

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.14

М. В. Фоминых

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлен опыт применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей на примере подготовки педагогов профессионального образования.

Ключевые слова: моделирование; игра; способности; педагогические способности, педагог профессионального образования.

Abstract. The paper presents the experience of using the technology of game modeling in the process of developing pedagogical abilities of specialists of professional education.

Index terms: modeling; game; abilities; pedagogical abilities; specialists of professional education.

Достижение высокого уровня педагогических способностей представляет собой стратегическую цель профессионального педагогического образования и является его перманентной проблемой. Одно из главных направлений современной дидактики – сочетание традиционных методов и приемов обучения с поиском путей и средств, активизирующих развитие педагогических способностей студентов. Роль своеобразного «синтезатора» «старого» и «нового» может сыграть игровое моделирование. Отправным пунктом нашего исследования стал анализ понятийного поля проблемы в логике: моделирование – игровое моделирование – игровое моделирование как средство развития педагогических способностей.

Моделирование – это своеобразный метод обучения, основанный на исследовании каких-либо явлений, процессов или различных систем путем построения и изучения их моделей, использования моделей для определения и характеристик реальных предметов, явлений, систем. Соответственно, понятие «игровое моделирование» мы будем трактовать как исследование каких-либо педагогических явлений, процессов или различных педагогических систем путем построения и изучения их моделей с целью дальнейшего их применения в педагогической практике, как использование моделей в игровой ситуации для определения поведения

и характеристик реальных систем и явлений в процессе игры. Американский ученый W. Littlewood определяет следующие основные правила игрового моделирования:

- поставить себя в ситуацию, которая может возникнуть вне аудитории, в реальной жизни;
- адаптироваться к определенной роли в подобной ситуации. В одних случаях человек может играть самого себя, в других ему придется взять на себя вообразаемую роль;
- вести себя так, как если бы все происходило в реальной жизни [3].

Таким образом, если цели и задачи, содержание, нормы и критерии, предъявляемые педагогической системой, являются внешними объективными составляющими деятельности педагога и ученого, то методы, способы и средства научно-педагогической деятельности носят индивидуально-субъективный характер.

По мнению исследователей, педагогические способности – это совокупность индивидуально-психологических особенностей личности преподавателя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью [1, с. 157].

Концепция педагогических способностей, развиваемая Н. В. Кузьминой, содержит наиболее полную системную трактовку этого понятия [5, с. 43]. В названной концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы, которая включает пять структурных элементов:

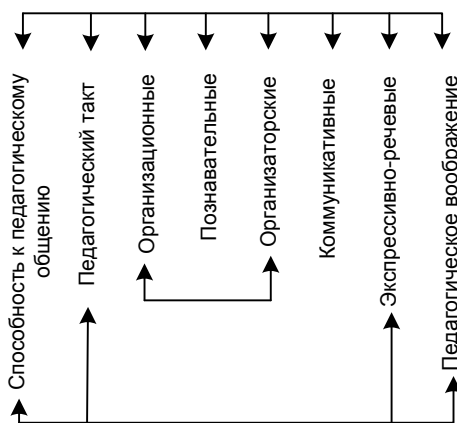
- цели;
- содержание образования (учебная информация);
- средства педагогической коммуникации;
- учащиеся;
- педагоги.

Кроме того, ученый рассматривает и функциональные компоненты. Это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и вследствие этого устойчивость, жизнестойкость, выживаемость самих структурных компонентов. Н. В. Кузьмина представляет совокупность способностей педагога в качестве важнейшего фактора развития и формирования способностей учащихся. В связи с этим в структуре педагогических способностей она выделяет два ряда признаков:

- специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия;
- специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т. е. само-

го учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата.

В качестве иллюстрации рассмотрим основанную на классификации Н. В. Кузьминой структуру педагогических способностей педагога профессионального образования (рисунок).



Структура общих педагогических способностей

Следует пояснить, что организационные способности предполагают наличие организационных умений будущего преподавателя, таких как самообладание, пунктуальность, правильное распределение времени, умение планировать, а организаторские способности рассматриваются как способности к организации эффективной деятельности обучающихся, грамотному построению учебного процесса.

