

Использование имитационных игр в обучении студентов-историков в парадигме культурно-исторической психологии: постановка проблемы

А.М. Нурғалиева

Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, г. Уральск, Казахстан
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4447-5935>, e-mail: agilan2009@rambler.ru

К.А. Нурғалиев

Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, г. Уральск, Казахстан, член ИСКАР
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-5272>, e-mail: nourgk@rambler.ru

В статье рассматриваются возможности повышения эффективности обучения с помощью инициации активности учащихся и мотивирования их к участию в обучении. Игровая методика направлена на повышение мотивации учащихся к изучаемому материалу. В основу осмысления материала положены идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Она дает теоретическую основу для объяснения различий не только межкультурных психологических, но и межвременных психологических, поскольку позволяет изучать психологические явления в конкретных исторических, социальных и культурных контекстах. Отмечены поиски способов повышения мотивации, становления субъектности и субъектной позиции у учащихся. Приведены примеры использования диалоговых имитационных игр в обучении: исторические реконструкции, имитационные судебные процессы, культурное погружение, *Reacting to the Past*. Рассмотрены технологии их подготовки и проведения. Дается обзор работ, посвященных изучению связи между играми и образованием. Отмечается, что участие в подобных играх укрепляет общие и специальные умения и навыки у студентов, положительное отношение к учению, углубляет уважение к истории как науке. При этом создается возможность теоретического отношения к фактам на базе исторической конкретности, преодоления схематизма и эмпиризма в знаниях и мышлении, порожденных школьным образованием. Методика имитационных игр предлагает студентам возможность обдумать различия между настоящим и прошлым. Подобные игры побуждают учащихся распознавать и осмысливать незнакомую реальность прошлого и различные способы мышления людей прошлых эпох и других культур. Делается вывод о том, что хорошо продуманные обучающие игры повышают шансы на достижение намеченных результатов, способствуют повышению качества обучения в высшей школе. Описанный в статье опыт использования разыгрывания или имитационных игр демонстрирует перспективность использования культурно-исторической психологии как важного ресурса в преподавании истории.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, Л.С. Выготский, личностно-развивающий подход, имитационная игра, историческое мышление, мотивация, субъектность, вовлеченность.

Для цитаты: Нурғалиева А.М., Нурғалиев К.А. Использование имитационных игр в обучении студентов-историков в парадигме культурно-исторической психологии: постановка проблемы // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 94–102. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200411>

Using Simulation Games to Teach History to Students Using Paradigm of Cultural-Historical Psychology

Agila M. Nurgaliyeva

West Kazakhstan University after M. Utemissov, Uralsk, Kazakhstan
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4447-5935>, e-mail: agilan2009@rambler.ru

Kenes A. Nourgaliev

West Kazakhstan University after M. Utemissov, Uralsk, Kazakhstan member of ISCAR
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-5272>, e-mail: nourgk@rambler.ru

The article explores strategies for enhancing the effectiveness of training by fostering student engagement and motivating participation. The use of game-based techniques aims to boost students' motivation toward the material being studied. This approach is grounded in the principles of cultural and historical psychology as articulated by L.S. Vygotsky. It offers a theoretical framework for understanding differences not only in intercultural psychology but also in intertemporal psychology, as it enables the examination of psychological phenomena within specific historical, social, and cultural contexts. The article highlights the search for methods to increase motivation and the development of students' subjectivity and positionality. It provides examples of dialogue simulation games used in training, including historical reconstructions, mock trials, cultural immersion, and the Reacting to the Past initiative. Additionally, the article discusses the technologies involved in the preparation and implementation of these activities. This article provides an overview of research focused on the relationship between games and education. It highlights that participation in such games enhances both general and specialized skills and abilities among students, fosters a positive attitude toward learning, and deepens respect for history as a discipline. This approach allows for a theoretical understanding of facts grounded in historical context, helping to overcome the schematism and empiricism often associated with traditional school education. The methodology of simulation games enables students to explore the differences between the present and the past. These games encourage students to recognize and understand the unfamiliar realities of history, as well as the diverse ways of thinking that characterized people from different eras and cultures. The article concludes that well-designed educational games significantly increase the likelihood of achieving desired educational outcomes and contribute to the overall improvement of quality in higher education. The experiences shared regarding the use of role-playing or simulation games illustrate the potential of cultural-historical psychology as a valuable resource in history education.

Keywords: cultural-historical psychology, L.S. Vygotsky, personality-developmental approach, imitation game, historical thinking, motivation, subjectivity, involvement.

For citation: Nurgaliyeva A.M., Nourgaliev K.A. Using Simulation Games to Teach History to Students Using Paradigm of Cultural-Historical Psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp.94–102. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200411>

Введение

Серьезные проблемы современного образования связаны с недостаточной вовлеченностью и мотивацией учащихся к активному участию в учебном процессе. По мнению Гиргина и Рамо [16], современные методы преподавания способствуют сохранению статус-кво среди молодого населения. Чтение лекций использовалось на всех уровнях образования: преподаватели выступали в качестве поставщиков информации, а студенты — в качестве пассивных получателей. В связи с этим преподаватели стараются использовать новые приемы и подходы, чтобы провозгласить активность учащихся и мотивировать их к участию в обучении.

