377
А-655

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов

На правах рукописи

Андреева Елена Васильевна

Принцип двуплановости в деловой игре как форме контекстного обучения

Специальность 13.00.01 - общая педагогика

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва - 1999

Работа выполнена в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов

Научный руководитель: член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
А.А. Вербицкий

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук
Г.Л. Ильин,
кандидат педагогических наук,
Г.Ф. Похмелкина

ГОС. НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА им. К.Д. Ушинского
99-08266

Ведущая организация:
Институт теории образования и педагогики РАО

Защита состоится "22" апреля 1999 г. в 11[30] часов на заседании диссертационного совета К.053.35.01 Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов по адресу:
105318, Москва, Измайловское ш. 4.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Исследовательского центра

Автореферат разослан "____" марта 1999 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета, кандидат
педагогических наук, доцент Т.В. Челышева

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Новые социально-экономические условия развития российского общества требуют качественного обновления образования. Решая задачи развития творческой личности студента с опорой на признанные психолого-педагогические теории и подходы и многообразный опыт инновационного обучения, необходимо предоставить ему возможности самоорганизации, самореализации, самовоспитания. Наибольшими возможностями в этом отношении обладает деятельностный подход к учению (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, И.А. Зимняя, И.И. Ильясов, Н.Н. Нечаев, Н.Г. Салмина и др.), одним из направлений развития которого является теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий, его ученики и последователи). Особенности контекстного обучения наиболее ярко выражены в деловой игре (ДИ) как форме квазипрофессиональной деятельности.

К настоящему времени накоплен большой опыт создания и применения разного рода деловых игр, отраженный в работах М.М. Бирштейн, Ю.С. Арутюнова, Н.В. Борисовой, В.Н. Буркова, Ю.В. Геронимуса, С.Р. Гидрович, В.Я. Дворкового, В.М. Ефимова, Р.Ф. Жукова, Д.Н. Кавтарадзе, В.Ф. Комарова, Б.А. Койшибаева, В.И. Кругликова, Л.И. Крюковой, О.Г. Ларионовой, В.Я. Платова, В.И. Рыбальского, А.М. Смолкина, А.А. Соловьевой, И.М. Сыроежина, В.Ф. Тенишевой, А.А. Федоровой и многих других. Анализ этого опыта с позиций теории контекстного обучения, показывает, что в деловой игре студенты в наибольшей мере получают возможности освоения целостной профессиональной деятельности или ее крупных фрагментов.

Однако большинство деловых игр основаны на эмпирических представлениях их разработчиков, и без должного научного обоснования закономерностей и принципов игровой учебной деятельности не получают широкого распространения, а зачастую и просто «не идут». В то же время в философии, культурологии, педагогике и психологии, включая психологическую теорию детской игры, накоплен огромный материал по феноменологии и механизмам игровой деятельности человека, который возможно и необходимо использовать применительно к формулированию принципов ДИ, проектированию и осуществлению игровой учебной деятельности.

Известно, что одним из основных признаков детской игры является мнимая или условная ситуация (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.П. Усова, И.Е. Берлянд и др.). Подобный феномен имеет место и в деловой игре: ее содержание,

задаваемое имитационной моделью, требует выполнения мнимых (игровых) действий; в то же время студент включен в реальный учебный процесс и выполняет вполне реальные действия. В исследованиях по психологии детской игры этот феномен назван двуплановостью – признаком, обусловливающим ее развивающий эффект.

В числе принципов деловой игры как формы контекстного обучения двуплановость получила статус одного из принципов (А.А. Вербицкий). Однако до настоящего времени не проводилось специального исследования, позволяющего выявить его психолого-педагогическую и педагогическую природу, что и обусловливает ***актуальность*** нашего диссертационного исследования.

Проблема исследования заключается в необходимости разрешения противоречия между реальной представленностью феномена двуплановости в деловой игре и отсутствием его развитого психолого-педагогического и научно-методического обоснования и использования при разработке и проведении игры как формы квазипрофессиональной деятельности. Разрешение этой проблемы составило ***цель*** исследования.

Объект исследования: деловая игра как форма контекстного обучения.

Предмет исследования: принцип двуплановости в деловой игре.

Гипотеза: принцип двуплановости выступает конституирующим признаком деловой игры, основным способом реализации которого является дидактически обоснованное задание в ее структуре педагогических и игровых целей, а также обеспечение содержательной взаимосвязи с другими принципами деловой игры как формы контекстного обучения.

В исследовании решались следующие ***задачи:***

- выявить понимание игры как формы человеческой деятельности в философии, культурологии, психологии и педагогике;
- рассмотреть соотношения некоторых феноменов детской и деловой игры;
- провести анализ литературы на предмет представленности в работах по деловым играм ее принципов, включая принцип двуплановости;
- провести теоретико-эмпирический анализ педагогических особенностей реализации принципа двуплановости в системе других принципов деловой игры как формы контекстного обучения;
- провести опытно-экспериментальное исследование влияния педагогических и игровых целей на характер двуплановой деятельности студентов-участников ДИ;

• показать, что двуплановость является основным конституирующим признаком деловой игры как формы квазипрофессиональной деятельности в контекстном обучении.

Теоретико-методологическая основа исследования: междисциплинарный и системный подходы, концепция личностно ориентированного образования; методология общей теории деятельности и личностно-деятельностного подхода к учению; теория контекстного обучения.

Методы исследования: методы сравнительного анализа и обобщения, метод восхождения от абстрактного к конкретному, теоретический анализ эмпирического опыта с позиций теории контекстного обучения, педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, интервью, методы статистической обработки материалов.

Экспериментальная база: эксперимент проводился в течение 1997-1998 гг. со студентами психологического факультета Московского государственного открытого университета (МГОПУ) и аспирантами Московской медицинской академии им. И.М. Сеченова. Общее число участников составило 250 человек.

Научная новизна и теоретическая значимость заключаются в том, что в работе проведен анализ деловой учебной игры в контексте человеческой игры как феномена культуры; раскрыт ряд содержательных взаимосвязей между деловой и детской игрой; обоснованы педагогические условия, обеспечивающие реализацию в процессе обучения реального и условного планов игры, определяющих ее развивающий эффект; показано, что двуплановость является основным конституирующим принципом деловой игры как формы квазипрофессиональной деятельности в контекстном обучении; выявлено, что преобладание реального плана деловой игры, значимого для профессиональной деятельности, не разрушает ее игровой характер.

