

Документ подписан простой электронной подписью
Информация о владельце:
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ФИО: Алексеева Инна Сергеевна
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
Должность: И.о. ректора и о. проректора по стратегическому развитию и
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
цифровизации образования Ставрополь
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
Дата подписания: 06.07.2024 17:02:13
Уникальный программный ключ:
623a014e46114d90ca02a8a3a09eaf63845228af



С.В. Бобрышов, М.В. Смагина

МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Учебное пособие

Ставрополь
2010

УДК 316.43(075.8)
ББК 88.52я73
Б 72

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО Ставропольского государственного
педагогического института

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор **В.К. Шаповалов** (ГОУ ВПО Сев-Кав ГТУ),
канд. пед. наук, доцент **О.С. Бобренко** (ГОУ ВПО СГПИ),

Бобрышов С.В., Смагина М.В.

Б 72 **Методы активизации процесса обучения:** Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 256 с.

В пособии раскрываются возможности интенсификации процесса обучения студентов с помощью системы методов и приемов активизации обучения. Рассматриваются сущность и технологические основы организации и проведения учебной дискуссии, деловой игры, учебной эвристической деятельности, социально-психологического тренинга, а также нетрадиционных форм лекционного обучения и семинарских занятий. Раскрыта содержательно-процессуальная характеристика тренинговых методов обучения. Методы представлены как руководство к использованию их в учебном процессе и позволяют повысить познавательную активность и мотивацию учащихся, способствуют закреплению их субъект-субъектных позиций в процессе обучения, стимулируют творческое и профессиональное саморазвитие всех участников педагогического процесса.

Пособие предназначено для студентов и преподавателей вузов, слушателей системы повышения квалификации педагогических кадров, а также учителей общеобразовательных учреждений, психологов, менеджеров образования и всех, занимающихся проблемами социально-психологического обучения специалистов.

УДК 316.43(075.8)
ББК 88.52я73

© Бобрышов С.В., Смагина М.В., 2010
© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2010

ПРЕДИСЛОВИЕ

Важнейшей задачей профессиональной подготовки специалиста, стоящей сегодня перед высшей школой, является формирование его реальной готовности к профессиональной деятельности. При этом профессиональная деятельность специалиста не может быть сведена к сумме или даже системе знаний, умений, навыков, не может быть «привязана» к какой-то однозначно и навсегда заданной системе социальных и профессиональных координат (предметная среда, структура и стиль отношений, используемые технологии и т.д.). Профессиональная деятельность – качественно иное, системное образование очень высокого уровня сложности и интеграции, предполагающее организованность и согласованность всех составляющих ее подструктур с подструктурами личности. Это, в свою очередь, порождает большое количество задач и проблем в проектировании и реализации учебного процесса в вузе, осмысление и решение которых должно являться одним из приоритетных направлений деятельности любого высшего учебного заведения.

Как отмечается во многих исследованиях, одной из сложнейших и актуальнейших проблем в подготовке специалиста современного уровня, имеющего достаточный запас прочности и потенциал для дальнейшего саморазвития, является формирование у него профессионального творческого мышления, уверенности в своих возможностях, готовности как к индивидуальной, так и к коллективной интенсивной созидательной деятельности. При использовании традиционных методик сделать это затруднительно, поскольку часто призывы преподавателя «высказать свое мнение» и «предложить свои варианты», как правило, остаются безрезультатными. Многим студентам трудно проявить себя в условиях традиционного занятия, где ведущую роль играет преподаватель.

Формирование современного профессионального мышления у будущих специалистов – это, по сути дела, формирование у них установки на творческий, проблемный подход ко всему, что попадает в поле профессионального зрения будущих специалистов. Соответственно вузовская подготовка призвана формировать у специалиста такие важнейшие профессиональные качества, как:

- нацеленность и способность самостоятельно или в ситуации совместной поисковой работы увидеть, вычленив и сформулировать проблему во всей совокупности её объективных и субъективных противоречий;
- способность выдвинуть и обосновать гипотезу, найти или изобрести способы ее проверки, разработать программу соответствующей проверки;
- умение собрать все необходимые для решения задачи данные, проанализировать их, предложить методику их обработки;
- способность сформулировать выводы и увидеть возможности и пути практического применения полученных результатов;

- способность видеть проблему в целом, все аспекты, факторы и этапы её решения, а при коллективной работе – свою роль в решении проблемы.

Это актуализирует важность постановки и решения вопросов по созданию соответствующей модели обучения студентов. Традиционная схема обучения – «прием-передача», т.е. когда студентам просто передавались готовые знания, в современных условиях показала свою малоэффективность. Практика свидетельствует, что закрепление теоретических знаний и их использование в практической деятельности не всегда и не в полной мере осуществляются одновременно с их получением. В большинстве случаев прямая передача готовых знаний весьма редко приводит человека к готовности и способности выявлять и анализировать проблемы и определять самостоятельно пути их разрешения. Соответственно возникает необходимость моделирования такого содержания, методов и форм профессиональной подготовки будущего специалиста, которое бы, во-первых, обеспечивало его максимальную включенность в процесс овладения знанием, а, во-вторых, было максимально приближено к параметрам его будущей профессиональной деятельности. Наиболее эффективными, как показывает опыт, являются такие методы и приемы, при которых будущие специалисты сами принимают активное участие в обучении, являются носителями данной активности.

Благодаря специальным приёмам активизации учебной деятельности в вузе заметно изменяется позиция студентов в обучении. Они сами формулируют цель, выявляют проблемы, анализируют информацию, вырабатывают критерии и возможные пути решения проблем, т.е. становятся реальными субъектами образовательного процесса, формируют у себя устойчивую познавательную и профессиональную активность. Роль преподавателя заключается в направлении процесса обучения на разрешение практических проблем, сопряжении его с реальными производственными условиями, приближении студентов к реальным ситуациям и факторам принятия адекватных решений. От него требуется гибкость в преподавании, учет состава аудитории, способность воспринимать тот или иной материал, применение импровизаций в учебном процессе.

Активизация процесса обучения в высшей школе по вышеуказанному аспекту предполагает создание дидактических и психологических условий для осмысленного учения, включения студентов в процесс обучения как на уровне высокой интеллектуальной, так и, что не менее важно, личностной и социальной активности. Одним из условий решения этой задачи является, в частности, применение проблемных, дискуссионных и игровых методов обучения, которые стимулируют формирование установки на самостоятельное или с помощью преподавателя активное открытие *нового*: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых подходов и методов их решения, – усиливают веру учащихся в свои способности к таким открытиям.

Именно такое понимание проблемы и обусловило появление понятия «активизация процесса обучения», которое чаще всего предполагает применение проблемных, исследовательских, поисковых (развивающих по своей сути), рефлексивных форм и методов организации учебного процесса, обеспечивающих порождение познавательных мотивов, личностно окрашенного интереса как к процессу обучения, так и к будущей профессиональной деятельности.

В настоящем учебном пособии как раз и предпринята попытка кратко, но технологично отобразить то лучшее, что накоплено в отечественной и зарубежной педагогике и психологии по проблеме «активного обучения». Много из того, что представлено здесь, в том или ином виде уже ранее публиковалось и послужило хорошей школой профессионального становления для всех, кто задумывался над вопросами повышения эффективности своего преподавательского труда. В то же время отметим, что разрозненность тех публикаций, их малый тираж, труднодоступность не позволяют сегодня полноценно ввести в активный оборот имеющиеся наработки по активизации процесса обучения. Поэтому представляется (и мы на это очень надеемся), что данные материалы, собранные под одной обложкой, будут интересны и полезны не только начинающим педагогам, но и профессионалам со стажем.

ГЛАВА 1. СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ВИДЫ МЕТОДОВ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

§1. Социально-психологические и дидактические основы методов активизации процесса обучения

1.1. Общее понятие об активном обучении

В настоящее время в системе технологического обеспечения образования (особенно в высшей школе) все чаще выделяют ряд способов активизации учебной деятельности, которые получили название методов активизации процесса обучения (МАПО). Однако более точным было бы назвать их системой способов и приемов активизации, которые одинаково успешно можно применять как в специально организованных формах обучения, так и в структуре общих, так называемых традиционных методов и форм построения образовательного процесса.

Понятие «активизация процесса обучения» в целом определяется как переход от преимущественно регламентирующих, жестко алгоритмизированных, программированных форм и методов организации педагогического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым. Современный концептуальный взгляд на проблему активизации обучения оформился благодаря целому ряду достижений как педагогической, так и психологической науки и практики.

Следует вспомнить, что психологическая наука до конца XIX столетия развивалась как психология отдельно взятого индивида. Но на рубеже XIX–XX вв. в эмпирическое поле исследований человеческого поведения вошли социальные (групповые) переменные. И одной из ведущих проблем стал вопрос о том, изменяется ли как-то деятельность индивида под влиянием присутствия других лиц.

Экспериментально подтвержденный ответ на этот вопрос дал американский исследователь Н. Трипплетт (1898), который, изучая результаты соревнований по велосипедному спорту, обратил внимание на то, что скорость велогонщиков, находившихся в поле зрения болельщиков, на 20% превышала их же скорость на безлюдных участках трассы. В Германии педагог А. Майер (1903) изучал успешность усвоения материала учащимися в школе и дома. Его данные подтвердили более высокую результативность формы занятий в классе по сравнению с индивидуальной учебной подготовкой.

В начале XX в. складывается экспериментальная техника исследования малых групп, межличностного взаимодействия. К этому периоду относятся экспериментальные исследования В.М. Бехтерева по общественной психологии (1911), позже названной им «коллективной рефлексологией». Ученый

впервые эмпирически показал эффект изменения суждений индивидуального характера в результате групповой дискуссии, а также сформулировал принципы целесообразности коллективного труда. Он писал: «Общий интерес и единство цели обуславливают связь отдельных членов коллектива, причем, чем больше общих интересов, тем, очевидно, и больше сплоченность коллектива. Очевидно, что только общность интересов и задач являются тем стимулом, который побуждает коллектив к единству действий и придает самый смысл существованию коллектива. В этом отношении на коллектив нужно смотреть как на лучшее средство осуществления определенной задачи. То, что неосуществимо в полной мере для индивида, может быть осуществимо с помощью согласованной коллективной работы, и это-то обстоятельство и оправдывает необходимость создания коллективов».

В этот же период начинает активно развиваться коллективная (групповая) психотерапия. Врачи стремились интегрировать средства искусства, факторы совместного общения людей и традиционные методы в борьбе за психическое здоровье человека.

Проблема воздействия коллектива на личность получила свою должную разработку и в педагогике. Особый вклад в рассматриваемую проблематику внесли педагогические работы и исследования А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, И.П. Иванова, с успехом применивших обучающий и воспитывающий эффект групповой деятельности в практике коллективного воспитания, развивающего воздействия коллектива на личность.

В целом методы активизации индивидуальной и групповой деятельности обязаны своему появлению большой работе по обобщению разнообразного учебного, творческого, управленческого, терапевтического и другого опыта взаимодействия людей.

Современные методы активизации обучения и многие развивающие педагогические технологии в значительной мере основаны на интенсивном использовании глубинного потенциала социально-психологических механизмов и закономерностей групповой деятельности. Соответственно, в комплексном понятии «активизация процесса обучения» аккумулировано несколько важных смыслообразующих характеристик, вытекающих из содержания частных составляющих данного психолого-педагогического феномена.

Во-первых, это – *активное обучение*. Известно, что *активность* – собственная динамика живых существ как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром. В психологическом словаре дано такое определение понятия «активность личности»: «Это способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры». Но не менее, а для педагогики и психологии даже более важным является не внешний – социальный, а внутриличностный аспект активности, проявляющийся в преобразовании непосредственно самого челове-

ка. Отечественный психолог Д.Н. Узнадзе писал по этому поводу: «Активность, возникающая в процессе учения, имеет не только значение средства, но и свою независимую ценность; основное место в учении занимает не продукт, предоставляемый нам в качестве конкретного навыка или знания конкретного ее содержания, а развитие в определенном направлении сил учащегося. Основное в учении – не конкретный навык или знание, а развитие сил, участвующих в процессе учения».

Зависимость эффективности процесса усвоения знаний от собственной познавательной активности – одна из закономерностей процесса обучения. Эта зависимость подтверждается эмпирическими исследованиями, согласно которым в памяти человека запечатлевается до 10% того, что он слышит, до 50% того, что он видит, и до 90% того, что он делает.

Во-вторых, это – *социально-психологическое обучение*, т.е. явление социальной психологии, использующее и опирающееся на ее закономерности и понятийно-терминологический аппарат. Социальная психология – отрасль психологии, изучающая закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также психологические характеристики этих групп. Следовательно, социально-психологическое обучение – это обязательно обучение в группе, и этим оно принципиально отличается от индивидуального обучения. Однако активное использование современных групповых форм и методов не только не противоречит индивидуализации обучения, но и является необходимым для педагогически целесообразного развития личности обучаемых.

Принцип активности в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Под ним подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребности в усвоении знаний и умений, результативности и соответствием социальным нормам. Такого рода активность сама по себе возникает нечасто, она является следствием целенаправленного взаимодействия и организации педагогической среды, применения специфических педагогических технологий, при которых преподаватель не преподносит готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, всего лишь одного из источников информации. Разработанные и успешно применяемые в последние годы технологии активного обучения призваны решать ряд проблем, возникающих перед преподавателями вуза, которые взяли на вооружение активные формы обучения.

Опыт психолого-педагогических исследований содержания, приемов, методов, принципов, закономерностей проблемного обучения (Лернер И.Я., Матюшкин А.М., Махмутов Н.М., Оконь В. и др.) показал, что наиболее характерным и действенным для повышения эффективности обучения является создание таких психолого-педагогических условий, в которых учащий-

ся может (а лучше сказать, вынуждается) занять активную личностную позицию в освоении знаний и в наиболее полной мере раскрыться как субъект учебной деятельности. Так, в педагогике и психологии высшей школы отмечается, что в ситуации вузовского обучения существуют три группы основных мотивов (хотя уточним, что некоторые психологи и педагоги придерживаются разделения мотивов на две группы). В обоих случаях деление мотивов происходит в зависимости от того, что лежит в основе мотивации: внешнее побуждение к учёбе или личностная потребность познания. Три группы мотивов, приводимые ниже, связаны как с традиционными, так и с активизирующими формами и методами обучения.

Считается, что при традиционном обучении у студентов формируются и доминируют первые две группы побуждающих мотивов.

1. Непосредственно побуждающие мотивы. Они могут возникнуть у студентов за счет педагогического мастерства преподавателя и его личностных особенностей. Умелое и, как иногда говорят, влюблённое преподнесение материала, яркое личностное своеобразие подчас предопределяют формирование интереса студентов к данному предмету. Однако эти внешние (по сути) факторы отражают скорее заинтересованность, но не мотивацию познавательного плана.

2. Перспективно побуждающие мотивы. Мотивы данной группы ориентируют учащихся на то, что они что-то получат в обмен на хорошую учебу. В качестве примера здесь можно привести вступительное слово преподавателя при начале изучения новой темы, в котором он объясняет студентам, что без усвоения данного конкретного раздела нельзя освоить следующий раздел. Сюда же относятся ситуации, когда студенты стремятся хорошо учиться, т.к. впереди сложный экзамен по дисциплине; или нужно отлично сдать сессию, чтобы получать повышенную стипендию. В этом случае познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне самой познавательной деятельности.

При использовании форм и методов активизации процесса обучения и, в частности, при проблемном обучении возникает совершенно новая группа мотивов:

3. Познавательно-побуждающие мотивы. Они ориентируют на «бескорыстное» овладение знанием и поиск истины. Интерес к обучению возникает здесь в связи с личностной актуализацией проблемы познавательного характера и развертывается в процессе умственного труда, напрямую увязывается с поисками и нахождением решения проблемной задачи или группы задач. На этой основе возникает внутренняя заинтересованность в знаниях. Итак, познавательно-побуждающая мотивация появляется при применении методов активизации обучения и, возникнув, превращается в ведущий фактор активизации учебного процесса и эффективности обучения. С появлением познавательно-побуждающих мотивов происходит перестройка всех когнитивных процессов (восприятия, памяти, мышления), переориентация интересов, ак-

тивизация способностей человека, что в конечном итоге создаёт предпосылки успешного выполнения той деятельности, к которой студент испытывает интерес. Познавательная мотивация побуждает человека развивать свои разнообразные склонности и возможности, оказывает определяющее влияние на формирование личности и раскрытие ее творческого потенциала.

Отметим в связи с вышесказанным, что речь должна идти не о механическом противопоставлении «активный»-«пассивный», а об уровне и содержании активности учащегося: активности на уровне восприятия и памяти, воображения и творческого мышления, активности воспроизведения, воссоздания или создания нового, социальной активности. При этом важно помнить, что даже на очень высоком уровне активности – творческом, поисковом, – со стороны педагога должно постоянно исходить побуждение учащихся к ней, поддержание в них стремления к творческому самопроявлению, самореализации в познавательной деятельности. Соответственно под МАПО чаще всего предлагается подразумевать совокупность способов и приемов организации и управления учебно-познавательной деятельностью, обладающих рядом отличительных особенностей при их реализации в учебном процессе. Среди основных:

- «Принудительная» активизация мышления обучающихся, их вынужденная поведенческая активность. Самой технологией учебного процесса МАПО создают такие условия, когда ничего не делать, не думать, не участвовать в общих действиях просто нельзя.

- Процесс обучения имеет коллективную основу (каждый член учебной группы и преподаватель являются взаимосвязанными и взаимозависимыми субъектами единой, порождающей общие идеи и общее творчество (сотворчество) деятельности) и строится по определенному «протоколу». Генерированная коллективной деятельностью, коллективной поддержкой, коллективными ожиданиями побудительная сила учебной группы активизирует и раскрепощает индивидуальные творческие и мыслительные способности и возможности каждого учащегося, снимает персональный страх за свой ответ, за высказанное предложение, за оценку чего-либо, формирует в них уверенность в своих силах.

- Активность обучающихся методами МАПО носит длительный характер, является устойчивой к внешним воздействиям и обстоятельствам, гасящим в обычных учебных ситуациях внимание, творческое мышление, инициативность учащихся.

- Четко проявляется признак сопоставимости активности обучаемых с активностью преподавателя. Если в традиционной системе обучения между обозначенными процессами, как правило, фиксируется прямая взаимосвязь, т.е., чем активней преподаватель, тем выше активность слушателей, то при грамотном использовании МАПО наблюдается обратная связь: чем меньше преподаватель участвует в процессе обучения (вернее, чем менее заметна его организационная, координирующая, направляющая роль), тем выше активность обучающихся.

- Использование МАПО предполагает обязательное интенсивное взаимодействие обучающихся между собой или с программированным материалом. Реализация данного принципа требует от преподавателя хорошего знания особенностей процесса управления различными видами коллективной деятельности.

- Обучение насыщено интенсивной обратной связью («здесь и сейчас»), причем более содержательной и многогранной по сравнению с применяемой в традиционных методах.

- Занятие с использованием методов МАПО характеризуется повышенной степенью мотивации учащихся к участию и самопроявлению в нем, эмоциональностью, раскрепощенностью всех субъектов образовательного процесса. Изменяется в целом психологическая атмосфера обучения. Коллективно и лично значимым, всемерно одобряемым и побуждаемым становится стремление к самостоятельному принятию студентами творческих по своему содержанию, эмоционально окрашенных и мотивационно оправданных действий и решений. Наблюдается сдвиг мотивации с внешнего оценивания на личностную включенность и заинтересованность в процессе деятельности и оценивание группой этой личностной включенности, что способствует возникновению слеппроизвольного внимания.

- Процесс обучения строится по определенному алгоритму. Своеобразная дискретность занятия позволяет оперативно рефлексировать эффективность продвижения к поставленным образовательным целям, создает предпосылки для поэтапной оценки успешности и полноты усвоения учебного материала, развития востребованных качеств, свойств, умений.

- Занятие отличается направленностью на преимущественное развитие или приобретение различных новых (профессионально значимых, интеллектуальных, поведенческих и т.д.) навыков и умений в сжатые сроки.

- МАПО – это методы, повышающие результативность обучения не за счет увеличения объема информации и времени на её освоение, а благодаря глубине и скорости её переработки, благодаря интенсификации всех познавательных процессов.

Психологами и педагогами установлено, что при использовании МАПО в процессе обучения повышается точность восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются интеллектуальные и эмоциональные качества личности. Характерно формирование навыков устойчивости внимания, умения его распределять; наблюдательности при восприятии; способности анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели. В условиях такого обучения активно протекают процессы самоконтроля, отчетливее осознаются «провалы» и «сомнительные места» (те части материала, которые ни один из участников занятия не может воспроизвести). В процессе общения студентов и преподавателя происходит воспитание культуры чувств и эмоций, развитие способности к сочувствию, сопереживанию, способностей управления своим поведением, познания самого себя. Эта форма занятий по-

зволяет формировать культуру дискуссии, эффективно использовать дискурсивный подход при изучении любых учебных курсов.

В дополнение, как показывает опыт применения методов МАПО, **работа обучаемых в группе** имеет следующие **преимущества**:

- при разработке решений односторонние интересы не превращаются в решающие;
- сводится к минимуму риск неверного решения;
- над выполнением одного задания работает достаточно большое количество людей, что уменьшает опасность упустить определенные детали;
- обеспечивается более интенсивная готовность и способность каждого отдельного члена группы к сотрудничеству;
- складываются условия для более полной реализации интеллектуального потенциала;
- оказывается исключительное воспитательное воздействие как на каждую отдельную личность, так и в целом на коллектив;
- вырабатываются терпимость, готовность подчиняться общим интересам, признавать мнение других, честно дискутировать, благодаря чему устраняется резко выраженный индивидуализм.

Вместе с тем нельзя не отметить и некоторые **недостатки работы обучаемых в группе**:

- выполнение учебных заданий может потребовать более продолжительного времени по сравнению с работой отдельного человека. Время, в течение которого члены группы подстраиваются друг под друга и устраняют возможные недоразумения, может быть достаточно длительным;
- группа порой трудноуправляема, особенно если велика по составу;
- нивелируется стимул личных амбиций, так как участникам групповой работы достигнутые ими персональные результаты не ставятся в заслугу;
- анонимность членов группы может оказать отрицательное влияние на стремление к лучшим результатам и готовность к продуктивной работе. Каждый член группы может скрывать свою низкую интеллектуальную производительность за спинами других участников.

1.2.Общая характеристика методов, обеспечивающих активность учащихся в обучении

Дидактика трактует *методы обучения* как способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемых, направленные на достижение учебно-воспитательных целей. Методы обучения зависят от его целей и характера взаимодействия субъектов.

Говоря о *методах активизации обучения*, мы в первую очередь обращаем внимание на то, взаимосвязанная деятельность педагога и обучаемых направлена на развитие у обучаемых самостоятельного творческого мыш-

ления и способности квалифицированно решать нестандартные профессиональные задачи. Цель обучения здесь – не только вооружить знаниями, навыками и умениями решать профессиональные задачи, но и развить умение мыслить, культуру мыслительной творческой деятельности. Этим методам присущи выраженная активность познавательной деятельности обучаемых, тесная связь теории с практикой, направленность на овладение диалектическим методом анализа и решения сложных проблем, развитая рефлексия, атмосфера сотрудничества и сотворчества, содействие овладению продуктивным стилем мышления и деятельности.

Выше мы уже отметили, что методы активного обучения базируются на целенаправленной реализации социально-психологических закономерностей групповой учебной деятельности.

Емельянов Ю.Н. под *активным групповым методом* понимает любой способ планируемой активизации коммуникативных процессов в учебной или целевой группе, независимо от содержания поставленных учебно-познавательных, творческих или психокоррекционных задач.

Данные методы Ю.Н. Емельянов условно объединяет в три основных блока: а) дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор казусов из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.); б) игровые методы: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры: ролевые игры (поведенческое научение, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция); контригра (трансактивный метод осознания коммуникативного поведения); в) сензитивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства).

С.В. Петрушин предлагает основные методы активного социально-психологического обучения подразделять по основным направлениям психологии и выделяет тренинг-группы, группы встреч, психодраму, гештальт-психотерапию.

Применение методов активного социально-психологического обучения конкретизируется в следующих задачах:

- овладение психолого-педагогическими и специальными знаниями (знаниями изучаемого предмета);
- формирование личностных и профессиональных умений и навыков, особенно в сфере общения;
- коррекция и развитие установок, необходимых для успешной деятельности и общения;
- развитие способности адекватного и полного познания себя и других людей;
- коррекция и развитие системы отношений личности.

В МАПО применяются практически все **методы психологического воздействия** на обучаемых: заражение, внушение, убеждение, подражание.

Заражение можно определить как бессознательную, невольную подверженность индивида определенным психическим состояниям. Она проявля-

ется не через более или менее осознанное принятие какой-то информации или образцов поведения, а через передачу определенного эмоционального состояния. Поскольку это эмоциональное состояние возникает в массе людей, действует механизм многократного взаимного усиления их эмоционального воздействия. Индивид здесь не испытывает организованного преднамеренного давления, он бессознательно усваивает образцы чье-то поведения, лишь подчиняясь ему. При заражении большая масса людей испытывает общее психическое состояние, кроме речевого воздействия используются иные средства (восклицание, ритмы и пр.).

Внушение представляет собой целенаправленное, неаргументированное воздействие одного человека на другого или на группу. При внушении осуществляется процесс передачи информации, основанный на ее некритическом восприятии. Предполагается, что человек, принимающий информацию, в случае внушения не способен на ее критическую оценку.

Внушение вызывает определенное психическое состояние, в котором человек не нуждается в доказательствах и логике, т.е. это преимущественно эмоционально-волевое воздействие. При внушении достигается не согласие, а просто принятие информации, основанное на готовом выводе.

Внушение имеет одностороннюю направленность – это персонифицированное, активное воздействие одного человека на другого или на группу. При этом внушение, как правило, носит вербальный характер.

Больше внушению поддаются дети, чем взрослые; люди утомленные, ослабленные физически, чем обладающие хорошим самочувствием. Экспериментальными исследованиями выявлено, что решающим условием эффективности внушения служит авторитет суггестора (человека, осуществляющего внушение), поскольку он создает особый, доверительный фактор воздействия – доверие к источнику информации. Авторитетность суггестора выполняет функцию так называемой «косвенной аргументации», своего рода компенсатора отсутствия прямой аргументации, что является специфической чертой внушения.

Как фактор внушения может рассматриваться предшествующая восприятию в общении заданная (или сложившаяся) социальная установка.

Убеждение построено на том, чтобы с помощью логического обоснования добиться согласия от человека, принимающего информацию. При убеждении выводы человеком, принимающим информацию, делаются самостоятельно. Убеждение представляет собой преимущественно интеллектуальное воздействие.

Подражание относится к способам воздействия людей друг на друга в условиях преимущественно внеколлективного поведения, хотя его роль в группах также достаточно велика. При подражании осуществляется не простое принятие внешних черт поведения другого человека или массовых психических состояний, но воспроизведение индивидом черт и образцов демонстрируемого поведения.

В результате подражания формируются групповые нормы и ценности. Оно выступает источником прогресса: периодически в обществе совершаются нововведения, которым подражают массы. Эти открытия и изобретения впоследствии входят в структуру общества и вновь осваиваются путем непроизвольного подражания, рассматриваемого как «род гипнотизма».

Подражание у взрослых наблюдается, как правило, в тех случаях, когда отсутствует возможность применить какой-либо иной способ овладения незнакомым действием. В таком виде подражание присутствует как элемент овладения навыком, иногда достаточно элементарным профессиональным действием.

В группе подражание в большей степени, чем заражение или внушение, включено в групповой контекст. Поскольку речь идет об усвоении предложенных образцов поведения, то всегда существует два плана подражания: или какому-то конкретному человеку, или нормам поведения, выработанным группой. В последнем случае проблема подражания тесно смыкается с проблемой конформности, иными словами, с проблемой давления группы на индивида.

Эффективность воздействия данных методов воздействия во многом определяется авторитетностью ведущего для обучаемых, уровнем его профессионально-психологической компетентности.

Существуют различные подходы к классификации МАПО, но большинство авторов в основе построения данных методов видит комбинацию, сочетание и интеграцию следующих базовых приемов активизации учебно-познавательной деятельности: анализ ситуаций, активное программирование ситуаций, приёмы проблемного обучения, игровое проектирование и моделирование, разыгрывание ролей, деловые имитационные игры. В соответствии с доминантой тех или иных приемов МАПО можно разделить на имитационные и неимитационные, игровые и неигровые.

Чаще всего предлагается, например, следующая классификация МАПО:

- *Неимитационные*: программированное обучение, творческие рефераты, диспут, дискуссия, творческие исследовательские работы, проблемные лекции и семинары, конференция, тематическая экскурсия, защита проектов и др.

- *Имитационные игровые*: игровое ситуационное моделирование, драматизация, разыгрывание ситуаций в ролях, игровое проектирование, учебные деловые игры, исследовательские деловые игры, производственные деловые игры, организационно-деятельностные игры, кейс-метод и др.

- *Имитационные неигровые*: ситуативный анализ (анализ конкретной или случайной ситуации), метод инцидента, решение производственных задач, действия по инструкции, социально-психологический тренинг, «мозговой штурм», метод инверсии, метод Делфи, метод организованных стратегий, метод эмпатии, метод синектики и др.

1.3. Приемы активизации учебно-познавательной деятельности

1. Анализ ситуаций

При диагностике и анализе ситуации чаще всего необходимо определить наиболее существенные её особенности, связи, факты. Под ситуацией принято понимать временный срез состояния воображаемой или наблюдаемой в действительности системы, отражающей взаимодействие людей, машин; взаимодействие факторов, обеспечивающих её функционирование в социальной, производственной, исследовательской и другой среде. Таким образом, при диагностике и анализе абстрактной или реальной ситуации (производственной, хозяйской, управленческой, педагогической, конфликтной, трудной, экстремальной и т.д.), нужно выделить состав её компонентов, способы их взаимосвязи, взаимодействия, а также их значение для участников ситуации. Для этого необходимо ввести в анализ всё богатство индивидуального и группового опыта и описывать ситуацию как отражение взаимоотношений множества людей, процессов, действий, которые участники считают значимыми. По характеру материала ситуации принято разделять на четыре группы: ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки, ситуации-упражнения и ситуации-проблемы.

Соответственно смысл и ведущая задача этого приема – формирование способности к самостоятельному многофакторному анализу явления, процесса, того или иного факта. Здесь важно не столько принятое решение само по себе, как определение параметров, по которым принимается решение в рамках ситуации, анализ соответствия предложенного решения особенностям ситуации. Главное, чтобы студенты уяснили сущность проблемы, проанализировали возможные подходы к её решению, определили различные, в том числе, альтернативные способы ее разрешения в конкретных условиях. Наиболее целесообразным считается создание комплекса ситуационных задач, в который входят целевые, аналитические, конструктивные, методические и комплексные задачи.

2. Активное программированное обучение

Данный прием обладает всеми признаками, характерными для анализа конкретных ситуаций, но в то же время он более простой в процессе его разработки и реализации. Отличительная черта программирования ситуаций – наличие известного преподавателю решения, которое является, с его точки зрения, наиболее эффективным. Занятие с использованием этого приема – это проверка тех или иных законоположений, правил, принципов, методов, технологий и инструкций.

3. Проблемное обучение

Наряду с приемом анализа ситуаций, который по своим базисным основаниям также относится к приемам проблемного обучения, в данную группу

большинство авторов включает следующий ряд приемов–заданий организации обучения, соответствующего проблемному признаку:

- объяснить практическую ситуацию с позиций её ведущих противоречий и потенциала развития, обосновать требования к её научной и практической разработке;
- выяснить причины и факторы возникновения изучаемого явления, а также тенденции к его усложнению или упрощению;
- сформулировать и описать ситуацию в единстве, во взаимосвязи общепринятого объяснения (от практики), научного объяснения и «авторского» (т.е. с точки зрения того, кто анализирует ситуацию) объяснения;
- сравнить те или иные явления и факты по заданным параметрам;
- разработать и обосновать параметры, позволяющие сравнить те или иные явления и факты;
- разработать новые приемы решения проблемы с использованием уже известных алгоритмов и способов решения задач;
- выдвинуть гипотезу, положения которой позволят сформулировать исходные положения и выводы относительно изучаемого явления (в рамках изучаемой ситуации);
- установить межфакторные, межпредметные связи в структуре изучаемого явления и др.

Реализация проблемного обучения может происходить в форме дискуссии, диспута, проблемных лекций и семинаров, выполнения и защиты творческих работ и др.

В ходе семинарских занятий часто предлагается прием, который получил название «метод малых групп». Суть его в том, что по заданным преподавателем вопросам к занятиям готовятся несколько микрогрупп, выполняющих многокомпонентное коллективное задание. В частности, это могут быть две группы, одна из которых выступает в роли «инициаторов» постановки и обсуждения проблемы в том или ином ракурсе, другая – «оппонентов». Задача «оппонентов», не повторяя сказанного инициативной группой, найти прозвучавшие в её выступлении неточности, противоречия, высказать свою точку зрения, если она отличается от позиции «инициаторов», обосновать ее. Более подробно вопрос проведения семинарских занятий, в том числе, с применением «метода малых групп», будет рассмотрен в соответствующем разделе данного пособия.

4. Игровое проектирование и моделирование

Данный прием основан на том, что учебная группа делится на «конструкторские бюро» (небольшие подгруппы студентов), каждому из которых заказчиками (ещё одна группа студентов или же сам преподаватель, которые заранее разрабатывают всю «проектную документацию») предлагается разработать и оформить тот или иной вопрос (производственную проблему, гипотетическое предположение и т.д.) в форме авторского проекта. Затем проводит-

ся конкурс на лучший проект. Предварительно разрабатывается и система оценки проектов. Можно организовать взаимное рецензирование подготовленных проектов, которое тоже может оцениваться. После разбора проектов выбираются лучшие варианты решений поставленных проблем, а при необходимости оформляется и итоговый вариант, вбирающий в себя все лучшие и прогрессивные идеи, прозвучавшие на этапе защиты проектов.

5. Разыгрывание ролей

Данный прием отличается от других в системе МАПО тем, что студенты в рамках тех или иных проигрываемых ими ситуаций «назначаются» преподавателем (в соответствии с определенными личностными качествами, способностями, либо же методом случайного выбора, жеребьевки) на конкретные должности, играют заданные роли как в свободном стиле, так и в рамках запрограммированных инструкций.

6. Деловые имитационные игры

Игра – один из самых органичных и естественных видов деятельности человека и животных. В детском возрасте она заключается в воспроизведении действий взрослых и отношений между ними и направлена на познание окружающей действительности. Человек играет в любом возрасте, однако делает он это по-разному и играет в разные игры. Когда мы говорим об играх взрослых, то «игра – это модель реального процесса, приводимая в движение решениями, принимаемыми ее участниками» (И.М.Сыроеждин). Когда же мы рассматриваем игру в учебном плане, очень важно понимать отличие игры детской от, например, игры деловой.

Если в детской игре следование правилам занимает главное место, то в деловой игре правила являются лишь исходным, нормирующим моментом, на основе которых строится свободное игровое поведение. Детскую игру можно завершить на полпути, бросить и затем начать или сначала или с того момента, где она была «брошена». В деловой игре обязательно ее завершение, связанное с принятием необходимых решений, с их оценкой и рефлексией по поводу процесса принятия решений. Детская игра чаще связана с освоением межличностных ролей для неформального общения, взрослые же в основном осваивают профессиональные и социальные роли в рамках, как правило, формального, делового взаимодействия. Игра прежде всего присутствует там, где необходимо выйти за пределы схем. Детская игра в отличие от деловой имеет не-утилитарный характер, что никак не согласуется с деловой игрой, как правило, имеющей прагматический характер (чему-то научить, получить практический опыт и пр.). Это противоречие зафиксировано уже в самом названии, соединяющим такие слова как «дело», «деловые люди» и «игра».

В каждой имитационной игре создается тот или иной реальный или представляемый объект игрового моделирования. При этом, как считает Р.Ка-

луа, в воображаемых условиях возникают наглядные представления о вымышленном персонаже, действующем по игровому сценарию, реализуется определенная реальная деятельность, требующая от игрока постоянного её соотнесения с самыми разнообразными вводными, поступающими от руководителя игры. Моделирование выступает как способ познания интересующих нас качеств и свойств объекта через его разнообразные модели, т.е. через изображение, описание, схему, чертежи, графики, планы, карты и т.п. или прообраз (образец) какого-либо объекта или системы объектов, используемых при определенных условиях в качестве их заменителя.

Имитационную игру можно рассматривать как занятие по «моделированию реальной деятельности специалиста в тех или иных искусственно воссозданных педагогических и производственных ситуациях» (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская). В подготовке современного специалиста это чрезвычайно важно, так как круг необходимых для жизни и работы знаний расширяется в геометрической прогрессии, а возможности их усвоения у человека не беспредельны. Отсюда необходимо научиться не только отбирать необходимые знания и систематизировать их, но и проблемно преобразовывать, приближать их к сегодняшней жизни, практике, реальной действительности. Игра позволяет как бы «прожить» определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии.

Деловая имитационная игра – это наиболее сложный, трудоемкий, требующий основательной методической разработки прием активного обучения, который может включать все названные выше способы активизации учебной деятельности. В разработку деловой игры, как утверждают специалисты, должны входить следующие параметры: цели и задачи, объект имитации, адресность, комплект ролей и функций игроков, правила, суть конфликта, проблемы, последовательность игры, ролевое взаимодействие, документация, система оценки. Вопросу организации и проведения деловой игры ниже будет посвящен специальный раздел.

Любая деловая игра – имитационный процесс, т.е. процесс выработки и принятия решений для определенной ситуации в условиях поэтапного уточнения факторов, анализа информации.

Деловые игры условно разделяют на три категории: *производственные, исследовательские, обучающие*. Принято выделять два типа игр: *жесткие и свободные*. Жесткие предполагают воспроизведение ситуаций, где строго зафиксированы последовательность и содержание каждого шага, принятие решения сводится к выбору из альтернатив, наработанных в игре, и осуществляется в строго отведенное для этого время. Обычно жесткая игра используется для построения модели действий. В свободной игре задается лишь основное направление развития событий, при этом участникам предлагается самим определить, какие шаги и в какой последовательности они будут делать.

Следует отметить, деловые игры не могут в силу ряда причин являться основой обучения. Развивающие возможности деловых игр действительно

большие, но их нельзя преувеличивать. Игры не могут заменить собой ни индивидуальное мышление (творчество), востребованные в учебном процессе, ни другие формы освоения профессиональной деятельности. Поэтому их предназначение – дополнять теоретические курсы, углублять и детализировать отдельные их положения. Тем самым они являются как бы заключительным этапом их изучения.

Для того, чтобы деловая игра выполняла обучающие функции, ведущей в ее модели должна быть не игровая как таковая, а учебно-познавательная деятельность. При этом специалистами по деловым играм отмечается, что реализация этих функций возможна только при соблюдении определенных требований:

- для игры желательно выбирать проблемы, с которыми участники так или иначе уже знакомы;
- игра не должна копировать реальную систему, а лишь воспроизводить основные связи, которым нужно обучать;
- темп игры должен быть приемлем для участников;
- в игре необходима достаточно быстрая оперативная обратная связь.

Учитывая все вышесказанное, процесс разработки и проведения деловых игр разбивается на несколько этапов и подлежит тщательному контролю со стороны её организаторов на каждом из этапов.

Прежде всего, выбирается цель игры (учебная, исследовательская и др.).

Затем определяется игровой комплекс: уровень моделирования реального процесса, функциональные связи между участниками, правила игры, ее документация, система оценки деятельности участников, способы анализа результатов. Алгоритм проведения игры следующий: ввод в игру, формирование групп, регламентация игры, процесс игры, подведение итогов.

На первом этапе разъясняются цели и задачи игры, вводится и анализируется исходная ситуация, раскрывается игровая модель, игровые этапы. Следующий этап – формирование игровых групп, команд, обозначение лидеров игры и распределение ролей между участниками. Принципы формирования могут быть самыми различными.

Регламентация игры – специфический процесс. Для каждого конкретного случая разрабатывается своя регламентация, которая должна быть рациональной для определенной деловой игры. Все участники должны быть ознакомлены с выбранным регламентом и правильно спланировать свое время. Преподаватель или ведущий игру контролирует соблюдение регламента всеми участниками. Правила игры могут быть красочно оформлены и вручены участникам в виде памятки. Например, первое правило – в игре все равны, просьба расстегнуть мундиры и снять погоны; второе – для успешного сотрудничества рекомендуем выполнять несколько советов, данных Д.Карнеги: «Вникни, будь доброжелателен, не унижай, возвышай»; третье – строго следите за регламентом, действуйте в рамках полученной роли; четвертое – всегда помните о главной общей цели всего игрового комплекса.

Регламентация предполагает и четкую временную организацию каждой части игрового процесса, так как учебное время всегда ограничено и выходить за его рамки недопустимо. Необходимо помнить, что задания отнимают значительное количество времени. Преподаватель должен предусмотреть время на создание игровых команд, на инструктаж, ознакомление участников игры с ее материалами, техники «погружения» в игру и на собственно работу над заданием, затем его обсуждение и обратную связь. В среднем большинство заданий имеет активное время в течение 15–30 минут, а следовательно, анализ результатов зависит от количества команд. При домашней подготовке к игровому учебному процессу, преподаватель, составляя блок-структуру или сценарий игры, должен расписать все элементы заданий с учетом регламента, который необходим для их подготовки, выполнения и анализа.

Важно также ориентировать и студентов на соблюдение регламента. Участники игры должны понимать, что если на какое-либо задание выделяется всего 10 минут, то нужно во что бы то ни стало уложиться. Для осуществления такого подхода во многих играх предусмотрены правила игры, которые строго наказывают участников за нарушение регламента.

Для того, чтобы деловая игра выполняла свои функции в обучении, нужно соответственно подготовить ее документацию. Она может быть двух типов: описание имитационной модели среды, в которой происходит деятельность играющих, или описание модели этой деятельности. Для обеспечения эффективности игры перед ее проведением следует рекомендовать необходимые информационные источники. Сами игры должны способствовать формированию умений самостоятельной работы с источниками информации, что является необходимым условием деятельности современного специалиста. По аналогии с традиционными формами обучения можно предложить участникам игры вести свой игровой конспект или иной учебный документ, который будет опорой в реализации обучающей функции деловой игры и сможет стать определенным методическим и научным пособием для разрешения задач профессиональной деятельности.

Для перехода к следующему этапу игры следует четко ознакомить ее участников с игровыми картами или другой необходимой документацией.

Процесс игры включает в себя подготовку содержательного аспекта игровых ситуаций участниками игры, затем происходит реализация остальных этапов модели игры, выполняются все предусмотренные моделью процедуры. В процессе игры возможна корректировка деятельности ее участников.

Подведение итогов игры. Формы подведения итогов могут быть различны, но обязательно включают анализ игры и оценку деятельности ее участников. При необходимости можно давать дополнительные индивидуальные задания.

В ходе игры преподаватель организует реализацию всех игровых этапов. В некоторых деловых играх полностью обеспечивается процесс самоуправления при научной и методической консультации преподавателя.

§2. Дискуссия как метод активизации процесса обучения

2.1. Характерные черты учебной дискуссии и приёмы её организации

Характерной чертой дидактических поисков, связанных с организацией учебно-познавательной деятельности, является ориентация на специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления. Эта линия ориентации воплощается в разработках по организации учебного процесса как дискуссии.

Сегодня как никогда нужно воспитывать у студентов вкус к полемике и дискуссии, стремление к многообразию точек зрения и их столкновению в аргументированном, корректном споре.

Кроме психологических основ спора, преподавателю необходимо самому овладеть и научить студентов логическим принципам ведения диалога, дискуссии и полемики.

Искусство ведения спора называют *эристикой* (от греческого – спор). Эристика учит умению убеждать других в истинности определенных взглядов и соответствующему умению склонять людей на свою сторону. Дискуссия и полемика – наиболее распространенные разновидности спора.

Дискуссия – важнейший метод решения спорных проблем и своеобразный метод познания. Она позволяет лучше понять и осмыслить предмет спора, даже если участники не приходят к общему мнению, в ходе дискуссии (конструктивной) они достигают лучшего взаимопонимания.

Цель дискуссии – достижение определенной степени согласия её участников относительно дискутируемого тезиса. Как правило, у каждого участника дискуссии имеется своё представление о предмете спора, которое опирается на личные убеждения, пристрастия, оценки. Поэтому используемые в дискуссии средства должны признаваться всеми участниками, иначе диалог не получится.

Полемика существенно отличается от дискуссии и целью, и средствами. Цель полемики – победа одной стороны спорящих над другой, утверждение собственной точки зрения, причём любыми средствами.

В реальной жизни дискуссия и полемика обычно переплетаются, в «чистой форме» они практически не встречаются. Поэтому, чтобы попытаться удержать спорящие стороны в определенных рамках, надо предварительно чётко определить форму спора.

Каким же общим принципам спора учит эристика? Назовем основные:

1. Всякий спор должен *иметь свою тему, свой предмет*. Предмет спора должен быть ясным. Лучше всего в самом начале зафиксировать этот предмет особым утверждением, чтобы потом избежать довольно обычного вопроса: о чём, собственно говоря, шёл спор?

2. Тема спора *не должна подменяться* другой на протяжении спора. К сожалению, это условие редко удаётся соблюсти, что вполне объяснимо. В самом начале спора тема не является, как правило, достаточно определённой, но это обнаруживается только в ходе спора. Участники постоянно уточняют свои позиции, что ведёт к смещению акцентов темы. Ведущий должен быть начеку: как только предмет спора изменился, нужно специально обратить на это внимание и показать, что спор ушел в сторону.

3. Спор должен предполагать *определенную общность исходных позиций* сторон, некоторый *единый* для них *базис*. Всякий спор должен опираться на определённые предпосылки, иначе он бессмысленен. Общность базиса обеспечивает изначальное взаимопонимание спорящих. Те, кто совершенно не понимают друг друга, не способны спорить и не способны прийти к согласию.

Обычно предпосылки спора ясны и не требуют специальной констатации. Когда же ясности нет или имеются различные толкования, лучше всего начать с уточнения и прояснения базиса спора.

4. Успешное ведение спора требует *определенного знания законов логики*. Прежде всего, предполагается умение выводить следствие из своих и чужих утверждений, замечать противоречия, выявлять отсутствие логических связей между утверждениями.

5. Спор требует *известного знания тех вещей, о которых идёт речь*. Плохо, если люди спорят о том, о чём не имеют представления или знают только понаслышке.

6. В споре нужно стремиться к выяснению истины. Это, пожалуй, одно из самых главных требований к спору.

Тактика ведения спора связана с применением определённых средств и приёмов. Их можно разделить на корректные и некорректные. Данные приёмы многообразны и их нужно знать, чтобы уметь, если понадобится, вывести противника на чистую воду. Этому моменту ниже будет посвящён специальный материал.

Посмотрим теперь, как те или иные формы спора могут реализоваться в учебном процессе.

Среди современных дидактических поисков одно из ведущих мест принадлежит учебной дискуссии. Она диалогична по самой своей сути – и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала. Вовлечение группы в учебную дискуссию связано и с другим, чрезвычайно значимым «сопутствующим результатом» – формированием коммуникативной и дискуссионной культуры.

Что такое учебная дискуссия? Учебная дискуссия отличается от других видов дискуссий тем, что новизна ее проблематики относится лишь к группе лиц, участвующих в дискуссии, т.е. то решение проблемы, которое уже найдено в науке, предстоит найти в учебном процессе в данной аудитории. Для преподавателя, организующего учебную дискуссию, результат, как пра-

вило, заранее известен. Целью здесь является процесс поиска, который должен привести к объективно известному, но субъективно, с точки зрения студентов, новому знанию. Причем этот поиск должен закономерно вести к запланированному педагогом заданию. Но это может быть только в том случае, если поиск решения проблемы (групповая дискуссия) полностью управляем со стороны преподавателя.

Использование рассматриваемого вида учебной работы столь многообразно, а его название столь популярно, что им нередко обозначают самые разные способы организации учебной работы, лишь бы они включали обмен высказываниями. М.В. Кларин, изучая американскую педагогику с ее многолетним опытом проведения дискуссий, выделил следующие признаки этого способа обучения¹:

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущих и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения протекает как взаимодействие участников;
- взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных средств;
- направленность обсуждения на достижение учебных целей.

В определениях такого рода, как и во многих попытках формализовать живой процесс, стремление описать и зафиксировать видимые признаки нередко оборачивается ускользанием главного, сущностного.

Что же главное в учебной дискуссии? Опыт исследования данного вида групповой работы показывает, что главными чертами учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин), причем все участники – каждый по-своему – участвуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии – это не подчинение ее дидактическим задачам, которые важны только педагогу, но ясная для каждого студента устремленность к поиску нового знания – ориентира для последующей самостоятельной работы, знания – оценки (фактов, явлений). Взаимодействие и самоорганизация участников – т.е. не поочередные ответы на вопросы педагога, не высказывания в ожидании его оценки, но обращение учащихся друг к другу, обсуждение самих идей, точек зрения, проблемы; организационные усилия, соблюдение правил обсуждения со стороны самих учеников.

Безусловно, это идеальный вариант. Не случайно в мировом опыте использования дискуссии в учебной группе применяется разделение участников на подгруппы от 4-5 до 6-10 человек. Контакт между участниками учебной дис-

¹ Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Пособие к спецкурсу для высших педагогических учебных заведений, институтов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования. – М., 1994. – С. 180.

куссии – обстоятельство, не имеющее прямого отношения к содержанию обучения; однако именно благодаря этому обстоятельству дискуссия связана с высокой вовлеченностью студентов в обсуждение содержания. Общение в ходе дискуссии побуждает учащихся искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения; эти личностно развивающие результаты дискуссии напрямую реализуются на обсуждаемом в группах учебном материале. Отсюда внимание к дискуссии не только как к средству активизации, но и как к способу углубленной работы с содержанием предмета, выхода за пределы усвоения фактических сведений, творческого применения получаемых знаний.

Среди факторов, способствующих более углубленному усвоению материала в ходе дискуссии можно назвать следующие:

- ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией);
- поощрение разных подходов к одному и тому же предмету или явлению;
- допущение различных, несовпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете;
- возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений;
- побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Опыт проведения учебных дискуссий показывает, что высокий уровень поисковой активности связан с оживленным учебным диалогом, в ходе которого участники активно обмениваются мнениями друг с другом, а не только с ведущим-педагогом. Заметим еще следующее. Хотя дискуссия отнюдь не сводится к набору монологических высказываний, она не предполагает и неупорядоченной многоголосицы. Выстраивая ее как групповой диалог, подчиненный определенной задаче, необходимо позаботиться, чтобы участники обладали необходимой подготовкой по предмету обсуждения. Не всякая тема и должна ею становиться: дискуссия – не самоцель, ее предметом стоит делать действительно спорные, неоднозначные темы.

Целенаправленность дискуссии ярче всего проявляется в достижении выводов. Однако настоящая дискуссия не должна превращаться в дидактическую иллюстрацию, средство формулирования заранее заданного тезиса (хотя нередко случается, что дискуссия становится действенным средством убеждения в той или иной точке зрения). В ходе настоящей дискуссии каждый участник свободно мыслит и выражает свою точку зрения, сколь бы не популярной и не приемлемой для остальных она ни казалась.

Сложными для начинающих педагогов могут быть и такие моменты дискуссии: сочетание упорядоченности хода обсуждения с отсутствием регламентации, вежливость без иерархического подчинения в учебной группе, легкость и непринужденность, юмор без развязности и т.д. Особые задачи стоят перед руководителем дискуссии: он должен не столько направлять,

сколько стимулировать, побуждать участников к обмену точками зрения. Обмен мнениями между участниками должен происходить свободно, так, что для стороннего взгляда ход обсуждения может показаться даже хаотичным. Конечно, хаотичный разброс реплик – это крайность, которой необходимо избегать. Однако педагогов должна больше беспокоить другая крайность: сведение дискуссии к последовательному обмену вопросами и ответами между педагогом и учащимися.

Опыт организации учебных дискуссий, накопленный в мировой практике¹, показывает, что дидактические функции дискуссии находятся во взаимосвязи с двоякого рода задачами:

- 1) задачи конкретно-содержательного плана;
- 2) задачи организации взаимодействия в группе, подгруппах.

К сфере задач первого рода относятся:

- осознание учащимися противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;
- актуализация ранее полученных знаний;
- творческое переосмысление возможностей их применения, включение их в новый контекст и т.д.

К сфере задач второго рода относятся:

- распределение ролей в группах-командах;
- выполнение коллективной задачи;
- согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода;
- соблюдение специально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности и т.д.

Педагогически важными являются результаты, получаемые «на пересечении» конкретно-содержательной деятельности и деятельности по взаимодействию в группе:

- переработка сведений, информации специально для убедительного изложения;
- представление своей точки зрения как позиции, ее аргументация;
- выбор и взвешивание подходов к решению проблемы;
- возможное применение подхода или точки зрения как результат осознанного выбора и т.д.

Такого рода результаты, по сути дела, вытекают из контекста совместно распределенной учебной деятельности, способом организации которой яв-

¹ Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Пособие к спецкурсу для высших педагогических учебных заведений, институтов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования. – М., 1994. – С. 184.

ляется дискуссия. Можно выделить следующие задачи педагога-организатора дискуссии:

- установление порядка в группе и постановка темы обсуждения;
- прояснение целей по ходу обсуждения;
- суммирование высказываний;
- посредничество и выяснение расхождений и разногласий;
- постановка перечня обсуждаемых вопросов;
- оценка продвижения группы по ходу обсуждения.

Особое внимание должно быть уделено обеспечению демократического стиля организации обсуждения. В частности, он проявляется в специальном внимании руководителя дискуссии к мнению меньшинства. Специальное обращение к мнению меньшинства важно для того, чтобы добиться всесторонности и глубины обсуждения.

Социально-психологические исследования показали, что если в группах обсуждение ведется без формально выделенного лидера (в учебной группе в этой роли, как правило, выступает педагог, иногда – один из студентов), то это ведет в первую очередь к игнорированию мнения меньшинства; высказывания, не получившие поддержки остальных, не становятся предметом обсуждения, выпадают из поля зрения группы, вместе с ними из участия в дискуссии «вытесняются» и их авторы. Отрицательные последствия очевидны: отключение части студентов (причем на отрицательном лично-эмоциональном фоне), а также заметное содержательное обеднение дискуссии.

Дидактические цели и типы дискуссий. Проблемность. Во многих руководствах для педагогов подчеркивается, что дискуссии не следует превращать в псевдообсуждение, псевдопоиск решений, которые заранее известны педагогу и могли бы напрямую излагаться обычным способом. В ряде случаев, однако, дискуссия служит способом собственного «открытия» и формулирования учащимися тех идей, которые заведомо знакомы педагогу и предусматривались им – по крайней мере, в качестве возможных результатов обсуждения.

Интересно обратить внимание на сходство между решением проблемы отдельным человеком (индивидуальным) и совместным поиском решений (групповым). Это сходство можно проследить как в содержании, так и в последовательности этапов творческого мышления.

В групповом обсуждении проблемы можно наметить следующую последовательность этапов, аналогичных этапам индивидуальной постановки и решения проблемы:

1. Поиск и определение проблемы или затруднения, которые могут решиться групповыми методами (путем выработки общего подхода, достижения консенсуса).
2. Формулировка проблемы в ходе группового анализа и обсуждения.
3. Анализ проблемы с целью выявить связанные с ней факты и обстоятельства.

4. Попытки найти решения проблемы (они могут представлять собой длительный процесс, включающий обсуждения, сбор данных, привлечение внешних посторонних источников информации и т.д. По ходу дела группа делает предварительные, «рабочие» выводы, проводит сбор мнений, делает обзоры и т.д., постепенно продвигаясь к достижению консенсуса).

5. Формулирование выводов, их обсуждение и проверка – вплоть до достижения окончательного решения.

Приведенная последовательность представляет наиболее развернутый вариант группового решения проблемы. В практике нередко встречаются дискуссии, в которых проблема ставится, а иногда и формулируется педагогом. Кроме того, проверка выводов, а также достижения окончательного решения или решений не всегда оказывается возможным, и педагог нередко подчеркивает условный, рабочий характер сделанных выводов и заключений. Таким образом, в реальном учебном процессе педагог обычно сосредотачивает внимание на одном или на нескольких центральных этапах группового решения проблемы.

Педагоги, занимающиеся развитием творческого мышления, рекомендуют строить учебную дискуссию так, чтобы давать учащимся возможность самим принимать решения, самим анализировать возникающие у них различные идеи и подходы, строить действия в соответствии со своими решениями. Однако традиционное занятие строится в ином духе. Каким образом совершить переход от обычного занятия к живому творческому обсуждению темы, видению заложенных в ней проблем? Один из вариантов такого перехода – распространенная в практике разновидность дискуссии, которую американский психолог И.Смит назвал эволюционирующей, т.е. перерастающей из более традиционных видов учебной работы.

Такая дискуссия возникает как бы сама собой, естественно. Однако для того, чтобы она возникла, необходимы соответствующие условия. Иначе говоря, у студентов в условиях обычного занятия должна быть возможность обсуждать свои мысли, мнения с педагогом и друг с другом. Это значит, что сам педагог должен быть настроен на возможность такого обсуждения, заинтересованно относиться к высказываниям студентов. В этом случае взаимодействие педагога с учащимися направлено на развитие, углубление их мысли, переходит в учебную дискуссию.

Опыт учебных дискуссий свидетельствует о следующей последовательности развития, наращивания степени инициативности участников:

- дискуссия с преподавателем в роли ведущего (эволюционирующая дискуссия);
- дискуссия с учащимся в роли ведущего;
- дискуссия без ведущего (самоорганизующаяся).

Формы дискуссии. В зарубежном и отечественном педагогическом опыте получил распространение ряд приемов организации обмена мнениями, которые представляют собой свернутые формы дискуссий. К их числу относятся:

· «круглый стол» – беседа, в которой «на равных» участвуют все участники небольшой группы учащихся (обычно около пяти человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью группы);

· «заседание экспертной группы» («панельная дискуссия») (обычно четыре-шесть учащихся с заранее назначенным председателем), на котором вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются свои позиции всей группе. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое, впрочем, не должно перерасти в долгую речь;

· «форум» – обсуждение, сходное с «заседанием экспертной группы», в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с «аудиторией» (учебной группой);

· «симпозиум» – более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории» (учебной группы);

· «дебаты» – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп) и опровержений. Вариантом этого вида обсуждений являются так называемые британские дебаты, воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в английском парламенте, которая начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны;

· «судебное заседание» – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела).

Это наиболее подробный перечень различных видов обсуждения, хотя в практике они нередко обозначаются одним и тем же словом – «дискуссия».

Интересен и такой вариант организации коллективного взаимодействия, как «техника аквариума». Он выделяется среди форм учебной дискуссии в американских психолого-педагогических разработках. Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Процедура «техника аквариума» выглядит следующим образом:

1. Постановка проблемы (её представление группе исходит от педагога).
2. Педагог делит группу на подгруппы. Обычно они располагаются по кругу.
3. Педагог либо участники каждой из подгрупп выбирают представителя, который будет представлять позицию подгруппы всей учебной группе.
4. Подгруппам дается время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения.

5. Педагог просит представителей подгрупп собраться в центре аудитории чтобы высказать и отстоять позицию своей подгруппы в соответствии

с полученными от нее указаниями. Кроме представителей никто не имеет права высказываться, однако участникам подгрупп разрешается передавать указания своим представителям записками.

6. Педагог может разрешить представителям, равно как и подгруппам, взять тайм-аут для консультаций.

7. «Аквариумное» обсуждение проблемы между представителями подгрупп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения.

8. После такого обсуждения проводится его критический разбор всей учебной группой.

Данный вариант проведения дискуссии интересен тем, что здесь делается упор на сам процесс представления точки зрения, ее аргументации. Включенность всех участников достигается участием каждого в начальном обсуждении, после чего подгруппа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. Вместе с тем, то, что в поле внимания всей учебной группы находятся всего пять-шесть говорящих, сосредоточивает восприятие на основных позициях. Это позволяет одним «проживать» ситуацию, а другим анализировать ситуацию со стороны и «сопереживать» ее. Сам способ «аквариумной» аранжировки занятия заимствован из практики проведения групповых психологических тренингов и дает возможность учащимся прочувствовать тонкости поведения центральных участников – представителей групп. Он эффективен, когда необходимо продемонстрировать навык, умение, эмоцию, состояние при дефиците времени, а студенты могут выступать в роли экспертов и аналитиков.

Последующее обсуждение позволяет педагогу выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. «Техника аквариума» не только усиливает включенность студентов в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии решений, но и дает возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне. Разумеется, педагог волен решить, насколько уместно воспользоваться этой возможностью в том или ином случае.

2.2. Подготовка дискуссии

Один из первых технологических вопросов при подготовке дискуссии – это *создание временных групп*. Выделение в учебном коллективе временных групп сегодня стало общим приемом, основой для активизации взаимодействия между учащимися. Обычное число участников временной группы – 5-6 человек. Разбивка производится оперативно, за ограниченное время – обычно пять-шесть минут. Перед группами ставятся задачи «промежуточного» характера, т.е. такие, которые готовят почву для следующего этапа учебного процесса. К их числу относятся:

- подготовка общегрупповой дискуссии;
- пересмотр и переформулирование целей дискуссии, зашедшей в тупик;
- решение (выбор), что делать дальше, например, выбор варианта ведения дискуссии или переход к планированию практических заданий-проектов;
- проведение «мозговой атаки»;
- выработка правил;
- обмен идеями, собственным опытом;
- постановка вопросов, проблем для предстоящего учебного исследования или для общегрупповой дискуссии, определение круга приглашаемых докладчиков-экспертов и т.п.;
- выявление и обсуждение разногласий и расхождений;
- быстрая актуализация и обмен сведениями, почерпнутыми из разных источников;
- возможность дать выход чувствам, поделиться переживаниями, возникающими как реакция на происходящее в аудитории.