Основным методическим условием эффективности обучения является обеспечение личностно-развивающего подхода, который заключается в сосредото-

нии учебного процесса на обучающихся и обращении непосредственно к их познавательным потребностям. Только в этом случае можно вызвать учащихся стремление к успешному усвоению учебного материала, овладеть их вниманием и поддерживать неослабевающий интерес. Обеспечить действительно высокий уровень умственной деятельности студентов, активную — субъектную — позицию в учении возможно, если они будут в определенном смысле творцами тех событий, в которые они включены и которые они строят.

Общие тенденции развития методов обучения тяготеют сейчас к игровым формам, как наиболее эффективным и гуманным. Авторами статьи накоплен определенный опыт в использовании игровой методики в преподавании всемирной истории, истории стран Азии и Африки для студентов историков и регионоведов, а также всеобщей истории государства и права для юристов.

Основное внимание вузов уделяется подготовке будущих специалистов. Профессии преподавателя истории, психолога, эксперта отдела международных связей, юриста и переводчика относятся к публичным, для которых очень важны навыки социальной перцепции, умение корректно вести диалог, понимать и оценивать личность и действия других. Этому как нельзя лучше способствуют активные групповые методы обучения, особенно такая их форма, как диалоговые имитационные игры. К ним могут быть отнесены исторические реконструкции, которые, подобно машине времени, переносят учащихся в прошлые эпохи, предоставляя им возможность познакомиться с историей из первых рук. Студенты примеряют на себя роль исторических личностей, чтобы изучить их жизнь, действия и мотивацию. Назовем также имитационные судебные процессы. Студенты выступают в роли прокуроров, адвокатов, свидетелей обвинения и защиты, присяжных и получают навыки критического мышления и публичных выступлений. Сюда можно отнести ролевую игру «Культурное погружение», в процессе которой команды студентов соревнуются в лучшем представлении особенностей культуры, обычаев и традиций выбранной ими страны.

Интересен опыт активного обучения, ориентированного на учащихся, получивший распространение в США во многих случаях как часть программ для студентов-первокурсников. Он носит название «Ролевые игры. “Реагирование на прошлое”» (Reacting to the Past) или RTTP-игры. Эта технология была разработана историком Марком Карнесом из Барнард-колледжа. Такие игры включили в свои учебные программы преподаватели истории, политической теории, философии, психологических наук, наук о мозге, а также английского, французского и итальянского языков из около шестидесяти колледжей и университетов по всей стране. Для них проводятся национальные обучающие семинары [28]. Отзывы преподавателей, использующих в своей работе эту ролевую игру, очень комплиментарны. Ее считают эффективным инструментом, поскольку она способствует более активному вовлечению учащихся в исторический контекст, который повлиял на появление изучаемых идей, и повышению посещаемости занятий [17; 31]. Американские исследователи отмечают, что студенты в различных учебных заведениях становятся более вовлеченными в дискуссии в классе, более охотно работают в группах и демонстрируют улучшение навыков риторического представления, критического мышления и анализа. Они также развивают более высокий уровень эмпатии и лучшее понимание непредвиденных обстоятельств в истории человечества [17; 27].

Методология исследования

К написанию данной статьи нас побудили идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Она дает теоретическую основу для объяснения различий не только межкультурных психологиче-

ских, но и межвременных психологических, поскольку помогает изучать психологические явления в конкретных исторических, социальных и культурных контекстах. Эта концепция подчеркивает важность социального взаимодействия и сотрудничества в содействии обучению и развитию и использует междисциплинарный подход к пониманию психологических процессов личности [4]. Идеи основателя теории активно развиваются многими учеными [9; 10; 19; 20; 24; 25]. Идеи Л.С. Выготского также лежат в основе теорий обучения, ориентированных на учащихся. Он утверждает, что процесс обучения будет продолжаться более эффективно в результате взаимодействия учащихся с более знающими сверстниками или взрослыми (например учителем). Выготский описал когнитивное развитие человека как «совместный процесс»; это означает, что процесс обучения людей происходит через социальные взаимодействия. С точки зрения его теории, процесс работы, обучения и преподавания должен осуществляться педагогом целостно и реализовываться через аутентичную (или подлинную) деятельность. Аутентичные мероприятия должны быть основаны на реальных жизненных ситуациях и значимы для учащихся. Студенты также должны чувствовать потребность в изучении этого предмета [15].

В психологической науке ведутся поиски способов повышения мотивации, становления субъектности и субъектной позиции у учащихся. При этом под субъектной позицией понимается активное и осознанное отношение к осуществляемой деятельности [5; 6; 7]. Так, отмечается, что в традиции культурно-исторической психологии из идеи сотрудничества ребенка и взрослого логически вытекает идея субъектной позиции ребенка, благодаря которой запускаются механизмы саморазвития, что способствует не только повышению академической успеваемости учащихся, но и их когнитивному и личностному — гармоничному — развитию. В процессе учебной деятельности, основанной на рефлексивно-деятельностном подходе, происходит, кроме прочего, повышение успешности учебной деятельности в целом и резкое повышение учебной мотивации [7]. Исследуются проблемы связи образования, развития и здоровья с опорой на концептуальный аппарат традиции культурно-исторической психологии, включая рефлексивно-деятельностный подход [32].