Практическая значимость исследования заключается в том, что ее результаты и выводы можно использовать при конструировании и использовании разных типов деловых игр в образовательном процессе профессиональных учебных заведений, а также при планировании исследований в области игровых форм организации обучения.

Апробация работы: Ход и результаты исследования были представлены и одобрены на двух научно-практических конференциях «Окружающая среда для нас и будущих поколений: экология, бизнес и экологическое образование» (Самара, 1997, 1998 гг.); на заседаниях кафедры «Психолого-педагогические и социально-философские основы образования» Исследовательского центра проблем качества

подготовки специалистов (1995-1998 гг.); на курсах повышения квалификации в РИПКРО г. Москва (1997 г.); на заседаниях кафедры педагогики и психологии Кабардино-Балкарского государственного университета (1997-1998 гг.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Двуплановость является основным признаком деловой игры, конституирующим квазипрофессиональную деятельность студентов.

2. Принцип двуплановости реализуется в деловой игре на двух уровнях: во всех ее структурных компонентах и в системе задаваемых разработчиком и принимаемых участниками педагогических и игровых целей.

3. В деловой игре как форме контекстного обучения принцип двуплановости органично связан с другими ее принципами: имитационно-игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности, совместной деятельности, диалогического общения участников, принципом проблемности.

4. Преобладание реального плана деятельности участников не разрушает ее игрового характера при условии реализации принципа двуплановости в системе других принципов ДИ и задания ее профессионально значимого для студентов содержания.

Структура работы: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

Основное содержание диссертации.

Во введении изложены актуальность темы, проблема, цель, объект, предмет исследования, его теоретико-методологическая основа, гипотеза, задачи, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, положения, выносимые на защиту.

В первой главе *«Деловая игра как форма социальной практики и организации обучения»* рассмотрены философский и культурологический аспекты игры как формы человеческой деятельности, анализируются содержательные аспекты взаимосвязи феноменов детской и деловой игры.

Философско-культурологические подходы к игре как особому способу взаимодействия человека с миром представлены во многих исследованиях, начиная с работ И. Канта, Ф. Шиллера, Г. Спенсера, которые связывали возникновение игры с происхождением искусства. Х. Ортега-и-Гассет, Й. Хейзинга, Г. Гессе связывают игру с общественным разумом, культурой в целом, которая рассматривалась как система игр, либо как организованная «по правилам игры» в виде вечно развивающейся

совокупности сюжетов, сценариев, ролей, норм, ценностей, символов, языка культуры. М.М. Бахтин, Л.М. Баткин, Ю.М. Лотман, Ю.А. Левада и др. анализируют игру как явление культуры, в котором наиболее ярко проявляются ее особенности: любой феномен культуры, как и феномен игры, может быть понят на границе, в контексте общего культурного диалога. Психологически игра может быть понята как явление сознания, а значит как существующее на границе, активно относящееся к тому, что является не-игрой, как двуплановость. Эти два плана составляют, судя по философско-культурологической литературе, суть феномена игры, его природу.

Культурологические исследования игры стоят, казалось бы, несколько в стороне от ее понимания с позиций психологии, педагогики или педагогической антропологии. Однако это не так, поскольку образование есть сфера социальной практики, основной механизм наследования и развития культуры, без соотнесения с которой трудно понять происхождение, психологическую сущность, феноменологию и основные принципы человеческой игры вообще и деловой игры, в частности.

Анализ психологической и педагогической литературы позволяет проследить много общего между играми детей и взрослых, что имеет важное значение для понимания природы деловой игры и разработки ее теории. Детская игра интересовала многих западных психологов (Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт, К. Гросс, Ф. Бойтендайк, К. Бюлер, К. Коффка, В. Штерн, З. Фрейд, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже и др.); в отечественной науке исследовалась К.Д. Ушинским, А.И. Сикорским, М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, Е.А. Аркиным, Д.Б. Элькониным, А.П. Усовой, Ф.И. Фрадкиной, и мн. др. Впервые проблему создания теории детской игры разрабатывал Л.С. Выготский, вначале в связи с исследованиями по психологии искусства. Понимая игру как ведущий тип деятельности дошкольника и обращаясь к психологической сущности развернутой формы ролевой игры, он в качестве ее центрального момента выделяет мнимую ситуацию («осознанную мнимость»), которая тесно связана с правилами игры и определяет двойной план сознания играющего ребенка. С.Л. Рубинштейн рассматривает проблемы психологии игры в контексте анализа предметной деятельности, как ее особый тип. Сущность игры определяется для него особенностями ее мотивов; переход в воображаемую ситуацию является не отходом от реальности, а проникновением в нее. Поэтому в игре нет ухода от действительности в мнимый, нереальный мир.

Согласно А.Н. Леонтьеву, игра не есть продуктивная деятельность, поскольку ее мотив связан не с результатом, а с самим процессом ее выполнения, игра свободна и от реальных условий оперирования тем или иным предметом. Игровое действие осуществляется при помощи операций, соответствующих игровым предметам, замещающим реальные предметы. Несоответствие игровых операций и игрового действия реальному предмету порождает у ребенка воображаемую ситуацию. Поэтому игра вовсе не рождается из воображения; наоборот, воображение возникает из игровой деятельности.

Отвергая натуралистические и глубинные представления о происхождении игры, Д.Б. Эльконин подчеркивает важность детской игры для подготовки ребенка к жизни в обществе, социально-исторического аспекта игровой деятельности. Для понимания природы игры и качественного ее своеобразия, необходимо идти по пути выделения «единиц» (Л.С. Выготский), которые обладают свойствами целого. Такой единицей выступают роль и игровое действие, которые «представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности».

Анализируя явление двуплановости, И.Е. Берлянд пишет, что игру можно понять, если рассматривать не с точки зрения роли в чем-то неигровом, серьезном (усвоение предметных действий, например), а в ее самостоятельности. Необходимым условием детской игры является сознание ребенком условности, отделение себя играющего от своего действия, вненаходимость по отношению к нему, что и составляет суть игры. В игре есть реальные, неигровые эмоции, компенсаторное удовлетворение и многое другое, в то же время это не феномены собственно игры; в игре они имеют свой смысл и становятся ее моментами. Если эти моменты усиливаются и выступают в собственном качестве, они разрушают игру – она прекращается или превращается во что-то иное. Таким образом, в игре ребенок всегда имеет, считает И.Е. Берлянд, две позиции: игровой план и его представленность в сознании ребенка, их одновременность, что и определяет феномен игры. Особенно отчетливо создание игрового образа проявляется в ролевой игре: сама идея роли предполагает выход за ее пределы, отстранение от себя; с другой стороны, сознание условности и смена ролей вызывают сознание несводимости себя к роли; разыгрывание роли ребенком предполагает изображение, создание образа.