Опыт показывает, что несмотря на несложность организации временных групп, их использование следует планировать заранее. Чисто временный характер этих групп не требует от педагога какого-либо особого подбора участников: группы можно комплектовать по имеющейся в текущий момент схеме расположения учащихся, по алфавиту, по жребию с пронумерованными карточками и т.д. В группе должно быть не менее трех и не более шести человек.

Работая с малыми временными группами, следует позаботиться о трех основных моментах: цели, времени, итогах. Группы должны получить от педагога ясные ориентиры относительно того, какого рода результат ожидается от их обсуждения. Временные рамки лучше выбрать более сжатыми, чем растянутыми, а при необходимости время всегда можно продлить. Внутри группы следует выделить ведущего. Процедура сообщения должна быть заранее известна учащимся.

После процесса обсуждения группы сообщают о полученных результатах. Как правило, каждая группа выделяет по одному представителю-докладчику. Представители могут составить временный экспертный совет, который обсудит предложения. Во многих случаях достаточно просто записать перечень предложений или основных идей на доске или высветить на проекторе.

Следующий технологический вопрос – *организация межгруппового диалога*. Для организации эффективного межгруппового диалога в каждой из малых групп между участниками распределяются основные роли-функции:

- «ведущий (организатор)» – его задача состоит в том, чтобы организовать обсуждение вопроса, проблемы, вовлечь в него всех членов группы;
- «аналитик» – задает вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергая сомнению высказываемые идеи, формулировки;
- «протоколист» – фиксирует все, что относится к решению проблемы; после окончания первичного обсуждения именно он обычно выступает перед всей учебной группой, чтобы представить мнение, позицию своей группы;

· «наблюдатель» – в его задачи входит оценка участия каждого члена группы на основе заданных педагогом критериев.

Порядок работы учебной группы при этом способе организации дискуссии таков:

1. Постановка проблемы.
2. Разбивка участников на группы, распределение ролей в малых группах, пояснения педагога о том, каково ожидаемое участие каждого в дискуссии.
3. Обсуждение проблемы в малых группах.
4. Представление результатов обсуждения перед всей учебной группой.
5. Продолжение обсуждения и подведение итогов.

Начало дискуссии. Проведение дискуссии связано с немалым количеством «подводных камней». Заметные затруднения нередко связаны уже с началом дискуссии. Поскольку дискуссия менее жестко фиксирована, чем другие, более привычные виды учебной работы, педагогу необходимо позаботиться о том, чтобы учащиеся ясно представили себе предмет и общие рамки дискуссии, равно как и порядок ее проведения. Организуя дискуссию важно обратить внимание на то, чтобы создать благоприятную, психологически комфортную обстановку, видя в ней залог успеха. Например, размещение участников должно быть таким, чтобы каждый мог видеть лицо каждого, – обычно это достигается при расположении участников по кругу. В содержательном плане важным является предварительное прояснение темы, вопроса. Вводная часть строится так, чтобы актуализировать имеющиеся у студентов сведения, ввести необходимую информацию, создать интерес к проблеме.

Вводная часть – важный и необходимый элемент любой дискуссии, так как учащимся необходим как эмоциональный, так и интеллектуальный настрой на предстоящее обсуждение. В опыте проведения учебных дискуссий накоплены различные варианты организации вводной части. Например: предварительное краткое обсуждение вопроса в малых группах (по 4-6 человек). Можно также использовать заранее поставленное перед одним или несколькими студентами задание выступить перед всей учебной группой с вводным проблемным сообщением, раскрывающим постановку проблемы. Иногда педагог может использовать краткий предварительный опрос.

В целом можно выделить и перечислить целый ряд конкретных приемов введения в дискуссию:

- изложение проблемы или описание конкретного случая;
- ролевая игра;
- демонстрация диафильма или кинофильма;
- демонстрация материала (объекты, иллюстративный материал и т.д.);
- приглашение экспертов (в качестве экспертов выступают люди, достаточно хорошо и широко осведомленные в обсуждаемых вопросах);
- использование новостей;
- магнитофонные записи;
- инсценировка, ролевое разыгрывание какого-либо эпизода;

· стимулирующие вопросы, особенно вопросы типа «что?», «как?», «почему» и «что произошло бы, если бы...?» и т.д.

Использование любого из вводных приемов должно быть связано с небольшими затратами времени – так, чтобы как можно скорее подвести учащихся к самой дискуссии. Следует всеми силами избегать «застывания» на каком-либо из вводных моментов, иначе саму дискуссию будет очень трудно, а то и невозможно по-настоящему «завести».

2.3. Руководство ходом дискуссии

Использование вопросов. По ходу дискуссии от педагога требуется немалое искусство, чтобы его участие не сводилось к директивным репликам или высказыванию собственных суждений. В содержательном плане основное средство в руках педагога – это вопросы. Умелое использование вопросов, краткая запись ключевых моментов текущего обсуждения на доске – вот те внешне несложные приемы, которыми пользуется опытный руководитель дискуссии. Важны, однако, также тип вопросов, их характер и специфика.

Как известно, вопросы обычно разделяются на закрытые и открытые. Закрытые вопросы используются для получения конкретной информации и обычно предполагают ответ в одном–двух словах, содержащих подтверждение или отрицание чему-либо («да», «нет»). Многолетние исследования и практика показывают высокую эффективность вопросов открытого типа, способствующих стимулированию мышления, – «дивергентных» либо «оценочных» по своему содержательному характеру.

«Открытые» вопросы в отличие от «закрытых» не предполагают короткого однозначного ответа (обычно это вопросы типа «как?», «почему?», «при каких условиях?», «что может произойти, если?» и т.д.).

«Дивергентные» вопросы (в отличие от «конвергентных») не предполагают наличия единственно правильного ответа, они побуждают к поиску, творческому мышлению.

«Оценочные» вопросы связаны с выработкой студентом собственной оценки в отношении того или иного явления, собственного суждения по данному конкретному вопросу.

Искусство ставить (а следовательно, и парировать) вопросы зависит от многих факторов, но в первую очередь оно зависит от того, насколько мы владеем разнообразными приёмами постановки вопроса и насколько удачно ими пользуемся. Отметим, используя материалы В.И. Андреева, некоторые особенности постановки наиболее распространенных вопросов, используемых с той или иной целью в ходе дискуссии.¹

¹ Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров и разрешения конфликтов. – Казань, 1992. – С.62-64.

Провоцирующий вопрос. Его цель – спровоцировать оппонента на конфронтацию, создать ситуацию, в которой бы он потерял самообладание, как говорят, «вышел из себя» и наговорил дерзостей и глупостей. Вопрос провокационного характера, как правило, задаётся в самый неподходящий момент, его чаще всего приберегают на тот случай, если другими способами добиться поставленной цели одной из спорящих сторон явно не удаётся.

Озлобленный и «заведенный» противник уже не владеет собой в такой степени, как этого требует деловое обсуждение вопроса, проблемы. Он часто теряет самообладание и ведет себя менее гибко и осторожно, а значит, способен наделать массу глупостей. Как себя вести в подобной ситуации, какие контрприёмы наиболее эффективны против вопроса-провокации?

Прежде всего важно сохранять спокойствие и самообладание. Если это возможно, уместен будет контрвопрос, реплика, замечание, которые разоблачают истинные мотивы того, кто ставит провокационный вопрос. Хорошим приёмом в данной ситуации будет проявление чувства юмора, рассказанный анекдот, забавная история, которые бы позволили участникам дискуссии, спора несколько разрядиться, расслабиться.

Риторический вопрос. Это тип вопроса, который ставится как бы всем присутствующим. Это вопрос вообще и никому конкретно. Риторический вопрос – это вопрос, побуждающий к размышлению и не требующий конкретного ответа от кого-либо. Риторические вопросы ораторы часто используют для того, чтобы побудить слушателей к размышлению не вообще, а в нужном направлении для оратора.

Контрвопрос. Это вопрос, который в процессе ведения дискуссии, спора как бы рикошетом возвращается к тому, кто ставит не вполне удобный, а часто провокационный вопрос. По существу на вопрос вторая сторона отвечает вопросом и тем самым как бы создается видимость диалога. На самом деле достигается временный паритет противоборства, где нет победителя и побежденного, а есть уход от решения проблемы, вопроса как с той, так и с другой стороны.

К контрвопросам, очевидно, следует прибегать в крайних случаях, когда другие приёмы ведения дискуссии, спора не срабатывают или прямой ответ на поставленный вопрос не уместен, либо не желателен.

Уточняющий вопрос. Постановка такого вопроса требует дополнительной информации, а чаще всего уточняет позиции сторон по обсуждаемой проблеме. Уточняющий вопрос, как правило, начинается со слов «кто», «что», «почему», «когда», «сколько», «каким образом», «каким способом» и др. Постановкой уточняющего вопроса как бы «выуживается» информация, уточняется позиция сторон, участвующих в дискуссии. Не случайно, уточняющий вопрос часто начинается со слов «Так ли я Вас понял...».

Вопрос, требующий однозначного конкретного ответа. Этот вопрос используется обычно тогда, когда позиция противника размыта, его истин-

ные мотивы, цели не ясны. Вопрос, требующий конкретного ответа, позволяет Вам более четко представить позицию собеседника, получить более конкретную информацию по интересующему Вас вопросу. Это бывают, как правило, вопросы, требующие однозначного ответа на вопросы типа: «когда», «сколько», «кто», «что», «почему», «с какой целью». От такого типа вопросов трудно уйти. Они требуют чаще всего ответов либо «да», либо «нет», либо точной аргументации с использованием цифр, дат, какого-то конкретного фактического материала.

Такого типа вопросы бывают наиболее полезны и продуктивны на завершающих этапах дискуссии. Но, как показывает практика, их преждевременная постановка, поспешная формулировка зачастую не дает высветить взаимные позиции, обсудить все наиболее значимые альтернативы и подходы к решению обсуждаемой проблемы.

Вопрос профессионала. Это вопрос, требующий глубоких профессиональных знаний, специальной подготовки. Такого типа вопросы любят задавать «спецы», знатоки своего дела, стремящиеся показать дилетантский подход оппонента к решению проблемы.

Следует упомянуть также ряд психологических правил, наработанных, в первую очередь, в психологических консультативных практиках¹ (где роль вопросов чрезвычайно велика), однако которые, безусловно, могут быть с успехом применены и учтены для повышения эффективности ведения дискуссии:

1. Вопросы «Кто, что?» чаще всего ориентированы на факты, т.е. вопросы такого типа увеличивают вероятность фактологических ответов.

2. Вопросы «Как?» в большей мере психологически ориентированы на человека, его поведение, внутренний мир.

3. Вопросы «Почему?» нередко провоцируют защитные реакции, поэтому их, по возможности, следует избегать. Задав вопрос такого типа, чаще всего можно услышать ответы личностно оправдательного плана.

4. Надо избегать постановки одновременно нескольких вопросов, а также вариантов, когда в одном вопросе заложены другие вопросы. Например: «Как Вы понимаете данную проблему? Не думаете ли Вы, что эта проблема сегодня уже не актуальна? « или «Почему Вы считаете мое обоснование неверным и ссоритесь со своими одноклассниками?» В обоих случаях отвечающему может быть неясно, на какой из вопросов отвечать, потому что ответы на каждую часть двойного вопроса возможны совершенно разные.

5. Не следует один и тот же вопрос задавать в разных формулировках. Отвечающему становится неясно, на какой из вариантов надо отвечать. Подобное поведение ведущего при постановке вопросов свидетельствует о его неуверенности, о не вполне точном понимании канвы дискуссии. Лучше всего «озвучивать» только окончательный вариант вопроса.

¹ Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М., 1999. – С. 105-106.

6. Нельзя вопросом опережать ответ, если в вопросе содержится очевидная подсказка или указание на социально желаемый, социально одобряемый вариант ответа, ожидаемый от оппонента.

Можно выделить также и ряд общих технологических приемов, помогающих реализовать выше обозначенные подходы. Все они связаны с прямым обращением педагога к учащимся с вопросами, побуждающими к активному поисковому мышлению, творческой инициативе, формированию и критическому осмыслению собственной точки зрения.

Так, установлено, что продуктивность генерации идей повышается, когда педагог:

- дает достаточно времени, чтобы учащиеся могли обдумать ответы;
- избегает неопределенных, двусмысленных вопросов;
- обращает внимание на каждый ответ учащегося (не игнорирует ни одного ответа);
- изменяет ход рассуждений учащегося, расширяет его мысль или меняет ее направленность (например, задает вопросы типа: «Какие еще сведения можно использовать?», «Какие еще факторы могут оказывать влияние?», «Какие здесь возможны альтернативы?» и т.д.);
- уточняет, проясняет высказывания, задавая уточняющие вопросы (например: «Ты сказал, что здесь есть сходство; сходство в чем?», «Что ты имеешь в виду, когда говоришь...?» и т.д.);
- предостерегает от чрезмерных обобщений (например: «На основании каких данных можно доказать, что это справедливо при любых условиях?»; «Когда, при каких условиях это утверждение будет верно?» и т.д.);
- побуждает учащихся к углублению мысли (например: «Итак, у тебя есть ответ; как ты к нему пришел? Как можно показать, что это верно?»).

Использование паузы. Пауза наряду с вопросами также является важнейшим фактором обеспечения продуктивности дискуссии. Известно, что в учебном процессе нет мелочей. Однако в отношении методов и форм активизирующего обучения это обстоятельство «срабатывает» особенно явно. Одна из повседневных деталей учебной дискуссии – вопросы педагога и ответы учащихся. Педагогические исследования показали, что такая «мелочь», как *п р о д о л ж и т е л ь н о с т ь п а у з ы*, которую делает педагог, ожидая ответа на обращенный к учащемуся вопрос, заметно сказывается на характере учебного диалога, взаимодействия в учебной группе. Выяснилось, что когда педагоги в ожидании ответа на свой вопрос увеличивали паузу до трех-пяти секунд, картина обучения менялась. В большинстве случаев были отмечены следующие позитивные моменты:

- увеличивается продолжительность ответов;
- увеличивается число высказываний, которые, хотя и не отвечают в точности на поставленный вопрос, но, безусловно, относятся к обсуждаемой теме;
- повышается уверенность учащихся в их ответах, суждениях;

- усиливаются творческая направленность мышления учащихся, взаимодействие между ними;
- суждения учащихся становятся более доказательными;
- учащиеся задают больше вопросов, предлагают больше идей, совместных учебных действий (опытов, практических заданий, упражнений, проектов и т.д.);
- возрастает включенность учащихся с низким темпом учения;
- расширяется диапазон учебных действий, усиливается взаимодействие между учащимися (они чаще и активнее реагируют на высказывания друг друга), теснее становится их взаимодействие с педагогом (возрастает частота реакций на его управляющие воздействия, организационные реплики).

В свою очередь, было зафиксировано, что целенаправленно предпринимаемое педагогами увеличение продолжительности пауз сказывается и на преподавании в целом:

- повышается разнообразие действий педагога;
- изменяется количество и характер задаваемых учащимися вопросов: их становится в целом меньше, но они делаются более содержательными;
- меняются ожидания педагога, его установки по отношению к возможностям учащихся; педагоги меньше сосредотачивают внимание на способных учащихся, благожелательнее относятся к отстающим, шире вовлекают их в учебный процесс.

Эффект, вызываемый увеличением продолжительности интервала

Выделяются два вида паузы ожидания:

- «пауза ожидания-1» – между вопросом учителя и ответом ученика;
- «пауза ожидания-2» – между ответом ученика и реакцией на него со стороны учителя. Этот второй вид паузы в большей степени контролируется учителем. Увеличение длительности обоих видов «пауз ожидания» в целом приводит к положительным сдвигам в обстановке учебного процесса, мотивации учащихся, их отношении к предмету, включенности в обсуждение.

В тоже время иногда замечается и эффект обратного рода: часть учащихся воспринимают занятия, на которых педагог увеличивает длительность «паузы ожидания», как замедленные по темпу, и у них возникает желание «отключиться». Считается, что изменение продолжительности «пауз ожидания» может быть эффективным лишь в случае, если оно сопровождается познавательной деятельностью высокого уровня – как у учащихся (во время пауз первого типа), так и у педагога (во время пауз второго типа). Так, для учащихся паузы первого типа будут продуктивны, если они используются для активного обдумывания смысла заданного педагогом вопроса, привлечения имеющихся знаний.

Итак, само по себе предоставление времени для раздумий, побуждение к поиску ответов, поисковая направленность вопросов могут обеспечивать мотивацию учащихся и включенность, но еще не гарантируют результатов на более высоком познавательном уровне. Отметим, что здесь весьма актуальным становится обучение самим поисковым процедурам.

Приёмы, повышающие конструктивность и эффективность хода дискуссии. Вопросы и паузы – не единственное средство руководства дискуссией. Нередко вопрос вместо того, чтобы стимулировать обсуждение, может остановить его. Ведь множество слов в русском языке имеет несколько значений, отсюда важно правильно понять говорящего, понять то, что он хочет сообщить. Поэтому, как мы выше уже кратко отметили, опытные педагоги иногда предпочитают промолчать, используя паузу, чтобы дать учащимся возможность подумать. Моменты неясности, путаницы в исходных понятиях или фактических сведениях необязательно сопровождать вопросами, которые могут привести к еще большему замешательству – здесь зачастую более уместным будет разъясняющее, информативное (но краткое!) высказывание педагога. К числу таких часто применяемых средств руководства ходом дискуссии относятся **парафраз** (краткий смыслоподытоживающий пересказ) и **обобщение**, которые проясняют высказанное студентом. Они особенно эффективны, когда мысль сформулирована недостаточно ясно или допускает двойное толкование, а также когда в пылу полемики оппоненты допускают слишком пространственные высказывания или перескакивают с одной мысли на другую.

Искусство **перефразирования** заключается в том, чтобы выразить мысль оппонента другими словами. Цель перефразирования – самому сформулировать сообщение говорящего для проверки его точности. Фраза педагога (или любого другого участника дискуссии) в этом случае может начинаться со следующих слов: «Как я понял Вас...», «Если я правильно понимаю, Вы имели в виду, что...», «Другими словами, Вы считаете, что...», «По вашему мнению...», «Вы можете поправить меня, если я ошибаюсь, но я понял...», «Правильно ли я Вас понял, что Вы хотели сказать, что...» и др.

При перефразировании надо помнить несколько простых правил:

1. Перефразируется основная мысль, т.е. нас должна интересовать именно центральная мысль или идея, а не установка собеседника или его чувства.
2. Нельзя исказить или заменять смысл утверждения оппонента, а также добавлять что-то от себя.
3. Надо избегать «попугайства», т.е. дословного повторения высказывания собеседника, желательно мысли собеседника выразить своими словами.

Хорошо перефразированная мысль оппонента становится короче, яснее, конкретнее, а это помогает и самому собеседнику понять, что он хотел сказать.

В отдельных же случаях, когда высказывания неясны, обычно стоит прямо (но тактично!) сказать об этом (например: «Кажется, я не очень понимаю, что ты имеешь в виду», «Я не уверен(а), что правильно понимаю тебя», «Мне не совсем понятно, каким образом то, что ты говоришь, связано с данным случаем (вопросом)» и т.д.).

В **обобщении** выражается основная идея нескольких мало связанных между собой утверждений или долгого и запутанного высказывания. Обобще-

ние помогает оппонентам систематизировать свои мысли, вспомнить то, что было сказано, побуждает к рассмотрению значимых вопросов и способствует соблюдению последовательности дискуссии. Если перефразирование охватывает только что высказанные утверждения собеседника, то обобщению подлежит целый этап дискуссии или даже вся дискуссия. Обобщение чаще всего рекомендуется к применению в следующих ситуациях:

- когда руководитель хочет структурировать начало дискуссии, чтобы объединить её с прежними беседами, занятиями, дискуссиями;
- когда оппоненты говорят очень долго и запутанно;
- когда одна тема или вопрос дискуссии уже исчерпаны и намечается переход к следующей теме или к следующему этапу дискуссии;
- при стремлении придать некое направление дискуссии;
- в конце обсуждения при стремлении подчеркнуть существенные моменты дискуссии и дать задание на промежуток времени до следующей встречи.

Ещё один, часто рекомендуемый метод побуждения к конструктивному диалогу – **предложение продолжить высказывания** на данную тему. Лучше всего формулировать их в косвенной форме. Например: «Эта мысль звучит очень многообещающе. Интересно было бы развить ее подробнее» или: «Это очень интересно. Ты не мог(ла) бы немного подробнее поделиться впечатлениями?». Плодотворность такого рода побуждений к высказыванию связана с тем, что говорящий стремится лучше, полнее и яснее выразить свои мысли и чувства. Кроме того, аудитория гораздо более внимательна к такого рода высказываниям, чем к прямым ответам на вопросы педагога.

В описываемых опытах проведения учебных дискуссий значительное место принадлежит *созданию атмосферы доброжелательности и внимания* к каждому её участнику. Так, безусловным правилом является общее заинтересованное отношение к учащимся, когда они чувствуют, что педагог выслушивает каждого из них с равным вниманием и уважением как к личности, так и к высказываемой точке зрения. Для этого можно применить следующие «технические примы»:

- **способствующее высказывание** (здесь большую роль могут сыграть взгляд, слово или жест, которые говорят оппонентам: «Я с Вами и внимательно Вас слушаю», «Все нормально, Вы можете говорить всё, что считаете необходимым»). Невербальное поведение руководителя дискуссии должно быть конгруэнтно (соответственно) ситуации обсуждения. Известно, что ряд жестов воспринимается другими людьми как жесты открытые, показывающие положительное отношение к собеседнику (открытое тело; ладони, обращенные вверх и др.), другие же – как выражающие защиту или отрицательное отношение к партнеру по диалогу (например, перекрещенные на груди руки; голова, лежащая на ладони, что «прочитывается» как полное отсутствие интереса и т.п.). Порой неуместная улыбка или, напротив, отстраненность, полная неэмоциональность могут разрушить канву обсуждения

ещё быстрее, чем неудачная фраза. Руководителю важно вовремя сделать уместный кивок головой, улыбнуться, проявить сочувствие, выражаемое глазами, мимикой и т.д.);

- **столкновение с внутренней реальностью** (смысл приёма заключается в том, чтобы показать оппоненту его внутренний мир глазами ведущего. Например: «Вы чувствуете внутреннее недовольство своими словами...», «Вы чувствуете, что Вы сомневаетесь в том, что сказали...»);

- **сообщение о восприятии оппонентов** (сообщение оппонентам, как ведущий воспринимает их в данной ситуации обсуждения, какое впечатление они производят. Например: «Видимо, эта тема Вас очень волнует...», «Мне кажется, Вы чем-то обрадованы и с удовольствием ждёте возможности ответить...», «Мне кажется, вам есть чем ответить и Вы рветесь в бой...» и др.);

- **сообщение о восприятии самого себя** (ведущий сообщает оппонентам о своём состоянии в данной ситуации. Например: «Мне было очень интересно и приятно услышать это», «Меня беспокоит, что мы с Вами...» и др.);

- **замечания о ходе обсуждения** (например: «Мы хорошо с вами обосновали актуальность сегодняшней темы, пора приступить теперь к предмету разговора», «Я думаю, мы с Вами нашли интересный подход к решению поставленной проблемы», «Мне кажется, мы увидели интересный поворот в обсуждении этого вопроса...» и т.д.)

Следующий момент, рано или поздно встающий перед каждым ведущим дискуссии: как быть с ошибками? Это – один из самых сложных вопросов. Ведь еще одно из безусловных правил ведения дискуссии состоит в том, чтобы воздерживаться от высказывания одобрения или неодобрения по той или иной точке зрения оппонентов, от «навязывания» своего мнения, своего варианта понимания вопроса или проблемы, даже если именно оно, по мнению ведущего, является изначально верным. В то же время, конечно, не следует оставлять без внимания нелогичность рассуждений, явные противоречия, необоснованные, ничем не аргументированные высказывания. Общий подход обычно состоит в том, чтобы тактичными репликами (обычно посредством вопросов) прояснять основания утверждений, фактические данные, поддерживающие высказываемое мнение, побуждать задуматься о логических следствиях высказываемых идей. Вполне уместно попросить говорящего подтвердить или доказать свое утверждение, сослаться на какие-либо сведения или источники, прояснить неопределенность. Например, спросить: «А что означает этот термин?» или: «А какой именно вопрос мы в данном случае пытаемся решить?» и т.д.

Важным элементом руководства обсуждением служит и сосредоточение всего хода дискуссии на ее теме, фокусирование внимания и мыслей участников на обсуждаемых вопросах. Иногда при отклонении от темы достаточно заметить: «Кажется, мы отошли от темы дискуссии...». В некоторых случаях необходимо сделать остановку, своеобразную паузу. При продол-

жительном обсуждении есть смысл проводить промежуточное подведение итогов дискуссии. Для этого делается пауза, ведущий просит специально назначенного протоколиста подвести итоги обсуждения на текущий момент так, чтобы учебная группа могла лучше сориентироваться в направлениях дальнейшего обсуждения.

Подводя текущие итоги обсуждения, педагог обычно останавливается на одном из следующих моментов дискуссии:

- резюме сказанного по основной теме;
- обзор представленных данных, фактических сведений;
- суммирование и обзор того, что уже обсуждено, а также вопросов, подлежащих дальнейшему обсуждению;
- переформулирование, пересказ всех сделанных к данному моменту выводов;
- анализ хода обсуждения вплоть до текущего момента.

Подведение итогов как по ходу, так и в конце дискуссии, должно быть кратким, содержательным и отражать весь спектр аргументированных мнений. В конце дискуссии важен общий итог, представляющий собой не только и не столько конец размышления над данной проблемой, сколько момент ориентации в дальнейших размышлениях. Опытные педагоги часто используют итоги дискуссии как отправной момент для перехода к изучению следующей темы.

Техника защиты от некорректных приёмов ведения дискуссии. Все некорректные приёмы ведения дискуссии можно разделить на три группы:

- перевод дискуссии на другую тему (уход от темы);
- «опровержение» слов партнёра;
- провокация конфликта.

Следует помнить, что всё это – лишь средства достижения цели: сохранить свои прежние позиции, мнение, точку зрения от разрушающего воздействия со стороны других лиц.

Приведем в качестве примера некоторые некорректные приёмы ведения дискуссии, анализируемые в известной работе Панасюк А.Ю.¹, с соответствующими рекомендациями по защите от них».

1. *Перевод беседы на другую, не менее актуальную для партнёра тему.* В качестве примера приведем возможное развитие следующей ситуации: В ходе групповой дискуссии, посвященной обсуждению проблемы выборов руководителя и, в частности, моральных качеств современного руководителя, довольно успешно можно перевести разговор сначала на моральный климат в коллективе вообще (а что, взаимосвязанно), затем в их конкретной группе, а затем – на их бытовые проблемы, которые могут вызывать конфликты. Как правило, участники дискуссии активно включаются в обсуждение новой, тоже

¹ Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: Методическое пособие. – М., 1991.- С.63-66.

актуальной (а иногда и более актуальной) для них, темы, забыв и о первоначальной теме. Зачастую руководитель дискуссии, обнаружив «конверсию» темы, заявляет, что это – не главное сейчас, что «нашли о чём говорить» и т.п. И это самая типичная ошибка, ибо тотчас же возникает дискуссия о «важности» новой темы и тема о выборах руководителя оказывается погребена под другими. На что и был рассчитан этот приём.

Защита. Обнаружив, что Ваш партнер искусно перевёл разговор на другую тему, согласитесь (одной-двумя фразами), что это действительно важный вопрос. А затем: «Поскольку это заслуживает специального разговора («заслуживает!»), а я дорожу Вашим («Вашим!») и своим временем, то давайте сначала закончим о...».

2. *Перевод разговора на другую, менее важную тему.* Типичная ошибка: заметив, что партнер «соскользнул» на другую тему, вовсе не интересную, руководитель дискуссии или её участник реагирует раздраженно: «Давайте не отвлекаться!» (Не редкая ситуация в любой аудитории.) Результат: оппонент если и не увел Вас от нежелательной для него темы, то поставил дискуссию на грань конфликта.

Защита. «Хорошо. Мы ещё поговорим об этом. Мы обязательно найдем на это время. Только давайте сначала закончим о...».

3. *Приём анекдота (перевод разговора в шутку, принижение значимости темы, тех или иных доводов, событий).* Пример: «Знайте, то, что Вы сейчас сказали, напоминает мне анекдот. Один человек спрашивает...». Анекдот может быть действительно смешным, или острым, или с ироничным подтекстом в Ваш адрес. Неумелая защита: «Я хотел бы, чтобы Вы отнеслись серьезно...» (или: «Это же серьезные вещи, а Вы тут цирк устраиваете...»). Парирующая фраза оппонента: «А Вы что, шуток не понимаете?» и далее уже о личности преподавателя... Итог – от темы ушли, начинаем оправдываться («нет, шутки мы понимаем, но надо им знать место...») и т.д.

Защита. «Ну что ж, анекдот – это перерыв в работе, хорошая пауза для отдыха. Посмеялись – и хватит. Теперь к делу». Главное здесь, не переносить ничего на себя, на свою персону, не обижаться. Возможно, что Ваш собеседник рассчитывал и на это.

4. *Опровержение Ваших аргументов ссылкой на авторитетную цитату.* «Вот Вы говорите о важности психологии в перестройке общества на новый лад. А между прочим, давно известно, что бытие определяет сознание, а не наоборот. Надеюсь, с автором этого высказывания спорить не станете. А кроме того, великий русский... говорил, что...».

Бывает, просто не знаешь что делать, когда кто-то просто сыплет цитатами и при этом называет такие имена...! Но обратите внимание: в таких цитатах содержится, как правило, утверждение, а не логически обоснованное доказательство неправомерности Вашей посылки. Оппонент подменяет логику именем. На этом и должна быть построена защита.

Защита. «Н. безусловно авторитетен и Вы, Я думаю, согласны, что слова «авторитет» и «доказательство» не синонимы. Поскольку мы с Вами здесь не расходимся, то давайте о...».

Эту фразу важно произнести на одном дыхании, без пауз. Что оппонент в результате уловил в Вашем высказывании? Подтверждение, что он действительно цитировал авторитетного человека. Уже приятно. Что ещё? Что-то о каких-то синонимах, но главное, что мы с ним не расходимся... Ладно, посмотрим, что он дальше скажет...

Тем самым приём нейтрализован. И Вы не дали повода упрекнуть Вас в пренебрежении к Н.

5. *Опровержение Ваших аргументов ссылкой на Вашу действительно некомпетентность в какой-либо области (если таковое случайно проскользнуло в Вашем высказывании).* Обычно малоопытный дискусант попадает на этот «крючок», пытаясь доказать, что хотя он и не специалист в этой области, но этот-то вопрос он знает. И увязает в дискуссии о предмете, который знает плохо или вовсе не знает. И таким образом проигрывает в достижении главной цели.

Защита. Если затронутый Вами вопрос из другой (не Вашей) области не относится к числу главных Ваших аргументов (а так и должно быть), пожертвуйте им, но обратив при этом внимание партнера на то, что Вы всегда идете на компромисс или всегда готовы признать свою неправоту. И сразу же, без пауз: «Поэтому вернемся к... Вы вероятно знаете, что...». Не давайте Вашему партнеру по дискуссии «застрять» на Вашем поражении. Фразой «Поэтому вернемся» Вы переключаете его внимание на главную тему беседы.

6. *Опровержение с помощью фальсификации ваших слов (приписывание Вам того, что Вы не говорили).* «Если Вас послушать, то с помощью психологии можно объяснить всё, что угодно, что психология чуть ли не панацея от всех проблем! Не слишком ли?!». Будучи приверженцем материального над духом, он умышленно утрирует позицию психолога. Неопытные дискусанты тотчас же бросаются в бой: «Ничего подобного Я не говорил!», или же «Вы исказили мои слова». А он: «Нет, Вы говорили так, я же не глухой!» и т.п. Чем заканчиваются подобные диалоги, известно.

Защита. «Нет смысла спорить, говорил я это или не говорил, нас дословно никто не конспектировал, объективных свидетелей у нас с Вами нет. Вы будете утверждать, что это мои слова, я буду говорить обратное – это (далее произносим с нажимом) бесполезный спор, поэтому вернемся лучше к высказанной Вашей мысли о...».

Обратите внимание: высказывание как бы пронизано одной мыслью – «бесполезный спор», а не «я прав», и завершилось, конечно же, приятным: «Ваша мысль интересна»...

7. Приём «глушения». Ваш партнер, чувствуя, что ему нечего будет Вам противопоставить и придётся отказаться от части своего «Я», просто не дает

Вам возможность говорить. Как только Вы начинаете говорить, он тотчас же перебивает Вас, начиная говорить сам. Преднамеренно ли это делается или неосознанно, но у Вас трудности. И нередко он выводит партнера по дискуссии из себя. «Послушайте, можете Вы хотя бы минуточку помолчать?!», или «Что за манера перебивать!?» – «Это Вы перебиваете!» – «Нет, это Вы не даете...». Конец очевиден.

Защита. Два варианта. 1. Дать ему высказаться, зная, что когда-то он «выдохнется». А затем: «Теперь можно сказать мне?» и обязательно *дождаться ответа*. 2. «Потерпите, сейчас Вы выскажетесь», или – с настойчивой, но не раздражительной интонацией: «Позвольте мне договорить до конца».

8. Прием «мелкие уколы». Партнер пытается вывести Вас из равновесия, осознанно или неосознанно провоцируя Вас на конфликт. И нередко достигает цели, услышав от Вас: «Между прочим, Вы тоже...». Всё, Вы проиграли.

Защита. Одна-единственная – игнорировать его «шпильки», мелкие «уколы», ибо они в таких случаях носят косвенный характер и не затрагивают сути Ваших аргументов. Вы же понимаете, что он защищает свою систему установок от разрушения. Вы это понимаете и поэтому стремитесь к своей цели. Ведь Вам *нужно* его убедить. Поэтому его мелкие «шпильки» – мимо! А когда он заметит, что эти его «снаряды» летят мимо цели – ну, кто же будет стрелять, зная, что вхолостую. Ну, выпустит он ещё пару «шпилек» так, по инерции. Но не интересно, когда мимо.

В обобщенном виде все средства нейтрализации некорректных приёмов можно свести к принципиальному *правилу* защиты против любого вида демагогии – *не возводит собственноручно барьеры на пути принятия слушателями личности преподавателя*. Ибо люди легче принимают позицию того человека, к которому у них эмоционально положительное отношение, и наоборот... .

Изучение спорных вопросов. Изучение материала, связанного с неоднозначными вопросами, не имеющими общепринятого, установившегося решения, дает особенно широкие возможности для развития творческого мышления.

Дискуссионные вопросы носят, как правило, открыто социальный характер, поэтому их основное место – в курсах обществоведческого характера.

Решение спорного вопроса как такового не является дидактической целью – она связана с развитием мышления и коммуникативных умений учащихся. В этом смысле направленность обучения является скорее процессуальной, чем содержательной, и связана с освоением учащимися не столько самих по себе фактических сведений, готовых выводов и умозаключений, сколько с освоением умения грамотно подходить к противоречивым явлениям, взвешивать различные точки зрения и, что особенно важно, проявлять восприимчивость к самому их содержанию, терпимость к существованию оппонентов.

Выбор дискуссионной темы для ее изучения в учебной группе всегда проблематичен для педагога. Основные критерии, применяемые в практике и

рекомендуемые для практики, можно объединить в два основных положения: уместность и удобство для учебного процесса. Если раскрыть подробнее, то в перечне ориентиров для педагога будут следующие моменты:

- соответствие темы дидактическим задачам;
- значение и своевременность, значимость для всех членов общества;
- подготовленность самого педагога;
- достаточная зрелость учащихся для понимания и подробного изучения;
- отсутствие у учащихся чрезмерной эмоциональной напряженности, связанной с данной проблемой;
- необходимость обеспечить самостоятельность учащихся;
- недопустимость какого бы то ни было открытого или косвенного давления со стороны педагога, поддержки им той или иной точки зрения;
- возможность для учащихся самостоятельно прийти к решению.

Разумеется, педагог может высказать и свое мнение, однако чтобы предупредить его чрезмерное влияние на учащихся, он это делает в конце обсуждения, а в начале предупреждает, что цель дискуссии вовсе не достижение некоей единой и «единственно верной» точки зрения.

Чтобы предупредить или снять чрезмерный эмоциональный накал дискуссии, педагог может с самого начала ввести некоторые правила, например, такие:

- каждое высказывание должно быть подкреплено фактами;
- каждый участник должен иметь возможность свободно высказаться;
- каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены;
- в ходе обсуждения недопустимо «переходить на личности», навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т.п.;
- выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только с разрешения председательствующего (ведущего);
- повторные выступления могут быть только отсроченными, недопустима перепалка между участниками и т.д.

При обсуждении спорных вопросов педагогу нередко приходится использовать поясняющие приемы. К их числу относится просьба пояснить высказывание, уточнить употребляемые понятия, указать источники фактических явлений и т.д. Один из эффективных поясняющих приемов – использование простой таблицы на доске, куда записываются высказываемые мнения.

Таблица фактов и мнений

Мнение (суждение)	Факты
.....

2.4. Модели учебной дискуссии

А. Проблемная дискуссия с выдвижением проектов

Этот вариант дискуссии был развит, в первую очередь, в преподавании естественнонаучных дисциплин в духе проблемного обучения, направленного на развитие у учащихся навыков видения проблемы, опыта поиска решений, воплощения идей в виде проектов. Данный подход применим тогда, когда содержание учебного материала связано с проблемами научно-прикладного и социального характера, противоречиями, требующими незамедлительного разрешения, проблемами, решение которых можно проработать в имитируемых, а возможно и в реально воплощаемых проектах.

Ход такой дискуссии во многом аналогичен обсуждению в обычной дискуссии, однако, здесь педагог уделяет относительно меньше внимания процедурам взаимодействия, больше сосредотачиваясь на выдвижении идей, которые будут впоследствии развернуты в конкретные задания-проекты. В данном варианте дискуссия направлена не столько на общую ориентацию в спектре возможных подходов и их аргументации, сколько на проработку самого содержания каждого из подходов, намеченных при обсуждении.

Постановка проблемы обычно исходит от педагога. Вначале учащиеся работают индивидуально: каждый записывает приходящие в голову идеи.

После того как учащиеся записали свои идеи, педагог делит учебную группу на небольшие группы (по четыре-пять человек) и дает им задание просмотреть все записи, выбрать одну-две наиболее продуктивные идеи и развить их. Каждой группе надлежит выделить представителя, который изложит предлагаемые соображения всей учебной группе. Учащиеся в течение десяти-пятнадцати минут обсуждают идеи в группах, специально проговаривая подходы к их воплощению. Педагог наблюдает за работой группы, и когда она подходит к концу, просит всех перейти к общему обсуждению. В общем обсуждении позицию каждой группы представляет один участник. Время выступления обычно ограничивается, что побуждает докладчика сосредоточиться на главном и избрать емкий, лаконичный и выразительный способ изложения.

После выступления представителей всех групп педагог просит всех участников дискуссии продумать, какие из идей стоило бы реализовать на практике. Продумывание может быть коллективным и проходить в форме общегрупповой дискуссии в течение заранее оговоренного времени (обычно около десяти-пятнадцати минут). На этом работа над данной проблемой может закончиться. Однако возможен переход к следующему этапу после того, как учащиеся остановились на тех идеях, воплощение которых им кажется наиболее плодотворным. Педагог просит их разделиться на группы и распределить необходимые дела в виде групповых заданий-проектов. Такие задания могут быть выполнены как на последующих занятиях, так и за пределами вуза.

Данный способ организации занятия ориентирован, прежде всего, на выдвижение творческих идей и их последующую разработку. Важная орга-

низационная черта: последовательное сочетание индивидуальной работы (первичное выдвижение идей), работы в малых группах и, наконец, общегруппового обсуждения. В результате идеи, высказываемые каждым учащимся, напрямую или в преобразованном виде включаются сперва в обсуждение в малой группе, затем в общую дискуссию. Таким образом, подход сочетает в себе проблемную содержательную направленность и заботу о включенности каждого учащегося в происходящее в группе оживленное заинтересованное обсуждение проблемы.

*Б. Направляемая (структурированная)
дискуссия: учебный спор-диалог*

Характерные черты данной модели дискуссии лучше всего проявляются в сопоставлении с другими видами учебной деятельности, включающими обсуждение. В принципе учебная дискуссия (обсуждение) представляет собой используемое в учебных целях столкновение точек зрения, выводов и умозаключений, которые не совместимы друг с другом, так что придерживающиеся их участники (студенты, учебные подгруппы) стремятся выработать общую точку зрения.

Для уяснения специфики структурированный учебный спор-диалог можно сопоставить с такими способами учебной работы, как достижение консенсуса. Так, поиск компромиссов (достижение консенсуса) означает свертывание дискуссии ради выработки единой компромиссной точки зрения для формирования общего подхода. Спор связан с выбором фигуры эксперта, который оценивает выдвигаемые точки зрения. По сути дела нередко педагог выступает именно в роли такого эксперта-судьи, превращая тем самым учебную дискуссию в спор. И, конечно, наибольший контраст учебному спору-диалогу составляет индивидуальная работа учащихся с учебными материалами без обмена мнениями, взаимодействия друг с другом.

Какая деятельность учащихся входит в структурированный учебный спор-диалог? Прежде всего – это актуализация и устное воспроизведение изучаемых сведений, отстаивание своей точки зрения, обмен знаниями с сокурсниками-партнерами по дискуссии. Сюда входят также анализ, критическая оценка и отбор информации, построение индуктивных и дедуктивных умозаключений, синтез, интеграция имеющихся сведений, выработка фактических и оценочных заключений и, наконец, выработка итоговой, общей точки зрения, вызывающей согласие всех сторон.

Как организуется структурированный учебный спор-диалог?

В начале работы педагог делит учебную группу на группы по четыре человека. Группа разбивается на две пары. Каждая пара должна подготовить сообщение на установленную для всей учебной группы тему. Однако одной из двух входящих в малую группу пар задается установка на такую позицию, в соответствии с которой она будет отстаивать одну точку зрения, а другой – другую.

В первый час работы каждая пара получает учебные материалы, содержание которых поддерживает заданные им точки зрения. Педагог советует каждой из пар, как лучше спланировать изложение своей точки зрения, представить ее аргументацию, чтобы убедить оппонентов (т.е. другую пару, входящую в малую группу).

Во второй час обе пары излагают друг другу свои точки зрения, отстаивают свои позиции, оспаривают взаимные доводы, а затем обсуждение продолжается на протяжении третьего часа работы, причем задача каждой пары теперь меняется: на протяжении примерно получаса она должна подобрать аргументацию в пользу точки зрения своих оппонентов.

Наконец, в течение четвертого часа вся четверка, составляющая данную малую группу, ищет согласие, объединяет все имеющиеся сведения и выдвигает суждения с обеих из намеченных ранее позиций. Их задача – совместно подготовить текст сообщения на заданную тему. По ходу работы каждый из участников выполняет индивидуальные задания, проверяя свои знания на основе содержащихся в учебных материалах заданий для самопроверки.

На протяжении обсуждения студент проходит путь от ознакомления с фактами до выработки обоснованных суждений. Отправляясь от первоначальных представлений, студент сталкивается с иной, отличной от своей, точкой зрения, оказывается вынужден пересмотреть справедливость своих утверждений. Возникает своеобразный концептуальный конфликт. Чтобы разрешить неопределенность, учащийся ищет новые сведения, новые данные, приходит к более глубокому осмыслению явлений, стремясь понять точку зрения оппонента, его ход рассуждений.

Требуемое в методике учебного спора-диалога представление своей точки зрения помогает разносторонне осмыслить ее самому, а попытки понять иную точку зрения ведут к пересмотру и обогащению своей позиции, так как они связаны с освоением новых, поступающих от оппонента сведений, аргументов, использованием сложных мыслительных операций. По замыслу учебный спор-диалог должен длиться, пока расхождение мнений не удастся преодолеть. Он завершается выработкой общего взгляда на проблему, достижением соглашения. На все это уходит довольно много времени и сил. Однако длительная активная включенность учащихся в самообразовательную по своему характеру работу представляет собой один из важнейших результатов и показателей успешности обучения.

Организация учебного процесса по модели «учебный спор-диалог»

В описании опыта работы по этой модели можно выделить несколько основных моментов. Первостепенными считаются те из них, которые связаны с содержательной стороной учебного процесса.

1. Выбор темы. Определяющими здесь являются как задачи курса, так и интересы самого преподавателя. Критерием отбора служит и возможность

(для преподавателя) подготовить две подкрепленные учебными материалами (т.е. аргументируемые) расходящиеся позиции, точки зрения. Эти позиции, естественно, должны быть доступны освоению учащимися. Такого рода тематика распространена в предметном содержании, связанном с проблемами экологии, энергетики, социальной политики, обществоведения; к ней относятся и вопросы, затрагиваемые в курсах таких предметов, как история, литература, естественные дисциплины.

2. Подготовка учебных материалов. Для каждого из двух отраженных в учебном споре-диалоге позиций обычно прорабатываются следующие моменты и готовятся соответствующие материалы:

- постановка задачи для каждой из команд;
- описание последовательности спора-диалога, а также тех совместных действий, которые входят в каждый из его этапов;
- характеристика отстаиваемой позиции, сопровождаемая перечнем основных аргументов в ее пользу;
- источник данных (включая библиографию), на основе которых выдвигаются и развиваются аргументы.

3. Организация самого спора-диалога. Важнейшим требованием является создание обстановки сотрудничества, а также разнородность состава подгрупп. Обычно, чтобы создать нужную обстановку, педагоги прибегают к случайному распределению учащихся на подгруппы, дают установку на то, чтобы подгруппа обязательно выработала общее мнение (консенсус), а также подготовила общий доклад, на основе которого оценку получают все члены подгруппы. Зарубежные педагоги-исследователи особенно настоятельно отмечают значение разнородности подгрупп: юноши-девушки; студенты из богатых и малообеспеченных семей, различных этнических групп. Разнородность усиливает поляризацию точек зрения и вместе с тем в конечном итоге помогает прийти к лучшему пониманию того, как можно выявлять и преодолевать расхождения и разногласия.

4. Руководство ходом спора-диалога. Педагог инструктирует участников обсуждения в парах, выделяя при этом следующие основные моменты:

- освоение точек зрения, позиций. (Вместе с партнером продумайте аргументацию вашей позиции. Прочтите материалы, продумайте, как сделать изложение аргументов более убедительным. Убедитесь в том, что вы оба владеете аргументацией настолько, что ваши оппоненты будут в состоянии усвоить излагаемые вами сведения и идеи);
- изложение точек зрения. (Вашей паре предстоит совместно изложить свою точку зрения и делать это нужно энергично и убедительно. Тщательно выслушайте и усвойте точку зрения оппонентов. Делайте заметки, проясняйте все, что кажется непонятным);
- обсуждение проблемы. (Отстаивая свою позицию, приведите все имеющиеся в вашем распоряжении аргументы. Критически прислушайтесь

к точке зрения ваших оппонентов, просите их привести факты, поддерживающие их точку зрения и выдвигаемые ими контраргументы. Не забывайте, что вы обсуждаете сложный вопрос и вам нужно знать обе стороны дела, чтобы подготовить хороший доклад);

- смена точек зрения. (Работая в паре, попытайтесь представить позицию ваших оппонентов так, как, если бы вы были на их месте. Добавьте сами известные вам фактические сведения, попытайтесь развить их точку зрения, связывая с ней все изученные вами сведения);

- выработка решения. (Подведите итоги лучшим аргументам с обеих сторон. Выработайте общую точку зрения (консенсус), основанную на фактических сведениях. Изменяйте свою точку зрения только тогда, когда для этого есть достаточные фактические и логические основания. Напишите доклад, включающий фактические данные и ход рассуждений, обосновывающие точку зрения, выработанную вашей группой);

- правила участия в учебном споре-диалоге. (Педагог обращает специальное внимание на то, чтобы вести и соблюдать правила обсуждения во время учебного спора-диалога). Вот ряд правил, за которыми стоит глубоко проработанная практика и шире – культура ведения дискуссии:

1. Я критикую идеи, а не людей.

2. Моя цель – не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему решению.

3. Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении и усваивать всю нужную информацию.

4. Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ним не согласен(на).

5. Я пересказываю (делаю парафраз) то, что мне не вполне ясно.

6. Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям, а затем пытаюсь совместить их так, чтобы это совмещение давало новое понимание проблемы.

7. Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему.

8. Я изменяю свою точку зрения тогда, когда факты дают на это ясное основание.

Данные об использовании этой модели построения учебного процесса показывают ряд ее достоинств. К их числу относятся;

- более глубокое по сравнению с обычным усвоение предметного содержания;

- высокая способность к переносу;

- применение знаний, обобщений в самых различных ситуациях;

- выработка наиболее глубоких решений и подходов к обсуждаемым проблемам;

- развитие творческого мышления;

- гораздо большее количество идей, их глубина, оригинальность, эмоциональная вовлеченность, интерес и воодушевление учащихся в ходе учебного процесса.

Как могло бы показаться на первый взгляд, содержащиеся в учебном споре-диалоге моменты расхождений, несогласия, столкновения мнений способны отрицательно влиять на взаимоотношения между однокурсниками. Однако – и этот момент неоднократно был предметом специального внимания исследователей – использование этой модели улучшает взаимоотношения между учащимися, повышает уверенность каждого в своих учебных возможностях, т.е. улучшает самооценку, отношение к учебному предмету и обучению в целом.

Анализ и оценка дискуссии Формирование дискуссионной культуры

Педагогическая ценность дискуссии возрастает, если помимо предметного содержания осмыслению подвергается и сам процесс обсуждения. Как показывает опыт, целесообразно проводить рефлексии своей работы в конце дискуссии.

Простейший вариант анализа связан с совместным обсуждением следующего круга вопросов:

1. Выполнила ли групповая дискуссия намеченные задачи?
2. В каких отношениях мы не достигли успеха?
3. Отклонялись ли мы от темы?
4. Принимал ли каждый участие в обсуждении?
5. Были ли случаи монополизации обсуждения?

Более глубокий анализ дискуссии можно провести, если записать все обсуждение на аудио или видеомаягнитофон и прослушать запись.

Вопросы о ходе дискуссии могут быть предложены учащимся в форме опросника. Устные или письменные ответы могут обобщаться педагогом или же самими учащимися, после чего учебная группа может обсуждать и анализировать их более подробно.

Педагог может проверить и оценить свои умения и реальные действия в проведении дискуссии, обращая внимание прежде всего на такие моменты своей работы, как побуждение учащихся к высказыванию, эффективность постановки вопросов, поддержание доброжелательной атмосферы в ходе обсуждения. Американские педагоги Л.Кларк и И.Стар приводят следующий опросник для самооценки ведущего учебную дискуссию.

Опросник для самооценки ведущего дискуссию

- Поставил(а) ли я обоснованную цель?
- Соответствуют ли учебные цели дискуссии как таковой?
- Удалось ли мне добиться активного участия учащихся?
- Побуждал(а) ли я участвовать в обсуждении или же скорее останавливал(а) желающих высказаться?
- Удавалось ли мне препятствовать монополизации обсуждения?
- Поддерживал(а) ли я нерешительных, робких учащихся?

- Были ли мои вопросы открытыми, побуждающими к самостоятельному мышлению?
- Удерживал(а) ли я внимание группы на теме обсуждения?
- Не занимал(а) ли я доминирующую позицию?
- Что удалось мне лучше всего?
- Что удалось мне хуже всего?
- Побуждал(а) ли я учащихся к постановке исследовательских, поисковых вопросов и поиску гипотетических решений?
- Подводил(а) ли я промежуточные итоги, суммировал(а) ли точки зрения, чтобы усилить внутреннюю связность дискуссии?
- Каковы те приемы, которые я применял(а), чтобы сделать дискуссию более эффективной?
- Каковы те приемы, которые, по моему мнению, давали обратный эффект и снижали результативность дискуссии?

Следует отметить, что метод дискуссии позволяет максимально полно использовать опыт слушателей, способствуя лучшему усвоению изучаемого ими материала. Это обусловлено тем, что в групповой дискуссии не преподаватель говорит слушателям о том, что является правильным, а сами обучающиеся вырабатывают доказательства, обоснования принципов и подходов, предложенных преподавателем, максимально используя свой личный опыт. Учебные групповые дискуссии дают наибольший эффект при изучении и проработке сложного материала и формировании нужных установок. Этот активный метод обучения обеспечивает хорошие возможности для обратной связи, подкрепления, практики, мотивации и переноса знаний и навыков из одной области в другую.

§3. Игра как системный метод активизации процесса обучения

3.1. Общее понятие об игре в учебном процессе

В отечественной психологии игра – это «форма деятельности в различного вида условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры».

Также под игрой некоторые зарубежные исследователи понимают «...самостоятельную социальную структуру, подразумевающую состязание между двумя и более противоборствующими сторонами, а также ограниченную процедурами и правилами с целью достижения победы одной из сторон».

В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности.

Единицей игры и в то же время центральным моментом, объединяющим все ее аспекты, является роль.

К игровым методам активного социально-психологического обучения относятся ролевые и операциональные игры. Операциональные игры, в свою очередь, подразделяются на деловые и организационно-деятельностные.

Ролевые игры – род игровых методов активного обучения, основанных на моделировании и проигрывании социальных ролей в процессе решения учебно-профессиональной задачи. В условиях ролевой игры обучаемый сталкивается с ситуациями, в которых он вынужден изменять свои коммуникативные навыки. Эффективность обучения обеспечивается тем, что человек лучше овладевает знаниями, навыками и умениями при условии принятия той или иной социальной роли, ранее недостаточно известной ему или усвоенной им.

Операциональные игры – род игровых методов обучения, основанных на моделировании структурно-функционального строения учебно-профессиональной деятельности. Операциональные игры как метод активного социально-психологического обучения по своим психологическим параметрам (мотивации, участию интеллектуальных ресурсов, эмоциональной окраске) во многом аналогичны методу анализа конкретных ситуаций. Однако в противоположность спонтанному обсуждению, принятому в дискуссионных методах и сопровождаемому субъективной оценкой ведущего, операциональные игры имеют сценарий, в который заложен более или менее жесткий алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения, т.е. обучаемый видит то воздействие, которое оказали его решения на будущие события.

В операциональных играх, в отличие от ролевых, более подчеркнут аспект инструментального обучения, обучения средствам и способам поведения и деятельности и, в то же время, формализован и упрощен аспект межличностных отношений.

Организация и проведение ролевой игры

Ролевая игра – это интерактивный метод, который позволяет обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненной или профессиональной ситуации.

Проигрывание определенной сценарием роли, отождествление (идентификация) с ней помогает обучающемуся:

- 1) обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в личностных и профессионально значимых ситуациях;
- 2) установить связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнеров по общению;
- 3) пойти на риск экспериментирования с новыми моделями поведения в аналогичных ситуациях.

Ролевые игры **классифицируются** по нескольким основаниям.

По назначению они подразделяются на ролевые игры:

- по диагностике личностных качеств;
- по тренировке социально-ролевого поведения (в том числе с элементами психо- и социодрамы);
- по развитию коммуникативных и организаторских качеств.

В зависимости от полноты заданного сюжета ролевые игры дифференцируются на игры:

- со слабо обозначенным сюжетом;
- с достаточно полно обозначенным сюжетом;
- с жестко заданным сюжетом.

Характерные признаки ролевой игры:

- наличие и распределение ролей. Каждый участник ролевой игры получает определенную роль;
- различие ролевых целей при решении поставленных задач. Участники ролевой игры принимают решения в соответствии с задаваемыми им социальными ролями;
- взаимодействие игроков, исполняющих те или иные роли. Оно происходит по вертикали и горизонтали;
- наличие общей цели у коллектива. Общей целью в ролевой игре является приобретение новых знаний и отработка навыков принятия осознанных ответственных решений в процессе совместной деятельности и в межличностном общении;
- многоальтернативность решений. В ролевой игре игрокам приходится принимать решение после анализа нескольких альтернатив, возможных вариантов дальнейшего развития ситуаций;
- наличие управляемого эмоционального напряжения. Оно возникает благодаря тому, что социальные роли выполняются участниками в контексте конфликтной ситуации; эта ситуация невольно сопровождается вынужденной активностью игроков;
- система индивидуального и/или группового оценивания деятельности игроков.

Процедура проведения ролевой игры:

1. Подготовка к проведению игры. Ведущий объясняет суть метода, игровые правила и задачи участников. На данном этапе излагается сценарий и организуется игровое пространство.

2. Непосредственное проведение игры. Участники в игре воплощают сценарий, происходит «проживание» участниками проблемной ситуации в ее игровом воплощении, т.е. в ролевой игре обучаемые овладевают опытом деятельности и соответствующих ему переживаний, сходных с тем, что они получили бы в действительности. Другие обучаемые фиксируют свои оценки происходящего по заранее определенным критериям. Значительно повысить эффективность метода ролевой игры позволяет использование видеотехники.

3. Подведение итогов игры. Суть данного этапа – осмысление «пережитого». Начинать желательно с вербализации участниками игры своих переживаний (описания словами своих ощущений, возникавших по ходу игры) и обмена эмоциональным опытом между участниками игры.

Примерными вопросами для рефлексивного анализа ситуации участниками ролевой игры могут быть такие.

1. Удовлетворены ли вы результатами игры и почему?
2. Какие переживания вы испытали в ходе игры?
3. Хотели ли бы вы что-то изменить, оказавшись вновь в такой ситуации, и что именно?
4. Чем вам больше всего помогал и/или мешал партнер в поисках компромисса?
5. Может ли вам пригодиться нынешний опыт, и если да, то в каких обстоятельствах реальной жизни?

Далее следует анализ ролевой игры, который включает в себя самоанализ ее участников и «обратную связь» (мнения, комментарии) в их адрес от других членов группы.

В комментариях не должно быть оценок ни самого человека, ни его поступков, слов и манеры общения. Продуктивная обратная связь не должна содержать советов или интерпретаций, в ней может присутствовать информация о том, какие чувства испытывает партнер (или наблюдатель), о чем он думает и как может поступить в данной ситуации. Например, его высказывание может быть следующим: «Мне не нравится, когда Вы меня перебиваете, и у меня появляется желание прервать нашу беседу».

3.2. Основные характеристики и этапы деловой игры

Независимо от превалирования того или иного аспекта целевого посыла деловой игры (поиск решения различных производственных задач, проектирование программы действий специалиста в сложных ситуациях, моделирование параметров развития изучаемого объекта, выявление свойств и ведущих характеристик ожидаемого результата и др.) в ней практически всегда можно выделить следующие основные функции: информационно-познавательную, организационно-управленческую, эмоционально-воспитательную и профессионально-адаптационную. Соответственно им многие современные исследователи деловой игры (ДИ) и выделяют в ней ряд важных для её проектирования и реализации сущностных этапов. В частности, И.Г.Абрамова¹ отмечает следующие этапы:

¹ Методические рекомендации к проведению учебных деловых игр по педагогике /Сост. И.Г.Абрамова.- Л.,1991. – С. 5.

- информационный, который связан с усвоением, запоминанием, обновлением, систематизацией готовой суммы профессиональных знаний, умений и навыков;
- проблемный, на котором происходит перевод теоретических знаний на язык практических действий;
- поведенческий, обеспечивающий принятие решений и программы действий в условиях конкретной ситуации на основе ее глубокого теоретического осмысления;
- оценочный, позволяющий выбрать и обосновать оптимальный вариант решения поведенческой программы.

Такой целостный, многоступенчатый процесс создает надежную основу для увеличения самостоятельности учащихся в решении новых задач, для формирования творческой активности обучающихся.

В игре должен быть предусмотрен ряд разных по сложности задач для того, чтобы каждый участник отыскал посильную для себя и успешно с ней справился. Радость успеха, как мы уже отмечали, является обязательным компонентом игровой деятельности. Поэтому ДИ всегда является открытой системой, в ней не должно быть тупиковых ситуаций. Если для участников игры задача оказалась сложной, то у них всегда должна быть возможность обратиться в информационно-методический фонд игры для «покупки» необходимой информации.

Подчеркнем, важнейшей чертой человеческой деятельности является ее целесообразность. Человек обычно не склонен совершать бессмысленные поступки, не приводящие его к определенному результату. Эта способность человеческой деятельности (и духовной, и практической) приводит к тому, что мы охотно включаемся в решение таких задач, которые позволяют проверить себя, пусть даже и в самом малом.

Проиграв определенную коллизию, человек должен почувствовать свои силы и возможности как в настоящий момент, так и в ориентации на будущее. ДИ тем и отличается от просто игры-развлечения, что у нее есть «последствие» – то, что является социально-психологическим следствием участия в такой игре. Допустив просчеты в деловой игре, мы зачастую надолго задумываемся: «Что-то я не умею, не знаю, не понимаю». Сверхзадача игры – это как раз достижение эффекта саморазвития, самообразования, саморегуляции. Именно в этом, а не в самом только процессе игры надо видеть главное преимущество предлагаемого метода.

Необходимость формирования практических умений и навыков в режиме игрового взаимодействия требует соблюдения общих принципов, определяющих дидактическую результативность игровых технологий. А.П.Панфилова предлагает ориентироваться на следующую совокупность принципов, которые, выступая методологическим инструментарием организации и проведения игровых занятий, раскрывают комплекс идей стратегическо-

го, тактического и оперативного уровней в обеспечении эффективного группового взаимодействия в ходе игры.

· **Принцип эффекта.** Известно, что люди лучше усваивают даже сложную информацию в располагающей к этому обстановке. Они стремятся к выполнению упражнений, которые понятны, приятны и легко усваиваются. Поэтому создание творческой, психологически комфортной обстановки является неременным требованием игрового обучения. Эвристический оптимизм преподавателя, т.е. стремление к успеху через умение программировать подсознание свое и обучаемых на успех, позволяет участникам игрового взаимодействия быстрее адаптироваться, чувствовать себя частью группы, равноправным партнером.

