

Е.А. Казакова, П.В. Михайлова¹

**ОД-ИГРЫ КАК ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПЕРЕХОДА**

О! Как внезапно кончился диван!

Владимир Вишневский

Если отвечать на вопрос, что нас заставляет вести разработку по тематике образовательных переходов, то мы можем сказать, что в ней затрагиваются и решаются вопросы о максимально эффективном использовании ресурсных возможностей образовательного института. Так как если содержательный переход не обеспечен, то образовательный институт завершается, едва успев начаться. Случается, что студент понимает, чему надо было учиться, тогда, когда обучение уже закончилось либо близится к своему завершению. Так вот, чтобы понимание происходило раньше, чем всё свершилось, мы строим и обустроиваем переходы. Организационно-деятельностная игра (ОДИ) способна обеспечивать и оформлять меж- и внутриинституциональные переходы. После игры некоторые студенты начинают понимать, что пребывание на факультете и есть жизнь и что факультет можно использовать как ресурс и источник для себя. А студенты, которые живут на факультете временно, как будто «находясь на вокзале», заканчивают вуз так и не осознав, откуда, зачем и куда они шли. Либо (в лучшем случае) понимают это, когда «поезд уже ушел».

ОД-игра как оформление образовательного перехода

Ежегодно на психолого-педагогическом факультете СФУ проводятся игры со студентами 1-го (игра в освоение образовательного пространства) и 3-го (игра на строительство факультета/проектирование собственного образовательного пути) курсов. Мы являемся одними из организаторов игр. Наша команда занимается разработкой, проектированием и проведением ОД-игр на факультете. Несмотря на уже значительную историю игр и повторяемость их тематики, каждая игра представляет собой уникальную проектную разработку. Здесь мы представляем проект игры 2007 г.

¹ Предоставленные материалы в статье являются результатом работы команды игротехников, в которую также входят И. Вологодина, А. Проводникова, А. Рахматулина, С. Слепокурова, Е. Леоненко.

Цели проекта:

1. Институционализация организационно-деятельностных игр, их воспроизводство и развитие в условиях высшего профессионального образования.
2. Достижение высоких стандартов качества образования на факультете за счет использования технологии ОДИ, приобщение к культуре СМД подхода и его (подхода) трансляция.

Задачи проекта:

1. Определить содержательные характеристики качества образования и конкретизировать их для ППФ СФУ.
2. Обнаружить и исследовать эффекты, результаты и продукты проведённых на ППФ ОД-игр.
3. Разработать устойчивые механизмы проектирования ОДИ на ППФ.
4. Рекрутировать участников игры в сообщество организаторов и проектировщиков игр.

Нами выдвинуты следующие гипотезы:

1. Институционализация ОД-форм обеспечивает механизм развития образовательного института и создает условия для повышения качества образования.
2. Участники, которым удастся занять организационную позицию в ОДИ, получают дополнительный ресурс для становления профессиональной позиции.
3. Участие в ОДИ способствует самоопределению студентов и занятию субъектной позиции в образовании.
4. Игра создает возможность для осуществления меж- и внутриинституциональных переходов.

Задачи ОДИ на ППФ:

- 1) обеспечиваем «вход» в общее высшее образование;
- 2) обеспечиваем переход к профессиональному ВО.

Таким образом, мы разрабатываем игры как конфликтные конструкции, для того чтобы они выполняли функцию механизмов развития в образовании. То есть нас интересует развитие в образовательных институциональных формах.

Наши разработки ведутся в двух направлениях: первое связано с межинституциональным переходом (от общего образования к высшему), а второе с внутриинституциональным переходом (от

общего высшего к профессиональному). Таким образом, мы строим меж- и внутриинституциональные переходы (рис. 1).



Рис.1. Образовательные переходы.

Что мы понимаем под институтом?

Организации вместе с нормами устройств и отношений, причем нормами, которые извне с помощью специальных, локальных, федеральных, региональных актов регулируют действие в определенных границах, т.е. задают границы компетенций, – все это называется **институтом**. Институты выступают всегда в двух сущностях: сущности самой организации и свода норм, задающих границы и способы существования этой организации. Все это вместе образует целостность институционального устройства. На наш взгляд, игра отвечает всем признакам института.