Можно сделать вывод, что ряд выявленных в исследованиях многих авторов принципиальных положений относительно генезиса и феноменов детской игры могут и должны быть приняты во внимание при понимании сущности деловой игры, ее развивающих возможностей, конструировании и практическом использовании. Общей выступает прежде всего игровая форма деятельности, предполагающая наличие в детской игре и возникновение в ходе игры деловой мнимой (условной) ситуации, определяющей двуплановость той и другой. В эмпирически разработанной деловой игре такая ситуация может и не возникнуть – это будет означать, что предлагаемую форму деятельности студентов неправомерно называть собственно игрой, а не просто практическим занятием или совместным «перелопачиванием» каких-то данных. Об этом свидетельствует тот известный факт, что многие из разработанных преподавателями игр «не идут», более того, студенты (слушатели) нередко относятся к ним отрицательно.

Содержание как детской, так и деловой игры составляет воспроизведение трудовой деятельности (В.Г. Плеханов писал, что игра – «дитя труда») и наиболее значимых сторон социальной жизни, т.е. они являются социальными по своему происхождению и содержанию. Отсюда и характер исполняемых ролей. Осваивая социальный опыт в игре, дети познают окружающий мир, закрепляют в своих игровых действиях соответствующие планы поведения. Социальность роли студента в деловой игре есть отражение социальных отношений участников профессиональной деятельности. Однако, если функцией детской игры является прежде всего приобщение к социальности (Д.Б. Эльконин), то в деловой игре как форме квазипрофессиональной деятельности формирование социальных качеств будущего специалиста происходит одновременно с усвоением необходимых ему предметно-технологических знаний и опыта. В этом отношении можно также говорить о своего рода двуплановости, которая задается предметным и социальным контекстом, моделируемым в деловой игре.

Что касается прагматического результата игровой деятельности, то в отличие от видимой неутилитарности детской игры, деловая игра способствует овладению студентом целостной профессиональной деятельностью, а не только тем или иным репертуаром профессиональных и социально нормированных действий и поступков. Речь идет о более широких образовательных возможностях ДИ, в том числе о воспитании диалогического (в отличие от «аналогического») мышления (Г.Л. Ильин), эмоционально-ценностных отношений и личностных качеств будущего специалиста.

Анализ литературы показывает, что всем видам игровой деятельности присущи многообразные переживания участников, связанные с пробой собственных сил, самоутверждением, с удовольствием, получаемым при выполнении игровых и реальных предметных действий и диалогическом общении с другими людьми. Несмотря на условность игровой ситуации обсуждаемые вопросы и проблемы, желания и замыслы, эмоции и чувства, испытываемые участниками детской или деловой игры, подлинны, реальны. Оба эти плана обусловливают личностную включенность как ребенка, так и студента в содержание и процесс игры, ее развивающий эффект.

Во второй главе *«Проблемы разработки и реализации принципов деловой игры»* вначале отмечается, что ДИ, разработанная в 30-е годы в России (М.М. Бирштейн), получила в 50-е годы широкое распространение за рубежом (Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Г. Дюпюи, Р. Дьюк, Р. Прюдом и др.), а с начала 70-х годов – и в нашей стране. К настоящему времени накоплен большой опыт разработки и применения деловых игр, предприняты попытки его теоретического обобщения и осмысления. Однако, несмотря на широкое распространение деловых игр на всех уровнях профессионального образования, их разработка и использование до сих пор осуществляются преимущественно эмпирическим путем. Отсутствует единое представление о сущности и педагогическом статусе ДИ: под этим названием в литературе можно найти широкий спектр игровых форм и методов – от решения простых ситуационных задач до моделирования деятельности сложных народнохозяйственных систем. Большое разнообразие деловых игр по их теоретическим предпосылкам, целевым установкам, содержанию и практическому применению затрудняет их классификацию.

К игровым («активным») формам и методам обучения разные авторы относят: социально-психологический тренинг (Л.А. Петровская, Н.Н. Богомолова, Г. Биэл, М. Миллз, Д. Кэмпбэлл, М. Даннет, и др.); методы активного социально-психологического обучения (Ю.Н. Емельянов); методы анализа конкретных производственных ситуаций (П. Брюйн, Л.В. Фаткин, В.М. Шепель и др.); деловые (имитационные, управленческие, операционные и т.п.) игры (Г. Грэм, Ф. Грей, С.Р. Гидрович, И.М. Сыроежин, В.М. Ефимов, В.Ф. Комаров, В.И. Рыбальский, А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова и др.); организационно-деятельностные игры (Г.П. Щедровицкий) и их разновидности – организационно-имитационные (В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, А.А. Тюков),

организационно-мыслительные (О.С. Анисимов), инновационные (В.С. Дудченко) и т.п.

С позиций теории контекстного обучения деловая игра является формой квазипрофессиональной деятельности, в которой ее участники (студенты, слушатели) имеют широкие возможности приобщения к воспроизводимому с помощью имитационной и игровой моделей предметно-технологическому и социальному содержанию усваиваемой профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий).

Процесс деловой игры предстает как сложная деятельность, в которой органично соединяются игровой и неигровой, учебный и проектный, исследовательский и производственный моменты, интегрируются в некую целостность области действительности, не связываемые между собой в других формах организации учебной деятельности. В то же время подобная целостность обусловливает внутреннюю противоречивость деловой игры: как «дело» она может описываться такими категориями, как необходимость, безусловность, ограниченность, действительность, как «игра» – категориями возможность, условность, неограниченность, мнимость. Игровая реальность по сравнению с деловой более личностно ориентирована, что позволяет каждому участнику реализовать свою субъектность, наиболее полно проявить себя как студента и будущего специалиста.

Таким образом, анализ показывает родство деловой игры сразу с несколькими областями социальной практики: игрой как архетипической формой бытия человека, искусством, познанием особого типа, профессиональным делом, с проектированием как сферой требований к будущему и анализу условий его реализации. Очевидно, что продуктивное использование в образовании такого сложнейшего «инструмента», как деловая игра, не может основываться только на здравом смысле и опыте ее разработчика, преподавателя. Нужно прежде всего определиться, на каких принципах она должна основываться.