· **Принцип целеполагания.** Преподаватель должен уметь выстраивать иерархию целей всего обучения, целей на каждое игровое занятие, целей на каждую игру или тренинг и в каждый конкретный период жизни группы. Цели должны относиться как к группе в целом, так и к отдельным ее участникам. Они могут трансформироваться в зависимости от конкретного состава участников.

· **Принцип обучающей направленности** игры выражается в первую очередь в передаче и усвоении новых знаний, умений и навыков, развитии широкого круга личностных качеств. Источниками, определяющими содержание этого комплекса компетентности выступают: преподаватель, ведущий игровое занятие; партнеры по общению; разнообразные практические ситуации; квалификационные требования к специалисту и др. Преимущество игровых технологий заключается в том, что обучаемые не получают готовые знания, компетентность, а сами приходят к ней в силу своей активности.

· **Принцип упражнения.** Научно доказано, что люди запоминают что-либо гораздо лучше, если это связано с каким-нибудь видом физической или умственной активности. Поскольку интерактивные имитационные и деловые игры, анализ ситуаций, игровое проектирование неизменно требуют включенной активности, они ярко отражают важность упражнения для изучения процесса повторения. Коллективное обсуждение проблемы позволяет участникам игры с разных сторон рассмотреть обсуждаемый вопрос, убедить других в своей точке зрения, выслушать позицию партнеров по команде, а затем и всех участников игрового комплекса, достичь планируемой цели.

· **Принцип подготовленности** касается индивидуальной мотивации участников игрового обучения и их внутреннего желания сделать все возможное для принятия решения по проблеме или для разработки конструктивного проекта. Учебные игры должны быть сориентированы на участников, т.е. учитывать их познавательные и прагматические интересы, удобное для учебы время и подготовленную пространственную среду («игровое поле»).

· **Принцип равенства** включает в себя две составляющие: во-первых, требование одинаковой частоты и интенсивности действий и высказываний

своих суждений и мнений для всех участников; во-вторых, равное распределение ответственности за ход и результаты игрового взаимодействия между всеми членами группы. Причем имеет место так называемая «ответственная зависимость», т.е. ответственность за итоги игры в команде и в целом несут все (играющие и обучающие), отвечая как за свои персональные действия и поступки, так и за групповую работу в целом.

· **Принцип личного проживания** позволяет участникам игр приобретать знания, умения и навыки путем преодоления трудностей, эмоционального переживания различных ситуаций – проходя этап фрустрации, поиска и нахождения верных поведенческих и управленческих решений. Полученные знания должны быть лично пережиты каждым участником, должны стать его личным опытом.

· **Принцип ассоциаций** всегда был базовым для обучения. В данном случае речь идет о том, что усвоение новых сведений в условиях обучения с помощью методов игрового моделирования становится более эффективным, если оно базируется на уже имеющейся или вновь собранной информации. Человек двигается от «известного» к «неизвестному» простым способом. Новое знание «наизывается» на старое или отталкивается от него, добавляется к уже имеющимся знаниям и умениям.

· **Принцип общения, группового взаимодействия.** Обучающая игра или тренинг позволяют их участникам чувствовать себя принятыми в группу и активно принимающими других, а также пользоваться доверием и пониманием группы и не бояться самим доверять другим людям. В игре люди раскрепощаются, становятся более коммуникабельными, так как в игре все равны, здесь работает механизм взаимопомощи, действует обратная связь, все это позволяет участникам узнать мнение других участников игры о себе, о своей манере или стиле общения. В групповом взаимодействии оттачиваются коммуникативные умения, апробируется выбор стратегий взаимодействия и моделей общения, снимаются стереотипы, отрабатывается собственный коммуникативный репертуар, основные сценарии общения с разными типами людей, происходит научение сотрудничеству, развивается патисипативный (соучаствующий в управлении) стиль.

· **Принцип партнерства** побуждает каждого участника игрового моделирования к уважению своих vis-a-vis и тем самым к признанию равенства (одноуровневости) позиций в системе субъект-субъектных отношений с ними независимо от ролей, принятых в той или иной игре и разыгрываемых партнерами. Считается, что партнерский стиль общения является наиболее эффективным для игрового взаимодействия, поэтому педагог, работающий с игровыми технологиями обучения, должен сам демонстрировать такой стиль и создавать соответствующую атмосферу уважительности и взаимопонимания на «игровом поле».

· **Принцип диагностики** предполагает, что преподаватель постоянно изучает группу в целом (состояние, сплоченность, активность и т.д.), каждого обучаемого (степень вовлеченности, эмоциональное состояние, усталость и т.д.), рассматриваемую проблему, ситуацию или задачи (насколько они адекватно понимаются, какие варианты решений выдвинуты, как далеко группа продвинулась в поиске решения и т.д.). Это позволяет осуществлять необходимую коррекцию.

· **Принцип достижения ожидаемого результата.** Учебная игровая технология должна носить деловой характер, т.е. быть полезным инструментом для научения, приводить к образовательной результативности. Проведение игр на занятиях со студентами и особенно в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов только для того, чтобы «убить время» или вызвать эмоциональный азарт, недопустимо.

Таким образом, каждая игра, упражнение, ситуация, тренинг должны быть направлены на достижение обучающих или организационно и лично развивающих целей, на приобретение ценностного смысла, освоение знаний, умений и навыков профессионального, педагогического, управленческого, психологического характера, т.е. развитие компетентности в той или иной сфере человеческих отношений. Именно *прагматический* характер игрового обучения привлекает интерес аудитории. Следовательно, разумное сочетание преимуществ игры и полезной информации позволяет сделать обучение с помощью технологий игрового моделирования интересным и целенаправленным.

Известный разработчик деловых игр В.Я.Платов считает основными ее характерными признаками следующие:

- наличие общей цели у всего игрового коллектива;
- воспроизведение процесса труда руководящих работников, специалистов предприятий и организаций;
- описание объекта игрового моделирования;
- распределение ролей между участниками игры;
- взаимодействие участников игры, исполняющих те или иные роли (занимающих конкретные «должности»), имитирующие деятельность конкретного коллектива;
- наличие конфликтной ситуации в игре;
- реализация в процессе игры «цепочки решений»;
- отнесение моделируемых в игре событий к определенным моментам времени;
- наличие разветвленной системы индивидуального и группового оценивания деятельности участников игры;
- подготовка участников будущей ДИ.

Рассмотрим, используя подход И.Г.Абрамовой, сформулированные выше признаки более подробно.

Наличие общей цели всего игрового коллектива

Все учебные ДИ решают конкретные цели (учебные, исследовательские и др.). Однако отдельная игровая подгруппа (команда) может идти к реализации общей цели ДИ через целый ряд подцелей. Это обусловлено уровнем подготовленности членов игровой группы к предстоящей игровой деятельности, степенью совпадения учебной и личной цели участников ДИ и т.д. В качестве примера можно привести следующую цепочку подцелей:

- научить участников игры методике сбора и обработки информации для принятия управленческого решения;
- научить участников игры анализировать производственные ситуации, выявлять основные факты и взаимосвязи, обусловившие то или иное событие или явление;
- сформулировать и закрепить у участников игры профессиональные навыки принятия организационных и управленческих решений;
- стимулировать проявление деловых и социально значимых моральных качеств в условиях максимально приближенных к реальной деятельности специалиста;
- сформировать необходимые социальные и профессиональные ориентации и установки участников ДИ.

Этот ряд можно продолжать. Главное в том, чтобы каждая подцель не противоречила общей и успешность ее реализации обеспечивала бы подготовку участников игры к решению производственных задач.

Воспроизведение процесса труда специалистов

При разработке ДИ неукоснительно выполняется важное требование – моделировать профессиональную деятельность, процесс труда или отдельные его эпизоды.

Описание объекта игрового моделирования

При описании объекта игрового моделирования можно использовать два подхода: формальный и эвристический. Формальное описание может быть осуществлено на бумаге или с помощью ЭВМ. Эвристический подход предполагает словесное описание объекта с указанием его качественных характеристик. Описание объекта игрового моделирования означает раскрытие условий и параметров жизнедеятельности объекта, указание целей, критериев оптимальности и ограничений при решении конкретной производственной задачи, а также информацию об участниках производственного процесса, времени и месте действия.

Распределение ролей между участниками ДИ

Все участники деловой игры должны иметь свои чётко обозначенные роли. Это или занимаемые ими в той или иной игре «должности» (руководителей и их

замов, деловых партнеров, инвесторов, клиентов, педагогов, учащихся, родителей, переговорщиков, экономистов и т.п.), или специально запрограммированные «игровые роли», например, оппонента, критика, аналитика, провокатора, визуалиста и т.д. При этом эти два кластера ролей по условиям игры могут быть совмещены. Так, среди участвующих в игре замов руководителя один может быть аналитиком, другой – провокатором, третий – манипулятором и т.д.

Роли, выполняемые участниками игры, определяются преподавателем на основе четкой формулировки цели игры и всего игрового комплекса. Допускаются роли любого уровня, в том числе групповое исполнение ролей (как правило, малыми группами). Для каждого участника и соответствующей роли разрабатываются подробные инструкции, характеризующие целевое предназначение, права и обязанности, основные установки, а при необходимости и конкретные действия, или функции. Оптимальный вариант для деловой игры – когда цели всех участников различаются: это порождает эмоциональную напряженность, а иногда и конфликтную ситуацию.

При распределении ролей преподавателю желательно учитывать личные данные, знания и способности каждого обучаемого, их собственный выбор и предложения от членов команд. Главные принципы ролевого подбора участников – адекватность роли, высокая личная мотивация и совместимость с другими.

Для эффективной организации учебного процесса преподаватель может использовать в своих игровых разработках различные типы игровых ролей, в частности, предложенные известным разработчиком игр В.С. Дудченко:

- *роли по содержательной работе имитационной игры*: эрудит; аналитик; диагност; генератор идей; разработчик; имитатор;

- *роли для реализации методологических позиций в игре*: методолог; критик; проблематизатор; рефлексирующий; методист; программист;

- *организационные роли*: организатор; координатор; интегратор; планировщик; контролер; тренер; манипулятор;

- *социально-психологические роли*: лидер; предпочитаемый; принимаемый; независимый; не принимаемый; отвергаемый; аутсайдер.

Специалисты по игровому моделированию также обычно включают в сценарий учебной игры следующие виды ролей¹:

- «*эрудит*» – наиболее образованный, обладающий разносторонними знаниями, хорошо ориентирующийся в литературе по обсуждаемому вопросу;

- «*аналитик*» – имеющий выраженную аналитическую склонность, стремящийся во всем разобраться, докапывающийся до глубинных причин и связей;

- «*диагност*» – хорошо и быстро «схватывающий» ситуацию, понимающий, что происходит, лучше других; видящий целое и его смысл;

¹ Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. Ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М., 2006. – С. 224-226.

- *«генератор идей»* – автор многих идей в группе, ориентирован на содержание, не озабочен авторством идеи;

- *«разработчик»* – хорошо разрабатывающий идеи других, предлагающий конструктивные пути и способы их осуществления;

- *«методолог»* – задающий группе способы работы, всегда знающий, как надо работать, чтобы решить проблему или поставить новую;

- *«критик»* – жесткий в оценках, проявляет повышенную требовательность к качеству идей и логике работы. Ориентирован на оценочную деятельность;

- *«проблематизатор»* – ориентирующий группу на поиск оснований всех выдвигаемых идей и утверждений. Одна из самых необходимых для продуктивной работы позиций;

- *«имитатор»* – создающий видимость активной, содержательной работы, не вносящей нового содержания. В работу группы лично не включен;

- *«манипулятор»* – стремящийся формировать ситуацию и действия других в «обход» их сознания. Применяет этически некорректные методы и приемы («грязные технологии»).

Существует много других вариантов игровых ролей, которые может использовать преподаватель на занятиях. Наиболее «работающими», как показывает практика, являются следующие роли:

- *«председатель-координатор»* – контролирует направление, в котором группа движется вперед на пути достижения целей команды, используя наилучшие из своих ресурсов; определяет, в чем состоят сильные и слабые стороны команды, удостоверяется, что потенциал участников команды используется наилучшим образом;

- *«формообразователь»* (*«формовщик»*) – формирует наилучший способ приложения усилий команды; направляет внимание на постановку целей и приоритетов и ищет наилучшую форму групповых дискуссий и эффективности деятельности команды;

- *«саженец»* – продвигает новые идеи и стратегии, концентрируя внимание на важнейших вопросах; ищет недостатки в путях решения возникающих перед командой проблем;

- *«контролер-оценщик»* – оценивает, объясняет и анализирует проблемы. Оценивает идеи и предложения, для того чтобы группа была наилучшим образом подготовлена к принятию сбалансированных решений;

- *«практический работник»* – переводит идеи и концепции в практическую плоскость. Систематически проводит согласования всех предложений и действий к конкретному плану действий;

- *«член команды»* – поддерживает участников в их сильных сторонах (например, в выработке предложений), снисходителен к недостаткам членов группы, улучшает общение между участниками и воспитывает командный дух;

- *«исследователь ресурсов»* – разрабатывает и доносит идеи, разработки и достижения, собранные или найденные вовне; налаживает внешние кон-

такты (с преподавателем, другими группами), которые могут быть полезны команде, и проводит соответствующие переговоры;

- *«отделочник/завершитель»* – обеспечивает защиту команды настолько, насколько возможно от ошибок типа «сделать – плохо, не сделать – плохо», активно исследует те стороны работы, которые требуют повышенного к себе внимания, поддерживает чувство срочности, соблюдения регламента внутри группы;

- *«специалист»* – интенсивно вносит знания и опыт в соответствии с заданной функциональной ролью. Культивирует профессионализм.

Специалисты по игротехническому менеджменту обращают внимание, что тот или иной психологический профиль роли может существенно способствовать или препятствовать эффективному взаимодействию. Это, например, следующие роли:

А) Роли, способствующие выполнению задания:

- *«инициатор»* – участник, который чаще, чем другие, предлагает новые решения, вносит предложения, изменяет точку зрения на цели группы. Они могут касаться поставленного в группе задания, проблемы организации работы в группе и т.д.;

- *«последователь»* – подхватывает новую идею, инициативу, расширяет и углубляет ее, помогает довести до решения;

- *«координатор»* – способствует правильному «разделению труда». Следит за тем, чтобы участники анализа не занимались посторонними делами, чтобы любая дискуссия работала на конечный результат;

- *«ориентирующий»* – прокладывает путь и определяет направление работы группы в соответствии с какими-то внешними ориентирами (например, в связи с дополнительным инструктажем преподавателя); следит за регламентом, наблюдает за продвижением группы к поставленной перед ней задаче;

- *«оценивающий»* – оценивает деятельность отдельных членов и всей группы, актуальность ситуации, сравнивает с целями, подводит итоги в конце занятия;

- *«ищущий информацию»* – часто ставит вопросы и пытается получить на них ответ, побуждает других участников занятия по игровому моделированию к действию, принятию решений.

Б) Роли, важные для сотрудничества в группе и ее развития:

- *«поощряющий»* – мотивирующий и «подталкивающий» других к участию в групповом процессе, вовлекает малоактивных и молчаливых членов в работу по анализу кейса и принятию решения, демонстрирует понимание чужих идей и мнений;

- *«гармонизатор»* – поощряет к совместной деятельности, разрешает конфликтные ситуации, пробует преодолеть противоречия между членами группы и привести всех к компромиссу;

- *«снямающий напряжение»* – старается снять напряжение в трудных ситуациях, часто шутит, острит, балагурит;

- «*блюститель правил*» – обращает внимание, когда кто-то из членов группы нарушает правила игрового взаимодействия. Напоминает о нормах и правилах, провозглашенных преподавателем перед ситуационным анализом или тренингом.

В) Роли, затрудняющие сотрудничество в группе и ее развитие:

- «*блокирующий*» – противостоит групповым инициативам. Подвергает сомнению важность того, что происходит в группе. Когда личные цели противоречат групповым, отдает предпочтение первым;

- «*ищущий признания*» – независимо от того, что происходит в группе, старается обратить на себя внимание, напоминает о своих заслугах, демонстрирует свои способности и возможности во всех подходящих для этих целей ситуациях. Старается постоянно быть в центре внимания на «игровом поле», жаждет признания и похвалы;

- «*доминирующий*» – часто мешает другим высказаться, стремится занять позицию лидера в группе, навязывает свое мнение, пытается манипулировать другими участниками;

- «*избегающий*» работы в группе – не поддерживает групповых инициатив, стремится быть в стороне. Избегает конфликтов мнений и рискованных для себя и своего репутации действий и ситуаций. Предпочитает отмалчиваться или давать уклончивые ответы.

При выполнении в игре обязанностей, обусловленных той или иной ролью, участник игры не должен выходить за рамки правил, установленных в ДИ. Любая роль в ДИ приобретает личностную окраску. В частности, разыгрывание спектакля происходит в конфликтной ситуации, сопровождающейся возникновением реакций у каждого человека-участника игры и требующей от него мобилизации профессиональных, интеллектуальных и психофизических способностей. Это дает возможность обучать навыкам принятия решения в конфликтной ситуации, исследовать влияние личностного фактора, ориентации специалистов на определенный характер деятельности, на эффективность принимаемых ими решений.

Деловые игры позволяют изучать деловые и моральные качества обучаемых в условиях, максимально приближенных к их реальной действительности.

Взаимодействие участников игры

Порядок взаимодействия участников игры обусловлен в основном следующими моментами: определенными функциональными обязанностями лица исходя из роли, в которой он выступает; установленными правилами игры; принятой в данной деловой игре системой оценивания деятельности участников; принятыми в данном учебном коллективе нормами отношений; ориентаций членов коллектива на личностное и творческое развитие каждого субъекта игрового процесса.

Взаимодействие участников игры проявляется на всех ее этапах: при уяснении задачи, анализе педагогической ситуации, подготовке и выработке решений, защите собственных решений и обсуждении решений, принятых другими игровыми группами. Оно может осуществляться по разным уровням (если иметь в виду иерархическую структуру игрового комплекса). Взаимодействие на одном уровне может происходить в форме совместного обсуждения и согласования решаемых вопросов игроками, имеющими одинаковые должности. Взаимодействие на разных уровнях означает сотрудничество обучаемых, находящихся в игре на разных должностных уровнях (отдача и исполнение приказов и распоряжений и т.д.), а также взаимодействие с преподавателем – руководителем деловой игры. Характер взаимодействия участников игры между собой и с руководителем игры может быть различным. В одних ДИ, например, правом обращаться к руководителю игры (с любыми вопросами) обладает только «директор». Только он докладывает принимаемые группой решения, защищает их, выдвигает аргументы против решений, вырабатываемых остальными игровыми группами. Есть игры, в которых характер взаимодействия более «демократичен», все участники игры могут выдвигать свои решения и обосновывать их, все могут выступать с критикой решений, принятых другими. Именно такое взаимодействие как показывает опыт, чаще всего бывает более продуктивным, так как излишняя регламентация и ограничения в свободе высказываться нередко вызывают негативные последствия и не позволяют преподавателю – руководителю игры добиться реализации своих педагогических замыслов.

Для развития коммуникативной, творческой, познавательной культуры обучаемых в процессе их взаимодействия преподавателю постоянно нужно работать над созданием раскрепощающей обстановки учебного процесса, побуждающей участников взаимодействия к творчеству и занятию субъект-субъектных позиций. Специалисты по деловым играм рекомендуют преподавателям для достижения этой цели предпринимать следующие шаги.

· *Устранять внутренние препятствия творческим проявлениям.* Чтобы обучаемые включились в творческий поиск, на занятиях должна быть создана обстановка, помогающая им обрести уверенность в своих взаимоотношениях с преподавателем и другими членами группы. Это означает, что каждый не просто имеет право высказать идею, предложение, ту или иную оценку, а что это очень востребовано и поощряется. При этом никто не должен бояться сказать что-то не так, сделать ошибку. Никто не должен стесняться, что он что-то не понял, не знает. Все должны понимать, что всем всё знать просто невозможно. Ценится в рамках игры гораздо больше другое – способность придумывать новое.

· *Следить за контекстом своих слов, воздерживаться от однозначных оценок.* Это важная особенность деятельности, организованной и реализуемой на творческих началах. Когда вы реагируете на творческие идеи участ-

ников, остерегайтесь фраз утверждающе-директивного типа. Во-первых, взрослым больше, чем детям, присуще бояться ситуаций, когда их оценивают, в силу чего многие из них стараются избежать моментов, где они могут выглядеть не самым лучшим образом. А, во-вторых, подобные фразы не побуждают к развитию мысли, вызывают ограничивающий, стопорящий эффект (здесь работают законы психологии). Это такие фразы, как: «Хороший ответ!», «Правильное решение!», «Будьте практичнее!», «Следуйте правилам», «Это нелогично», «И это я слышу от вас?». По возможности, используйте «открытые» фразы, например: «Хорошо, что мы можем сделать еще?», «У кого есть другие варианты, предложения, идеи?» и т.д.

· *Уделять внимание работе подсознания.* Законы психики таковы, что наше подсознание работает над проблемой незаметно для нас самих. Подчас это приобретает форму бурлящего потока мыслей, в котором та или иная интересная идея может просто утонуть, потеряться, т.е. на неё не будет обращено внимание. Поэтому важно вовремя в индивидуальном и коллективном сознании зафиксировать любую пришедшую на ум идею, чтобы впоследствии прояснить ее, упорядочить и та кили иначе использовать.

· *Периодически задавать вопросы: «А что если...».* Смысл данных вопросов – раскрепостить мышление, показать, что и в рамках парадоксальной ситуации можно и нужно размышлять, предполагать, выдавать версии. Вот несколько вопросов для начала: Что если все люди, которым 21 год, через год станут двухметрового роста? Что если бы у всех людей были маленькие дети? Что если бы 12 месяцев в году была зима?

· *Давать возможность умственной разминки.* Творческие задания требуют, как правило, игрового взаимодействия, в связи с чем сама обстановка совместного коллективного поиска решений может показаться непривычной, вызвать у отдельных обучаемых робость или растерянность. Чтобы помочь учащимся адаптироваться и освоиться в новой для них учебной ситуации, целесообразно на предварительных этапах использовать разнообразные игровые или тестовые приемы «погружения» и «релаксации».

Можно в этом плане рекомендовать следующие упражнения. Упражнение «Сотворение глиняного мира». Каждый член группы получает небольшой кусок глины или пластилина. Каждый создает свой мир, лепит все, что угодно, но с закрытыми глазами. Пальцы рук выражают мысли и чувства каждого. Упражнение может сопровождаться приятной мелодией, создающей расслабленную атмосферу. Закончив лепку, поставьте все скульптуры на столе и совместно с другими членами команды, с открытыми глазами, поработайте над структурированием целостного мира из соответствующих частей. Проговорите те чувства, которые испытываете, поделитесь своими впечатлениями с другими подгруппами.

Упражнение «Расширение горизонтов участников игр». Например, попросите участников вообразить следующую ситуацию: В обсуждении ка-

ких профессиональных вопросов гармонично пересеклись и чему научились бы друг от друга следующие специалисты, если бы оказались вместе за одним столом в ходе обеда, рядом в креслах самолета, в одном купе поезда: библиотекарь и маркетолог, адвокат и лингвист, психолог и авиадиспетчер, брокер и специалист по связям с общественностью, учитель и менеджер, журналист и продавец магазина, и т.д.

· *Предложить взглянуть на проблему глазами «великих».* В частности, попросите подумать, как бы то или иное задание, которое вы даете, сделали бы великие люди. Попросите участников назвать имена исторических или политических деятелей, вождей, мыслителей, ученых, писателей. Теперь задайте вопрос: «Как бы эти люди справились с текущей проблемой, что бы они могли сказать и предложить и как бы они могли заявить о своем успехе?».

· *Увеличивать когнитивный потенциал обучаемых.* Объем имеющихся сведений – это база, на основе которой создаются новые идеи. И хотя известно, что зависимость творческих возможностей от степени осведомленности, информированности обучаемого по проблеме неоднозначна, важно все время стимулировать студентов к расширению и углублению своих знаний по широкому спектру вопросов, так или иначе касающихся рассматриваемой проблемы. Очень часто именно фоновые знания порождают наиболее интересные и неожиданные идеи по обсуждаемой проблеме.

· *Вовлечь в дискуссию всех.* Если во время спора или обсуждения выясняется, что один, двое или три участника взаимодействия лучше разбираются в вопросе, чем другие, то не допускайте, чтобы занятие превращалось в ваш диалог только с этими обучаемыми. Выясните у них основные точки зрения и попросите остальных участников выразить свое отношение к обсуждаемым темам.

Рекомендуем упражнение «Монолог». После того как все участники занятия займут места за столами, объявите, что пришло время для «тридцатисекундного монолога». У каждого обучаемого будет 30 секунд, чтобы со своего места рассказать что-нибудь о себе, например, о хобби, занятиях на прошлой неделе, о чем-то интересном. Преподаватель объявляет время; после первых 30 секунд слово получает второй человек: 30 секунд, чтобы представить себя. Продолжайте до тех пор, пока каждый не представит себя.

· *Помогать обучаемым увидеть смысл, общую ценностную направленность их творческой деятельности.* Необходимо объяснять слушателям, что, развивая креативные и интеллектуальные потенциалы, они смогут в дальнейшем более эффективно и творчески решать профессиональные и управленческие задачи.

· *Напоминать каждому, что вы всего лишь человек, а не олицетворение власти.* Дайте понять всем участникам занятия (особенно во взрослой аудитории), что ваша точка зрения – это только ваше мнение, которое не является автоматически «правильным» или «окончательным». Это позволит участникам раскрепоститься и не бояться высказывать собственные версии и проекты.

Стоит заметить, что приведенные рекомендации и советы осуществимы лишь в условиях паритетного, партнерского, общения, свободного обмена мнениями, идеями, в обстановке живого обсуждения, творческой дискуссии, что, в свою очередь, требует высокой коммуникативной компетентности самого преподавателя.

Серьезным препятствием в игровом коллективном взаимодействии для принятия эффективного решения, как считает Энди Грин, автор книги «Креативность в публичных выступлениях», является неумение участников игры мыслить «в зеленом и красном свете». Чтобы мыслить «в зеленом свете» им, в частности, мешают:

- *страх оказаться в глупом положении, выглядеть не на высоте.* Как известно, приблизить успех возможно, только в два раза увеличив процент неудач. Отсюда всегда важно помнить: провал есть необходимое условие успеха;

- *нетерпимое отношение ко всякого рода двусмысленности, или нетерпимое отношение к неконкретным и непрактичным идеям.* При наличии данной черты характера человеку очень трудно организовать себя на «выдумывание» каких-либо дополнительных или альтернативных вариаций решения проблемы, ибо это, по их мнению, противоречит здравому смыслу. Одних это ведет к постоянному деятельному противлению заданиям ведущего («И зачем это надо?»); «И какой в этом толк и смысл?», другие же в такой ситуации склонны идти на компромисс, через соглашательство стараются не выделяться;

- *стремление оценивать, а не генерировать идеи.* Очень сложно группе творить тогда, когда её участник начинает воспринимать проблему, варианты её решения и самих игроков только в ролевой позиции оценщика: так, не так, хорошо, плохо, удобно, не правильно и т.д.;

- *приверженность стереотипу «мы не способны к креативности».* В большинстве случаев за такой позицией скрывается не неспособность творить и выдумывать, а просто привычка к репродуктивной деятельности, отсутствие опыта участия в творческой работе, либо же элементарная лень, нежелание напрячь мозги;

- *невладение продуктивными способами решения проблем и отсутствие достаточного времени* для того, чтобы мыслить творчески, инновационно;

- *переживание состояния стресса.* Известно, что человек, испытывающий чрезмерный стресс, вообще не способен мыслить объективно, в поступательном и генерирующем режиме. Стресс снижает качество всех мыслительных процессов;

- *леность или недостаток старания,* для которых характерно стремление выбирать легкий вариант, плыть по течению;

- *привычка к стереотипизации, повтору мыслей, оценок, поведения, деятельности под воздействием синдрома «мы всегда делали это так».* Это один из самых сильных и трудно изживаемых стоп-моментов для творчества. Вместо того, чтобы придумывать новые варианты и альтернативы чего

бы то ни было, приверженцы данного стиля мышления и деятельности стремятся вспомнить, как у них это уже было, воспроизвести известные им, а потому удобные, понятные, привычные варианты решения проблемы;

- *ригидность, отсутствие гибкости* в восприятии отдельных аспектов проблемы. Необходимо выявлять и изучать свои жизненные установки, чтобы определить, не мешают ли они воспринимать новые идеи. Многие из подсознательных установок ограничивают мышление: например, область применения компьютеров была бы серьезно ограничена, если бы в них видели исключительно сложные вычислительные машины, а не устройства, позволяющие осуществлять гибкие и сложные операции по хранению и обработке данных и изображений;

- *синдром «ранней птицы»*, когда хватаются за первый попавшийся вариант, не желая рассматривать никаких альтернатив;

- *предвзятость и эгоцентричность*. Участники игры зачастую склонны отдавать предпочтение фактам и подходам, подтверждающим, прежде всего, их собственные убеждения, и избегать информации, доставляющей им дискомфорт, или заставляющей сомневаться в себе;

- *отсутствие мотивации* и вообще желания решить проблему. В результате участникам игры не хватает ни времени, ни ресурсов, чтобы довести до проективного конца реализацию своей идеи;

- *излишнее внимание к правилам и инструкциям*. Правила игрового взаимодействия соблюдать конечно нужно, однако если этим злоупотреблять и не учитывать реалии игровой ситуации и развития проблемы, то развивается леность ума и привычка апеллировать к внешним обстоятельствам и ограничителям. Стремление во что бы то ни стало сохранять статус-кво и бездумно следовать готовым шаблонам порождения убеждений и идей может ограничивает способности к креативному мышлению. Если при анализе идеи излишне ориентируются на традиционные ценности, это мешает адекватно воспринимать перемены;

- *акцентирование недостатков идеи, невнимание к ее достоинствам* и, как следствие, опасность вынести скоропалительное решение о её отвержении. Тем самым ценная идея уничтожается в зародыше;

- *переоценка принципа логики*, соединенная с нетерпимостью к проявлениям субъективизма при рассмотрении идеи. Перекос в сторону логического, аналитического мышления, переоценка логического принципа в ущерб таким элементам мышления в зеленом свете, как воображение, интуиция и даже юмор, в своем крайнем проявлении может привести к тому, что обучаемый оказывается «парализован анализом»;

- *авторитарный, подавляющий активность менеджмент* при организации процесса работы. В этом случае другие члены игровой команды не подключаются к решению проблемы, реального обмена мнениями в коллективе не происходит. В результате идея либо бывает незамечена, либо уничтожается в зародыше;

· *склонность полагаться на внешние ресурсы*, например на экспертов или преподавателей, ведущих игру, а не на профессионализм и творческий потенциал участников своей игровой команды, а также порой недостаток открытого взаимодействия и доверия между ее членами;

· *излишне выраженный конформизм либо конкуренция в игровой команде*. В результате идеи или вытесняют, или выбирают максимально компромиссный вариант;

· *акцент на действия в ущерб мыслительному процессу*, это приводит к тому, что идеи недостаточно продумываются. Спокойной и трезвой оценке идей мешает избыток отвлекающих моментов;

· *критический негативный настрой*. Это является самым легким способом минимизировать свой личный вклад и участие в решении текущей задачи. Критика – один из немногих способов воздействия на окружающих, с помощью которых нетворческие люди могут чего-то достичь и приобрести влияние. Кроме того, нападая на чужую идею, они зачастую получают эмоциональное удовлетворение и испытывают приятное чувство превосходства;

· *«опасения эксперта»*, когда человеку легче определить возможные причины провала идеи, нежели предпосылки для ее успеха. Генри Форд однажды скептически охарактеризовал эксперта как «человека, который приведет вам шесть причин, почему что-либо не будет работать».

Наличие конфликтной ситуации в игре

Различия в мотивации участников игры является одним из основных факторов, порождающих конфликтную ситуацию в деловой игре. Они могут проявляться стихийно и зачастую обуславливаются личными свойствами участников: субъективными оценками значимости или неважности критериев игры и планируемых альтернативных мероприятий; своей позицией в деловой игре, являющейся отражением позиции и в реальной обстановке. Кроме этого конфликтная ситуация в ДИ порой достигается за счет:

- разного отношения тех или иных участников к рассматриваемой проблеме;
- неодинаковой объективной ответственности участников игры за принимаемое решение;
- разных критериев оценки деятельности участников, принадлежащих разным уровням иерархической структуры игрового комплекса;
- соревновательного характера деятельности игровых групп;
- процедуры взаимного оценивания принимаемых решений.

При этом часто обоснованное контрпредложение по решению игровой проблемы, предлагаемое другой игровой группой, приводит к перераспределению итогов по оценке деятельности участников игры.

Учитывая потенциальную конфликтность ДИ, важно изначально быть готовым к работе по преодолению проблем на занятиях, связанных с так называемыми «трудными» участниками игры.

С «трудными» людьми и их неадекватными реакциями сталкивается рано или поздно практически каждый преподаватель. В этом случае специалисты советуют прежде всего попытаться найти объяснение такому их поведению, понаблюдать за «трудным» участником и постараться понять, в чем же истинная причина его неудовлетворенности. Возможно, это связано с предшествующим негативным игровым опытом, или с настроением человека, пришедшего на занятия, или с его физическим дискомфортом. Главное, не торопиться принимать решение и всесторонне проанализировать ситуацию.

В таких ситуациях многие преподаватели теряются и не знают, что предпринять или каким приемом воспользоваться. Опираясь на свой богатый опыт организации и проведения деловых игр, А.П. Панфилова приводит следующее описание наиболее часто встречающихся трудных ситуаций и дает практические советы преподавателю, как он должен поступать в каждом из таких случаев¹.

1. В самом начале занятия вы столкнулись с ситуацией, когда *участники игры не прилагают усилий и не проявляют активности* (например, в группе преваляют обучаемые, которые считают игру тратой времени, или группа интеллектуально неразвита, слабо мотивирована и т.п.). Необходимо заранее предусмотреть такую возможность и предложить самый легкий выход – традиционный способ обучения с элементами активизации: вопросы и ответы, дискуссия и т. п.

2. Во время инструктажа по содержанию игрового занятия вы заметили по невербальным сигналам, что опытный или осведомленный *игрок скрывает свое знание игры*. Необходимо выявить такого обучаемого до начала игры и поручить ему экспертное оценивание.

3. В ходе игрового занятия вы обратили внимание на то, что *участники сопротивляются проведению игры*, а некоторые осуществляют явный саботаж. Как правило, это связано с отсутствием мотивационной готовности.

Варианты поведения преподавателя в такой ситуации:

- вступить в открытую конфронтацию с «саботажниками»;
- привлечь внимание обучаемых к сложившейся ситуации и попросить их прокомментировать события и принять решение;
- начать с тренингов или упражнений, в ходе которых обучаемые поймут, что у них есть обозначенные проблемы;
- дать информацию по профессиональному имиджу и продемонстрировать значимость освоения навыков самопрезентации (составляющих имидж) в новых экономических условиях.

4. Вы заметили по невербальным сигналам *неудовлетворенность одного из участников*. Прервитесь и примите «трудного» участника в игру. На-

¹ Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. Ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М., 2006. – С. 256-259.

пример: «Мне кажется, наш коллега обеспокоен тем, что мы сейчас делаем. Вы не поделитесь с нами вашими сомнениями?». Иногда люди становятся «трудными» только если им кажется, что их мнением пренебрегают. Если вы не согласны с высказыванием слушателя, то не переходите на личности. Можно использовать такую речевую конструкцию: «Я не думаю, что это применимо на практике». Она звучит более дипломатично, чем: «Я думаю, что это полная чушь». Дайте участнику игрового занятия почувствовать себя более уверенно перед группой.

5. Вы заметили, что в некоторых игровых группах *есть излишне любознательные или «болтуны-террористы»*. Что делать, если они практически захватили все коммуникативное пространство и не дают остальным участникам высказывать свое мнение? Некоторые уже обиделись и приняли отрешенный вид. Известно, что обучаемый, который старается доминировать и задает ненужные вопросы, может вызвать раздражение у остальных. Им будет казаться, что время уходит впустую или что дискуссия уклоняется от нужной темы.

Внимательно наблюдайте за аудиторией, чтобы выявить такого рода невербальные сигналы, и если необходимо, скажите что-нибудь вроде: «Благодарю вас за очень интересные вопросы, но мы должны вернуться к теме, если хотим закончить вовремя», или «Да, Людмила, ваше предложение имеет смысл. У кого еще есть предложения по этому поводу?», или «Одну минуту, Людмила, – итак вы сказали: А, В, С. Есть ли в аудитории те, у кого иная точка зрения, другое решение?».

6. Вы заметили, что *обучаемые ставят в качестве игровой цели – победу* и требуют оценивания их активности в баллах. Игротехнический опыт показывает, что в баллах следует оценивать только чисто игровые элементы, а также правила и нормы, все остальное, если вы хотите добиться образовательной эффективности, необходимо подвергать качественному анализу с позиции «намерения и ожидания». Объясните это участникам игры. Необходимо также добиваться «на вводе» в игру, т. е. в процессе игрового «погружения», чтобы команды формулировали обучающие и развивающие, а не только игровые цели, причем непременно соблюдая принцип «здесь и сейчас».

7. *На вашем игровом занятии появился участник – «любитель критики»*. Такой обучаемый, как правило, использует любую дискуссионную ситуацию, чтобы начать ворчать и жаловаться по любому поводу, например по поводу тех трудностей, которые у него возникают на занятии, по поводу неэффективного с его точки зрения инструктажа, «плохой» технологии игры, неправильно поставленной задачи и т.д. Его любимые фразы: «Проблема в том...», «Ну ладно, это все прекрасно...», «Но позвольте...». В этой ситуации целесообразнее всего дать «критику» высказаться и сразу же двигаться дальше, например повернув проблему другой стороной и спросив его, что он хотел бы с ней сделать, и какие позитивные действия предпринял бы для ее решения.

8. В практике проведения игровых занятий встречаются также ситуации, когда *участник демонстрирует агрессивное поведение*. Преподавателю, внедряющему игровое моделирование, следует помнить, что это может быть прием защиты для обучаемого, связанный с необходимостью скрыть свою неуверенность. Одни люди в ситуациях, когда чувствуют себя неуверенно, «закрываются» и словно прячутся в свою скорлупу. Другие же реагируют, наоборот, куда более открыто и агрессивно. Подумайте, что может явиться причиной такого поведения? Участник занятия может внутренне возражать против новой темы или идеи, которую вы стараетесь провести, или против нового способа работы. Воспользуйтесь паузой или перерывом, чтобы выяснить истинные причины проблемы.

Если вы чувствуете, что возникшие проблемы или противоречия неразрешимы, вы можете вежливо сказать (наедине, во время перерыва), что если объявленные цели игры не отвечают требованиям участника, для него будет лучше уйти и заняться самообразованием.

9. В игровом взаимодействии довольно часто *возникают конфликтные ситуации*. Преподавателю следует немедленно вместе со слушателями выяснить причины и мотивы участников и степень разрушительности конфликта и, при необходимости, оказать психолого-педагогическую поддержку «обиженному» и неудовлетворенным или, в случае крайней необходимости, переструктурировать команды (т.е. кого-то с кем-то поменять местами); иногда целесообразно также давать отдельным участникам индивидуальные задания или поручения.

Необходимо после каждого этапа организовывать послеигровое обсуждение (рефлексию) с точки зрения достигнутых результатов: полученного опыта, оценки своих действий, причин неправильно принятого решения, а также дать выход отрицательным эмоциям и накопившейся энергии. Кроме того, преподаватель в послеигровом обсуждении должен направить выход этой энергии на поиск и осознание смыслов проделанной работы и пр.

Целесообразно все выводы, получаемые по итогам игры, обсуждать открыто в дискуссионном режиме. В такой ситуации задача преподавателя – не только управлять всем, что происходит на «игровой поляне», но и желательно подвести слушателей «к открытию», помочь им прорваться в новый круг понимания, показать прагматическую личностную ценность приобретаемой компетентности.

10. При наличии *претензий к преподавателю* со стороны обучаемых, а такое на занятиях также возможно, особенно тогда, когда преподаватель не имеет игротехнического опыта, целесообразно немедленно взять вину за все, что происходит на «игровой поляне», на себя и найти другие образовательные приемы и технологии (их всегда нужно иметь в запасе), чтобы исправить допущенные ошибки или просчеты. При этом следует помнить: если обучаемые не поняли преподавателя – это в первую очередь его ошибка,

так как он, по-видимому, не умеет говорить на одном языке с участниками игры или не использует обратную связь для проверки степени их понимания и не оказывает обучающимся психологическую поддержку.

Опыт свидетельствует: обучение с помощью разнообразных технологий игрового моделирования вызывает не только положительные, но порой и отрицательные эмоции у обучаемых, что требует от преподавателя постоянной дифференцированной психолого-педагогической поддержки как игрового (стимулирование соревновательной активности, учебно-познавательной деятельности, создание творческой атмосферы, целесообразного и продуктивного взаимодействия, поощрение личного и коллективного успеха), так и психологического характера.

Реализация в процессе игры «цепочки решений»

При воспроизведении в ДИ процесса принятия решений обязательно присутствует так называемая «цепочка решений», т.е. ряд последовательных решений, учитывающих результаты предыдущих. Прорабатываемая в ДИ «цепочка решений» должна состоять не менее, чем из 3-х звеньев: принятие исходного решения, получение информации о результатах решения и принятие решения на 2-м этапе, получение информации о результатах решения на втором этапе и принятие решения на 3-м этапе.

Отнесение моделируемых в игре событий к определенным моментам времени

В деловых играх всегда содержится конкретное событие или явление, подлежащее моделированию. Допускается отнесение игрового времени к любому периоду – настоящему, прошедшему или будущему. «Привязка» к конкретным моментам времени позволяет учитывать реальные условия деятельности объекта игрового моделирования. Отнесение событий к конкретным моментам времени можно осуществить по календарным срокам и по событиям. Это несущественно, главное – это указание времени действия, что должно приблизить участников игры к реальным условиям работы.

Наличие разветвленной системы индивидуального и группового оценивания деятельности участников ДИ

Система оценивания необходима для обеспечения «вынужденной» активности участников ДИ, порождения конфликтной ситуации и соревнования между игровыми подгруппами.

С помощью системы оценивания достигается определенный порядок взаимодействия участников игры и движение всего игрового коллектива к общей цели. Система оценивания позволяет охарактеризовать (в количественных, балльных или порядковых шкалах) качество подготовленных участниками ДИ решений, соответствие совместной деятельности и межличностного

общения участников ДИ профессиональной этике, а также установить коэффициент творческого участия (КТУ) каждому члену игрового комплекса.

Привлечение наиболее подготовленных студентов в группу экспертов, оценивающих действия всех участников игры, позволяет осуществить к ним дифференцированный подход. Деятельность участников деловой игры оценивается на всех этапах разработки и принятия решений, а именно:

- при анализе обозначенной в игре ситуации;
- при выработке частных (промежуточных) решений производственных задач;
- при анализе (обсуждении) выработанных частных решений;
- при выработке и принятии обобщенного (согласованного) решения;
- при анализе (обсуждении) обобщенного решения, которое по общему мнению группы признано оптимальным, отвечает определенной системе критериев и может быть признано потенциально эффективным.

Оценивание личностных качеств участников игры (моральных и деловых, мотивационно-ценностных ориентаций и способностей) является наиболее сложным из всех вопросов, связанных с построением систем оценивания. Как правило, удастся более или менее объективно оценить:

- общую профессиональную эрудированность. Она рельефно видна при принятии участниками игры организационно-производственных решений;
- твердость социальной и профессиональной позиции обучающихся, демонстрируемую ими во взглядах и убеждениях, в умении отстоять свою точку зрения. Она является сплавом теории и практики, результатом поисков и профессиональных находок;
- умение использовать необходимую научно-техническую и специальную литературу;
- склонность специалистов к самостоятельности в принятии решений;
- методическое мастерство, умение работать в коллективе (данные оценки, как правило, основываются на эвристических соображениях, критерии оценивания не формализуются);
- честность, дисциплинированность, инициативность, исполнительность.

Коллективная форма работы – одно из главных преимуществ таких учебных занятий. В ДИ обычно работают группы из 5-7 человек, в которых обсуждается та или иная модель производственного процесса, анализируется ситуация, выдвигаются задачи, намечаются пути их реализации. И уже, когда в ходе коллективной работы принято окончательное решение, от имени всей подгруппы докладывает один из участников.

При такой форме работы каждый имеет возможность высказывать свое мнение по обсуждаемой проблеме, убедиться в правильности или ошибочности своего подхода к решению задачи. В свою очередь, преподаватель выясняет, как ориентируются обучающиеся в разбираемых проблемах, как усвоен лекционный материал, что представляется им значимым, а что нет, и

на основе сделанных выводов оперативно влияет на позицию и ориентацию обучающихся, гибко меняет методику обучения, содержание лекций с учетом их интереса и профессиональных запросов.

Подготовка участников к ДИ

Деловая игра требует от участников соответствующих знаний и навыков. При включении деловых игр в программы учебных курсов рекомендуется провести дополнительные занятия по подготовке обучающихся к участию в ДИ. Во время таких занятий идет изучение методов решения ситуационных задач, процедуры разработки и принятия обоснованных решений, методов и приемов обеспечения конструктивного коллективного взаимодействия. Студенты знакомятся с объектом игрового моделирования, правилами работы с исходными данными, игровой ситуацией, функциями участников, правилами и методикой проведения игры, а также системой оценивания достигаемых результатов и индивидуальных действий участников игры. На собственно подготовительном этапе деловой игры проводится решение контрольных задач, позволяющих определить степень готовности обучаемых, а также, при необходимости, организуется «репетиция» деловых игр, т.е. демонстрируется упрощенный вариант предстоящей игры. «Репетиция» помогает настроить участников игры на активную деятельность, снять психологический барьер предубежденности против данного метода обучения, пояснить и продемонстрировать принципы оценивания деятельности игроков.

Для получения эффективного результата при игровом обучении преподавателю необходимо обеспечить соблюдение студентами *групповых норм* (норм совместной деятельности), которые могут предварительно выработаться как совместно с группой, так и быть заранее подготовленными и объявленными с комментариями.

Традиционно в список групповых норм совместной деятельности включаются следующие положения¹:

· **Норма активности** предполагает активное и постоянное вовлечение участников в коллективную работу. В любой игре или тренинге каждый обучается и обучает других в той мере, в какой он проявляет собственную активность в осмыслении чувств, мыслей, поступков как своих, так других членов группы, участвует в групповых упражнениях, высказывает свое мнение.

· **Норма доверительности** требует открытости и искренности участников занятия в описании своих чувств, демонстрации поведения и высказывании мыслей. Этот принцип обеспечивает обратную связь от участников группы и готовность к ее принятию.

¹ Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. Ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М., 2006. – С. 33-34.

· **Норма конфиденциальности** заключается в запрещении выносить за пределы группы и обсуждать вне группы все происходящее на игровом пространстве, события и всех участников. Такой запрет обеспечивает доверительность и искренность общения, создает чувство безопасности, снижает уровень активности по обеспечению психологической защиты, повышает открытость членов обучаемой группы.

· **Норма «здесь и сейчас»** позволяет сконцентрировать умственные и эмоциональные усилия участников на анализе и осмыслении происходящих в группе явлений. Данная норма повышает эмоциональную включенность участников в процесс обучения, способствует психологической защите и объективизирует закономерности групповых явлений, повышает эффективность обратной связи и обучения в целом.

· **Норма персонификации** также требует конкретизации высказываний, но не по отношению к пространству и времени, а по отношению к участникам событий. Согласно этой норме обучаемым предлагается прямо обращаться к тем членам группы, о которых говорится. Не допускаются безличные рассуждения и ссылки на «кого-то» или «некоторых». Эта норма повышает значимость высказываний участников обучения, реализует обратную связь и, эмоционально ее окрашивая, превращает знания в личный опыт.

· **Норма обратной связи** рекомендует описывать свои чувства и чувства партнеров при предъявлении обратной связи. При этом снижается оценочность суждений, что ослабляет психологическую защиту участника обратной связи. Высказывания о своих состояниях и эмоциях повышают степень доверительности, создают условия для более глубокого понимания процессов межличностного взаимодействия и для принятия решений.

Практика показывает, что поведение, способствующее соблюдению указанных норм как преподавателем, так и обучаемыми, строится на следующих диалоговых техниках:

- *отзеркаливание* (прежде чем высказать собственное суждение, дословно воспроизводится высказывание собеседника. При этом можно начать с вводной фразы: «Как я понял вас...», «Итак, по вашему мнению...», «Вы отметили, что...» и т.п.);

- *перефразирование* (прежде чем высказать собственное обобщающее, оценочное или развивающее уже озвученный тезис суждение, высказывания участника диалога воспроизводятся в сокращенном, обобщенном виде, содержащем формулировку самого существенного из сказанного: «Ваши основные идеями, как я понял, являются...», «Другими словами, вы считаете, что...», «Итак, если я правильно вас понял...»);

- *развитие диалога* (делается попытка вывести логическое следствие из высказывания участника игры или выдвигается предположение относительно причин высказывания обучаемого: «Если исходить из того, что вы сказали, то выходит, что...», «Вы так считаете, видимо, потому что...» и т.п.).

Овладение участниками игры данными диалоговыми техниками также является важным моментом в подготовке игры.

Характеристика работы педагога в дидактических играх

При организации и проведении учебной игры от педагога требуется немало усилий, выводящих его за рамки привычного «преподавательского» поведения. Обучение студентов в контексте игры предполагает реализацию модели некоторого нового состояния личности преподавателя, которого он сам стремится достичь и которое дает ему возможность качественно иначе осознать самого себя и организовывать свое поведение в постоянно изменяющихся ситуациях с учетом ожиданий тех, кем он управляет или с кем взаимодействует. Эта модель динамична, она вызывает необходимость постоянно осваивать не только инновационные педагогические и профессиональные знания, но и новые, прогрессивные технологии обучения и взаимодействия.

В рамках практики подготовки и проведения игр полезным может оказаться следующий перечень условных «ролей», в которых выступает педагог. Приведем ниже два популярных подхода к выделению таких ролей, каждый из которых раскрывает свои нюансы поведения педагога и его взаимодействия со студентами. Первый подход и соответствующие роли педагога сформулированы Клариним М.В.¹ на основе отдаленной аналогии со спортивными играми:

Инструктор. Необходимым для участия в игре является понимание правил, представление о последствиях игровых действий. Однако практика показывает, что педагогу не стоит стремиться к максимально подробному, полному разъяснению всех деталей игры. Многие правила по-настоящему уясняются участниками лишь по ходу игры, – и в этом игра похожа на жизнь. Чрезмерное инструктирование до начала самой игры может запутать студентов или привести к снижению их интереса. В принципе инструктирование лучше свести к минимуму. Что же касается обсуждения последствий тех или иных игровых решений, «ходов», то их имеет смысл проводить уже после завершения игрового действия, когда их содержание становится более ясным для участников.

Судья-рефери. Ход игры, безусловно, нуждается в контроле и в какой-то степени руководства со стороны педагога. Организационная сторона его деятельности обеспечивает педагогическую результативность игры. Это сказывается, например, в характере распределения ролей, при котором педагог стремится добиться активного включения всех участников. Учебно-игровая деятельность обычно дает более широкие возможности для личност-

¹ Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Пособие к спецкурсу для высших педагогических учебных заведений, институтов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования. – М., 1994. – С. 155-156.

ных проявлений по сравнению с традиционной работой в группе. Многие авторитетные дидакты считают ошибкой распространенное в практике работы педагогов обыкновение отводить наиболее «трудные» роли лучшим учащимся и студентам, а более пассивные – менее «способным». Иногда есть смысл предоставить плохо успевающим активные, значимые для хода игры роли, чтобы тем самым дать им возможность проявить себя.

Действуя в качестве рефери, педагог лишь поддерживает ход игры, т.е. соблюдение игровых правил (правил взаимодействия между играющими), но – в идеале – не вмешивается в него.

Тренер. В некотором смысле педагог выступает в качестве тренера. Он может даже давать студентам прямые подсказки, направленные на то, чтобы помочь им полнее использовать возможности игры.

Не противоречит ли это идее минимального вмешательства? Нет, поскольку речь идет о подсказках, помогающих учащимся использовать потенциал игрового действия (например, какие возможности дает то или иное правило, какой выбор действий связан с тем или иным поворотом сюжета и т.д.). В число тренерских действий педагога входит и прямое подбадривание нерешительного участника.

Председатель-ведущий. Если предыдущие роли педагога связаны в основном с подготовкой и ходом имитационной игры, то данная роль относится к завершающему игровому обсуждению. В ходе этого обсуждения педагог избегает «предлагать» учебной группе свои выводы и обобщения, а скорее ставит перед студентами такие вопросы, которые побуждают их сопоставлять игровую модель и имитируемые реальные явления, обдумывать связи между содержанием игры и изучаемым предметным материалом. Немало творческих идей и обобщений можно обнаружить в совместном обсуждении, если попросить учащихся предложить свои собственные поправки и дополнения к сценарию или правилам игры.

Второй подход к выделению преподавательских ролей в ходе организации и проведения деловых игр основан на том, что при внедрении игровых технологий преподаватель выполняет новые обязанности, включая работу в качестве организатора, психолога, фасилитатора, игротехника (разработчика технологий игрового моделирования), эксперта и т.д. Каждый из этих видов деятельности требует развития конкретного усовершенствованного набора навыков, вербальной и невербальной компетентности, коммуникативной и интерактивной грамотности. Соответственно выделяются и роли. Приведем здесь в качестве примера роли, описанные А.П. Панфиловой¹:

¹ Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. Ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М., 2006. – С. 309-316.

Преподаватель-разработчик игры (игротехник). В учебной практике не всегда представляется возможность использовать уже готовые разработки игр. Среди основных причин этого называются следующие:

- отсутствуют популярные издания, в которых содержится теоретическая информация и практические разработки. Как правило, большинство пособий или освящают только теоретические вопросы игропрактики, или посвящены какой-то одной технологии, например тренингу, а преподаватель не уверен, что ему подходит именно эта технология;

- многие авторы практических разработок не задумываются над тем (или не ставят такую задачу), чтобы по их описанию блокструктуры или сценария игры могли работать начинающие преподаватели;

- хорошие игры, как правило, издаются минимальным тиражом и не рассчитаны на широкого потребителя;

- появление новой проблематики, связанной с рыночными отношениями, потребовало разработки новых интерактивных технологий;

- отсутствие авторских прав на игры привело к плагиату и некорректному их использованию (в искаженном виде, без ссылок на автора и т.д.), что не позволяет многим авторам-разработчикам опубликовать игры, имеющие спрос на рынке образовательных услуг.

В связи со сказанным преподавателю иногда легче разработать свою собственную технологию (чаще всего, как компиляцию или адаптацию чьей-то игры), нежели потратить силы и время на поиски аналога, подходящего для его намерений и ожиданий. Выбор технологии зависит от материала, который ему нужно донести до слушателей, и целей, которые он ставит. Важно уметь разработать свою версию игры, многосторонне проанализировать ее возможный образовательный, развивающий и игровой эффекты.

Преподаватель-инструктор и консультант. Для того чтобы обучаемые поняли, во что их «втягивают», преподавателю необходимо не только объяснить, в чем смысл игры, каковы ее цели, но и сформулировать правила и нормы, дать инструкции по ролям, описать процедуру или последовательность шагов. Причем здесь очень важно владеть не только вербализацией, но и чувством меры как в количестве представляемой информации, так и в ее последовательности.

Поскольку данная функция и ролевое предназначение, как правило, реализуются до начала самой игры, то преподавателю приходится уже на этапе «погружения» выявлять активных и пассивных участников и распределять роли с учетом этой информации. Опыт показывает, что есть смысл предоставить пассивным участникам активные, значимые для хода игры, роли, дать им возможность проявить себя.

Одна из важнейших задач преподавателя-инструктора – это закрепление знаний, умений и навыков обучения, оказание консультационной помощи по применению полученных знаний и умений в будущей практической деятельности.

Целесообразно в этом плане включать в раздаточные материалы библиографическую аннотацию. Всего несколько слов о каждом отдельном источнике способны в корне изменить обычное отношение участников к дополнительной литературе.

Преподаватель-инструктор должен соблюдать следующие правила: найти место и время, чтобы уделить внимание слушателю, у которого есть вопросы или проблемы; хвалить обучаемого каждый раз, когда это уместно, целесообразно; использовать навыки активного рефлексивного слушания и задавания вопросов, чтобы определить «болевы́е точки» обучаемого и сферы его потребностей в знаниях, навыках и моделях поведения; отслеживать невербальные (мимику, жесты), физиологические (покраснение, побледнение кожных покровов) и любые другие сигналы (например, скепсис, растерянность), которые свидетельствуют о возникновении у участника игры трудностей во время инструктажа, быть готовым к использованию альтернативного метода обучения.

Преподаватель-организатор игры. Эта функция реализуется на всех этапах игры: до ее начала, во время игры и после. Выступая в роли организатора, преподавателю приходится сопровождать весь ход игры: ставить цели и задачи обучающего, развивающего и игрового типа, принимать решения, планировать, практически организовывать процесс игры, наблюдать, анализировать и контролировать ее ход и результаты, а при необходимости и корректировать содержание игры и ее участников.

Организация игрового процесса требует от преподавателя владения различными видами деятельности: координацией работы всех игровых групп (внутрикомандной и межгрупповой), руководством межгрупповой дискуссией, умением сделать комментарий, оказать помощь и эмоциональную поддержку играющим, провести экспертизу содержания работы, осуществить контроль за выполнением норм и правил (правда, контролирующую функцию в процессе игры могут осуществлять сами участники, специально назначенные для этой цели на соответствующие роли: эксперты, компетентные судьи, судьи-рефери и т.д.).

Кроме того, организатор должен позаботиться и о таких вопросах, как помещение для проведения игры и для перерывов; оборудование и инвентарь, необходимые для проведения игры, нужное количество рабочих мест на «игровой поляне» и т. д.

После доведения всех запланированных действий до конца и выполнения всех намеченных планов преподаватель должен осуществить обратную связь. Например, провести анкетирование, мониторинг, чтобы выявить степень удовлетворенности слушателей и эффективность полученных в результате игрового взаимодействия результатов. При этом отметим, что совсем необязательно здесь говорить целый час без перерыва. Случается, что вы уже рассказали все, что хотели, но еще остается 10 или 15 минут. Не нужно ду-

мать, что вам обязательно надо продолжать что-то говорить. Студенты иногда рады возможности освободиться пораньше.

Характеризуя организаторскую роль преподавателя, следует иметь в виду, что руководство игровыми занятиями, в частности деловыми играми, – особый вид преподавательской деятельности, существенно отличающийся от проведения других видов занятий. Руководитель (организатор) деловой или имитационной игры должен не только знать вопросы и области деятельности, моделируемой в игре, но и уметь вести игру, контролировать игровой режим, мгновенно реагировать на экстремальные ситуации и сбои, управлять конфликтными ситуациями, корректировать игру по ходу. К тому же вести игру нужно практически по памяти, следовательно, нужно хорошо знать все роли и сценарий игры. Это востребует со стороны преподавателя таких характеристик, как способность к анализу и прогнозу, решительность, быстрота реакции, мобильность, умение вести свою линию и оказывать на людей позитивное влияние.

Преподаватель-коммуникатор. Известно, что коммуникативная функция преподавателя является основной в обучающей деятельности. Она проявляется в умении не только устанавливать контакты с любым типом партнеров, но и эффективно выражать мысли и слушать других, ставить конструктивные вопросы и грамотно отвечать на вопросы обучаемых, устанавливать обратную связь, вести дискуссию, полемику, владеть всеми жанрами делового общения, его видами, стилями, средствами, вырабатывать эффективные вербальные сценарии не только для разных игровых технологий, но и для разного уровня обучаемых, проецировать конструктивное коммуникативное поведение, создающее комфортную и творческую атмосферу для интерактивной деятельности.

Поскольку большинство технологий игрового моделирования предполагает обязательную дискуссию участников обучения, постольку преподавателю нужно владеть и функциями спикера, т.е. председателя-ведущего. Он не только организует внутригрупповое и межгрупповое общение, но и следит за тем, чтобы каждый мог высказаться, управляет активностью участников игрового взаимодействия, комментирует высказывания, резюмирует и подводит итоги.

Вот несколько правил для управления дискуссией и обеспечения свободной и асертивной коммуникации обучаемых:

- во время общей дискуссии лучше употреблять местоимение «я», а не «ты», «мы» или слово «люди». Вместо того чтобы говорить «люди в этой группе слегка раздражены», скажите «я немного раздражен»;
- о другом человеке следует говорить не в третьем лице, а в первом, обращаясь непосредственно к нему;
- следует избегать строить различные теории по поводу событий, происходящих в группе. Излишнее теоретизирование зачастую приводит к сухой,

«академической» дискуссии-семинару и может помешать обучаемым осуществить рефлексию, т.е. проанализировать и обсудить те результаты и чувства, которые у них возникли в процессе совместной работы;

- важно пытаться оставаться в рамках настоящего момента, а не муссировать информацию далекого прошлого и будущего. Здесь работает правило: обсуждайте лишь то, что вы думаете и чувствуете на данный момент, – здесь и сейчас.

Преподаватель-фасилитатор. Фасилитатор (от англ. *facilitator* – специалист по сопровождению групповых процессов, обучающий сотрудничеству) буквально «тот, кто облегчает, содействует чему-либо», – это человек, контролирующий ход интерактивной игры и обеспечивающий соблюдение ее правил и процедуры. Он организует включение всех обучаемых в работу и способствует их активному взаимодействию между собой. Это позволяет всем участникам игрового занятия сконцентрироваться на игровых и обучающих целях и содержании интерактивного взаимодействия.