Институциональный переход – это переход от одних структур института к другим структурам.

Что мы понимаем под переходом?

Проектируя и проводя игры, тем самым мы инициируем и организуем переход, который характеризуется тем, что человек понимает, **откуда, куда и зачем** он идет. Связывание и удерживание

того, что было и того, что будет (того, куда двигаешься), – в нашем понимании и есть переход.

Мы стоим на позиции, что должны быть места, где создаются условия для реальных переходов, и они должны открывать возможности для обнаружения ресурсов, дефицитов и проблематизации устоявшихся взглядов. Такими местами для нас являются проектируемые нами игры со студентами 1-го и 3-го курсов.

ОД-игры в пространстве университета

В основе тематического содержания конструирования игр лежит гипотеза о следующей динамике образовательных задач в вузе:

1-й курс – освоение новых форм учебности, освоение образовательного пространства;

3-й курс – пространство освоено – необходима его инструментализация. Пробы квалификационного типа;

5-й курс – готовность осваивать профессиональное пространство.

Игра с 1-м курсом является местом запуска профессионально-образовательного процесса, прежде всего для тех, кто пришел на 1-й курс. Даже будет лучше сказать, что игра инициирует, динамизирует и пытается развернуть и оформить этот образовательный процесс. Участие в этой игре принимают те, кто был зачислен на факультет и уже сдал первую в своей жизни сессию, а также отдельные старшекурсники и преподаватели.

За спиной у первокурсника опыт школьного учения, опыт спонтанных и организованных игр, опыт определенных групповых работ и т.д. Когда он приходит в вуз, внешне все задано иначе, кажется, что произошли изменения: другая обстановка, другие требования и т.д. Но что же изменилось на переходе из школы в вуз? И изменилось ли вообще что-нибудь?

В качестве перспективы первокурсника выступает университет. И если мы говорим, что факультет – одно из ресурсных мест образования, то задача первого курса – освоение этого места (изучение, открытие имеющихся здесь ресурсов и понимание, какие из них необходимы ему и на какие он может претендовать и др.).

В свою очередь, мы понимаем освоение как делание чего-то своим, то есть то, что было чужим и незнакомым, становится своим и этим освоенным можно пользоваться. Осваивающий должен понимать, с помощью каких ресурсов и за счет чего происходит освоение? Чем освоение отличается от занятия, захвата, присвоения, заселения и т.п.?

Игра с 3-м курсом, в отличие от 1-го курса, несет в себе другую специфику². Основной рабочий процесс на игре с 3-м курсом – проектирование, моделирование и обнаружение перспектив, их типологизация и «обустройство». Здесь актуальными для рассмотрения становятся планы, намерения, ресурсы и условия, при которых к ним можно пробиться. Работа ведется и с институциональными, и с личными ресурсами. Какие институциональные ресурсы уже находятся в доступе, какие могут стать доступными и при каких условиях?

Игра с 1-м и 3-м курсом выполняет задачу остановки, разграничения прошлого от настоящего. Это дает возможность рефлексивной оценки прошлого опыта. Студент может оглянуться назад, посмотреть и понять, что он берет с собой, при этом он должен знать, куда идти дальше. Ключевая задача любой игры – это проблематизация. Обнаружение проблемы важно лишь для того, у кого есть цели, притязания и путь. «Остановить можно только того, кто движется» (Б.И. Хасан). Поэтому нужно останавливать человека, который «плывет по течению», если у него есть для этого потенциал и возможности. Возникает вопрос: каким способом возможно его остановить? По нашему предположению: задавать вопросы, проблематизировать, «вскрывать» дефициты и обнаруживать ресурсы.

Мы полагаем, что игра на ППФ может существовать в двух функциях: диагностической и формирующей. Диагностическая функция состоит в том, чтобы увидеть есть ли у первокурсника ресурс для ответственного поведения в вузе, дала ли этот ресурс школа? Есть ли у студента 3-го курса притязания и ресурсы для профессионального позиционирования? Если мы получаем отрицательные ответы, то игра предстает перед нами своей второй функцией: можем ли мы совершить такое игровое действие, которое откроет и даст эти ресурсы или покажет возможности их получения.