Понятие «принцип» используется в науке в связи с теоретическим анализом разных сфер действительности, включая деятельность человека, но всегда в значении – первый, основной, исходный (Ф. Энгельс, Г.И. Ахманова, С.Г. Бархударов, М.М. Бахтин В.В. Виноградов, С.И. Ожегов, Ю.М. Лотман, Д.С. Лотте и др.). В педагогической литературе есть разные трактовки этого понятия (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Т.А. Ильина, Ч. Куписевич, П.Г. Кулагин А.П. Кодратюк, Б. Наврочинский, В. Оконь, И.Ф. Харламов и др.). Наиболее

адекватным является, на наш взгляд, представление, согласно которому вопрос о природе дидактического принципа есть вопрос о соотношении и нормативном переходе от закономерностей и целей обучения к его содержанию, методам и организационным формам (М.А. Данилов). Знания о процессе обучения, его составных частях, логике и внутренних «силах» движения должны быть преобразованы так, чтобы они оказались непосредственно полезными для педагога, т.е. переведены в форму принципов и правил. Поэтому принцип – категория, характеризующая способ использования закономерностей в образовательном процессе в соответствии с целями обучения и воспитания. Принципы обучения, составляющие нормативные основы этого процесса и взятые в конкретно-историческом виде, и определяют содержание, методы и организацию обучения. Принципы и правила обучения определяют педагогическую практику двояким образом: 1) непосредственно, когда педагог в каждом конкретном случае обосновывает свою деятельность правилами того или иного принципа обучения; 2) через дидактическую систему, в которой все принципы выступают в комплексе, создавая определенную концепцию педагогической деятельности.

Обобщая многие определения, мы под общедидактическими принципами понимаем исходные теоретические положения, руководящие идеи и основные требования к проектированию образовательного процесса, вытекающие из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и реализуемые в целях и содержании обучения, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов. Что касается принципов ДИ, то речь идет о принципах другого уровня, однако сходных с ними по механизмам влияния на выбор целей, содержания и организации игровой учебной деятельности студентов. Основываясь на этих принципах, разработчик деловой игры получает инструментарий, которым можно пользоваться независимо от ее назначения и специфики объекта игрового моделирования. Это избавляет от ненужной траты усилий на изобретение собственного «велосипеда», от неизбежных ошибок и высвобождает время на действительно творческую работу.

Однако, проведенный нами анализ показал, что большинство разработчиков и пользователей деловых игр обходится без каких-либо принципов, другие ищут основания их выделения вне сферы педагогической науки, третьи приводят тот или иной их перечень, опираясь на здравый смысл, интуицию и свой игровой опыт, четвертые называют какие-то положения, принципами по существу не являющиеся.

Так, В.М. Ефимов, Г.Л. Пельман, В.А. Чахоян не выделяют каких-либо принципов деловой (имитационной) игры, однако считают важнейшей ее характеристикой двуплановость, которая проявляется в двух типах деятельности: в игровой деятельности и деятельности по поводу игры. Первая связана с действиями игроков как исполнителей игровых ролей, вторая может осуществляться как за пределами игровой деятельности (обсуждение и заполнение анкет об игре и игровой деятельности, по изучаемой до, в ходе и в конце игры проблеме и т.п.), так и непосредственно во время игры (обсуждение имитационного эксперимента и изучаемой проблемы). Деятельность по поводу игры является, по мнению авторов, важнейшей в игровом имитационном эксперименте. Сама же игровая деятельность участников служит лишь поводом, рамками и эмпирической базой деятельности по поводу игры, которую осуществляют как игроки, так и руководители игры. Включенность в игровую деятельность участников зависит от их системы мотивации, которая должна быть такой, чтобы обеспечить необходимые пропорции двупланового поведения. Акцент на цели выигрыша может нарушить его необходимый уровень и тем самым обесценить игру.

В.Ф. Комаров к числу общих принципов создания игры относит: наглядность имитационной игровой модели; ее открытость расширению и развитию; автономность тем и фрагментов; широкое использование технических средств и компьютерных программ; возможность сбора и систематизации наблюдений по изучаемой проблеме; сбалансированность игровой деятельности и деятельности по поводу игры. Очевидно, что только первый и последний можно отнести к принципам. Автор считает, что при создании игры следует идти по цепочке: формулирование цели игры – формирование деятельности по поводу игры – конструирование игровой деятельности. Принципами организации игрового процесса для В.Ф. Комарова являются: полное погружение участников игры в проблематику моделируемой системы; постепенность вхождения участников в экспериментальную ситуацию; «равномерность» учебной нагрузки; соревновательность групп; правдоподобие (похожесть) игровой ситуации. По нашему мнению, все они не «дотягивают» до статуса принципа. При этом представляет интерес позиция автора относительно двух последних: соревновательность может стимулировать активность участников, однако чрезмерный акцент на ней приводит к стремлению участников выиграть во что бы то ни стало, и это отвлекает их от изучения имитируемой системы. Разумное сходство игры с реальностью повышает ее

учебные возможности, а полная – снижает. Критерием отбора того или иного элемента правдоподобия игры должна быть оценка влияния этого элемента на цели ее проведения.

В работах М.М. Крюкова, Л.И. Крюковой названы следующие принципы конструирования деловой игры как принципы отражения в ней действительности: образность, имманентное преодоление добровольно принятых правил, диалог. Однако они не могут являться, на наш взгляд, опорой разработчику деловой игры вследствие своей чрезмерной психологичности и невозможности методически обоснованной реализации. Это подтверждает анализ предложенных самими авторами деловых игр, в которых названные принципы не получают своей конкретной реализации. Теоретические построения оказываются отделенными от практики конструирования и проведения деловых игр.

П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров называют свои принципы: активности, открытости и доступности игры, ее динамичности, наглядности и виртуальности, занимательности и эмоциональности, разыгрывания и исполнения ролей, целеустремленности игрока, коллективности, моделирования и макетирования, инфорации (обратной связи), проблемности, самостоятельности и самостоятельности в игре, состязательности и соревнования, симметричности и адекватности игры, результативности, достоверности и повторяемости игры, необходимости и случайности, спонтанности. Очевидно, что заложить все эти «принципы», большинство из которых, скорее, наблюдаемые в игре феномены, в конструкцию деловой игры вряд ли возможно. При этом их список может быть продолжен.

