

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ФОРМ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Н. Ф. ПЛОТНИКОВА

*ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (НЭУИ)»,
г. Казань, Республика Татарстан*

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросам использования игровой формы в обучении с целью формирования критического мышления студентов высших учебных заведений. Проведение учебных игр в студенческих командах позволяет не только включать в себя большое количество примеров из различных сфер жизни при обучении студентов критическому мышлению, повышать познавательную активность личности, но и преодолевать психологические барьеры в общении с различными людьми, совершенствовать свои личностные качества.

Ключевые слова: игровая форма, дидактическая игра, критическое мышление, команда, игровое моделирование.

Современное общество требует от выпускников высших учебных заведений быть хорошо подготовленными к дальнейшему саморазвитию, инновациям, разнообразию способов достижения целей, к самостоятельному принятию решений, к коллегиальности, проявлению инициативы и гибкости, способности думать креативно. «Выпускники должны обладать способностью критически мыслить, представлять и управлять своими идеями креативно, инновационно как для самосовершенствования самой личности, так и развития общества» [13]. В работах [7, 8] выделены следующие компетенции: способность критически мыслить, находить оптимальные способы решения проблемы, сотрудничество, коммуникативность, использование компьютерных технологий, которые рассматриваются в качестве компетенций XXI в. Тема исследования процессов обучения критическому мышлению, поиску выхода из сложных ситуаций и применению данных

умений на практике является актуальной для авторов [9–12]. По их мнению, студенты должны обладать интегративными умениями, способностью работать в команде, думать критически, воплощать свои идеи креативно, инновационно.

Однако анализ практической деятельности выпускников вуза свидетельствует о том, что в начале профессиональной деятельности большинство из них не умеют реализовывать данные качества на практике и не имеют опыта реализации подобных компетенций даже в учебной деятельности.

Использование игровых форм в обучении позволяет не только моделировать готовность студентов к формированию умений критически мыслить, но и применять данное умение в будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время накоплен большой опыт создания и применения игровой формы в учебном процессе.

Анализ литературы показывает, что изучением данного вопроса занимаются как отечественные, так и зарубежные специалисты разных областей, имеются теоретические и практические разработки, связанные с изучением игровой формы. Использование игровых форм в обучении, *game-based learning* [13], позволяет формировать критическое мышление студентов, пробудить познавательную активность, содействовать становлению самостоятельности в мышлении и деятельности.

Н. В. Борисова [1], согласно классификации технологий активного обучения, к игровым имитационным технологиям относит: стажировку с выполнением должностной роли, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, игровое проектирование, дидактическую игру. Автор классификации рассматривает дидактическую игру как одно из сложных многоплановых явлений, относящихся к имитационным технологиям.

Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина [4] дают определение дидактической игры, согласно которому она является формой воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. Игра аккумулирует в себе элементы различных форм и методов обучения (конкретную ситуацию, разыгрывание ролей, дискуссию и др.).

Следующим ключевым словом, используемым в определениях дидактической игры, является «модель». Модель – это всегда замещение реально существующего объекта, процесса, явления, осуществляемое с помощью различных средств [3].

Игровое моделирование рассматривается как включение учащихся в процесс изучаемых явлений, проживание ими нового опыта в обстановке игры. Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ игровой ситуации как моделирующей, ее соотношения с реальностью. Полноценное развертывание учебного процесса на основе дидактической игры предполагает значительный личностно-профессиональный потенциал учителя, который в ходе обучения выступает в разных ролях и обеспечивает баланс между вовлечением учащихся в игровое действие и специальной фиксацией учебно-познавательного результата игры [2].

Основное значение в проведении игровой деятельности принадлежит выдвижению игровой проблемы, что составляет ядро той или иной игры. Учебная дидактическая игра с позиции игровой деятельности – это познание и реальное освоение обучаемыми социальной и предметной деятельности в процессе решения разыгрываемой проблемы путем имитации, воссоздания в ролях основных видов поведения по определенным, заложенным в условиях игры правилам и на модели профессиональной деятельности в условных ситуациях [11]. Поскольку при создании игровых ситуаций образуется модель, а не сама действительность, то обучаемые не испытывают страха из-за принятия каких-либо неправильных решений, последствий для профессиональной деятельности. Задача преподавателя заключается в раскрепощении поведения обучаемых и нахождении наиболее эффективных решений.