Для определения эффективности развития педагогических способностей студентов посредством игрового моделирования мы поставили ряд задач, которые решались в ходе поэтапно организованного исследования.

Целью работы было изучение процесса развития педагогических способностей у студентов профессионально-педагогического вуза при помощи игрового моделирования. Средством достижения цели являлась специальная система заданий. В состав участников эксперимента вошли студенты 1–5-го курсов Института лингвистики РГППУ, обучающиеся по специальности «Английский язык». Всего к опытно-поисковой работе (ОПР) были привлечены 150 студентов, разделенные на 2 равные группы по 75 человек. Система заданий с использованием игрового моделирования применялась в обеих группах.

Сущность нашего эксперимента состояла в осуществлении учебной деятельности путем выполнения студентами заданий с использованием игрового моделирования. Построение самосогласованной, цельной системы таких заданий представляет собой серьезную дидактическую задачу

и потребовало нескольких лет целенаправленной работы. Основной проблемой опытно-поисковых действий по развитию педагогических способностей студентов профессионально-педагогического университета является определение уровня их сформированности.

Выводы об успешности нашей деятельности делались на основе сравнительного анализа динамики результатов сформированности педагогических способностей испытуемых в течение года. Очевидно, что учебная группа представляет собой достаточно неоднородное образование как по изначальному уровню рассматриваемых способностей, так и по качествам составляющих ее личностей. Поэтому необходимо было разработать соответствующий инструментарий для определения как начального уровня сформированности педагогических способностей, так и динамики изменения отношения студентов к педагогическому труду.

Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа, которые мы условно обозначили как исходно-стартовый, промежуточно-преобразующий и итогово-формирующий. По существу, названные этапы представляют собой последовательные фазы внедрения технологии заданий с использованием игрового моделирования.

Исходно-стартовый этап включал в себя анализ педагогических условий опытно-поисковой работы, объективных возможностей и ограничений, связанных со спецификой изучаемого предмета, учебным планом и программой. На этом этапе проводилось планирование исследовательской деятельности в соответствии с заявленными целями, определение опытных групп студентов.

На данном этапе осуществлялись также диагностика начального уровня сформированности педагогических способностей студентов опытных групп, анализ ее результатов и определение порядка работы с каждым членом группы с учетом его индивидуальных особенностей.

Нами был разработан состоящий из 32 методик диагностический инструментарий, определяющий реальный уровень развития педагогических способностей. В него вошли методики Р. С. Немова, И. В. Макаровской, Н. А. Аминова, Н. И. Шелиховой, В. Смекала и М. Кучера, В. Н. Куницыной, С. В. Пазухиной, Г. Г. Гореловой, С. Г. Косарецкого, В. В. Бойко, Р. В. Овчаровой, Е. И. Рогова, И. П. Фетискина, а также 16 разработанных нами методик.

Он отражает принципиально новый подход к профессиональной подготовке кадров и дает целый ряд преимуществ, так как позволяет:

1) сделать процесс развития педагогических способностей целенаправленным и, следовательно, гуманным, поскольку диагностики дают возможность учитывать индивидуальные особенности студентов в учебном процессе;

2) эффективно формировать ценностную мотивацию овладения педагогическим мастерством;

3) установить отношения сотрудничества и взаимопонимания студентов и преподавателя, что положительно влияет на учебный процесс;

4) расширить и осуществить круг образовательных и воспитательных задач предмета, направленных на изучение своей личности, целенаправленный отбор педагогических технологий в соответствии со своими возможностями, прогнозирование своей педагогической деятельности с анализом возможных трудностей и сильных моментов и др.;

5) развить природные предпосылки индивидуального педагогического стиля будущего педагога профессионального образования и тем самым способствовать более эффективному овладению педагогическим профессионализмом;

6) объективно определить студентов с невыраженными (неразвитыми) педагогическими способностями и осуществить соответствующую коррекционную работу.

