

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННО-ДИАЛОГОВОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИГРОФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Царева Р.Ш.¹, Царев С.А.¹

¹Стерлитамакский филиал ГОУ ВПО «Башкирский государственный университет», Стерлитамак, e-mail: risutsa@gmail.com

С позиций интензивно-деятельностного и компетентностного подходов рассматриваются актуальные проблемы формирования готовности обучающихся к диалогу, интерпретациям и конструктивному взаимодействию. Делается попытка прояснить структуру интерпретационно-диалогового мышления. Характеризуется противоречивая сущность игрофикации как педагогического условия развития такого мышления и как технологии, имеющей интерактивное и кросс-медийное наполнение. Анализируются модели использования игровых стратегий для решения задач, которые пробуждают устойчивую глубинную мотивацию к процессу обучения и опираются на апелляцию к реалиям сегодняшнего дня. Проводится анализ ограничений для применения элементов игрофикации: опора на внешнее стимулирование деятельности участников игры, сокращение информативной части курсов, трудности фасилитации, нарушения последовательности запланированной логики дисциплин в связи с поощрением импровизаций. Качество образования зависит от эффективности усилий по установлению баланса в сфере использования элементов игрофикации.

Ключевые слова: геймификация, игра, диалоговое мышление, готовность к взаимодействию, риски, ограничения.

THE PROBLEMS OF FORMATION OF INTERPRETATIVE-DIALOGIC THINKING OF STUDENTS IN CONDITIONS OF GAMIFICATION OF EDUCATION

Tsareva R.Sh.¹, Tsarev S.A.¹

¹Sterlitamak Branch of State Educational Establishment of Higher Professional Education "Bashkir State University", Sterlitamak, e-mail: risutsa@gmail.com

From the position of intensive-actional and competence approaches actual problems of the formation of students' readiness for a dialogue, interpretations and constructive interaction are considered. An attempt is made to brighten up the structure of interpretative-dialogic thinking. Discrepant essence of gamification as a pedagogical condition of the development of such thinking and as a methodology, having interactive and cross-media filling, is characterized. The models of the use of playing strategies for solving the tasks, which awake a stable, deep motivation for the process of studies and rest on today's appeal, are analyzed. Analysis of limitations for applying the elements of gamification is carried out: support on outward stimulation of the game participants' activities, reduction of the informative part of the courses, the problems of facilitation, disturbance of the succession of the planned logic of the disciplines in connection with the encouragement of improvisations. The quality of education depends on the effectiveness of the efforts for establishing balance in the sphere of use of the elements of gamification.

Keywords: gamification, dialogic thinking, readiness for interaction, risks, limitations.

Нынешнее образование осваивает принципиально новые горизонты. Ученые рассматривают новый «тип социальности»: смену жесткого социально-ролевого способа обучения – интерактивностью индивидов. Переплетенные книги воспринимаются как линейные тексты и становятся подчас для обучающихся менее предпочтительны по сравнению с общением в «виртуальной реальности» Интернета, которая имеет множество «ходов», а за ними различные смысловые пространства. Когда-то, начиная с эпохи Возрождения, на Западе утвердился так называемый законодательный разум, признававший наличие вечных, неизменных законов мышления, унифицировавший истину насилем и, по

сути, воспроизведший приемы государства и церкви. «Законодательная» модель мышления в XXI веке все более уверенно вытесняется «интерпретационно-диалоговой». Сегодня учащаяся молодежь живет в период смены типа мыслительно-деятельностной культуры, смены самой методологии мышления. Готовность человечества к диалогу и взаимодействию можно рассматривать в качестве главнейших ценностей культуры. Ведущий признак хорошего обучения в наше время – его открытость всему иному, другим взглядам и интерпретациям.

Целью исследования является изучение и прояснение философско-методологических и психолого-педагогических проблем формирования интерпретационно-диалогового мышления обучающихся в условиях внедрения элементов игрофикации в образовании.

Интерпретационно-диалоговое мышление отличается особыми постмодернистскими качествами. Оно, по И. Хассану, тяготеет прежде всего к деканонизации (конфликту с традиционными ценностными центрами); утверждению «плюралистической вселенной»; «принципу монтажа»; внимательному и уважительному отношению к «ошибкам», «неясностям», «прыжкам сознания» (отсутствию «непрерывности»), срастанию сознания со средствами коммуникаций (способностью к ним приспосабливаться и рефлексии над ними); стилевому синкретизму; обязательной готовности к диалогу и учету аудитории [2]. Диалоговое взаимодействие в современном образовании осуществляется посредством психологически грамотной организации межличностных отношений между учащимися и преподавателями; коррекции непродуктивных и формирования продуктивных коммуникативных, когнитивных и эмоциональных стереотипов через сферу бессознательного; комплексного использования источников информации, объединяющих в себе слово, динамический образ и эмоцию [1]. Открытость восприятия, открытость миру и углубленность в него позволяет человеку настроиться на эмпатию, сопереживание. Наш опыт показывает, что включение ребенка в диалог на уроке делает еще неопытного читателя, зрителя, слушателя прозорливее, рождает ассоциации, мотивирует на самостоятельный поиск, способствует нестандартности мысли. А самое главное, — рождает интерес к чтению, к науке и искусству, к другому человеку, к другому мнению.