При обучении студентов чрезвычайно важно создавать на занятиях рабочую обстановку, атмосферу, в которой они будут чувствовать себя комфортно (физически и морально), и, следовательно, будут способны к научению и организационному развитию. Это важная функция фасилитатора, поскольку многие технологии игрового моделирования предполагают публичную презентацию, конкретные действия, в том числе и перед аудиторией. Такое обучение, несомненно, связано с тревожностью, порой личным риском участников игры и экспериментированием и требует создания на занятии атмосферы взаимного доверия, понимания и конфиденциальности.

Создание доверительной атмосферы зависит от многих причин:

- специально подготовленное «игровое поле» или комфортная пространственная среда (мебель, видеотехника, музыкальное сопровождение и т.д.);

- самопрезентация преподавателя, организующего интерактивное взаимодействие, имидж которого вызывает доверие и создает приятное первое впечатление;

- обсуждение с группой организационных вопросов, касающихся регламента работы, перерывов и основных процедур игры;

- принятие принципа добровольности: если кто-то не хочет работать в группе, не следует его заставлять и принуждать оправдываться;

- выявление уже имеющихся у группы умений и практического опыта;

- «погружающие» в игру или «разогревающие», специально для этих целей приготовленные упражнения и тренинги, позволяющие снять напряжение и приоткрыться, познакомиться и расслабиться;

- рефлексивное обсуждение результатов проведенных игр, отражение чувств, впечатлений и конструктивная критика по типу: каждый каждого.

При подведении итогов игровых занятий целесообразно больше уделять внимания результату деятельности, анализу принятых решений, разработан-

ных программ или проектов, при тренинговых упражнениях больше внимания следует уделять самому процессу взаимодействия, особенно если это коммуникативный тренинг. Поэтому очень важно всегда оставлять достаточно времени для проведения обсуждения, многоаспектного анализа всех сторон интерактивного взаимодействия. Рефлексивный анализ, размышления над собственными действиями и поступками и действиями партнеров – это мыслительная процедура, которая требует достаточного времени. Студенты должны не только думать, но и прийти к самостоятельным выводам и решениям.

Преподаватель-фасилитатор выполняет и регулярную работу в группах, помогая командам начать взаимодействие с учетом точки зрения и индивидуальной активности каждого, фактически обучая сотрудничеству. С этой целью он должен: задавать открытые вопросы; позитивно реагировать на разнообразные сигналы, идущие от группы; обеспечивать ясность в конфликтных беседах между членами группы; помочь группе подвести итоги, сделать выводы; быть готовым предоставить необходимую информацию; способствовать принятию групповых решений.

Преподаватель-фасилитатор задает, например, такие вопросы: «Что вы заметили...?», «Кто-нибудь хочет рассказать о своих ощущениях во время выполнения упражнения, задания и т.д. ?» или «Что еще, на ваш взгляд, произошло ?» А в конце любой игры осуществляет «выгрузку» или дебрифинг – это время, когда обучаемые снимают с себя игровые роли, которые они исполняли.

Если по окончании игры нет времени на специальные упражнения по «выгрузке», то можно просто спросить участников игры: «Чем вы намерены заниматься в ближайший месяц, год?» или «Чем вы обычно занимаетесь, когда не принимаете участие в подобных игровых занятиях?». В течение 3–5 минут можно задать вопросы, выразить чувства, сделать обращения к другим участникам группы и проговорить все то, что возникло в процессе выполнения игровых заданий.

Преподаватель-психолог. Для проведения занятий с помощью игрового моделирования преподавателю нужно выработать у себя ценностные установки, связанные с «человеческим фактором» в межличностном и деловом общении. Проявляя человечность и внимание к обучаемым, демонстрируя теплоту и искренность в отношениях, преподаватель создает наилучшие условия для освоения новых навыков, особенно связанных с коммуникативной компетентностью. Говорят, что сердечному человеку легче поладить с людьми, чем человеку «холодному», индифферентному (от лат. *indifferens* – безразличный, равнодушный).

Когда речь идет об интерактивном взаимодействии, выражение «теплота в отношениях» включает в себя следующие составляющие: равноправие партнеров по коммуникации; отсутствие обвинений, в том числе взаимных; отсутствие «оборонительных позиций»; доверительность и близость; искренность.

Эмоциональная теплота в отношениях «преподаватель – обучаемый» во многом зависит от стиля, особенностей мышления и профессиональных навыков. По-видимому, идеальной является такая теплота, которая позволяет показать, что преподаватель не осуждает обучаемых и искренне заинтересован тем, что их тревожит и волнует и что они хотят рассказать о себе. Теплота связана и с отсутствием оборонительных позиций. В педагогической практике также чрезвычайно важна искренность. Сымитировать искренность и интерес к другому человеку сложно, поэтому нужно научиться искренне демонстрировать свою доброжелательность или, владея актерским мастерством, научиться играть роль доброжелательного и позитивно настроенного человека, независимо от реального настроения и собственного душевного состояния.

Преподавателю-психологу важно также иметь ясный ум и не быть склонным слишком быстро составлять мнение о других людях, а тем более не ставить им диагноз («тупой», «глупый» и т. п.) и не «объявлять приговор», типа: «все бесполезно», «неудачник», «из тебя ничего не выйдет» и т. п.

Преподаватель-Е-тренер. Возникновению такой роли преподавателя способствовал Интернет и его многочисленные возможности, а также собственный выход преподавателя в глобальную Сеть и Интернет. Современные учебные занятия предполагают домашние задания, которые выполняют обучаемые, отыскивая на страницах Интернета необходимую информацию. Некоторые люди в современных условиях предпочитают чтению книг – чтение с экрана компьютера. Большое число пакетов программ, особенно относящихся к так называемым «мягким» умениям (умение сотрудничать с людьми, руководить ими и другие умения, где предполагаются взаимоотношения людей), требуют участия или поддержки реального преподавателя.

Компьютеры ничего не имеют против просьбы: «Покажите-ка мне это еще раз». Некоторые вещи усваиваются не сразу. Не всегда удобно (или возможно) попросить преподавателя еще раз повторить материал, с которым у участника возникают сложности, а компьютер будет возвращаться к нему столько раз, сколько нужно, чтобы информация могла твердо закрепиться.

Многие обучающие процессы начинаются с приобретения знаний или информации о составных частях умения. Потом студентам нужно изучить теорию на практике, обычно внутри группы и при поддержке преподавателя, который организывает интерактивную коммуникацию, наблюдая и корректируя процесс взаимодействия, дает практические советы, обсуждает проблемы и отвечает на вопросы. Участие преподавателя возможно как непосредственно, так и по телефонной или электронной связи. Е-тренер должен иметь полный набор знаний не только по предмету, но и по представляемым программам Интернета, и часто в его обязанности входит приобретение этих пакетов программ и предоставление их студентам.

Все вышеперечисленные роли и их характеристики, безусловно, многочисленны и разнообразны. Сразу они редко бывают доступны всем, но со

временем опыт придет или должен прийти, хотя требования к ролям могут перемениться. Однако быть преподавателем-игротехником – это значит уметь выступать во всех вышеперечисленных ролях одновременно, причем грамотно и профессионально.

3.3. Игротехнические приемы в системе имитационно-игровых методов

Игры, как уже было отмечено ранее, позволяют моделировать разные производственные ситуации, проектировать способы действий в условиях предложенных моделей, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенной практической проблемы. Здесь важно обращение именно к профессионально ориентированной деятельности, к созданию условий студентам для проб и ошибок в решении профессиональных задач задолго до встречи с ними в реальности.

Существует несколько путей изучения и включения в собственную практику богатого многообразия игрового имитационного моделирования. В частности, А.Г.Абрамова в качестве первого пути видит знакомство с конкретными играми, тщательный разбор их организации и проведения, попытки адаптировать их в своих условиях.

Второй путь (более рациональный с её точки зрения) – овладеть основными принципами разработки имитационных игр, освоить главные игротехнические приемы, закономерности их компиляции для построения собственных игр, максимально учитывающих специфику профессиональной деятельности. С этой целью в данном разделе предлагается подборка игротехнических приемов, которые могут помочь в самостоятельной разработке самых различных методов игрового имитационного моделирования. Метод мы рассматриваем как совокупность приемов, способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся для достижения поставленных целей. Ниже приводятся известные игротехнические приемы, которые описаны в работах таких ведущих игротехников страны, как Ю.С.Арутюнов, Л.А.Базилевич, М.М.Бирштейн, Н.В.Борисова, Ю.В.Геронимус, С.Р.Гидрович, В.С.Дудченко, В.М.Ефимов, Р.Ф.Жуков, Д.Н.Кавтарадзе, Л.И.Крюкова, М.И.Крюков, В.Ф.Комаров, Ю.О.Коган, А.Л.Лифшиц, М.В.Мироносецкий, В.Ф.Сытник, В.К.Тарасов, Т.П.Тимофеевский, А.П.Панфилова, В.Я.Платов, В.В.Поддиновский, В.И.Рыбальский, О.В.Шмельфениг, П.Г.Щедровицкий и др.

Качественное своеобразие игротехнических приемов в целом определяется методом игрового имитационного моделирования, целями и содержанием, особенностями участников и имитируемой ситуации и т.д. Чтобы выявить общие характеристики в большом количестве игротехнических приемов, необходима их систематизация. Существует несколько подходов к их классификации, например: по характеру игровой деятельности;

по основным задачам, которые решаются данными методами игрового имитационного моделирования; по названиям игротехнических приемов и месту их «приписки» и т.д.

Мы придерживаемся подхода И.Г.Абрамовой¹, предложившей систематизацию игротехнических приемов по их целевому назначению на конкретных этапах любой имитационной игры:

- диагностика ситуации и задач, решаемых в игре;
- диагностика участников игры;
- подготовка материально-технической базы;
- подготовка участников игры к предстоящей игровой деятельности;
- организация оптимального взаимодействия участников игры;
- создание системы оценивания деятельности участников игры;
- экспертиза и апробация материалов, разработанных в игровом режиме;
- подведение итогов игры;
- вывод участников игры из игровой деятельности;
- руководство и управление игрой.

Описание игротехнических приемов приводится, в основном, относительно первых этапов игры и применительно к использованию их в имитационных играх, так как именно через имитационную игру лежит оптимальный путь к освоению всей системы методов активного обучения.

1. Игротехнические приемы для диагностики ситуации

При диагностике ситуации необходимо определить наиболее существенные ее особенности, связи и факторы. Под ситуацией чаще всего понимается временной срез состояния воображаемой или наблюдаемой в действительности системы, отражающей взаимодействие людей, машин; взаимосвязь факторов, обеспечивающих ее функционирование в производственной, социальной, исследовательской и другой среде.

Таким образом, при диагностике абстрактной или реальной ситуации (производственной, хозяйственной, управленческой, педагогической, театральной, конфликтной, экстремальной и т.д.) нужно выделить состав компонентов, способы их взаимосвязи, взаимодействия, а также их значение для участников ситуации. Для этого необходимо ввести в анализ все богатство индивидуального и группового опыта и описывать ситуацию как отражение взаимоотношений множества людей, процессов, действий, которые участники считают значимыми.

Диагностика ситуации может быть осуществлена любым из ниже следующих игротехнических приемов.

¹ Абрамова И.Г. Игротехнические приёмы. (Рекомендации для организации игровых занятий в школе). – СПб.: РГПУ, 1992

1. **«Иллюстрация».** Процесс диагностики состоит в детальном описании всех основных процессов, действий, взаимоотношений, характерных для данной ситуации.

2. **«Манихейский миф».** Ситуация рисуется только черными и белыми красками. Руководитель игры привлекает к описанию тех участников, которые мыслят двумя категориями: «черная ночь» и «белый свет» – и ничего по середине. Это позволит обозначить в ситуации полярные точки зрения, серьезные узловые проблемы, конфликтные перекрестки.

3. **«Авгиевы конюшни».** Так называется игротехнический прием, направленный на поиск и анализ всех недостатков, трудностей, противоречий, проблем, характерных для данной ситуации. При этом можно выделить 3-4 игровые подгруппы по 5-7 человек и каждой группе определить направление диагностики, например, теоретическое, экономическое, психологическое, юридическое, производственное, социальное и т.д. Одну из подгрупп можно попросить осуществить диагностику с элементами юмора и сатиры. Слово ей лучше предоставить в конце, так как диагностика на основе «Авгиевы конюшни», сделанная каждой подгруппой, образует совокупную общую диагностику и картина иногда получается мрачной, отчего участники игры скучнеют и теряют оптимизм, поэтому необходимо немного юмора.

4. **«Три роли».** Диагностика ситуации осуществляется также коллективами (5-7 человек). Каждая подгруппа играет свою роль: «пессимисты» должны описать факторы, процессы негативного характера, делающие данную ситуацию тупиковой, безысходной; «оптимисты» – раскрывают те положительные моменты, которые могут стать основными в ее разрешении; «реалисты» – пытаются описать действительное состояние, при этом творчески используют аргументы, высказанные и «пессимистами», и «оптимистами».

5. **«Антиситуация».** Участники диагностики пытаются проанализировать ситуацию, описывая ее зеркальное отражение реальной; однако если в реальной ситуации имеются факторы, тормозящие прогрессивное ее развитие, то в «антиситуации», наоборот, участники моделируют факторы, способствующие ее развитию. Этот прием позволяет рельефнее увидеть истинное положение дел, так как некий гротеск, характерный в реализации данного приема, усиливает эмоциональное восприятие участниками игры исследуемой ситуации.

6. **«Ситуация-оценка».** Участникам игры предлагается описание конкретного события и принятых мер. Они должны оценить источники, механизмы, поведение людей, качество принятых решений и мер с позиции разных представителей, чья деятельность тесно связана с исследуемой ситуацией. Такой игротехнический прием позволяет увидеть не только состояние дел в той или иной организации, но и отношение участников игры к рассматриваемой ситуации.

7. **«Ситуация-упражнение».** В данном случае анализ ситуации требует от участников игры обращения к специальным источникам информации (литературе, справочникам), проведения расчетов, измерений и т.п. Игровые подгруппы (5-7 человек) изучают ситуацию и составляют 4-5 вопросов, на которые должны ответить консультанты. В роли консультантов могут выступать опытные специалисты, компетентные лица, преподаватели.

8. **«Ситуация-розыгрыш».** Процедура диагностики состоит в том, что участники игры исполняют роли действующих лиц по заранее составленному руководителем игры сценарию и, таким образом, воспроизводят и анализируют исследуемую ситуацию. Затем в ходе дискуссии участники игры оценивают принятое в инсценированной ситуации решение. Преимущество состоит в возможности диагностики ситуации с позиций различных сторон, принимавших участие в ситуации. Следовательно, такой подход будет способствовать более детальному, углубленному анализу состояния дел в исследуемой организации.

9. **«Инцидент».** Данный игротехнический прием используется чаще всего при анализе конфликтной ситуации. Участники игры ставятся в положение того или иного персонажа-руководителя (начальника, директора и т.д.), которому докладывают о случившемся инциденте. Для получения полной информации о сложившейся ситуации они должны задавать руководителю игры вопросы, ответы на которые позволят им оценить ситуацию, получить недостающую информацию и принять решение. Все варианты принятых решений обсуждаются в коллективной дискуссии. Рассматриваемый прием способствует развитию исследовательского интереса у участников игры. Диагностика ситуации проходит оживленно, заинтересованно и серьезно.

10. **«Ситуация-спор».** Диагностика осуществляется в процессе спора двух сторон, изначально имеющих полярные точки зрения по отношению к принятому решению. Данный игротехнический прием позволяет не только проанализировать закономерности и механизмы тех или иных социальных, производственных и педагогических процессов, негативные или позитивные следствия действий и поступков людей, эффективность использования определенных приемов, методов и способов работы, значение и роль конкретных факторов, условий, обстоятельств, но и проясняет профессиональные потребности, запросы и позиции участников игры.

2. Игротехнические приемы для диагностики задач

В играх решаются разные задачи: производственные, исследовательские, воспитательные, познавательные и т.д. Существует ряд игротехнических приемов для определения целевого посыла и содержания совокупности задач, степени их важности, актуальности, масштаба, новизны. Они служат своеобразным руководством к осуществлению практических действий по решению конкретной

указанной задачи. Система задач рассматривается как алгоритм реализации иско-
момой цели при создании необходимых для этого условий.

Диагностика задачи заключается в анализе основных ее характеристик и
выяснении возможностей ее решения. Она может быть осуществлена таки-
ми игротехническими приемами, как «поле проблем», «дерево целей» и
«прогноз бездействия». Остановимся подробнее на каждом из них.

Прием **«поле проблем»** служит для выработки правильного понимания
задачи всеми участниками игры. В любой ситуации при её анализе выстра-
ивается ряд задач. Выбор основной задачи, обоснование ее приоритета пе-
ред остальными, обозначение «поля проблем», которые позволят решить
данная задача, как раз и входит в диагностику задачи. Организационное воп-
лощение игротехнического приема «поле проблем» разнообразно. Сам ру-
ководитель игры может развернуть диагностику задачи, охарактеризовать
проблемы, подлежащие решению, а участники игры будут лишь заинтере-
сованно следить за ходом рассуждений руководителя игры или специали-
ста, которого пригласили на игру в качестве эксперта или консультанта. Од-
нако более эффективен путь привлечения к диагностике самих участников
игры. Это позволит полнее использовать их потенциал, выяснить понима-
ние задачи, а самое главное – отношение участников к «полю проблем»,
связанных с решением обсуждаемой задачи.

Игротехнический прием **«дерево целей»** служит для выяснения повода
постановки задачи и причин ее возникновения. Повод постановки задачи –
это внешний симптом неблагополучия или потребности в чем-либо. Повод
может быть не связан с причинами возникновения задачи, т.е. внутренний
механизм порождения задачи не лежит на поверхности ситуации, а скрыт.
Поэтому необходимы всесторонний анализ факторов, которые будут спо-
собствовать решению задачи, и тщательная формулировка целей (основных,
второстепенных, подцелей и т.д.). Для обозначения иерархии целей, выделе-
ния целей различного уровня, фиксации их взаимообусловленности и стро-
ится «дерево целей». Диагностика задачи сводится к обсуждению постро-
енного «дерева целей». При этом анализируются не только содержание за-
дачи, но и планы, действия по ее решению.

Игротехнический прием **«прогноз бездействия»** завершает диагностику
задачи и служит для определения меры необходимости решения данной за-
дачи. Участникам игры предлагается смоделировать негативные последст-
вия нерешения задачи. Для создания оживленной, непринужденной, эмоцио-
нальной обстановки можно одной игровой подгруппе предложить поискать плю-
сы и преимущества нерешения задачи и «научно» и юмористически обо-
сновать позицию бездействия. Итак, при диагностике задачи с помощью ука-
занных игротехнических приемов должны быть выяснены:

- содержание основной задачи;
- источник постановки задачи;

- поводы и причины ее возникновения;
- основные факторы, которые будут способствовать или препятствовать решению задачи;
- характеристика ретроспективных и перспективных проблем в зависимости от процесса решения задачи;
- описание ожидаемого результата на разных стадиях решения задачи;
- отношение участников игры к поставленной задаче, кругу проблем, очерченных при ее диагностике, а также к намеченным планам ее решения.

3. Игротехнические приемы для диагностики участников игры

Диагностика участников игры необходима для контроля их интеллектуально-эмоционального состояния, прогнозирования поведения в игре, включения в игру с учетом их способностей и потребностей, профессиональных запросов и интересов, а также для обеспечения им благоприятных условий при развитии и совершенствовании профессионального мастерства. Сегодня игротехника располагает огромным арсеналом разнообразных приемов, позволяющих установить индивидуальные различия между людьми по тем или иным профессиональным и психологическим признакам. Накоплен большой опыт по диагностике общительности, творчества, направленности на конкретную деятельность; по диагностике самых различных способностей, самостоятельности и характера. Направленность – интегральное стержневое свойство личности. Она выражается в единстве знаний, отношений и доминирующих общественно значимых мотивов поведения и действий личности. Безусловно, в ходе игровой деятельности участник игры продемонстрирует свою направленность, однако для оперативного изменения его отношения к работе в игровом режиме, формирования необходимых потребностей, установок, позиции требуется ранняя диагностика на первых этапах игры, до совместной коллективной работы в игре.

Диагностика участников игры не должна занимать более 7-10% всего игрового времени. Рекомендуется по возможности скрыть ее от участников. Если же это не получается, то результаты диагностики, выводы по отношению к конкретной личности не должны быть известны другим, ни тем более являться предметом коллективного обсуждения. Кроме этого, желательно также избегать абсолютизации полученных с помощью еще недостаточно апробированных игротехнических приемов результатов диагностики.

Для изучения контингента играющих и комплектования игровых подгрупп используются следующие игротехнические приемы:

- тест;
- «эмоциональная атака»;
- паратеатр;
- программированный самоконтроль;
- стоп-кадр;

- вертушка общения;
- ринг творческих возможностей;
- психодрама и социодрама;
- социально-психологический тренинг;
- рефлексивный тренинг;
- микродискуссия;
- брифинг.

Тест. В современной и популярной литературе представлен достаточно широкий спектр тестов и методик работы с ними, которые можно с успехом использовать для диагностики участников игры.

Эмоциональная атака. В стрессовой ситуации (а факторы ее возникновения самые разные: необходимость выполнения неожиданного задания, дефицит времени, дефицит информации, вынужденное лидерство, необходимость принятия быстрого решения и т.д.) люди ведут себя по-разному: одни оживляются, суетятся, за все хватаются и поступают довольно бесполово; другие внутренне подтягиваются и действуют четко и точно, лучше, чем в спокойном состоянии; третьи просто не замечают стрессовой ситуации и ведут себя как ни в чем не бывало; у четвертых руки и ноги становятся ватными – эти люди не могут сосредоточиться и «взять себя в руки».

Моделирование стрессовой ситуации в группе, как правило, достаточно легко достигается через предложение группе выполнить ряд творческих заданий (поэтических, художественных, сценических и т.д.) в условиях жесткого дефицита времени. Условием эффективности «эмоциональной атаки» является обязательное участие в выполнении заданий всех без исключения членов группы, а также «незаметная» оперативная помощь руководителя игры тем, кто испытывает значительные затруднения при подготовке. Все, что переживает человек в условиях дефицита информации и времени, в ситуации непривычной для себя роли, проявляется очень ярко и легко наблюдаемо. Приведем для примера некоторые задания:

1. Написать художественный рассказ на заданную тему за 20 мин.
2. Составить «обращение к народу» – двухминутный текст выступления перед телекамерой.
3. Придумать рекламу неходового товара.
4. Написать советы коллеге по рационализации рабочего дня.
5. Инсценировать ту или иную ситуацию.
6. Составить заявку на социальное изобретение.

Эмоциональная атака «Стресс» дает много важной информации для диагностики участника игры. Человек в стрессовой ситуации не успевает надеть маску. Ему в эти моменты не до грима, и он демонстрирует богатую гамму переживаний, эмоционально ярко проявляет свой характер.

Паратеатр – это своеобразный «деловой театр», когда разыгрывается микроситуация и демонстрируется поведение человека в этой обстановке. Участник игры должен мобилизовать весь свой опыт, знания и навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его работу, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Все участники игры привлекаются к оценке демонстрируемого профессионального поведения. Паратеатр позволяет увидеть все многообразие факторов, приводящих к той или иной линии поведения, получить диагностическую информацию об уровне социального, профессионального и эмоционально-этического развития участников игры.

Каждый руководитель игры накапливает свой банк ситуаций, типичных для той или иной категории специалистов, с которой он работает.

При подборе микроситуации для паратеатра рекомендуется придерживаться и выполнять следующие требования:

1. Микроситуация должна быть реальной, характерной для специалистов данного профиля, актуальной и значимой.

2. Микроситуация должна быть краткой. Необходимо, чтобы небольшой по объему, четкий, ясный текст содержал все необходимые данные для принятия решений (действий, программы поведения).

3. Микроситуация должна быть достаточно сложной. В ней нужно предусмотреть простор для выбора решений, поиска оптимального. Однозначность, заложенная в микроситуацию, не позволит привлечь к обсуждению других участников игры и диагностика замкнется лишь на непосредственных исполнителях паратеатра.

Программированный самоконтроль – игротехнический прием, используемый для диагностики уровня профессиональных знаний специалистов (студентов). Участникам игры предлагается индивидуально или коллективно выполнить задания, выбрав верное с их точки зрения решение из ряда предлагаемых, и на листе бумаги зафиксировать свое решение: «Задание №1 (выбранный вариант ответа), Задание №2 (3) , Задание №3 (1) , Задание №4 (4)...»

По окончании программированного самоконтроля руководитель игры приводит эталонное решение и организует дискуссию. Данная диагностика позволяет достаточно объективно оценить:

- социально-психологическую и профессиональную эрудированность (она рельефно видна при принятии участниками игры решений);

- твердость профессиональной позиции обучающихся (демонстрируемую ими во взглядах и убеждениях, в умении отстоять свою точку зрения, так как она является сплавом теории и практики, результатом поисков и профессиональных находок);

- умение использовать необходимую научно-техническую и социально-психологическую литературу;

- склонность к самостоятельности в принятии решений;
- методическое мастерство, умение работать в коллективе (если контроль проводится в группе из 5-7 человек).

Стоп-кадр – игротехнический прием, используемый тогда, когда имеется аппаратура для записи и воспроизведения на мониторе. В этом случае любой фрагмент занятия игры можно использовать для диагностики ее участников.

Стоп-кадр позволяет руководителям игры в спокойной обстановке вернуться к сложным моментам разыгрываемых ситуаций, проанализировать поведение её участников, выработать тактику и стратегию для следующей ситуации, максимально учитывая особенности контингента играющих.

Вертушка общения. Этот игротехнический прием строится на диалоге. Игрок получает маршрутный лист, из которого ясно, какую роль на каждом этапе ему предстоит играть и за каким столом сидеть. Тема для диалога может быть из любой области. Главное – заложить в нее некое противоречие. Например, необходимость согласованности, «увязки» работы тех или иных взаимосвязанных учреждений, подразделений, организаций. Результаты договоренности за каждым столом фиксируются на специальном бланке и заверяются подписями всех «договаривающихся» сторон. Если кто-то из участников «вертушки общения» отказывается поставить свою подпись на бланке, не видя возможности отказаться от своей точки зрения, то он получит 0 баллов, но и с его собеседника снимается 2 балла за неумение убеждать. Далее следует пересадка. И снова диалог, решение, подписи.

Диагностика участников заключается, естественно, не в механическом подсчете баллов и фиксации тех участников, которым удалось убедить других в правильности своих взглядов и позиций, а в отслеживании эмоциональной реакции и особенностей поведения участников игры во время делового общения.

Ринг творческих возможностей. Данный приём позволяет определить индивидуальный уровень творческой активности участников игры. Чаще всего их выделяют три:

1. Репродуктивный (фиксируется, если даже при самой добросовестной работе участник игры остается в рамках первоначально найденного способа действия, поведения);

2. Эвристический (показателен в том случае, если участник игры, имея испытанный способ работы, без дополнительного стимулирования извне продолжает анализировать, сопоставлять между собой задачи, что приводит к оригинальным решениям).

3. Созидательный (характерен для тех случаев, когда участник игры, найдя решение, считает его не конечным пунктом собственной деятельности, а началом для постановки самостоятельной познавательной цели). Творчес-

кая активность на созидательном уровне качественно иная, чем на эвристическом. Она воплощается в познавательном целеполагании. Здесь ломается психологический барьер, который мешает человеческой мысли выходить за рамки заданной ситуации, и открывается дорога к настоящему творчеству.

В качестве задач, которые участники игры будут решать на ринге, можно использовать производственные, педагогические, семейные, житейские. Руководителю игры важно уметь поддерживать темп, характерный для ринга. Участники игры должны излагать варианты решения задачи быстро, точно, лаконично.

Психодрама и социодрама. Этот игротехнический прием близок к паратеатру. Это тоже «театр», но уже социально-психологический, в котором в процессе разыгрывания и анализа ситуации диагностируется умение чувствовать атмосферу и отношения в коллективе, оценивать, понимать и изменять состояние другого человека.

В качестве ситуации лучше всего выбирать такую, в которой содержится конфликт. При разрешении конфликта, поиске компромиссов, оригинальных решений выхода из конфликтной ситуации создаются условия для демонстрации участниками многих качеств и черт характера.

Социально-психологический тренинг обычно используется как метод обучения общению. В его задачи входят:

- формирование первичных умений организации оптимального общения, навыков, необходимых для психологического анализа своей личности, группы и социально-психологических ситуаций;
- формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов;
- развитие навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции в профессиональной деятельности.

Социально-психологический тренинг обычно включает три этапа: 1) диагностику участников и ситуации общения; 2) формирование определенного (конструктивного) отношения к выявленным в ходе диагностики явлениям и факторам, мешающим оптимальному общению; 3) формирование необходимой мотивации для позитивного восприятия рекомендаций относительно способов, приемов корректировки своего поведения.

Социально-психологический тренинг должны проводить опытные руководители или психолог. Включенный в сюжетную канву игры, психолог решает конкретные задачи. Руководитель игры наблюдает этап диагностики и учитывает его при комплектовании групп, распределении ролей и т.п.

Рефлексивный тренинг позволяет участникам игры осознавать, осмысливать и оценивать свои мыслительные процессы, психические состояния и основания действий, а также внутренний мир других людей и события, которые происходят в самой игре. Рефлексивный тренинг ставит участника игры в по-

зицию внешнего наблюдателя, исследователя по отношению к самому себе и к происходящим событиям. Этот прием решает также задачи выхода из игры, игровой ситуации. Последнее особенно важно при проведении учебных игр, когда в расписании учебной группы имеются и другие занятия.

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – отображение субъектом (отдельным лицом или общностью) своего сознания, мышления, действий в некоторой ситуации с позиции внешнего наблюдателя, т.е. в форме осознания того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими индивидами. По сути, рефлексия – это процесс удвоенного зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, их личностных особенностей, эмоциональных реакций и когнитивных (связанных с познанием) представлений. Рефлексивные приемы представляют возможность высказать свои соображения, «выговориться», т.е. выйти из игры и переключиться на другие виды учебной деятельности. Как прием диагностики рефлексивный тренинг дает серьезный материал игротехнику для выяснения отношения участников игры к той работе, которая была ими осуществлена, степени удовлетворения их профессиональных запросов.

Микродискуссия. Этот прием служит для выяснения уровня профессиональной компетенции участников игры. В качестве предмета дискуссии выбирается проблема, которая в предстоящей игре выступает как одна из основных. Микродискуссия – это стыковка позиций, точек соприкосновения и расхождений участников игры, некая «разведка боем». Ей может предшествовать решение проблемы способом сравнения оценок.

Заранее, до дискуссии, игровым группам раздаются вопросы, составленные по узловым моментам и сторонам исходной ситуации. Участники должны оценить по трехбальной системе значимость вопроса. Цифра 0 означает, что данный вопрос является второстепенным в сложившейся ситуации; 1 – вопрос имеет некоторое, но не решающее значение; 2 – вопрос главный в сложившейся ситуации.

По данным, полученным в ходе ответов на вопросы, все игровые группы делятся на две: в одной те, кто ориентируется на конечный результат; в другой – те, кто ориентируется и на другие стороны и аспекты решения ситуации.

Теперь руководитель игры четко знает, между какими игровыми группами развернется дискуссия и каков будет ее характер, основные противоречия в оценке исходной ситуации, а отсюда и в ее моделировании.

Микродискуссия состоится, если руководитель игры или ведущий владеет приемами управления дискуссией, если он компетентен в обсуждаемых вопросах, может умело и быстро обобщить материал дискуссии.

Брифинг. Этот прием близок к микродискуссии, но строится на ином принципе: «вопрос – ответ». При использовании этого приема нет обсуж-

дения, характерного для микродискуссии. Руководитель игры формулирует проблему или задачу. С помощью вопросов и ответов участников игры она уточняется, проясняется и оценивается. Кто задает вопросы и кто отвечает? Любой участник игры, желающий спросить, и любой желающий ответить на вопрос. Иногда можно пойти по другому пути и пригласить на занятие ведущего специалиста, который и будет, в основном, отвечать на вопросы участников игры. По характеру вопросов, по глубине и полноте ответов руководитель игры может сделать некоторые выводы о степени компетентности участников игры, об их отношении к исследуемой проблеме.

Перечисленные выше игротехнические приемы далеко не исчерпывают весь ряд приемов, которые используют игротехники для диагностики участников игры, но дают некоторое впечатление об их возможностях, основных методических шагах по применению. При выборе игротехнических приемов для диагностики участников игры игротехник отталкивается от содержания предстоящей игровой деятельности, особенности контингента играющих, объема и характера решаемых задач, запаса времени, а также собственных способностей и предпочтений в вопросах управления и руководства игрой.

4. Игротехнические приемы для подготовки материально-технической базы игры

Радость успеха – обязательный компонент игровой деятельности, поэтому в игре не должно быть тупиковых, безысходных ситуаций, которые бы ухудшали творческое самочувствие участников игры. Участники, для которых задача оказалась сложной, могут обратиться в информационно-методический фонд игры, включающий научно-техническую, психолого-педагогическую, учебную, справочную и другую литературу, правовые и нормативные акты, распоряжения, указания, методические рекомендации и т.д.

Для поддержания игрового режима при пользовании информационно-методическим фондом применяется игротехнический прием **«покупка информации»**. Участники игры могут получить необходимую информацию за «плату», причем всячески поддерживается стремление их самостоятельно поработать с литературой. Так, учебники, конспекты, справочники, дополнительная литература поступают в их распоряжение за очень низкую «плату», а вот готовое решение, консультация специалиста, руководителя игры стоят дорого. В ходе некоторых игр разрабатывается большое количество материалов: моделей, проектов, программ, методик и т.д. В зависимости от специфики задач, решаемых в игре, для оперативного анализа, оценки, обобщения и синтеза, экспертизы и апробации материалов желателен участие в игре специалистов конкретной отрасли (юристов, экономистов, социологов и т.д.). Оно регламентируется такими игротехническими приемами, как, например, **«экспертная комиссия»**, **«научно-технический совет»**, **«компетентные судьи»**, **«консультационный пункт»**, и обеспечивается

аудиовизуальной и множительной техникой. Материально-техническое обеспечение игры включает также средства, необходимые для оформления материалов, получаемых в игре, фиксации результатов на разных этапах. Одна из важнейших особенностей имитационных игр – объединение усилий всех участников игры для решения конкретной задачи. В связи с этим материалы, получаемые в командах, при обработке взаимно обогащаются, тиражируются и в качестве общего суммарного результата поступают в команды для работы на следующем этапе. При таком содержании игры специалисты оценивают и обрабатывают материал, а с помощью технических средств тиражируют его, оформляют стендовые доклады, итоговые таблицы и т.д.

Успешность игровой работы зависит и от оформления «игровой поляны». Мебель должна легко переставляться. При работе в командах по 5-7 человек требуется небольшой стол и вокруг 5-7 стульев, при пленарных заседаниях должна быть предусмотрена возможность посадить участников игры как в амфитеатре. Для управления игрой необходим стационарный микрофон, для организации дискуссий – переносной микрофон. В перерывах игры желательна музыка, ее характер определяется спецификой игровой деятельности.

Проблематизацию, ввод участников игры в игровой режим, можно осуществлять с помощью фрагментов видео и кинофильмов, кодослайдов и т.д. Игра должна быть обеспечена необходимыми техническими средствами, которые используются при ведении хода игры, итогов соревнования команд, информации участников игры по самым разнообразным вопросам.

5. Игротехнические приемы для подготовки участников игры

Здесь используются такие игротехнические приемы, как «погружение в игру», «вводная беседа», «блок-схема игры», «работа в заданном режиме».

Погружение в игру. Метод игрового имитационного моделирования может оказаться новым для участников игры и, следовательно, потребует от них определенной перестройки стиля мышления и привычных форм работы, преодоления психологического барьера, естественного при встрече с новым и неизвестным способом деятельности. Как раз с целью помочь участникам игры поскорее адаптироваться и используется игротехнический прием «погружение в игру». Для этого все игроки образуют команды по 5-7 человек и располагаются вокруг стола, чтобы одновременно видеть всех членов команды. На игровой поляне может быть 4-5 команд, но не больше. Таким образом, оптимальное число участников игры – 35 человек.

Руководитель игры просит членов каждой команды, которая моделирует работу творческой лаборатории, представиться и назвать одну из черт своего характера, которая будет, по его мнению, способствовать успешной коллективной работе. Руководитель поощряет юмор, намекает, что такое знакомство носит шуточный характер, но в каждой шутке есть доля правды. Все реплики

руководителя игры, его реакция, подсказка и поддержка нерешительных в командах должны способствовать раскрепощению участников игры, созданию доброжелательной обстановки на игровой поляне. Этот эпизод должен длиться не более 2-3 минут, нельзя позволять, чтобы кто-то из членов команды стал подробно анализировать собственный характер, свои дела и т.п.

Далее участники игры приступают к поиску названия команды и девиза, которому постараются следовать в совместной игровой работе. Через 2-3 мин. руководитель игры проводит конкурс «Визитка команды». Каждая команда по очереди представляет себя. Руководитель игры подчеркивает удачные названия, выражает надежду, что выбранный командой девиз позволит им победить в игре и т.д. Так создается благоприятная атмосфера игры.

В качестве погружения в игру можно использовать тестирование, программированный самоконтроль знаний по проблемам, поднимаемым в игре, анализ конкретных ситуаций и коллективный поиск оптимального решения в случайной ситуации, викторину, блиц-конкурс, микродискуссию, коллективные обращения, приветствия, пожелания, комплименты командам-соперницам и др. Главное – погружение в игру должно проходить быстро, интересно, необычно, позитивно, эмоционально, радостно и готовить участников к предстоящей работе.

Вводная беседа. Руководитель игры проводит беседу с ее участниками по вопросам: цели игры, содержание и результаты каждого ее этапа, система оценивания деятельности участников и правила, которые необходимо выполнять в ходе всей игры и ее этапов. Для иллюстрации приведем фрагмент из вводной беседы имитационно-моделирующей игры «Спектр».

Цель игры «Спектр» (соорганизация противников и единомышленников для коллективной творческой работы) заключается в обучении участников приемам организации людей для выполнения конкретной совместной работы, например:

- анализ и диагностика производственных ситуаций;
- изучение новых теоретических положений, анализ и оценка передового производственного опыта;
- поиск новых идей в решении производственных задач, разработка проектов по их реализации, экспертиза данных проектов;
- изучение нормативных актов, положений, инструкций, предписаний, обеспечивающих жизнедеятельность организаций;
- организация совещаний, семинаров, деловых встреч, конференций.

Установочную лекцию читает специалист по технике группового взаимодействия, владеющий банком приемов по организации и интенсификации совместной мыслительной деятельности групп численностью 5-9 человек, разделению и специализации труда, управлению психологическими механизмами коллективной деятельности с целью достижения синергетического

эффекта. Последний состоит в том, что результаты работы группы значительно превышают простую сумму единичных результатов работы её членов. В процессе совместной работы активизируется творческий потенциал каждого участника, повышается продуктивность его взаимодействия с другими, его социальная активность.

Соотнесение, сопоставление взглядов, позиций всех членов команды (группы) повышает уровень понимания действительности, предвидение будущих событий, вероятность выработки новых идей и эффективных решений.

Лекция содержит конкретные методики прогрессивной технологии группового взаимодействия. Каждый участник по окончании лекции получает ее полный конспект.

Естественно, возникает вопрос: «А может, сразу дать участникам игры весь теоретический материал?». Дело в том, что установочная лекция читается не только с целью передачи новой информации, но и для формирования определенной мотивации участников игры, необходимой для последующего применения данной технологии в собственной практике. Эта лекция – отношение! Она читается эмоционально. Лектор сам увлечен данной методикой и не скрывает своего отношения к ней. Ведь не секрет, что готовность человека к любой деятельности может быть представлена, в частности, в виде трех взаимосвязанных компонентов: 1) уровень профессиональных знаний, умений, навыков; 2) степень профессиональной самостоятельности; 3) наличие социально ценной и лично значимой мотивации.

В игре «Спектр» ставится цель не только раскрыть основные методики технологии группового взаимодействия, но и продемонстрировать их, дать возможность проверить, как они овладели новой технологией, сделать их сторонниками, пропагандистами данной технологии. Каждая команда готовит демонстрацию одной из изученных методик:

- организация совещания с помощью метода синектики;
- организация и проведение конференции методом малой и большой эстафет;
- организация и проведение дискуссии методом «круглый стол»;
- организация и проведение семинара методом Дельфи.

Следует подчеркнуть еще раз, что выбор проблемы и исполнителей делает сама команда.

Демонстрация подготовленного задания может происходить как трансляция телевизионной программы «Вы это можете!».

Участник игры «Спектр» играет еще одну дополнительную роль «телезрителя». Он имеет возможность «позвонить» на телестудию, задать вопрос или высказать свое мнение по поводу той или иной технологии группового взаимодействия, которую «транслирует в эфир» очередная команда.

Конкурсная комиссия создается из представителей каждой команды. Она подводит итоги на основе критериев, разработанных ею в ходе игры. Для иллюстрации приведем некоторые. Это: «чистота» методики, т.е. правильность исполь-

зования приемов, способов демонстрируемой методики; эффективность, результативность мероприятия; активность участников; эмоциональность и зрелищность в демонстрации метода, оригинальные находки, юмор и др.

Блок-схема. Данный игротехнический прием позволяет участникам игры составить целостное впечатление об игре, «увидеть» все её этапы и их последовательность. Блок-схема игры предоставляет всем её участникам возможность ориентироваться в игровом сценарии, следить за ходом игры и не попадать в цейтнот. В качестве примера приведем блок-схему аттестационной игры «Компетентность» (для обучающихся по специальности «психология»):

№	Этапы	Время (мин.)
1	Погружение в игру	15
2	<i>Разработка идеальной модели специалиста-психолога</i>	40
3	1-й тур аттестации (коллективный)	25
4	Просмотр видеозаписи консультативной беседы с клиентом	45
5	<i>Выработка коллективной оценки по беседе</i>	15
6	<i>Дискуссия по анализу просмотренного занятия</i>	20
7	Подготовка выступления о конкретном опыте работы психолога на основе изучения статьи, специальной литературы об этом опыте	30
8	Имитация научно-практической конференции, выступление участников об изученном конкретном опыте	30
9	Подготовка заданий, вопросов, ситуаций по конкретному направлению деятельности специалиста	40
10	2-й тур аттестации (индивидуальный)	60
11	Подведение итогов аттестационной игры	30
	Итого:	350

Работа в заданном режиме. Этот игротехнический прием помогает участникам игры ориентироваться в игровой ситуации, четко и ясно понимать, что необходимо делать в той или иной игровой момент. Например, лаконичная, продуманная постановка задачи руководителем игры, фиксация и устранение затруднений в понимании решаемой задачи и других аспектов игровой деятельности, испытываемых участниками игры, приводят участников к оптимальному игровому поведению. Этому в известной мере способствует соблюдение всеми участниками игры некоторых правил и регла-

мента. Правил не должно быть много. Их нужно формулировать кратко, ярко, ясно, с элементами шутки и юмора. Например:

- не уклоняться от тематики игры;
- работать на «общий котел»;
- руководствоваться в игровом общении словами Д. Карнеги: «Вникни, будь доброжелательным, не унижай, возвышай»;
- соблюдать культуру общения (не «Вы меня не поняли», а «Я не смог донести свою мысль»);
- соблюдать регламент.

Или другой вариант правил, в котором больше внимания уделено содержательному аспекту:

1. Соблюдение правила «здесь и теперь». Правило означает, что ничего из происходящего во время игры в плане личностных отношений между членами группы, а также никакая информация о других членах группы, полученная во время игры, не должна выйти за рамки данной аудитории и быть как-то использована в будущем.

2. Умение в «малом видеть проявление большого». Это правило означает, что каждый участник игры, обсуждая проблемы, должен постоянно помнить, что даже самая маленькая идея способна улучшить результат работы коллектива, а несколько новых, оригинальных идей способны привести к победе в конкурсе идей.

3. Целенаправленность: во время обсуждения следует сформулировать основной вопрос, вытекающий из цели игры, фрагмента, и стремиться максимально аргументировать ответ именно на этот вопрос, а не приводить все свои знания « по поводу» и «без повода».

4. Краткость. Следует высказывать свое мнение, позицию, идею кратко, чтобы все успели высказаться в отведенное для дискуссии время.

5. Конструктивность: по отношению к чужим идеям проявлять меньше критики, а стараться дополнять и развивать их. Она поможет быстрее выработать единую позицию и дать более всесторонний и обоснованный ответ на заданную тему.

Успешному вводу участников игры в игровую деятельность способствует и такой игротехнический прием, как поэтапная рефлексия участников игры. Она включает в себя: размышления участников игры относительно того, насколько они продвинулись в освоении поставленной цели; обмен самонаблюдениями в ходе игры; анализ собственных мыслей и переживаний. Руководитель должен помнить, что игра всегда увлекательна и может быть лирически окрашена, содержать шутки и юмор.

Одна из целей, которую способна осуществить игра – формирование интереса к последующим занятиям, к рассматриваемым на них теоретическим вопросам. Для этого можно использовать такой игровой прием, как пе-

перыв в игровой деятельности на несколько дней, недель, но не более месяца. Руководитель знакомит участников игры с характером предстоящей после перерыва работы, с кругом теоретических вопросов, которые будут обсуждаться на теоретических занятиях во время перерыва в игре.

Предложенные игротехнические приемы помогут студентам в организации игровых занятий, в частности, в создании интеллектуально-эмоционального напряжения, в достижении раскрепощения участников игры, в оптимальном построении групп. Использование игротехнических приемов обеспечит выполнение основных требований, предъявляемых к игровому занятию.

1. Объект игрового моделирования. Им может быть практическое занятие, совещание, собрание, конференция, заседание консультативного совета и т.д. В качестве объекта игрового моделирования допустимо использовать и фантастическую ситуацию: встречу с инопланетянами; полет на Луну; лекция в 2020 г. и т.д.

2. Соревнование. В игре всегда действует несколько игровых групп, между которыми разворачивается состязание как за лучшее выполнение игрового задания, так и в демонстрации сплоченности игровой группы. Система оценивания позволяет выявить игровую группу, успешно решившую основную задачу игры, поощрить работавших быстро, дружно, проявивших доброжелательность и прекрасное чувство юмора.

3. Конфликт. В игре конфликт запрограммирован тем, что задача, которую должна решить игровая группа, сложна – требуется освоить учебный материал и творчески его преломить в неожиданной ситуации.

4. Роли. В игре используются самые разные роли, которые необходимо распределить между участниками игры, максимально учитывая их способности, устремления и состояния.

5. Взаимодействие. Четкий сценарий и блок-схема игры обеспечат готовность игровых групп к контакту друг с другом в дискуссиях, к экспертизе, защите и оппонированию своих и чужих идей.

6. Подведение итогов. В игре работают эксперты, компетентное жюри, специалисты, консультанты, в задачу которых входит оценка игровой деятельности участников игры.

7. Игровое последствие. Оно проявляется в социально-психологическом климате группы, курса, который характеризуется возникшим интересом к предмету, друг к другу, к игровым занятиям. Но есть и негативные последствия. Чаще всего это связано с распределением призовых мест, награждением победителей. В результате, нередко, наблюдается повышенное возбуждение участников. Руководителю игры необходимо использовать такие игротехнические приемы, как «выгрузка из игры», релаксацию, чтобы группа была готова к работе на следующих занятиях.

3.4. Кейс-метод как метод ситуационного анализа в деловых играх

Одним из известных методов, позволяющих реализовать цель подготовки высококвалифицированного, конкурентоспособного на рынке труда специалиста, является кейсовый (ситуационный) метод обучения¹, применяемый с начала XX века. Ведущая роль в его распространении принадлежит Гарвардской Школе Бизнеса.

Преподавателями, практикующими кейсовый метод, его сущность понимается по-разному. Так Гарвардская Школа Бизнеса определяет метод кейсов следующим образом: «Метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Эти кейсы, обычно подготовленные в письменной форме и составленные исходя из опыта реальных людей, работающих в сфере предпринимательства, читаются, изучаются и обсуждаются студентами. Кейсы составляют основы беседы класса под руководством преподавателя. Поэтому метод кейсов включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе».

Профессор Р. Мерри из Гарварда дает несколько другую трактовку метода кейсов: «Под методом кейсов я понимаю изучение предмета студентами путем рассмотрения большого количества кейсов в определенных комбинациях. Такое обучение и попытки управления различными административными ситуациями развивают в студенте, зачастую бессознательно, понимание и способность мышления на языке основных проблем, с которыми сталкивается управляющий в определенной сфере деятельности».

Можно сказать, что кейс-метод – это деловая игра в миниатюре, так как он сочетает в себе профессиональную деятельность с игровой. Сущность данной технологии состоит в том, что учебный материал подается обучаемым в виде микропроблем (микроситуаций), а знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности по анализу ситуации и разработке решений.

Таким образом, ведущая цель метода – научить слушателей анализировать информацию относительно той или иной ситуации, выявлять в её структуре ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути их решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программу действий.

Студенты должны четко усвоить, что в основе практически каждой профессиональной проблемы лежит та или иная ситуация: организационная, экономическая, управленческая, административно-правовая, социально-пси-

¹ При рассмотрении данного метода использованы материалы книги: Новации и инновации – II. Коллективная монография; под ред. академика ГАН РАО Ю.С. Давыдова. – Москва – Пятигорск – С. 66-71.

хологическая или моральная. При этом под *ситуацией* в самом общем виде принято понимать *сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение вещей, выступающих детерминантами процессов и явлений, происходящих в рамках данной ситуации.*

Наиболее широкими дидактическими возможностями обладают ситуации, содержащие проблемы. Вычленение и ранжирование проблем, их анализ и диагностика, ответы на поставленные или возникающие вопросы, поиск возможных вариантов решений и их принятие позволяют развить у обучаемых прогностическую компетентность, организаторские умения работать с людьми, навыки эффективного взаимодействия.

Принято выделять три основных типа ситуаций, с которыми обычно сталкивается любой специалист в своей деятельности.

· *Стандартная ситуация* – в определенной мере типична, привычна и в основных своих параметрах понятна; часто повторяется при одних и тех же обстоятельствах, а потому предугадываема; имеет одни и те же источники, причины, следствия; может носить как отрицательный, так и положительный характер.

· *Критическая ситуация* – как правило, неожиданна, нетипична для данного человека, коллектива, группы: застигает врасплох, разрушает первоначальные расчеты, планы; грозит нарушить установленные нормы, режимы, системы правил, ценностей; может нанести материальный и моральный ущерб, быть вредной для здоровья, экологии; требует немедленного и радикального вмешательства, пересмотра критериев, положений, нормативов.

· *Экстремальная ситуация* (или чрезвычайное происшествие) – уникальная, не имеет в прошлом аналогов не только для данной группы людей, но и в целом для территории; приводит к негативным, а порой и разрушительным последствиям: изменениям каких-либо объектов, процессов, взглядов, отношений; содержит в себе угрозу для здоровья и жизни людей, сохранности материальных и духовных объектов; влечет за собой материальные, физические и нравственные потери; требует привлечения незапланированных и непредусмотренных материальных и человеческих ресурсов; побуждает к радикальным действиям, нетрадиционным решениям, обращению за помощью не только к другим организациям, но и к другим странам (например, землетрясение, пожар, наводнение, буран, извержение вулкана, сход лавины, террористическая акция и т.п.).

По дидактическому характеру подачи материала в процессе занятия различают ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки и ситуации-упражнения.

· *Ситуация-иллюстрация* заключает в себе пример из управленческой практики (как позитивный, так и негативный) с акцентом на способ решения хозяйственной ситуации. В чистом виде такого рода ситуации встречаются крайне редко, поскольку приводимый факт, как правило, не может быть оценен с какой-либо одной точки зрения.

· *Ситуация-оценка* представляет собой описание ситуации и возможное решение в готовом виде, от студентов требуется только оценить, насколько оно правомерно и эффективно.

· *Ситуация-упражнение* состоит в том, что конкретный эпизод педагогической, управленческой или социально-психологической деятельности препарирован так, чтобы его решение требовало каких-либо стандартных действий (например, применения того или иного наказания или поощрения, использования нормативных документов, расчета показателей, заполнения таблиц и т.д.).

По степени обобщенности ситуации бывают конкретные и базовые.

· Под *конкретной ситуацией* понимается реальное событие, происшедшее под влиянием некоторых факторов (событий), частично известных и частично неизвестных, на примере которых формируется коллективный познавательный процесс анализа и принятия решения обучающимися. Иногда под конкретной ситуацией понимается событие, явление, вступающее в конфликт с окружающей средой – людьми, органами власти, экологией и т. п. Конкретные ситуации возникают во всех сферах формального и неформального общения, они имеют свои особенности и условия функционирования, отражают отдельные моменты управленческой и организационной деятельности. Две конкретные ситуации могут быть идентичными, подобными и полезными с точки зрения возможности заимствования решений.

· *Базовой ситуацией* называется обобщенное описание совокупности подобных конкретных ситуаций, которые можно отнести к одному классу.

По степени новизны и применяемым для решения методам анализа ситуации можно разделить на *известные, неизвестные (новые), стандартные и модифицируемые*. Неизвестная, или новая, ситуация не соответствует ни одному из образцов и им подобным ситуациям. Такая ситуация может быть решена принципиально новыми методами, которые не имеют аналогов.

Различают также ситуации проблемные и тривиальные, что зависит от частоты встречаемости и степени сложности поиска их решений. *Тривиальные ситуации* вызывают трудности лишь у начинающих руководителей, педагогов их решение может быть уже проверенным на практике, т.е. традиционным. Проблемные ситуации требуют их многостороннего анализа и, следовательно, могут иметь не одно, а несколько решений.

По степени определенности и способу решения ситуации могут быть *детерминированные и вероятностные, структурированные и неструктурированные, формализованные и неформализованные*.

Отраслевые и межотраслевые ситуации различаются по отраслевому признаку.

Ситуации можно классифицировать и по иерархическому уровню управления, т.е. в зависимости от того, на каком уровне управления принимается решение (на линейном, на функциональном, в первичном коллективе и пр.).

По специализации и широте охвата вопросов могут быть ситуации – *узконаправленные* (технологические, экономические, оперативные, правовые, психологические, педагогические и т.д.) и *комплексные* (организационно-управленческие, социально-психологические, административно-хозяйственные).

Различают ситуации и по длительности действия: *долгосрочные*, *среднесрочные* и *краткосрочные*.

Ситуации можно различать и в зависимости от характера материала, на котором они построены. Условно можно выделить «*положительные*» ситуации, построенные на эффективном управленческом опыте, «*нейтральные*» ситуации, от которых работа в организации не меняется, и «*отрицательные*» ситуации, в основе которых лежат управленческие ошибки, психологические промахи, низкий уровень компетентности руководителя или специалистов, несчастные случаи, негативные конфликты разрушительной силы и другие нежелательные явления, которые необходимо избегать педагогам, извлекая уроки и демонстрируя превентивный стиль управления.

Вместе с тем заметим, что вычленив тот или иной тип ситуации в чистом виде практически невозможно. В каждой конкретной ситуации как правило присутствуют некоторые элементы ситуаций других типов. Вид применяемых в учебном процессе ситуаций в зависимости от перечисленных классификационных признаков в каждом конкретном случае будет зависеть от специфики изучаемого курса, контингента обучающихся, поставленной учебной и развивающей цели, учебного времени и опыта обучающихся.

При анализе ситуаций особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет студентам развивать навыки групповой, командной работы, что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой учебной дисциплины. В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения студенты получают возможность развивать навыки анализа и стратегического планирования. Активизация аналитической деятельности обучающихся, в свою очередь, делает более эффективной профессиональную подготовку, а также создает дополнительную учебную мотивацию путем стимулирования профессионального интереса обучающихся к учебному процессу.

Метод ситуационного анализа способствует также формированию у обучающихся следующих деловых качеств и характеристик:

- готовность принять на себя ответственность за деятельность группы;
- способность правильно организовывать работу в группе и распределять роли;
- умение преодолевать сопротивление окружающих;
- умение вести свою линию, осуществляя аргументацию и контраргументацию, используя разные коммуникативные техники, стратегии и модели общения;

- умение находить причины и источники критических ситуаций;
- способность выдвигать и формулировать идеи, предложения и проекты;
- готовность идти на рассчитанный риск и принимать нестандартные решения;

- способность предвидеть последствия предпринимаемых шагов, решений;
- умение продуктивно использовать рабочее время.

Чаще всего среди учебных задач кейс-метода как формы обучения и активизации учебного процесса выделяют следующие:

- овладевать навыками и приемами всестороннего анализа ситуаций из сферы профессиональной управленческой деятельности;
- развивать умение оперативно принимать решения «здесь и сейчас»;
- отрабатывать умение востребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения исходной ситуации, т.е. правильно формулировать вопросы «на развитие», «на понимание»;
- приобретать навыки применения теоретических знаний для анализа практических проблем;

- наглядно представлять особенности принятия решения в ситуации неопределенности, а также различные подходы к разработке плана действий, ориентированных на достижение конечного результата;

- приобретать навыки вербализации, т.е. ясного и точного изложения собственной точки зрения в устной или письменной форме;

- вырабатывать умение осуществлять презентацию, т.е. убедительно преподнести, обосновать и защищать свою точку зрения;

- отрабатывать навыки конструктивного критического оценивания точки зрения других;

- развивать умение самостоятельного принятия решения на основе группового анализа ситуации;

- овладевать практическим опытом, извлекать пользу из своих и чужих ошибок, опираясь на данные обратной связи.

Рассмотрим, в чем заключается сущность кейс-метода:

- метод предназначен не для получения знания по точным наукам, а по тем дисциплинам, истина в которых плюралистична (т.е. нет однозначного ответа на познавательный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности). Поэтому задача обучения ориентирована на получение не единственной, а многих истин, а также вариативную ориентацию их в проблемном поле;

- акцент в обучении переносится с овладения готовым знанием на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя. Отсюда принципиальное отличие кейс-метода от традиционных методик;

- результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности, среди которых аналитические – на первом месте;

- технология метода довольно проста. По определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить;

- несомненным достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок;

- преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с сухостью, неэмоциональностью изложения материала. Эмоций, творческой конкуренции и даже борьбы здесь так много, что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральные спектакль.

Разработка практических ситуаций может происходить двумя путями: на основе описания реальных событий и действий или на базе искусственно сконструированных ситуаций. Опыт преподавательской работы показывает, что студенты более заинтересованы в анализе практических ситуаций, учитывающих специфику нашей страны.

Отечественными и зарубежными специалистами разработаны, в принципе, одинаковые рекомендации по работе с конкретной проблемной ситуацией. Рассмотрим наиболее важные из них:

- проблемная ситуация, как правило, не должна быть ограничена одной темой или дисциплиной курса. Обычно она взаимосвязана с другими проблемами и вопросами. Студентам необходимо использовать навыки нахождения межпредметных связей;

- в ходе анализа проблемной ситуации слушатели должны уметь выявить именно внутренние причины, а не их внешние проявления;

- участники занятия должны демонстрировать понимание концепций, идей и подходов, описанных в курсе, а также умение использовать их для анализа конкретной ситуации и для выработки возможных рекомендаций. Обычно проблемную ситуацию можно интерпретировать несколькими способами, и студенты должны быть готовы к выявлению неопределенности и неоднозначности;

- не следует останавливаться, обнаружив один проблемный аспект ситуации, следует попытаться найти другие проблемы и направления анализа;

- слушателям рекомендуется приводить примеры из личного опыта, подтверждающие правильность анализа и предложенные рекомендации;

- подход к работе с практической ситуацией должен быть системным.

Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации хорошо тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. В этой связи возрастает нагрузка на преподавателя, который должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно и, самое главное, обеспечивать соблюдение личностных прав студента.

Особенность правильной работы преподавателя, практикующего кейс-метод, заключается в том, что он не только максимально реализует свои способности, но и развивает их. Специалисты отмечают, что в процессе обучения и развития студентов с применением кейс-метода преподаватель выполняет шесть ведущих, выступающих в органическом единстве функций.

1. Гносеологическую, решающую задачу получения и накопления новых знаний как по преподаваемой дисциплине, так и знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы.

2. Проектировочную, связанную с проектированием целей, программы, планов, методических систем и технологий преподавания курса. Конструктивная деятельность заставляет последовательно и рационально строить занятия, побуждает мыслить творчески, создавая специфические разновидности проектов.

3. Конструирующую, которая включает действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий. Преподаватель каждый раз по-новому осуществляет конструирование занятия, учитывая особенности аудитории, особенности разбираемых задач и т.п.

4. Организационную, решающую задачи реализации запланированных действий, организации учебно-воспитательного процесса. Организаторские способности преподавателя проявляются в умении организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую, коллективную деятельность студентов, объединив их вокруг анализируемой проблемы.

5. Коммуникативную функцию, которая включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса.

6. Воспитательную функцию, направленную на формирование личности студента, его общую и профессиональную социализацию.

Повышение эффективности деятельности преподавателя связано с воплощением ряда специальных принципов, свойственных для кейс-метода:

- принцип использования всего многообразия дидактического арсенала;
- принцип партнерства, сотрудничества с учащимися, базирующийся на признании учеников партнерами в процессе обучающей деятельности, на коллективном обсуждении ситуаций, взаимодействии;
- принцип смещения роли преподавателя с трансляции и «разжевывания знаний» к организации процесса их добывания; доминанта роли преподавателя как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации;
- принцип впитывания достижений педагогической науки, опыта, накопленного коллегами; психологическая и педагогическая обоснованность всего, что предлагается на занятии, формулировка не только образовательных, но и, в первую очередь, развивающих целей;
- принцип совместного творчества, который основан на превращении кейса и занятия с его применением в индивидуально неповторимый творчес-

кий продукт. При этом кейс-обучение значительно расширяет пространство творчества, которое охватывает творческую деятельность преподавателя и студентов по созданию кейса как уникального интеллектуального продукта, предполагает совместное проектирование процесса обучения, совершенствование технологии вовлечения студентов в творчество;

· принцип прагматизма, ориентирующий на четкое определение возможностей того или иного кейса, а также возможных результатов обучения. Если в традиционном подходе оценка результатов обучения часто сводится лишь к оценке способности студентов наиболее полно и точно воспроизвести полученные знания, то в рамках кейс-метода преподаватель планирует и оценивает результат с точки зрения формирования у студентов навыков анализа ситуации и выработки моделей поведения в ней.