Для проектирования и реализации игр коллективом организаторов ведется наблюдение за студентами, начиная с первого курса. Наблюдение ведется в рамках курса «Введение в профессию», на предстартовых семинарах игры, на самой игре и на зачете по итогам ОДИ (вторая часть курса «Введение в профессию»).

Анализ всех полученных данных проводится с опорой на пятифакторную модель разворачивания конфликта, в которой

² Из истории: публикация в газете «Университетская жизнь» (1989, 13 июня). Б.И. Хасан: «Вторая игра традиционно носит название «Строительство ППФ». Это игра на присвоение факультета – факультет как собственность. Преподаватели и студенты должны отфиксировать себя как граждане своего государства, и отношение к нему должно быть соответствующим».

определяется ряд устойчивых факторов, учитывающих материал, характер взаимодействия, специфику сторон, динамику разворачивания и таким образом предметизирующих конфликтное взаимодействие. [Хасан Б.И. Психотехника конфликта: учеб. пособие. – Красноярск: КГУ, 1995. – 99 с.]

Нами были использованы три из пяти факторов:

1. Предметом конфликта является статус в иерархизированной системе отношений. Конфликтная ситуация появляется при интерпретации взаимодействия и/или собственных действий как угрожающих фактически установившемуся или субъективно представляемому статусу или как создающих помехи в процессе формирования желаемого статуса. Характер взаимодействия определяется как защита, доказывание или формирование статуса.
2. Предметом конфликта является присвоенная (овнутренняя) разрывность в некотором внешнем предметном материале. Конфликтная ситуация появляется как вопрос для себя: “Каким образом восстановить целостность (непрерывность) предметного материала?” Здесь сталкиваются образ инерционного действия, реализующегося по образцу без учета внешней разрывности, и, как контр-акт, образ действия, останавливающего инерцию и имеющего своим предметом разрыв.
3. Предметом конфликта является чувство самооценности. Конфликтная ситуация появляется как реакция на извне спровоцированный процесс снижения самооценки, т.е. как ответ на неудачу. В качестве контр-акта выступает психозащитное поведение, сопротивляющееся ухудшению самоотношения. Характер взаимодействия определяется возможностями Я к сохранению самооценки путем отрицания негативных характеристик, дискредитации значимости ситуации и т.п. [Хасан Б.И. Психотехника конфликта: учеб. пособие. – Красноярск: КГУ, 1995. – 99 с.]

При наблюдении в рамках академического процесса нами фиксируются следующие 3 критерия (*рис. 2*): тип задаваемых вопросов, способ отношения к заданию, какие выстраивают отношения с преподавателями (фиксируют ли собственные трудности и как пытаются их преодолевать и т.д.).

Полученные результаты (*рис.2*) говорят нам об отношении студентов к академическому процессу, об их позиционировании в нем.

Полученные данные по 1-му критерию свидетельствуют о том, что при задавании вопросов из 30 студентов, участвующих в

исследовании, у 60 % преобладают вертикальные отношения, что говорит нам о значимости статуса для студента в иерархизированной системе отношений. В данном случае отношений студент - преподаватель. Взаимодействие может определяться студентом как защита, угроза или доказывание своего статуса.

Полученные данные по 2-му критерию говорят о том, что в отношении к учебному заданию, значимым также является статус в отношении студент – преподаватель (55 %). Студенты относятся к заданию как к угрозе, помехе или «наезду» на самооценку (40 %). Поэтому при выполнении задания они стараются сохранить свою самооценку. По 3-му критерию - отношения с преподавателем выстраиваются по тому же принципу, с преобладанием статусных и самооценочных механизмов.