Деятельностный подход в нашем исследовании представлен как основа организации игровой деятельности, в которой учащиеся активно участвуют и учатся. Формат игры побуждает ее участников вставать на позицию людей из других эпох, стран, культур. Он помогает поместить культурное понимание человеческой психологии в конкретные исторические и культурные контексты и мыслить более динамично и диахронически.

Обучение, основанное на деятельности, улучшает социальные навыки, причем в этом процессе обучающийся находится в позиции активного субъекта и вовлечен в действие когнитивно и физически. Он может быть творцом игры, организатором и исполни-

телем. Кстати, так Л.С. Выготский и определял творчество — «создание новых форм поведения» [3, с. 46].

В последнее время в качестве одного из активных методов обучения в образовательном процессе многие исследователи рассматривают так называемую геймификацию. Под геймификацией обычно понимают интеграцию игровых элементов и игрового мышления в деятельность, не являющуюся игрой. Главная идея геймификации — стимулирование мотивации, поведенческих изменений, дружеской конкуренции и сотрудничества в различных контекстах [14].

Говоря о геймификации, когда она реализуется в качестве учебного вмешательства, Ландерс [22] предлагает набор теорий, разделенных на две категории: теории мотивации и теории обучения. Разбирая теоретические подходы к ресурсам геймификации в образовании, Н.А. Астахова с соавторами отмечают, что геймификация — это уникальный инструмент, способный мотивировать и направлять образовательную деятельность, перевести ее на новый качественный уровень [1, с. 22].

Игровые формы могут помочь научиться деловому общению, ведь для продуктивного общения важно не только быть собой, но и понять другого, встать на его место, войти в его положение, научиться искусству «быть другим». Активные методы обучения предполагают протекание учебного процесса в условиях группового общения, что особенно важно на I курсе, когда идет формирование коллектива.

Исследователи отмечают, что игровая деятельность может рассматриваться как главный инструмент личностного развития, как экспериментальный путь к новым способам мышления и деятельности [1, с. 41]. При использовании игры роль пассивного слушателя заменяется ролью активного участника, и благодаря этому учащиеся становятся более раскрепощенными и самостоятельными, у них развиваются положительная мотивация к обучению, познавательные интересы и способности [20, р. 116].

Обзор исследований, касающихся использования игровых методик в обучении

Существует целый ряд работ, посвященных изучению связи между играми и образованием. Благотворный вклад игрового обучения в целом отмечен большинством авторов, особенно в отношении когнитивных результатов. Когнитивные результаты относятся «к структурам знаний, которые позволяют воспринимать игры как артефакты, дающие возможность связать деятельность, ориентированную на знания, с когнитивными результатами» [28]. Задания, оформленные в виде игр и симуляций, используются для развития широкого спектра когнитивных навыков, таких как принятие решений [23], приобретение знаний и понимание содержания [1].

Игры могут быть столь же эффективными, как и традиционные способы обучения [25; 26]. Они направлены на улучшение концентрации, вовлеченности, успеваемости учащихся и/или снижение их

разочарования и демотивации [13]. Кроме того, отмечается укрепление творческих способностей учащихся, межличностных отношений и сотрудничества [12]. Заметно влияние игровых технологий при изучении какого-либо предмета на формирование логического мышления, внимания, развитие умения работать в команде, а также анализировать любую ситуацию с разных сторон [2, с. 26]. Среди преимуществ использования игр в образовании называются мотивация и конкуренция, проблемное обучение, совместное обучение, прогресс и погружение [13; 22; 23].

Отмечается также эффективность игр не только в когнитивном, но и в аффективном и поведенческом аспектах [30]. Было сделано несколько обзоров, показывающих, что игры предоставляют множество возможностей для совместного обучения, повышают интерактивность и обратную связь между игроками, а также изменяют их поведение желаемым образом. Так, О.В. Рубцовой было показано, что ролевое экспериментирование позволяет превратить учебную проблему в лично значимую для обучающегося задачу и обеспечивает его эмоциональную вовлеченность в процесс обучения [8].

Сотрудничество считается базовым элементом процесса обучения [1]. При этом роль преподавателя рассматривается в качестве важного фактора в расширении возможностей групп в совместном создании знаний. Роль инструктора описана в работе Р. Ламерас с соавт. [21], которые предоставляют концептуальные и эмпирические данные о том, как атрибуты обучения и игровые технологии должны разрабатываться и внедряться преподавателями, особенно с целью полной интеграции их в планы занятий и процесс обучения в целом.

Резюмируя краткий обзор исследований, касающихся использования игровых методик в обучении, позволим себе согласиться с высказыванием Христо и Дарины Дичевых о наличии потребности в теоретических и эмпирических исследованиях, способных взаимно дополнять друг друга [15].

Описание опыта использования активных групповых методов

Мы в своей практике предпочитаем пользоваться термином «диалоговые имитационные игры». Имитационная игра на учебных занятиях представляет собой синтетический вид учебной деятельности. По своему объективному значению она представляет собой психологическую подготовку для предстоящей профессиональной деятельности, развивая познавательные способности студентов, их практические навыки. В игре имитируется какая-то реальная коллективная деятельность и через этот процесс происходит обучение.

Рассмотрим более подробно технологию имитационной игры.

