

К проблеме развития социального контекста обучения студентов **Н.А.Бакшаева, канд.психол.наук, доцент**

Проблематика социальных взаимодействий в обучении достаточно широко рассматривается в психологической, педагогической и управленческой научной литературе. Представим далеко неполный перечень авторов, обращавшихся к исследованию данной проблемной области: В.В.Агеев, О.С.Анисимов, Н.В.Борисова, А.А.Вербицкий, Л.В.Занков, Ф.Д.Зимбардо, И.А.Зимняя, Я.Л.Коломинский, М.В.Кларин, К.Левин, А.Н.Леонтьев, А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.П.Панфилова, А.В.Петровский, В.Я.Платов, Н.С.Пряжников, В.П.Пугачев, А.А.Реан, В.В.Рубцов, В.П.Симонов, К.Фопель, Г.А.Цукерман, М.Шериф, Д.Б.Эльконин, С.Г.Якобсон и мн. др.

В одних источниках акцентируется многоплановость и полиморфность взаимодействия в образовательном процессе, в других – способы интеграции групповой деятельности, методы организации интерактивного обучения, управление межличностным взаимодействием в обучении, сотрудничество в групповых формах организации учебной деятельности, влияние стилей управления на эффективность учебной деятельности, управление учебно-познавательной деятельностью учащихся и учебно-воспитательной деятельностью педагогических работников, создание здоровой творческой обстановки в коллективе, социально-психологический климат в учебной группе, ситуационные факторы и эмоциональный фон взаимодействия субъектов учебной деятельности и пр. При всей разноплановости рассмотрения социально-психологической феноменологии в процессе обучения необходимо отметить и разнообразие теоретико-методологических оснований такого рассмотрения, большей частью не соотносимых исследователями с педагогическими технологиями конкретного типа обучения.

Многообразие подходов к исследованию социальных и социально-психологических аспектов образовательного процесса подчеркивает необходимость систематизации этих подходов, с одной стороны, и выбора приемлемых теоретико-методологических оснований изучения данной проблемной области, – с другой. Смыслообразующей категорией в отношении рассматриваемой проблемы может выступать психологическая категория «контекст». Функция смыслообразования в категории «контекст» проявляется, как подчеркивает А.А.Вербицкий, в двух аспектах: внутриспсихическом и методологическом. Во внутриспсихическом аспекте контекст обуславливает смыслообразующую интерпретацию субъекта по отношению к помещенному в ситуацию объекту; в методологическом аспекте контекст является исследовательским инструментом, конкретизирующим научный базис исследования, позволяющим высветить в психологическом объекте изучения различные грани и аспекты (3).

Смыслообразующее влияние контекста, отмечает А.А.Вербицкий, значимо и в процессах образования: предметный и социальный контексты профессионального будущего, задаваемые в вузовском обучении, наполняют познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливают развитие познавательной и профессиональной мотивации, детерминируют процесс и результаты учебной деятельности (5).

Социальный контекст обучения обеспечивает не только возможности порождения мышления в диалогическом общении субъектов совместной деятельности, но и обуславливает личностное развитие будущих специалистов. В качестве показателей такого развития можно рассматривать познавательную и профессиональную мотивацию, морально-нравственные качества, поведенческие характеристики субъектов моделируемой в обучении профессиональной деятельности.

Учебная деятельность, также как и профессиональная, осваиваемая студентами в ее процессе посредством системы форм, методов и средств обучения, в ходе ее реализации обнаруживает взаимосвязь предметного и социального контекстов. Переход от учения к труду в ходе учебной деятельности (одно из главных противоречий традиционного образования) становится возможен благодаря реализации следующих психолого-педагогических принципов контекстного обучения: 1) принцип динамического моделирования в обучении содержания, форм и условий осваиваемой профессиональной деятельности; 2) принцип личностного включения в процесс обучения; 3) принцип проблемности; 4) принцип адекватности форм организации обучения целям и содержанию профессиональной деятельности; 5) принцип ведущей роли совместной деятельности; 6) принцип дидактически обоснованного сочетания новых и традиционных форм и методов обучения; 7) принцип открытости системы форм и методов, конституирующих обучающие технологии; 8) принцип единства обучения и воспитания личности профессионала (3).