Предметные отношения во всех трех случаях представлены минимальными значениями на предложенной шкале (1-й признак – 15 %, 2-й – 4 %, 3-й – 2 %). Это может свидетельствовать о том, что студент рассматривает ситуацию учения как социально-статусную и не выделяет в образовательном процессе содержательно-предметных характеристик. Таким образом, нами было зафиксировано, что первокурсник содержательно ничем не отличается от школьника. Школьник формально переходит из здания школы в здание университета, при этом не изменяясь содержательно, а следовательно, и не совершая перехода. Вуз отождествляется с экзаменами, студенческим билетом и зачетной книжкой. В соответствии с этим и поведение, реализуемое в вузе, не отличается от школьного. Преподаватель воспринимается как учитель, лишь с другим «названием», большинство вопросов, задаваемых первокурсниками, являются формальными, а цели – социально одобряемыми.

На игре наблюдение строилось по следующим четырем критериям (*рис. 3*): основания выбора группы, предпринимаемые действия, тип задаваемых вопросов, наличие собственных целей и т.д.

Из полученных данных по 1-му критерию видно, что выбор группы основывался на чувстве самооценности (58 %) и студент идет в ту группу, где ему будет безопасно и комфортно. Студенты выбирают чаще всего не группу, а представителя, ведущего группы, в данном случае – игротехника. По 2-му критерию стоит отметить преобладание вертикальных отношений (52 %), что говорит нам о значимости статуса в системе отношений студента с преподавателем, действия, предпринимаемые студентом, носят самооценочный характер, то есть если чувствуется неудача, то поведение студента принимает характер самозащиты. Задаваемые вопросы (3-й критерий) также не лежат в области предметных отношений. Цели носят формальный характер

(например: нужно получить зачет по предмету, познакомиться с новыми людьми и т.д.), студенты не ставят содержательных целей (например: зачем осваивать образовательное пространство? узнать, какие ресурсы могут быть открыты в процессе освоения?).

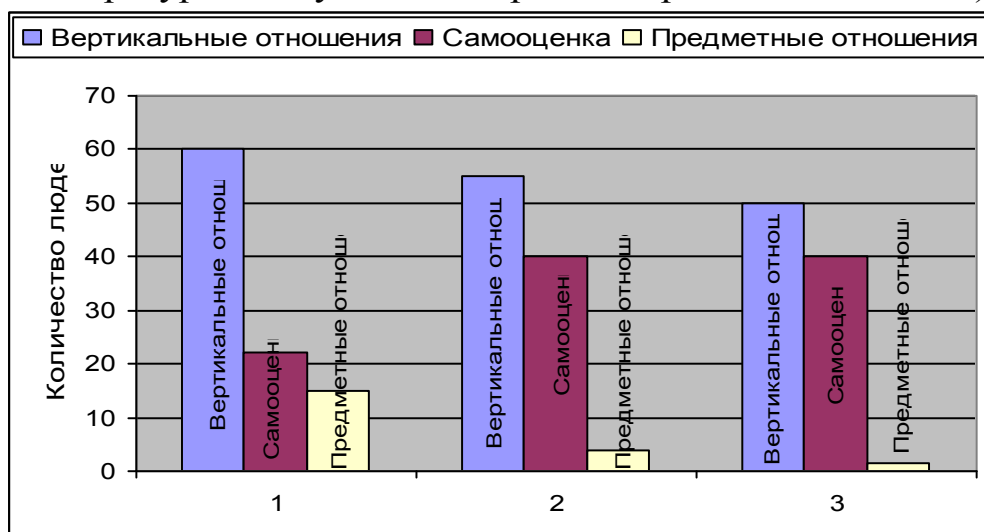


Рис.2. Наблюдение в рамках академического процесса:

- 1 - тип задаваемых вопросов;
- 2 - способ отношения к учебному заданию;
- 3 - выстраиваемые отношения с преподавателем.

