21. Frejer P.G. Al'bert Shvejcer: Kartina zhizni / per. s nem. S.A. Tarhanovoj. M.: Nauka (GRVL), 1982.

22. Kelty C. M. Responsibility: McKeon and Ricoeur // Anthropology of the Contemporary Research Collaboratory. 2008. № 12. R. 1–19.

Phenomenology and functions of responsibility in regulation of relations of a personality with oneself and the society

The article deals with the phenomenon of responsibility in its personal and social aspect through the prism of philosophic, religious, psychological and pedagogic views and approaches. It is shown that social responsibility is considered to be the leading systemic regulator of the activities and behavior of a person in the society. The functions of responsibility in regulation of relations of a personality with oneself and the society are described in the article.

Key words: *social feeling, responsibility, social responsibility, purpose of responsibility, behavior, activities, control, freedom.*

(Статья поступила в редакцию 11.05.2016)

А.М. БЕССМЕРТНЫЙ, И.В. ГАЕНКОВА
(Якутск)

ИГРОФИКАЦИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА ОБУЧЕНИЯ

Актуализируются вопросы развития игровой парадигмы в образовании, ориентированной на мотивирование студентов к учебно-научно-познавательной деятельности через игровую обучающую коммуникационную среду. Приводятся характеристики игровой образовательной парадигмы по структуре, временным и пространственным признакам.

Ключевые слова: *игрофикация, игровая образовательная парадигма, игровая обучающая коммуникационная среда, мотивация, познавательная деятельность, целостная личность.*

В настоящее время актуальными являются поиски новых путей повышения качества профессиональной подготовки специалистов, умеющих работать в условиях современного производства. Классическое образование может быть некачественным, если на лекции просто зачитывают материал, находящийся в открытом доступе, а студенты тратят время на то, чтобы записывать лекции в виде диктанта. В этом случае уместным представляется вспомнить высказывание Э.Э. Слоссона: «Колледж – это место, где лекции профессора попадают в студенческие конспекты, минуя их мозги» [1, с. 46].

Если в российских вузах преимущественной технологией обучения является лекция, сопровождаемая практическими и семинарскими занятиями, то за рубежом лекция используется в основном как средство сокращения издержек – для больших учебных групп, т. к. известно, что учебный результат, достигаемый с помощью лекции, существенно меньше, чем при использовании активных форм обучения. Как правило, основной формой обучения в зарубежных вузах является активная практическая работа студентов [5, с. 47] с применением игрофицированных образовательных технологий.

Особенно активно в настоящее время игрофикация используется в практике высшего образования. Обучающая компьютерная игра – это программное обеспечение для тренировки в игровом режиме. Ключевой характеристикой качества обучающей игры, по мнению А.В. Цветцих и А.В. Редькиной, является баланс игрового и обучающего компонентов, обеспечивающий целостность восприятия игры и возможность достижения целей обучения.

Виртуальные обучающие игры создают оптимальные педагогические условия для эффективного обучения, к которым относятся постановка четких целей, своевременное получение результатов, формирование мотивации учебно-познавательной деятельности. Такие игры предназначены как для школьников, студентов, преподавателей, так и для бизнес-сообществ, потребителей, руководителей и т. д. Виртуальные игровые методики позволяют развивать навыки письма, изучать иностранные языки, математику, литературу, историю, программирование и т. д.

По мнению Д. Джи, невозможно чему-либо научиться, если нет мотивации. В виртуальной игре мотивация, мотивы начинают формироваться у обучаемого с пробуждения интереса к поставленной учебной задаче и процессу решения, а также с получения награ-

© Бессмертный А.М., Гаенкова И.В., 2016

ды в виде набранных очков и бонусов, которые определяют высокий статус игрока в учебной группе. В игровой ситуации можно осваивать сложные учебные предметы, учиться их понимать и при этом весело проводить время, зарабатывая игровые очки [12, с. 44].