Преимущества созданного нами комплекса психодиагностик позволяют утверждать, что он должен стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки как будущих педагогов профессионального образования, так и работающих преподавателей в системе повышения квалификации.

На данном этапе мы определили следующие задачи:

- 1) выявить характер развития педагогических способностей студентов;
- 2) определить уровень развития рассматриваемых способностей.

На основе первичного анализа диагностических данных были сделаны два основных вывода:

1. Участников эксперимента можно разделить на три группы: студентов с высоким, средним и низким уровнями развития педагогических способностей. Последние относятся к так называемым амбивалентным или условно профнепригодным.

2. Студенты с ярко выраженными признаками педагогического стиля составляют незначительную группу, что подтвердило наше предположение о том, что обучающиеся не могут обладать сформированным педагогическим стилем. То же касается и педагогических способностей. Показателем является тот факт, что у студентов слабо развита рефлексия, они плохо знают себя, неверно оценивают свои возможности.

Эти выводы окончательно убедили нас в необходимости проведения комплексной психодиагностики (табл. 1).

Представленные в таблице данные позволяют утверждать, что на начальном этапе у студентов обеих групп примерно одинаково выражены педагогические способности одного типа, причем доминируют экспрессивно-речевые педагогические способности. Общие педагогические способности представлены в сравнительно небольшой степени (13–15% высокого уровня развития).

После предварительного определения исходных данных проводилась целенаправленная работа по развитию педагогических способностей и установлению необходимого контакта со студентами. Хочется отметить, что необходимость развития педагогических способностей была сразу

воспринята студентами положительно, однако потребовалось некоторое время и специальные усилия, чтобы преодолеть некоторую неуверенность отдельных представителей учебных групп в собственных силах.

Таблица 1

Выраженность педагогических способностей студентов на начальном этапе исследования (2007/08 уч. г.), %

Способности	Опытная группа № 1			Опытная группа № 2		
	Уровень развития					
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Общие педагогические	15	18	67	13	17	70
Способность к педагогическому общению	20	27	53	21	30	49
Коммуникативные	23	17	60	21	18	61
Экспрессивно-речевые	21	66	13	21	67	12
Педагогический такт	13	19	68	12	17	71
Познавательные	19	47	34	21	57	22
Организаторские	22	16	62	20	16	64
Организационные	13	65	22	16	68	16

Промежуточно-преобразующий этап предусматривал осуществление запланированной работы, включающей в себя сам учебный процесс, выполнение заданий с использованием игрового моделирования, контроль изменения уровня педагогических способностей студентов, анализ текущих результатов и возникающих локальных проблем. На этом этапе потребовалась дополнительная работа со специальной литературой, в основном по организации и проведению психолого-педагогических исследований, а также проводилась коррекция развития педагогических способностей.

Цель этапа заключалась в том, чтобы развить педагогические способности студентов, последовательно применяя систему заданий с использованием игрового моделирования в комплексе с приемами эмоционально-интеллектуального стимулирования. Мы поставили перед собой следующие задачи:

- 1) выявить влияние уровня сложности заданий с использованием игрового моделирования на уровень развития педагогических способностей;
- 2) определить зависимость между заданиями, построенными с использованием игрового моделирования, и ростом уровня педагогических способностей.

В течение учебного года студенты проходили через два цикла системы заданий с использованием игрового моделирования, причем эти циклы были приблизительно равны по длительности (один семестр). Каждый цикл включал стимулирующие, продуктивные и креативные задания. После каждого цикла определялся уровень развития педагогических способностей.

Трехуровневая система заданий предполагает постепенное включение студента в деятельность на основе принципа «От простого к сложному». В связи с этим мы ставили определенные цели, прежде чем приступить к тому или иному уровню их выполнения.

Основные условия выполнения заданий стимулирующего характера, самых простых, диктуются извне, т. е. полностью определяются преподавателем. Студентам предлагались задания, подталкивающие к размышлению, поиску проблемы, без сознательного поиска путей ее решения и причин. Использовалось имитационное игровое моделирование – применялись тренинговые упражнения (импровизация, драматизация) на основе несложных ситуативных игр. Приведем примеры игровых имитационных ситуаций на основе педагогических ситуаций (время подготовки: 3 минуты; показ-выполнение: 2 минуты; состав групп: 2–5 человек).