Предметное содержание учебной деятельности студентов в контекстном обучении проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, заданным в модели деятельности специалиста. Социальное содержание осваиваемой студентами профессиональной деятельности включается в учебный процесс посредством его организации с помощью различных форм и методов организации совместной деятельности – традиционных и новых.

Социальный контекст обучения студентов развивается закономерно благодаря последовательному и постепенному усложнению содержания обучения и соответствующей системы методов его организации. Не задаваясь целью подробного описания педагогических технологий контекстного обучения (3), остановимся на рассмотрении возможностей развития социального контекста такого обучения на примере ряда методов обучения, наиболее выпукло отражающих специфику перехода от

семиотической обучающей модели к имитационной, и далее – к социальной. Обозначенным базовым моделям контекстного обучения соответствуют следующие основные формы организации учебной деятельности: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность. Единицей активности студента в учебной деятельности академического типа (семиотическая обучающая модель) является речевое действие. Единицей активности студента в процессе квазипрофессиональной деятельности (имитационная модель) становится компетентное предметное действие. В учебно-профессиональной деятельности (социальная обучающая модель) единицей активности студента выступает поступок. Рассматривая переход от одной обучающей модели к другой, будем иметь в виду и связанную с таким переходом трансформацию единицы активности студента, – от речевого действия – к компетентному предметному действию, и от него – к поступку.

Для простоты анализа такого перехода выберем для рассмотрения конкретные методы обучения: дискуссии, ситуационного моделирования, деловой игры. Обозначенные методы могут быть использованы для реализации в обучении таких его форм, как семинар, практические занятия, производственная практика. Особой формой организации профессионального обучения, как было показано нами ранее (1), выступают бизнес-инкубаторы, деятельность которых в структуре вуза выходит за пределы собственно учебного процесса, понимаемого в традиционном смысле, хотя бы даже и при использовании новых (инновационных, активных, интерактивных) методов обучения.

Метод дискуссии, распространенный не только в образовательной практике, но и в сфере производственных отношений, в области управления (2), имеет следующие дидактические цели: исследование проблемы, поиск способов ее решения; выявление позиций во взгляде на проблему; стимулирование творчества участников в ходе выдвижения новых идей в процессе обсуждения проблемы; обучение участников навыкам конструктивного общения, преодоления коммуникативных барьеров; диагностика участников на предмет компетентности в проблеме, коммуникативной компетентности, поведенческих особенностей; развитие предметной компетентности в процессе обмена мнениями; развитие социально-психологического климата в группе участников. Условиями эффективности проведения дискуссии являются: организация регламента; адекватность восприятия участниками друг друга и личности руководителя; информированность и компетентность участников по обсуждаемой проблеме; семантическое единообразие (корректное употребление терминов, понятий); корректность поведения участников; профессионализм ведущего (владение методикой проведения дискуссии); позитивный эмоциональный фон взаимодействия; мотивированность участников не только к высказыванию собственного мнения, но и к пониманию позиций оппонентов.

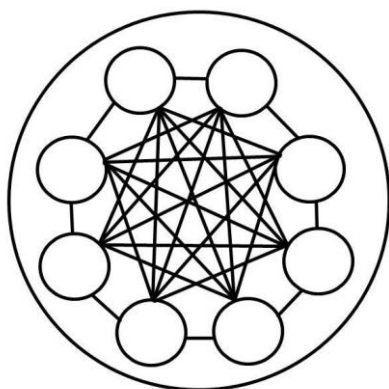
В результате дискуссии могут быть приняты конкретные решения или иметь место поляризация идей во взгляде на решение обсуждаемой проблемы. Другим закономерным и ожидаемым результатом дискуссии является изменение социальных установок участников в оценивании предмета обсуждения, освобождение от стереотипов мышления, развитие мотивации участников, самораскрытие субъектов взаимодействия и межличностная сенситивность. При всей распространенности дискуссии как метода обучения нередко возникают трудности при его реализации, связанные не только с недостаточным владением ведущим (преподавателем) методикой обучения, но и с некоторыми субъективными характеристиками ведущего.