Опыт использования виртуальных игровых технологий в обучении показывает, что они вызывают желание учиться. М. Шэннон отмечает, что лучше изучать математику, проектируя виртуальный автомобиль, чем выполнять вычисления, не ориентируясь на конкретную задачу. Если у спроектированной машины вдруг начнут отваливаться колеса или откажет двигатель, то обучающийся сразу поймет всю важность знаний математики. Эффективное обучение невозможно без мотивации, которая, в свою очередь, не может существовать без ориентации на решение практических задач и получения поощрения в виде достигнутых результатов. Лучше всего усваивается учебный материал тогда, когда обучаемые забывают о том, что они находятся на занятии. Учащиеся думают, что просто развлекаются, а на самом деле они и не подозревают, что учатся. Игры сами по себе могут быть источником правильной мотивации [Там же, с. 43].

По мнению Ш. Голи, виртуальные игры – это полезные инструменты, эффективность использования которых напрямую зависит от того, насколько они правильно интегрированы в общую стратегию обучения [Там же, с. 44]. Успешное внедрение технологий игрофикации позволяет индивидуализировать, персонализировать процесс обучения, т. к. учащиеся имеют возможность во внеучебное время устранять на игровых тренажерах-симуляторах пробелы в знаниях при решении тех или иных задач, экспериментировать с различными переменными и проверять теории.

Например, в инженерной практике на завершающих этапах подготовки специалистов большим успехом пользуются тренажерные комплексы, позволяющие строить обучение на основе проблемно-ситуационных подходов. К тренажерным комплексам различных поколений относятся тренажеры инструктивного типа с жестким характером обучения, тренажеры-симуляторы, основанные на применении математического моделирования, что позволяет имитировать аварийные ситуации, воспроизводить объекты по сложным сценариям, визуализировать все действия пользователя. Также в обучении востребованы комплексы с полисенсорным воздействием на студента, симуляторы с использованием моделей и методов искусственного интеллекта (ИИ). Тренажерные комплексы с элементами искусственного интеллекта ориентированы на обучение решению сложных инженерных задач (проектирование, управление, принятие решений) и включают экспертную подсистему, позволяющую организовать проверку практически любого варианта решения задачи [13, с. 82]. В виртуальных играх имеется совершенная система оценки знаний, потому что в режиме реального времени автоматически фиксируются результаты и дается более точный анализ обучения, чем при обычном тестировании.

Многие уже существующие виртуальные игры используются преподавателями вместе с гейм-дизайнерами в качестве платформ, на основе которых создаются визуализированные модели обучения, игровые модульные учебные программы. Игровые модули выступают в качестве систематизированного способа подачи учебного материала, дающего практические знания обучаемым из определённых предметных областей знаний.

Интеграция процесса обучения в компьютерные игры зависит от представления (модели – имитационной или ситуационной) предметной области, изучаемой в игре. Имитационные модели реализуются в играх-симуляторах (simulator), которые моделируют реальные условия профессиональной деятельности специалиста в какой-нибудь области знаний. К этому классу игр относятся симуляторы управления различными транспортными средствами, медицинские, тактические, социальные и бизнес-симуляторы.

Ситуационные модели используются в играх, в которых реализовано обучение на примерах (case study-подход) с использованием возможностей компьютерных игр (организация диалогов, визуализация персонажей, событий и среды обитания и т. д.).

Механика виртуальной учебной игры, ее особенности проявляются в игровом дизайне, в геймплее. Набор правил и панель обратной связи представляют собой основы любого игрофицированного обучающего объекта, который включает: *правила работы* (индивидуальной, совместной) – для достижения поставленных целей; *задания* (в том числе с эпическим значением, т. е. подразумевается достижение чего-то выдающегося или великого); *обратный отсчёт* – ограничение времени работы; *новые задания, квесты* – предлагаются «тесты» и «контрольные работы» после прохождения каждого этапа игры; *уровни* –

расширение или открытие доступа к контенту; *очки* – цифровое обозначение значимости выполненной работы; *бонусы* – вознаграждение за использование найденных ресурсов, вовлечение других игроков, предотвращение потерь уже заработанных очков, за постоянное обучение (без продолжительных перерывов во времени); *достижения* – получение публичного признания после завершения работы.