Таким образом, деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает две фазы. Первая фаза представляет собой творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя. Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации. Преподаватель и студент постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, сталкиваются друг с другом, мотивируют свои действия, аргументируют их профессиональными и моральными нормами.

Подводя итог анализу метода кейс-стади, необходимо отметить значимость этого метода для формирования специальной, методической и коммуникативной компетенции у студентов в установлении межпредметных связей, аналитическом и системном мышлении, оценке альтернатив, презентации результатов проведенного анализа, оценке последствий, связанных с принятием решений, освоении коммуникативных навыков и навыков работы в команде.

§4. Эвристические методы обучения

4.1. Понятие об эвристике

С древнейших времен ученые и философы задумывались над вопросами: как осуществлять исследования, чтобы они вели к открытию нового знания? Как правильно решать возникшие проблемы? Как организовать свою мыслительную деятельность, чтобы она протекала более целенаправленно и продуктивно? Подобные вопросы не получали однозначного ответа, но постепенно их проработка обретала все более глубокий характер. Так, было признано, что существуют закономерности мышления, отличные от логических операций, которые позволяют организовать мыслительную деятель-

ность так, чтобы она выводила человека к новому знанию. Эти качественные процессы мышления назвали эвристическими. Изучением этих процессов начали заниматься научные дисциплины, в задачу которых входило исследование интеллектуального поведения человека, его мышления, процессов его протекания. Так, на пересечении ряда научных дисциплин возникла эвристика, которая и синтезировала знание этих областей в своем специфическом объекте исследования.

Приведем одно из популярных пониманий эвристики. *Эвристика* (от греч. – отыскиваю, обнаруживаю, открываю) – наука, изучающая закономерности построения новых действий, т.е. организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их правдоподобности (вероятности, достоверности).

Она рассматривает принципиальные вопросы организации мыслительной деятельности в процессе обучения, т.е. в процессе освоения тех учебных предметов, которые составляют систему профессиональных знаний.

Современный этап развития эвристики как науки и практики связан с возникновением кибернетики (50-е годы) и достижениями в области когнитивной психологии. Он характеризуется интенсивным изучением эвристической деятельности человека в самых различных сферах его жизни. Всё большее количество исследователей концентрируют своё внимание на попытках какого-то концептуального определения эвристики. Сегодня под *эвристикой* чаще всего понимается следующее:

1. Специальные методы решения задач (эвристические методы), которые обычно противопоставляются формальным методам решения, опирающимся на точные математические модели. Использование эвристических методов (эвристик) сокращает время решения задач по сравнению с методом полного ненаправленного перебора возможных альтернатив. Однако стоит отметить, что получаемые решения не являются, как правило, наилучшими, а относятся лишь к множеству допустимых решений. Т.е. применение эвристических методов не всегда обеспечивает достижение поставленной цели.

2. Организация процесса продуктивного творческого мышления (эвристическая деятельность). В этом смысле эвристика понимается как совокупность присущих человеку механизмов, с помощью которых порождаются процедуры, направленные на решение творческих задач (например, механизмы установления ситуативных отношений в проблемной ситуации, отсекающие неперспективных ветвей в дереве вариантов, формирования опровержений с помощью контрпримеров и т.д.). Эти механизмы решения творческих задач универсальны по своему характеру и не зависят от содержания конкретной решаемой задачи.

3. Способ написания программ для ЭВМ (эвристическое программирование). Если при обычном программировании программист кодирует го-

товый математический метод решения в форму, понятную ЭВМ, то в случае эвристического программирования он пытается формализовать тот интуитивно понимаемый метод решения задачи, которым, по его мнению, пользуется человек при решении подобных задач.

4. Наука, изучающая эвристическую деятельность; специальный раздел науки о мышлении. Ее основной объект – творческая деятельность человека; важнейшие проблемы – задачи, связанные с моделями принятия решений (в условиях нестандартных проблемных ситуаций), поиска нового для субъекта или общества структурирования описаний внешнего мира. Эвристика как наука развивается на стыке психологии, теории искусственного интеллекта, структурной лингвистики, теории информации.

5. Специальный метод обучения (сократические беседы) или коллективного решения проблем. В основе эвристического обучения лежит задание обучающимся серии наводящих вопросов и примеров. Коллективный метод решения трудных проблем известен у нас, прежде всего, в такой вариации, как «мозговой штурм»¹.

Упомянутые определения эвристики показывают, что эвристическая деятельность представляет собой сложный, многоплановый, многоаспектный вид человеческой деятельности. В целом же под *эвристикой* понимается научное направление, изучающее закономерности построения новых действий в новой ситуации. Новая ситуация – это никем не решенная задача или не изобретенное техническое устройство, необходимость которого выявлена. (Новой будет и ситуация, когда обучаемый встречается с нестандартной для своего уровня задачей). Попадая в новую ситуацию, пытаюсь разобраться в ней, человек, как правило, ищет пути и способы решения этой ситуации. При этом часто он ищет пути, которые раньше в своей практике не встречал и которые ему пока неизвестны. Если же ситуация не нова, то действия человека носят алгоритмический характер, т.е. он вспоминает их последовательность, которая обязательно приведет к цели. В этих действиях нет элементов эвристического мышления в отличие от новой ситуации, когда результат должен быть объективно или субъективно новым. Объективно – когда результат получен впервые, субъективно – когда результат является новым для человека, его получившего.

4.2. Учебная эвристическая деятельность

Способность к нестандартному мышлению, к генерированию новых идей справедливо относится к одному из важнейших признаков творческой личности.

¹ Философский энциклопедический словарь/ Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др.- 2-е изд. – М., 1989. – С.754., Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону, 1998. – С.186-187.

Но и в школе, и в вузе, к сожалению, развитию творческих мыслительных способностей, развитию интуиции, способностей к генерированию новых идей педагоги уделяют недостаточное внимание. В основном упор делается на овладение учащимися логическими методами решения задач. В том числе (и в этом заключается определенный парадокс), в процессе решения творческих задач.

Если мысленно все известные методы решения творческих задач разделить по признаку доминирования логических или, наоборот, эвристических (во многом интуитивных) процедур и соответствующих им правил деятельности, то можно выделить две большие группы методов: а) логические методы решения творческих задач – это методы, в которых преобладают логические правила анализа, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т.д.; б) эвристические методы решения творческих задач.

Для того, чтобы более ясно представить, что понимается под эвристическими методами, следует обратить внимание на то, что метод словесно можно представить в виде некоторой системы правил, то есть описания того, как нужно действовать и что нужно делать в процессе решения задач определенного класса. Из разнообразного набора правил деятельности в решении задач принято выделять два больших класса предписаний: алгоритмы или алгоритмические предписания и эвристики – эвристические предписания. Если алгоритмы – алгоритмические предписания жестко детерминируют наши действия и гарантируют в случае их точного выполнения достижения успеха в решении соответствующего типа задач, то эвристики и эвристические предписания лишь задают стратегии и тактики наиболее вероятного направления поиска идеи решения, но не гарантируют нам успеха решения.

Наряду с правилами решения творческих задач, каждая конкретно взятая задача решается на основе какого-то одного или совокупности взятых принципов. Принцип как бы задает наиболее общую стратегию решения задачи, а отдельно взятые правила указывают наиболее рациональные тактические действия решающего.

Сегодня уже очевидно, что наиболее оптимальной деятельностью, в которой активно развиваются продуктивные способы мышления, умения прогнозировать пути и способы достижения цели, а также демонстрировать нестандартные варианты решения сложных задач, является эвристическая деятельность. Обозначим кратко её сущность, особенности протекания, а также охарактеризуем учебную задачу как предмет эвристической деятельности и те характеристики процесса ее решения, которые связаны с эвристическим поиском.

В психолого-педагогической литературе¹ учебная эвристическая деятельность предстает как деятельность, в ходе которой целенаправленно развиваются такие важнейшие способности, как:

¹ Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону, 1998. – С.189.

- понимать закономерности и осваивать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, творчески воспроизводить их и обучаться при этом на своем и заимствованном опыте;

- систематизировать, т.е. упорядочивать учебную информацию в межпредметные комплексы и оперировать ею в эвристическом поиске при выполнении конкретных действий;

- адаптироваться к изменяющимся видам учебной деятельности и предвидеть ее результаты;

- планировать и прогнозировать интеллектуальную деятельность на основе эвристических и логических операций и стратегий;

- формировать и принимать решения по организации сложных видов учебной деятельности на основе правдоподобных рассуждений, эвристических операций и стратегий с последующей их логической проверкой.

Эвристическая деятельность требует развитого и хорошо осознанного навыка её проведения. Так, известны случаи, когда некоторые обучаемые, особенно на начальных этапах, пытаются найти решение задачи простым манипулированием ее данных, т.е. пытаются найти новое решение «наугад», на основе не направленных, не осознанных, не контролируемых действий. Назовем некоторые факторы, способствующие успешному осуществлению эвристической деятельности.

· наличие способности и умений *проводить оценочные мыслительные действия* от выбора одного из вариантов решения до его практической проверки (оценочные действия сопровождают процесс эвристического поиска от начала до завершения);

· *рациональность действий* (помогает объединить вновь воспринимаемую информацию с ранее известной, включить ее в систему имеющихся знаний, группировать и перегруппировывать данные задачи различными способами, останавливаясь на наиболее оптимальном варианте. Это обеспечит предпосылку для развития способности генерировать рациональные идеи);

· *экономия действий* (выражается правилом: не делайте при помощи большего то, что можно сделать при помощи меньшего. Необходимо тщательно исследовать возможность привлечения наиболее необходимого материала, более близкого к рассматриваемой задаче. Однако полезно вспомнить и еще одно правило: в своем поиске держитесь к задаче возможно ближе, но будьте готовы отойти от нее настолько далеко, насколько вынуждают обстоятельства);

· *настойчивость в желании найти решение, достичь цели.* (Оно мобилизует интеллектуальные ресурсы решающего задачу. Неудача не должна приводит к пессимизму. Нужно помнить, что изучать вопрос нужно до тех пор, пока не иссякнет надежда на появление какой-нибудь плодотворной мысли);

· *способность к доведению до конца.* (Имеется в виду не просто настойчивость, собранность, волевой настрой на завершение работы, а именно спо-

способность к доработке деталей, к настойчивому поиску наиболее рациональных способов решения, к совершенствованию первоначального замысла);

· *гибкость*, которая проявляется в способности быстро и легко переходить от одного аспекта задачи к другому, от одной гипотезы к более совершенной. (Здесь особенно уместно подчеркнуть, что способность вовремя отказаться от непродуктивной гипотезы, а это трудно порой сделать, если она «своя», может повлиять на результат эвристического поиска).

Важнейшим источником эвристической деятельности является *информация (опыт), накопленная в памяти ищущего решение задачи*. Во время эвристического поиска он извлекает нужную ему информацию, которая должна способствовать решению задачи. Этот сложнейший мыслительный акт извлечения актуальной информации называют *актуализацией*, а приспособление извлеченной информации к решаемой задаче – ее *организацией*. Механизм актуализации и организации информации при эвристически направленном поиске может быть различным. Один из них основан на распознавании в задаче знакомых элементов, которые уже встречались при решении других задач. Использование способов их решения может приблизить решаемого к результату. Назовем и другие механизмы актуализации и организации информации: изоляция элементов, деталей задачи друг от друга, комбинация их в нужном для эвристического поиска направлении. Изоляция и комбинация, дополняя друг друга, продвигают процесс решения задачи. Разлагая целое на составные части, что способствует более пристальному изучению каждой из них, а затем воссоединяя их в различные комбинации, мы заставляем эволюционировать наше понимание задачи, переходя к более перспективной ситуации.

Как выше отмечалось, основным предметом учебной эвристической деятельности является *учебная задача* – определенным образом сформулированная информационная система, в которой присутствует информационная несогласованность между ее частями, что вызывает потребность в ее преобразовании и согласовании.

В учебной задаче можно выделить ряд основных компонентов, которые несут важную для её решения информационную нагрузку. В различных предметных областях задачи могут содержать специфические качества, влияющие на их компонентный состав. Так, например, педагогическая задача (проблема) несколько отличается от математической. Однако возможно выделение наиболее общих компонентов задачи. Таковыми являются: *форма, структура и содержание*.

Форма задачи выражает внутреннюю организацию и взаимодействие элементов задачи как между собой, так и с внешними условиями. Так, в математике различают по форме задачи:

- задачи на нахождение (внутренняя организация направлена на нахождение информации о рассматриваемом объекте в виде величины его площади, длины и т.д.);

- задачи на доказательство (внутренняя организация направлена на установление истинности и ложности некоторого утверждения);

- задачи (теоремы) на существование (устанавливают, при каких условиях имеется решение и при соблюдении каких условий существует тот или иной математический объект).

Форма – это способ существования задачи, однако она характеризуется относительностью, так как возможна трансформация одной формы в другую. Этот факт особенно существен в эвристическом поиске, так как в решаемую задачу приходится вносить изменения, свойственные ее внутренней организации.

Структура – совокупность достаточно элементарных объектов с конкретно описанной связью между ними, которая представляет однозначную организацию совокупности. Как видно, структура служит для фиксации совокупности различных объектов и структурных связей между ними в задаче.

Структура задачи позволяет регулировать ее сложность, которая частично определяется количеством структурных элементов и видом связей между ними. Это позволяет педагогу регулировать степень сложности задачи, исходя из интеллектуальных возможностей студента. Можно выделить еще одну потенциальную возможность данного компонента – на базе различного комбинирования элементов, сочетания их с ранее известными, переструктурирования задачи можно создать широкий массив задач, учитывающий практически все структурные ситуации. Все это позволяет организовать эвристический поиск на любом по сложности учебном материале.

Если в заданной форме определены структурные элементы, связи между ними, установлены данные и неизвестные элементы структурных объектов, то эта информационная система определяет содержание задачи.

Содержание – ведущий компонент задачи, на основе которого начинается процесс решения. Оно обладает определенной подвижностью и относительной независимостью от формы и структуры. Особое значение в содержании задачи имеют данные. Данные могут быть чрезмерными, т.е. содержат лишнюю информацию, могут быть противоречивыми. Учебные задачи, как правило, содержат необходимое и достаточное число данных для нахождения неизвестных при данной структурной связи.

Учебная задача предполагает необходимость сознательного поиска, направленного на достижение результата. Чтобы решить задачу, необходимо найти хорошо продуманную схему, которая позволит результативно прийти к цели. В литературе¹ часто приводится методика известного американского математика

¹ Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону, 1998. – С.193-195; Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров и разрешения конфликтов. – Казань, 1992. – С.44-45.

и педагога Д. Пойа, которая позволяет регулировать эвристическую (поисковую) деятельность в процессе решения задачи (см. табл 4.2.1). В приводимой таблице сконцентрированы наиболее типичные наводящие вопросы, призванные помочь обучаемому в решении задач. В зависимости от специфики задачи, вопросы могут модифицироваться, изменяться, варьироваться.

Таблица 4.2.1.

Алгоритм эвристического решения задачи

Понимание задачи и постановка условий решения	
<p>1. Нужно ясно понять предложенную задачу</p>	<p>Что известно? Что дано? В чем состоит условие? Возможно ли удовлетворить условию? Достаточно ли условие для определения неизвестного? Или чрезмерно? Или противоречиво? Сделайте чертеж. Введите подходящие обозначения. Разделите условие на части. Постарайтесь записать их.</p>
Поиск идеи решения и составление плана решения	
<p>2. Нужно найти связь между данными и неизвестными. Если не удастся сразу обнаружить эту связь, возможно, полезно будет рассмотреть вспомогательные задачи. В конечном счете необходимо прийти к плану решения.</p>	<p>Не встречалась ли вам раньше эта задача? Хотя бы в несколько другой форме? Известна ли вам какая-нибудь родственная задача? Не знаете ли теоремы, которые могли бы оказаться полезными? Рассмотрите неизвестное. Постарайтесь вспомнить знакомую задачу с тем же или подобным неизвестным. Вот задача, родственная с данной и уже решенная. Нельзя ли воспользоваться ею? Нельзя ли применить ее результат? Нельзя ли использовать метод ее решения? Не следует ли ввести какой-нибудь вспомогательный элемент, чтобы стало возможно пользоваться прежней задачей? Нельзя ли иначе сформулировать задачу? Еще иначе? Вернитесь к определениям. Если не удастся решить данную задачу, попытайтесь сначала решить сходную. Нельзя ли придумать более доступную сходную задачу? Более общую? Более частную? Аналогичную? Нельзя ли решить часть задачи? Сохраните только часть условия, отбросив остальную часть: насколько определенным окажется тогда неизвестное; как оно сможет меняться? Нельзя ли извлечь что-нибудь полезное из данных? Нельзя ли придумать другие данные, из которых можно было бы определить неизвестное? Нельзя ли изменить неизвестное, или данные, или, если необходимо, и то, и другое так, чтобы новое неизвестное и новые данные оказались ближе друг к другу. Все ли данные вами использованы? Все ли условия? Приняты ли вами во внимание все существенные понятия, содержащиеся в задаче?</p>

Осуществление плана	
3. Нужно осуществить план решения	Осуществляя план решения, контролируйте каждый свой шаг. Ясно ли вам, что предпринятый вами шаг правилен? Сумеете ли доказать, что он правилен?
Контроль и самоконтроль полученного решения	
4. Нужно изучить найденное решение	Нельзя ли проверить результат? Нельзя ли проверить ход решения? Нельзя ли получить тот же результат иначе? Нельзя ли усмотреть его с одного взгляда? Нельзя ли в какой-нибудь другой задаче использовать полученный результат или метод решения?

4.3. Элементы эвристической деятельности, их основные характеристики

Эвристическая деятельность, как ясно из предшествующего материала, осуществляется на основе эвристических правил, эвристических операций и стратегий, основанных на правдоподобных рассуждениях. Все названное составляют элементы эвристической деятельности.

Эвристические правила представляют собой своего рода рекомендации к выбору возможного действия в условиях альтернативного поиска (табл. 4.3.1).

Эвристические операции представляют собой мыслительные операции, результатом которых станет эвристическое знание (аналогия, обобщение, синтез, анализ и др.).

Вся эвристическая деятельность по нахождению решения направляется *эвристической стратегией*, состоящей из эвристических операций и регулируемой эвристическими правилами. Одновременно в эвристической стратегии присутствуют элементы формальной логики в виде доказательных рассуждений. В несложных учебных задачах часто нахождение решения основано на одной эвристической операции, которая выступает эвристической стратегией решения задачи.

Элементы эвристической деятельности как мыслительные операции находят место в традиционных подходах к обучению. Однако в них не учитываются многие существенные характеристики элементов, что значительно снижает их активизирующий потенциал. К характеристикам элементов эвристической деятельности можно отнести:

- характер деятельности;
- информационную динамику;
- эвристические функции.

Элементы эвристической деятельности по этим характеристикам представлены в табл. 4.3.2, 4.3.3, 4.3.4, 4.3.5. (по материалам книги: Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону, 1998, с.196-203).

Представленные, систематизированные по основным характеристикам, элементы эвристической деятельности должны найти применение в учебно-познавательном процессе, что, несомненно, активизирует мыслительную деятельность обучаемых, сделает ее организованной, целенаправленной, результативной.

Организация целенаправленного обучения элементам эвристической деятельности является основной проблемой педагогической эвристики.

Таблица 4.3.1

Правила предпочтения (эвристические рекомендации)

№ п/п	Содержание правила
1.	Более легкое предпочтительнее более трудному. (Легкое и простое действие предпочтительнее, при прочих равных условиях, сложному и трудному исполнению)
2.	Более знакомое предпочтительнее менее знакомому
3.	Объект, имеющий больше точек соприкосновения с рассматриваемой задачей, предпочтительнее объекта, имеющего меньше таких точек
4.	Целое предпочтительнее части целого. (Приступая к решению задачи, не замыкайтесь на изучении маловажных деталей. Изучение задачи надо начинать, исходя из понимания ее как единой информационной системы)
5.	Главные компоненты предпочтительнее прочим частям задачи (изучение задачи начинайте с уяснения главных компонентов: формы, структуры, содержания)
6.	Более близкая информация предпочтительнее более далекой
7.	Ранее решенные задачи с тем же неизвестным, что и в рассматриваемой задаче, предпочтительнее прочим ранее решенным задачам

Таблица 4.3.2

Определяющая характеристика (определение)

Правила предпочтения	Рекомендации эвристического характера к выбору возможного действия в условиях альтернативного поиска
Элементарная эвристическая деятельность	Уяснение информации задачи и ее систематизация, выявление скрытой и внешней информации, которая, возможно, будет использована в эвристическом поиске решения
Редукция	Сведение исходной задачи к вспомогательной или их системе, делающих решение более доступным и позволяющим возвратиться к успешному и осознанному поиску плана решения исходной задачи
Составление плана решения задачи	Стратегия выбора цепочки вспомогательных задач (целей), дающая возможность сформировать вероятный план решения исходной задачи
Индукция	Путь экспериментального изучения на основе наблюдения явлений, в ходе которого от отдельных фактов совершается переход к обобщающим выводам (гипотезам)

Аналогия	Эвристический вывод о каких-либо свойствах, признаках или отношениях на основе нетождественной пропорции, соответствия, сходства, соразмерности объектов, причем таких, которые в целом различны
Обобщение	Переход от рассмотрения менее емкого множества объектов к более емкому, содержащему первоначальное, в процессе исследования интересующих нас свойств этих объектов
Специализация	Переход от рассмотрения данного множества к рассмотрению подмножества объектов исходного множества
Суперпозиция	Сведение решения исходной задачи к частным случаям, которые исчерпывают все возможные случаи. Объединив частные решения, находим решение исходной задачи
Симметрия	Вид отношения между некоторыми объектами или его частями, которое не меняет вида отношения при перестановке объектов или его частей
Инверсия (эвристическая симметрия)	Смещение внимания и представлений об объектах, концепции задачи в целом так, чтобы они рассматривались в эвристически симметрично-противоположном виде
Сравнение	Сопоставление с целью выявить черты сходства и различия между задачами
Метод последовательных приближений	Состоит из серии проб, в каждой из которых делается попытка исправить ошибку предыдущей пробы
Правдоподобные рассуждения	Рассуждения, основанные на достоверных фактах, предполагаемых связях и зависимостях, найденных в эвристических операциях. Направляются логикой возможного достижения цели. Конечным результатом будет эвристическая стратегия решения задачи или план

Таблица 4.3.3

Характер эвристической деятельности

Правила предпочтения	Регулируют оптимальное протекание эвристической деятельности
Элементарная эвристическая деятельность	Задача как целостный объект сводится к частным характеристикам-компонентам, в которых исследуют еще более элементарные части
Редукция	Формулировка эквивалентной или неэквивалентной задачи (системы) на основе ключевых признаков исходной
Составление плана решения задачи	Сведение исходной задачи к цепочке (системе) вспомогательных, менее результативных, решение которых, возможно, приведет к цели
Индукция	Переход к более результативной задаче
Аналогия	Сведение к исходной (квазиэквивалентной) задаче. В предельном случае знакомая и полностью аналогичная задача делает исходную репродуктивной, т.е. задачей алгоритмического вида
Обобщение	Переход к более результативной задаче
Специализация	Переход к менее результативной задаче
Суперпозиция	Переход к менее результативным задачам, объединение решения которых позволяет найти полное решение исходной

Симметрия	Переход к эквивалентной задаче на основе выявленного свойства
Инверсия (эвристическая симметрия)	Переход к видоизмененной задаче, решение которой, возможно, наведет на решение исходной
Сравнение	Выявление сходства и различия, которые могут определить сходство и различие в методе решения исходной задачи
Метод последовательных приближений	Формулировка и решение менее результативных задач
Правдоподобные рассуждения	Интегрирующая деятельность по выработке эвристической стратегии или плана

Таблица 4.3.4

Характер информационной динамики

Правила предпочтения	Регулируют оптимальное достижение информационного обеспечения эвристического поиска
Элементарная эвристическая деятельность	Информация задачи детализирована и представляет осознанную систему
Редукция	Расширение информационного обеспечения. Регулируется видом редукции: к более результативной, менее результативной или эквивалентной задаче
Составление плана решения задачи	Попытка достичь решения на основе дискретной информации, выявленной в системе вспомогательных целей
Индукция	Выявление общих закономерностей на основе объединения дискретной информации, выявленной в частных случаях
Аналогия	Попытка использовать информацию квазиэквивалентной задачи
Обобщение	Формулировка задачи, в которой информационная характеристика охватывает более емкое множество объектов
Специализация	Увеличение или эквивалентное информационное обеспечение эвристического поиска
Суперпозиция	Объединение информации о решении частных задач
Симметрия	Увеличение информационного обеспечения эвристического поиска и его использование в нем
Инверсия (эвристическая симметрия)	Перегруппировка и комбинирование имеющейся информации
Сравнение	Выявление и перенос сходной информации
Метод последовательных приближений	Увеличение информации с увеличением числа проб
Правдоподобные рассуждения	Интеграция имеющейся достоверной и правдоподобной информации в эвристическую стратегию

Таблица 4.3.5.

Эвристические функции

Правила предпочтения	Регулируют оптимальное достижение цели в эвристическом поиске
Элементарная эвристическая деятельность	Выявить и систематизировать информацию для эвристического поиска. Подготовить ее элементы для возможной перегруппировки при нахождении стратегии и составлении плана
Редукция	Увидеть закономерности решения на редуцированных задачах или выработать на их основе эвристическую стратегию, план решения
Составление плана решения задачи	Найти систему элементарных вспомогательных задач для решения на их основе исходной, руководствуясь эвристической стратегией
Индукция	Выявить общие закономерности эвристического характера
Аналогия	Эвристический перенос известной информации о ранее решенной сходной задаче
Обобщение	Выявить более емкие закономерности, более емкого (общего) характера
Специализация	Выявить проявление и сохранение общей закономерности на частных случаях
Суперпозиция	На основе частных случаев найти решение исходной задачи
Симметрия	Найти или создать закономерность для нахождения решения исходной задачи
Инверсия (эвристическая симметрия)	Попытка увидеть решение исходной задачи на видоизмененной
Сравнение	Найти возможное сходство в решении как процедуре на основе установленного сходства компонентов или их элементов
Метод последовательных приближений	Попытка подойти к пониманию решения на основе последовательных приближений; нахождение приближенного решения
Правдоподобные рассуждения	Нахождение эвристической стратегии или вероятного плана

4.4. Эвристические методы активизации мышления и генерирования новых идей

Вышерассмотренный материал позволяет эвристические методы решения творческих задач нам определить как систему принципов и правил, которые задают наиболее вероятностные стратегии и правила деятельности решающего творческие задачи, стимулирующие интуитивное мышление и генерирование новых идей, существенно повышающие эффективность решения определенного класса творческих задач.

Уточним, что правила решения творческих задач также часто называют эвристическими правилами, а отдельно взятое правило, отдельно взятый прием решения творческой задачи часто называют эвристикой.

Опираясь на исследования и материалы В.И.Андреева¹ и А.П. Панфиловой², кратко раскроем особенности и содержание основных эвристических методов учебно-творческой деятельности, которые могут быть применены в практике профессионального образования.

Метод «мозгового штурма»

Метод и термин «мозговой штурм» («мозговая атака»), привлекающий широкий круг методологов творчества, научных и практических работников, менеджеров и преподавателей, предложены в конце 1930-х гг. в США американским ученым Алексом Осборном как улучшенный вариант эвристического диалога Сократа с широким использованием свободных ассоциаций, одновременным созданием психоэвристического микроклимата в малых группах для повышения эффективности решения творческих, особенно изобретательских задач.

Эвристический диалог «мозговой атаки» базируется на ряде психологических и педагогических закономерностей коллективной деятельности, ведущих к некоторым теоретическим предпосылкам, которыми руководствовались создатели этого метода. Изобретателями было отмечено, что коллективно генерировать идеи эффективнее, чем индивидуально. В обычных условиях творческая активность человека часто сдерживается явными и не явно существующими барьерами (психологическими, социальными, педагогическими и т.д.). Эту ситуацию удобно выразить при помощи модели «шлюза». В реальной практике творческая активность человека чаще всего в той или иной степени сдерживается, как энергия воды при помощи «шлюза». Поэтому нужно открыть «шлюз», чтобы его высвободить. Жесткий, авторитарный стиль руководства, боязнь допустить ошибки, боязнь публичной критики, иронии, насмешек, сугубо профессиональный и слишком серьезный подход к делу, давление авторитета более способных товарищей, традиции и привычки, отсутствие положительных эмоций – все это и выполняет роль «шлюза». Диалог и полилог в условиях «мозговой атаки» выступают в роли средства, позволяющего убрать «шлюз», тем самым высвободить творческую энергию участников решения творческой задачи.

«Мозговой штурм» («мозговая атака») является, по сути, наиболее свободной формой дискуссии. Главная функция технологии, лежащей в основе этого метода – *обеспечение процесса генерирования идей*. При этом в различных вариациях «мозгового штурма» их анализ и обсуждение участниками может как присутствовать в том или ином виде, так и вообще отсутствовать.

¹ Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров и разрешения конфликтов. – Казань, 1992.

² Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. Ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М., 2006. – С. 178-203.

Успех проведения «мозгового штурма», независимо от его разновидности, базируется на ряде психолого-педагогических закономерностей и соответствующих им принципов.

Первая закономерность и соответствующий ей принцип лежит в области теории синергетики (от греч. *synergeia* – сотрудничество, содружество). Включается она в том, что *группа может рождать при совместной работе идеи более высокого качества, чем при индивидуальной работе тех же людей*. Это происходит за счет интерактивного эффекта, большая степень взаимодействия приводит к «перекрестному опылению», так что идея, которая сама по себе может быть отвергнута в силу недостаточной обоснованности или непрактичности, дорабатывается совместными усилиями, додумывается другими и тем самым улучшается, становясь все более конструктивной и пригодной к применению.

Вторая закономерность и соответствующий ей принцип – *доверие творческим силам и способностям учащихся и их поощрение порождает мощную индивидуальную и коллективную мотивацию творчества*. При этом все участники коллективного поиска оригинальных идей выступают их соавторами.

Третья закономерность и принцип состоит в том, что *если группа находится в состоянии генерирования идей, то процесс творческого мышления, господствующего в этот момент, нельзя тормозить преждевременной субъективной оценкой этих идей*. В этом важнейшее отличие «мозгового штурма» от любой другой технологии. Замечено, что в процессе генерирования, если каждая выдвигаемая идея сразу же сталкивается с оценочным суждением в свой адрес, у человека, автора идеи, как правило, наступает так называемый аналитический паралич, который приводит к резкому снижению потока предложений.

Четвертая закономерность и соответствующий ей принцип – *сотворчество (сотрудничество) педагогов и учеников*. Педагог, опираясь на демократический стиль общения, поощряя фантазию, неожиданные ассоциации, стимулирует зарождение оригинальных идей и выступает как их соавтор. И чем более развиты способности педагога к сотрудничеству (к сотворчеству), тем эффективнее, при прочих равных условиях, решение творческих задач его учениками.

Пятая закономерность и принцип – это *использование оптимального сочетания интуитивного и логического*. В условиях генерирования идей оптимальным является ослабление активности логического мышления и всяческое поощрение интуиции. Этому в немалой степени способствуют и такие правила, как запрет критики, отсроченный логический и критический анализ генерирования идей.

В организации и проведении «мозгового штурма» специалисты выделяют ряд этапов, каждый из которых по своему важен и реализует свои функции: подготовительный, генерирования идей, анализа и оценки идей.

Подготовительный этап. Назначение – детальная подготовка и организация процесса мозгового штурма. В его рамках педагог может провести деловое совещание, назначить ответственных за отдельные моменты организации и процедурную часть работы. В центре внимания педагога находятся следующие моменты:

- формулировка генеральной цели «штурма», стратегических и тактических задач;
- подбор участников для каждого из этапов работы;
- решение организационных и игротехнических вопросов (подготовка помещения, техники, флип-чарта, доски или транспаранта, распределение рабочих ролей среди участников и т.п.).

Собрание должно происходить в комфортной и непринужденной обстановке. Люди в процессе работы должны быть в состоянии «релаксации». Работа в микрогруппах должна предполагать возможность взаимодействовать «лицом к лицу». Поэтому кресла (стулья) должны быть расположены по кругу. Стол не обязателен. Желательно, чтобы участники «штурма» знали друг друга по имени. Если это не постоянная учебная группа, то небольшая карточка с именами может быть решением этой несложной проблемы.

Подбирая участников того или иного этапа «мозгового штурма» следует стремиться, чтобы социальный статус участников групп был примерно равным. Далее, в группе должно быть всего лишь несколько человек, хорошо сведущих в рассматриваемой проблеме, чтобы предоставить полный простор воображению участников. Лица, обладающие специальными знаниями, слишком искусные в том или ином деле, на этапе генерирования идей нежелательны. Их стремление осмысливать высказываемые идеи в соответствии с имеющимся опытом может сковывать воображение.

Чаще всего участники «мозгового штурма» изначально делятся на две группы: «генераторов» – это люди с позитивной установкой к творчеству, обладающие яркой фантазией, способные быстро подхватывать чужие идеи и развивать их; «аналитиков» – это люди, обладающие большим количеством знаний по исследуемому вопросу, т.е. специалисты, способные критически оценить выдвинутые идеи. Их задача – оценить разработанные идеи на основе всестороннего анализа проблемной ситуации. В процессе генерирования идей они также часто выступают в роли наблюдателей-секретарей, фиксирующих высказываемые идеи и предложения. Иногда создается и третья дополнительная группа – «генерирования контридей».

Эффективен и вариант, когда на первом этапе все без исключения студенты, разделенные на малые группы по 5-7 человек, участвуют в генерировании идей. После этапа «валового» сбора идей группы могут далее работать (дифференцироваться) по следующим направлениям: а) группа дополнительного генерирования идей; б) группа критического анализа предложенных идей; в) группа защиты критикуемых идей; г) группа окончатель-

ной оценки предложенных идей. Не исключена возможность, что все студенты поэтапно будут выполнять все вышеуказанные функции решения творческой задачи последовательно.

Этап генерирования идей. Работа участников мозгового штурма осуществляется в малых группах по 5–7 человек. В зависимости от численности участников «штурма», формируется от 2 до 5 групп «генераторов». Процесс генерирования новых идей проходит, как правило, сессиями (их число определяется количеством вопросов, поставленных в разработку, а также требуемой степенью их проработки) по 15–20 минут каждая. Полная продолжительность «мозгового штурма», включающая процесс анализа и оценивания идей, составляет от 1,5 до 3 часов. Все идеи записываются или стенографируются.

Общий регламент данного этапа «мозгового штурма» может быть представлен следующим образом:

- представление участников и ознакомление их с правилами, распределение на группы «генераторов» и «аналитиков» (5-10 минут);
- постановка ведущим задачи, формирование позитивного взгляда на неё и одновременно поиск конкретных выгод и преимуществ от её решения; формирование общего представления о ситуации и систематизация мыслительного процесса (10 – 15 минут);
- ответы на уточняющие вопросы (5 -15 минут);
- собственно генерирование идей (15 – 20 минут);
- анализ идей (30 – 45 минут);
- составление отредактированного списка идей (30 – 45 минут).

Успеху проведения «мозгового штурма» способствуют особые условия его проведения. Они опираются на следующие правила, оформляемые в ходе работы как безукоснительные требования ко всем без исключения участникам «штурма»:

1. Отсутствие всякой критики:

- во время генерирования идей все воздерживаются от каких бы то ни было критических суждений и оценок, все творческие усилия должны быть направлены лишь на поиск альтернатив и новых идей. Внимание уделяется каждому предложенному варианту, при этом не обсуждаются противоречащие друг другу детали;
- во время выдвижения идей запрещаются неодобрительные замечания, иронические реплики и т.п.;
- нежелательно неявное высмеивание чьей-либо идеи или, наоборот, чрезмерное покровительство ей;
- важно не показывать, что идея не имеет ценности, игнорируя тем самым чей-либо вклад в копилку. Запрещается демонстрировать критичное отношение к идее не только высказываниями, но и невербальными жеста-

ми и мимикой (пожимая плечами, поднимая брови, демонстрируя скепсис или ухмыляясь, и т.п.).

2. Поощрение предлагаемых идей:

- предпочтение оказывается не систематическому и логическому видению проблемы, а всем высказанным идеям, озарениям, необузданной и безграничной фантазии в самых разных направлениях;
- предпочтение отдается количеству высказанных идей, а не их качеству;
- идеи целесообразно высказывать короткими предложениями, чтобы суть их была понятна сразу и была возможность их точно зафиксировать.

3. Равноправие участников «мозгового штурма»:

- чтобы иметь стимул выдвигать свои идеи, каждый участник должен чувствовать, что его предложение будет услышано и стоит рассмотрения;
- для предотвращения доминирования одного или двух членов группы целесообразно установить систему, при которой каждый участник штурма может высказать свое предложение в порядке очереди, это позволит привлечь к генерированию идей всех участников;
- если у кого-то из участников иссякают или же нет идеи или предложения, никто не должен эту ситуацию комментировать и выяснять, по какой причине обучаемый не может внести предложение.

4. Свобода ассоциаций и творческого воображения:

- на весь период работы устанавливается запрет на введение каких-либо ограничений на идеи по обсуждаемой проблеме;
- любая предложенная идея (даже если она не относится к обсуждаемой проблеме) достойна рассмотрения и внимания участников, так как может вызвать ассоциацию у кого-либо из членов группы и привести к рождению новой идеи;
- высказанные ранее идеи любой участник штурма может развивать, комбинировать, получать, опираясь на них, новые ассоциативные комбинации;
- идеи могут высказываться без обоснования и вразброд;
- допускается выдвижение заведомо нереальных, фантастических идей;
- в случае возникновения ситуации, когда все предложения исчерпаны, руководитель штурма может простимулировать группу дополнительно с помощью каких-либо собственных ассоциаций, рекомендаций или инициатив.

5. Творческая атмосфера на «игровой поляне»:

- между участниками мозгового штурма всеми силами поддерживаются демократические и взаимоуважительные отношения;
- эмоционально-психологическая обстановка допускает шутки, каламбур и смех;

- руководитель мозгового штурма поддерживает атмосферу максимального психологического комфорта: улыбается, одобряет, восхищается, комплиментирует.

6. Обязательная фиксация всех высказанных идей:

- все идеи, высказанные вслух, следует в обязательном порядке записывать на доску, флип-чарт, магнитофон и т.д. теми же словами, какими произнес автор идеи;

- недопустимо требование записывающих идеи «уточнить формулировку», так как тем самым они могут прервать творческий процесс, ход мыслей генератора идеи и вызвать негативные доводы у слушающих в пользу принятия или отторжения еще не принятого предложения.

7. Достаточность времени для инкубации идей:

- не следует сразу же приниматься за анализ наработанных идей, их систематизацию и критику;

- группе необходимо дать время – час, день, неделю или месяц, чтобы обдумать все зафиксированные идеи и затем рассмотреть любые альтернативные подходы или новые предложения к имеющемуся списку.

Следует, однако, дополнительно заметить, что поощрение к высказыванию идей и запрет на их критику не означает попустительства во вседозволенности. В свое время А. Осборн специально подчеркивал, что «мозговой штурм» – это не упражнения в выдвигании нелепостей, а целенаправленная работа группы, стремящейся найти новые творческие идеи.

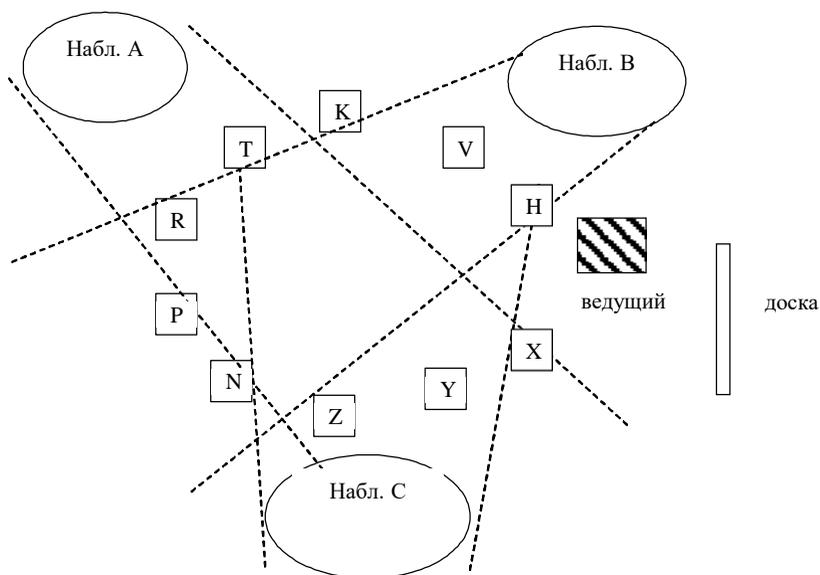
Руководитель «штурма» во время генерирования идей обеспечивает психологическую поддержку участников и управляет процессом генерирования для расширения или сужения поля поисков; на протяжении всего «штурма» вводит «генераторов» в состояние максимальной творческой активности.

Значительная роль на данном этапе принадлежит тем, кто осуществляет улавливание, фиксацию высказываемых идей – группе наблюдателей.

Наблюдатели, являющиеся, по существу, секретарями и располагающиеся за столом, находятся вне группы «генераторов». Они фиксируют все, что говорится, даже то, что, по их мнению, не имеет никакого значения. Они должны быть крайне внимательными и записывать даже шутки, остроты и всевозможные каламбуры.

Наблюдатели-секретари должны распределить между собой функции: наблюдатель А записывает все, что говорят X, Y, Z; В регистрирует сказанное N, P, R и т.д. Они не должны, конечно, фиксировать кому именно принадлежат высказывания, и принимать участие в дискуссии.

Следующая схема иллюстрирует расположение и организацию заседания:



Этап анализа и оценки идей. Первая задача группы «аналитиков» – осуществить глубинный анализ проблемы, диагностику ситуации.

Затем проводится систематизация и классификация идей. Не следует сразу же обсуждать и подчеркивать противоречащие друг другу детали, их просто записывают подряд. Изучаются признаки, по которым можно объединить идеи, и, в соответствии с этими признаками, они классифицируются в группы. Составляется перечень групп идей, выражающих общие принципы, подходы к решению творческой задачи.

Далее осуществляется деструктурирование идей, т.е. оценка идей на реализуемость. На первом этапе – этапе критики идей – любая форма их защиты запрещена. Автор высказанной идеи должен и сам высказать свое мнение о ее недостатках. На следующем этапе критика вновь запрещена, высказываются лишь предложения в пользу конкретизации, развития наиболее оригинальной идеи, предложения по ее практической осуществимости. На этом этапе работа экспертов-аналитиков также направлена на всестороннее рассмотрение возможных препятствий к реализации выдвинутых идей.

Далее из общего количества наработанных идей отбирают наиболее оригинальные и рациональные, а потом выбирается оптимальная идея с учетом специфики творческой задачи, диагностики ситуации и анализа проблемы, прогнозирования возможных трудностей.

И наконец, составляется окончательный список идей, рекомендуемых к практической реализации. В список вносятся только те идеи, которые не

были отвергнуты вследствие критических замечаний, а также выдвинутые контридеи, если таковые были.

Таким образом, задача «аналитиков» – развивать выдвинутые на этапе генерирования идеи для их конкретизации, обобщения экспертизы.

Правила поведения руководителя в процессе «мозгового штурма».

1. Руководитель не должен своим авторитетом и знаниями подавлять группу, однако он должен занимать такое положение, которое позволит ему председательствовать на заседании. В его распоряжении должна быть доска, чтобы оперативно фиксировать наиболее значимые моменты обсуждения.

2. Педагог должен стремиться к доброжелательному, демократическому стилю общения, а для этого безукоснительно предоставлять всем учащимся равные права высказывать любые идеи, рассуждать вслух; хорошо руководителю вовремя и к месту бросить подходящую реплику, шутку.

3. На первых этапах (генерирования и первичного обсуждения идей) следует проинформировать участников о процедуре мозгового штурма и его регламенте, при необходимости не только напомнить о правилах, но и разъяснить их сущность и потребовать придерживаться их на протяжении всего процесса. Правила можно выписать и повесить на видное место. Педагог должен решительно пресекать любую критику выдвинутых предложений, идей, попытки высказывать иронические замечания. Тем самым педагог добивается абсолютного запрета критики, чтобы не упустить ни единой идеи, снять боязнь участников обсуждения относительно того, что они скажут что-то не то и не так.

4. Полезно сообщить участникам мозгового штурма о том, что только после завершения составления списка идей будет предоставлена возможность каждому высказать свое мнение, в том числе и критическое, по любому предложению, в том числе и своему. Однако следует напомнить, что в момент критики любая форма защиты запрещена.

5. В процессе генерирования идей педагог постоянно поощряет и направляет ход дискуссии, побуждает учащихся к поиску аналогий, объединению или, наоборот, разъединению элементов, интенсификации или, наоборот, замедлению процесса, поиску все новых функций объекта.

6. При подведении общего итога относительно выдвинутых идей и высказывании обобщающих критических замечаний педагог должен уделить равноценное внимание каждой из участвовавших в работе групп.

В настоящее время выработано несколько модификаций метода «мозгового штурма» («мозговой атаки»). Рассмотрим их.

Прямая коллективная «мозговая атака». Прямая «мозговая атака» как метод коллективного генерирования идей решения творческой задачи был предложен А.Ф.Осборном. Цель этого метода заключается в сборе как мож-

но большего количества идей, освобождение от инерции мышления, преодоления привычного хода мысли в решении творческой задачи.

Основной принцип и правило этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик, шуток. Успех применения метода во многом зависит от руководителя дискуссии (или, как его обычно называют, руководителя сессии). Руководитель сессии должен умело направлять ход дискуссии, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки, реплики. Количество участников сессии обычно составляет от 4 до 15 человек, наиболее оптимальной считается группа от 7 до 13 человек. Желательно, чтобы участники сессии были разного уровня образования, разных специальностей, однако рекомендуется соблюдать баланс между участниками разного уровня активности, характера и темперамента.

Длительность «мозговой атаки» варьируется от 15 минут до одного часа. Отбор идей производят специалисты-эксперты, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале из общего количества отбирают наиболее оригинальные и рациональные, а потом отбирается самая оптимальная, с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения.

Массовая «мозговая атака». Массовая «мозговая атака», предложенная Дж. Дональдом Филипсом (США), позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в большой аудитории (число участников варьируется от 20 до 60 человек). Особенность этой модификации метода заключается в том, что присутствующих делят на малые группы численностью 5-7 человек. Руководитель каждой группы является одновременно руководителем всей сессии. После разделения аудитории на малые группы последние проводят самостоятельную сессию прямой мозговой атаки. Длительность работы малых групп может быть разной, но четко определенной, например, 15 минут. После генерирования идей в малых группах проводится их оценка. Затем выбирают наиболее оригинальную.

«Мозговой шторм» – диалог с деструктивной отнесенной оценкой. Этот метод был предложен отечественным исследователем Е.А. Александровым и модифицирован Г.Я. Бушем. Сущность диалога в данном случае в активизации творческого потенциала изобретателей при коллективном генерировании идей с последующим формулированием контридей. Предусматривается поэтапное выполнение следующих процедур:

1 этап – формирование малых групп, оптимальных по численности и психологической совместимости;

2 этап – создание группы анализа проблемной ситуации, формирование исходной изобретательской задачи в общем виде, сообщение задачи вместе с описанием метода деструктивной отнесенной оценки всем участникам диалога;

3 этап – генерирование идей по правилам прямой коллективной «мозговой атаки» (особое внимание обращается на создание творческой, непригнуженной обстановки);

4 этап – систематизация и классификация идей. Изучаются признаки, по которым можно объединить комплексные идеи и, согласно этим признакам, идеи классифицируются в группы. Составляется перечень групп идей, выражающих общие принципы, подходы к решению творческой задачи;

5 этап – деструктурирование идей, то есть оценка идей на реализуемость в процессе «мозговой атаки». «Мозговая атака» на этом этапе направлена только на всестороннее рассмотрение возможных препятствий к реализации выдвинутых идей;

6 этап – оценка критических замечаний, высказанных во время предыдущего этапа, и составление окончательного списка практически используемых идей. В список вносятся только те идеи, которые не были отвергнуты вследствие критических замечаний, а также выдвинутых контридей.

Наиболее эффективные результаты достигаются в случаях, когда все участники мозговой атаки рационально распределяются на группы: 1) генерирование идей; 2) группа анализа проблемной ситуации и оценки идей; 3) группа генерирования контридей.

Брейнрайтинг. Термин «брейнрайтинг» введен учеными Института Баттеля во Франкфурте. Эта методика основана на технике «мозговой атаки», но участники группы выражают свои предложения не вслух, а в письменной форме. Они пишут свои идеи на листках бумаги и затем обмениваются ими друг с другом. Идеи соседа становятся стимулом для новой идеи, которая вносится полученный листок. Группа снова обменивается листками, и так продолжается в течение определенного времени (не более 15 минут).

Правила «мозговой атаки» распространяются и на записи мыслей: стремиться к большому количеству идей, не критиковать выдвинутые предложения до окончания занятий, поощрять свободные ассоциации.

«Мозговая атака» на доске. В учебной аудитории или в специальном помещении для преподавателей (в учительской или на кафедре) необходимо повесить на стену специальную доску, чтоб студенты (сотрудники) размещали на ней листки с записями тех творческих идей, которые придут им в голову в течение рабочего дня. Эту доску следует повесить на самом видном месте. В центре ее должно быть написана большими яркими (разноцветными) буквами требующая разрешения проблема.

Любой, у кого возникнет интересная мысль, способная помочь в решении этой проблемы, может приколоть на доску листок с зафиксированной на ней идеей.

Среди преимуществ данной модификации «штурма» отмечается:

- проблема всегда перед глазами, и мысли о ней будут постоянно вертеться в умах всех заинтересованных в ее решении лиц;
- этот способ рождает множество ассоциаций. Знакомясь с идеями, записанными на приколотых к доске листках, работник, скорее всего, придумает что-то свое;
- время размышления над проблемой не ограничено одним-двумя часами занятия в группе мозгового штурма;
- если листков с идеями немного или их нет вовсе – это говорит о том, что следует найти способы побудить своих сотрудников относиться к работе более творчески.

В качестве примера реализации «мозговой атаки» на доске приведем две популярные техники: «Анализ дефектов» и «Изменение параметров».

А) Техника «Анализ дефектов» предусматривает следующий порядок работы:

1. Выбирается лидер (он же будет фиксировать идеи на доске).
2. Дается характеристика проблемы.
3. Лист ватмана или доска делится вертикальной чертой на две части.
4. Группе дается ограниченное время (например, 20 минут) для того, чтобы назвать как можно больше недостатков продукта, услуги или ситуации. Каждая идея фиксируется в левой части листа или доски.
5. Группе предлагается высказать идеи (по кругу или по степени готовности) относительно средств преодоления дефектов, включенных в список. Эти идеи должны быть направлены в конечном итоге на улучшение продукта или услуги. Каждая идея записывается против соответствующего дефекта в правой части листа или доски.
6. Группе предлагается выработать соглашение относительно того, каким будет новый или улучшенный продукт, услуга или план действий по преодолению дефектов.

Б) Техника «Изменение параметров» ориентирована на улучшение продукта, услуги или ситуации, подвергая их гипотетическим изменениям. Порядок работы здесь следующий:

1. Лист ватмана или доска делится на четыре колонки под названиями: «Увеличить», «Уменьшить», «Исключить», «Переворачивать».
2. Участникам даются краткие пояснения по содержанию каждого раздела:
 - «Увеличить» – продукт, услугу или ситуацию (например, увеличить цену в четыре раза; вместо того чтобы обслуживать один сегмент рынка, распространить услугу на весь мир, галактику, вселенную и т.д.);
 - «Уменьшить» – все, что касается продукта, услуги или ситуации (например, уменьшить цену (размер и т. п.) в два раза);
 - «Исключить» – проблему полностью (например, что случится, если продукта, услуги или ситуации не будет существовать, как или чем заменить его (ее)?);

«*Переворачивать*» – способ функционирования продукта, услуги или ситуации (например, не мы обслуживаем покупателя, а покупатель обслуживает нас).

«*Мозговая атака*» в стиле «*соло*». Если вы хотите воспользоваться техникой «*мозговой атаки*» самостоятельно, то лучше всего завести для своих идей специальную картотеку. «*Увековечивания*» в картотеке заслуживают абсолютно все идеи – удачные, не очень удачные, а то и вовсе кажущиеся абсурдными или пустыми. Рождайте новые мысли, пока ваш источник вдохновения не иссякнет, а уж потом вы можете рассортировать все свои идеи, что-то добавить, улучшить и подвести итоги, выбрав те мысли, которые будут оптимально способствовать достижению поставленной цели.

Главное в этой разновидности «*мозгового штурма*» – записывать каждую пришедшую на ум мысль, даже если какая-то из них абсолютно не связана с решаемой задачей. В данном случае содержание идеи неважно. Если она появилась – запишите ее.

«*Мозговая атака*» по-японски. В основе данной техники (метод еще называют «*рисовым градусом*»), разработанной японскими специалистами, лежит осознание необходимости единого для всех участников группы подхода к определению и решению проблемы. Эта техника помогает сблизить позиции всех участников группы и делает возможным принятие общего для всех решения.

Метод делится на два этапа: постановка проблемы и ее решение. На первом этапе каждый член группы должен определить суть проблемы; на втором – предложить вариант ее решения.

Например, перед группой стоит задача: что делать с остатком времени на занятии, если весь плановый учебный материал уже рассмотрен? До звонка еще 20 минут. Понимание проблемы предполагает необходимость ответить на вопросы типа: «*Каковы факты?*», «*Что обычно в такой ситуации делают другие преподаватели?*», «*Какие ситуации могут возникнуть, если студентов отпустить на 20 минут раньше?*», «*Какие случаи по этому поводу можно вспомнить?*», «*Какие примеры уместно привести?*».

Как только собраны все факты, начинается этап поиска решения. Одним из путей может стать создание минипрограммы доведения занятия до конца или установление обратной связи с помощью дебрифинга.

Возможный план действий в такой «*мозговой атаке*»:

I. *Определение проблемы.* Руководитель группы перечисляет все понятия, относящиеся к теме (например, продажа, затраты, дистрибьюторские услуги, конкуренция).

Каждый из участников записывает на карточках факты, связанные с рассматриваемой проблематикой, – один факт на одну карточку. Факты должны быть значимыми и иметь непосредственное отношение к исследуемой теме.

Ведущий собирает и перераспределяет карточки так, чтобы никому не достались прежние.

Ведущий зачитывает содержание одной из карточек.

Участники группы выбирают те карточки, которые связаны с предложенным их вниманию высказыванием. Из этих карточек составляется набор.

Группа дает набору название, отражающее, по общему мнению, сущность всех представленных в наборе фактов.

Название должно отвечать следующим требованиям:

- оно не должно быть слишком общим;
- его смысл должен быть производным от набора фактов;
- оно не должно быть простым перечислением фактов из набора. Давая набору название, группа суммирует все имеющиеся в распоряжении факты и затем извлекает из них суть проблемы.

Участники группы объединяют в наборы остальные факты – каждый под своим названием. Затем все наборы складываются в один, которому группа дает название, отражающее сущность заключительного набора.

Этот заключительный комплексный набор будет максимально приближен к сущности проблемы и ее определению. Возможно, следует переставить ключевые слова, чтобы возникло ясное и четкое определение проблемы.

Когда в группе появляется общее понимание задачи, происходит сближение позиций участников; все присутствующие соглашаются с определением проблемы; в процессе совместного обсуждения участники группы начинают ощущать «чувство локтя».

II. Решение проблемы. Каждый участник записывает свои предложения по решению проблемы на отдельных карточках – по одному варианту на каждой карточке, количество вариантов не ограничено.

Лидер группы собирает и перераспределяет карточки так, чтобы никому не достались прежние.

Ведущий зачитывает один из вариантов.

Участники выбирают карточки, связанные с этим вариантом решения. Когда все предложения отобраны, они группируются.

Набору дается название. В ходе дальнейшего обсуждения оставшиеся предложения также объединяются в наборы вариантов решения проблемы, а из них уже составляется окончательный набор. В этом наборе должна быть заключена сущность всех предложенных решений.

Название заключительного набора должно выражать сущность всех предложений. Ведущий задает группе вопрос: «Что объединяет все предложенные идеи?» Поиски ответа вызовут множество мыслей, и ведущий сможет выбрать и сгруппировать самые интересные из них. «Выстрадавшее» окончательное решение будет подобно солнечному свету, озарившему небосвод после долгой ночи.

Метод «мозговой атаки» по-японски работает следующим образом: когда участники группы фиксируют на карточках связанные с исследуемой темой факты, определение проблемы расширяется, когда они группируют факты в наборы, оно сужается. В группе, объединяющей факты по описанному выше принципу, изменяется видение проблемы, которая приобретает более объективный характер, и проясняются возможные пути ее решения.

В чем достоинство метода коллективного поиска оригинальных идей? К несомненным достоинствам этого метода следует отнести то, что генерирование идей происходит в условиях четкой процедуры и комфортной творческой атмосферы. Доброжелательный педагогический микроклимат создает условия для раскованности, активизирует интуицию и воображение. Происходит выход за пределы стандартного мышления. Интерактивное взаимодействие порождает синергетический эффект. Чужие идеи дорабатываются, развиваются и дополняются, уменьшается шанс упустить конструктивную идею. Наличие правил способствует высокой продуктивности и уравнивает всех членов группы, так как авторитарность педагогического руководства в процессе его применения недопустима. Лень, рутина мышления, рационализм, отсутствие эмоционального «огонька» в условиях применения этого метода как бы автоматически снимаются. Для его проведения не требуются сложное оборудование, техника, много времени и специально организованная пространственная среда

Недостатки и ограничения метода заключаются в том, что его применение позволяет выдвинуть, найти творческую идею в самом общем виде. Поскольку поощряется генерирование любых идей, даже фантастических, зачастую участники мозгового штурма уходят от реальной проблемы и в потоке разнообразия предложений довольно-таки трудно найти рациональные и продуктивные идеи. Метод не гарантирует тщательную разработку идеи. Он также не применим или имеет ограничения в применении, когда творческая задача требует больших предварительных расчетов, вычислений. Многие сталкиваются с трудностями при выборе из большого количества наработанных идей только тех, которые будут реально способствовать решению проблемы или задачи и которые, следовательно, можно перевести в конкретные действия. В процессе его применения также не всегда удается преодолеть инерцию мышления, так как иногда создаются иллюзии некоторого наиболее вероятного средства, приема, подхода решения творческой задачи. Логика мышления группы устремляется чаще всего именно в этом направлении, но этот наиболее очевидный для решающих задачу подход и является чаще всего ложным. Применение метода коллективного поиска оригинальных идей требует сравнительно высокого педагогического мастерства, способностей к импровизации, чувства юмора.

Метод эвристических вопросов

Этот метод известен также как метод «ключевых вопросов». Метод эвристических вопросов целесообразно применять для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения творческой задачи. Кроме того, эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи. Не случайно в практике преподавания (математики, физики) их также называют наводящими вопросами, так как удачно поставленный педагогом вопрос наводит учащегося на идею решения.

Следует заметить, что эвристические вопросы широко использовал в своей научной и практической деятельности еще древнеримский философ Квинтилиан. Он рекомендовал своим ученикам для сбора достаточно полной информации о каком-либо событии поставить перед собой и ответить на следующие семь ключевых вопросов (эвристических вопросов): кто? что? зачем? где? чем? как? когда? Если поставить эти семь вопросов в виде матрицы взаимосвязи, то пересечение вопроса 1-5 дает новый вопрос: кто – чем?

кто?	субъект	1				
			1 – 2			
что?	объект	2	1 – 3			
			2 – 3	1 – 4		
зачем?	цель	3	2 – 4	1 – 5		
			3 – 4	2 – 5	1 – 6	
где?	место	4	3 – 5	2 – 6	1 – 7	
			4 – 5	3 – 6	2 – 7	
чем?	средство	5	4 – 6	3 – 7		
			5 – 6	4 – 7		
как?	метод	6	5 – 7			
			6 – 7			
когда?	время	7				

Метод эвристических вопросов базируется на следующих закономерностях и соответствующих им принципах:

1. Проблемности и оптимальности (путем искусно поставленных вопросов проблемность задачи снижается до оптимального уровня).

2. Дробления информации (эвристические вопросы позволяют осуществить разбивку задачи на подзадачи).

3. Целеполагания (каждый новый эвристический вопрос формирует новую стратегию – цель деятельности).

Правила применения метода эвристических вопросов

1. Эвристический вопрос должен стимулировать мысль, а не подсказывать идею решения задачи.

2. В вопросах должна содержаться минимальная информация.

3. При постановке серии вопросов необходимо чтобы они: а) были логически взаимосвязаны; б) интересно поставлены; в) стимулировали как логические, так и интуитивные процедуры мышления; г) каждый новый вопрос давал бы новый, неожиданный взгляд на задачу; д) разбивали логически задачу на подзадачи, этапы;

4. В ходе работы важно ставить перед собой такие вопросы, которые бы: а) упростили задачу; б) позволили осмыслить задачу с новой неожиданной точки зрения; в) стимулировали использование полученных знаний, опыта решения других задач; г) позволили разбить задачу на подзадачи; д) побуждали вас к самоконтролю.