В работе Ю.Д. Красовского принципы рефлексивно-ценностного управления руководителем процессом деловой игры описываются как единства: первичных (выполнение заданий ведущего) и вторичных (организация работы в командах игроков) целей; объективного и субъективного, скрытого и явного; программируемого и спонтанного, условного и реального и т.п. Однако все эти «единства» не задаются конструктивно, а составляют предмет режиссерского творчества преподавателя, ведущего игру как произведение дидактического искусства.

Некоторые исследователи считают, что принцип игры прежде всего предполагает обеспечение целостности структуры имитационной модели, соблюдение определенного порядка проведения игры, способ ее применения (Р. Прюдом, Ж. Брюнетьер, Г. Дюпюи). Многие зарубежные авторы, пишет С.Д. Неверкович, считают

необходимым реализацию в обучающих играх следующих основных принципов: обеспечение совпадения дидактических задач с целями ролевой деятельности каждого участника; обеспечение требуемой условности исполнения роли каждым играющим путем специальной организации их игровых действий; стимулирование быстрого вхождения играющего в роль, удержания его в ней в течение всей игры путем организации соревнования между группами или отдельными участниками, четкого распределения ответственности и т.д.; обеспечение регулярной оценки (самооценки) успешности деятельности играющих; обеспечение должного усвоения играющими учебного материала (Х. Лидетт, Е. Орбах, Д. Розен, Л. Аллен и др.). Однако, если руководствоваться вышеизложенным пониманием принципа, перечисленные позиции есть скорее правила и требования, также не «дотягивающие» до статуса принципов.

Ряд авторов опирается на принципы деловой игры, сформулированные А.А. Вербицким с позиций теории контекстного обучения, адаптируя их применительно к предмету своего исследования (Н.В. Борисова, Л.Г. Вишнякова, О.Г. Ларионова, И.Ю. Люлевич, В.Н. Кругликов и др.). Это принципы: 1) имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства; 2) игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности; 3) проблемности содержания имитационной модели и процесса ее развертывания в игровой деятельности; 4) совместной деятельности; 5) диалогического общения участников; 6) принцип двуплановости игры. Эти принципы предполагают их системное применение, поскольку каждый из них дополняет и развивает другие, а взятые вместе они составляют концепцию деловой игры как формы контекстного обучения, отражают подход к игровому процессу обучения, его логике и внутренним связям и могут быть продуктивными в том случае, если ими руководствоваться в единстве, поскольку каждый из них дополняет и развивает другие.

Реализация первых двух принципов предполагает создание разработчиком двух взаимосвязанных моделей: имитационной и игровой. В соответствии с принципом проблемности разработчик закладывает в игру систему учебных заданий в форме описания конкретных профессиональных ситуаций, содержащих противоречивые, избыточные или частично неверные данные, множественные или противоречивые критерии правильности принятия решений и т.п. Тем самым студент попадает в исследовательскую позицию, а так как другие участники игры могут по-своему интерпретировать любой содержательный или поведенческий аспект игры, возникает

необходимость согласования противоречивых данных, суждений, интересов и т.п. Это предполагает организацию совместной деятельности и диалогического общения игроков, что и фиксируется четвертым и пятым из упомянутых принципов.

Наиболее сложным для понимания его сущности и реализации в деловой игре является принцип двуплановости, отражающий тот факт, что, с одной стороны, играющий выполняет реальную, хотя и квазипрофессиональную, деятельность, которая требует действий, связанных с решением конкретных, часто нестандартных задач и проблем, с другой – эта деятельность носит условный, «мнимый» характер, позволяющий отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными привходящими обстоятельствами, что во многом и обеспечивает развивающие возможности деловой игры.

Третья глава *«Двуплановость в системе принципов деловой игры»* посвящена раскрытию сущности принципа двуплановости и его реализации при конструировании и проведении деловой игры как формы контекстного обучения, связи этого принципа с другими.

В философско-культурологической и психолого-педагогической литературе показано, что игра есть вид деятельности, как бы противопоставленный серьезным занятиям и одновременно сближающийся по своей природе с делом. «Игра,– писал Ю.М. Лотман,– подразумевает одновременную реализацию (а не последовательную смену во времени) практического и условного поведения. Играющий должен одновременно и помнить, что он участвует в условной (не подлинной) ситуации... и не помнить этого..., «действует» особая психическая установка играющего, который и верит и не верит в реальность разыгрываемого конфликта». Искусство игры, продолжает автор, заключается именно в овладении навыком двупланового поведения. Любое выпадение из него: в одноплановый «серьезный» или одноплановый «условный» тип поведения – разрушает его специфику.

Двуплановая природа деловой игры предполагает наличие у ее участников особых установок: студент, с одной стороны, должен быть вовлеченным в сферу реальной квазипрофессиональной деятельности с ее проблемами, задачами и затруднениями, с другой – включенным в игровые события со всеми их условностями. Если реальность задается моделируемым содержанием обучения, то условность – правилами и логикой собственно игры, задающими игровые ситуации и их последовательность. Деловая игра содержит события, которые воспринимаются ее

участниками не только как искусственные (условные), но и как естественные, жизненные, которые могут выступать знаками (символами) уже других, внеигровых ситуаций.

При этом личность участника ДИ едина и неделима, и то, что с ней происходит, является результатом совокупного действия не только упомянутых двух планов. Реально деятельность участника деловой игры многопланова: он член студенческой группы и соизмеряет свои действия и поступки со сложившимся в ней отношениями; находится в позиции обучающегося и должен следовать роли студента; включен в игровое пространство, требующее подчинения правилам игры; действует в роли того или иного специалиста и выполняет квазипрофессиональную деятельность; осуществляет игровые по форме, но реальные для него действия по преобразованию абстрактной учебной информации, содержащейся в имитационной модели и т.п.

Однако при проектировании деловой игры трудно, если вообще возможно, конструктивно задать все эти планы и управлять ими при проведении игры, тем более, что, как и всякая игра, она обязана своей «впечатляющей энергией» и «значимостью» прежде всего наличием элемента двуплановости, вытекающей из одновременного пребывания играющего в двух сферах – условной и действительной.