Игрофикация является сегодня трендом в индустрии информационных технологий, она активно применяется в обучении, но при этом до сих пор нет четкого определения этого понятия. В среде разработчиков программных продуктов игрофикация (*геймификация* от англ. *gamification – геймизация*) определяется *как подход*, использование которого требует применения принципов и механики компьютерных игр в неигровых процессах для вовлечения пользователей в процесс игры и поощрения желаемого поведения.

А.В. Цветцих, А.В. Редькина рассматривают игрофикацию *как эффективный прием* повышения мотивации индивидов. Игрофицированные приемы обучения практически не применяются в учебном процессе, т. к. почти отсутствуют обучающие системы, соединяющие соревновательный, игровой и визуализирующий подходы, способствующие активизации учебной и познавательной деятельности студентов. К элементам игрофикации, которые применяются в образовании, исследователи относят игровые стратегии для решения задач, которые пробуждают интерес к процессу обучения [4, с. 134].

А.Я. Казаков, Н.В. Аверина определяют «игрофикацию» *как технологию*, имеющую интерактивное и кроссмедийное наполнение, за счет которого возможны охват большого объема учебного материала и экономия времени в процессе обучения [6]. Единая программная оболочка технологий игрофикации может создаваться с помощью chm-, flash-технологий, 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 А.Я. Казаков, учитывать дидактические критерии, к которым относятся, например, сложность определения соотношения материала учебника и опыта учащегося в терминах ступеней абстракции и коэффициента научности. Важно соблюдать и другие дидактические критерии: применимость (частота использования понятий), новизна, доступность и пригодность различных форм представления информации. Предполагается, что студент сам может выбирать ту точность изложения материала, которая ему подходит в данный момент времени [15].

Н.А. Толоконникова отмечает, что игрофицированные технологии актуальны для *выстраивания эффективного взаимодействия* преподавателя и обучающихся, которое происходит при реализации определенного сюжета игры [11]. Д.В. Гребнев, Р.С. Рыбальченко, М.В. Малаховская относят *технологии* игрофикации к неиспользованным ресурсам, которые включают в себя совершенно новые способы самообразования, раскрытия творческого потенциала и способностей у индивида [5, с. 45].

Д.Ю. Санагурский определяет «игрофикацию» *как сложный процесс*, сочетающий в себе элементы психологических, культурологических и педагогических технологий для повышения мотивации пользователей игр [9]. М.А. Черепица определяет игрофикацию *как концепцию*, которая ориентирована на использование игровых механик вне контекста игры [12].

В результате анализа понятия «игрофикация» выясняется, что игрофицированные практики в обучении определяются многими исследователями как прием, технология, процесс, подход, концепция. Мы понимаем игрофикацию как игровую образовательную парадигму (концепцию), имеющую тенденцию к преобладанию над уже существующими типами образования (традиционалистско-консервативный (знаниевый), рационалистический (бихевиористский, поведенческий), феноменологический, гуманистический, технократический, неинституциональный, гуманитарный, эзотерический и др.), элементы которых удачно дополняют, обогащают игровую парадигму.

Главное отличие игровой парадигмы от названных выше концепций образования заключается в том, что она ориентирована, прежде всего, на вовлечение студентов в учебно-научно-познавательную деятельность и мотивирование через игровую обучающую коммуникационную среду. Это определяет триаду игровой концепции: студент – игровая обучающая коммуникационная среда – преподаватель, в которой компонент «игровая обучающая коммуникационная среда» создает новое содержание игровой парадигмы.

Игровая обучающая коммуникационная среда – это единая высокотехнологичная социализированная и информационная образовательная игровая платформа, создающая условия для мотивирования, развития и саморазвития обучающихся и преподавателей, творчески взаимодействующих в учебном процессе.