В игровых ситуациях возможно использование специально разработанных позиционно-ролевых структур, при «разыгрывании» которых возникают

взаимодействия, активизирующие мыслительную деятельность участников. В этих условиях появляется возможность ролевого распределения интеллектуальных обязанностей, возникает необходимость согласования позиций, выработки общего решения, которые и становятся психологическими условиями развития умения корректно вести диалог.

При выборе темы имитационной игры важно учесть, что предлагаемая для разыгрывания ситуация должна быть достаточно сложной для того, чтобы стимулировать познавательную активность участников и их интеллектуальное соперничество. Частные, утилитарные цели (обучение конкретным умениям и навыкам; обучение межличностному взаимодействию, связанному с профессиональной ролью; актуализация в процессе игры большого фактического материала; формирование определенных способов мышления и др.) должны быть подчинены более общим целям формирования творческой, гармонично развитой личности.

Играющие должны быть психологически готовы к принятию ролей, каждый участник должен понять свою социальную роль и построить соответственно ей систему поведения. Каждый идентифицирует себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о нем. Это позволит обеспечить достаточную степень отхода участников игры от естественного для них жизненного контекста и погружения в игровой. Как только предыстория «игры» объяснена, студентам необходимо встречаться и работать вне занятий, чтобы добиться успеха в достижении своих целей в классе.

Участие в игре задействует различные типы человеческой мотивации. В данном случае актуализируется врожденное стремление к конкуренции, признанию и достижениям. Эти аспекты являются частью внутренней мотивации, которая побуждает учащегося прогрессировать и улучшать успеваемость. Это будет способствовать повышению результативности занятий, стимулировать самостоятельную работу студентов, поможет более успешно преодолеть внутреннюю инертность личности, разрушить барьеры, «замораживающие» ее психологический потенциал, улучшить психологический климат в группе. Играющие смогут в пределах игровой ситуации дать волю воображению и попробовать свои творческие силы.

Примером такой имитационной игры может служить игра, разработанная для практического занятия по теме «Возникновение афинской рабовладельческой демократии в VII-VI вв. до н.э.». Студентам предлагается разыграть ситуацию «Народное собрание в Афинах обсуждает реформу о ликвидации долгового рабства и снятии долговых камней».

Все студенты группы разбиваются на подгруппы и готовят выступления от имени: а) Солона; б) эвпатридов (аристократов); в) торговой верхушки; г) владельцев ремесленных мастерских; д) зажиточных крестьян; е) низов демоса.

От каждой подгруппы выступают один или несколько человек, но готовят выступление все. По указанной литературе все участники знакомятся с

ситуацией, предшествовавшей народному собранию; биографией Солона; особенностями проведения народных собраний в Афинах; сутью предлагаемой реформы; характеристикой социальных слоев афинского общества, политических группировок в нем.

Каждый участник собрания должен уяснить конечную цель, т. е. чего он должен добиться и что сохранить в итоге обсуждения проекта реформы. Игра предполагает принятие решения — как поступить, что сказать?

Общая цель участников собрания, выступающих от имени Солона, торгово-ремесленных кругов и зажиточных крестьян: с помощью соответствующих аргументов убедить участников собрания в важности, своевременности и насущной необходимости для Афинского государства предлагаемой реформы. Они должны: взывать к патриотическим чувствам; говорить о губительности для полиса промедления с реформой, что может быть чревато революционным взрывом; напомнить о позорном положении, когда граждане Афин находятся в рабстве у чужеземцев; беспокоиться об уменьшении числа свободных граждан; говорить об опасности внешнего вторжения. Представители верхов демоса понимают всю выгоду этой реформы для их общественного слоя и должны активно поддерживать Солона. Они должны благодарить его за предложение конкретных мероприятий, реализующих их интересы.

Представители низов демоса должны занимать двойственную позицию. С одной стороны, они благодарны Солону за предложение прощения долгов, отмены долгового рабства и выкуп рабов-должников, проданных в чужие земли. Они должны рассказать о своей тяжелой доле, о том, как они бьются в тисках долгов, о горьком прощении с близкими. С другой стороны, они должны высказывать надежду на то, что Солон не остановится на пунктах, предложенных Собранию, и в дальнейшем произведет передел земель, так как без этого не видят перспектив для улучшения своего положения. Могут они и высказать опасения, что Солон, сам будучи аристократом, не пойдет до конца.

Эвпатриды — главные противники реформы, предложенной Солонем, видят в ней опасность уменьшения своих доходов. Их главная цель — опорочить реформатора, напомнив все реальные и мнимые темные страницы его биографии, запугать афинян возможными трагическими последствиями.

Участникам игры надо учесть, что обычно на народном собрании выступали одни аристократы. Они обучались красноречию, умению говорить красиво, образно, аргументировано. Поэтому выступающим от имени эвпатридов и Солона рекомендуется прочитать книгу «Ораторы Греции» для ознакомления с особенностями аргументации, с типичными метафорами, к которым прибегали ораторы. Речь от имени аристократа должна быть особенно близкой к речи типичного эллина. Остальные участники могут меньше заботиться о приближении своей речи к афинским реалиям, так как представители общественного слоя, от имени которого они выступают,

совсем не имели ораторского опыта. Но упоминание имен греческих богов, апелляция к их воле все же не будут лишними. Обязательное требование ко всем участникам игры — все должны начинать выступление с сообщения своего эллинского имени, а выступающие от имени эвпатрида — еще и имени отца. Например: Исократ, сын Лисия.