Двуплановость косвенно или прямо воплощается практически во всех «координатах» ДИ: в осознании участниками, что они должны следовать некоторому «игровому кодексу» в отношениях между собой; в деятельности «в игре» и «по поводу игры»; в символическом характере ее видимого продукта, освобождающем студента от боязни совершить ошибку; в переплетении познавательных и профессиональных мотивов; в организации игрового времени («сжатие» реального) и игрового («сгущенного») пространства, структурированного соответственно условиям, целям и задачам игры. Все эти «координаты» достаточно подробно рассмотрены в диссертации.

Одним из ключевых для понимания природы двуплановости является вопрос о ее отражении в **структурных компонентах** деловой игры как формы контекстного обучения и функциональных связях между ними. Двуплановость реализуется прежде всего в двух взаимосвязанных *моделях - имитационной и игровой*; первая задает реальный предметный план, возможности квазипрофессиональной деятельности, вторая – условный, игровых действий и поступков. Эти действия и поступки реальны для студента как субъекта игровой учебной деятельности, одновременно они условны в соотнесении с действиями и поступками реальных специалистов. В качестве *объекта*

ГОС. НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА

имитации в деловой игре выбирается не любое содержание профессиональной деятельности, а только достаточно сложное, вероятностное, проблемное, которое подобно предмету спортивной игры должно, как писал Ф. Бойтендайк, само «играть с играющим». *Предмет игры* задается исходя из модели специалиста и представляет собой перечень процессов или явлений, имитируемых в ДИ и требующих выполнения профессионально компетентных по сути и игровых по форме действий, что также обусловливает феномен двуплановости игры. *Игровые действия*, с одной стороны, принадлежат реальности, а с другой стороны, задаются разработчиком искусственно с помощью системы ограничений: правил игры, ролевых функций, критериев оценки и т.п. Иначе говоря, деловая игра представляет собой некоторый искусственно-естественный, следовательно, «двуплановый» объект.

Своего рода стержнем игровой модели, его базовым структурным компонентом, является *сценарий*, в котором находят отражение принципы не только двуплановости, но и проблемности, совместной деятельности, диалогического общения. Так, важным элементом сценария является описание содержания противоречия или конфликта. Противоречие закладывается в имитационную модель, а игровой конфликт может быть предусмотрен сценарием или возникнуть в процессе самой игры, которая регулируется ее правилами, ролевыми функциями, инструкциями, системой стимулирования, и задающими разность интересов участников. Игровой конфликт характеризуется двуплановостью в силу различия целей участников – реальных (в рамках имитационной модели) либо собственно игровых.

Способ генерирования событий в деловой игре как элемент ее сценария определяет степень алгоритмизации или импровизации деятельности участников. Обычно различают три таких способа: детерминированный, спонтанный и смешанный. При полностью детерминированном способе деловая игра может превратиться в тренажер, при полностью спонтанном она также перестает быть таковой; в обоих случаях действия участников одноплановы. Очевидно, что для хорошо дидактически обоснованной с позиций принципа двуплановости деловой игры в наибольшей мере присущ смешанный способ генерирования событий, задающий обобщенный алгоритм действий игроков, который может претерпевать изменения как следствие саморазвития содержания и процесса игры.

Комплект ролей и функций игроков призван адекватно отражать «должностную картину» того фрагмента профессиональной деятельности, который моделируется в

игре. Выбор конкретной ролевой структуры, задающей различие «должностных» интересов игроков, определяется объектом имитации и целями обучения. В некоторых случаях в деловую игру целесообразно ввести не профессиональные, а межличностные роли, исполнение которых способствует созданию проблемных ситуаций и их разрешению в диалогическом общении и взаимодействии участников: «лидер», «критик», «консерватор» и т.п. Таким образом, ситуации, предусматриваемые разработчиком деловой игры, организуются как переплетение ролевых действий, ролевых ожиданий, неформальных отношений, личностных проявлений участников. Одним из признаков двуплановости, обусловленной типом личности участника и выполняемой им игровой ролью, является возможность проявить свою сущность или «самовыразиться» (А.А. Леонтьев), либо «спрятаться» за свою социальную роль, что освобождает игрока от «зажимов», боязни ошибок, чувства стеснения, неловкости, психологических барьеров, открывает и активизирует его творческие возможности (Г.А. Китайгородская). *Модель ролевого взаимодействия участников* задает количественный состав участников, должностные функции, внутригрупповые и межгрупповые связи, структуру взаимодействия студентов (условный план), отражающую структуру взаимодействия специалистов (реальный план).

Правила деловой игры, имея источниками имитационную и игровую модели, с одной стороны, придают ей характер организованной и управляемой учебной деятельности, а с другой предполагают возможность своей творческой интерпретации. Нужно, чтобы субъект деятельности, вначале подчиненный правилам, подчинил их себе, преодолел, т.е. настолько овладел ими, чтобы они стали имманентно присущими сознанию играющего и регламентировали его поведение не извне, а изнутри (М.М. Крюков, Л.И. Крюкова). Это преодоление, сохраняющее преодолеваемое: даже обусловливая внутреннее, личное, не стесняющее поведение, правила игры, не перестают быть обязательным ограничением для игрока. Подобный феномен был отмечен еще М.М. Бахтиным в художественном творчестве («работа художника над словом имеет конечной целью его преодоление») и Л.С. Выготским в детской игре: кроме внешнего правила, «для игры существенно свое, личное внутреннее правило...: внутреннее самоограничение и самоопределение».

Таким образом, следование заданным правилам – существенный признак поведения участника ДИ как двуплановой деятельности. Но если неукоснительное их выполнение становится главной целью студента, игровое поведение разрушается, и он

выпадает из игры как творческой деятельности. Можно сказать, что в хорошо дидактически обоснованной ДИ ее участник относится к правилам игры так же, как художник в процессе творчества относится к материалу своего искусства. Если правила игры не отражают требование двуплановости, то может произойти перерождение игры в занятие тренажерного типа, либо в некую азартную процедуру достижения чисто игровых результатов.

Система оценивания как структурный компонент имитационно-игровой модели способствует как достижению студентами нужного качества принимаемых решений исходя из требований профессиональной деятельности, так и развертыванию игрового плана учебной деятельности. Эта система обусловливает порождение двоякого рода мотивов: собственно игровых и познавательно-профессиональных. При должной методической проработке постоянного вмешательства преподавателя в процесс деловой игры не требуется, поэтому система оценивания должна строиться прежде всего как система самооценки студентов, а затем уже – оценки преподавателя.

