимости таких жизненных ценностей, как саморазвитие, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, достижения, а также таких жизненных сфер, как сфера профессиональной жизни, сфера образования и сфера общественной активности;

4) методика определения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. А. Реана). Интенсивность сдвигов в сторону повышения пре-
высила интенсивность сдвигов в сторону

понижения по показателям внутренней мотивации.

Итак, мы выяснили, что включение студентов в создание и участие в деловой игре контекстного типа, обуславливает развитие внутреннего кросс-культурного контекста и способствует формированию профессиональных компетентностей.

Проблема становления внутреннего кросс-культурного контекста в процессе профессионального образования является перспективным направлением психолого-педагогических исследований. Полученные в ходе исследования данные представляют интерес для педагогов среднего и высшего профессионального образования при составлении программ профессиональной подготовки.

Таким образом, категория «внутренний кросс-культурный контекст» как метапсихологическая категория – это научная идея, которая дает нам возможность осмыслить в русле теории контекстного обучения А. А. Вербицкого, как происходит развитие образа мира в процессе взаимодействия субъектов в образовательном процессе, какие детерминанты развития обуславливают это развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : моногр. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
2. Вербицкий А. А., Жукова Н. В. Рефлексия и антиципация – механизм мышления студента в контекстном обучении. Экология личности : материалы Рос. науч. конф. (Санкт-Петербург, 11–12 апр. 2000 г.) / под науч. ред. проф. В. В. Карпова. М. ; СПб., 2000. С. 73–78.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991.
4. Вербицкий А. А. Компетентностно-контекстный подход к модернизации гуманитарного образования // Технологии построения систем образования с заданными свойствами : материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2010. С. 18–26.
5. Жукова Н. В. Роль внутреннего кросскультурного контекста в становлении личной культуры субъекта : моногр. / Н. В. Жукова ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.