Игровая обучающая коммуникационная образовательная среда привлекает и вовлекает студента следующими факторами:

- во-первых, постоянно обновляющимися техническими средствами, с помощью которых осуществляется обучение, игровыми продуктами, где требуется найти практическое решение задач в смоделированных ситуациях, информацией по индивидуальному запросу, социумом – возможностью взаимодействовать и общаться с образовательным сообществом;
- во-вторых, персональной средой обучаемого в единой игровой коммуникационной среде – личный кабинет, личный пакет web-сервисов, медиатека, выход в сетевое сообщество, веб-портфолио и т. д.;
- в-третьих, индивидуальным (всегда и везде) – обучением, развитием, запросом, доступом, обменом, поиском (необходимого и достаточного), режимом, планированием, выбором и т. д.;
- в-четвертых, новым типом формального и неформального обучения и самообучения (автодидактикой), где совмещаются познание и возможность создания нового, познание и действие (в любом месте), познание и социализация, познание и коммуникации, познание и сотрудничество и т. д.

В игровой коммуникационной среде инструментами вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность выступают: чувства, эмоции, результаты, самоидентификация, ценности, коммуникация с образовательным сообществом, возможность влиять на события в игровом мире. Однако для формирования внутренних мотиваторов этого недостаточно, т. к. учебный мотив представляет собой сложное образование, которое должен построить только сам субъект.

В игровой ситуации обучаемого мотивирует ориентация на решение практических задач, действие относительно поставленных целей и обширный выбор инструментов, позволяющих осуществить решение проблемы на высоком уровне сложности. Формирование внутренней мотивации в коммуникационных средах начинается с привлечения обучаемого к игре, с его желания принять в ней участие. Выполнение же в игре определенных действий (выбор стратегии достижения цели, способов решения задач, планирование действий, выбор инструментов, оценка качества своих действий и т. д.) способствует поисковой активности. Поисковая активность, в свою очередь, позволяет студенту определять ту область знаний, которая находится в максимальном соответствии с его индивидуальными и интеллектуальными возможностями. Именно поисковая активность способствует формированию *внутренних* мотиваторов – самооценки, склонностей, предпочтений, интеллектуальных умонастроений, убеждений, интересов, установок, нравственных принципов.

В игровой среде внутренний мотивационный процесс разворачивается в ситуации выбора, которая побуждает обучаемого к самостоятельным действиям, приобретающим значимый для него смысл. Благодаря возможности выбора, умению его осуществлять при решении той или иной задачи содержание действия начинает определяться «изнутри». Осмысленные действия в результате выбора превращают учебный процесс в жизненно важную цель, что является условием эффективного обучения. Студент не отчуждается от образовательного процесса, как это происходит в традиционном обучении, а, наоборот, становится причастным, вовлеченным в него, т. к. собственный мотив решения учебной задачи связан с внутренним содержанием усвоения учебного предмета. Формирование собственного содержательного отношения к обучению предполагает осуществление в игровой коммуникационной образовательной среде самостоятельного и ответственного действия, принятия обучающимся учебных целей и задач.

Коммуникационная обучающая образовательная среда (игровая платформа) отличается от традиционных образовательных коммуникационных сред тем, что осуществляется не просто передача необходимой учебной информации в виртуальной среде, а, в первую очередь, предлагается осуществление действия по решению учебных задач в соответствии с поставленной целью. Знания не транслируются, а добываются, обучаемый не готовится к практической профессиональной деятельности, а включается в нее. В этих условиях педагогический диалог между преподавателем и студентом начинается с действия, которое способствует взаимодействию, взаимовлиянию, взаимообучению участников образовательного процесса.

Действенный педагогический диалог начинается после самостоятельной проработки студентом учебного материала (как это происходит в традиционных коммуникационных образовательных средах) и продолжается, когда обучаемому предлагается в виртуальной игре найти способ решения той или иной задачи, максимально приближенной к реальным условиям профессиональной деятельности. Именно игровая обучающая среда дает шанс преподавателю отказаться от роли информатора, транслятора знаний и «стать действительно педагогом, то есть направлять свои усилия непосредственно на обучение, воспитание и развитие студентов» [8, с. 322].