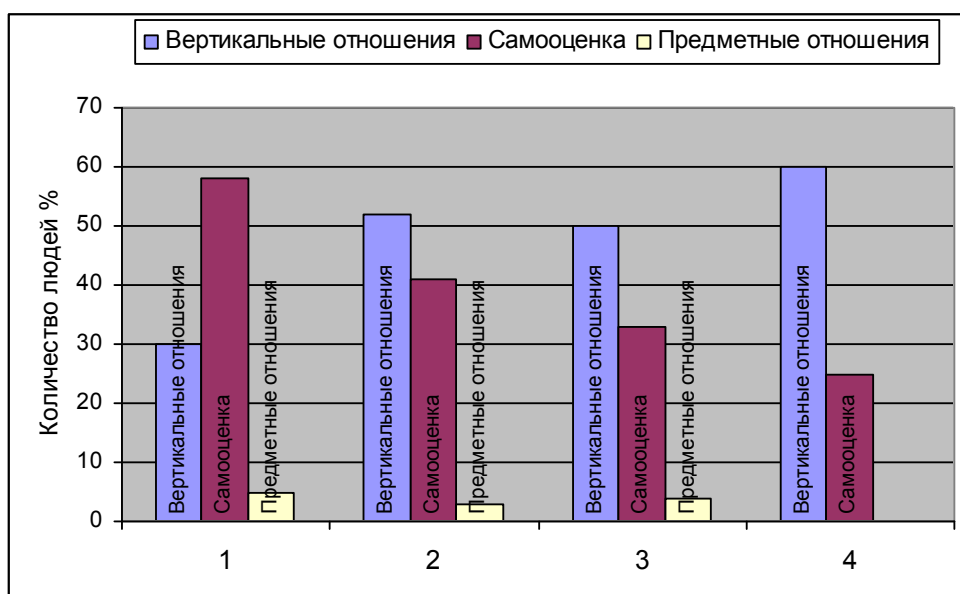


Рис.3. Наблюдение на игре:

- 1 - основания выбора группы;
- 2 - предпринимаемые действия;
- 3 - задаваемые вопросы;
- 4 - собственные цели;

Таким образом, по результатам наблюдения на игре можно сделать вывод, что содержательные характеристики тематики игры не

«ухватываются», не замечаются студентами. Такие результаты для команды проектировщиков формулируют еще одну задачу: продумывание, выстраивание техник втягивания, включения участников в игру, открытия ее тематического значения.

Помимо наблюдения нами применяется анкетирование участников игр в первый и последний день игры, а также анализ отчетов, написанных по итогам участниками. Предыгровая анкета направлена на выявление ожиданий участников, их представлений, возможных целей и причин участия. Итоговая анкета является попыткой «снять» произошедшие изменения, переживания, полученные результаты и эффекты.

Отчеты собираются спустя неделю-две после игры. Участникам заранее известно о необходимости их написания, поэтому они вольны выбирать время, необходимое для анализа произошедшего. По своему содержанию отчеты во многом повторяют содержание анкеты, но так как они пишутся в свободной форме, то позволяют получить более глубокую и подробную информацию. Кроме того, мы можем сравнивать результаты анкет и отчетов (рис. 4).

По полученным данным анкетирования студентами ставится содержательная цель на игру (70 %), которая касается тематики игры, а по данным отчетов 90 % участников исследования ставят формальные цели, такие как: интересно посмотреть, что будет на игре?

Из таблицы данных видно, что появление новых целей и выделение содержательного значения игры значительно отличаются. Возможно, это связано с назначением задания, анкеты предполагают варианты ответов, тем самым задавая алгоритм действий, отчеты пишутся по предлагаемым вопросам, но жестко не регламентированы и могут интерпретироваться как проективные методики (какие существуют места напряжения? какие трудности выделяются? на чем делается акцент?). Предположительно, в первом случае студенты старались отвечать «правильно» и выбирали соответствующие ответы, во втором случае была возможность написать истинные ответы, не соответствуя жестким нормам.