К числу психологических характеристик ведущего дискуссии относятся: предметная и методологическая компетентность; речевая культура; коммуникабельность; гибкость поведения; лидерские качества; организаторские способности; естественность и открытость (аутентичность); уважение к участникам; умение вести диалог; открытость к новому (выраженность познавательной мотивация); умение прогнозировать; аналитические способности; умение управлять групповой динамикой; исследовательская позиция; объективность; социально-психологическая компетентность. Социально-психологическая компетентность ведущего предполагает понимание механизмов и условий актуализации групповых процессов и феноменов: групповой поляризации, огруппления мышления, социальной лености, плюралистического неведения, социального сравнения, боязни оценки, социальной фасилитации и др. Обозначенные характеристики можно рассматривать в качестве базовых требований к преподавателю, реализующему в обучении не только обсуждаемый метод (дискуссии), но вообще любые интерактивные методы.

Метод ситуационного моделирования, широко применяемый в практике профессионального образования, ориентирован на развитие способности к анализу нерафинированных задач; характеризуется нелогичным описанием ситуации для моделирования, отсутствием четкого вопроса (что отличает этот метод от традиционных для обучения задачных форм). В некоторых источниках метод ситуационного моделирования называется методом конкретных ситуаций (4). Данный метод предполагает необходимость перевода имплицитно содержащейся в описании ситуации проблемы в задачный вид, что, в свою очередь, требует от студента самостоятельного определения и понимания условий, в которых предстоит действовать, формулирования цели разрешения проблемной ситуации (определения того, что требуется найти) и выработки решения. Специфика метода ситуационного моделирования проявляется также и в том, что активность студента с необходимостью предполагает взаимодействие с другими субъектами обучения как партнерами или оппонентами, - в зависимости от понимания содержательных характеристик моделируемой ситуации.

Рассмотренные методы (дискуссии и ситуационного моделирования) могут быть реализованы, в принципе, на любом этапе обучения студентов, однако они достаточно ярко выражают сущность и назначение семиотической модели контекстного обучения, поскольку ориентированы, прежде всего, на формирование речевой культуры будущих специалистов, овладение тезаурусом будущей профессии. С одной стороны, такая направленность отражает предметный контекст осваиваемой в обучении профессиональной деятельности, однако, уже в этих методах достаточно ярко выражен и социальный ее контекст. Социальный контекст обучения студентов в реализации методов дискуссии и ситуационного моделирования задается посредством моделирования ситуации взаимодействия, которая становится предметом группового анализа (групповой рефлексии) ее коллективным субъектом (группой студентов и преподавателем). Анализу подвергаются ход и сама процедура поиска и принятия решения проблемы (как предмета совместной деятельности), групповые процессы, психотехнические приемы речевого воздействия, поведенческие особенности участников совместной деятельности, методологический план ее организации, эффективность принятого решения и др. Таким образом, социальный контекст обучения становится предметом анализа субъектов учебной деятельности, и благодаря этому обуславливает возможность его усложнения в последующих формах и методах реализации педагогических технологий контекстного типа.

Предметный контекст осваиваемой студентами профессиональной деятельности в семиотической обучающей модели заключен, прежде всего, в учебной информации, представленной на языке соответствующей науки; социальный контекст – содержательно сосредоточен на анализе предметного контекста взаимодействия субъектов учебной деятельности, – такой анализ осуществляется в процессе группового обсуждения только что осуществленной совместной деятельности. На рис. 1 схематично представлена модель взаимодействия студентов в процессе дискуссии как метода, реализуемого в социальной обучающей модели. Аналогичным образом задается и контекст взаимодействия в ходе ситуационного моделирования: различия касаются лишь предметной специфики моделируемой ситуации, определяющей количественный состав участников взаимодействия и его ролевой структуры. Содержательно социальный контекст обучения в семиотической модели в основном сосредоточен в способах организации собственно учебной деятельности студентов (учебной деятельности академического типа), и не выходит за ее пределы. В обучении пока лишь намечен предметный контекст осваиваемой студентами профессиональной деятельности, прежде всего, в соответствующем тезаурусе. Уже на примере анализа методов семиотической модели можно усмотреть взаимообусловленный характер динамики предметного и социального контекстов обучения студентов.