При коллективном обсуждении вариантов решения проблемного задания, поставленного перед группой, возникает дискуссия. При этом могут быть представлены различные, часто противоречащие друг другу варианты решения. Разыгрывание ситуации также превращается в живой спор, реальную дискуссию, словесную дуэль участников. Эта живая игра интеллектов способствует развитию социальных и коммуникативных способностей, приучает к быстрой реакции на новые неожиданные аргументы, помогает практиковаться анализировать и уточнять понятия, учиться спорить и убеждать, договариваться, отстаивать свою точку зрения. Она формирует у студентов умение играть роль другого человека, видеть себя с позиции партнера по общению, ориентирует их на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои действия.

Опыт проведения игры с несколькими группами студентов I курса показал, что студенты, как правило, хорошо овладевают позициями сторон, активно отстаивают свою позицию. Однако хуже им удается актуализация реальной обстановки собрания в Афинах VI в. до н.э. Для преподавателя основной трудностью этапа разыгрывания ситуаций является малая предсказуемость событий, которые развертываются в ходе работы группы.

На третьем этапе занятия происходит подведение итогов. В заключительном слове преподаватель оценивает успешность выполнения поставленных задач и выставляет оценки. При разборе игры обсуждаются недочеты в технике разыгрывания ситуации, выявляются конкретные ошибки, связанные с предметным материалом, указываются возможности более успешной актуализации изучаемой действительности. Показательно, что интеллектуальная активность большинства студентов оставалась высокой и на нескольких последующих семинарах обычного типа и имитационная игра здесь выступила эмоциональным толчком. То есть изменения, произошедшие в группе в ходе имитационной игры, были перенесены в другие условия деятельности.

Игра «Народное собрание в Афинах...» способствует развитию у обучающихся исторического мышления, помогает созданию «живой» картины прошлого, как основы для раскрытия социального процесса. При этом создается возможность теоретического отношения к фактам на базе исторической конкретности, преодоления схематизма и эмпиризма в знаниях и мышлении, порожденных школьным образованием. Умение реконструировать прошлую культуру и систему мышления и понимать, что она отличается от нынешних идей, ускользает от большинства учащихся на протяжении всего обучения.

А методика имитационных игр предлагает студентам возможность обдумать различия между настоящим и прошлым стилями мышления, поскольку игра заставляет их отказаться от аргументов, которые были бы высказаны за пределами исторического периода, в котором разворачивается игра. На стандартном курсе истории для первокурсников студенты не получают опыта, который бы заставил их решать вопросы, связанные с тем, что значит «думать исторически». А разбираемая игра создает ситуацию, при которой ее участники сталкиваются с этими проблемами, пытаются выработать аргументы, выдвинутые людьми в совершенно другое время, в другом месте и в другой культуре, и ответить на них.

Другим примером имитационной игры может служить игра, разработанная для практического занятия по теме «Расцвет Афинской рабовладельческой демократии в V в. до н.э.». Студентам предлагается разыграть ситуацию «Пресс-конференция с Периклом». Дается задание: «Представим себе, что с помощью машины времени первый стратег Афин V в. до н.э. Перикл прибыл к нам в институт для встречи со студентами. Прочитав необходимую литературу, подготовьте вопросы, которые бы учитывали специфику пресс-конференции». Из учебной группы выделяют микрогруппу в 3–4 человека, которая готовится принять участие в пресс-конференции от имени Перикла и его пресс-секретарей.

Для иллюстрации тех или иных доводов, положений и фактов целесообразно использовать видеофрагменты, фотоматериалы, слайд-шоу, схемы, графики, диаграммы, подготовленные пресс-секретарями Перикла и участниками пресс-конференции. Это делает процесс игры более увлекательным и творческим для коммуникантов, а также более привлекательным и наглядным для слушателей.

Опыт использования этой методики показал, что такая форма проведения занятия вызывает большой эмоциональный подъем у студентов и высокую их активность. Обычно студенты задают от 60 до 80 вопросов, а бывает и по 130.

Протоколы проведения игры содержат более 500 самых разнообразных вопросов о биографии и политической деятельности Перикла, о сути афинской демократии, о функциях Народного собрания, Совета 500, выборного суда, об особенностях их деятельности, о выборных должностях, о гражданской реформе, проведенной Периклом, об особенностях афинской экономики и культуры, о наследовании имущества и других.

Кроме указанных игровых ситуаций автором статьи разработаны и использовались в работе сценарии имитационных игр «Суд над Мао Цзедунем», «Суд над Генрихом Шлиманом», методика «Культурное погружение». Рамки статьи не позволяют подробно охарактеризовать указанные игры. Несколько слов скажем об использовании методики «Культурное погружение». Студенты, разбившись на подгруппы, изучают культуру, обычаи и традиции выбранной ими страны. На занятии лидеры подгрупп выступают с приветственным словом от имени конкретного

исторического деятеля или собирательного персонажа (янычаров, тайпинов, самураев и пр.). Затем его сокурсники в как можно более занимательной форме знакомят собравшихся со специфическими чертами культуры страны. В сценарий, помимо прочего, входят квизы, посвященные истории и культуре страны. Такие игровые занятия, помимо прочих положительных моментов, повышают культурную чувствительность обучающихся.