В ситуации действенного диалога педагог выполняет функции моделирования, проектирования (создание проблемных игровых сценариев в соответствии с целями и задачами обучения), коррекции, обобщения, анализа индивидуальных и коллективных достижений. Действенный диалог между преподавателем и студентом происходит не только в коммуникационной среде, но и в «живом» общении, когда обсуждаются решения задач в виртуальных ситуациях, связанных с профессиональными проблемами.

Формирование познавательной деятельности студентов в среде игровых электронных платформ имеет свои особенности. Прежде всего, процесс игры дает человеку целостное переживание полноты бытия, счастья «здесь и теперь», творения «идеального», в сравнении с жизнью, и реального, в сравнении с продуктом воображения, открытия себя миру, начала диалога с другими и с самим собой, познания мудрости, которая приходит благодаря экзистенциальному взгляду на мир [2, с. 7]. Поэтому анализ познавательных процессов в игровом обучении должен проводиться в контексте сознания действующего субъекта в режиме «здесь и теперь» и рассматриваться в рамках «действительности человеческой целостности» или как живой процесс, осуществляемый личностью в нерасторжимом единстве предметно-содержательного, операционно-логического, эмоционального, мотивационно-ценностного и других компонентов [4, с. 134]. Отсюда меняется классическое соотношение теории и практики: не от познания объекта (исследование познавательной деятельности) к внедрению этих знаний, а от опыта работы с объектом формирования (сознание действующего субъекта) к его познанию. Примером реализации этой схемы могут быть: теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина – это не теория мышления, не теория умственных действий, а именно теория формирования, т. е. теория работы с психикой, а не самой психики; или теория психоанализа З. Фрейда, когда при объяснении процессов забывания память стала рассматриваться в контексте личной судьбы человека, как личное действие во внутрипсихологическом пространстве, решающее смысловые проблемы жизни [3, с. 27].

В настоящее время роль игрофикации для развития познавательной деятельности студентов определяется в большинстве случаев с позиций применения электронных игровых образовательных средств в процессе обучения. Электронные средства применяются, чтобы обеспечить студента всем необходимым для обучения – от электронных учебников, программированных пособий до обучающих игр, которые в большинстве случаев призваны лишь стимулировать развитие познавательной деятельности. Электронные средства в данном случае выступают в роли «наставника» и используются в русле бихевиористского обучения (стимул – реакция). С позиций же развития познавательной деятельности студентов, ориентированной на выработку концептуальных схем, освоение формальных операций в процессе получения знаний, игрофикационные платформы должны выступать как «ресурс», обеспечивающий широкое применение новых технологий, организующих процесс группового конструирования понятий, объектов, процессов, моделей и т. д. [8, с. 320]. Поэтому обучение в игрофикационной образовательной парадигме состоит не 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 обучающей деятельности, имеющей большой когнитивный потенциал для развития обучаемых. Не случайно психологами школы Л. С. Выготского сформулировано представление о компьютере как об орудии, выполняющем определенные функции взрослого человека, а именно функции, связанные с «зоной ближайшего развития» обучаемого [4, с. 136; 7, с. 68]. Такими «зонами ближайшего развития» познавательной деятельности студентов в пространстве компьютерных обучающих игр выступают способы действий по освоению концептуальных динамических схем (в терминоло-

гии Ж. Пиаже), обеспечивающих готовность и способность прошедших обучение в игре осуществлять перенос выработанных навыков на иные сферы деятельности [4, с. 138]. Уровень освоения таких схем действий одновременно свидетельствует и о когнитивном развитии, и о развитии познавательной деятельности. Многие исследователи считают, что хотя способы действия в игре операционально не совпадают, но они должны быть осознаны обучаемым. Осознание этих способов действий, как и прогнозирование результата их использования в различных сферах деятельности, – это шаг к рефлексии, к подлинно теоретическому словесно-логическому мышлению, т. е. ценнейшему психологическому новообразованию [Там же, с. 140]. Схемы в данном случае содержат и знания, и правила их использования. Такая работа с когнитивными схемами в обучении позволяет в дальнейшем студентам самостоятельно выводить как общие схемы (т. е. универсальные правила, универсальные действия), свойственные целому классу явлений, событий, так и специальные, которые относятся к определенной области знаний, представляющих собой структуры, состоящие из понятий, гипотез, категорий и т. д.