1. Поругайте ученика десятого класса за невыполненное домашнее задание.
2. Похвалите ученика средней школы за проект/доклад.
3. На Вашем столе чернила. Урок сорван. Как поступите?
4. Ученик не заходит в класс: в чем дело?
5. На первый урок явились только пять девятиклассников: как быть?
6. Ученик из пятого класса ударил первоклассника.
7. Ученик первого класса забыл дома все школьные принадлежности.
8. Группа студентов систематически не готовится к семинарским занятиям.
9. Студент пожаловался Вам на куратора группы.
10. Студент первого курса постоянно твердит о том, что не желает в будущем учить детей.

Целью выполнения продуктивных заданий являлось применение уже усвоенных знаний, умений и навыков в определенных педагогических ситуациях. Студенты получали задания, ориентированные на поиск проблемы и путей ее решения, осмысление правильности этих путей. В этом виде деятельности от студентов уже требовались воображение, смекалка, творческая педагогическая инициатива. Использовалось игровое моделирование с опорой на ролевую игру.

Предъявляя креативные задания, мы предусматривали применение уже закрепленных педагогических знаний, умений и навыков в педагогических ситуациях. В этом случае студенты сами являлись инициаторами и должны были проследить проявление педагогических способностей при решении проблемных задач. Им необходимо было не только понять причины возникшей проблемной ситуации, но и продумать, как ее предупредить и избежать в дальнейшем. Применялось игровое моделирование на основе деловых и учебно-деловых игр.

Цель *итогово-формирующего этапа* заключалась в выявлении изменений в уровне развития педагогических способностей студентов (табл. 2, 3).

Для определения эффективности работы по развитию педагогических способностей использовались:

- 1) анализ продуктов деятельности студентов;
- 2) длительное наблюдение;
- 3) интервьюирование и анкетирование;
- 4) самооценка.

Уровень сформированности педагогических способностей выявляли следующие критерии:

- 1) компетентность: умение грамотно строить и оформлять педагогическую мысль;
- 2) уровень проявления педагогического начала: стимулирующий, продуктивный, креативный.
- 3) удовлетворенность процессом педагогической деятельности.

Таблица 2

Развитие педагогических способностей студентов опытной группы № 1 в ходе ОПР на исходно-стартовом этапе, %

Учебный год	Уровень		
	низкий	средний	высокий
2007/08	40	25	35
2008/09	52	29	19
2009/10	49	24	27

Таблица 3

Развитие педагогических способностей студентов опытной группы № 1 в ходе ОПР на промежуточно-преобразующем этапе, %

Учебный год	Уровень		
	низкий	средний	высокий
2007/08	24	31	45
2008/09	21	30	49
2009/10	24	29	47

В середине учебного года (в феврале) мы проводили повторное анкетирование и шкалирование. Данные табл. 3 позволяют утверждать, что уже через полгода изменился уровень развития педагогических способностей.

Результаты итогово-формирующего этапа свидетельствуют, что дальнейший рост уровня развития педагогических способностей студентов несколько замедлился, но не остановился (табл. 4).

Анализ полученных в течение пяти лет исследования результатов свидетельствует о явном изменении уровня развития педагогических способностей студентов (табл. 5).

Согласно представленным данным, повысился уровень развития общих педагогических способностей (89–92% высокого уровня развития). В ре-

в результате проведенной опытно-поисковой работы выяснилась следующая динамика в изменении уровня педагогических способностей студентов: количество студентов, находящихся на низком уровне, сократилось на 65% в опытной группе № 1, на 69% – в опытной группе № 2. Значительно возросло количество студентов с высоким уровнем развития педагогических способностей (92% в группе № 1, 89% – в группе № 2). Средний уровень отмечен лишь у 6 и 10% студентов обеих групп соответственно (табл. 6).