Достоинства метода эвристических вопросов заключаются в его простоте и эффективности для решения любых задач. Эвристические вопросы особенно развивают интуицию в мышлении, общую логическую схему решения творческих задач.

Недостатки и ограничения этого метода заключаются в том, что он не дает особо оригинальных идей и решений и, как другие эвристические методы, не гарантирует абсолютного успеха в решении творческих задач. Не следует также превращать метод эвристических вопросов в «эвристическую мышеловку» для учащихся, где на каждом шагу перед их мыслью расставляется «мышеловочная индукция».

Метод многомерных матриц

Этот метод среди исследователей и изобретателей также известен как метод «морфологического ящика» или метод «морфологического анализа». Наиболее полное обоснование и практическое применение этот метод получил при разработке системы реактивных двигателей швейцарским ученым Ф.Цвики. С опорой на этот метод Ф.Цвики получил значительное число изобретений. Анализируя проблемы, которые чаще всего стоят перед исследователями или изобретателями, Ф.Цвики разделил их на три больших класса: 1) проблемы, для решения которых можно использовать сравнительно небольшое число уже известных элементов; 2) проблемы, для решения которых требуется использовать еще неизвестные новые элементы; 3) проблемы больших чисел.

Исходная идея метода многомерных матриц в решении творческих задач заключается в следующем. Поскольку новое очень часто представляет собой иную комбинацию известных элементов (устройств, процессов, идей и т.д.) или комбинацию известного с неизвестным, то матричный метод позволяет это сделать не путем проб и ошибок, а целенаправленно и системно. Таким образом, метод многомерных матриц базируется на **принципе**

системного анализа новых связей и отношений, которые проявляются в процессе матричного анализа исследуемой проблемы.

Нельзя не заметить, что наименование метода «морфологический ящик» для целей обучения является не совсем удачным, так как это название не столько отражает суть метода, сколько создает ореол таинственности и значительности. К тому же часто никакого «ящика» не получается, а в поисках новых идей удается решить проблему, используя анализ двухмерной матрицы.

Достоинствами метода многомерных матриц является то, что он позволяет решить сложные творческие задачи и найти много новых, неожиданных, оригинальных идей.

Недостатки и ограничения метода многомерных матриц проявляются в том, что даже при решении задач средней трудности в матрице могут оказаться сотни вариантов решений, выбор из которых оптимального решения оказывается затруднительным. Данный метод не гарантирует, что будут учтены все параметры исследуемой системы. Применение метода требует определенного навыка и мастерства как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов.

Правила применения метода многомерных матриц

1. Метод многомерных матриц дает положительные результаты как на этапе выявления проблемы (противоречий), так и в процессе разработки новых идей и их всевозможных комбинаций.

2. При составлении матриц важно добиваться полного перечня признаков (характеристик, идей, процессов) с целью их системного анализа.

3. Во время работы важно стараться преодолеть у студентов стремление к поверхностному анализу вновь полученных комбинаций элементов.

4. Целесообразно побуждать студентов к поиску не любых, а оригинальных, оптимальных идей и решений.

5. Каждая вновь найденная идея должна быть всесторонне осмыслена и проанализирована.

6. При построении матрицы нецелесообразно использовать более 7 элементов, т.е. двухмерная матрица должна быть не более 7х7 (7 – оптимальное число признаков, больше которого их трудно удержать в оперативной памяти).

7. Основные этапы применения многомерных матриц:

а) уточнение формулировки проблемы;
б) выделение всех возможных параметров объекта исследования, изобретения;

в) систематизация, а при возможности классификация выделенных параметров (признаков, процессов, идей и т.д.) объекта исследования или изобретения;

г) построение многомерной (в начале двухмерной) матрицы для целей системного анализа возможных комбинаций, всевозможных сочетаний (параметров, признаков, процессов, идей и т.д.) объекта исследования и изобретения;

- д) системный анализ и критическая оценка всевозможных комбинаций, исследуемых или конструируемых элементов с точки зрения оптимальности их практического применения для достижения поставленной цели;
- е) отбор из всех возможных комбинаций наиболее приемлемого и рационального.

Метод инверсии

Метод инверсии представляет собой один из эвристических методов учебно-творческой деятельности, ориентированный на поиск идей решения творческой задачи в новых, неожиданных направлениях, чаще всего противоположных традиционным взглядам и убеждениям, которые диктуются формальной логикой и здравым смыслом.

Изобретатели давно обратили внимание на то, что часто в ситуациях, когда стереотипные приемы, процедуры мышления оказываются бесплодными и заходят в тупик, то в этих случаях естественно предположить, что оптимальной является принципиально противоположная альтернатива решения. Например, ведется поиск прочности изделия, и для этих целей стремятся увеличить его вес, конструкцию делают цельнометаллическую, в то время как лучших результатов удастся достигнуть путем решения задачи в противоположном направлении, например, уменьшить вес конструкции, сделав ее полой.

Другой пример. Объект исследуется с его внешней стороны. Это традиционный подход, который исчерпал себя и не дает новых оригинальных решений. В этих ситуациях целесообразно рассмотреть этот же объект с внутренней стороны.

Заметим, что этот метод иногда, например, в психологической литературе, не без основания называют также методом обращения. Так, А.Ф. Эсаулов в связи с анализом этого метода приводит классический пример решения задачи методом обращения, или по терминологии, которой придерживается большинство изобретателей, методом инверсии, который применил в своем гениальном изобретении ракеты К.Э.Циолковский. В своей повести «Вне земли» он писал, что «придумал пушку, но пушку летающую, с тонкими стенками и пускающую вместо ядер газа...».

Метод инверсии базируется на закономерности и соответственно принципе дуализма, диалектического единства и оптимального использования противоположных (прямых и обратных) процедур творческого мышления (анализа и синтеза, дивергентного и конвергентного мышления), а также распространения диалектического подхода к анализу объекта исследования (изучение внешних и внутренних сторон объекта, интенсификации и замедления, объединения и разъединения элементов системы и т.д.). Здесь в комплексе, взаимодополняя друг друга, используются анализ и синтез, логическое и интуитивное, статические и динамические характеристики объекта исследования, увеличение или, наоборот, уменьшение его размеров, конкрет-

ное и абстрактное, реальное и фантастическое, разъединение и объединение, конвергенция (сужение поля поиска) и дивергенция (расширение поля поиска). В конце концов, если не удаётся решить задачу с начала до конца, то можно попытаться решить задачу от конца к началу и т. д.

Несомненными достоинствами метода инверсии является то, что он позволяет развивать диалектическое мышление студентов, отыскать выход из, казалось бы, безвыходной ситуации, найти оригинальный подход, порой весьма неожиданное решение творческих задач различного уровня трудности и проблемности.

Его недостатками и ограничениями является то, что он требует от учащихся достаточно высокого уровня творческих способностей, базисных знаний, умений и опыта учебно-творческой деятельности.

Отмечаются также педагогические трудности в подборе и конструировании творческих задач, которые бы требовали применения метода инверсии.

Правила применения метода инверсии

1. Помните, что инверсия – поиск идей в направлениях, противоположных традиционным взглядам, убеждениям, противоположных здравому смыслу и формальной логике.

2. Всякой идее важно искать контридею.

3. В процессе решения творческих задач целесообразно использовать противоположные процедуры, средства.

4. Решение задачи начинается с её переформулировки. Важно постараться сформулировать задачу, обратную данной.

5. Студентов необходимо побуждать к неоднократной переформулировке задачи с целью её глубокого осмысления.

6. Чаще, наряду с прямой задачей, перед учащимися целесообразно ставить обратные задачи.

7. Руководителю важно добиваться у учащихся диалектики анализа и рассуждений.

Метод эмпатии (метод личной аналогии)

Метод аналогий всегда был важным эвристическим методом решения творческих задач. Процесс применения аналогий является как бы промежуточным звеном между интуитивными и дедуктивными процедурами мышления. В решении творческих задач используют различные аналогии: конкретные (материальные) и абстрактные; ведутся поиски аналогии живой природы с неживой, например, в области техники. В этих последних аналогиях могут быть, в свою очередь, установлены аналогии по форме и по структуре, по функциям, процессам и т. д.

В ситуациях мысленного построения аналога иногда хорошие эвристические результаты даёт такой приём, как гиперболизация, например, значительное увеличение или, наоборот, уменьшение масштабов технического объекта или его отдельных узлов.

В психологии эмпатия чаще всего означает отождествление личности одного человека с личностью другого, когда он пытается мысленно поставить себя в положение этого другого. Не случайно эмпатия, или личная аналогия, в решении творческой задачи понимается как отождествление человека с техническим объектом, процессом, некоторой системой. Когда применяется метод эмпатии, то объекту приписывают чувства, эмоции самого человека; человек идентифицирует цели, функции, возможности, плюсы и минусы, например, машины, механизма, как свои собственные. Человек как бы сливается с объектом, объекту приписывается поведение, которое возможно в самом фантастическом варианте. Таким образом, в основе метода эмпатии (личной аналогии) лежит **принцип замещения** исследуемого объекта или процесса другим объектом или процессом. С учетом сказанного метод эмпатии – это один из эвристических методов решения творческих задач, в основе которого лежит процесс эмпатии, то есть отождествление себя с объектом и предметом творческой деятельности, осмысление функций исследуемого предмета на основе «вживания» в образ изобретения, которому приписываются личные чувства, эмоции, способности видеть, слышать и рассуждать и т.д.

Метод эмпатии применим к различным видам творческой деятельности (в рационализаторской, изобретательской, в процессе художественного творчества). В условиях применения метода эмпатии студент как бы сливается с объектом исследования, что требует огромной фантазии, воображения; происходит активизация фантастических образов и представлений, что приводит к снятию барьеров «здорового смысла» и отысканию оригинальных идей. Метод эмпатии может широко использоваться не только в решении технических задач, но и задач социального и художественного творчества.

Правила применения метода эмпатии

1. Помните, что в основе метода эмпатии лежит принцип личной аналогии, то есть приписывания объекту исследования личностных человеческих свойств и качеств.

2. На начальном этапе работы расскажите студентам, что значит «войти в образ», «вжиться в образ».

3. Важно объяснить студентам, как можно мысленно присвоить объекту исследования способности чувствовать, слушать, видеть, рассуждать, т.е. иметь человеческие качества и свойства.

4. Руководителю целесообразно проиллюстрировать студентам на конкретных примерах, как он лично применяет метод эмпатии (например, что-

бы сконструировать новый вариант шестеренки, нужно себя мысленно представить шестеренкой).

5. Памяткой для студентов могут быть следующие советы:

а) приступая к решению творческой задачи, мысленно представьте себя на месте исследуемого объекта или процесса (этап «вхождения в образ»);

б) попытайтесь мысленно присвоить исследуемому объекту, процессу (или его отдельным частям) способности чувствовать, слышать, видеть, рассуждать, т.е. иметь человеческие свойства и качества;

в) после «вхождения в образ» рассуждайте как бы от «лица объекта» или какого-то компонента задачи, пока не возникнет продуктивная идея ее решения.

Достоинствами метода эмпатии являются его огромные, поистине неисчерпаемые возможности для развития фантазии, воображения и получения оригинальных задач. Однако метод эмпатии позволяет получить чаще всего лишь идею решения задачи.

К недостаткам и ограничениям этого метода следует отнести то, что на первых порах с его применением студенты много отвлекаются и даже развлекаются. Этот метод не воспринимается всерьез. Он также требует много времени.

Метод синектики

Автором метода синектики считается Дж. Гордон, который получил разностороннюю подготовку в Гарвардском, Калифорнийском, Пенсильванском и Бостонском университетах. Сам термин «синектика» в переводе с греческого означает «совмещение разнородных элементов», соединение воедино различных, зачастую очевидно не совместимых элементов.

Идея синектики состоит в объединении отдельных «творцов» в единую группу для совместной постановки и решения конкретных творческих задач. Метод основан на использовании бессознательных механизмов, проявляющихся в мышлении человека в момент творческой активности. Предложив свой метод, Дж. Гордон восстал против традиционной точки зрения на природу творческих возможностей, согласно которой природа творчества – это главенство индивидуального гения. Творческий процесс даже отдельного человека, с точки зрения Дж. Гордона, аналогичен творческому процессу коллектива людей, имеющих в совокупности разностороннюю подготовку. Эти взгляды привели Дж. Гордона к идее группового мышления. В ситуации, когда люди-синекторы объединены в группу, от них требуется высказывать свои мысли и чувства по поводу поставленной творческой задачи. Нерациональная форма обсуждения является причиной метафор, образов, символов.

Особенностью синектики, отличающей ее от метода мозгового штурма, является организация влияния группы на творческую активность индивидов. При этом внимание уделяется попыткам превзойти самого себя, отказу от стандартных подходов. Творческое соревнование участников имеет в

группе участников синектики большое значение – каждый стремится взять на себя наибольшую часть выдвигаемых творческих решений.

Считается, что изящество решений, выдаваемых группой, является функцией имеющегося у участников разнообразия знаний, интересов, эмоциональных особенностей. Важным критерием для отбора членов группы является эмоциональный тип. Он влияет на то, как человек подходит к поставленной задаче. Здесь обнаруживается еще одна существенная линия отличий синектики от мозгового штурма. Подбор группы генераторов мозгового штурма состоит в выявлении активных, творцов, обладающих различными знаниями. Их эмоциональные типы особо не учитываются. В синектике же совсем наоборот. Скорее будут выбраны два человека с одним и тем же багажом знаний и опыта, если при этом они совершенно различны в эмоциональной сфере.

Считается, что для созидательного процесса наиболее желательны контрастные психологические типы участников. Часто в состав группы включают авторитетного креативщика, который призван играть роль «третьейского судьи» или «адвоката» при столкновении творческих позиций, а также он должен помочь участникам группы говорить на одном языке, примирять чрезмерные творческие амбиции отдельных обучаемых, выявлять и отвергать слабые стороны выдвигаемых идей, концепций, подходов.

В первую группу синектиков, которая была организована в США Дж. - Гордоном в 1952 году, входили люди разной квалификации и образования: архитектор, инженер, биолог, дизайнер. Неожиданно для всех эта группа сделала много изобретений.

Метод синектики получил дальнейшее развитие и теоретическое обоснование в работах Г.Я.Буша. Суть метода синектики заключается в следующем. На первых порах его применения идет процесс обучения «механизму творчества». Часть этих механизмов авторы методики предлагают развивать обучением, развитие другой не гарантируется. Первые называют «операционными механизмами» – к ним причисляют прямую, личную и символическую аналогии. Такие явления, как интуиция, вдохновение, абстрагирование, свободное размышление, использование не относящихся к делу возможностей, применение неожиданных метафор и элементов игры считают «неоперационными механизмами», развитие которых не гарантируется обучением, хотя может оказать на их активизацию положительное влияние.

В условиях применения метода синектики следует избегать преждевременной четкой формулировки проблемы (творческой задачи), так как это сковывает дальнейший поиск решения. Обсуждение целесообразно начинать не с самой задачи (проблемы), а с анализа некоторых общих признаков, которые как бы вводят в ситуацию постановки проблемы, неоднократно уточняя ее смысл.

Не следует останавливаться при выдвижении идеи, если даже кажется, что уже найдена оригинальная идея и что задача уже решена. Если проблема (творческая задача) не решается, то целесообразно вновь вернуться к анализу ситуации, порождающей проблему, или раздробить проблему на подпроблемы.

Технология проведения сессии синектики (синектического заседания) заимствована из мозгового штурма, однако все же отличается от него использованием некоторых приемов психологической настройки, в том числе очень активным применением метода аналогий. Аналогия используется в самых различных видах: личная (эмпатия), прямая, фантастическая и символическая.

Группа синектики использует аналогию как средство для смещения процесса исследования структуры проблемы с уровня осознанного мышления на уровень спонтанной активности головного мозга.

При разработке идеи или концепции человеческий мозг осуществляет некую деятельность, представляющую собой систему различных действий. Это сбор и переработка информации, ее осмысление, генерирование идей, прогнозирование, принятие решений, их реализация, контроль.

Импульс к началу творческого процесса возможен в ситуации выбора. Прав Геродот, который говорил, что для того чтобы найти правильное решение, нужно знать, какие есть еще.

Чтобы идея появилась, нужен инсайт (от англ. *insight* – озарение, понимание, внезапная догадка) или использование специальных эвристических технологий генерирования идей, к каким относится синектика. Самый знаменитый пример озарения, давно уже ставший символом научного открытия, это возглас Архимеда «Эврика!», – когда он сумел решить задачу царя Сиракуз, заключающуюся в том, чтобы определить, сколько золота содержится в царской короне. В реальной практике расторможенность мышления участников занятия приводит к стимулированию подсознания и к проявлению творческой интуиции. Особенно часто феномен инсайта проявляется в работе хорошо тренированной, подготовленной группы, когда она действует слаженно, фиксируясь на более или менее нерациональной основе своих рассуждений по проблеме, некоторое время избегая попыток формулировать окончательно завершенные идеи и мысли.

Применение аналогий в творческом процессе является промежуточным звеном между интуитивными и логическими процедурами мышления. В решении творческих задач используют различные аналогии: конкретные и абстрактные, аналогии живой и неживой природы, могут быть установлены аналогии по форме и по структуре, по функциям, по процессам и т.д.

В ситуациях построения аналога хорошие эвристические результаты дает прием гиперболизации – значительное увеличение или, наоборот, уменьшение масштабов объекта или его отдельных узлов, параметров, частей.

В синектике выделяются четыре механизма превращения известного в неизвестное. Соответственно используются, как правило, аналогии четырех типов.

Прямые аналогии. Прямая аналогия – это поиск, который обеспечивает процесс сравнения уже существующих образов, творческих решений в близких областях. Он требует от человека активации памяти, включения механизмов аналогии и выявления в чужом или своем предшествующем творческом опыте или в жизни природы, общества подобия того, что требуется изобразить. Фактически применение прямой аналогии – это свободный ассоциативный поиск в огромном внешнем мире. Успешное использование механизма прямой аналогии обеспечивается разнообразием жизненного опыта членов группы. Скажем, избитая прямая аналогия – орел или тигр как символы могущества и преуспевания. Прямые аналогии часто находят также в биологических системах, решающих сходные проблемы (например, полет птицы – самолет, червяк – туннель и пр.).

Субъектные (личные) аналогии. Метод личной аналогии построен на эмпатии (от англ. *empathy* – сочувствие, сопереживание, умение поставить себя на место другого). Эмпатия, как уже отмечалось ранее, – это отождествление личности одного человека с личностью другого, когда, пытаясь почувствовать в другого, мысленно ставят себя в его положение, пытаются найти в себе какой-то отзвук на то, что «делает» этот предмет или образ, понять его трудности, достоинства и недостатки как свои собственные.

Личная аналогия предполагает способность творческой личности поставить себя на место рекламируемого предмета или даже – услуги, образа. Она понимается как отождествление человека с техническим объектом, продуктом, процессом, некоторой системой. Объекту приписываются чувства, эмоции самого человека, который идентифицирует цели, функции, возможности, плюсы и минусы объекта со своими собственными. Человек как бы сливается с объектом, которому приписывается поведение, возможно, в фантастическом варианте.

Например, конструктор старается представить себе, как можно было бы использовать собственное тело для достижения искомого результата (скажем, что он сам почувствовал бы, если бы выполнял функцию лопасти винта вертолета: «попробуем войти в образ данного субъекта и «порассуждать» с его точки зрения»). В качестве примера личной аналогии интересен результат рождения одного из способов соединения проволоки с помощью ножниц, сделанных по аналогии с прикусом человеческих зубов.

Символические аналогии. Символическая аналогия отличается от личной тем, что использует для описания предметов или явлений объективные и неличные образы. Цель символической аналогии – обнаружить в привычном явлении парадокс, удивительное противоречие. Собственно символическая аналогия – это состоящее из двух слов определение предмета. Определение неожиданное, яркое, показывающее предмет или явление с необычной стороны. Достигается это тем, что слова одновременно и характеризуют предмет, и образуют противоречие, т. е. являются противоположностями-

ми. «Живой труп», «человек в футляре» – всего-то два-три слова, а воображение рисует яркий, полный образ. Это поэтические метафоры и сравнения, в которых характеристики одного предмета отождествляются с характеристиками другого.

Перед обучаемыми ставится задача: «Сформулируем образное определение сути проблемы в двух словах, в одной фразе» (например: «дерево целей»). Можно дать и такое задание: «Придумайте заглавие книги, которое в лаконичной форме раскрывает ее содержание», или: «В парадоксальной форме охарактеризуйте суть задачи или объекта».

Например, при решении одной задачи, связанной с мрамором, для слова «мрамор» было найдено словосочетание «радужное пространство». Синекторы утверждают, что именно символическая аналогия – эффективнейший инструмент, позволяющий увидеть необычное в обычном.

У. Гордон, автор технологии, спросил человека, предложившего это словосочетание, почему он так охарактеризовал мрамор. Ответ был такой: «Отшлифованный мрамор (не белый) многоцветен. Он весь в узорах, очень ярких, напоминающих радугу. Но все эти узоры постоянны».

Символическая аналогия даже приняла форму конкретного приема поиска определенного названия, характеризующего в парадоксальной форме определенное понятие. Приведем пример использования Г.Я.Бушем символической аналогии: ключевое слово – символическая аналогия, пламя – видимая теплота, ядро атома – энергетическая незначительность, раствор – взвешенная неразбериха, храповый механизм – надежная прерывистость, мишень – фокусное стремление и др.

Фантастические аналогии. Используя их, необходимо представить себе вещи такими, какими они не являются, но какими мы хотели бы их видеть. Фантастическая аналогия – это собственно «творческий бред», т. е. «летающие слоны». Таким «чудесным» путем создается образ некоего идеала. Суть этого инструмента состоит в том, чтобы использовать средства и аналогии сказочных, запредельных, фантастических идей. При использовании фантастической аналогии можно призвать себе на помощь любого исторического или политического деятеля, сказочного персонажа или литературного героя.

Все описанные выше четыре вида аналогий стимулируют цепную реакцию ассоциаций, способных привести к оригинальному творческому решению.

Как показали исследования, выдвижение идей и последующая их селекция во многом зависят от педагога, его мастерства, такта, находчивости, от его умения стимулировать творческое воображение учащихся. Он должен овладеть искусством задавать вопросы, давать подсказки, уточнения, разъяснения, вставлять реплики, которые бы побуждали, растормаживали фантазию, воображение группы, то сужая, то расширяя поля поиска решения творческой задачи.

Критический отбор и оценку идей решения творческой задачи лучше осуществлять в несколько этапов. На первом этапе дается краткий анализ каждой

выдвинутой цели, на втором – эти идеи целесообразно сгруппировать, даже важно критически проанализировать и отобрать наиболее оригинальные идеи.

В целом процесс организации творческой работы в синектике включает следующие основные моменты.

Первоначальная постановка проблемы. Проблема может быть как производственной, так и исследовательской, достаточно сложной в теоретическом или практическом отношении.

Четко сформулированная проблема уже наполовину решена, поэтому чем внимательнее анализ, тем успешнее будет синтез. Необходимо четко фокусироваться на проблеме, уметь задать нужные вопросы, не менее пяти раз спросить: «Почему?».

Анализ проблемы и сообщение необходимой вводной информации. Для соответствующего доклада-сообщения обычно необходимо выступление эксперта или компетентного по проблеме специалиста (педагога, слушателя или специально приглашенного профессионала-эксперта). На этой ступени сбор конкретных фактов имеет лишь подчиненное значение, поскольку он направлен на то, чтобы заложить основу для решения проблемы.

Выяснение возможностей решения проблемы. Слушатели предлагают разнообразные подходы к решению проблемы. Преподаватель или эксперт при этом подробно комментируют предлагаемые варианты решения проблемы, поясняют, почему предложенные решения не могут быть использованы. На этой ступени могут быть высказаны случайные догадки, связанные с решением проблемы.

Переформулирование проблемы. Каждый обучаемый самостоятельно (или парами, тройками) переформулирует проблему в своем собственном понимании, своими словами, тем самым приближая проблему к себе, проясняя её в деталях исходя из личного восприятия и опыта.

Данный момент на этапе внедрения метода синектики в практику учебной работы сопряжен, как правило, с некоторыми трудностями. Для овладения навыками переформулирования проблемы учащимся можно предложить специальные упражнения, например, упражнение «Сформулируйте проблему наоборот». Смысл задания в этом упражнении заключается в том, чтобы сформулировать ту или иную проблему наоборот, поменяв позитивное утверждение на негативное. Например, если вы имеете дело с сюжетом «работа педагога с родителями» (как улучшить взаимодействие классного руководителя с родителями), попробуйте представить сценарий «идеального» самого скверного взаимодействия с родителями – вы увидите новые комбинации идей.

Совместный выбор одного из вариантов переформулированной проблемы. На этом этапе первоначальный вариант постановки проблемы временно откладывается. Процесс коллективного перебора и обсуждения переформулированных проблем позволит взглянуть на начальную проблему,

во-первых, комплексно, многогранно, многосубъектно, а во-вторых, с самых неожиданных сторон и аспектов.

Выдвижение образных аналогий. Преподаватель побуждает группу к поиску образных, личных, «метафорических» или фантастических аналогий для заложенной в проблемной ситуации информации. В синектике этот этап является самым важным, ключевым.

Подгонка намеченных группой подходов к решению или готовых решений к требованиям, заложенным в постановке проблемы. Если выработанные решения оказались непродуктивными с точки зрения преподавателя или эксперта, то группа ищет новые аналогии. Если решения приемлемы, то группа с переформулированного варианта проблемы возвращается к первоначальной ее постановке и определяет вместе с ведущим и экспертом, насколько эффективно предлагаемое решение проблемы.

Отметим, что к достоинствам метода синектики относятся практически все, присущие эвристическим методам, на базе которых он разработан.

К недостаткам и ограничениям следует отнести следующее. Метод синектики не позволяет решать слишком специальные творческие задачи, а дает возможность отыскать преимущественно наиболее оригинальные идеи решения. После применения метода более 30-40 минут продуктивность генерирования новых идей постепенно падает. Применение метода синектики требует высокого педагогического мастерства.

Общие правила применения метода синектики

1. Помните, что метод синектики – это сложный эвристический метод, который базируется на методе мозгового штурма, применении различного вида аналогий (словесной, образной, личной, т.е. эмпатии), инверсии, свободных ассоциаций и других. Поэтому методу синектики присущи все правила указанных методов.

2. При комплектовании учебных групп, применяющих этот метод, лучших результатов добивается группа от 5 до 15 человек, где ее члены имеют разные уровни способностей, профессиональных интересов и подготовки.

3. В ходе работы должен быть максимально использован личный опыт студентов, если есть, то профессиональные знания, умения.

4. Преждевременное, поспешное, четкое формулирование задачи-проблемы сковывает поиск идей решения или дает тривиальные решения. Важно постоянно побуждать студентов к многократной переформулировке проблемы.

5. В процессе выдвижения идеи целесообразно варьировать различные виды аналогий (конкретную и образную, семантическую, личную, т.е. эмпатию), чаще следует применять метафоры, инверсию, элементы игры, рассуждения в слух.

6. Объект исследования важно анализировать с самых неожиданных точек зрения: внешних и внутренних, научных и житейских в различных временных ситуациях и положениях.

7. Руководителю важно не давать студентам успокоиться при появлении первой удачной идеи, побуждать их искать лучшую, более оригинальную.

8. Хорошим подспорьем для побуждения учащихся к генерированию идей могут быть обращенные к ним открытые вопросы, вопросы на развитие, в которых используются слова: «когда», «где», «почему», «какой», «зачем», «на какие средства», «что» и «как», а также вопросы на понимание, по типу: «Правильно ли я понял?»; «Ну и что?»; «Как вы себе это представляете?»; «А что здесь нового?»; «А что, если это сделать наоборот?»; «А если усилить (ослабить) этот эффект?» и др.

Метод организованных стратегий

Одним из главных психологических барьеров в решении творческих задач является инерция мышления и неспособность решающего уйти, отказаться от наиболее очевидного способа и найти новый подход, новое направление в поисках идей решения.

И даже если мы выбираем правильные направления (стратегии) поиска идеи решения, то возникают опасения, что мы упустили что-то главное, возможно, более оригинальную стратегию, идею.

В определенной мере преодолеть инерцию мышления поможет метод организованных стратегий.

В основе этого метода лежит: а) принцип самоуправления личности в выборе новых стратегий решения творческой задачи; б) принцип отстранения, т.е. рассмотрения объекта, предмета, процесса всякий раз с неожиданно новой точки зрения.

Правила применения метода организованных стратегий

1. В процессе решения творческой задачи фиксируются все спонтанно возникающие у вас идеи (стратегии).

2. Наряду с использованием предлагаемых ниже организованных стратегий активно используйте и проверяйте на работоспособность спонтанно возникающие стратегии.

3. Помните, что часто одна или несколько организованных стратегий хорошо дополняются спонтанно возникающими стратегиями.

4. В процессе решения творческой задачи целенаправленно используйте следующие стратегии:

I. Стратегии функционально-целевого анализа:

1. Для чего это нужно сделать? (Анализ потребностей).
2. Что нужно сделать? (Каковы цели решения задачи?).
3. Почему следует это сделать? (Анализ и синтез причин).
4. Где следует это сделать? (Уточнить место действия).

5. Когда это можно сделать? (Время действия).
6. С помощью чего? (Средство).
7. Как это сделать? (Метод).

II. Стратегии анализа противоречия:

1. Проанализируйте противоречие как оно есть, т.е. его исходное состояние.
2. Сформулируйте, конкретизируйте суть противоречия.
3. Усиьте противоречие, то есть доведите его до степени конфликта.
4. Рассмотрите противоречие в динамике, с начала его возникновения.
5. Осмыслите наиболее вероятные процедуры разрешения противоречия.
6. Проанализируйте, что произойдет, если противоречие будет разрешаться самотеком.
7. Выявите условия, при которых можно управлять процессом разрешения противоречия.

III. Стратегии преодоления барьера (препятствия):

1. Устраните препятствие.
2. Обойдите препятствие.
3. Разрешите препятствие.
4. Частично воздействуйте на препятствие.
5. Усиьте препятствие.
6. Преодолейте препятствие по этапам.
7. Воздействуйте на препятствие с неожиданно новой позиции или принципиально новыми средствами.

IV. Стратегии использования информации:

1. Используйте известную Вам информацию, применимую в решении данной задачи.
2. Соберите дополнительную информацию из смежных наук.
3. Используйте опыт других.
4. Преобразуйте информацию с учетом специфики задачи.
5. Избавьтесь от второстепенной информации.
6. Проверьте достоверность, точность, надежность информации.
7. Используйте принципиально новую и новейшую информацию.

V. Стратегии поиска идеи, противоположной общепринятой или наиболее очевидной:

Если в процессе решения задачи все стремились:

1. Уменьшить что-то, а не лучше ли увеличить?
2. Ускорить что-то, а не лучше ли замедлить?

3. Расширить поле поиска, а не целесообразнее ли его, наоборот, сузить?
4. Рассмотреть явление в статике, а не сделать ли это в динамике?
5. Проанализировать прошлое, а не лучше ли осмыслить, что произойдет в будущем?
6. Соединить элементы, а нет ли возможности оставить их разъединенными?
7. Решить задачу сразу, а не лучше ли решать ее по частям?

VI. Стратегии оценочных суждений:

1. Оцените сложность, трудность исходной ситуации.
2. Уточните критерии (признаки), по которым будут даны оценочные суждения.
3. Оцените результаты наиболее важных этапов решения задачи.
4. Оцените степень риска.
5. Оцените достоинства и недостатки каждого варианта решения.
6. Сравните и оцените наиболее оригинальные варианты решения задачи.
7. Сравните эталон – идеальный конечный результат с наиболее оригинальным, оптимальным вариантом решения.

VII. Стратегии принятия решений:

1. Мысленно проиграйте, представьте наиболее оригинальное решение задачи в его окончательном варианте.
2. Отмените решение, но обоснуйте почему.
3. Примите оригинальное, но временное решение.
4. Проанализируйте все возможные решения, продиктованные «здравым смыслом», и выберите из них наиболее эффективные.
5. Проанализируйте все возможные решения, которые выдвигаются вопреки здравому смыслу, оцените их эффективность.
6. Ищите серию поэтапных решений.
7. Примените окончательное решение.

Перечисленные в данном разделе эвристические методы могут найти широкое применение в проведении дискуссий-споров, совещаний, деловых и специально организованных эвристических игр, где главной целью является генерирование новых оригинальных идей по решению какой-либо проблемы, по разрешению какой-либо конфликтной ситуации.

§5. Развитие лекционной формы обучения в вузе

Развитие отечественной образовательной системы, процесс ее гуманизации, всё более усиливающаяся тенденция к ориентации на отдельного человека, на реализацию его творческих способностей обусловили разработку и появление новых лекционных форм, в основе которых лежат различные при-

ёмы активизации учебной деятельности студентов. Это такие формы, как проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция – пресс-конференция. Данные лекционные варианты могут успешно дополнять традиционную лекцию-информацию, будучи использованными в полном объеме лекционного времени на одном или нескольких занятиях, либо выступать как элементы-вкрапления в структуре традиционной лекции. Может быть также разработан и авторский лекционный курс в любой из поименованных форм.

Кратко охарактеризуем некоторые из упомянутых вариантов подачи лекционного материала.

Проблемная лекция. В отличие от традиционной информационной лекции, на которой студентам доводится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится и обосновывается как ключ к проблеме, которую обязательно нужно решить, как востребованное неизвестное, которое необходимо «открыть» в отведенное лекционное время. Задача преподавателя – создав проблемную ситуацию, побудить студентов к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. В ее условиях имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить.

В ходе их разрешения студенты как раз и приобретают (в сотрудничестве с преподавателем) новое нужное для них знание. Таким образом, процесс познания студентов при данной форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Главное условие – реализовать принцип проблемности при отборе лекционного материала, структурировании содержания и при его развертывании непосредственно на лекции в форме диалогического общения. С помощью проблемной лекции обеспечиваются развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональная мотивация, корпоративность.

Лекция-визуализация возникла как результат поиска новых возможностей реализации принципа наглядности. Психолого-педагогические исследования показывают, что грамотно подобранная разнообразная наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет проникнуть глубже в существо познаваемых явлений. Это происходит за счет включения в работу обоих полушарий, а не одного левого, логического, привычно работающего при освоении наук в рамках слухового восприятия. Правое полушарие, отвечающее за образно-эмоциональное восприятие предъявляемой информации, начинает активно работать именно при ее визуализации. Данный вид лекций способствует развитию визуального мышления, а также умений свертывать – развертывать, сжимать – расширять информационный материал.

Визуализированная лекция представляет собой сочетание устной информации и дополняющей, уточняющей ее информации, преобразованной в визуальную форму. Синхронизированный с речью видеоряд, будучи воспринятым и осознанным, может служить хорошей опорой и иллюстрацией мыслей и практических действий. Однако преподаватель должен выполнить такие формы наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но и сами выступают носителями содержательной информации. Подготовка такой лекции состоит, во-первых, в отборе наиболее адекватных учебному материалу способов визуализации и, во-вторых, в перекодировании содержания лекции или ее части в конкретную визуальную форму для предъявления студентам через ТСО или вручную (слайды, пленки, планшеты, чертежи, рисунки, схемы и т.д.). Чтение такой лекции сводится к сводному, развернутому комментированию подготовленных визуальных материалов, которые должны:

- способствовать систематизации уже имеющихся знаний, а также более продуктивному усвоению новой информации;
- актуализировать и более структурированно, ёмко представить процесс создания и разрешения проблемных ситуаций.

В зависимости от учебного материала используются различные формы наглядности:

- натуральные (минералы, реактивы, детали машин);
- изобразительные (слайды, рисунки, фото);
- символические (схемы, диаграммы, пиктограммы, таблицы).

В визуализированной лекции важны: определенная визуальная логика и ритм подачи материала, его дозировка, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией. Основные трудности подготовки такой лекции – в разработке визуальных средств и режиссуре процесса чтения лекции. Здесь необходимо учитывать:

- уровень подготовленности и образованности аудитории;
- профессиональную направленность;
- особенности конкретной темы.

Не всякий материал подходит для такой формы лекции, равно как и не всякая дисциплина. Однако элементы такой лекции возможны для любого предмета. В этом плане частичной иллюстрацией такого метода могут служить лекции по культурологии, сопровождаемые слайдами, комментарии к которым систематизируют и углубляют текст информационной лекции (показ слайдов осуществляется после лекции), и лекции по эргономике и дизайну с наглядным демонстрационным и раздаточным материалом.

Лекция вдвоем – эта разновидность лекции является продолжением и развитием проблемного изложения материала, но уже в диалоге двух преподавателей. Здесь в классической или игровой форме моделируются реальные

или вымышленные (но имеющие в своей основе реалистичный базис) ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя-тремя специалистами. Например, представителями двух различных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического решения и т.д. То есть лекция вдвоём может быть построена как на взаимодополнении, так и на контрасте, предполагающем изложение спорных, а иногда и взаимоисключающих позиций. Чтобы такая лекция решала поставленные перед ней задачи она должна отвечать ряду важных требований:

- диалог преподавателей должен демонстрировать студентам культуру дискуссии, культуру совместного конструктивного обсуждения и решения проблемы;
- диалог должен стимулировать и втягивать студентов в обсуждение, побуждать их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее.

К преимуществам такой лекции можно отнести следующие моменты:

- вынужденная для студентов актуализация имеющихся у них знаний, необходимых для личностной включенности в диалог преподавателей, для понимания сути позиций, реализуемых в диалоге и собственного участия в нем;
- проблемная ситуация создается на глазах студентов, здесь же «изобретаются» и развертываются системы доказательств и т.д.;
- наличие двух источников информации волей-не волей заставляет студентов сравнивать разные точки зрения, делать выбор, отвергать или присоединяться к той или иной из них, вырабатывать свою;
- вырабатывается наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога, способах и приёмах совместного поиска и принятия решений;
- выявляется профессионализм педагога, раскрывая ярче и глубже его личность.

Подготовка к лекции такого типа предполагает предварительное соотнесение и всестороннее обсуждение теоретических вопросов плана лекции всеми ведущими. Порой рекомендуется составить сценарий лекции, в котором распределяется время и количество выступлений каждого преподавателя (это зависит от трудности темы, сработанности лекторов, особенностей аудитории и др.). Для успешности рассматриваемой лекции важно, чтобы ведущие отвечали ряду определенных требований:

- у них должна быть интеллектуальная и личностная совместимость, примерно одинаковый уровень компетентности в рассматриваемых вопросах;
- они должны владеть развитыми коммуникативными умениями;
- они должны иметь быструю реакцию и способность к импровизации.

Лекция с заранее запланированными ошибками. Данный вид лекции направлен на активизацию внимания студентов, развитие у них критического мышления и способностей к самостоятельности учебных действий. Важ-

ной задачей также выступает формирование у учащихся умений выступать в роли экспертов, рецензентов и т.д.

Лекция с запланированными ошибками мало чем отличается по технологии её проведения от традиционной. Преподаватель объявляет тему занятия и сообщает, что в лекции будет допущено определенное количество ошибок. Тип ошибок зависит от целевых установок лекции, от особенностей её содержания, от её места и роли в общей структуре учебного курса и др. Они могут быть логическими, терминологическими, фактологическими, мировоззренческими, поведенческими и т.д. В слабо подготовленной аудитории, а также в случае, когда такая лекция читается в первый раз, важно сообщить слушателям тип ожидаемых ошибок. На начальных этапах применения данного типа лекции целесообразно подбирать наиболее типичные ошибки, но не выпячивать, а как бы затушевывать их. По мере накопления аудиторией соответствующего опыта работы ошибки могут становиться всё более «тонкими» и замаскированными.

Преподаватель заранее выписывает на отдельный лист все ошибки, а в тексте лекции делает необходимые пометки. Список ошибок приносится на лекцию и предъявляется студентам в конце занятия. Задача студентов состоит в том, чтобы по ходу лекции выявлять ошибки, фиксировать их на полях и назвать их в конце.

На диагностику и разбор ошибок отводится 10-15 минут. Здесь, как правило, встречаются три варианта:

1. Все ошибки найдены.
2. Ошибок найдено больше.
3. Ошибки не найдены.

Последние два случая требуют обстоятельного анализа, в ходе которого слушатели фиксируют истинные ошибки и правильные ответы. Делается также анализ возможных причин того, почему студенты не обнаружили ошибки или обнаружили их слишком много.

Концентрация внимания и контрастность материала способствуют лучшему запоминанию и осмыслению темы. Кроме того, такая лекция одновременно выполняет контрольную функцию, помогая диагностировать трудности усвоения предыдущего и текущего материала.

Лекция – пресс-конференция. Данная лекция может быть структурирована следующим образом: назвав тему лекции, преподаватель просит студентов задать ему письменно вопросы по обозначенной теме. Вопросы могут отражать сферу интересов обучаемых или круг проблем, вызывающих затруднения в понимании. В течение трех-пяти минут студенты формулируют вопросы и передают преподавателю, который должен быстро (в течение трех-пяти минут) отсортировать их и сгруппировать по содержанию. Далее преподаватель читает запланированную лекцию. Лекция излагается не как

серия ответов на поступившие вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого преподаватель периодически ссылается на вопросы слушателей. Как бы отталкиваясь от этих вопросов, лектор переходит от одной части лекции к другой, по ходу формулируя ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ вопросов с точки зрения отражения в них интересов, эрудиции и знаний учащихся.

Такую лекцию можно проводить:

- в начале темы с целью выявить потребности, круг интересов группы или потока, установки, возможности студентов и т.д.;
- в середине, когда она направлена на привлечение студентов к узловым моментам курса и систематизацию уже полученных знаний;
- в конце – для определения перспектив развития усвоенного содержания.

Лекция пресс-конференция обладает следующими достоинствами:

- у учащихся создается иллюзия, что лекция читается, отталкиваясь от их личностных потребностей, что повышает их мотивированность на включенность в процесс изложения материала;
- активизируется внимание слушателей за счет ожидания ответа на свой вопрос;
- при умелом обобщении вопросов и соблюдении адресности в подаче ответов повышается степень доверия студентов к преподавателю.

Однако данный метод не лишён недостатков. Это, в частности, потеря 7-10 минут в начале лекции, затраченных на написание и систематизацию вопросов. В случае больших аудиторий слушателей можно предложить сформулировать вопрос от групп обучаемых (примерно один от десяти человек). Сохраняется также опасность того, что преподаватель, не считая вопросы студентов интересными (уместными, отвечающими предмету рассмотрения и т.д.), либо же из-за недостатка времени может не ответить на них. В этом случае студенты могут потерять интерес к данной форме лекции и доверие к преподавателю.

§6. Семинар как активное взаимодействие и профессиональное общение его участников

Какой тип организации деятельности студентов на семинарском занятии отвечает такому определению, задает способ общения как активного профессионально ориентированного взаимодействия?

Семинарские занятия призваны обеспечить развитие творческого профессионального мышления, познавательной мотивации, способствовать активному профессиональному использованию знаний в учебных условиях. Студенты должны научиться выступать в роли докладчиков и оппонентов, владеть умениями и навыками постановки и решения профессионально зна-

чимых проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивания своей точки зрения, демонстрации достигнутого уровня теоретической подготовки. Другие частные цели и задачи, которые ставит преподаватель перед семинарским занятием, – повторение и закрепление знаний, контроль – должны быть подчинены этой главной цели.

Семинарские занятия, исходя из данного целевого аспекта их понимания, должны являться гибкой формой обучения, предполагающей наряду с направляющей ролью преподавателя интенсивную работу самих будущих специалистов как на занятиях, так и в период подготовки к ним.

Характеризуя же традиционно сложившуюся форму организации семинарского занятия (так называемую групповую форму), можно отметить её следующие черты.

Преподаватель фронтально взаимодействует с группой как с целостным объединением, выполняет общую обучающую функцию по отношению ко всем сразу. Сидит преподаватель, как правило, отдельно от студентов и все они обращены к нему лицом, участники обсуждения вопроса адресуют свои высказывания преимущественно ему, но не друг другу. При выступлении студента часто наблюдается отвлеченное от темы семинара внутригрупповое общение, не ориентированное ни на обсуждаемый вопрос, ни на отвечающего, ни на преподавателя. Если студентам предоставляется право самим выбирать места, то напротив преподавателя садятся те, кто предпочитает обращаться к нему, а не к другим студентам. Те, кто в чем-то не согласен с мнением группы, не готов к занятию, не испытывает интереса к обсуждающимся вопросам выбирают места поодаль.

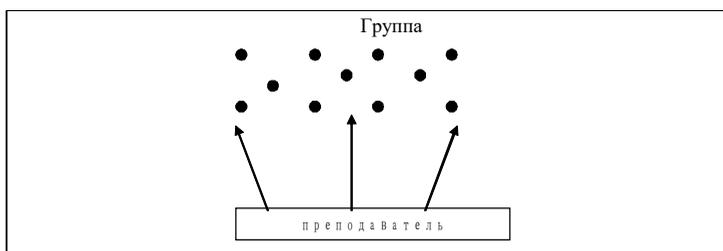


Схема 6.1. Традиционная форма семинара

В качестве недостатков такой организации занятия чаще всего отмечают:

1. Выступающие студенты демонстрируют индивидуальные знания, поэтому общение в группе практически отсутствует.
2. Нет группового сотрудничества и взаимопомощи. Попытка помочь выступающему расценивается как подсказка, запрещенный прием, нарушение дисциплины.

3. Нет личностного, профессионально-мотивированного включения студентов в учебную деятельность.

4. Сковывается интеллектуальная активность студентов.

5. Дистанция между преподавателем и студентами ставит барьер сотрудничеству, открытому общению, подлинно профессиональному взаимодействию.

6. Студенты имеют возможность (а зачастую и стремятся) от молчаться, заниматься во время семинара другой работой.

Сама форма организации семинара подталкивает студентов к занятию пассивной позиции, их речевая активность сводится к минимуму. Тем самым не реализуется важнейшая задача формирования навыков профессионального общения и взаимодействия, которые сегодня особенно востребованы профессиональным сообществом. Таким образом, традиционная групповая форма учебного общения на занятии не является адекватной моделью развития профессионально ориентированных отношений людей в коллективе, на производстве и сегодня не удовлетворяет требованиям подготовки современных специалистов.

В настоящее время появилось множество разновидностей семинаров, каждый из которых предоставляет специфические условия для проявления и развития учебной активности студентов. Ниже будут рассмотрены некоторые из них.

В первую очередь, учитывая, что эффективность и результативность семинара во многом предопределяются как процессом подготовки к нему, так и реализуемыми технологиями его проведения, отметим эффективность использования преподавателем *методики «малых групп»*. Она предоставляет студентам возможности осуществления взаимопомощи, реального самоконтроля, проявления взаимной требовательности друг к другу, обеспечивает диалектику сотрудничества и состязательности.

Суть подготовки занятия по рассматриваемой методике заключается в том, что задания на подготовку берутся и осуществляются не отдельными студентами, а микрогруппами, образованными в студенческой группе. Каждый вопрос темы подлежит коллективному анализу и освещению. В каждой микрогруппе определяются ответственные за информационный поиск (нахождение основной и дополнительной литературы, первоисточников, справочной литературы, привлечение источников, содержащих редкую информацию и т.д.), аналитическую обработку материала, аудиовизуальное оформление доклада, подготовку специальных обоснований и разъяснений, подготовку ответов на возможные контраргументы со стороны других подгрупп и т.д.

Однако важно отметить, что при подготовке и проведении семинарского занятия по методике малых групп студенческая группа не просто разбивается преподавателем на несколько подгрупп. В основу такого деления и выдвижения системы заданий кладется знание психологических закономерностей коллективной познавательной деятельности, психологических особенностей студентов. Преподаватель должен так построить задания и распределить функции внутри группы, чтобы студенты могли работать максимально включён-

но и комфортно, способны были глубоко изучить все вопросы темы независимо от конкретной выполняемой ими функции в микрогруппе.

Поиски адекватных форм проведения учебного семинарского занятия привели к коллективной форме организации семинарского занятия по принципу «круглого стола».

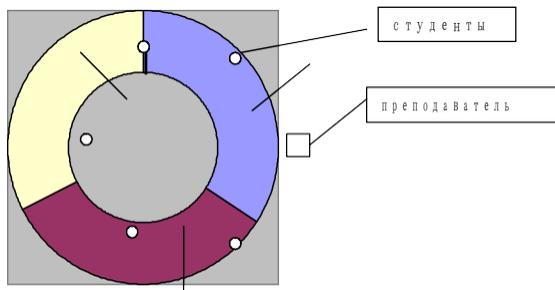


Схема 6.2. Коллективная форма организации общения студентов на семинаре-дискуссии

Замечено, что принцип «круглого стола» (не случайно он принят на переговорах и вообще в серьезных обсуждениях), т.е. расположение участников лицом друг к другу, а не в затылок, как на обычном занятии, в целом приводит к возрастанию их активности, увеличению количества высказываний, к более принципиальному характеру обсуждения. В ситуации, когда преподаватель сидит среди студентов (располагается в общем кругу) или как бы со стороны наблюдает их действия, становятся более частыми обращения студентов друг к другу, но не к преподавателю. Если поместить студентов, которые обычно отмалчиваются, напротив «спорщиков», они будут не только взаимно уравнивать друг друга, но и «вынужденно» набираться опыта включенного участия в работу учебной группы. Это создает менее формальную обстановку, предоставляет больше возможностей для личного проявления каждого в общении, повышает мотивацию студентов, эмоциональные проявления и т.д.

На таком семинаре осуществляются сотрудничество и взаимопомощь, каждый студент имеет равное право на интеллектуальную активность, заинтересован в успехах других и в достижении общей цели занятия, несет персональную ответственность за конкретный участок работы, принимает участие в коллективной выработке выводов и решений. В условиях совместной работы студент «вынужденно» делится своими результатами с другими, обсуждает их точки зрения, выдвигает свои, подчас выступает как бы в роли преподавателя, занимает в целом активную позицию.

Наиболее адекватно принцип «круглого стола» реализуется на семинаре-дискуссии.

Семинар-дискуссия – организуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого через активное совместное участие в обсуждении учебного материала происходит формирование практического опыта совместного решения значимых для профессионального становления студентов проблем, развитие у них гибкого теоретико-практического мышления. На обсуждение выносятся наиболее актуальные проблемные вопросы изучаемой дисциплины. Каждый из участников дискуссии должен научиться точно выражать свои мысли в докладе или выступлении по вопросу, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника.

Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на лекциях и в самостоятельной работе. Важно научить студентов культуре общения и взаимодействия. Нужно различать «диалогоподобное» общение, когда каждый ведет свою «партию», и собственно диалог, когда идет совместное развитие темы дискуссии.

Частью семинара-дискуссии могут быть элементы «мозгового штурма» и «деловой игры». В первом случае участники семинара стараются выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом из них выделяются главные, наиболее заслуживающие внимания, которые обсуждаются и развиваются.

Во втором случае семинар получает своего рода ролевою «инструментовку», отражающую реальные позиции людей, участвующих в научных или иных дискуссиях. Можно ввести, например, роли ведущего, оппонента, рецензента, логика, психолога, эксперта и т.д. в зависимости от того, какой материал обсуждается и какие цели обучения и воспитания ставит преподаватель перед семинарским занятием.

Ведущий семинара-дискуссии получает полномочия преподавателя по организации и руководству дискуссией, следит за аргументированностью доказательств и опровержений, строгостью использования понятий и терминов, корректностью высказываний, регламентом и т.д.

Оппонент или *рецензент* воспроизводит процедуру оппонирования научного доклада или диссертации, принятую в среде исследователей, т.е. критически пересказывает позицию докладчика, демонстрирует её сильные и прогрессивные моменты, находит её уязвимые, спорные места или ошибки, предлагает соответствующий вариант решения.

Логик выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждениях докладчика и оппонентов, уточняет определения понятий, анализирует ход доказательств и опровержений, правомерность выдвижения гипотезы и т.д.

Психолог отвечает за организацию продуктивного общения и взаимодействия студентов на занятии. Он добивается согласованности совместных действий, доброжелательности отношений, следит за правилами ведения диа-

лога, корректностью обсуждения, пресекает попытки не деликатного поведения, не допускает превращения дискуссии в конфликт путем сглаживания резких мнений, сведения их к шутке и т.д.

Эксперт оценивает продуктивность дискуссии, правомерность выдвинутых гипотез и предложений, сделанных выводов, дает характеристику того, как шло общение участников дискуссии, высказывает мнение о личном вкладе того или иного участника в нахождение общего решения и т.д.

Особая роль в таком семинаре принадлежит преподавателю.

Преподаватель должен:

1. Определить круг проблем и вопросов, подлежащих обсуждению.
2. Подобрать основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих.
3. Распределять формы участия, роли и функции студентов в коллективной работе.
4. Готовить студентов к выбранному ролевому участию.
5. Руководить работой семинара.
6. Подводить общий итог дискуссии.

Существует и такая особая форма семинарского занятия, как *семинар-исследование*, который чаще всего применяется при чтении спецкурса.

В начале семинара по предложению преподавателя студенты образуют несколько групп по 7-9 человек, которые получают список из заранее заготовленных проблемных вопросов по теме занятия. Для того, чтобы ответить на эти вопросы, студенты в течение 0,5-0,8 часа должны обменяться мнениями, провести дискуссию, «доисследовать» проблему, пользуясь любыми источниками информации, присутствие которых на занятии заранее обеспечивается преподавателем. По итогам этой работы готовится выступление, отражающее согласованное мнение группы. Подгруппа выделяет докладчика и, если того требует ситуация, содокладчика, который уточняет и дополняет основной доклад, а также может отметить особое мнение того или иного студента, если оно имело место. Вслед за докладчиком и содокладчиком остальные студенты подгруппы отвечают на вопросы, заданные преподавателем или студентами других подгрупп. На последнем этапе работы семинара вырабатывается позиция всей студенческой группы, интегрирующая точки зрения подгрупп. В конце занятия преподаватель подводит итоги и оценивает работу студентов.

Практика проведения семинарских занятий предлагает и такие модификации их формы, как *семинар – конференция*, *семинар – политбой*, *семинар – брифинг*, *семинар – пресс-конференция*, *семинар – олимпиада* и др. В основе их подготовки и проведения лежат вскрытые выше закономерности и правила коллективной интеллектуальной деятельности, а также учет специфики содержания и технологий реализации данных форм социальной организации в реальной жизни.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

§1. Общее представление о социально-психологическом тренинге

Термин «тренинг» (от английского train, training) имеет ряд значений – «воспитание, обучение, подготовка, тренировка». Групповой психологический тренинг выходит за эти рамки и используется, в самом широком смысле, в целях развития, психокоррекции, обучения и диагностики. Н.Ю. Хрящева и С.И. Макшанов представляют **тренинг** как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека¹.

Под **тренинговыми группами** обычно понимаются все специально созданные малые группы, участники которых при содействии ведущего-психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения и взаимодействия, ориентированный на решение разнообразных психологических проблем участников, их самосовершенствование, а также на развитие группы и решение общегрупповых проблем.

Другие авторы относят групповой психологический тренинг к психологическим методам воздействия. Однако термин «воздействие» отражает скорее процессуальные характеристики тренинга как метода и не раскрывает его полной сути.

Понятие *развитие* также не является общим для психологического тренинга. Как отмечает О. П. Кондаурова, в ходе тренинга психологические характеристики могут не только развиваться, но и затормаживаться, а некоторые навыки и умения формируются заново.

По отношению к теории социально-психологического тренинга в противовес к «развитию» С. И. Макшанов вводит удачный термин «преднамеренное изменение». Данное понятие адекватно отражает цель, процесс и результат изменения, подчеркивает их осознанный характер и является более широким в соотнесении с понятием «развитие». Понятие «преднамеренное изменение» позволяет применить его к ситуациям, не относящимся к развитию в принятом понимании, например, когда в результате преднамерен-

¹ Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. – СПб.: Издательство «Речь», 2007.

ного изменения трансформируются отношения личности к чему-либо, то это, безусловно, является изменением, но не развитием. Другими словами, изменение возможно без развития, развитие без изменения – нет. Преднамеренное изменение включает в себя и развитие и коррекцию.

Другие авторы в сочетании с обучением отмечают понятие *опыт*. Кьелл Рудестам называет тренинговую форму «ядром обучающего опыта, а в некоторых случаях – единственным успешным методом обучения и изменения человека». Он отмечает, что, «наблюдая происходящие в группе взаимодействия, каждый участник может идентифицировать себя с другими и использовать установившуюся эмоциональную связь при оценке собственных чувств и поведения. Все переживания и поток опыта, порождаемые в группе, позволяют каждому участнику проанализировать и переоценить многие ограничивающие его установки и убеждения. Также в процессе тренинга участники могут смоделировать и опробовать различные навыки, которые в дальнейшем они могут перенести в обычную жизнь».

Возможность работы непосредственно с опытом позволяет использование социально-психологического тренинга в качестве важного элемента профессиональной подготовки. Тренинг помогает «преодолеть ограничения, накладываемые на профессиональную деятельность традиционными методами обучения, и может выступать в качестве мостика между безусловно необходимыми, но тем не менее «перцептивно пустыми» теоретическими знаниями, с одной стороны, и практикой, с другой стороны.

Также социально-психологический тренинг позволяет работать с личностью, затрагивая глубинные внутренние структуры, трудно поддающиеся коррекции другими методами. При этом хорошая работа опытного ведущего в личностно-ориентированном психологическом тренинге заключается не столько в развитии личности, сколько в ее «пробуждении» и активизации.

Исторические аспекты развития социально-психологического тренинга

Научно обоснованные индивидуальные формы тренинга начали появляться в начале XX века как средство преодоления ограничений, накладываемых на результаты обучения теоретическим знаниям, и «безопасного» приобретения трудовых навыков. В то же время начали развиваться разнообразные формы психической саморегуляции, направленные на снятие психоэмоционального напряжения специалистов профессий, имеющих экстремальную специфику деятельности или связанных с высокой сложностью организации труда (операторов). В 1922 г. американский психофизиолог Р.Д. Джейкобсон предложил систему прогрессирующей релаксации для снятия нервно-психического напряжения. В 1932 г. И. Г. Шульц разработал классический вариант аутогенной тренировки, основанной на эффекте снятия внутреннего напряжения внушенным расслаблением.

Возникновение групповых форм тренинга относят к 1945 году и связывают с именами К. Левина, К. Роджерса, Л. Брандфорта, Р. Липпита. В этот период в США создается Центр по изучению групповой динамики. В результате исследований в мастерской межгрупповых отношений К. Левин пришел к твердому убеждению, что большинство эффективных изменений в установках личности происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте. Он утверждал, что для того чтобы выявить и изменить свои неадаптивные установки и выработать новые формы поведения, людям необходимо видеть себя такими, какими их видят окружающие. Разработанные К. Левином и К. Роджерсом теории групповой динамики и центрированной на клиенте терапии явились непосредственными источниками практики группового тренинга. В результате успешной работы мастерской межгрупповых отношений в 1947 г. в США создается Национальная лаборатория тренинга. Появившиеся в то время Т-группы (тренинговые группы) стали предшественниками современных видов психологической работы с группами, большинство из которых объединяются у нас понятием «социально-психологический тренинг». Одна из причин популярности Т-групп заключается в возможности перестройки неэффективных стереотипов в психологически безопасных условиях тренинговой группы.

В 70-е годы в Лейпцигском и Йенском университетах под руководством М. Форверга был разработан и научно обоснован социально-психологический тренинг. Его практической областью приложения была социально-психологическая подготовка руководителей промышленного производства. Основными средствами тренинга стали ролевые игры с элементами драматизации, создающие условия для формирования навыков эффективной коммуникации. Значительный опыт социально-психологического тренинга, накопленный М. Форвергом и его учениками, представлен в пяти основных типах тренинга, к которым относились:

1. Группы, нацеленные на усвоение необходимых для конкретной профессии моделей социального поведения. Основой изменений выступала коррекция когнитивных структур, ответственных за регуляцию поведения. Данный тип тренинга не ориентирован на проработку личных проблем участников, за исключением тех, которые могут быть связаны с непосредственными профессиональными затруднениями.

2. Группы, ориентированные на подготовку к управленческой деятельности и направленные на развитие отдельных психологических качеств личности, решение частных психопрофилактических задач средствами аутогенной тренировки. В данном типе тренинга применяется направленное стимулирование групповой динамики с целью вскрытия ее закономерностей и развития навыков ее управления.

3. Группы психогигиены и психопрофилактики, ориентированные на работу с руководителями с повышенным риском по отношению к психоген-

ным и психическим заболеваниями. Данные группы формировались исключительно добровольно и проводились специалистами в области психотерапии и клинической психологии.

4. Группы развития личностного роста и компетентности в общении. Профессиональные проблемы в данном тренинге затрагивались только в случае их тесной связи с личностными особенностями участников тренинга.

5. Цель тренинга пятого типа – развитие социальной компетентности для работы в особо сложных ситуациях межличностного общения и частичное формирование новых целей жизни (С.И. Макшанов, 1997).

Широкое распространение в отечественной практике социально-психологический тренинг начинает получать в начале 80-х годов. В 1982 г. была опубликована первая в стране монография Л. А. Петровской, посвященная теоретическим и методическим аспектам социально-психологического тренинга. Л. А. Петровская предложила под единым термином «социально-психологический тренинг» обозначить практику психологического воздействия, основанную на активных методах групповой работы.

В качестве ведущей цели социально-психологического тренинга многими авторами выделяется повышение компетентности в общении. Л. А. Петровская под компетентностью в общении предлагает рассматривать развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения.

В. П. Захаров и Н. Ю. Хрящева для развития компетентности в общении определяют в качестве необходимости решение следующих задач:

- Приобретение знаний в области психологии личности, группы, общения.
- Приобретение умений и навыков общения.
- Коррекция, формирование и развитие установок, обеспечивающих успешность общения.
- Развитие способности к адекватной оценке себя и других людей.
- Развитие системы отношений личности.