С позиций создания условий для активного освоения учебного материала самими обучающимися и для этих целей использования современных программных продуктов, имитирующих в определенных случаях мыслительную деятельность человека, игрофикация определяется как новый технологический ресурс для вовлечения студентов в познавательную деятельность, которая способствует формированию у них индивидуальных способов конструирования знаний в обучении. Этот современный технологический ресурс позволяет, с одной стороны, в совокупности использовать все уже известные педагогические технологии, а с другой – организовать процесс формирования познавательной деятельности у студентов, приближенный к мыслительным операциям человека, удобный для работы, эффективный и привлекательный для обучения.

Таким образом, обучение в коммуникационной игровой образовательной среде сохраняет целостность личности (единство рационального и эмоционального), формирует самообразовывающуюся, саморазвивающуюся, мотивированную, самостоятельную творческую личность, которая конкурентоспособна в профессиональной деятельности, обладает лидерскими качествами и умеет работать в команде.

Критерием эффективности игровой парадигмы является то, что она восполняет те элементы образования, которые игнорируются в традиционном обучении – это эффективные взаимодействие и коммуникация в образовательном сообществе. По пространственному признаку и внешним связям игровая парадигма учитывает тотальность игры, игрофикации, игровых практик в различных сферах, поэтому способствует широкому вовлечению пользователей (школьников, студентов, талантливой молодежи, преподавателей, учителей, исследователей и др.) в высокотехнологичный игровой учебно-научно-познавательный коллективный процесс. При этом коммуникационные игровые обучающие платформы выступают онлайн-каналами для позиционирования учебного заведения в образовательном пространстве.

По временному признаку игровая парадигма обеспечивает непрерывное (индивидуальным потоком) обучение в течение жизни. По устремленности в будущее (процесс футуризации) – учитываются интеграция обучающих игровых систем с различными профессиональными сферами (междисциплинарность) и их дальнейшая интеллектуализация при моделировании учебных процессов, поэтому уже в настоящем создаются условия для генерации новых знаний и их движения из настоящего в будущее (опережающее образование).

По структуре игровая парадигма имеет вертикальные и горизонтальные векторы, что обеспечивает ее целостность как системы. Вертикальная направленность включает системное продвижение по учебным модулям, по образовательным ступеням и уровням, горизонтальная – построение учебного процесса с максимальным учётом индивидуальных особенностей личности.

Развитие игровой парадигмы в современном образовании – это серьезная проблема, требующая многих сил и ресурсов. Но при этом игрофикация как образовательная парадигма в своем потенциале может позволить вузу актуализировать все существующие у него интеллектуальные ресурсы и моделировать ту реальность, к которой вуз готовит своих студентов. Сжатое по времени и пространству игровое бытие неизбежно вызывает актуализацию накопленных личностных и коллективных ресурсов, тормошит Я участников, открывает новые смыслы и мотивы учебной деятельности, выращивает новые формы социального взаимодействия [14].

Список литературы

1. Арабян К.К. Новая образовательная парадигма // Высшее образование сегодня. 2013. № 13. С. 46–51.

2. Бессмертный А.М., Гаенкова И.В. Философские основы игры в аспекте смены культур и социальных практик общества // Известия Волгоградского педагогического университета. 2015. № 7 (102). С. 4–9.

3. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.

4. Войскунский А.Е., Аветисова А.А. О психологической диагностике игровых и образовательных интернет-ресурсов (на материале ресурсов для дошкольников) // Общественные трансформации и киберпространство: междисциплинарные исследования: сб. науч. ст. / под ред. Н.В. Борисова, А.В. Чугунова. СПб., 2009. С. 132–151.