Таблица 4

Развитие педагогических способностей студентов опытной группы № 1 в ходе ОПР на итогово-формирующем этапе, %

Учебный год	Уровень		
	низкий	средний	высокий
2007/08	13	36	51
2008/09	18	34	48
2009/10	18	33	49

Таблица 5

Педагогические способности студентов на завершающем этапе ОПР, %

Способности	Опытная группа № 1			Опытная группа № 2		
	Уровень					
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Общие педагогические	92	6	2	89	10	1
Способность к педагогическому общению	74	12	14	76	22	2
Коммуникативные	81	9	10	80	11	9
Экспрессивно-речевые	76	20	4	70	25	5
Педагогический такт	65	24	11	60	30	10
Познавательные	59	40	1	59	31	10
Организаторские	88	10	2	80	10	10
Организационные	79	9	12	81	9	10

Таблица 6

Сопоставление педагогических способностей студентов на исходно-стартовом и итогово-формирующем этапах ОПР, %

Уровень	До опытно-поисковой работы		После опытно-поисковой работы	
	опытная группа № 1	опытная группа № 2	опытная группа № 1	опытная группа № 2
Низкий	67	70	2	1
Средний	18	17	6	10
Высокий	15	13	92	89

Таким образом, нами была определена сущностная характеристика педагогических способностей студентов, подтверждена действенность методов активного обучения, разновидностью которых является игровое моделирование. Доказано, что развитие педагогических способностей студентов в учебном процессе вуза эффективно при соблюдении взаимосвязанных педагогических условий:

- 1) организации и осуществлении процесса обучения с учетом положений личностно-ориентированного и компетентностного подходов;
- 2) включении игрового моделирования в процесс изучения учебных дисциплин.

Результаты ОПР являются статистически значимыми, так как она проводилась в течение пяти лет под наблюдением экспертов по экспериментально-педагогическим исследованиям. Опытная проверка подтвердила результативность разработанной нами технологии применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей студентов профессионально-педагогического университета.

При организации дидактического процесса, направленного на развитие педагогических способностей студентов посредством игрового моделирования, необходимо учитывать следующие важные обстоятельства. Во-первых, дидактический процесс традиционно ориентирован на развитие личности обучаемого, прежде всего в содержательном плане: сообщение определенной суммы знаний, выработку специальных умений и формирование профессиональных навыков. В соответствии с этим строится учебный план и разрабатываются учебные программы, не предусматривающие времени на исследовательскую работу для отслеживания изменений уровня развития педагогических способностей студентов. Во-вторых, выявление истинного уровня развития педагогических способностей студентов, тем более динамики его изменения, само по себе является непростой задачей, требующей подбора специальных методик и диагностик и разработки грамотного плана их применения. В-третьих, мотивы деятельности личности, в том числе (а может быть, и в первую очередь) учебной, очень подвижны: они перетекают из одной формы в другую, часто существует и конкуренция различных мотивов, в результате которой одни из них заменяются другими. Кроме того, необходимо учитывать общепрофессиональную и организационно-методическую специфику подготовки студентов профессионально-педагогического вуза, а также особенности, связанные с индивидуально-типологическими различиями в способностях обучаемых и со спецификой изучаемого предмета.

Литература

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. М.: Владос-Пресс, 2002. 208 с.
2. Аминов Н. А., Морозова Н. А., Смятских А. А. Психодиагностика педагогических способностей: претесты. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1994. 221 с.

3. Гайфуллин В. Г. Формирование профессионально-педагогических качеств будущего учителя на основе применения квалификационной характеристики // Профессионально-педагогическая направленность при подготовке учителя: межвуз. сб. науч. тр. Ростов н/Д, 1986. С. 78–99.

4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Логос, 2003. 384 с.

5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1989. 233 с.

6. Литвиненко М. В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения: метод. пособие. М.: Изд-во МИИГАиК, 2006. 60 с.

7. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

8. Немов Р. С. Психология. Т. 1–3. М: Владос, 2001. С. 54–67, 267–298, 445–452.