В соответствии с ведущей направленностью работы и целями тренинговых групп их можно разделить на пять типов.

«Я – Я» – группы, направленные на изменения на уровне личности, личностный рост участников; главные источники преобразований – внутриличностные.

«Я – Другие» – группы, направленные на изменения в межличностных отношениях и исследование процессов межличностного влияния и взаимодействия в зависимости от используемых способов.

«Я – Группа» – группы, направленные на исследование особенностей и стилей взаимодействия личности и группы как социальной общности и развитие эффективности этого взаимодействия.

«Я – Организация» – группы, ориентированные на изучение и развитие опыта межличностного и межгруппового взаимодействия в организациях.

«Я – профессия» – группы, ориентированные на субъектов конкретной профессиональной деятельности.

Основные направления развития групповых методов социально-психологической работы

Интерес к групповым методам психологической работы привел к появлению множества направлений их развития различными психологическими школами. В настоящее время в качестве основных подходов развития группового психологического тренинга выделяются следующие.

Гуманистическое направление. Главным предметом гуманистической психологии является личность и ее уникальность, переживание человеком мира и осознание своего места в нем. В основу теории заложено предположение, что человек имеет врожденную способность достигать полного раскрытия своего духовного потенциала, решать все свои личностные проблемы, если он находится в оптимальной для него, дружелюбной социально-психологической атмосфере. Одна из характерных особенностей классического гуманистического направления – максимально недирективный стиль управления группой, побуждающий участников проявлять активность и принимать на себя ответственность за происходящее.

Гештальт-модель. Это направление разрабатывалось Ф. Перлзом и его последователями. В гештальт-терапии важное место отводится процессу саморегуляции организма, приводящему к формированию целостного психического образования, некоей специфической организации частей, называемой гештальтом. Центральным момент теории – все совершается здесь и сейчас. Целью группового процесса является расширение сферы осознания каждым участником себя, своих индивидуальных особенностей, осознание им самоидентичности и совершенства, принятие личной ответственности за происходящее с ним. Процесс осознания участниками себя можно сравнить с «проявлением» человека на фотографии и отделением от независимого фона. При этом обращение происходит не столько к сознанию, сколько к чувствам и стремлениям участников.

Психодраматический подход. Психодрама как метод групповой работы, определяет разыгрывание участниками определенных ролей в моделируемых жизненных ситуациях, имеющих для них личностный смысл. Результативность данного метода во многом основывается на целительном эффекте группового взаимодействия. Создатель психодрамы Якоб Морено считал, что изменения в человеке могут происходить на разных уровнях. Смена установок, убеждений может происходить на когнитивном уровне с использованием техник внушения, убеждения и принятия.

Трансактная модель. В основе этого направления лежит концепция Э. Берна о различных состояниях «Я», которые он назвал «Родитель», «Взрослый», «Ребенок». Согласно этой концепции в каждый момент времени ин-

дивид существует в одном из этих состояний. Оно определяет, каким образом человек думает, чувствует и ведет себя. Соответственно его взаимодействие с другими людьми, как и интерпретация этого взаимодействия, происходит по-разному.

Центральным моментом концепции является положение о том, что многие сформированные ранее жизненные сценарии могут быть «переписаны» в более конструктивном варианте. Задача заключается в их распознании, вскрытии и переформировании.

Бихевиорально-ориентированные группы. Занятия поведенческим тренингом не ставят перед собой глобальных задач развития личности или реализации человеческого потенциала. Они формулируют свои цели значительно скромнее и конкретнее. Обычно эти занятия называются тренингом жизненных умений. Их задача – обучить участников справляться с конкретными проблемами и выработать умение приспосабливаться к определенным жизненным обстоятельствам. Согласно постулатам бихевиоризма, в упрощенной форме – весь опыт человек получает посредством научения. Соответственно для исправления нежелательного поведения необходимо перучить его, выработав более эффективное поведение или более адаптивные реакции. Одной из типичных методик, напрямую связанных с бихевиоризмом, является репетиция желаемого поведения. После моделирования необходимого поведения участнику предлагается проиграть его в виде упражнения, эпизода или ролевой игры. В случае успеха следует подкрепление в виде положительной реакции группы и ведущего. Для обеспечения более успешного переноса полученного навыка в реальную жизнь участникам группы предлагается опробовать его в качестве домашнего задания вне группы с последующим обсуждением результатов на следующем занятии.

В настоящее время активно развивается **когнитивно-поведенческая модель** психологического тренинга. В данной модели поведение человека рассматривается в неразрывной связи с его пониманием и интерпретацией данного поведения. Человек не просто совершает поступки, он так или иначе объясняет себе причины данных поступков или «отсутствие» данных причин. Именно это объяснение, которое во многом детерминировано самовосприятием человека, его представлением о том, как его воспринимают окружающие, а также его интерпретацией прошлого опыта и имеющихся у него желаний и потребностей – во многом определяют его поступки. Человек потенциально не желает себе зла, и в его интерпретациях собственного поведения и эмоционального реагирования можно обнаружить многочисленные психологические защиты, им не осознаваемые, но направленные на личностное самосохранение. Поэтому ставя цель изменить неконструктивное поведение, необходимо также проявить и изменить конструкты интерпретации данного поведения и окружающего мира.

Факторы, обеспечивающие возможность изменения участников в тренинговой группе

Тренинговая группа является и средством и средой для преднамеренных изменений участников тренинга. Различными авторами выделяются следующие **факторы**, обеспечивающие изменения участников в группе.

1. Членство в группе. Само членство в группе может эффективно воздействовать и вызывать изменения. Осознание принадлежности к группе позволяет человеку прочувствовать, что его проблемы не уникальны и что он не один со своими проблемами.

2. Эмоциональная поддержка группы. Эмоциональная поддержка в группе, атмосфера взаимной заинтересованности, доверия создают предпосылки для ослабления защитных механизмов. Ощущение поддержки снимает напряжение, придает уверенность и активизирует человека. Эмоциональная поддержка оказывает стабилизирующее положительное воздействие на самооценку, повышает степень самоуважения, способствует позитивной переоценке отношения к себе.

3. Помощь другим участникам группы. Помощь остальным участникам, ощущение сопринадлежности повышают чувство собственной необходимости, полезности. Этот фактор помогает преодолеть болезненную фиксацию на своих проблемах, укрепляет чувство уверенности в себе, в своих возможностях справиться и со своими трудностями.

4. Возможность эмоционального реагирования. Возможность свободного выражения эмоций позволяет снять накопленное эмоциональное напряжение, что в сочетании с эмоциональной поддержкой группы способствует раскрытию личностных проблем участников, связанных с соответствующими переживаниями и последующей их переработке.

5. Обратная связь. Одним из важнейших факторов, образующих и корректирующих «Я» человека, является информация о нем, получаемая от группы. Обратная связь может быть вербальной или невербальной, общей или специфической, оценочной или просто описывающей, эмоционально окрашенной или нейтральной, но именно она является для участника «его видением себя со стороны».

6. Наблюдение и осмысление. Даже пассивное наблюдение, а тем более активное участие в работе группы позволяет участнику выйти на осмысление собственного опыта и поведения в группе, мотивов, лежащих в реализации данного поведения, собственных форм эмоционального реагирования в различных ситуациях, своей роли в происхождении конфликтных ситуаций, и др.

§2. Групповая динамика в тренинговой группе

Тренинговая группа является обществом в миниатюре. Соответственно в ней разворачиваются групповые процессы, присущие всем социальным группам.

Совокупность всех внутригрупповых социально-психологических процессов и явлений, протекающих в процессе жизнедеятельности группы, в социальной психологии объединяется под термином **групповая динамика**. К групповой динамике в тренинговой группе относят все процессы развития (движения) группы во времени, обусловленные взаимодействием и взаимоотношениями ее членов. В качестве основных процессов групповой динамики в тренинговых группах выделяются:

- фазы развития группы;
- групповые роли и феномен лидерства;
- групповая сплоченность и напряженность;
- групповое давление и конформность;
- процессы нормообразования;
- процессы принятия групповых решений и др.

Фазы развития группы

Конструктивная работа может проводиться только в психологически развитой, подготовленной группе. Группа должна соответственно развиваться для того, чтобы приобрести терапевтическую и коррекционно-развивающую способность. Существуют различные подходы в описании процесса становления и развития группы, да и сам сценарий развития группы во многом зависит как от типа ее организации, так и от роли и позиции ведущего, его индивидуального стиля ведения. Но большинство авторов выделяют, по крайней мере, четыре основные фазы, которые проходит группа в процессе развития.

1. Фаза ориентации и зависимости. Участники ориентируются в ситуации, присматриваются друг к другу и к ведущему. У большинства участников проявляется заинтересованность. В качестве защиты возможно проявление скептического отношения к происходящему. В этот период группа более ориентирована на ведущего и сильно зависима от него. От ведущего ждут управления и инструкций. Он является единственным организатором и связующим звеном между участниками. В процессе работы ведущий также присматривается к группе, анализирует интересы и стремления ее членов. Время существования группы на этой фазе во многом зависит от категории участников и стиля ведения ведущего. Результат прохождения группой данной фазы развития, так или иначе проявляется на степени выраженности следующей фазы.

2. Фаза «притирки» и конфликта. Участники распределяют между собой и обживают социальные ниши в группе. Проявляется стремление к соперничеству. Происходит активное распределение ролей. Повышается агрессивность. Иногда группа выбирает в качестве объекта нападков одного из ее членов. Возможна открытая конфронтация с ведущим. Фаза сопровождается повышенной враждебностью и напряженностью в группе. Конструктивная помощь участников друг другу еще отсутствует или слабо выражена. Преобладают лишь оценки и советы. Данный этап требует от ведущего осо-

бого контроля. Необходимо направлять внимание группы на рефлекссию происходящего. Чем сильнее конфронтация в этот период в сочетании с конструктивным выходом из ситуации, тем больше ресурса для более глубокой и содержательной работы в дальнейшем.

3. Фаза сотрудничества и целенаправленной деятельности. Развитие группы достигло данной фазы, если у участников возникло чувство принадлежности к ней, выработались общие ценности, появилось доверие, искренность в выражении чувств и осознание общего «Мы». Теперь участники могут открыто рассказывать о своих проблемах. Именно на данном этапе группа приобретает терапевтическую способность и способность обеспечить развитие личности.

4. Фаза завершения (умирания) группы. После полного выполнения поставленной задачи, в случае решения в ходе занятия всех вопросов, интересующих группу, она заканчивает свое существование как социальная структура. Для того чтобы после окончания тренинга у участников не оставалось тягостного чувства, ведущему следует направленно строить работу на завершение тренинга. Участники должны быть эмоционально подготовлены жить вне группы.

Сплоченность и напряженность в тренинговой группе

Групповая **сплоченность** является необходимым условием действенности и эффективности групповой работы. Только сплоченная группа способствует самораскрытию участников и допускает открытую конфронтацию мнений, что в сочетании с конструктивным отношением к критике является одним из средств коррекции установок, изменения в поведении и позициях участников. Групповой сплоченности содействуют: соперничество с другими группами; правильно организованная совместная деятельность в направлении принятых целей и решении лично значимых для участников задач; удовлетворение личных потребностей участников, связанных с групповой деятельностью; дружеская располагающая атмосфера в группе; позитивные взаимоотношения и симпатии между участниками; ожидание ими несомненной пользы от участия в тренинге; престиж группы и ее ведущего; положительная мотивированность участников и др.

Групповое **напряжение** возникает в случае несовпадения ожиданий участников с реальной групповой ситуацией, несовпадения актуальных личных устремлений участников; появления неудовлетворенности характером и особенностями их межличностного взаимодействия в группе и др.

Хотя противоположным напряжению состоянием является расслабление, в контексте групповой динамики в качестве противоположности напряжению рассматривается именно групповая сплоченность. Напряжение действует как центробежная сила, возникающая в результате групповых конфликтов и столкновений между участниками и направленная на разъединение участников. В противоположность напряженности групповая сплоченность может рассматриваться как центростремительная сила, направленная

на сближение участников и создающая прочность и устойчивость групповым отношениям. При этом не следует понимать групповую напряженность как нечто негативное и нежелательное в тренинговой группе. Напряженность является ресурсным и побуждающим фактором. Она ведет к неудовлетворенности и стремлению участников к изменениям. В свою очередь групповая сплоченность является стабилизирующим фактором в группе, позволяющая сдерживать проявления напряженности и сохранять группу от распада. Под ее влиянием члены группы чувствуют поддержку и определенную безопасность. Ведущему следует учитывать противоположные функции групповой сплоченности и напряженности, поддерживая динамическое равновесие между ними.

Проблема лидерства в тренинговой группе

С самого начала существования тренинговой группы в ней происходит активное распределение ролей между участниками. В большинстве тренинговых групп в ходе их развития появляются один или более лидеров. В случае возникновения в группе нескольких лидеров неизбежно их более интенсивное взаимодействие, а возможно, и конфликты. Человек, претендующий на место лидера, психологически стремится к превосходству и, как правило, действительно в чем-то превосходит остальных. Лидер по сравнению с другими участниками тренинга обычно более активен и в большинстве случаев является источником ценностей и норм, составляющих групповое мировоззрение. Поскольку лидер отражает интересы группы, он является и своего рода контролером, следящим за тем, чтобы конкретные действия каждого из его членов не противоречили общим интересам и не подрывали единства группы.

Руководство и лидерство – два основополагающих понятия, с которыми связано управление группой. В отличие от руководства лидерство имеет психологическую природу и занимает особое место в структуре неформальных отношений в качестве внутригруппового феномена. Следует развести понятия лидерство и руководство.

Сравнивая понятия лидерства и руководства, Б. Д. Парыгин отмечает следующие общие и отличающие черты позиции лидера и руководителя.

Лидер выдвигается неофициально и в основном осуществляет регуляцию межличностных отношений в группе, в то время как руководитель назначается либо избирается официально и призвано осуществлять регуляцию официальных отношений группы.

Явление лидерства менее стабильно, выдвижение лидера в большей степени зависит от жизнедеятельности группы и на строения в ней, в то время как руководство более стабильно.

3. Руководитель выполняет несколько социальных ролей, в том числе является представителем группы вовне. Деятельность лидера ограничивается рамками внутригрупповых отношений и взаимодействий.

4. Руководство группой, в отличие от лидерства, обладает гораздо более определенной системой различных санкций, которых в руках лидера нет.

5. Руководителю даны права, и он несет ответственность за деятельность группы и ее результаты, в том числе перед законом.

6. Лидер не обладает подобными правами и полномочиями и не несет подобной ответственности за работу группы, за все, что в ней происходит.

В социальной психологии существуют различные подходы к описанию и классификации типов лидерства. В рамках одного из них общий психологический тип лидера складывается из следующих основных компонентов: эмоциональность, деловитость и информированность. Соответственно лидеры разделяются на три крайних типа:

- *эмоциональный лидер*. Сердце группы. Это индивид, к которому каждый член группы может обратиться за сочувствием, поддержкой;

- *деловой лидер*. Руки группы. Способен организовать дело, наладить необходимые взаимосвязи, обеспечить успех дела;

- *информационный лидер*. Мозг группы. К нему все обращаются с вопросами. Он эрудит, все знает, может объяснить и помочь найти нужную информацию.

В рамках другого подхода выделяются десять **типов лидерства**, во многом подходящих для описания групповых процессов тренинговой группы:

Суререн – иначе, «патриархальный повелитель». Лидер в образе строгого, но любимого отца. Способен подавлять отрицательные эмоции и внушить людям уверенность в себе. Его выдвигают в лидеры на основе любви и почитают.

Вожак – в нем последователи видят выражение своих желаний, соответствующих определенному групповому стандарту. Личность вожака – носитель таких стандартов. Ему стараются подражать члены группы.

Тиран – становится лидером, потому что внушает последователям чувство повиновения и безотчетного страха. Лидер-тиран – это доминирующая, авторитарная личность, обычно его боятся и подчиняются ему.

Организатор – объединяет последователей, выступает как сила для поддержания Я-концепции и удовлетворения потребности каждого. Умеет снимать чувство вины, тревоги. Его уважают.

Соблазнитель – становится лидером, играя на слабостях других. Выступает в роли «магической силы», давая выход подавленным эмоциям других людей. Предотвращает конфликты, снимает напряжение. Его обожают и часто не замечают всех его недостатков.

Герой – лидер, жертвующий собой ради других. Часто выразительно проявляется в ситуациях группового протеста. Его храбрость объединяет людей. На него ориентируются, видят в нем стандарт справедливости. А он умеет увлечь за собой других.

Дурной пример – выступает как источник заразительности для бесконфликтной личности, заряжает других эмоционально.

Кумир – влечет, притягивает, заряжает последователей положительной энергией. Его любят, боготворят, идеализируют.

Изгой и «козел отпущения» – это, по существу, антилидеры. Они служат объектом агрессивных тенденций, из-за чего развиваются групповые эмоции. Часто группа объединяется для борьбы с антилидером, но в случае его исчезновения группа распадается, если нет других общегрупповых стимулов.

Процесс образования лидеров во многом определяется ролевыми потребностями группы, на которые во многом влияет стиль руководства ведущего. В тренинговой группе процессы лидерства участников проявляются обратно пропорционально степени директивности управления группой ведущим. Если ведущий берет на себя не только руководящие функции, но и лидерские, то неизбежно и его более интенсивное взаимодействие с другими участниками, претендующими на роль лидеров. На некоторых этапах развития группы возможно даже стремление лидеров группы вызвать ведущего на откровенное противостояние, чтобы отстоять свой лидерский статус.

§3. Структурные характеристики социально-психологического тренинга

В качестве ведущей цели социально-психологического тренинга многими авторами выделяется повышение компетентности в общении. Однако в настоящее время связать СПТ лишь с общением можно, но только если расширить данное понятие. Человек формируется и развивается как личность – в обществе, в процессе общения и взаимодействия с другими людьми. Коммуникативные способности человека являются и условием для его развития, и результатом этого развития. Повышение компетентности в общении в широком смысле невозможно без изменения комплекса личностных качеств человека, его социальных установок, а также пересмотра его общего отношения к социальному миру и к себе. Многие из ранее частных задач социально-психологического тренинга в настоящее время выделились в самостоятельные направления.

В общем можно выделить следующие направления работы в СПТ и соответствующие задачи:

1. Развитие коммуникативной компетентности;
2. Развитие межличностной чувствительности;
3. Общее личностное развитие участников;
4. Развитие самосознания;
5. Развитие психических процессов;
6. Улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья.

Также СПТ можно использовать для обеспечения оптимального функционирования групп (служебных и производственных коллективов, учебных групп и т. п.) и людей в данных группах. Работа тренинговых групп в данных направлениях может быть направлена на:

- сплочение коллективов;
- разрешение внутригрупповых конфликтов;
- снятие психоэмоционального напряжения в группе;
- облегчение процессов адаптации новичков к новым условиям деятельности;
- освоение социальных и профессиональных ролей.

Она может включать как коррекционную работу (коррекция неадаптивных социальных и личностных установок), так и развивающую, направленную на:

- развитие профессионально значимых качеств и психических процессов;
- развитие коммуникативной компетентности, уверенности в себе;
- развитие эмоциональной устойчивости;
- развитие навыков саморегуляции.

Социально-психологический тренинг строится в соответствии с определенными **принципами**, под которыми следует понимать основные положения, особенности руководства и правила реализации тренинга как метода.

С. И. Макшанов разделяет принципы тренинга на несколько **групп**:

1. организационные принципы (принцип комплектования групп; принцип физической закрытости; этические принципы);
2. принципы создания среды тренинга (принцип системной детерминации; принцип реалистичности, принцип избыточности);
3. принципы поведения участников (принцип моделирования, принцип активности; принцип искренности; принцип «здесь и теперь»; принцип исследовательской позиции; принцип объективации поведения);
4. этические принципы (принцип конфиденциальности, принцип ненанесения ущерба; принцип соответствия заявленных целей тренинга его содержанию).

Ведущий тренинг, его личностные особенности, профессиональные знания и умения являются в определенном смысле средством развития как личности каждого участника, так и группы в целом. В конечном итоге сам ведущий группы, его индивидуальный стиль в совокупности со знаниями и опытом определяют успешность его работы. Упражнения, игры и совокупность всех психологических техник и приемов являются не более чем инструментом в руках мастера. Результат применения этих инструментов зависит в первую очередь от личности мастера, от его профессионализма и только во вторую очередь – от «качества» этих «инструментов». И не важно, парадигмы какого психологического направления или какой психологической школы он придерживается. Именно ведущий как профессионал и как личность определяет успешность своей работы. Ему нужно точно представлять, что он делает, какой результат ожидает и что будет делать с этим результатом. Это особенно важно в группах с доминирующей ролью руково-

дителя. При этом позиция ведущего, его стиль и методы работы в группе не обязательно должны быть в течение всего тренинга однообразными. Они могут изменяться в зависимости от потребностей участников, групповой ситуации и уровня развития групп

В процессе психологического тренинга ведущий выполняет несколько функций. Н.В. Клюева выделяет следующие:

1. *Руководящая функция.* Тренинг является структурированной моделью работы. Ведущий определяет цели работы группы, разрабатывает и осуществляет соответствующую программу действий, устанавливает (фиксирует) нормы и правила в группе, обеспечивает методическое сопровождение занятий.

2. *Аналитическая функция.* Ведущий проводит анализ, обобщает и комментирует происходящее в группе.

3. *Экспертная функция.* Экспертиза осуществляется через предоставление актуальной информации по сложившейся ситуации или проблеме. Ведущий помогает участникам разбирать и оценивать сложившуюся ситуацию в группе. Помогает каждому участнику оценить свое поведение и понять, как оно повлияло на других.

4. *Посредническая функция.* Она заключается в организации групповых процессов. Ведущий может вмешиваться в групповые процессы в случаях, когда группа испытывает затруднения.

Работа ведущего тренинг должна быть осмысленной. В каждый момент времени он должен осознавать, что, как и зачем он делает. При этом можно выделить два основных направления деятельности ведущего в тренинговой группе, которые постоянно пересекаются, – это работа с личностью и работа с группой. То, какое из этих направлений является основным, определяется целями создания каждой группы. В одних случаях ведущий более ориентирован на работу с группой в целом. Например, если тренинг проводится с изначально заданным и так или иначе сформированным коллективом (служебным, производственным, профессиональным и т. п.). В этом случае работа нацелена в первую очередь на обеспечение дальнейшего эффективного функционирования коллектива и более направлена на сплочение коллектива, разрешение внутри-групповых конфликтов и т. п. Ориентация работы в данной группе на личностный рост участников и решение их личностных проблем происходит в первую очередь в контексте улучшения дальнейшего функционирования данной группы как коллектива.

В других группах деятельность ведущего изначально ориентирована на развитие личности участников, их совершенствование и работу с их проблемами. Но и в этом случае ведущий проводит работу, направленную на развитие группы, так как в тренинге именно группа является основным средством работы с личностью.

Стиль работы ведущего может располагаться между свободным и директивным (программным) ведением группы. Крайняя форма **свободного ведения** может проявляться как внешне пассивная до чрезвычайности. При этом ведущий не предлагает участникам ни целей, ни средств их достижения. Внешняя «пассивность» тренера порой может быть настолько выражена, что даже вызывать раздражение участников. Ведущий вроде как бездействует, «он *только слушает*». В группе могут возникать довольно продолжительные паузы. Ведущий при этом никого не убеждает и ничего не объясняет. Он может мягко уходить от вопросов-нападений или требований участников. В группе может возникать напряженность и неопределенность, из которых группа выбирается вроде как самостоятельно. Это очень сложная форма управления группой, требующая от ведущего высокого профессионализма, владения в совершенстве техникой эмпатического слушания, способности замечать невербальную информацию, исходящую от каждого участника, способности воспринимать и «чувствовать» группу в целом и управлять ею. Иначе участники могут попросту разойтись, так и не поняв, зачем они собирались. Но именно данная форма (как техника) порой позволяет достичь такого результата, который в иных условиях труднодостижим. Она дает возможность выкристаллизовать проблемы группы и ее участников. Если данная форма используется как техника, то только после того, как проблема определена, на ней сосредотачиваются все усилия ведущего и участников. Также возможна такая форма ведения и в некоторых тематических или профессиональных группах, когда ведущий с самого начала берет на себя роль консультанта, к которому обращаются по мере необходимости. При этом группе предоставлена свобода для выбора проблем и способа их решения.

Другая крайняя форма – это программированный, жестко заданный **директивный стиль** ведения группы. Она подразумевает наличие у ведущего детально продуманного плана проведения занятий. Ведение группы в данном стиле вроде как проще, но это только на первый взгляд. Эта форма позволяет не отвлекаться на групповую динамику и максимально эффективно использовать время для обучения. Минусы данной формы могут заключаться в том, что не всегда можно заранее предугадать настроение группы и особенности прохождения процедуры (что в конечном итоге может являться показателем недостаточного опыта ведущего). Кроме того, запрограммированные занятия в непрофессиональной директивной форме могут выхолащивать содержание и гасить активность участников. Поэтому использование данной формы также требует от тренера большого профессионализма, а именно: «способности провести за собой группу, несмотря на все возникающие препятствия».

Ко-тренерство (Совместное проведение группы)

Есть реальные преимущества работы тренеров в команде, особенно при наличии у них различных стилей ведения группы. Хорошая команда трене-

ров не только полезна для участников, но и может быть огромным источником обратной связи и личностного роста, по мере того как тренеры, дополняя друг друга, учатся друг у друга. При этом важно спланировать действия, согласовать подходы и обеспечить взаимную обратную связь относительно своей работы. Тренеры, работающие в команде, должны действовать на дополнение и поддержку друг друга.

§4. Подготовка и проведение тренинга

Самостоятельное конструирование ведущим социально-психологического тренинга является важным элементом работы и показателем развития его профессионального мастерства. Ему необходимо точно знать, с кем он работает, какие изменения он собирается произвести, какими средствами он владеет и насколько они подходят для сложившейся ситуации, как он собирается оценивать результативность своей работы и многое другое. Работая в профессиональной сфере, психолог-практик должен разбираться в специфике данной профессиональной деятельности. Работая с личностью, он должен как минимум внести ясность в свои теоретические представления о природе человеческой личности, ориентироваться в специфике личностных проблем и особенностях личностного развития.

При этом ошибочно считать, что все изменения, которые происходят у участников в психологическом тренинге, происходят только в процессе тренинга и в дальнейшем либо сохраняются, либо угасают. Как справедливо отмечает Т. В. Зайцева, значительная часть изменений у участников тренинга возникает после его окончания. В процессе психологического тренинга не только производятся реальные изменения, но и закладывается большой потенциал для изменений в дальнейшем. Опыт, полученный участниками в тренинге, имеет пролонгированное действие, связанное с его проживанием и осмыслением. Соответственно и потенциал изменений во многом ориентирован на будущее. Поэтому работа ведущего в тренинге должна быть направлена как на производство реальных изменений участников, так и на формирование зон их ближайшего развития и обеспечение соответствующей поддержки ориентированной на будущее.

Этапы построения содержательной работы в тренинге

Несмотря на различие подходов, большинство направлений в психологическом тренинге используют схожую логику построения группового процесса, направленного на изменение поведения. Т.В. Зайцева выделяет три основных этапа построения содержательной работы в тренинге, которые при незначительной модификации для когнитивно-поведенческой модели можно представить следующим образом.

Первый этап работы носит диагностический характер и направлен на выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения, а также когнитивных стереотипов понимания и интерпретации окружающего мира.

Второй этап – построение во внешнем плане идеальной модели (программы) поведения и соответствующих когнитивных конструктов.

На заключительном – третьем – этапе происходят модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепления во внутреннем плане.

Подготовка тренинга

Можно выделить два различных подхода в подготовке тренинга. В одном варианте первоначально определяется модель тренинга в соответствии со спецификой прорабатываемых проблем, разрабатывается программа и под нее набирается соответствующая группа. В социально-психологическом тренинге программа, как правило, более структурирована и предметно направлена (например, тренинг развития коммуникативной компетентности, тренинг личностного роста, тренинг сплочения и др.), что требует от психолога сформированной компетентности в специфике и проблематике прорабатываемой области.

В другом варианте первоначально определяются проблемы имеющейся социальной или профессиональной группы и в соответствии с ними планируется и организуется соответствующий тренинг. В данном случае алгоритм организации тренинга может быть следующим:

- оформление заказа;
- работа с заявленной проблемой, которая включает в себя:

1. Определение проблемы и поиск ее причин, а также анализ литературы по данной проблематике;
2. Ознакомление с личностными, демографическими и другими особенностями участников тренинга, их количеством и т. п.;
3. Определение возможности и успешности применения тренинговой формы для решения данной проблемы;
4. Определение и согласование цели и ожидаемого результата (к чему мы придем в результате проведения тренинга);
5. Постановка задач;
6. Определение наиболее эффективных методических средств, используемых в данном тренинге;
7. Определение формы организации тренинговых занятий;
8. Планирование программы тренинга;
9. Составление плана занятий.

Формы организации тренинговых занятий

До начала планирования программы тренинга и составления плана занятий необходимо определиться с формой организации тренинговых занятий.

Н. В. Дзен и Ю. В. Пахомов выделяют три основные формы организации тренинговых занятий: интенсивный курс, регулярные занятия и эпизодические встречи. Эти формы отличаются прежде всего объемом и плотностью работы.

Интенсивный курс предполагает проведение занятий ежедневно (по 3–8 часов в день) и может продолжаться от 3 дней до 2 недель. Интенсивный тренинг является, несомненно, более мощным средством воздействия и изменения личности. Он способствует более глубокой проработке Я-концепций участников и более быстрому усвоению навыков и умений. В общем, в процессе интенсивного тренинга ведущему приходится затрачивать меньше времени на погружение участников в групповую действительность, уменьшается их сопротивляемость и увеличивается восприимчивость к «психологическому материалу». Однако следует обратить внимание на то, что, в связи с тем что полученные во время интенсивного курса изменения являются более глубинными, участники могут оказаться неготовыми выйти с ними в прежнюю действительность. В результате данные изменения могут оказаться менее устойчивыми без дальнейшего сопровождения и закрепления.

Регулярные занятия обычно проводятся 1–2 раза в неделю по 3–4 часа в день. Они позволяют более систематически и последовательно производить изменения. При этом важно, чтобы ведущий выстраивал занятия на принципах преемственности и последовательности. Необходимо в начале занятия уделять время на вспоминание и краткое обсуждение того, что происходило на прошлой встрече. Порой приходится утилизировать и события, происшедшие с участниками в промежутке между занятиями.

Эпизодические встречи – наиболее свободная из всех форм организации тренинга. Занятия могут происходить 1–2 раза в месяц. Организация группы в режиме эпизодических встреч имеет более клубную форму, хотя это не исключает возможности ее организации на принципах тренинговых групп. При этом ведущему следует стремиться к тому, чтобы каждая встреча была самостоятельным и завершенным событием. В данных группах может изменяться количественный состав участников и общая направленность занятий. Возможна организация эпизодических встреч с участниками тренинга, проходившего ранее в форме интенсивного курса, для подкрепления и сохранения полученных изменений.

Планирование программы тренинга

Структура построения тренинговой программы во многом зависит от модели тренинга и особенностей решаемых задач. Однако существует ряд общих принципов, которые необходимо учитывать при планировании программы. Среди них выделяются принцип преемственности тренинговых действий и занятий и принцип поэтапности развития группы.

· **Принцип преемственности** подразумевает, что каждое действие и занятие должно содержательно стыковаться с предыдущим и являться обеспечивающим для следующего. В процессе тренинга в случае содержательного разрыва выполняемого действия и планируемого далее ведущему следует провести дополнительную работу, направленную на формирование содержательного контекста и обеспечивающую возможность выполнения следующего упражнения, или изменить план работы.

· **Принцип поэтапности развития группы** подразумевает необходимость учета закономерностей групповой динамики при составлении программы тренинга, а также планирование работы, направленной на развитие группы. Известно, что вновь организованная группа проходит определенные стадии своего формирования и развития. Каждая стадия предъявляет определенные требования к процедурам и упражнениям. Поэтому неадекватное включение упражнений оказывается неэффективным, а может приводить и к повышению групповой напряженности. Обычно на первых этапах планируются процедуры, направленные на знакомство участников, их ориентацию в специфике тренинга, проводится работа с ожиданиями участников. Далее ведущий организует работу, направленную на: формирование норм и правил работы группы; развитие мотивации; формирование работоспособности участников; сплочение группы и др.

При планировании программы ведущему следует учитывать, что любой групповой психологический тренинг состоит как минимум из трех слоев: содержательного, личного и группового.

- содержательный слой включает в себя программу тренинга в соответствии с основными целями и в совокупности используемых в нем процедур;
- личный слой состоит из реальных личностных ситуаций каждого участника группы, которые заранее могут быть не известны;
- групповой слой проявляется в социально-психологической атмосфере в группе, степени ее развитости и протекающих в ней межличностных процессах.

Все события содержательного слоя разворачиваются на фоне личного и группового слоев. Поэтому эффективность использования в тренинге процедур во многом зависит от адекватного включения их в личный, групповой и содержательный контексты группы. Выполнение одного и того же упражнения в разных группах проходит по-разному, и сложно предусмотреть все детали до начала тренинга. Иногда по окончании первого занятия приходится изменять последующий план работы, подстраивая его под индивидуальные особенности участников, уровень развития группы и ее содержательное продвижение. Однако это не значит, что не нужно планировать программу тренинга, скорее это может сигнализировать о недостаточной подготовленности ведущего к тренингу. Перед каждым занятием ведущему следует иметь план работы. При свободном ведении он может состоять из списка основных вопросов, которые, вероятно, будут обсуждаться

ся, и предположительных упражнений. В случае программного ведения нужно спланировать и определить время, отводимое на разные виды работы. Но и в этом случае ведущий должен быть профессионально гибким и иметь в запасе достаточный выбор процедур (упражнений, игр и метафор) на различные случаи развития ситуации.

Особенности подбора упражнений

Для успешной работы очень важно правильно подобрать упражнение и своевременно его использовать. Несвоевременное использование упражнений, например предполагающих физический контакт или прикосновение к системе ценностей человека в группе, где участники недостаточно раскрепощены и открыты, может привести к повышению напряженности, возникновению дискомфорта и закрытию участников.

Для выбора каждого последующего упражнения необходимо определить:

1. С чем вы хотите работать: а) с характеристиками группы как объекта;
- б) индивидуальными особенностями участников?
2. Какие изменения вы хотите произвести?
3. Используя какие упражнения, вы можете произвести эти изменения?
4. Насколько группа будет готова к выполнению данного упражнения?
5. Как можно подготовить группу к выполнению данного упражнения?
6. Какой будет получен материал (результат) для продвижения группы в содержательном плане после выполнения процедуры?
7. Что вы будете делать с этим результатом?

При подборе упражнений и других тренинговых процедур ведущему следует учитывать, насколько они интересны ему лично, соответствуют его стилю и манере ведения группы. Тренер должен чувствовать и понимать психотехническую наполненность упражнения и программы занятия в целом. Только в этом случае он может работать уверенно и свободно импровизировать, внося в используемые им упражнения собственное, присущее только ему содержательное и эмоциональное наполнение. Можно сказать, что именно в этом обнаруживается авторство тренера, его индивидуальность и неповторимость, в том числе при использовании упражнений не собственной разработки.

Организация и проведение тренинга включает в себя следующие этапы: проведение процедуры знакомства; работу с ожиданиями участников, формирование норм и правил в группе, завершение тренинговых процедур, проведение дебрифинга, организация обратной связи в тренинговой группе.

§5. Техники активизации и управления вниманием, обеспечения активного слушания

Для успешной работы участников в тренинге необходимо настроить их на правильное восприятие информации, пробудить интерес к теме разговора и

к происходящим в группе событиям, сформировать готовность к пониманию и анализу приобретаемого и имеющегося опыта. Для этого ведущему необходимо владеть приемами активизации и управления вниманием человека. Под активизацией внимания понимается пробуждение активности восприятия человека, усиление его мыслительной деятельности и чувств за счет возбуждения ранее образованных систем временных связей (ассоциаций).

Обращение по имени

Это самый простой прием активизации и привлечения внимания. Имя человека неотъемлемо связано с самоотождествлением. Внимание практически любого человека активизируется в момент, когда он слышит свое имя. Обезличенное общение однозначно воспринимается членами группы как отсутствие интереса к ним. Но обратиться к человеку, это не значит просто произнести его имя, а направить на него свой взгляд и слова.

Интенсивность активизации внимания данным способом очень высока, но без дополнительного подкрепления не очень долговременна.

Неожиданный поворот

К числу причин, активизирующих внимание человека, относится как новизна раздражителя, так и резкое изменение его интенсивности. При этом большее значение имеет не столько абсолютная, сколько ее относительная интенсивность. Суть приема заключается в неожиданном изменении раздражителя, или смене деятельности: изменение параметров вашего голоса, увеличение или уменьшение его громкости. Также можно изменить характер действия, например, задать несколько адресных вопросов. Адресное предъявление вопросов, когда участники не знают, кому следующему и какой вопрос будет задан, хорошо активизирует внимание группы. При этом важно правильно задать нужный вопрос.

Обращение к актуальным проблемам и событиям

У каждого человека есть актуальные для него проблемы и события. У различных людей они могут отличаться, но в каждой группе, как большой, так и малой, есть некоторая совокупность общих проблем, которые для них небезразличны. Обращение к данным проблемам и событиям активизирует внимание участников. Источником непроизвольного внимания в данном приеме является значимость информации в данный момент.

Обращение к авторитетным источникам

Способ заключается в обращении к авторитетным источникам, цитировании известных людей, глубоких мыслей, притч и метафор. Успех приема зависит от новизны информации, глубины высказанной мысли и авторитетности для участников источника.

Использование юмора

Удачная шутка, высказанная ведущим, вызывает приятные эмоции, симпатию, заинтересованность в группе. Использование юмора помогает снять напряжение в группе и вызвать положительное восприятие последующей информации. Хотя юмор привлекает внимание не столько к содержанию работы, сколько к личности ведущего, это внимание в последующем можно использовать, направив в нужном направлении.

Практика использования вопросов

Использование вопросов позволяет или организовать конструктивную и эффективную коммуникацию, или разрушить раппорт. Можно свести процесс восприятия и мышления человека к последовательности задаваемых им себе вопросов и получаемых ответов. Человек целый день напролет отвечает себе на вопросы о том, что он видит, слышит, чувствует, хочет, что он имеет, что ему предстоит сделать, почему с ним так по ступают и т. п. При этом его отношение к жизни, к себе и к происходящему во многом определяется именно характером вопросов. Вопросы ведут к ответам, а ответы вызывают соответствующие чувства.

Ведущему следует уметь правильно и в нужный момент задавать нужные вопросы. Вовремя заданный уместный вопрос может стимулировать активность группы, изменить направленность внимания, усилить вовлеченность участников в происходящее. Также вопросы могут задаваться для проверки уровня понимания группой ситуации.

Техники активного слушания

Успешность беседы во многом зависит не только от умения говорить, но и умения слушать. Для этого необходимо следовать некоторым правилам: 1. Зрительный контакт с собеседником; 2. Реакция собеседника; 3. Предоставление возможности высказаться, не перебивая; 4. Использование вопросов на понимание; 5. Перефразирование с целью уточнения; 6. Внимание к чувствам собеседника.

§6. Использование коучинга в групповой и индивидуальной работе

Сущность коучинга

Лидер развивающего обучения В. Давыдов своим ученикам часто говорил: «Действуйте!». Это давало огромный заряд энергии. «Имей веру хоть с горчичное зерно, гора упадет», – эту фразу повторял В. Леви. Иначе говоря, имей уверенность в себе, и ты добьешься всего, чего захочешь.

Г. Щедровицкий, философ и игротехник, говорил: «Не боги горшки обжигают». И добавлял: «Набирайся окаянства и смелости».

Высказывания совершенно разных людей содержат одну и ту же идею о внутренних условиях управления человеком своей жизнью. В наше время возникает новое мировоззрение, принципиально отличающееся от того, что было в прошлом тысячелетии. Если раньше говорили, что человек полностью или во многом зависит от внешних условий, среды существования и судьбы, то сейчас мы говорим, что человек сам строит свою жизнь и судьбу.

Новое мировоззрение отражено и в коучинге, направленном в первую очередь на повышение жизненной энергии человека, создание непоколебимой веры в свои возможности и перспективы. В ходе коучинга психолог стремится «задеть за живое» своего клиента. Он старается обнаружить «зерно» или «изюминку», в которой присутствует индивидуальная мотивация человека, его собственный «мотор», не зависящий от обстоятельств и других людей.

Именно коуч обнаруживает личную мотивацию на успех, укрепляет её и делает саморазвивающейся. Наступит время, когда коуча не будет рядом с клиентом, – клиент сам превратится в коуча. Конечная цель коучинга – вооружить клиента психотехникой *самокоучинга*.

По существу, коуч освобождает внутренний потенциал человека, связанный с энергией. А энергия – это талант, одаренность. Каждый человек талантлив, но проявляет это лишь тот, кто уверен в себе и имеет внутреннюю мотивацию на самораскрытие, самоактуализацию и самоутверждение. После хорошего коучинга человек обретает внутреннюю силу и «крылья для полета». Когда человек понимает свою сопричастность общему движению, начинает относиться к своей жизни как к одной из тропинок на общем человеческом пути.

Коучинг – это построение внутренней психотехники существования человека, формирование его осознанного оптимизма, умения справляться с трудностями и преградами, его способности по-настоящему любить себя и свою жизнь.

Формы, принципы и этапы коучинга

Индивидуальный коучинг. Организуется при сотрудничестве психолога и клиента. Психолог в данном случае выступает психологическим тренером. Только если при тренировке обычного спортсмена спортивный тренер стремится повысить его физическую выносливость и навыки, то в условиях индивидуального коучинга коуч развивает психологическую выносливость и навыки его саморегуляции, а постоянным «соревнованием», если так можно выразиться, выступает сама жизнь.

В ходе коучинга происходит «чистка» личностных проблем клиента, поиск его эффективного индивидуального стиля – в работе и жизни. Если коуч занимается лично-профессиональными качествами клиента, то можно говорить о мотивировании его на успех и подборе эффективного профессионального стиля деятельности.

Если предметом персонального коучинга выступает частная сфера жизни клиента, то коуч стремится направить его на выбор конструктивной жизненной стратегии, осмысление целей, обретение внутреннего баланса и эмоционального равновесия. Определив сильные и слабые качества своего клиента, коуч стремится укрепить и развить сильные, скорректировать или оснастить самоконтролем его слабые качества.

Кроме того, коуч стремится раскрыть интеллектуальный и личностный потенциал клиента, «разогреть» его харизму, создать внутренние условия для расширения возможностей и перспектив на будущее. В результате анализа прошлых ошибок клиента и формулирования правильных выводов производится построение новых, перспективных целей.

Групповой коучинг осуществляется в Фоме взаимодействия коуча и группы ведущих специалистов разных отделов компании или сотрудников конкретного подразделения.

Цели группового коучинга:

- переход компании на новый этап развития;
- консолидация команды;
- развитие креативности команды;
- повышение стрессоустойчивости членов команды и др.

Коучинг направлен на оснащение клиента технологиями, которые повышают его профессиональную и личностную эффективность. Особое значение в данном случае имеет повышение уровня успешности команды в условиях напряжения и стресса, нестабильности и неожиданных изменений неопределенности и риска.

1) Групповой коучинг направлен на налаживание взаимодействия между сотрудниками, снижение конфликтности и раздраженности.

2) Групповой коуч команды стремится сформировать команду «под руководством». Другими словами, коуч старается укрепить статус и авторитет руководителя в команде, повысить принятие сотрудниками его стиля управления.

3) Групповой коучинг преследует и политические цели, например, реализацию психологического PR для руководителя.

Принцип комплексности в коучинге. Новым моментом в коучинге по сравнению с психологическим консультированием выступает применение не только психологических методов, но и методов построения имиджа, профилактической медицины, философии, эзотерических знаний и духовных учений. На практике коуч не всегда является психологом, нередко это специалист из другой профессиональной сферы, имеющий непрофильное образование.

Этапы коучинга. Начальным этапом коучинга является предварительное тестирование или консультирование. Последующими – наблюдение клиента в реальной практической работе, сопровождение и сотрудничество.

Большую трудность во взаимодействии с клиентом составляют предложения коуча понаблюдать за личной жизнью подопечного, его профессиональной деятельностью, проанализировать общение с подчиненными в неформальной обстановке. Клиент пока не готов к тому, чтобы проявить доверие по отношению к психологу, пусть и находящиеся в позиции независимого консультанта.

Ценностный аспект коучинга

1. Принцип удовольствия в жизни и работе.

«Человеку доставляет удовольствие развивать те способности, которыми его наградил Бог»

Г. Селье, автор учения о стрессе.

Долгое время считалось, что душевное и интеллектуальное развитие человека обязательно должно быть связано с трудностями и тяжелыми переживаниями. Уверенность в том, что чем больше страданий, тем лучше и чище становится душа человека, заставляла нас эти трудности и страдания осознанно или нет искать. В том случае, если жизнь складывалась так, что особых проблем не возникало, мы их искусственно создавали.

2. Стремление к трудностям.

Идея о том, что только «через тернии» можно прорваться «к звездам», отражает глубинные установки человека, связанные со страхами и неуверенностью в себе.

Стремление к борьбе и преодолению снижает внутреннюю тревогу, делает человека более уверенным в себе, потому что тем самым он самоутверждается, испытывает себя, доказывая себе, что он сильный и выносливый.

Замечено, что у человека значительно улучшается настроение, возникает активность, высокая работоспособность и ему нравится жить, когда он делает что-то полезное для своей семьи, своих близких и себя. У него возникает ощущение строительства собственной жизни, восхождения, улучшения и продвижения вперед. Появляется также уверенность, что от него и его усилий зависит многое, что он способен достичь своих целей, стоит только быть честным, а так же упорно и много работать.

Если человеку приходится работать на кого-то, получая при этом небольшие деньги, испытывая унижительное невнимание, настроение портится, возникает подавленность, он быстро утомляется. Возникает ощущение, что все усилия бесплодны, что в результате, сколько бы он не старался, цель не будет достигнута.

Каждый человек нуждается во внутренней свободе и работе на себя и свою семью. Главное в том, чтобы вовремя распознавать ситуации и людей, которые хотят тебя корыстно использовать. В данном случае необходимо суметь дипломатично избежать общения с ними.

Возникающие в нашей душе ощущения подавленности, апатии и пассивности подают нам сигнал о том, что нас используют и «порабощают». И, наоборот, если в нашей душе возникает легкие и радостные ощущения, чувство удовлетворения, то мы делаем все правильно.

Решение сложных проблем.

Иногда кажется, что решить профессиональную или жизненную проблему очень тяжело, почти невозможно, что будут тяжелые переживания и т.д. В этот момент непросто понять, что все эти трудности связаны не с проблемой как таковой, а именно с тем ожиданием трудностей, которые человек приписывает проблеме.

Проблема как таковая не имеет эмоций, с ней не связано ничего, кроме необходимости совершить определенный поступок, принять решение. Все эти действия на самом деле можно совершить без переживаний, легко и радостно, а затем жить дальше. Можно и нужно решать проблемы, не играя при этом роли героя или страдальца.

Легкость и радость в жизни.

Одна из типичных ошибок, которые совершает человек, состоит в том, что ко всему происходящему он относится излишне серьезно. Это проявляется в том, что он слишком эмоционально переживает происходящие вокруг него события, пропускает их через себя, мучается и страдает.

- Надо жить радостно, легко, динамично.
- Работу следует воспринимать как удовольствие, а не как вынужденную обязанность.
- Необходимо привыкать к переменам, быть гибким, разным, признавать динамику в жизни и в людях.
- Не нужно излишне за все переживать.

Испытывая удовольствие, мы доставляем удовольствие другим.

Замечено, что, кроме наслаждения профессионализмом того или иного человека, мы ощущаем его энергетику. Даже если перед нами профессионал высшего класса, но от него веет холодом и высокомерием, мы стараемся избежать общения с ним. Неосознанно мы практически всегда избегаем неприятного общения и, если возможно, стараемся как можно скорее о нем забыть.

Привлекательным для нас будет тот человек, который наслаждается своей работой и жизнью, «кушается» в этой радости и вызывает у окружающих те же положительные эмоции.

Чтобы помочь человеку понять самого себя и свое предназначение в жизни и работе, коуч задает следующие вопросы:

- Каких переживаний в вашей жизни больше – грустных или радостных?

- Умеете ли вы снижать интенсивность грустных переживаний и по возможности превращать их в радостные, светлые эмоции?
- Какие занятия в жизни доставляют вам настоящую радость и удовольствие?
- Как часто вы занимаетесь теми видами деятельности ли творчества, которые приносят вам радостные ощущения?
- Как можно изменить свою жизнь, чтобы в ней было больше радости и удовольствия?
- Есть ли в вашей работе обязанности, которые вы выполняете охотно и с особым удовольствием?

Идентичность как проблема, решаемая коучингом.

В коучинге об идентичности говорят в том случае, когда подразумевают совпадение или тождество человека с внешними факторами:

- социальной ситуацией;
- профессиональными или управленческими требованиями;
- половыми характеристиками.

Подразумевается также тождество человека с внутренними факторами – образом его «я» и тем, кем он себя ощущает, к чему стремится, в чем испытывает истинную потребность, что ему нравится, к чему его влечет и т.п.

В обоих случаях данную ситуацию объективно может оценить только сам человек. Никто со стороны (даже коуч!) не вправе сказать окончательно, подходит человеку его образ жизни или нет, проявляет ли он полностью свои способности в выбранной им профессии или нет, раскрывается ли он полностью, общаясь с близким человеком, или нет, и т.п. Ответственность за расцвет или угасание собственной идентичности несет сам клиент. Коуч может только стимулировать строительство жизни и карьеры в направлении более полного ощущения человеком своей идентичности, самого себя и своего «Я».

· Расскажите о себе и своей жизни в форме притчи, сказки или легенды. Какую роль вы отводите себе в повествовании?

· Опишите свое самое яркое впечатление в жизни, когда вы были самим собой, свободным и открытым человеком.

· Осуществляя покупки, чаще всего вы руководствуетесь своим собственным мнением, опираетесь на рекламу или на мнение знакомых?

· Принимая решение, вы опираетесь чаще всего на свое желание или на ожидания окружающих? И т.д.

Удержание целей.

Почему человек теряет свои цели? В некоторых случаях это связано с потерей интереса к самим целям. Жизнь меняется, старые схемы и соответствующие им цели, становятся не нужны, и их приходится отбрасывать. Гибкость в отношениях – одно из условий успешной карьеры и благополучной жизни.

Помогая другим, не стоит забывать о себе. Хроническая потеря собственных целей – не очень хороший «симптом».

При заниженной самооценке стремление к реализации целей других людей осознанно или чаще неосознанно создает для человека внутреннее условие для самоутверждения.

Помощь для самоутверждения и получения самоуважения.

Наличие установки «быть хорошим». Это зависит от воспитания, или он сам решил для себя: «Я добрый». В результате, когда к нему подходят с просьбой, ему неудобно отказать. Кроме этого при отказе у него возникает внутренний конфликт с самим собой. В такой ситуации он будет думать: «Я плохой человек». Внутреннее напряжение вызывает напряжение и недовольство собой.

Неорганизованность. В том случае, если человек не знаком с принципами тайм-менеджмента. Ему не хватает времени, он всегда спешит, всегда перегружен. Но цели свои он легко теряет и реальных, больших результатов почему-то не достигает.

Вопросы, заданные коучем, могут быть следующие:

- Случается ли так, что, поставив перед собой цель, вы от нее отказываетесь?
- В чем состояла внешняя и внутренняя причина вашего отказа от цели?
- Есть ли у вас собственные, личные способы самоорганизации?
- Планируете ли вы свой год по крупным целям?

Принятие решений и оценка результатов.

«Если есть желание, человек ищет возможности, если желания нет, то он ищет причины...»

Сформулировав цели и определив, какие из них наиболее важные и приоритетные, необходимо действовать. Принимать решения приходится всегда, даже тогда, когда мы отказываемся в неоднозначной или противоречивой ситуации. Наконец, если возникает альтернативные возможности, мы тоже определяемся и принимаем решение. По большому счету, успех и достижение целей в жизни и на работе всегда связаны с принятием решений.

В основе решения лежат субъективные, внутренние мотивы и объективные, внешние причины. С последними все ясно: перед принятием решения внешние причины можно наблюдать, обсуждать, оценивать. Внутренние мотивы не даны нам для непосредственного наблюдения; при выявлении и оценке внутренних мотивов мы опираемся на свое собственное ощущение или мнение.

Выступая в роли «зеркала» для своего клиента, коуч стремится к тому, чтобы он осознавал мотивы своих решений, и задает ему следующие вопросы:

- Каковы внешние и внутренние причины вашего решения?
- Существует ли другие внутренние мотивы вашего решения?
- Что вы вынуждены делать в соответствии со своим долгом?
- Вы добились определенных результатов в жизни, а о чем вы мечтаете?
- Окружающие хотят видеть вас в роли успешного сотрудника и заботливого отца, а каким вы себя ощущаете?

ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВ, ИГР И ПРИЕМОВ АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ

§ 1. Тренинговые упражнения в активном обучении студентов

«В каждом человеке – солнце.

Только дайте ему светить».

Сократ

При теоретическом освещении организации и подготовки тренинга мы останавливались на характеристике тренинговых упражнений, которые могут, отличаются в зависимости от поставленной цели этапа тренинга. Рассмотрим некоторые тренинговые упражнения, применяемые при знакомстве участников, при организации внутренней личностной работы, при формировании общих ценностей и развития сплоченности группы и при завершении тренинга.

Упражнения, ориентированные на знакомство участников и создание работоспособности группы «Самопрезентация»

Описание: Упражнение выполняется в круге. Участникам предлагается по очереди (по кругу) сообщить остальным членам группы следующую информацию о себе:

- имя;
- место работы (учебы);
- две лучшие черты своего характера.

А также рассказать интересный эпизод или запоминающееся событие из своей жизни.

Ведущий и другие члены группы могут задавать представляющемуся участнику дополнительные вопросы.

Комментарии: Норму задавания вопросов лучше ввести ведущему личным примером. Задавая открытые вопросы, ведущий демонстрирует представляющемуся участнику заинтересованность в получаемой информации и помогает ему более полно раскрыться.

«Автопортрет»

Описание: Упражнение выполняется в круге. Каждому участнику необходимо описать себя (устно) в третьем лице. Например: Сергей – высокий мужчина, 25 лет, его вес находится практически в идеальном соотношении с рос-

том. У него темные волосы, карие глаза. Он носит очки и выглядит. После краткого описания внешности необходимо перейти к описанию черт характера.

Участники группы могут задавать вопросы, направленные на уточнение деталей, но также спрашивая о третьем лице.

Комментарии: Ведущему следует управлять процедурой самоописания и задавания вопросов. Вопросы должны быть по существу, проявлять заинтересованность в человеке и ориентированы на получение дополнительной информации.

«Представление партнера»

Описание: Участникам предлагается образовать пары. При этом желательно, чтобы члены пары не были знакомы друг с другом. После этого каждый участник опрашивает своего партнера в течение 10 минут, стараясь собрать как можно больше информации о нем. По окончании времени происходит смена ролей в парах. Для того чтобы лучше структурировать процедуру, ведущий может предложить участникам макет вопросника, который они могут использовать в процессе сбора информации. В него могут входить следующие вопросы:

- Каким именем вы предпочитаете, чтобы вас называли?
- Сколько вам лет?
- Чем вы занимаетесь большую часть своего времени?
- Чем вам нравится заниматься? (Увлечения, хобби.)
- Что вы думаете по поводу своего участия в данном тренинге?
- Если бы вы хотели что-то изменить в себе, то что бы это было?
- Что бы вы хотели сообщить о себе группе?

Через 20 минут участники возвращаются в круг, и каждый представляет своего партнера, рассказывая о том, что ему удалось о нем узнать. По окончании представляемому участнику дается возможность исправить неточности, добавить или разъяснить некоторые моменты, а также ответить на вопросы, заданные группой.

Упражнения, направленные на внутреннюю работу личности и организацию обратной связи

«Ладонка»

Описание: Каждый по очереди обводит на листе бумаги контур ладони. В центре пишет свое имя, в каждом пальце записывает то, что нравится в себе самом. Затем лист передают соседу справа, он в течение 30 секунд пишет (снаружи ладони) то, что нравится в человеке, хозяине ладони. Так через весь круг хозяину лист возвращается в перевернутом виде.

Комментарии: данное упражнение позволяет получить эффективную обратную связь от группы и повышает самооценку.

«Каким меня видят»

Описание: Упражнение направлено на организацию активной обратной связи каждому участнику от группы и является хорошим дополнением пре-

дыдущего упражнения. Выбирается доброволец, который выходит из комнаты. Перед выходом ему предлагается встать перед группой, и ведущий говорит: «Посмотрите на этого хорошего человека».

Это важный элемент процедуры, подчеркивающий, что необходимо отмечать только положительные качества. Критику можно осуществить отдельным упражнением, по окончании тренинга, если участники группы будут к ней готовы.

Задача группы – коллегиально написать 10 ответов на вопрос «КАКОЙ ОН?», наиболее точно описывающих личные качества вышедшего человека.

Задача участника: за дверью подумать, как может охарактеризовать его эта группа. После того как группа готова, ведущий приглашает участника войти. Теперь его задача называть свои личные качества, являющиеся ответом на вопрос «КАКОЙ Я?» которые, **как ему кажется**, в нем видят окружающие. Важно угадать суть качества, а не конкретное написанное группой слово. При угадывании участником какого-либо качества группа сообщает ему об этом. Участник продолжает до тех пор, пока не «угадает» шесть качеств из списка группы. После этого группа зачитывает ему оставшиеся (не угаданные) качества, при необходимости поясняет их и дарит ему листок на память. Далее за дверь выходит следующий участник.

Комментарии: Упражнение лучше выполнять в малых группах. Даже если участники недавно познакомились и не знают хорошо друг друга, у них уже будет первое впечатление, с которым можно работать.

При его выполнении необходимо твердо придерживаться процедуры и не завершать ее до тех пор, пока участник не назовет указанное количество пунктов. Если участник затрудняется, то члены группы могут ему помогать, предлагая вспомнить те или иные ситуации и определить проявляющиеся в тот момент качества.

В процессе обсуждения следует дать участникам возможность высказаться. При этом можно предложить каждому участнику зачитать не угаданные им качества и сообщить свое отношение к ним.

«Вы меня узнаете?»

Установка: Представьте случай, когда вам необходимо встретиться с незнакомым человеком. Например, вы договариваетесь о встрече по телефону. Для того чтобы человек смог вас узнать, вы, как это обычно бывает, сообщаете ему какие-то детали вашей внешности или одежды. Давайте уйдем от этого стереотипа и подумаем, какие другие признаки, не касающиеся внешности или одежды, вы могли бы сообщить другому человеку, чтобы он вас узнал.

Описание: Каждому участнику необходимо написать пять индивидуальных признаков, отличающих его от большинства других людей, но не касающихся описания внешности или одежды. Это могут быть любимые жесты, особенности поведения, элементы походки, привычки, особенности ношения одежды и т. п.

По завершении каждый участник по кругу зачитывает свои признаки. При необходимости ведущий и другие члены группы задают вопросы, направленные на прояснение представленных отличительных признаков участников.

«Психологический автопортрет»

Описание: На отдельном листке каждому участнику процедуры предлагается составить свой психологический автопортрет. Он должен состоять не менее чем из 10 психологических признаков, описывающих его особенности характера, увлечения, взаимоотношения с другими людьми, особенности взглядов на мир и т. п. После составления участниками автопортретов они складывают их в подготовленную коробку (или на отдельный стул). Ведущий или один из участников перемешивает листки и зачитывает их в случайном порядке. Задача группы – по тексту узнать автора. По окончании каждого «опознания» члены группы могут внести добавления и коррективы в автопортрет участника по тем наблюдениям, которые сложились у них во время занятий.

«Кто Вы?»

Описание: Участники группы сидят по кругу, у каждого – чистый лист бумаги, на котором каждому необходимо ответить на следующие вопросы:

1. С каким растением вы себя ассоциируете?
2. Какой ваш любимый цвет?
3. Какое качество вы больше всего цените в людях?
4. Что является вашими самыми сильными чертами личности?
5. Каков ваш девиз?

После каждого вопроса ведущий дает немного времени для ответа, а в конце собирает листы.

Ведущий или один из участников перемешивает листки и зачитывает их в случайном порядке. Задача группы – по тексту узнать автора.

«Какой Я?»

Материалы: игровые листки по количеству участников. Игровой листок представляет собой лист формата А4, согнутый пополам. Нижняя половина каждого листа согнута на полоски по количеству участников.

Исходное положение участников:

- участники сидят за столом;
- каждому участнику ведущий выдает игровой листок.

Описание: каждому участнику нарисовать на верхней половине игрового листка (не согнутой на полоски) свой автопортрет, не подписывая его. Время на выполнение – 5 минут.

1. По истечении времени на выполнение, участники сдают автопортреты ведущему.

2. Ведущий перемешивает их и раздает участникам в произвольном порядке.

3. Каждый участник пишет на самой нижней полоске под автопортретом, какая, на его взгляд, профессия подходит человеку, нарисованному на портрете. Время – 1 минута.

4. После этого участник загибает полоску, на которой писал, на обратную сторону игрового листка и передает его следующему участнику по кругу.

5. Участникам нельзя смотреть на предыдущие записи.

6. Участник, получивший свой автопортрет, также заполняет полоску.

7. Когда портреты «обошли» весь круг, ведущий собирает их. Затем участники разбирают свои автопортреты.

8. По желанию каждый участник может высказаться о надписях под своим автопортретом, показать их другим участникам.