Оценки преподавателя выступают важным мотивирующим фактором. На этом основании ряд авторов считает, что игра может состояться только при наличии мощной системы стимуляции (В.И. Рыбальский, В.Я. Платов и др.) и разрабатывают подробные «платежные матрицы» – чуть ли не каждое действие игрока штрафуется или, наоборот, поощряется, вводятся громоздкие таблицы оценок, в которых сложно разобраться не только участникам, но и ведущим. Возникает реальная угроза «выпадения» деловой игры в чисто условный план, превращения в азартную, где единственная цель – выиграть, занять первое место, получить приз и т.п. В результате деловая игра перестает быть инструментом обучения и воспитания личности специалиста.

По мнению других авторов, главным в развертывании игры является интерес к движению самого содержания игры. Для его возникновения и нужна вся сложная игровая инструментовка учебной деятельности. Главными становятся критерии компетентных предметных и социальных действий участников, выбираемых исходя из норм профессиональной и социальной культуры. Игровой (условный) план выступает с этих позиций необходимым фоном, поводом и условием квазипрофессиональной деятельности.

Описанные особенности конструктивного задания двуплановости в структурных компонентах деловой игры служат обеспечению *объективных* возможностей ее разыгрывания еще до включения в процесс игры конкретных участников. Однако это

еще не означает, что участники «по определению» включатся личностно, *субъектно*, в объективно заданный двуплановый игровой процесс.

Субъектность деятельности находит свое выражение в ряде аспектов активности человека, основными среди которых являются цели и мотивы. Известно, что цель является системообразующим фактором любой деятельности, а вместе с мотивом она составляет смыслообразующий вектор «мотив-цель» (Б.Ф. Ломов), побуждающий активность человека и направляющий ее на предмет деятельности. Очевидно, что без этого любая имитационная модель, даже если предполагается, что с ней будут работать формально «назначенные» на те или иные должностные роли студенты, не станет собственно игрой, и ее участники неизбежно «выпадут» в одноплановую работу по типу обычного практического занятия. Необходимо, следовательно, предусмотреть психолого-педагогические условия личностно мотивированного включения студента в двуплановую квазипрофессиональную деятельность.

Исходя из этого, основным способом реализации принципа двуплановости выступает задание в структуре деловой игры педагогических и игровых целей (А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова, А.А. Соловьева, В.Н. Кругликов и др.). Педагогические цели (формирование профессионально и социально важных качеств специалиста) делятся, в свою очередь, на цели обучения (развитие профессионального мышления, общих и специальных способностей, умений, навыков) и цели воспитания (формирование ценностных ориентаций, систем отношений с коллективом и обществом, познавательной и профессиональной направленности личности). Педагогические и игровые цели должны составить гармоническое единство, обеспечивающее реальный и условный планы деловой игры как формы контекстного обучения.

Резюмируя, можно сказать, что реализация принципа двуплановости в деловой игре идет по двум направлениям: а) ***косвенно*** во всех ее структурных компонентах для обеспечения **потенциальных** возможностей появления реального и условного планов деятельности ее участников; б) ***прямо*** – посредством задания педагогических и игровых целей, обеспечивающих **актуальные** возможности порождения двуплановой игровой учебной деятельности. На проверку этих положений было направлено проведенное нами опытно-экспериментальное исследование.

Исследование проводилось в реальном учебном процессе со студентами – будущими школьными психологами и аспирантами-медиками с использованием

деловых игр трех типов: адаптированный вариант деловой игры «Доклад и дискуссия» или «2Д» (Н.А. Борисова, А.А. Соловьева), ДИ «Профконсультация» и «Школьное самоуправление». Содержание этих игр было профессионально значимым для будущих психологов (в ДИ «2Д» они должны были выработать позиции относительно влияния куклы «Барби» на психическое развитие детей). Содержание игры «Школьное самоуправление» было незначимо для аспирантов-медиков, а содержание «2Д» профессионально значимо для них в той части, которая касалась квалифицированной подготовки устного выступления.

В этих ДИ с помощью педагогических и игровых целей конструктивно задавались **три типа** соотношений реальной и условной деятельности участников: *доминирование условных компонентов* (наряду с педагогическими целями для игровых групп ставилась цель занять первое место, за что они получат зачет – несомненно сильный мотив для студентов!); *условные и реальные компоненты сбалансированы* (главные цели - образовательные, однако их достижение возможно при успешном исполнении заданных ролей и выполнении всех игровых процедур); *доминирование реальных компонентов* (содержание игры было профессионально значимо, а об игровых целях экспериментатор упоминал как бы между прочим). Для одной из игр («Доклад и дискуссия» или «2Д») в результате пробного эксперимента выделился и еще один тип «2Д-IV»: игровой план преобладает на фоне профессионально значимого содержания.

Предполагалось, что при первом типе произойдет «выпадение» участника из должностной роли и ее обезличивание, игра будет протекать по типу азартной, образовательные цели отойдут на второй план в пользу целей выигрыша; при втором типе игра окажется лишь формой работы, а игровые цели будут необходимы для «запуска» игры и поддержания ее процесса на приемлемом мотивационном уровне, пока у игроков не появится личностный интерес к развертыванию собственно профессионально значимого предметного содержания; при третьем типе игровые цели вообще будут приняты лишь формально, основное внимание участников будет сосредоточено на профессионально значимом содержании игры.

В дополнении к собственно игровой форме эксперимента мы использовали методы наблюдения, интервью, анонимного анкетирования. Анализировались ответы участников на следующие вопросы анкеты (большинство ответов требовалось аргументировать): 1) Как Вы считаете, необходима ли игра в учебном процессе?; 2)

Было ли Вам интересно принимать участие в игре?; 3) Заинтересовало ли Вас содержание игры? Актуально ли оно, на Ваш взгляд?; 4) Намерены ли Вы использовать что-либо полученное Вами в игре (идею, опыт, саму игру, ее содержание) в будущей профессиональной деятельности?; 5) Каких целей Вы стремились достичь в игре прежде всего: игровых – хорошо сыграть свою роль, выступить лучше других и занять первое место, получить удовольствие от игры и т.п.; реальных – (например, получить первичный опыт консультирования учащихся в условиях квазипрофессиональной деятельности, отработать умения и навыки личностно-ориентированного общения с клиентом и коллегами, отработать умение вести беседу, используя законы и требования психологии, педагогики и теории научной коммуникации), преимущественно игровых; реальных; игровых и реальных одновременно? Удалось ли Вам их реализовать?; 6) Какие цели доминировали у Вас в процессе ДИ: игровые (условные), реальные (профессиональные); те и другие были сбалансированы? Почему?; 7) Насколько легко Вы приняли требования исполняемой роли, какой компонент доминировал: ролевой или Ваш личностный?; 8) Насколько легко Вы подчинились правилам игры? Оказывали ли они на Вас психологическое давление, или Вы их приняли сразу?