5. 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.

6. Казаков А.Я., Аверина Н. В., Дроздова Е. Н., Кайнарова Е. М. Разработка технологии создания интерактивных и кроссмедийных электронных учебных пособий // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XIX Междунар. науч.-метод. конф.: в 2 т. СПб., 2013. Т. 1. С. 229–230.

7. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. М.: Когито-Центр, 1997. С. 68.

8. Крук Ч. Школы будущего // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 314–332.

9. Санагурский Д.Ю. Игрофикация (Gamification) как фактор формирования виртуальной идентичности // Культурологический журнал. 2014. № 1. С. 14–18.

10. Сланов В.П. Компьютерные деловые игры как инновационные информационные технологии обучения студентов // Ученые записки Санкт-Петербургской академии управления экономики. 2010. № 3 (29). С. 39–45.

11. Толоконникова Н.А. Игровые технологии в преподавании истории // Материалы LII отчетной науч. конф. за 2013 г. Ч. 3. Воронеж: Изд-во ВГУИТ, 2014. С. 133.

12. Черепица М.А. Игрофикация. Игровые элементы в маркетинге ближайшего будущего // Актуальные проблемы гуманитарных, социальных и экономических наук: вопросы теории и практики: сб. докл. регион. науч.-практ. конф. Вел. Новгород, 2012. С. 42–46.

13. Шутенко А.И. Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 80–86.

14. URL: http://www.proza.ru/2002/03/21-92.

15. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Foldit.

* * *

1. Arabjan K.K. Novaja obrazovatel'naja paradigma // Vysshee obrazovanie segodnja. 2013. № 13. S. 46–51.

2. Bessmertnyj A.M., Gaenkova I.V. Filosofskie osnovy igry v aspekte smeny kul'tur i social'nyh praktik obshhestva // Izvestija Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 7 (102). S. 4–9.

3. Vasiljuk F.E. Metodologicheskij smysl psihologicheskogo shizisa // Voprosy psihologii. 1996. № 6. S. 25–40.

4. Vojskunskij A.E., Avetisova A.A. O psihologicheskoj diagnostike igrovyh i obrazovatel'nyh internet-resursov (na materiale resursov dlja doshkol'nikov) // Obshhestvennye transformacii i kiberprostranstvo: mezhdisciplinarnye issledovanija: sb. nauch. st. / pod red. N.V. Borisova, A.V. Chugunova. SPb., 2009. S. 132–151.

5. Grebnev D.V., Rybal'chenko R.S., Malahovskaja M.V. «Gejmery» kak neispol'zovannyj resurs v institucional'noj sisteme // Urbanisticheskoe prostranstvo: problemy razvitija i mezhdisciplinarnogo issledovanija. 2014. S. 45–47.

6. Kazakov A.Ja., Averina N. V., Drozdova E. N., Kajnarova E. M. Razrabotka tehnologii sozdanija interaktivnyh i krossmedijnyh jelektronnyh uchebnyh posobij // Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tehnologii, kachestvo: materialy XIX Mezhdunar. nauch.-metod. konf.: v 2 t. SPb., 2013. T. 1. S. 229–230.

7. Koul M. Kul'turno-istoricheskaja psihologija. Nauka budushhego. M.: Kogito-Centr, 1997. S. 68.

8. Kruk Ch. Shkoly budushhego // Gumanitarnye issledovanija v Internete / pod red. A. E. Vojskunskogo. M.: Mozhajsk-Terra, 2000. S. 314–332.

9. Sanagurskij D.Ju. Igrofikacija (Gamification) kak faktor formirovanija virtual'noj identichnosti // Kul'turologicheskij zhurnal. 2014. № 1. S. 14–18.

10. Slanov V.P. Komp'juternye delovye igry kak innovacionnye informacionnye tehnologii obuchenija studentov // Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskoj akademii upravlenija jekonomiki. 2010. № 3 (29). S. 39–45.