**Рис. 1. Схема взаимодействия участников дискуссии.
Семиотическая обучающая модель.**

Социальный контекст, задаваемый в обсуждаемых методах обучения в ходе реализации семиотической обучающей модели, пока не отражает всей полноты профессионального содержания, которое обогащается лишь при переходе к следующей базовой модели контекстного обучения – имитационной. Имитационной модели в педагогических технологиях контекстного обучения соответствует квазипрофессиональная деятельность, одним из основных методов реализации которой является деловая игра.

Деловая игра – сравнительно более сложный и одновременно эффективный метод обучения, ориентированный на развитие практических навыков и умений, закрепление теоретических знаний, совершенствование умения обсуждать, анализировать и рационально использовать информацию, критически оценивать различные точки зрения, принимать и формулировать решения, делать выводы из полученного опыта и многое другое (2). На первый взгляд, целевая направленность деловой игры сходна с ориентированностью дискуссии и ситуационного моделирования. Однако, сама процедура ее проведения и, соответственно, результативность в достижении целей обучения заметно отличается от рассмотренных выше методов.

Назовем более подробно цели деловой игры как наиболее яркой формы реализации имитационной модели контекстного обучения и метода реализации соответствующей этой модели квазипрофессиональной деятельности студентов. Эти цели могут быть представлены тремя основными группами: исследовательские, диагностические, формирующие. К исследовательским целям деловой игры относятся: постановка проблем в русле усваиваемых областей знаний, вписанных в общий учебный и профессиональный контексты; исследование этих проблем в теоретическом, эмпирическом и экспериментальном аспектах; поиск возможных путей, способов их разрешения; расширение контекста исследования, постановка новых проблем и выдвижение новых гипотез. Диагностическими целями деловой игры являются: выявление компетентности (знаний, умений, навыков) обучающихся и обучающихся в условиях включенного наблюдения и естественного психолого-педагогического эксперимента; диагностика

индивидуально-психологических особенностей, личностных черт студентов и преподавателей; выявление мотивации субъектов образовательного процесса; диагностика умений использовать знания в функции средств решения проблем теоретического и практического характера; выявление степени сплоченности студенческой группы; выявление ценностных ориентаций каждого и ценностно-ориентационного единства группы; выявление сформированности отдельных структурных компонентов учебной деятельности, усваиваемой профессиональной деятельности и личности ее субъектов; самодиагностика, самопознание каждого субъекта деятельности в процессе самонаблюдения и рефлексии. И, наконец, формирующие цели деловой игры предполагают: становление и развитие всех подструктур деятельности, поведения и личности студентов и преподавателей, в том числе познавательной и профессиональной мотивации как центрального новообразования в процессе контекстного обучения; формирование и развитие совместной деятельности коллективного субъекта учебной и профессиональной деятельности. Обозначенные цели реализуются в ходе всего процесса контекстного обучения (во всех базовых его моделях), однако наиболее выпукло реализация этих целей представлена в имитационной модели, которой соответствует квазипрофессиональная деятельность, в частности, в деловой игре как типичной форме ее организации.

Деловая игра может быть использована как метод организации усвоения студентами нового учебного материала (например, как метод организации семинара) и как форма промежуточного или рубежного контроля (зачета, экзамена). При этом каждый участник принимает на себя роль исследователя, экспериментатора, испытуемого-диагностируемого, оценивающего и оцениваемого (как студент, так и преподаватель). Поэтому, даже будучи формой контроля, деловая игра формирует и развивает деятельность, поведение и личность участников, равно как и совместную деятельность коллективного субъекта в единстве предметного и социального контекстов моделируемой профессиональной деятельности. При этом, усвоение субъективно нового знания участниками деловой игры происходит гарантированно всякий раз, что обусловлено не только различным уровнем подготовки студентов или их способностями, но и самой групповой динамикой, социальным контекстом (никогда не повторяющимся и всегда уникальным). Это дает возможность усваивать (открывать) новые и совершенствовать уже имеющиеся в арсенале преподавателя (ведущего деловой игры) способы организации и управления учебной деятельностью студентов.