Деловая игра «2Д» проводилась, как уже было сказано, в 4-х вариантах; предполагалось, что в «2Д-I» – будет преобладать игровой план; «2Д-II» – преобладать реальный план; «2Д-III» игровой и реальный планы будут сбалансированы; «2Д-IV» игровой план будет преобладать на фоне профессионально значимого содержания. Статистическая обработка анкет участников (студенты-психологи, аспиранты-медики) подтвердила эти предположения (приведем здесь ответы лишь на 6-й вопрос): в «2Д-I»: у 88,4 % участников преобладал условный план; у 5,3 % – реальный; у 6,3 % – одновременно условный и реальный; в «2Д-II»: 3,2 %, 94,7 % и 2,1 %; в «2Д-III» - 0 % , 3,2 %, 96,8 %; в «2Д-IV» - 3,2 %, 2,1 % и 94,7 %, соответственно.

Содержание деловой игры «Профконсультация» было профессионально значимым для будущих школьных психологов, поэтому ответы на послеигровые анкеты показали существенно иную картину. Несмотря на доминирование условного плана в одном из вариантов игры («Проф-1»), заданного с преобладанием игровых целей (получение зачета командой, занявшей первое место), реальный и условный планы деятельности студентов оказались сбалансированными у 75,7 % участников.

Во многом противоположная картина наблюдалась при проведении деловой игры «Школьное самоуправление», проведенной в тех же 3-х вариантах с аспирантами-

медиками. Несмотря на доминирование реального плана в одном из вариантов деловой игры («ШС-II»), в условном плане деятельности оказалось 72,6 % участников. Из этого, а также из наших наблюдений, можно сделать вывод, что при профессионально незначимом содержании деловой игры у ее участников в лучшем случае преобладает условный, игровой план, а в худшем случае игра попросту «не идет». Подобная картина наблюдается и в том случае, если содержание профессионально значимо, но участники игры не включаются личностно в развертывание ее содержания из-за отсутствия реализации других принципов деловой игры.

В диссертации приведены примеры аргументированных ответов участников проведенных нами деловых игр на все вопросы анкеты, которые подтверждают описанные феномены соотношения реального и условного планов игры при соответствующем варьировании задаваемых педагогических и игровых целей. Примеры типичных ответов на 5-й вопрос о целях, которые студенты стремились достичь прежде всего: «Доминировали игровые цели, т.к. было в принципе не важно, каким способом мы наберем большее количество баллов», «Очень хотелось получить «автоматом» зачет, поэтому цель была - победить, не важно как, не особо думал о профессиональной стороне» ***(игровые, условные)***; «Я стремилась прежде всего достичь реальных, профессиональных целей, проверить свои умения и навыки. Это всегда проще делать вначале в игре», «Только реальных, т.к. мне было все равно, выиграем мы или нет. У меня была роль психолога - это был мой первый опыт консультирования. Я увидела свои промахи, ошибки, а также плюсы»; «Стремилась достичь профессиональных целей, т.к. я работаю школьным психологом, конечно не хватает опыта, а такие практические занятия в форме деловой игры помогают нарабатывать опыт, дают возможность профессионального роста» ***(цели реальные, образовательные)***; «И игровых, и реальных. Игровых для удовольствия, т.к. любая деятельность, профессиональная тем более, должна быть в радость. Реальный план как возможность профессионально «подрасти» также был очень важен», «Я стремилась достичь и игровых и реальных целей, не вижу пропасти между ними, они взаимосвязаны», «Сначала просто было интересно поиграть, а потом непонятно как проснулся профессиональный интерес» ***(игровые и реальные).***

Таким образом, результаты теоретической и опытно-экспериментальной работы позволили на достоверном уровне подтвердить гипотезу исследования и сделать следующие основные ***выводы.***

1. Деловая игра социальна по своему происхождению, относится к феноменам культуры и содержательно взаимосвязана с детской игрой, в том числе в отношении двуплановости игровой деятельности. Это обусловливает необходимость опоры на результаты исследований по психологии и педагогике детской игры при разработке теоретических основ деловой игры, принципов ее разработки и использования.

2. Основным конституирующим признаком деловой игры является двуплановость; образовательный и развивающий потенциал игры в наибольшей мере достигается при сбалансированности реального и условного планов квазипрофессиональной деятельности участников.

3. Реализация принципа двуплановости в деловой игре осуществляется по двум направлениям: 1) косвенно: во всех ее структурных компонентах для обеспечения потенциальных возможностей появления реального и условного планов деятельности ее участников; 2) прямо: посредством дидактически обоснованного задания педагогических и игровых целей, обеспечивающих актуальные возможности порождения двуплановой игровой учебной деятельности.

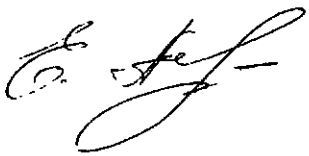
4. В деловой игре как форме контекстного обучения принцип двуплановости органично связан с другими ее принципами: имитационно-игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности, совместной деятельности, диалогического общения участников, принципом проблемности.

Основное содержание исследования отражено в следующих публикациях диссертанта:

1. Принципы деловой игры как формы экологического образования // Окружающая среда для нас и будущих поколений: экология, бизнес и экологическое образование.- Самара: СГТУ, 1997.- 0,3 п.л.

2. Экологическая игра как форма контекстного обучения // Окружающая среда для нас и будущих поколений: экология, бизнес и права человека в новых условиях.- Самара: СГТУ, 1998.- 0,2 п.л.

3. Игра как форма и способ наследования культуры // Литературная Кабардино-Балкария, № 4, 1998.- 0,4 п.л.



Подписано в печать 04.03.99. Объем 1,5 л. Заказ № 89/99. Тираж 150 экз.

Отпечатано на ризографе фирмы «Рото-Принт» Э.Я.Сокирко
Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов,
105318, Москва, Измайловское шоссе, 4
тел. (095) 369-42-83, факс. (095) 369-58-13