Интерпретационно-диалогическое мышление предполагает рефлексивное сознание, выход за рамки конкретной предметной области и установление межпредметных аналогий, рассмотрение явления с разных позиций, признание возможности разных точек зрения на решение одной проблемы, умение видеть детали, слушать и слышать собеседника, отказаться от директивности в оценках. Это готовность к диалогу и совместной работе. В процессе учебного взаимодействия главная форма интерпретации – объяснение друг другу.

Не случайно в практике обучения и современных психолого-педагогических исследованиях все чаще обращаются к элементам игрофикации образования.

Обратимся к сущности проблемы. Игрофикация (геймификация) - применение подходов, характерных для игр, в неигровых контекстах. Это не только направление развития информационно-коммуникационных средств обучения и маркетингового дизайна в образовательных организациях. К элементам игрофикации, которые применяются в образовании, исследователи относят игровые стратегии для решения задач, которые пробуждают интерес к процессу обучения [10]. Казаков А.Я. и Аверина Н.В. определяют «игрофикацию» как технологию, имеющую интерактивное и кросс-медийное наполнение, за счет которого возможен охват большого объема учебного материала и экономия времени в процессе обучения. Компьютерная оболочка технологий игрофикации может создаваться с помощью авторских программ, инструментальных средств общего назначения, языков программирования, технологий облачных вычислений и т. д. Для создания вузовских средств обучения, основанных на принципах игрофикации, необходимо, как отмечает Казаков А.Я., учитывать дидактические критерии, к которым относятся, например, сложность определения соотношения материала учебника и опыта учащегося в терминах ступеней абстракции и коэффициента научности. Предполагается, что обучающийся сам может выбирать ту точность изложения материала, которая ему подходит в данный момент времени [4].

Исследователи отмечают, что игрофикация актуальна для выстраивания подлинно диалоговых взаимодействий преподавателя и обучающихся, сочетающих в себе элементы психологических, культурологических и педагогических технологий для повышения учебной мотивации участников. Гребнев Д.В., Рыбальченко Р.С., Малаховская М.В. относят технологии игрофикации к неиспользованным ресурсам, которые включают в себя совершенно новые способы самообразования, раскрытия мыслительных способностей индивида [3]. Игрофикационные практики в обучении определяются многими исследователями как инновационные приемы, технологии, способы, процессы, подходы, концепции. Разночтения в определении понятия «игрофикация» объясняются тем, что это направление в обучении находится на стадии научного осмысления и экспериментирования. Роль игрофикации для развития познавательной деятельности студентов определяется иногда с позиций применения электронных игровых образовательных средств в процессе обучения. Электронные средства, в данном случае, выступают в роли «наставника» и используются в русле бихевиористского обучения (стимул - реакция). Игрофикационные платформы должны выступать как ресурс, обеспечивающий широкое применение новых технологий, организующих «процессы группового конструирования понятий, объектов, процессов, моделей и т.д.» [6]. Поэтому задача игрофикационного обучения состоит не

только в том, чтобы стимулировать познавательную деятельность обучаемого с помощью различных электронных средств, а в том, чтобы использовать игровые платформы как технологический ресурс для развития умений учиться. Компьютерные обучающие игры представляют собой новый тип игровой деятельности, имеющей большой когнитивный потенциал для развития обучаемых. Игрофикационные программные продукты могут быть ориентированы на моделирование способов познавательной деятельности в обучении, воспроизведение схем умственных действий и их отработку в определенном темпе в определенном интервале времени. Игровой контент программного продукта, например, включает не только игровые учебные задания, шкалы набранных баллов, «обратную связь» между участниками, индивидуальные траектории обучения, но и механики вовлечения обучаемых в переживание истории героя при визуальном и слуховом воздействии, фиксируемое на «шкалах настроения». Обработка информации может вестись на разных уровнях структур знаний при использовании различных по степени сложности когнитивных схем, которые выполняются с помощью различных операций. К ним относятся трансформация, дифференциация, селекция информации, ее перевод из одной модальности опыта в другую, категоризация, предвосхищение [7].