Деловые игры не предполагают выработку единственного решения, – их ценность состоит в стимулировании большого количества новых идей и способов их реализации, в неоднозначности принимаемых решений, характер которых определяется конкретной ситуацией. Как правило, деловые игры предполагают необходимость разделения учебной аудитории на игровые группы – секции, число которых зависит от количественного состава

аудитории. Оптимальное количество участников каждой секции обусловлено ролевым пакетом игры. Деловая игра, как правило, предполагает организацию внутрисекционных дискуссий, выступления представителей секций и межсекционную дискуссию, оценку результатов игры и принятие решений. Проведению игры должно предшествовать изучение участниками теоретического материала, который в ходе деловой игры осваивается практически.

Количество участников деловой игры обычно не ограничено, однако, как показывает практика, при количестве игроков более 50 эффективность игры резко падает. Минимальное число участников ограничивается ролевым комплектом игры, разыгрываемых согласно ее сценарию. Например, в деловой игре «Доклад и дискуссия», сценарий которой разработали Н.В.Борисова и А.А.Соловьева (2), в каждой секции предусмотрен следующий пакет ролей: лидер, докладчик, оппонент, визуализатор, провокатор, ассистент, регистратор, эксперт. При большом количестве слушателей могут использоваться два варианта оптимизации игрового взаимодействия: увеличение числа секций или увеличение числа членов секций. Каждая секция получает тему для разработки. Наличие однотипных секций с одинаковым набором ролей создает условия для постоянного изменения ролевой структуры аудитории. В игровом взаимодействии моделируются ситуации тесного внутри- и межсекционного взаимодействия, порождающего различные групповые процессы: выдвижение лидера, сплочение, групповую поляризацию и др. Участники игры не имеют полной информации о содержании и форме выступлений представителей других секций, о тех идеях, которые будут генерироваться во время внутри- и межсекционных дискуссий, о принимаемых решениях, что обуславливает эффект неожиданности, непредсказуемости как предметного, так и социального контекста квазипрофессиональной деятельности студентов (как формы организации обучения).

Имитируемая в игре реальная действительность, предполагает возможные изменения, что создает условия для развития способностей участников к импровизации. С этой целью в сценарий игры вводятся так называемые «катастрофы»: например, «болезнь» лидера (выполнение его функций должен взять на себя кто-либо из членов секции); имитация поломки одного из технических средств и др. Одно из важных условий любой деловой игры – обеспечение ее динамичности, связанной с соблюдением регламента. Соблюдение регламента выступлений и дискуссий, к примеру, является показателем методической проработанности доклада. Деловая игра предполагает включение участников в три этапа игровой активности: организация внутри- и межсекционного общения; анализ и оценка лидерами работы секций и принятия решений; анализ деловой игры преподавателем.

Организация деловой игры требует от преподавателя не только предметной, социально-психологической и психолого-педагогической

компетентности, но и владения методикой организации деловой игры (методологической и методической компетентности), поскольку именно преподаватель управляет ходом всей игры. Одна из основных трудностей заключается в процедуре оценивания игроков и результатов игры. Преподаватель должен выступать практически без подготовки, оценивая поведение игроков и результаты игры; обобщать представленную в ходе выступлений и дискуссий информацию и формулировать выводы и рекомендации по обсуждаемой тематике.

Эффективность любой деловой игры и ее результативность находятся в прямой зависимости от ее методической проработанности. Опыт проведения деловых игр показывает, что каждая игра по способам организации, по общим целям и задачам однотипна, а по ходу проведения и результатам в каждом отдельном случае является уникальной, неповторимой. Успех игры зависит, в первую очередь, от игровой практики ведущих, их компетентности, а также от специфики аудитории участников. Сравнительно большая сложность деловой игры как метода обучения связана с использованием в ходе организации различные игровых процедур: проблематизации, ситуационного моделирования, разыгрывания ролей, дискуссии, мозгового штурма, групповой рефлексии и др. Многообразие используемых в деловой игре процедур, каждая из которых представляет собой самостоятельный метод обучения, и делает игру наиболее сложным методом организации учебной деятельности. Деловая игра, по выражению А.А.Вербицкого, - «тяжелая батарея» в арсенале преподавателя, которую без особой необходимости в обучении применять нецелесообразно.