Данная идея находит отражение при разработке, проведении и анали-

зе автором статьи серии игр, проводимых в студенческих командах [6]. В качестве примера приведем описание игры, в ходе которой студенты обучались формулировать и выполнять задания, делать верные заключения, критически осмысливать их и решать проблемы.

Задача участников заключалась в том, чтобы построить конструкцию с максимальной точностью за наименьшее количество времени (в качестве материала для сооружения конструкции можно было использовать различные фигурки, палочки, проволоку, бумагу, необходимую для выполнения задания и т. п.).

В ходе игры преподавателем были созданы три различные коммуникативные ситуации:

А. «Одностороннее общение» (преподаватель ставит задачу, но отсутствует обратная связь).

В. «Двустороннее общение» (преподаватель ставит задачу, устанавливается обратная связь).

С. «Двустороннее общение с использованием средств визуализации» (преподаватель ставит задачу, используя средства, демонстрирующие процесс, устанавливается обратная связь).

В начале игры перед участниками ставились следующие цели:

- поставить и правильно решить задачу, т. е. выполнить задание с максимальной точностью за наименьшее количество времени;

- выявить причины возникновения коммуникативных проблем;

- выявить преимущества и недостатки при выполнении задания;

- осознать, что от степени понимания задачи зависит ее правильное решение;

- критически оценить свои действия и действия других игроков.

Подготовка к игре проходила следующим образом. Все участники (24 человека) были поделены на команды. Каждая команда состояла из 8 человек. Все команды должны были выполнить три различных задания (А, В, С). Использование видеозаписей в игровой аудитории и проведение наблюдения, проводимого членами команды в ходе игры, являлись необходимым условием для обсуждения командной работы после завершения игры. По завершению каждой ситуации результаты, связанные с точностью и временем выполнения заданий, фиксировались и заносились в таблицы «Выполнение заданий командой».

Ход игры

При выполнении задания А преподаватель должен был объяснить задание членам команды по сооружению конструкции (не показывая самого образца в качестве примера). Преподаватель не может уточнять у членов команды, поняли ли они его объяснения, и не может видеть, как идет работа по выполнению задания. На этом этапе дается только установка цели, определяется эффективное максимальное время выполнения задания – 5 мин. По истечении времени участники должны передать построенную конструкцию преподавателю, который определяет правильность выполнения задания.

Правила игры для участников, выполняющих задание В, меняются. Преподаватель также ставит цель, описывает конструкцию участникам, но им позволено задавать наводящие и дополнительные вопросы, уточнять непонятные моменты в объяснении. Однако в этой ситуации преподаватель также не может показать студен-

там образец конструкции и видеть, как продвигается работа исполнителей.

При объяснении задания С преподаватель может использовать все необходимые средства с целью передачи графического изображения конструкции. Исполнители могут задавать различные вопросы, уточнять непонятные детали при объяснении, т. е. собирают все необходимые данные для последующего анализа.

Обсуждение игры

После окончания игры было проведено обсуждение результатов работы в командах [6]. После изучения всех ответов участников были сделаны некоторые практические выводы. Самая низкая степень точности выполнения задания присутствовала при ситуации А, так как отсутствие информации без достаточного знания проблемы не позволило участникам принять правильное решение. Время и точность выполнения задания по командам распределились следующим образом: 1-я команда – время выполнения – 3 мин, точность – 55%; 2-я команда – время выполнения – 3 мин 15 с, точность – 52%; 3-я команда – время выполнения – 4 мин, точность – 50%.

Степень точности при выполнении задания В выше. 1-я команда – время выполнения – 4 мин 55 с, точность – 83%, 2-я команда – 5 мин, точность – 80%, 3-я команда – 3 мин, точность – 75%. Ситуация, в которой была установлена обратная связь между преподавателем и студентами, позволила участникам более точно выполнить задание. Однако информация, полученная исполнителями при выполнении данного задания,

являлась неполной, и преподаватель не ставил задачу определить степень понимания при выполнении задания студентами.

Задание С выполнено с самой высокой степенью точности, так как была не только установлена обратная связь между преподавателем и студентами, но и использование визуальных средств при объяснении задачи преподавателем сократило время выполнения заданий командами и увеличило точность выполнения. 1-я команда – 3 мин, точность – 95%, 2-я команда – 5 мин, точность – 92%; 3-я команда – 4 мин 50 с, точность – 90%.