Данные анкетирования		Данные отчетов	
70 %	цель - ответ на вопрос, что такое образовательное пространство и зачем его осваивать	90 %	цель – интерес
82 %	появились новые цели после игры	0 %	не было зафиксировано ни одной новой цели
90 %	выделяют содержательное значение игры	0 %	содержательное значение игры не упоминается

Попыткой обобщения всех полученных результатов является следующая типология поведения студентов (рис. 4). Одна часть – это люди, плывущие по течению, случайно попавшие на факультет, идущие не «куда», а «откуда», т.е. это те студенты, которых никак нельзя назвать субъектами собственного образования. Следующая группа – это так называемые «школяры». Они действуют по правилам, усвоенным еще в школе, и действуют стереотипно. Для них переход из школы в университет не повлек за собой никаких изменений, кроме появления студенческого билета и зачетной книжки. И, наконец, оставшаяся часть людей – самая малочисленная и, несмотря на это, самая противоречивая. Они активно включаются в новую жизнь, пытаются строить собственное образование. Они видят факультет не как место, а как ресурс, источник и максимально его используют. Такие студенты понимают, как факультет устроен, и могут в дальнейшем его «доустраивать» для себя.

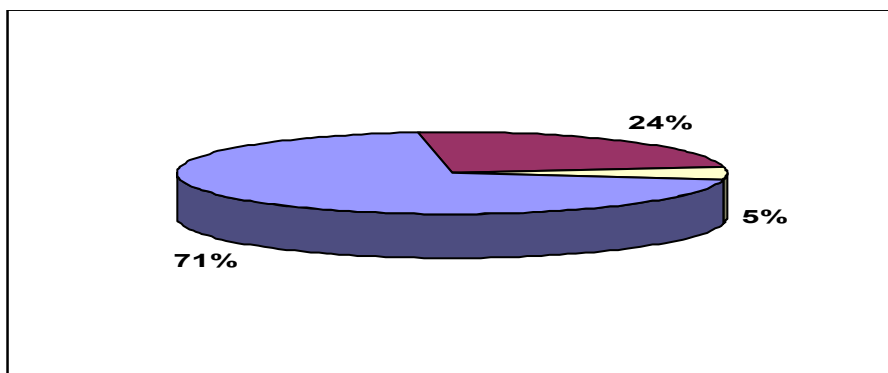


Рис. 4. Типология поведения студентов:

71 % - «школяры»;

24 % - «плывущие по течению»;

5 % - «субъекты».

Таким образом, ключевым моментом в планировании игр со студентами выделяется переход от ведомого состояния к ответственному, поиск ответов на вопросы о достаточности ресурсов для получения высшего образования, о степени самостоятельности и осознанности принятых решений, о готовности отвечать, о зрелости.

Поскольку идея публичности, личного статуса, оценок/самооценок занимает ключевое место в юношеском возрасте, на одной из игр с 1-м курсом нами было решено ввести рейтинговую систему.

С одной стороны, это был рейтинг групп, где оценивалось:

1) соответствие содержания доклада целям группы и игры в целом;

- 2) обоснованность выбранной позиции;
- 3) обнаружение и обоснованность образовательных ресурсов группой (насколько ресурсы, которые предлагаются, являются образовательными).

С другой стороны, вводился индивидуальный рейтинг, который цеплял участников, вызывал определенные переживания, вопросы, подвигал к действиям. Критерии оценивания (как и само существование рейтинга) были изначально специально закрыты для участников. Но после оглашения данных многие стали задавать вопросы, интересоваться, кто и как ведет оценку.

Оценивание велось по следующим критериям:

- 1) включенность в обсуждение в группе;
- 2) конструктивность;
- 3) креативность;
- 4) умение аргументировать свое предложение;
- 5) соответствие предложений игровым целям группы;
- 6) участие в пленарных заседаниях;
- 7) доклад на пленуме;
- 8) участие в орг.рефлексии;
- 9) участие в дискуссии на клубе.

За каждый из критериев предполагалось максимальное количество баллов. Так, включенность в обсуждение в группе могла оцениваться максимум в 3 балла, а соответствие предложений игровым целям – в 7. Организаторы игры по своему усмотрению могли расставлять баллы от 0 до максимума. То есть оценивание имело субъективный характер.

По тому, как активно обсуждались оба рейтинга (и в течение дня, и на вечерних рефлексиях) можно сказать, что они задели самооценочные и статусные характеристики и точно в них «попали». Таким образом, у нас появилась возможность сделать вызов студентам с целью инициирования борьбы за ресурсы, которые удалось обнаружить и открыть на игре.