В деловой игре, как наиболее ярком методе реализации имитационной обучающей модели, предметный и социальный контекст в значительно большей степени (нежели в дискуссии и ситуационном моделировании) отражают содержательную специфику усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Такое обогащение содержательного контекста обучения студентов становится возможным благодаря изменению предмета совместной деятельности обучающихся. Предметом преобразования в ходе совместной деятельности участников деловой игры становится разрешение профессиональной или профессионально подобной проблемы, что отличает деловую игру от различных других игровых методов обучения (дидактическая игра, ролевая игра, имитационная игра и др.). Для сравнения приведем пример имитационной игры «Кораблекрушение», описанной К.Рудестамом (6). Эта игра получила достаточно широкое распространение в образовательной практике. Предметом преобразования в данной игре является заданная посредством описания ситуация кораблекрушения; перед ее участниками (исполняющими роли потерпевших кораблекрушение) ставится задача найти совместное решение (относительно пути спасения команды) в ходе группового обсуждения. Имитируемая ситуация в этой игре не связана с содержанием профессиональной деятельности, хотя данная игра (также, как

и другие интерактивные методы, например, дискуссия) ориентирована на развитие навыков конструктивного взаимодействия участников; такое взаимодействие реализуется на отвлеченном от профессионального контекста содержании.

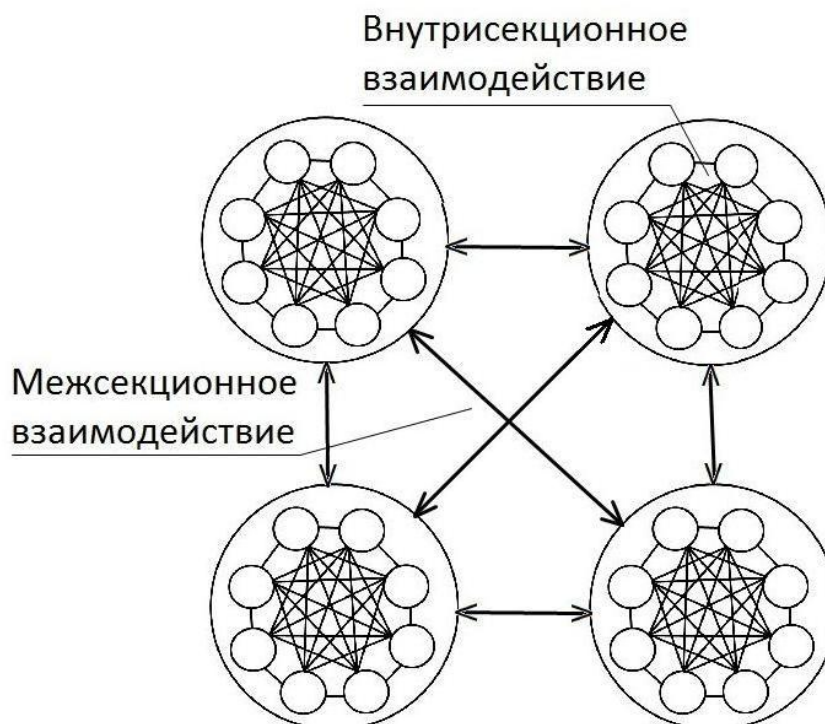


Рис. 2. Схема взаимодействия участников деловой игры. Имитационная обучающая модель.

Таким образом, в имитационной модели имеет место усложнение предметного и социального контекстов обучения студентов в связи с их обогащением профессиональным содержанием. Соответственно такому усложнению меняется и модель взаимодействия обучающихся (рис. 2). Социальный контекст обучения задается в деловой игре включением студентов в совместную деятельность, ориентированную на разрешение профессиональной (или профессионально подобной) проблемы, предполагающей востребованность предметной компетентности участников и соответствующей ролевой структуры взаимодействия. Таким образом, в деловой игре имитируется реальность взаимодействия субъектов профессии; профессиональное содержание становится проблемой, разрешаемой в процессе квазипрофессиональной деятельности студентов.