Вторая проблема – необходимость осознания сущности и структуры интерпретационно-диалогового мышления обучающихся как готовности к разным интерпретациям, диалогу и конструктивному взаимодействию. Наш опыт работы в вузах и школах г. Стерлитамака показал, что такая готовность в методологическом плане включает четыре компонента: это знания, умения и опыт проживания в ролях-позициях Докладчика-инициатора, Понимающего, Конструктивного критика, Организатора взаимодействия [9]. Каждый из четырех исследуемых нами компонентов такой готовности характеризуется установкой на взаимную поддержку и взаимообусловленность, на состязание, развитие и обучение участников взаимодействия в процессе решения учебных и исследовательских задач. Например, в массовых многопользовательских ролевых онлайн-играх. Персонализация личности студента сопровождается возрастанием ее «ответственностей» в каждой из позиций, например в процессе организационно-деятельностной игры, включающей режим онлайн. Основной процесс, происходящий в ситуациях данной игры, такой: должны «функционировать» организатор взаимодействия, инициатор коммуникации (докладчик, информатор), соглашатель (понимающий) и критик, выдвигающий альтернативную точку зрения, которая должна усиливать мысль автора сообщения. Именно он вынуждает обнаружить затруднение и вести к «стабилизирующему» конфликту. Если нет установки на усиление авторской точки зрения, взаимодействие разрушается. Конструктивный критик обязан сохранять версию докладчика, даже если

порождает новую, противостоящую идею (так же и в нашем мышлении, не уничтожая прежнюю линию, мы ищем альтернативы и уточняем мысль). Организатор взаимодействия осуществляет воздействие не только на мыслительное содержание, но и на поведение участников коммуникации. Он реализует переход от ценности информации к ценности способов деятельности в коммуникации и далее – к ценности способов самоорганизации во взаимодействии с товарищами: от рефлексии – к нормированию, критериальному мышлению, терминологической непротиворечивости. Для преподавателя и обучающегося игра — это серия значимых выборов, упражнения по извлечению смыслов; территория случайностей, создающая результаты, которые можно интерпретировать. Игра — это ограниченная во времени деятельность по решению проблем, в которую входят с «игровым» отношением. И понятие игры отличается от процессов игрофикации тем, что игра со временем прекращается для того, чтобы игроки могли отрефлексировать происходящее в себе и окружающих и на новом уровне вернуться в «серьезную» реальность.

Главный принцип игрофикации в целом — обеспечение получения постоянной, измеримой обратной связи от участников игры, обеспечивающей возможность динамичной корректировки их поведения. Осуществляется поэтапное изменение и усложнение целей и задач по мере приобретения обучающимися новых навыков и компетенций, что обеспечивает развитие готовности к самостоятельным интерпретациям и диалогу. Универсальная схема такая. 1. Ориентация. Этап самоопределения участников игры и экспертов. Осознание игровых правил, учебно-исследовательской проблемы. 2. Подготовка к проведению и реализация игры. Это этап новых уточнений установок и содержательных материалов. Осуществление сценария, рефлексия игровых задач, ролей-позиций, подсчеты очков. 3. Итоговая рефлексия. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры [9]. Наблюдаемыми действиями становятся: моделирование ситуации, воображаемое и реальное действие в роли-позиции, пробные и состязательные действия по правилам. Одним из главных итогов на каждой фазе игры становятся совместная рефлексия и нормирование по содержанию игры, по правилам поведения участников, по дальнейшему развитию умений и корректировке сценария. Практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность открыто рефлексировать по поводу того, что они знают, чувствуют и думают. Совместная игровая деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, эмоциями, идеями, способами деятельности. Причем происходит это в идеале - в атмосфере творческого соревнования и взаимной поддержки [9]. Движение в этой модели – главное. Оно живое и порождающее новые действия. С одной стороны, оно сохраняет свой социальный характер и тогда, когда

осуществляется «в одиночестве», во внутренней рефлексии подготовки к занятию; с другой стороны, движение в актах мыслительной (и сенсорной) деятельности – это развивающиеся функции участников диалога (среди них – исполнительские, ролевые, экспрессивные, стимульно-реактивные, критико-аналитические и организаторские).