Говоря о специфике игры с 3-м курсом, стоит отметить, что в качестве перспективы для студента 3-го курса может выступать профессия или рабочее место. Это очень тонкий момент, так как, по нашим наблюдениям из игр с 3-м курсом, можно отметить, что часто происходит «склеивание» профессиональной области (Я как профессионал) и отношения к рабочему месту. У студентов есть много иллюзий: например, на нашем факультете две кафедры: психология развития и клиническая психология. Существует ошибочное мнение, что выбор кафедры автоматически определяет

весь дальнейший профессиональный путь: школа или больница – другого не дано. Гипотеза: в игре появляется возможность разотождествить ориентации на рабочее место и на профессию.

Задача 3-го курса – понять, какие ресурсы приобретены и освоены за несколько лет получения образования и какие из этих ресурсов нужны для проектирования собственного образовательного пути. Какие профессиональные пробы сделаны и для чего? Есть ли притязания у третьекурсника для занятия профессиональной позиции, а самое главное, есть ли у него ресурсы для занятия этой позиции и наличие цели (то, куда двигаться)?

Мы полагаем, что у студента на 3-м курсе образовательное пространство уже должно быть освоено и на горизонте появляется выпуск/выход в профессиональное будущее, где появляется ответственность в полном смысле этого слова, где все зависит только от «тебя», а значит, до этого момента (до выхода) нужно «успеть испытать себя» в возможных ситуациях.

Итак, гипотеза: начиная с 3-го курса и дальше – возникает актуальное пространство пробы, профессиональной пробы, апробации с учетом «профессионального горизонта».

Что касается освоения образовательного пространства: при условии максимального использования образовательных ресурсов у студента появляется возможность действовать в этом пространстве с элементами этого пространства относительно своих целей, то есть он использует пространство так, как ему нужно, что является показателем владения, а не простого действия внутри.

Для разыгрывания ситуации пробы мы считаем необходимым различение понятий пробы и апробации. Проба связана с идеей «что-то» сделать, когда важен сам процесс делания, а не его результат. Проба всегда обратима, посредством пробы человек в первую очередь пробует себя и свои возможности, а апробация связана с готовыми конструкциями. Попытки пробовать предпринимаются уже на игре, но дойти до апробации удастся далеко не всем.

Игра направлена на выявление дефицита какого-либо умения и попытки восполнить этот дефицит.

Что касается перехода от фундаментальной части высшего профессионального образования к специальности, то зачастую переход является формальным, а не содержательным, следовательно, необходимо инициировать и институализировать переход, который направлен на углубление в предмет согласно профессиональному будущему.

Возможно, студент, приходя в университет с летних каникул с надписью в зачетке «переведен на 3-й курс», знает только, что ему

нужно выбрать кафедру/специализацию. Возможно, он не осознает, и не сопоставляет настоящее университетское с будущим профессиональным, и не пытается выстроить свой путь. Здесь и появляется место для специального выстраивания перехода, прорисовки этой связки, и это выстраивание обеспечивает игра.

В этом месте появляется человек, освобожденный от необходимости действовать (технически) немедленно, а значит, у него здесь появляется ресурс для видения, обдумывания и свершения следующего шага.

Задача на игру – оформление или создание у студентов представления о масштабе и объемах будущей работы, которая ведет к квалификации. Если такое представление появляется после игры со студентами 3-го курса, следовательно, для них игра состоялась и у них появляется шанс для ответственного поведения в течение оставшихся двух-трех лет в рамках вуза.

Итак, проведение ОД-игр со студентами направлено на повышение ответственности при реализации собственных планов и учебных программ, формирование профессиональной позиции студентов, а также повышение персональной ответственности. В проведение ОД-игры втягиваются соответствующие средства - это схематизация, коммуникация и рефлексия, выстроенные специальным образом, стимулирующие участников к мобилизации интеллектуальных ресурсов.

Мы полагаем, что данная форма усиливает образовательные ресурсы участников, способствует развитию их коммуникативной компетентности. Интенсивная форма погружения в предлагаемое содержание позволяет достигнуть сосредоточения на решении задачи, что позволяет получить ожидаемые эффекты – учебную активность, инициативу и ответственность.