Переход к социальной обучающей модели (которой соответствует учебно-профессиональная деятельность в педагогических технологиях контекстного обучения) характеризуется еще большим усложнением предметного контекста обучения, обусловленным его обогащением профессиональным содержанием. Специфичной чертой такого содержания в контекстном обучении является актуальная для современной науки и практики профессии тематика исследований, осуществляемых студентами в русле дипломных работ, а также вообще любых исследовательских проектов

с активным участием студентов. Именно при этих условиях в исследованиях студентом открывается не только субъективно неизвестное, но и объективно неизвестное, новое знание (в виде закономерностей и фактов изучаемого явления). Осуществление исследований по реальной проблематике становится возможным благодаря уже накопленному студентами опыту применения знаний как средств регулирования усваиваемой профессиональной деятельности в других формах и методах контекстного обучения (ситуационном моделировании, деловой игре, разыгрывании ролей, тренинговых методах и др.). Осуществляя исследования реальных профессиональных проблем, студент с необходимостью включается в усложняющийся профессиональный контекст (предметный и социальный) и его учебная деятельность естественно и закономерно трансформируется в деятельность профессиональную.

Такая трансформация наиболее ярко может быть представлена в организации студенческих бизнес-инкубаторов (1). Педагогические технологии контекстного обучения позволяют вписать в свою структуру формы и методы функционирования студенческого бизнес-инкубатора любой из реализуемых в вузе специализаций. Основные направления деятельности студенческого бизнес-инкубатора могут быть определены, с одной стороны, спецификой научно-исследовательских проектов, реализуемых кафедрами конкретного вуза, инновационной деятельностью этого вуза, и, с другой стороны, - содержательным наполнением выбранного направления специализации инкубатора.

В структуру студенческого бизнес-инкубатора могут войти лаборатории и структурные подразделения кафедр, реализующие наукоемкие инновационные проекты; консультативные центры и/или службы; консалтинговые центры и/или службы. Содержательное наполнение деятельности входящих в студенческий бизнес-инкубатор лабораторий, центров, служб определяется их целевой направленностью. Например, основной целью консалтинговой службы в структуре студенческого бизнес-инкубатора, может выступать оказание помощи руководителям, ориентированной на повышение эффективности деятельности организации или компании. Средствами достижения этой цели могут выступать: индивидуальное консультирование руководителей, корпоративный тренинг, психологическое сопровождение нововведений в организации, психологическое консультирование персонала по проблемам профессионального развития и др. Целью деятельности консультативного центра в структуре студенческого бизнес-инкубатора психологического направления может выступать оказание психологической помощи широкому кругу клиентов средствами индивидуального, группового, семейного психологического консультирования.