Использование активных групповых методов обучения и в том числе имитационных игр, обеспечивающих развитие познавательных интересов у обучающихся и их активную позицию в учении, способствует повышению интеллектуальной активности студентов, а также вносит вклад в решение проблемы «оживления» истории. Имитационные игры позволяют сделать историю как предмет не только описательной и объясняющей, они также помогают посмотреть на века минувшие глазами людей, которые эту историю творили. Подобные игры побуждают учащихся распознавать и осмысливать незнакомую реальность прошлого и различные способы мышления людей прошлых эпох и других культур.

Заклучение

Таким образом, обилие литературы, в которой обсуждается применение игровых методик в обучении, свидетельствует об актуальности данной проблемы. Тем не менее, научное поле слишком обширно и требует дальнейшего изучения.

В целом, хорошо продуманные обучающие игры повышают шансы на достижение намеченных результатов, способствуют росту качества обучения в высшей школе.

В целом, мы можем сказать, что использование игровых методик создает сложную многогранную

образовательную среду и способствует более активному вовлечению студентов в обучение, поскольку игры добавляют разнообразия в образовательные учебные модули. Описанный в статье опыт использования разыгрывания или имитационных игр демонстрирует перспективность использования культурно-исторической психологии как важного ресурса в преподавании истории.

Отзывы студентов, оценивавших свой опыт участия в игровых ситуациях, являются весьма веским аргументом в пользу использования имитационных игр. Такие отзывы собирались при подведении итогов каждого занятия. Они пишут, что это заставило их задуматься о самой сути понятия «народовластие», о том, как вести дискуссию, выбирая аргументы, соответствующие эпохе и культуре. А в одной из недавних бесед с нашим выпускником, принимавшим участие в пресс-конференции от имени Перикла, он отметил, что этот положительный опыт очень помогает ему и сейчас в его деятельности депутата городского маслихата города Уральск. Он активно ведет работу с избирателями, часто выступает с депутатскими запросами, опираясь на мнения избравших его граждан.

Нам представляется, что полученный опыт позволяет увидеть дальнейшие перспективы исследований, которые можно проводить на базе полученного опыта. И одна из таких перспектив заключается именно в становлении исторического мышления, путем вживания в соответствующие эпохи истории и культуры, создающего возможность теоретического отношения к фактам на базе исторической конкретности, преодоления схематизма и эмпиризма в знаниях и мышлении. Другая перспектива — это создание условий в имитационной игре для становления субъективной позиции студентов, т.к. включение в игру предполагает осознанное и активное отношение к изучаемому материалу.

Литература

1. Асташова Н.А., Бондырева С.К., Попова О.С. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход // Образование и наука. 2023. Том 25. № 1. С. 15–49. DOI:10.17853/1994-5639-2023-1-15-49
2. Волкова Т.Г., Таланова И.О. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5. С. 26–33. DOI:10.20323/1813-145X-2022-5-128-26-33
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
6. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110–128.

References

1. Astashova N.A., Bondyрева S.K., Popova O.S. Resursy geymifikatsii v obrazovanii: teoreticheskiy podkhod [Gamification resources in education: a theoretical approach]. *Obrazovaniye i nauka* [Education and Science], 2023. Vol. 25, no. 1, pp. 15–49 (In Russ.). DOI:10.17853/1994-5639-2023-1-15-49
2. Volkova T.G., Talanova I.O. Geymifikatsiya v obrazovanii: problemyitendentsii [Gamification in education: problems and trends]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2022, no. 128, pp. 26–33 (In Russ.). DOI:10.20323/1813-145X-2022-5-128-26-33
3. Vygotskiy L.S. Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood]. Moscow: Prosveshcheniye, 1991. 93 p. (In Russ.).
4. Vygotskiy L.S. Psikhologiyarazvitiyacheloveka [Psychology of human development]. Moscow: Publ. Smysl; Publ. Eksmo, 2005. 1136 p. (In Russ.).
5. Zaretskiy V.K. Stanovleniye i sushchnost' refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoy psikhologicheskoy pomoshchi. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2013, no. 2, pp. 8–37.

7. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 98–109.
8. Рубцова О.В. Рольвое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр» // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 61–69. DOI:10.17759/chp.2023190208
9. Холмогорова А.Б. Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 58–92. DOI 10.17759/chp.2016120305
10. Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // Культурно-историческая психология. 2015. № 3. С. 25–43.
11. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2. С. 75–93. DOI:10.17759/cpp.2017250205
12. Caponetto I., Earp J., Ott M. Gamification and education: a literature review // 8th European Conference on Games Based Learning, Germany: ECGBL, 2014. P. 50–57.
13. Cózar-Gutiérrez R, Sáez-López J. M. Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: An experiment with mincraftedu // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2016. Vol. 13. № 1. P. 2–11. DOI:10.1186/s41239-016-0003-4
14. Dichev Ch., Dicheva D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2017. Vol. 14. № 1. P. 1–14. DOI:10.1186/s41239-017-0042-5
15. Erbil D.G. A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory // Front. Psychol. 2020. № 11. P. 11–57. DOI:10.3389/fpsyg.2020.01157
16. Girgin D., Ramo A.N. A Case Study: Activity-Based Teaching Process Prepared By NTC's (Nikola Tesla Center) System of Learning Approach // International Journal of Progressive Education. 2020. Vol. 16. № 4. P. 229–247. DOI:10.29329/ijpe.2020.268.15
17. Gorton W., Havercroft J. Using Historical Simulations to Teach Political Theory // Journal of Political Science Education. 2012. Vol. 8. № 1. P. 50–68. DOI:10.1080/15512169.2012.641399
18. Hakobyan A.A., Ghonyan M.S. Games and Activities as a Means of Stimulating the Cognitive Interests of Young School Students // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2023. Vol. 8. № 3. P. 113–118. DOI:10.24412/2470-1262-2023-3-113-118
19. Henrich J. The WEIRD People in the World: How the West Became Psychologically Peculiar and Particularly Prosperous. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2020. 704 p.
20. Henrich J., Muthukrishna M. The origins and psychology of human cooperation // Annual Review of Psychology. 2020. № 72. P. 207–240. DOI:10.1146/annurev-psych-081920-042106
21. Lameris P., Arnab S., Dunwell I., Stewart C., Clarke S., Petridis P. Essential features of serious games design in higher education: Linking learning attributes to game mechanics // British Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 48. № 4. P. 972–994 DOI:10.1111/bjet.12467.
22. Landers R.N., Bauer K.N., Callan R.C., Armstrong M.B. Psychological theory and the gamification of learning // 6. Zaretskiy Yu.V. Cub'yektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoy deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2013, no. 2, pp. 110–128.
7. Zaretskiy Yu.V., Zaretskiy V.K., Kulagina I.Yu. Metodika issledovaniya sub'yektnoy pozitsii uchaschchikhsya. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 2014, no. 1, pp. 98–109.
8. Rubtsova O.V. Rolevoye eksperimentirovaniye podrostkov v kontekste idey L.S. Vygot'skogo: deyatel'nostnaya tekhnologiya "Mul'timedia-teatr" [Adolescents' Experimenting with Roles in the Context of L.S. Vygotsky's Ideas: an Activity-Based Technology "Digital Storytelling Theater"]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 61–69. DOI:10.17759 / chp.2023190208
9. Kholmogorova A.B. Znacheniyе kul'turno-istoricheskoy teorii razvitiya psikhiki L.S. Vygot'skogo dlya razrabotki sovremennykh modeley sotsial'nogo poznaniya i metodov psikhoterapii. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 58–92. DOI:10.17759/chp.2016120305
10. Kholmogorova A.B. Rol' idey L.S. Vygot'skogo dlya stanovleniya paradigmy sotsial'nogo poznaniya v psikhologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy i obsuzhdeniye perspektiv. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2015, no. 3, pp. 25–43.
11. Kholmogorova A.B., Klimenkova Ye.N. Sposobnost' k empatii v kontekste problemy sub'yektnosti. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 75–93. DOI:10.17759/cpp.2017250205
12. Caponetto I., Earp J., Ott M. Gamification and education: a literature review. *8th European Conference on Games Based Learning*. Germany: ECGBL, 2014, pp. 50–57.
13. Cózar-Gutiérrez R, Sáez-López J. M. Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: An experiment with mincraftedu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2016. Vol. 13, no.1, pp. 2–11. DOI:10.1186/s41239-016-0003-4
14. Dichev Ch., Dicheva D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017. Vol. 14, no. 1, pp. 1–14. DOI:10.1186/s41239-017-0042-5
15. Erbil D.G. A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. *Front. Psychol.*, 2020, no. 11, pp. 11–57. DOI:10.3389/fpsyg.2020.01157
16. Girgin D., Ramo A.N. A Case Study: Activity-Based Teaching Process Prepared By NTC's (Nikola Tesla Center) System of Learning Approach. *International Journal of Progressive Education*, 2020. Vol. 16, no.4, pp. 229–247. DOI:10.29329/ijpe.2020.268.15
17. Gorton W., Havercroft J. Using Historical Simulations to Teach Political Theory. *Journal of Political Science Education*, 2012. Vol. 8, no. 1, pp. 50–68. DOI:10.1080/15512169.2012.641399
18. Hakobyan A.A., Ghonyan M.S. Games and Activities as a Means of Stimulating the Cognitive Interests of Young School Students. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*, 2023. Vol. 8, no. 3, pp. 113–118. DOI:10.24412/2470-1262-2023-3-113-118
19. Henrich J. The WEIRD People in the World: How the West Became Psychologically Peculiar and Particularly Prosperous. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2020. 704 p.
20. Henrich J., Muthukrishna M. The origins and psychology of human cooperation. *Annual Review of Psychology*, 2020, no. 72, pp. 207–240. DOI:10.1146/annurev-psych-081920-042106