Третья проблема - неразработанность моделей применения интенсивно-деятельностного и компетентностного подходов к обучению и воспитанию, опирающихся на игровые технологии и на апелляцию к реалиям сегодняшнего дня, и соответствующие риски. Геймификация широко используется в российском образовании, и мы должны работать над тем, чтобы ее влияние оказалось положительным. Таковы типы опыта и впечатлений, выражаемых обучающимися в ходе учебной игры: желание побеждать, решение проблем, нахождение чего-то нового, расслабление, напряжение, командная работа (удовольствие от общения и совместной деятельности), признание, триумф, коллекционирование идей, сюрприз (удивление), воображение, мечты, альтруизм, сопереживание, ощущение свободы, забава. Приятное для учащихся отличие, например, компьютерных игр от стандартного образования – это отношение к ошибкам. За ошибки наказывают, но при этом редко когда педагоги хвалят за правильные ответы или решения. Внешние награды (бейджики, баллы, призы и прочее) необходимы, но более важна внутренняя мотивация к обучению. Обучающийся должен ясно понимать, за что именно даются награды - иначе геймификация, как сейчас пишут, «психологически подрывает поведение». Это касается и большинства детских спонтанных игр, и хорошо продуманных продуктов игровой индустрии [8]. Хорошая игра имеет целью создать иллюзию жизненности. Именно потому и нужны возможный проигрыш и ошибки. Упомянутые риски и противоречивые последствия игровых стратегий становятся актуальной проблемой для теоретиков и практиков. Реальность образовательных процессов всегда сложна и требует специальной подготовки, осторожных и последовательных преобразований в сторону внедрения элементов игрофикации. Игрофикация подчас пытается решить задачу – придать серьезному делу легкость, игривость. Значимая преграда – неготовность некоторых студентов переходить в игровой режим, поскольку на них лежит реальная, а не игровая ответственность во взаимодействии. Ограничениями для применения игровых технологий, по высказываниям многих наших оппонентов и по нашему практическому опыту неудач, являются также: некоторые сокращения информативной части курсов, некоторая фрагментарность их, когда увеличивается общий объем самостоятельного обучения; временные нарушения последовательности запланированной логики курса в связи с поощрением импровизаций («диалоги невежд»); высокие требования к внешним коммуникативным данным студентов и преподавателя; тенденция «уходить от объекта»

многих участников взаимодействия; невозможность технологически выстроить фасилитацию и другие «побуждающие» средства и безукоризненно зафиксировать продвижения студентов во всей полноте. В числе преимуществ успешной игрофикации, среди прочих, мы видим: поэтапное становление важных качеств и умений, которые мы определили в виде иерархически выстроенной сформированности интерпретационно-диалогового мышления обучающихся: формирование у учащихся собственных способов трансляции знаний, критичности оценок и управленческо-организаторских умений, приобретение и расширение личного опыта эмоционально-ценностного отношения к миру; ориентированность на рефлексию жизненного и профессионального статуса, познание через переживание и интерпретацию. Проблемы формирования интерпретационно-диалогового мышления обучающихся в процессе моделирования реальности в условиях компьютерной игрофикации могут стать достойным объектом для дальнейших специальных исследований. Конкурентоспособность российского образования зависит от эффективности усилий по установлению баланса в сфере использования традиционных техник и создания высокореалистичной виртуальной среды с функциями экспериментирования и обучения - в целях развития личностных, профессиональных и социокультурных способностей растущего человека.

Список литературы

1. Берулава Г.А., Берулава М.Н. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе // Педагогика. – 2010. - № 4. – С. 11-12.
2. Видель М. Гипертексты по ту и эту стороны экрана // Иностранная литература. – 1999. – № 10. – С. 169–170.
3. Гребнев Д.В., Рыбальченко Р.С., Малаховская М.В. «Геймеры» как неиспользованный ресурс в институциональной системе // Урбанистическое пространство: проблемы развития и междисциплинарного исследования. – 2014. - С. 45-47.
4. Казаков А.Я., Аверина Н.В., Дроздова Е.Н., Кайнарова Е.М. Разработка технологии создания интерактивных и кросс-медийных электронных учебных пособий // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XIX Международной научно-методической конференции. – Томск, 2013. - С. 229-230.
5. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. - М. : Когито-Центр, 1997. – С. 68.
6. Крук Ч. Школы будущего // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – М. : Можайск-Терра, 2000. - С. 314-332.

7. Радчикова Н.П., Репеко А.П. Структура семантической памяти: исследование динамики базисного уровня // Вопросы психологии. - 2002. - № 3. – С. 99–110.
8. Напалков С.В. Тематические образовательные Web-квесты как средство совершенствования математической подготовки современных школьников // Информационные технологии и прикладная математика : межвузовский сборник аспирантских и студенческих научных работ. – Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2014. - С. 94-98.
9. Царева Р.Ш. Обучение развивающему взаимодействию. – Стерлитамак : СГПА им. З. Бишевой, 2012. – С. 138-145.
10. Цветчих А.В., Редькина А.В. Методы и приемы, повышающие качество подготовки студентов информационных специальностей в вузе // Решетневские чтения. - 2012. - № 2 (16). - С. 647-648.