Ситуация С позволила участникам пройти все стадии, позволяющие внедрять в процесс обучения элементы критического мышления.

На первой стадии происходит активное усвоение информации в контексте решения проблемы, актуализация имеющихся знаний студентов, пробуждение интереса к теме, определение цели. Преподаватель нацеливает студентов на работу, излагая установку.

На второй стадии происходит обсуждение, выбор действий, планирование решения задач, выбор решения, обсуждение его альтернативных вариантов. Участники обращают внимание на неясности, пытаются поставить новые вопросы, определяют, какие аспекты в работе менее интересны и привлекательны для них.

На третьей стадии участники размышляли о том, чему научились. Члены команды оценивали результаты своих мыслительных процессов: насколько правильным было принятое ими решение или насколько удачно они справились с поставленной

задачей. Участники проводили оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели их к выводам, и тех факторов, которые они учли при принятии решения. В данной ситуации участники использовали умение критически или направленно мыслить, так как мышление было нацелено на получение желаемого результата, но оно предполагало сознательную оценку действий.

Таким образом, умение критически мыслить возникает не стихийно в процессе жизнедеятельности, а в ходе решения групповых задач, в условиях взаимодействия педагога и студента путем специального обучения, использования особых педагогических средств, правильного выбора форм обучения. Отношения, складывающиеся между педагогом и студентом «освобождают педагога от роли всезнайки, но заставляют принять не менее трудную роль организатора процесса познания» [5]. Происходит переосмысление позиций педагога, который становится в большей степени координатором, чем непосредственным источником знаний и информации. Создание преподавателями игровой проблемной ситуации позволяет вовлекать студентов в мыслительный процесс, находить выход из проблемной ситуации. Игра раскрывает личностный потенциал студента: актуализируются и развиваются такие природные качества личности, как любознательность, восприимчивость, уверенность в себе, самостоятельность, коммуникабельность, свобода выражения мысли (раскованность), смелость в высказывании идей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Н. В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 26 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 200 с.
3. Краткий психологический словарь. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Ч. 2. – Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2002. – 232 с.
5. Петровский А. В. Некоторые аспекты разработки стратометрической концепции групп и коллективов // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 38.
6. Плотникова Н. Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2008. – 209 с.
7. Barab S., Dodge T., Ingram-Goble A. Reflexive Play Spaces: A 21st Century Pedagogy // Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL, USA, 7 April 2006. – 2008.
8. Dede C., Nelson B., Ketelhut D., Clarke J., Bowman C. Design-based Research Strategies for Studying Situated Learning in a Multi-user

-
-
- Virtual Environment // Proceedings of the 2004 International Conference on Learning Sciences, Mahweh, NJ, USA, 23 June 2004. – 2004.
9. Eliasa E. I. Increasing Values of Teamwork and Responsibility of the Students. Through Games: Integrating Education Character in Lectures // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Pp. 196–203.
10. Klopfer E., Osterweil S., Salen K. Moving Learning Games Forward. Creative Commons [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://education.mit.edu/papers/MovingLearningGamesForward_EdArcade.pdf.
11. Laberge R.-P. Teamwork in Crossdisciplinarity // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – No. 106. – Pp. 2566–2574.
12. Shariff S. M, Johan Z. J., Jamil N. A. Assessment of Project Management Skills and Learning Outcomes in Students' Projects // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2013. – No. 90. – Pp. 745–754.
13. Smith T. K. Elementary Science Instruction: Examining a Virtual Environment for Evidence of Learning, Engagement, and 21st Century Competencies // Science. – 2014. – 4(1). – Pp. 122–138.
- Плотникова Наиля Фагимовна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУИ)»: Россия, 420111, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Московская, 42.*
- Тел.: (843) 231-92-90
E-mail: plotnikova.nailya@list.ru*
-
-

USING THE ROLE PLAY MODELS IN TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Plotnikova Nailya Fagimovna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Foreign Languages and Translation Department, Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov. Russia.

Keywords: *role play model, didactic game, critical thinking, team, play modeling.*

This article is devoted to the questions of using the role play models in order to form

the critical thinking of students of higher educational institutions. The training role plays in students teams allows not only including a lot of examples from different aspects of real life while training the students' critical thinking as well as improving their cognitive activity, but also overcoming the psychological barriers in different communication situations and improving their personal characteristics.