11. Tolokonnikova N.A. Igrovye tehnologii v prepodavanii istorii // Materialy LII otchetnoj nauch. konf. za 2013 g. Ch. 3. Voronezh: Izd-vo VGUIT, 2014. S. 133.

12. Cherepica M.A. Igrofikacija. Igrovye jelementy v marketinge blizhajshego budushhego // Aktual'nye problemy gumanitarnyh, social'nyh i jekonomicheskih nauk: voprosy teorii i praktiki: sb. dokl. region. nauch.-prakt. konf. Vel. Novgorod, 2012. S. 42–46.

13. Shutenko A.I. Razvitie obrazovatel'nyh kommunikacij v sovremennom vuze // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 7. S. 80–86.

14. URL: http://www.proza.ru/2002/03/21-92.

15. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Foldit.

Gamification as the educational paradigm

The article deals with the issues of development of playing paradigm in education aimed at students' motivation to educational and scientific work through the playing educational communicative environment. It characterizes the playing educational paradigm in structure, time and space signs.

Key words: *gamification, playing educational paradigm, playing educational communicative environment, motivation, cognitive activities, integral personality.*

(Статья поступила в редакцию 11.05.2016)

Е.Н. РАМЗАЕВА
(Волгоград)

СУБКУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Рассмотрено понятие субкультуры, определены роль субкультуры в жизни современных подростков и отношение педагогов к данному явлению, рассмотрено понятие субкультурной грамотности как компонента профессиональной компетентности современного учителя.

Ключевые слова: *субкультура, субкультурная грамотность, профессиональная компетентность.*

Современное российское общество, находящееся на пути интеграции в открытое мировое информационное и образовательное пространство, ставит новые задачи перед системой отечественного образования. В Законе РФ «Об образовании», Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования пристальное внимание уделяется духовно-нравственному развитию учащихся, формированию коммуникативных навыков и социальной активности. Современному выпускнику необходимо обладать умением вести конструктивный диалог, уважать окружающих людей, активно интересоваться окружающим миром, оставаясь при этом патриотом своей страны. Такие высокие образовательные цели, которые ставит государство перед педагогами, возлагают на учителей огромную ответственность в выборе средств и методов воспитания [2]. Однако динамично меняющаяся картина современного мира совсем не подразумевает наличие универсальных педагогических рецептов и констант: нынешняя подростковая среда развивается настолько быстро, что требует от педагога как свежести восприятия современных социокультурных феноменов, так и постоянного самосовершенствования, развития и пересмотра собственных представлений и установок.

В частности, современный образовательный процесс не может строиться в отрыве от такого социокультурного феномена, как молодежная субкультура. Впервые термин «субкультура» был введен в научный оборот Т. Роззаком, который понимал под субкультурой некую культурную «сетку координат», возникшую в тех или иных сообществах и характеризующую данные сообщества целостно и разносторонне. Впоследствии это понятие получило статус базового, что, безусловно, связано с исследованиями таких ученых, как У. Эко, М. Гордон, М. Брейк, К. Мангейм, Л. Фойер, Э. Тирьякьян, Р. С. Типтон, П. Уилли, М. Лакост. Среди отечественных исследователей, разрабатывающих проблематику субкультур, можно выделить таких ученых, как П.С. Гуревич, И.К. Кучмаева, С.Я. Матвеева, Э.А. Орлова, М.М. Шибаева, И.В. Бестужев-Лада, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, Т.Б. Щипаньская и др. Первый серьезный обзор отечественных субкультур был представлен Д.И. Фельдштейном, А.И. Мазуровой, Л.А. Радзиховским и в сборнике научных трудов «Психологические проблемы изучения неформальных молодежных объединений» (1988). С нашей точки зрения, наиболее емко сущность понятия «субкультура» отражено в определении А.В. Мудрика, который понимает под субкультурой некую совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов и т. д.), которые влияют на стиль жизни и мышления определенных групп людей и позволяют им осознавать и утверждать себя в качестве «мы», отличного от «они» (остальных представителей социума) [5].

© Рамзаева Е.Н., 2016