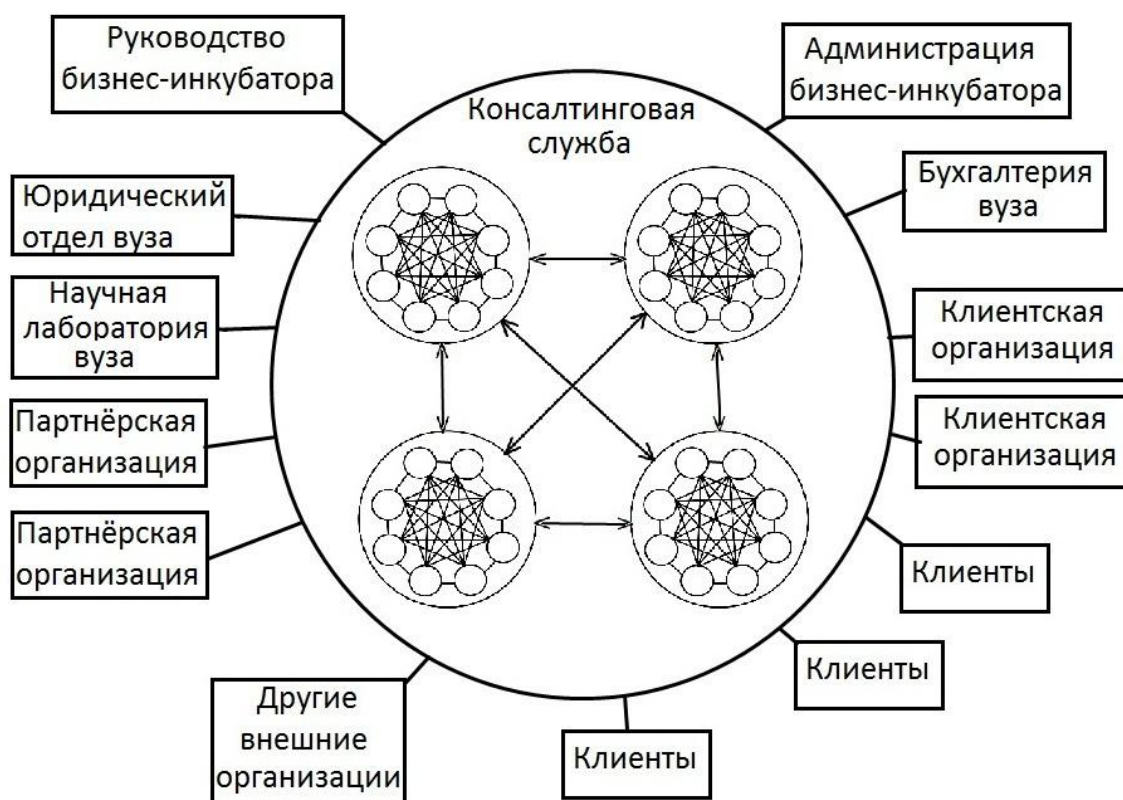


Рис. 3. Схема внутренних и внешних взаимодействий подструктур бизнес-инкубатора, клиентских и партнерских организаций. Социальная обучающая модель.

Определенная таким образом направленность деятельности студенческих бизнес-инкубаторов предполагает включение студентов не только в моделируемую в обучении (в имитационной модели), но реальную профессиональную деятельность, с необходимостью выводящую ее субъектов за пределы собственно учебной деятельности. Система взаимодействия субъектов такой деятельности схематично представлена на рис. 3. Как видно из схемы, система взаимодействия студентов как субъектов профессиональной деятельности включает внешние по отношению к бизнес-инкубатору (и даже к вузу!) контакты: с руководством бизнес-инкубатора, администрацией вуза, бухгалтерией, юридическим отделом, клиентскими и партнерскими организациями, другими внешними структурами.

Таким образом, развитие социального контекста в обучении студентов обусловлено, с одной стороны, способами его задания с помощью различных форм и методов обучения, вписанных в единую педагогическую технологию контекстного обучения, с другой – усложнением предметного контекста учебной деятельности студентов, который при переходе от семиотической обучающей модели к имитационной и далее – к социальной, - все в большей степени отражает содержание моделируемой в обучении профессиональной деятельности. Это означает, что предметный контекст обучения студентов постепенно обогащается профессиональным содержанием и в сочетании с соответствующими методами обучения,

динамически его моделирующими в процессе учебной деятельности, приводит к развитию социального контекста обучения.

Литература

1. Бакшаева Н.А. Отчет по НИР «Разработка модели бизнес-инкубатора психологического направления», гос. рег. № 01.2.00 950834-. М. МГТА, 2009. 136 с.
2. Борисова Н.В., Соловьева А.А. Дискуссия в активном обучении. Методическое пособие. – М., 1992. – 58 с.
3. Вербицкий А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография/А.А.Вербицкий, В.Г.Калашников. – М.: Логос, 2010. – 300 с.
4. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб.: Свет, 1997. – 608 с.
5. Общая психология. Словарь/Под ред. А.В.Петровского//Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах/Ред.-сост. Л.А.Карпенко. Под общ. Ред. А.В.петровского. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 251 с.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер, 1998.- 384 с.