- Gamification in education and business/ Eds. T. Reiners, L. Wood. Cham: Springer, 2015. P. 165–186.
23. Lieberoth A. Shallow gamification – psychological effects of framing an activity as a game // *Games and Culture*. 2015. Vol. 10. № 3. P. 249–268. DOI:10.1177/1555412014559978
24. Muthukrishna M., Henrich J., Slingerland E. Psychology as a Historical Science // *Annual Review of Psychology*. 2021. Vol. 72. № 27. P. 717–749. DOI:10.1146/annurev-psych-082820-111436
25. Oliveira W., Bittencourt I.I. Tailored gamification to educational technologies. Springer Nature, 2019. 97 p.
26. Oliveira W., Hamari J., Joaquim S., Toda A.M., Palomino P.T., Vassileva J., Isotani S. The effects of personalized gamification on students' flow experience, motivation, and enjoyment // *Smart Learning Environments*. 2022. Vol. 9. № 1. P. 1–26. DOI:10.1186/s40561-022-00194-x
27. Olwell R., Stevens A. 'I had to double check my thoughts': How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking // *The History Teacher*. 2015. Vol. 48. № 3. P. 561–572.
28. Role-Playing Games in the Classroom. Students take center stage. [Электронный ресурс]. URL: <https://pace.indiana.edu/academics/games/index.html> (дата обращения: 27.06.2024).
29. Tseklevs E., Cosmas J., Aggoun A. Benefits, barriers and guideline recommendations for the implementation of serious games in education for stakeholders and policymakers // *British Journal of Educational Technology*. 2014. Vol. 47. № 1. P. 164–183. DOI:10.1111/bjet.12223
30. Uchiyama R., Spicer R., Muthukrishna M. Cultural evolution of genetic heritability // *Behav Brain Sci*. 2021. May. DOI:10.1017/S0140525X21000893
31. Weidenfeld M. C., Fernandez K. E. Does Reacting to the Past Increase Student Engagement? An Empirical Evaluation of the Use of Historical Simulations in Teaching Political Theory // *Journal of Political Science Education* 2016. Vol. 13. № 1. P. 46–61. DOI:10.1080/15512169.2016.1175948
32. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective // *Cultural-Historical Psychology*. 2020. Vol. 16. № 2. P. 99–116. DOI:10.17759/chp.2020160212
21. Lamas P., Arnab S., Dunwell I., Stewart C., Clarke S., Petridis P. Essential features of serious games design in higher education: Linking learning attributes to game mechanics. *British Journal of Educational Technology*, 2016. Vol. 48, no. 4, pp. 972–994. DOI:10.1111/bjet.12467.
22. Landers R.N., Bauer, K.N., Callan, R.C., Armstrong, M.B. Psychological theory and the gamification of learning. In Reiners T., Wood L. (Eds.), *Gamification in education and business*. Cham: Springer, 2015, pp. 165–186.
23. Lieberoth A. Shallow gamification – psychological effects of framing an activity as a game. *Games and Culture*, 2015. Vol. 10, no. 3, pp. 249–268. DOI:10.1177/1555412014559978
24. Muthukrishna M., Henrich J., Slingerland E. Psychology as a Historical Science // *Annual Review of Psychology*, 2021. Vol. 72, no. 27, pp. 717–749. DOI:10.1146/annurev-psych-082820-111436
25. Oliveira W., Bittencourt I. I. Tailored gamification to educational technologies. Springer Nature, 2019. 97 p.
26. Oliveira W., Hamari, J., Joaquim S., Toda A.M., Palomino P.T., Vassileva J., Isotani S. The effects of personalized gamification on students' flow experience, motivation, and enjoyment. *Smart Learning Environments*, 2022. Vol. 9, no. 1, pp. 1–26. DOI:10.1186/s40561-022-00194-x
27. Olwell R., Stevens A. 'I had to double check my thoughts': How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking. *The History Teacher*, 2015. Vol. 48, no. 3, pp. 561–572.
28. Role-Playing Games in the Classroom. Students take center stage. Available at: <https://pace.indiana.edu/academics/games/index.html> (Accessed: 27.06.2024)
29. Tseklevs E., Cosmas J., Aggoun, A. Benefits, barriers and guideline recommendations for the implementation of serious games in education for stakeholders and policymakers. *British Journal of Educational Technology*, 2014. Vol. 47, no. 1, pp. 164–183. DOI:10.1111/bjet.12223.
30. Uchiyama R., Spicer R., Muthukrishna M. Cultural evolution of genetic heritability. *Behav Brain Sci.*, 2021. May. DOI:10.1017/S0140525X21000893.
31. Weidenfeld M. C., Fernandez K. E. Does Reacting to the Past Increase Student Engagement? *An Empirical Evaluation of the Use of Historical Simulations in Teaching Political Theory*, 2016. Vol. 13, no. 1, pp. 46–61. DOI:10.1080/15512169.2016.1175948
32. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective. *Cultural-Historical Psychology*. 2020. Vol. 16, no. 2. pp. 99–116. DOI:10.17759/chp.2020160212

Информация об авторах

Нурғалиева Агила Мустахимовна, доктор исторических наук, доцент, Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, г. Уральск, Казахстан, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4447-5935>, e-mail: agilan2009@rambler.ru

Нурғалиев Кенес Айтжанович, кандидат психологических наук, доцент, член ИСКАР, Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, Уральск, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-5272>, e-mail: nourgk@rambler.ru

Information about the authors

Agila M. Nurgaliyeva, Doctor of History, Associate Professor, West Kazakhstan University after M. Utemissov, Uralsk, Kazakhstan, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4447-5935>, e-mail: agilan2009@rambler.ru

Kenes A. Nourgaliev, PhD in Psychology, Associate Professor at West Kazakhstan University after M. Utemissov, Uralsk, Kazakhstan, Member of ISCAR, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-5272>, e-mail: nourgk@rambler.ru

Получена 10.07.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 10.07.2024

Accepted 10.12.2024