«Брачное объявление»

Описание: Всем членам группы дается 3-5 минут для того, чтобы написать брачное объявление. Любой пишет о себе, составляя свой психологический портрет, выделяя свои преимущества, которыми он мог бы заинтересовать другого человека. В инструкции подчеркивается, что следует выделять прежде всего психологические характеристики, а не восхищаться описанием внешнего вида, квартиры, машины.

Все поочередно зачитывают свои объявления, а группа помогает, дополняя то, что участник пропустил.

«Без маски»

Описание: Все участники поочередно берут карточки, которые лежат на столе, и без подготовки продолжают высказывания, которое имеет начало на карточке.

Группа прислушивается к интонациям, голосу, оценивает меру искренности. Если признано, что высказывания было искренним, то упражнение продолжает следующий участник. Если же группа признает, что оно было шаблонным, неискренним, участник делает еще одну попытку, но уже после всех.

Содержание незаконченных предложений:

«Мне в особенности не нравится, когда...»

«Мне знакомое острое ощущение одиночества. Помню...»

«Мне очень хочется забыть, что...»

«Однажды меня напугало то, что...»

«В незнакомом обществе, я ощущаю...»

«Даже близкие люди иногда меня не понимают. Однажды...»

«Помню случай, когда мне стало стыдно, я...»

«Рекламный ролик»

Описание: Всем нам хорошо известно, что такое реклама. Ежедневно мы множество раз видим рекламные ролики на экранах телевизоров и имеем представление, какими разными могут быть способы презентации того или иного товара. Поскольку мы все – потребители рекламируемых товаров, то не будет преувеличением считать нас специалистами по рекламе. Вот и представим себе, что мы здесь собрались для того, чтобы создать свой собственный рекламный ролик для какого-то товара. Наша задача – представить этот

товар публике так, чтобы подчеркнуть его лучшие стороны, заинтересовать им. Все как в обычной деятельности рекламной службы.

Но один маленький нюанс – объектом нашей рекламы будут являться... **конкретные люди**, сидящие здесь, в этом кругу. Каждый из вас вытянет карточку, на которой написано игровое имя одного из участников группы. Может оказаться, что вам достанется карточка с вашим собственным именем. Ничего страшного! Значит, вам придется рекламировать самого себя. В нашей рекламе будет действовать еще одно условие: вы не должны называть имя человека, которого рекламируете. Более того, вам предлагается представить человека в качестве какого-то товара или услуги. Подумайте, чем мог бы оказаться ваш протез, если бы его не угораздило родиться в человеческом облике. Может быть, холодильником? Или загородным домом? Тогда что это за холодильник? И каков этот загородный дом? Назовите категорию населения, на которую будет рассчитана ваша реклама. Разумеется, в рекламном ролике должны быть отражены самые важные и -истинные достоинства рекламируемого объекта. Длительность каждого рекламного ролика – не более одной минуты. После этого группа должна будет угадать, кто из ее членов был представлен в этой рекламе. При необходимости можете использовать в качестве антуража любые предметы, находящиеся в комнате, и просить других игроков помочь вам. Время на подготовку – десять минут.

Упражнение, как обычно, завершается обсуждением и рефлексией собственных переживаний каждого из игроков по поводу представления его в рекламном ролике.

«Ищу друга».

Описание: «Любой человек, пожалуй, мечтает о том, чтобы иметь настоящего друга. Кому-то из вас наверняка уже повезло, и такой друг у вас есть. У кого-то – множество знакомых и приятелей, но трудно выбрать из них человека, которого можно было бы гордо назвать другом. А кто-то, возможно, в силу застенчивости или замкнутости чувствует себя одиноким и с горечью признается себе, что друзей у него нет. Но в любом случае настоящий друг никому не помешает.

С этого момента я становлюсь редактором особой газеты бесплатных объявлений. Она называется «Ищу друга». Каждый из вас может поместить в нашу газету объявление о поиске друга. В этом объявлении нет ограничений на количество слов или размер букв. Принимается любая форма. Вы можете изложить весь список требований к кандидату в друзья, весь набор качеств, которыми он должен обладать, а можете нарисовать его портрет. Можете рассказать о себе. Одним словом, делайте объявления таким, каким пожелаете. Следует только помнить, что объявлений о поиске друзей будет много и вам надо позаботиться, чтобы именно ваше привлекло внимание. Возьмите листы бумаги, фломастеры – творите! Время на подготовку – десять минут.

Спустя отведенное время, ведущий предлагает развесить листы на стенах. Подписывать их не нужно. Участники группы молча читают объявления. Каждый имеет право нарисовать красный кружок на том объявлении, которое привлекло его внимание, и он готов связаться с его подателем. Можно ограничить выбор таких объявлений, например, тремя. – Теперь можно снять листы с объявлениями. Посмотрите, отозвались ли на ваше объявление. Посчитайте количество красных кружков на ваших листах. Пусть каждый по кругу назовет одну цифру – количество доставшихся вам выборов».

Вот теперь и наступит самый важный момент игры. Ведущий предлагает обсудить вопросы:

- Чем характеризуется объявление, получившее наибольшее число заинтересованных ответов?

Что помешало вам откликнуться на другие объявления? (Речь идет об объявлениях, не получивших ни одного выбора, – если такие окажутся.) Вполне вероятно, что наименьшее количество красных кружков будет на тех объявлениях, в которых подробно перечислены требования, предъявляемые к будущему другу. Естественно: нелегко соответствовать высокому запросу. Не каждый обладает такими замечательными качествами, как «преданность», «готовность, все бросив, прийти на помощь», «умение хранить тайны» или «владение карате или кун-фу». И потом самое главное: в таких объявлениях ищут друга, который должен что-то давать, и ничего не предлагают взамен. Подобное потребительское отношение к другу, от которого требуется служить подателю объявления, вряд ли встретит понимание и сочувствие.

Достаточно плавным и логичным будет переход к обсуждению человеческих качеств, важных для подлинной дружбы. И здесь неоценимую помощь окажут те объявления, в которых уже изложены позиции участников по поводу наиболее ценных достоинств друга. Ведущему нельзя упускать возможность подвести участников группы к рефлексии и инвентаризации собственных качеств, помочь возникновению продуктивных обратных связей, мотивировать желание самоизменений.

«Ошибки – факторы успеха»

Материалы: Карточки с двумя колонками. Правая колонка имеет заголовок «Правила или задачи на будущее», левая – «Текущие или часто встречающиеся ошибки и неудачи».

Время: Упражнение – 10 мин., обсуждение – 5-10 мин. на каждого участника.

Инструкция:

Шаг 1. «Вспомните, пожалуйста, и запишите в левой колонке три допущенные вами текущие ошибки или постигшие вас неудачи. В правой колонке переформулируйте эти неудачи в правило на будущее или выполнимую задачу».

Шаг 2. «Расскажите группе о неудачах в оптимистичном стиле и сформулируйте выполнимую задачу или правило на будущее». Группа следит за

точностью формулирования правил и задач, а также за их реальностью и выполнимостью.

Обсуждение: «Что вы чувствовали, когда ошибки и неудачи приобретали форму правил? Можно ли как-либо конкретизировать, уточнить правила и задачи?»

Комментарии: Если участник группы заявляет, что у него уже давно не было неудач и промахов, то тренер может указать на то, что здесь есть существенный резерв наслаждения. Может быть, имеет смысл заняться более сложным и интересным делом, как-то расширить круг привычно решаемых задач? Особо также следует отметить, что правило создает удовольствие только в том случае, если оно выполняется.

Домашнее задание: Участникам раздаются пустые карточки, которые использовались в этом упражнении. «Если вы замечаете за собой некоторые недоработки или неудачи, запишите их на карточке и потренируйтесь в переформулировании неудач в правила и задачи». Выполнение домашнего задания обсуждается на следующем занятии.

«Оптимистичное выступление»

Материалы: Карточки с записанными на них темами для выступлений.

Время: Упражнение – 10-15 мин. на каждого участника.

Инструкция: «Пожалуйста, сделайте трехминутное сообщение перед группой, выдержанное в оптимистичной манере на одну из следующих тем:

- Перспективы производства автомобилей в России
- Как прекратить войны во всем мире?
- Есть ли жизнь на Марсе?
- Люблю ли я путешествовать?
- Судьба русского образования
- Как стать счастливым?
- Интернет, его достоинства и недостатки
- Что бы я сделал, если бы стал президентом?
- Почему мне нужно в два раза повысить зарплату?
- Новогоднее поздравление
- Счастье не купишь».

Группа по окончании выступления дает обратную связь и исправляет ошибки.

Обсуждение: «Что мешало выступать в оптимистичной манере? Возможен ли стопроцентный оптимизм? В отношении кого, себя самого или других людей, проще быть оптимистом?».

Комментарии: Темы могут выбрать для себя сами участники, можно также устроить «жеребьевку» со случайным распределением тем. Если в ходе обсуждения этого и предыдущего упражнения возникают вопросы о том, что же делать с теми «гадостями», которых все же предостаточно в нашей

жизни, будет ли разумным совершенно игнорировать собственные ошибки и неудачи, то можно переходить к обсуждению новых тем.

«Проект биографии»

Материалы: Листы бумаги, ручки или карандаши. С согласия участников биографии могут быть записаны на диктофон.

Время: Упражнение – 20 мин. на одного участника, обсуждение – 5-7 мин. на каждого участника.

Инструкция: «Теперь, когда мы навели порядок в нашем прошлом, мы попробуем пофантазировать и заглянем в наше позитивное будущее. Мы будем полностью свободны в наших фантазиях и сочиним каждый сам себе биографию на ближайшие 5-10 лет, включив в нее все наши мечты и планы, а также события и обстоятельства, которые вам наверняка доставят удовольствие и радость. Пожалуйста, описывайте эти чувства как можно детальнее, используя ощущения разных модальностей».

Участники группы по очереди рассказывают подготовленные биографии.

Обсуждение: «Как вам показалось, что в услышанных нами биографиях было самым приятным? Какой момент лично для вас стал бы самым счастливым?»

Комментарии: Тренер внимательно следит за рассказом каждого и помогает при необходимости не отвлекаться на оценку реальности описываемых событий, их достижимости и т. д., а сконцентрироваться на том положительном, что есть в каждом моменте биографии. По возможности и с согласия участников диктофонная запись позитивных биографий также может быть расшифрована и роздана участникам группы.

Домашнее задание: Позитивные биографии участникам предлагается дополнить новыми позитивными событиями, которые они могут заимствовать из услышанных ранее рассказов.

«Ниши наслаждения»

Материалы: Листы бумаги или карточки по числу участников, на которых написано: «Мои пространственные ниши наслаждения. Мои духовные ниши наслаждения».

Время: Упражнение – 10-15 мин., обсуждение – 10-15 мин. на каждого участника.

Инструкция:

Шаг 1. «Пожалуйста, обдумайте и найдите места, где вы чувствуете себя совершенно комфортно, одно пребывание в которых доставляет вам удовольствие. Запишите название этих мест на карточке и обдумайте, как вы расскажете о них группе. Теперь вспомните занятия, которые доставляют вам удовольствие, и также запишите их на карточке. Иногда одно связано с другим, иногда – нет. Подумайте, как вы расскажете об этих занятиях группе».

Шаг 2. Каждый участник рассказывает группе о своих нишах наслаждения.

Обсуждение: «Достаточно ли имеющихся ниш, или имеет смысл искать или создавать новые? Какие ниши наслаждения надежнее – пространственные или духовные?»

Комментарии: При необходимости тренер может либо сам назвать свои духовные и пространственные ниши наслаждения, либо привести примеры этих ниш.

Страховка: Примеры пространственных ниш наслаждения: дача, горы, берег моря, рабочий кабинет, салон автомобиля, постель, концертный зал, ванная комната, бассейн, рынок, солярий, тренажерный зал, яхта. Примеры ниш духовного наслаждения: чтение, классическая музыка, праздничное застолье, секс, болтовня с подругами, лекция, послеобеденный сон, подводное плавание, компьютерные игры.

«Золотая рыбка»

Материалы: Не требуется.

Время: Упражнение – 20 мин., обсуждение – 5-7 мин., на каждого участника.

Инструкция: Каждый участник перед группой делает короткое сообщение на тему: «Какие три желания я попросил бы выполнить золотую рыбку, попадись она мне в руки».

Обсуждение: «Легко ли было выбрать три желания? Не остались ли какие-либо желания забытыми? Может ли ваши желания выполнить кто-либо другой, помимо золотой рыбки? Можете ли вы сами что-либо сделать для выполнения ваших желаний?»

Комментарии: Имеет смысл тщательно фиксировать высказанные участниками желания для последующего анализа. Записи могут пригодиться при выполнении дальнейших упражнений. Некоторые желания могут быть тут же «исполнены» (драматизированы) с применением бихевиоральной психодрамы. В этом случае пользуются методикой «психодраматическая проба будущего».

Упражнения, направленные на групповую работу по формированию общих ценностей и развития сплоченности.

«Мой идеальный мир»

Материалы: 3 листа ватмана; 9 маркеров разных цветов; скотч.

Место проведения и исходное положение участников: ведущий делит группу на 3 команды, равные по количеству человек. Команды располагаются таким образом, чтобы при обсуждении задания не мешать друг другу.

Описание: каждой команде нарисовать картину «Мой идеальный мир» и представить ее перед другими командами.

1. У команд есть 10 минут на обсуждение тактики выполнения задания, во время обсуждения нельзя ничего записывать и трогать материалы.

2. По истечении времени обсуждения, команды одновременно приступают к выполнению задания по команде ведущего: «Время». При этом:

- задание выполняется молча. За произнесенное слово – штраф во времени 2 минуты (время на выполнение задания уменьшается на 2 минуты для всех команд, независимо от того, какая из них нарушила это правило);

- на выполнение задания у группы есть 10 минут.

3. Представление картин проводят 1–2 человека от каждой команды, аргументируя свое видение идеального мира, не более 2 минут.

Комментарии: в задании можно давать и иные темы картин («Идеальный лидер», «Идеальный коллектив», «Идеальная профессия» и др.).

«Скульптура идеального лидера»

Описание: группе из ее участников «слепить» скульптуру идеального лидера и представить ее ведущему.

1. У группы есть 10 минут на обсуждение тактики выполнения задания, во время обсуждения нельзя начинать «лепить» скульптуру.

2. По истечении времени обсуждения, группа приступает к выполнению задания по команде ведущего: «Время», при этом задание выполняется молча. За произнесенное слово – штраф во времени 2 минуты.

3. При «лепке» скульптуры можно использовать только предметы, находящиеся на участниках.

4. В скульптуре может быть использовано любое количество участников группы.

5. На выполнение задания у группы есть 10 минут.

6. Представление скульптуры проводят 1–2 человека от группы, аргументируя свое видение идеального лидера не более 2 минут.

«Выбор»

Исходное положение участников: участники сидят в кругу на стульях. По команде ведущего: «Выбор» каждый участник указывает пальцем вытянутой руки на одного из других участников.

Описание: добиться такого «выбора», в котором группа разбилась бы на пары.

1. Участникам нельзя разговаривать друг с другом.

2. Участникам нельзя вставать со стульев.

3. Участники делают свой выбор одновременно по команде ведущего и не могут менять его до новой команды.

4. Когда задание выполнено, ведущий говорит об этом группе.

Комментарии:

- если в группе нечетное число участников, задание считается выполненным, когда только один участник остался без пары;

- ведущий дает команды в быстром темпе.

«Аукцион ценностей»

Материалы: лист ватмана с написанными на нем ценностями; маркер красного цвета.

Упражнение состоит из двух этапов: аукцион и обсуждение.

Описание:

1. У каждого участника есть 1000 условных единиц.
2. Начальная цена каждой ценности – 50 условных единиц.
3. Повышать цену можно на сумму условных единиц, кратную 20 (20, 40, 60 и т.д.). Нельзя повышать собственную названную цену.
4. Объединять условные единицы участникам нельзя.
5. Торги начинаются после оглашения ведущим какой-либо ценности.
6. Ценность считается купленной, если предложенную за нее цену ведущий назвал три раза под счет и произнес слово «Продано» (например: 300 – раз, 300 – два, 300 – три, продано!) или если за нее предложено 1000 условных единиц.
7. Рядом с ценностью ведущий записывает цену, за которую она продана, и имя ее покупателя.

Вопросы для обсуждения упражнения:

- Почему именно эти ценности набрали наибольшее число единиц?
- Все ли довольны тем, что купили? Хотелось ли купить что-то другое?
- Если бы такой аукцион проходил в реальной жизни, изменился бы ваш выбор?
- Какие проблемы человека и общества связаны с предложенными ценностями? Способна ли молодёжь решить эти проблемы, повлиять на их решение?

Список ценностей:

- Свобода.
- Финансовая независимость.
- Возможность написать книгу, которая повлияла бы на поколения.
- Мир во всем мире.
- Здоровый ребенок.
- Идеальная семья,
- Дом вашей мечты.
- Идеальное здоровье до 95 лет.
- Головокружительная карьера.
- Благополучие родителей.
- Идеальная любовь.
- Поселить всех бездомных.
- Накормить всех голодных.
- Стать президентом России.
- Стать президентом США.
- Слетать в космос.
- Получить «Оскара».
- Мир без наркотиков.
- Бессмертие.
- Идеальный друг.
- Возможность путешествовать во времени.

- Возможность читать чужие мысли.
- Способность летать.
- Изменить внешность.
- Сменить пол.

«Аукцион лидерских качеств»

Материалы: 1 лист ватмана, маркеры, скотч.

Место проведения и исходное положение участников: участники сидят в кругу. На стене повешен плакатный лист, на котором в столбик написаны лидерские качества.

Описание:

1. Ведущий зачитывает качество.
2. Каждый участник по команде ведущего: «Выбор» указывает пальцем вытянутой руки на того участника, которому зачитанное качество, на его взгляд, наиболее подходит. В таком положении участники замирают.
3. Ведущий подсчитывает, сколько человек показало на каждого участника.
4. Справа от качества ведущий записывает имя того, на кого указало наибольшее число участников.
5. Ведущий зачитывает следующее качество и т.д.

Комментарии:

- упражнение можно завершить обсуждением результатов;
- упражнение рекомендуется проводить для одной группы несколько раз через определенный период времени, чтобы сравнить результаты.

«Зубы дареного коня».

Описание: В тренингах тема дня рождения является чрезвычайно популярной и обыгрывается с помощью самых разных приемов. Группа разбивается на шестерки, и каждая подгруппа образует свой маленький круг. Каждый член подгруппы получает номер от одного до шести.

В принципе это упражнение можно проводить и со всей группой в общем кругу, но в целях экономии времени и избегания утомления в большой группе все же предпочтительней работа в шестерках.

Дальнейший текст ведущего было бы хорошо сопровождать негромкой лирической музыкой для создания необходимой атмосферы. Как и все слова ведущего в описываемых играх, этот текст является примерным. Каждый тренер может давать вводную по-своему, лишь бы ее содержание приблизительно соответствовало приведенному ниже.

«- Давайте пофантазируем и представим, что сегодня у всех нас праздник, у всех – день рождения. Такой день всегда важен. Он символизирует определенный рубеж, по прохождении которого человек может что-то изменить в своей жизни и в себе. В день рождения имениннику принято дарить подарки. Пусть сегодня это будут такие подарки, которые действительно помогут человеку измениться, которые по-настоящему нужны ему и ценны для него. Сделать хороший подарок очень непросто. Кто из нас не ломал

голову, что подарить близкому человеку в такой день? Кто из нас не бегал по магазинам в поисках «чего-нибудь такого...»? Сегодня не надо ничего искать в магазинах. Тем более, что скорее всего там не найти того, что в самом деле нужно. Помните, вы ничем не ограничены. Дарить можно все, что угодно: от картины кисти великого Леонардо до конкретных личностных качеств; от виллы на Багамских островах до тысячелетнего манускрипта, хранящего мудрость древних волшебников; от засохшего прошлогоднего одуванчика до вечной жизни. Не спешите с выбором подарка. В данную минуту именинниками являются первые номера. Внимательно посмотрите на этого человека. Подумайте о том, какой жизненный опыт у этого человека? Что он познал и понял в своей жизни? Что он ценит больше всего на свете? Кого он любит? О чем он мечтает? Попробуйте понять, что же ему очень и очень нужно? Что он хотел бы получить в дар от вас? Сейчас вы волшебники и вы способны дать этому человеку то, что он хочет... А теперь внимание, именинники! В обычный день рождения любые подарки принимаются без критики – независимо от того, понравились они или нет. В народе говорят, дареному коню в зубы не смотрят. Но сегодня – особый случай. Постарайтесь присмотреться к «зубам дареного коня», прислушаться к себе, оценить нужность каждого подарка для вас и честно сказать дарящему, насколько он «попал в точку» со своим подарком. Четко аргументируйте свое мнение. Если вы не хотите принимать преподнесенный вам дар, объясните, стараясь не обижать дарящего, почему вы это делаете. Давайте ответ сразу каждому из своих товарищей.

Дарители! Не нужно спорить с именинником, даже если вы категорически с ним не согласны и убеждены, что без вашего подарка он просто погибнет тут же на месте. Сегодня у каждого из вас будет день рождения, и каждый не только сделает пять подарков, но и получит тоже пять. После того, как первый номер оценит все подарки, именинником становится второй номер и так далее. Пожалуйста, приступайте! С днем рождения!»

Когда каждый из участников в подгруппе получит свои пять подарков, ведущий просит всех собраться в общий круг для групповой рефлексии. Интересно обсудить следующие вопросы:

- Кому из участников удалось подобрать такие подарки, которые были с благодарностью приняты всеми «именинниками»? За счет чего это произошло? Какого типа были подарки? Какие из них оказались самыми удачными? Каков самый оригинальный подарок?

- Обнаружились ли «именинники», принявшие все подарки без исключения? Если да, то не является ли причиной их «всеядности» нежелание обидеть дарителей? Все ли сумели быть искренними? Какие подарки оказались отвергнутыми и почему? Насколько трудным было отказываться от подарков? Есть ли такие «именинники», кто не принял ни одного подарка? Почему? Что вы чувствовали, когда ваши дары отвергались?

«Моя любимая работа»

Материалы: Лист ватмана с записанными на нем «любимыми занятиями».

Время: Упражнение – 5-7 мин. на каждого участника.

Инструкция:

Шаг 1. «Мы сейчас подумаем о том, какая работа доставляет нам удовольствие. Расскажите, пожалуйста, группе, хотите ли вы работать, на какой должности и насколько интенсивно? Может быть, вы хотите работать совсем мало и ограничиться лишь небольшим доходом? Или вы хотели бы заниматься только домашними делами, а содержал бы вас кто-либо другой? Или вы вообще не хотите работать, поскольку у вас есть такая возможность?»

Шаг 2. «Что в вашей (возможной) работе для вас особенно важно? Что вам нужно было бы предложить, чтобы вопрос зарплаты перестал иметь принципиальное значение?»

Обсуждение: «Можете ли вы придумать такую должность, при которой вам платили бы деньги за ваши любимые занятия? Было ли так когда-нибудь в вашем прошлом? Можно ли представить себе, что такое может случиться в будущем?»

Комментарии: Под «работой» в этом упражнении имеются в виду занятия, которые дают средства к существованию, определенный доход. Если в группе оказываются безработные, то обсуждается потенциально возможное занятие, которое позволило бы заработать деньги. Цель работы тренерской команды состоит в том, чтобы как можно теснее увязать занятия, доставляющие удовольствие, с «работой», то есть найти возможность получать деньги за занятия, доставляющие удовольствия. Котренер записывает имена членов группы, заявляющих, что им безразлично, чем заниматься, лишь бы деньги платили. В последующей работе нужно будет вернуться к обсуждению вопроса о том, зачем им нужны деньги.

Медитативно-релаксационные упражнения, используемые в завершении занятия

«Храм тишины»

Описание: Вообразите себя гуляющим на одной из улиц многолюдного и шумного города... Ощутите, как ваши ноги ступают по мостовой... Обратите внимание на других прохожих, выражения их лиц, фигуры... Возможно, некоторые из них выглядят встревоженными, другие спокойны... или радостны... Обратите внимание на звуки, которые вы слышите... Обратите внимание на витрины магазинов... Что вы в них видите?.. Вокруг очень много спешащих куда-то прохожих... Может быть, вы увидите в толпе знакомое лицо. Вы можете подойти и поприветствовать этого человека. А может быть, пройдете мимо... Остановитесь и подумайте, что вы чувствуете на этой шумной улице?.. Теперь поверните за угол и прогуляйтесь по другой улице... Это более спокойная улица. Чем дальше вы идете, тем меньше вам встречается людей...

Пройдя еще немного, вы заметите большое здание, отличающееся по архитектуре от всех других... Вы видите на нем большую вывеску: «Храм тишины»... Вы понимаете, что этот храм – место, где не слышны никакие звуки, где никогда не было произнесено ни единого слова. Вы подходите и трогаете тяжелые резные деревянные двери. Вы открываете их, входите и сразу же оказываетесь окруженными полной и глубокой тишиной...

Побудьте в этом храме... в тишине... Потратьте на это столько времени, сколько вам нужно...

Когда вы захотите покинуть этот храм, толкните двери и выйдите на улицу.

Как вы себя теперь чувствуете? Запомните дорогу, которая ведет к «Храму тишины». Когда вы захотите, вы сможете возвращаться в него вновь

«Заросший сад»

Описание: Представьте, что вы находитесь в старинном заброшенном городе и совершаете прогулку по территории большого забытого замка... Вы видите высокую каменную стену... увитую плющом... в которой находится деревянная дверь... Откройте ее и войдите... Вы оказываетесь в старом... заброшенном саду... Когда-то это был прекрасный сад... однако уже давно за ним никто не ухаживает... Растения так разрослись и все настолько заросло травами... что не видно земли... трудно различить тропинки... Вообразите, как вы, начав с любой части сада... начинаете приводить его в порядок... Представьте, как вы пропальваете сорняки... подрезаете ветки... выкашиваете траву... пересаживаете деревья... окапываете и поливаете их... делаете все, чтобы вернуть саду прежний вид...

Через некоторое время остановитесь... и сравните ту часть сада, в которой вы уже поработали... с той, которую вы еще не трогали...

Со временем вы сможете возвращаться в этот сад и продолжать начатую вами работу.

«Маяк»

Описание: Представьте маленький скалистый остров...вдали от континента... Обратите внимание на высокий, крепко поставленный маяк на вершине этого острова. Вообразите себя этим маяком... Ваши стены такие толстые и прочные... что даже сильные ветры, постоянно дующие на острове, не могут покачнуть вас... Из окон вашего верхнего этажа... вы днем и ночью... в хорошую и плохую погоду., посылаете мощный пучок света, служащий ориентиром для судов... Подумайте о той мощной энергии, заложенной в вас... и поддерживающей постоянство вашего светового луча... скользящего по океану... предупреждающего мореплавателей о мелях... являющегося символом безопасности на берегу...

Вы являетесь хранителем этой энергии... Ощутите эту энергию... этот внутренний источник света в себе... света, который никогда не гаснет... который освещает ваш путь...

§ 2. Психотехнические упражнения для педагогов и психологов

Психотехнические упражнения для педагогов и психологов направлены на достижение двух основных целей. Во-первых, они способствуют гармонизации их внутреннего мира, ослаблению психической напряженности, т. е. имеют сугубо психотерапевтические цели. Во-вторых – и это очень важно – психотехнические упражнения нацелены на развитие внутренних психических сил, расширение профессионального самосознания. Регулярное выполнение психотехнических упражнений поможет правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно оценивать их и эффективно управлять собой для сохранения и укрепления собственного психического здоровья и, как следствие этого, для достижения успеха в профессиональной деятельности при сравнительно небольших затратах нервно-психической энергии.

Для занятий психотехническими упражнениями не требуется большого количества времени и специальных помещений. Самостоятельно и в паре с другим педагог или психолог может практиковать такие упражнения в перерывах между уроками (в своем кабинете или учительской), на уроках, когда школьники самостоятельно выполняют полученное задание, по дороге на работу или домой. Необходимо выработать в себе привычку к психогигиеническим действиям, сформировать потребность в психической стабильности и внутреннем порядке.

В любой профессии, изобилующей стрессогенными ситуациями, – а именно к этому разряду профессий относится работа школьного учителя, – важным условием сохранения и укрепления психического здоровья работника выступает его умение вовремя «сбрасывать» напряжение, снимать внутренние «зажимы», расслабляться. В течение 2 – 5 минут, затраченных на выполнение психотехнических упражнений, учитель сможет снять усталость и обрести состояние внутренней стабильности, свободы, уверенности в себе.

Упражнения – релаксации

Упражнение 1. «Внутренний луч»

Упражнение выполняется индивидуально и направлено на снятие утомления, обретение внутренней стабильности.

Для выполнения упражнения необходимо занять удобную позу – сидя или стоя, в зависимости от того, в какой конкретной ситуации оно будет выполняться (в учительской, на уроке, в транспорте).

Представьте, что внутри вашей головы, в верхней ее части, возникает светлый луч, который медленно и последовательно движется сверху вниз и по пути своего движения освещает изнутри все детали лица, шеи, плеч, рук и т.д. теплым, ровным и расслабляющим светом. По мере движения луча разглаживаются морщины, исчезает напряжение в области затылка, ослабляется складка

на лбу, опадают брови, «охлаждаются» глаза, ослабляются зажимы в углах губ, опускаются плечи, освобождаются шея и грудь. Внутренний луч как бы формирует новую внешность спокойного и освобожденного человека, удовлетворенного собой и своей жизнью, профессией и учениками.

Представление о теплом внутреннем луче необходимо осуществлять несколько раз, моделируя движение сверху вниз. От выполнения упражнения необходимо получать внутреннее удовольствие, даже наслаждение. Заканчивается упражнение словами: «Я стал новым человеком! Я стал молодым и сильным, спокойным и стабильным! Я все буду делать хорошо!»

Упражнение 2. «Пресс»

Данное упражнение выполняется индивидуально и способствует нейтрализации и подавлению отрицательных эмоций гнева, раздражения, повышенной тревожности, агрессии. Данное упражнение рекомендуется практиковать перед работой в «трудном» классе, разговором с «трудным» учащимся или его родителями, перед любой психологически напряженной ситуацией, требующей внутреннего самообладания и уверенности в себе. К выполнению упражнения необходимо прибегать в начале возникновения эмоционального состояния, мешающего успешной работе, поскольку психотерапевтический результат достигается только в том случае, если учитель умеет вовремя замечать в самом себе нарастание психической напряженности.

Суть упражнения состоит в следующем. Учитель представляет внутри себя, на уровне груди, мощный пресс, который движется сверху вниз, подавляя возникающую отрицательную эмоцию и внутреннее напряжение, связанное с нею. При выполнении упражнения важно добиться отчетливого ощущения физической тяжести внутреннего пресса, подавляющего и как бы выталкивающего вниз нежелательную отрицательную эмоцию и энергию, которую она с собой несет.

Упражнение 3. «Дерево»

Любое напряженное психическое состояние характеризуется суженностью сознания и сверхконцентрацией человека на своих переживаниях. Ощутимое ослабление внутренней напряженности достигается в том случае, если человек сумел произвести действие децентрации, т. е. снятие центра ситуации с себя и перенос его на какой-либо предмет или внешние обстоятельства ситуации. По сути дела, при помощи децентрации осуществляется объективация эмоционально отрицательного состояния, выбрасывание его вовне, во внешнюю среду и тем самым – избавление от него.

Упражнение выполняется индивидуально и направлено на формирование внутренней стабильности, баланса нервных-психических процессов, освобождению от травмирующей ситуации.

По дороге домой, в городском транспорте, учитель стоит и представляет себя деревом (каким ему нравится, с каким он может себя наиболее легко отождествить). Необходимо детально проиграть в сознании образ этого дерева: его мощный или гибкий ствол, переплетающиеся ветви, колышущуюся на ветру листву, открытость кроны навстречу солнечным лучам и влаге дождя, циркуляцию питательных соков по стволу, корни, прочно вросшие в землю. Необходимо почувствовать как можно более реально питательные соки, которые корни вытягивают из земли. Земля – это символ жизни, корни – это символ стабильности, связи человека с реальностью. Представление утомленным учителем вросших в землю корней его дерева актуализирует внутренние взаимосвязи с реальностью, укрепляет уверенность в себе.

Упражнение 4. «Руки»

У вас идет последний урок. Класс занят решением задачи. В классе тишина и вы можете несколько минут уделить себе. Сядьте на стул, немного вытянув ноги и свесив руки вниз. Постарайтесь представить себе, что энергия усталости «вытекает» из кистей рук в землю, – вот она струится от головы к плечам, перетекает по предплечьям, достигает локтей, устремляется к кистям и через кончики пальцев просачивается вниз, в землю. Вы отчетливо физически ощущаете теплую тяжесть, скользящую по вашим рукам. Посидите так минуты 1,5 – 2, а затем слегка потрясите кистями рук, окончательно избавляясь от своей усталости. Легко, пружинисто встаньте, улыбнитесь, пройдите по аудитории. Порадуйтесь интересным вопросам, которые задают дети, постарайтесь открыто и с полной готовностью идти им навстречу, отвечая обстоятельно и детально.

Упражнение снимает усталость, способствует установлению психического равновесия, баланса.

Упражнение 5. «Психоэнергетический зонтик»

Упражнение проводится в первые минуты после начала урока, а также при необходимости периодически в течение всего урока.

Учитель встает перед классом, желательно в центре классной комнаты и в процессе объяснения старается представить, что за счет его воли и сознания над классом образуется своеобразный «зонтик», плотно накрывающий всех учеников. Цель самого учителя: уверенно, крепко и стабильно держать ручку этого «зонтика» на протяжении всего урока.

Упражнение формирует способность контролировать ситуацию в классе.

Упражнения для улучшения взаимоотношений с коллегами в педагогическом коллективе

В общении с подростками и старшеклассниками, вступая в коммуникативный контакт с другими учителями, педагог должен гибко и оперативно

перестроиться: из позиции «над» перейти в позицию «наравне». Предлагаем несколько упражнений, помогающих такой перестройке.

Упражнение 1. «Давление»

Предложите одному из учителей, с которым у вас сложились хорошие взаимоотношения, поиграть в психотехническую игру «Давление». Станьте друг против друга, поднимите руки на уровне груди и слегка прикоснитесь друг к другу ладонями. Договоритесь о том, кто будет ведущим. Его задачей является слегка надавить на ладони своего партнера. Затем поменяйтесь ролями и повторите движение давления на ладони партнера по игре.

Выскажите друг другу свои впечатления. В какой ситуации вам было эмоционально комфортнее: когда вы давили или когда ваш партнер давил на ваши ладони? Возможно вы не испытали приятных минут ни в первом, ни во втором случае. Тогда попробуйте не давить друг на друга, а реализовать совместные движения обращенными друг к другу ладонями рук – так чтобы между вами возникло взаимное ощущение тепла (психоэнергетический контакт).

Почувствовали ли вы, на сколько приятнее взаимодействовать на равных, а не добиваться превосходства? Осуществление совместной деятельности в общении с коллегой дает больше положительных эмоций, нежели противостояние и борьба за то, кто первым захватит коммуникативное лидерство и реализует позицию «над». Кроме этого, не забывайте, что стремясь к психологическому давлению на партнера по общению, вы рискуете вызвать у него реакцию не подчинения, а возмущения, как в описанном выше примере. И вместо помощи он просто откажется от контакте с вами. Подумайте, что лучше?

Упражнение 2. «Поставь себя на место другого»

Вспомните свой недавний конфликт с коллегой по работе, в котором вы заняли позицию «над». А теперь расслабьтесь, закройте глаза и представьте себя на месте того учителя, с кем вы разговаривали. Представили? Внутренне, про себя спросите у него, какие впечатления он получил от общения с вами? Продумайте, что бы мог о вас сказать ваш бывший собеседник.

Затем проиграйте в своем воображении вашу беседу таким образом, чтобы оставить у вашего партнера приятные воспоминания о себе. Что изменилось? Вы поняли, что прежде всего изменилась ваша внутренняя позиция? Если раньше осознанно или неосознанно вы начинали беседу с коллегой по работе так же, как вы говорите с вашими учениками на уроке, то сейчас вы подходите к человеку, внутренне готовясь к равноправному контакту с ним. Эта психологическая подготовка связана со сменой вашей позиции, вашим внутренним стремлением к полноценному диалогу.

Упражнение 3. «Второй план»

В общении с коллегой по работе старайтесь сформировать для себя «второй план» беседы: как ваш собеседник воспринимает вас, что он думает о

вас, что он говорит и что он не говорит, что он чувствует. Стройте беседу с учителем так, чтобы представленный вами «второй план» был одним из ведущих факторов вашего общения. Не говорите того, что было бы неприятно вашему собеседнику, старайтесь оставить о себе хорошее впечатление, думайте о последствиях своих слов. Упражнение развивает способность к осознанию своей собственной позиции в общении.

§3. Игровые упражнения для оптимизации взаимодействия в коллективе

В процессе тренинговой работы очень часто используются игровые упражнения, направленные на умения приходиться к эффективному решению, находить компромисс и отстаивать свои позиции. Для этой цели предложены следующие игры.

«Стол переговоров»

Игру рекомендуется использовать как наглядный пример при изучении участниками методов принятия коллективных решений и связанных с этим проблем.

Участники: число участников – 30 человек. Возраст участников – не менее 13 лет.

Место проведения: помещение, позволяющее свободно перемещаться всем участникам, в котором имеется не менее 10 стульев.

Реквизит: карточки с игровыми целями.

Исходное положение участников: участники разбиты на 10 групп. Группы располагаются так, чтобы не мешать работе друг друга. В центре зала кругом стоят 10 стульев.

Каждой группе выдается карточка с игровой целью.

Проведение: игра проходит в 6 этапов. Первый, третий, пятый этапы – обсуждение тактики переговоров в группах: Второй, четвертый, шестой этапы – «стол переговоров» (по одному участнику от каждой группы садятся в центре зала на стулья).

Время каждого этапа обсуждения – 2 минуты.

Время каждого этапа переговоров – 7 минут. Во время переговоров разговаривать могут только участники, находящиеся за «столом переговоров».

Задание всем группам: по окончании всех этапов игры сформулировать ведущему общее решение. Если решение не будет объявлено ведущему, по остановке игры считается, что все участники погибают.

Задание каждой группе (дается каждой группе в тайне от других, одновременно с сообщением ее игровой цели): принять решение, учитывающее игровую цель группы.

Общая игровая установка: вы потерпели кораблекрушение и попали на необитаемый остров. У каждого из вас разные мнения о том, что делать дальше. Вы должны принять совместное решение, цель которого – определить, как вам выжить на острове.

Игровые цели:

1. Вы считаете, что необходимо построить корабль.
2. Вы считаете, что необходимо построить дом.
3. Вы считаете, что необходимо построить несколько лодок и выбираться с острова группами отдельно.
4. Вы считаете, что необходимо съесть слабых и умирающих и ждать помощь с суши.
5. Вы считаете, что необходимо разжечь по всему острову сигнальные костры.
6. Вы считаете, что необходимо остаться на острове, вдали от цивилизации:
7. Вы – злой человек. Вы должны сорвать переговоры, не дать всем договориться.
8. Вы – миротворец. Вы должны помочь всем прийти к общему решению.
9. Вы – религиозный человек. Вы считаете, что все попали на остров за свои грехи, поэтому надо молиться, молиться.
10. Вы сошли с ума на острове. Предлагайте бредовые идеи, веселитесь.

Анализ игры: после игры участники каждой группы знакомят других участников со своей игровой целью. Ведущий организует обсуждение игры по следующим вопросам:

- Как проходило обсуждение тактики ведения переговоров в группах?
- Какие аргументы, доводы, варианты предлагались?
- Как проходило обсуждение во время «стола переговоров»?
- Как вели себя участники во время «стола переговоров»?
- Какие трудности испытывали при выработке общего решения?
- Как участники пришли к общему решению? (Что помешало участникам прийти к общему решению?)
- Как надо принимать коллективные решения?
- Какой опыт вынесли из игры?

«Катастрофа в пустыне»

В данном случае участникам сообщается, что все они – пассажиры авиалайнера, совершающего перелет из Европы в Центральную Африку. При полете над пустыней Сахара на борту самолета вспыхнул пожар, и авиалайнер совершил вынужденную посадку в пустыне. Они точно не знают, на каком расстоянии от них находится ближайший населенный пункт и в какой стороне. Под обломками самолета им удалось обнаружить только 15 неповрежденных предметов.

Каждый участник получает бланк, на котором перечислены эти предметы. Задача каждого из них – самостоятельно проранжировать эти предметы, в соответствии с их значимостью для спасения.

После завершения индивидуального ранжирования группе также предлагается посредством обсуждения прийти к общему мнению относительно порядка расположения предметов.

Список предметов

- Полтора литра воды на каждого.
- Пачка соли.
- Магнитный компас.
- Летная карта окрестностей.
- Легкое полупальто на каждого.
- Солнечные очки на каждого.
- Литр водки на всех.
- Карманный фонарь.
- Полиэтиленовый плащ.
- Охотничий нож.
- Ружье с патронами.
- Карманное зеркало.
- Определитель съедобных животных и растений
- Парашют красно-белого цвета.
- Переносная газовая плита с баллоном.

Комментарии: Данный сюжет интересен тем, что выбор необходимых предметов зависит от стратегии спасения: либо двигаться по пустыне к людям, либо ждать помощи от спасателей.

Ролевая игра «Прием на работу»

Представьте, что вы – работники фирмы, в которой действует совет по приему новых работников. В совет входят представители разных подразделений. Каждый выбирает одну из ролей по душе – заместителя директора по кадрам, главного инженера, председателя месткома, психолога и т.д. Вы задаете претенденту на работу соответствующие вашей должности вопросы. Вопросы, определения и оценки формулируются таким образом, чтобы они давали возможность претенденту высказать свое отношение к сути предмета.

Претендент занимает место в центре. Все остальные сидят на своих местах. Претендент может встать, выйти и зайти как положено, чтобы занять свое место в центре.

Комиссия задает вопросы и выносит вердикт, берет претендента на предлагаемую работу или нет.

Ролевая игра повторяется несколько раз с перераспределением ролей между участниками.

Ролевая игра «Шериф и убийца»

Описание: Для игры готовятся билеты соответственно числу участников. На двух билетах отмечены роли «шерифа» и «убийцы». Другие билеты – пустые. Все билеты скручиваются таким образом, чтобы надписи не были видны, и складываются в темный пакет. Каждый участник выбирает себе билет, но не показывает его другим игрокам.

Участник, выполняющий роль «убийцы», должен взглядом «убивать» других игроков. «Шериф» обязан найти «убийцу», при этом он должен ориентироваться на два игровых момента. Во-первых, он определяет «убийцу» по глазам. Во-вторых, другие игроки, почувствовав взгляд «убийцы», говорят: «Я убит», тем самым показывая «шерифу», кто в группе играет роль «убийцы».

Следует учитывать, что «убийца» может быть найден сразу, но может также быть невыявленным до конца игры.

Оптимально повторение игры 4–5 раз со сменой игроков, играющих роли «шерифа» и «убийцы». После каждой игры организуется общее обсуждение: по каким признакам «шериф» определил «убийцу», и если он не сумел это сделать, то почему.

Ролевая игра «Молчащее и говорящее зеркало»

Описание: Ведущий предлагает выйти в круг добровольцу, который будет «смотреть в зеркало».

– Твоя задача только по отражению в «зеркале», точнее в двух «зеркала», определить, кто из членов группы подошел к тебе сзади. Эти два «зеркала», разумеется, будут живыми. Одно будет молчащим: оно сможет объяснить тебе, кто находится за твоей спиной, только с помощью мимики и жестов. Второе «зеркало» – говорящее. Оно будет объяснять, что это за человек, конечно, не называя его имени. Выбери из группы тех двоих, кто станет молчащим и говорящим «зеркалом».

После того, как игрок сделал выбор, ведущий дает «зеркалам» более подробную инструкцию:

– «Зеркала» встают рядом у стены. Основной игрок перед ними. Все остальные участники группы располагаются за его спиной и по одному бесшумно подходят к нему сзади. Отражение «зеркалами» происходит по очереди. Сначала работает молчащее «зеркало». Если основной игрок не может угадать человека за спиной, то вступает «говорящее зеркало» и произносит одну – только одну! – фразу. Если игрок опять не угадывает, то снова – можно по-другому – отражает молчащее «зеркало» и так далее. Задача игрока – угадать человека за спиной как можно быстрее. Для «зеркал» есть определенные условия. Молчащее «зеркало» фактически не ограничивается в способах «отражения» человека за спиной основного игрока. Но не стоит акцентироваться только на изображении чисто внешних особенностей людей и тем более подчеркивать какие-то физические характеристики.

На говорящее же «зеркало» накладывается ряд четких ограничений. Во-первых, естественно, запрещено называть имя человека за спиной основного игрока. Во-вторых, описывая этого человека, нельзя ссылаться на воспоминания о событиях с участием этого человека вне группы. В-третьих, следует избегать простых описаний внешности. Это разрешается только в третьей фразе.

Через несколько минут ведущий предлагает сменить основного игрока, а тот получает право поменять и «зеркала». Раскусившие смысл игры участники часто даже конкурируют за право стать основным игроком и проверить свою способность понимать сообщения «зеркал». Трех-четырёх циклов игры бывает достаточно, чтобы не потерять темп занятия. Обязательно следует отрефлексировать прошедшую игру. Можно обсудить такие вопросы:

1. Кому из игроков потребовалось меньше всего зеркальных «отражений», чтобы определить, кто находится за его спиной?
2. В чем секрет такой прозорливости?
3. Кто из участников группы оказался самым талантливым «зеркалом»? Что ему в этом помогло?
4. Кто из участников удивлен тем, как был отражен «зеркалами»?
5. Что вы почувствовали, когда увидели свое «отражение»?

§4. Примеры учебных деловых игр

Предлагаемые ниже некоторые игровые инструментальные задания помогут преподавателю более эффективно организовать занятия в плане вдумчивого освоения студентами теоретических положений, формирования у них активного творческого мышления, развития конструктивных, организаторских, проективных умений и навыков. Кроме того, данные задания, в основном, относятся к групповым. Будучи активными участниками коллективной деятельности, студенты обретают важный для современного специалиста опыт творческого коллективного взаимодействия. Происходящие в процессе обучения диалоги, столкновения различных мнений и позиций, взаимная критика гипотез и предположений, их обоснование и утверждение способствуют развитию устойчивой положительной мотивации учения, формированию культуры дискуссии, культуры учебной исследовательской деятельности.

В процессе знакомства с приводимыми играми важно за их конкретным содержанием прежде всего обратить внимание на общий принцип их построения, организации, технологического обеспечения. Это позволит, меняя содержание учебного материала в зависимости от специальности, в полном объеме реализовать развивающий и личностно формирующий потенциал игры.

1. Игра-дискуссия «Экспертиза»

Предлагаемый вариант дискуссии посвящен проблеме усвоения принципов психологического консультирования. Усвоение понятийного аппарата и

содержания принципов консультирования часто, как показывает практика, происходит формально. Данный прием помогает доказать целесообразность опоры на принципы в практической деятельности, позволяет создать побудительные мотивы в усвоении данной темы.

Цель игры: усвоение понятия «принципы консультирования» и содержательных характеристик принципов; формирование умений работы с научно-методическими и учебными пособиями.

Рекомендации ведущему

На I – подготовительном – этапе предлагается несколько определений принципов консультирования из различных учебных пособий. Затем рассматриваются разнообразные формулировки и состав принципов. Выявив значимость и неоднозначность понимания данной категории, преподаватель дает задание в следующей игровой форме: «Вы – группа экспертов, приглашенных для разработки принципов психологического консультирования. Обсудите эту проблему, предложите проект рекомендаций, подготовьте сообщение о наиболее, на ваш взгляд, важных принципах консультирования. В сообщении для дискуссии важно доказать целесообразность и необходимость того или иного предлагаемого принципа для эффективной работы с клиентом, проанализировать опыт реализации его в практике работы психолога».

Для подготовки к дискуссии участники разбиваются на группы по 4-5 человек. Каждой группе дается карточка с заданием и списком рекомендуемой литературы (учебные пособия, справочники, публикации по данной проблеме в специальных журналах). Например:

Карточка №1.

Доказать необходимость выбранного вами принципа (группы принципов) в организации семейного консультирования. Показать изменения (возможные и необходимые) в реализации данного принципа в зависимости от возрастных, гендерных, статусных, социально-ролевых особенностей клиентов. Ваше выступление в ходе презентации 15 минут. При подготовке к сообщению вам рекомендуется использовать следующие информативные источники:

1. Алешина Е.Ю. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М., 1994.

2. Кочюнас. Основы психологического консультирования. – М., 1999.

3. Менюшиков В.Ю. Введение в психологическое консультирование. – М., 1998.

4. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М., 1994.

5. Столин В.В., Бодалев А.А. Семья в психологической консультации. – М., 1989.

Подготовка может проходить как самостоятельное домашнее задание. Для проведения дискуссии выбирается экспертная комиссия (3-4 студента, каждый из которых – оппонент одной из групп). В группах задание выполняет каждый участник. Например, проводит анализ проблемы относительно определенной возрастной или социальной группы клиентов. Сообщение же на экспертной ко-

миссии должно содержать обобщенный группой материал. Экспертная комиссия разрабатывает критерии оценки выступлений и регламент дискуссии.

II этап – проведение дискуссии. Для ведения дискуссии из числа ее участников выбирается секретарь и председатель. Основные материалы дискуссии фиксируются секретарем. Дискуссию открывает председатель, который сообщает цель данной дискуссии и порядок ее проведения, называет темы сообщений. После сообщения каждой группы проводится его обсуждение. Вопросы в ходе дискуссии должны быть проблемного характера. Важно выяснить целесообразность принципов для эффективной организации процесса психологического консультирования, их новое современное звучание, установить взаимосвязь принципов с целями, механизмами и закономерностями процесса консультирования.

В заключение дискуссии группа экспертов оценивает сообщения каждой группы и предлагает проект рекомендаций по реализации принципов консультирования. В краткой формулировке обобщаются материалы дискуссии. В рекомендациях особенно важно показать системность в реализации принципов консультирования и их тесную взаимосвязь.

III этап – заключительный – анализ дискуссии. После заключения экспертной комиссии и коллективного анализа игры даются индивидуальные задания: самостоятельно записать проект выработанных рекомендаций для организации консультационной деятельности в рамках той или иной социальной сферы.

Рекомендации могут быть оформлены в виде следующей таблицы:

Целесообразность принципов в том или ином виде консультирования	Причины и факторы, влияющие на выбор формы реализации принципа	Рекомендации к реализации принципов при том или ином виде консультирования

При возможности рекомендации дополняются фрагментами беседы. Для обеспечения контроля и соответствия регламентации при подготовке к дискуссии разрабатывается игровая карта, которая может быть примерно следующего вида:

Процедура игры	Исполнители
I. Подготовка игры 1) Ввод в ситуацию 2) Разработка заданий-карточек по группам 3) Формирование групп, выбор экспертной комиссии 4) Распределение заданий в группах 5) Подготовка сообщений 6) Разработка системы оценивания и регламента дискуссии	Преподаватель Преподаватель Коллектив учебной группы Ответственные внутри групп При консультации с преподавателем Экспертная комиссия

<p>I. Проведение дискуссии</p> <p>1) Открытие дискуссии 2) Сообщения 3) Обсуждение сообщений</p> <p>4) Разработка проекта рекомендаций 5) Оценка выступлений 6) Разработка индивидуальных заданий</p>	<p>Председатель дискуссии Представители групп Председатель и члены экспертной комиссии Экспертная комиссия Экспертная комиссия Преподаватель</p>
<p>II. Анализ дискуссии</p> <p>1) Обсуждение хода игры и оценивание деятельности участников 2) Выполнение индивидуальных заданий</p>	<p>Коллектив учебной группы</p> <p>Каждый член группы при контроле преподавателя</p>

При подготовке к дискуссии следует указать точное время на проведение каждой процедуры. Как видно из игровой карты, в данной игре-дискуссии активизируется деятельность всех представителей учебной группы, осуществляется взаимосвязь преподавания и учения. Предлагаемый алгоритм игры-дискуссии достаточно универсальный и может быть использован при организации подобных дискуссий по различным проблемам.

Предлагаем еще одну игровую дискуссию по проблеме «Активизация учебной деятельности студентов».

2. Игра-дискуссия «Большой совет» (для специальностей, предусматривающих получение квалификации «преподаватель»)

Для подготовки данной дискуссии можно использовать алгоритм, предложенный выше, возможны и некоторые изменения процедур. В данной дискуссии используется метод «малых групп».

Цель игры: ознакомление с приемами активизации учебной деятельности; формирование конструктивных умений у будущих преподавателей.

Рекомендации ведущему

I этап. Преподаватель напоминает различные подходы к классификации методов обучения. В помощь дается схема всесторонней характеристики и анализа методов обучения (см.схему).

Схема всесторонней характеристики и анализа методов обучения

Источник знаний	Характер учебной деятельности учителя и учащихся	Характер умственной активности и самостоятельности *	Логика учебно-познават. деят. уч-ся, организ. учителем	Характер управленч. деятельн. учащихся
-----------------	--	--	--	--

		1.об-ил.	2.репр.	3.пр.изл.	4.ч-п.	5.иссл.	Инду кт.	Делу кт.	Инд. дед.	Прямое	Косвенное
1.Словесные методы: устное излож-материала, рассказ, объяснение, лекция	изложение-слушание	+		+	+		+	+	+	+	+
беседа	вопросы-ответы		+		+	+	+	+	+	+	+
работа с книгой	руководство чтением-чтении	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2.Наглядные методы: иллюстрация, демонстрация самостоятельн. наблюдение, экскурсия	руководство наблюдением-наблюдение	+		+	+	+	+	+	+	+	+
3.Практические методы: лабораторные, практические	руководство практическ. деятельностью-практическая деятельность		+		+	+	+	+	+	+	+

*Примечание

1. об-ил – объяснительно-иллюстрированный,
2. репр. – репродуктивный,
3. пр.изл. – проблемное изложение,
4. ч-п – частично-поисковый,
5. иссл. – исследовательский.

После разбора данной схемы участникам игры предлагается определить, являются ли способы активизации обучения отдельной группой методов или их можно как-то соотнести с различными методами обучения, предлагаемыми в схеме. Установив зависимость приемов активизации обучения от характера деятельности студентов в учебном процессе и разобрав понятие «активизация учебной деятельности», преподаватель предлагает задание в следующей игровой форме: «Вы – представители лаборатории по активизации учебной деятельности. Для выступления на «Большом Совете» вам нужно подготовить сообщение о разработанном в вашей лаборатории способе активизации учения. Для защиты вашей разработки тре-

буется аргументированное предложение об использовании данного способа в современной высшей школе».

Участники игры делятся на группы из 4-5 человек. В каждой группе выбирается лидер – «руководитель отдела». Один из представителей группы входит в «Большой Совет». К каждой группе прикрепляется «оппонент», который является «работником другого отдела лаборатории». Задания группам могут быть подготовлены преподавателем на карточках, как и в предыдущей дискуссии. Возможен выбор заданий-проблем после обсуждения различных приемов активизации обучения коллективом группы.

Преподаватель может предложить группам такие темы:

- Проблема организации научно-исследовательской деятельности студентов;
- Листы с опорными сигналами как прием активизации учебной деятельности;
- Проблемные ситуации и их применение в современной системе обучения;
- Использование игровой деятельности для активизации учения студентов.

При разработке тематики заданий нужно помнить, что цель дискуссии не ознакомление с классификацией методов обучения и разработкой этой проблемы в дидактике высшей школы, с чем студенты уже должны быть знакомы после прослушивания лекционного курса и семинарских занятий, а углубление теоретической и практической подготовки будущих преподавателей к совершенствованию процесса обучения в современной школе.

В разработке заданий и при их выполнении можно воспользоваться рекомендациями следующей учебной литературы:

1. Абрамова И.Г. Использование деловых игр в обучении взрослых. – Л., 1986.
 2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1985.
 3. Балаев А.А. Активные методы обучения. – М., 1986.
 4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
 5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
 6. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М., 1975.
 7. Шамова Т.А. Активизация учения школьников. – М., 1982.
 8. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М., 1986.
 9. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979.
 10. Материалы учебников и учебных пособий по разделам «Методы обучения».
 11. Материалы периодической печати по проблемам дидактики.
- Для подготовки заданий возможно использование знакомого данной группе участников опыта лучших педагогов.

В карточке с заданием или в дополнительной для каждого «отдела» консультации следует уточнить, что необходимо рассмотреть при его разработке. Например, группе предлагается тема «Учебное проектирование на практических занятиях» как прием активизации мыслительной деятельности студентов. Этому «отделу лаборатории» нужно ознакомиться с целой системой проектного анализа – исследованием проектной ситуации, выработкой идей проектирования, оценкой проектных решений. Группе нужно доказать возможность использования данного способа организации учебной деятельности на занятиях. Литература по предложенным группам темам быть подобрана способом информационного поиска. «Оппоненты» по данным темам также знакомятся с литературой по подготавливаемым для «Большого Совета» сообщениям.

II этап игры – проведение «Большого Совета». Открывает «Совет» его председатель, он формулирует цель «Совета», сообщает его программу, называет темы защищаемых разработок, имена докладчиков и оппонентов. Время на защиту разработок устанавливают члены «Совета». После выступления представителя каждого «отдела» слово предоставляется «оппоненту», который должен дать оценку предлагаемой разработке, высказать замечания, уточнить некоторые слабо выделенные моменты проблемы. Председатель «Совета» организует обсуждение разработок «отделов». В заключение дискуссии «Совет» принимает решение о возможности использования предложенных разработок для определенных специальностей по определенному предмету. В решении также оцениваются подготовленные групповые разработки.

III этап – анализ игры, определение тем возможных исследовательских работ по данной проблеме, индивидуальные задания участникам. Например, выделить организационно-педагогические условия обеспечения эффективности защищаемого вашим отделом приема активизации деятельности студентов. Заключительный этап проводится преподавателем.

3. Инструментальная игра «Патент»

Инструментальные игры относятся к «методам работы с документацией» и предполагают не ролевые ситуации, а действия с различными инструкциями, документацией, корреспонденцией, заполнение «игровых документов». Предлагаемая игра обращена к актуальной на сегодняшний день в юридической практике проблеме досудебного урегулирования правовых конфликтов, создания соответствующих юридических служб.

Цель игры: привлечь внимание будущих юристов к проблеме эффективного разрешения правовых конфликтов; ознакомление с различными формами и приемами разрешения правовых конфликтов, с деятельностью соответствующих юридических служб; формирование творческого профессионального мышления юристов.

Рекомендации ведущему

I этап – предварительный, до начала непосредственно игры. Преподаватель знакомит студентов-юристов с существующей сегодня зарубежной и отечественной практикой организации деятельности Центров разрешения конфликтов, с соответствующими технологиями разрешения конфликтов с участием медиатора, рекомендует необходимую литературу.

II этап. Преподаватель знакомит учебную группу с требованиями к патентам. Небольшим группам студентов (3-4 человека) дается задание, в котором предлагается оформить патент на деятельность центра досудебного разрешения правовых конфликтов. Группам нужно представить описание предполагаемой модели Центра, доказать его целесообразность, эффективность реализуемых в его рамках технологий работы медиаторов относительно разрешения конфликтов различной правовой направленности. В конечном итоге необходимо выразить сущность предлагаемого Центра в правилах патентной формулы. Разумеется, не следует считать, что предложенные варианты будут являться какими-то новыми изобретениями в системе правового регулирования в обществе. Важно, чтобы студенты в процессе работы над патентом ознакомились с современными формами и приемами альтернативного разрешения правовых конфликтов и попытались творчески их переработать относительно возможностей их применения непосредственно в своей профессиональной деятельности. Важно, чтобы они научились точно и грамотно выражать сущность приемов работы медиатора по урегулированию конфликта.

Для проведения следующего этапа игры выбирается «патентное бюро» из числа наиболее подготовленных студентов группы, можно пригласить в состав бюро преподавателей факультета, практикующих медиаторов.

III этап – прием подготовленных патентов. Сотрудники «патентного бюро» после обсуждения патентов принимают или отклоняют их с соответственной аргументацией.

На IV этапе проводится коллективный анализ игры, который желательно закончить выступлением руководителям реально существующего Центра разрешения конфликтов.

4. Инструментальная игра «Информационный поиск»

«Информационный поиск» можно проводить по различным проблемам в рамках любой специальности. Можно выбрать определенный круг проблем, связанный с темой любой из предлагаемых деловых игр или заданий. В этом случае данный прием поможет студентам научиться работать с информационными источниками и определить виды этих источников, что повысит эффективность выполнения заданий.

Цель игры: ознакомление студентов с различными источниками информации по проблемам экономики России и зарубежных стран; формирование умений работы с информационными источниками.

Рекомендации ведущему

Учебная группа разбивается на две-три рабочих группы, которым предлагается задание: для обеспечения исследований по проблемам экономики организовать информационный поиск. Каждой группе поиска необходимо подготовить список наиболее полных и достоверных источников информации по предложенной теме, обосновать выбор каждого источника, привести примеры его эффективного использования при анализе и решении данной проблемы, ознакомить с данным источником остальных членов учебной группы. Если игра проводится с целью наиболее полного ознакомления с проблемой, задание дается как самостоятельно организуемое во внеучебное время. В том случае, когда цель – ознакомить с приемами подбора информации и возможными ее источниками, этап подготовки проводится на занятии. Группам раздаются брошюры, журналы и газеты со статистическими данными и аналитическими статьями по данной проблеме, записи тематических радио и телепрограмм, информационные бюллетени, библиографические справочники, сборники методических рекомендаций и научных трудов. Затем группы структурируют полученную информацию и её источники относительно различных аспектов изучаемой проблемы, готовят их обоснование. На заключительном этапе группы представляют подготовленные материалы. После их обсуждения и корректировки заполняются таблицы информационных источников, которые могут выглядеть следующим образом:

Современные проблемы экономики	Источники информации	Обоснование выбора источника

В завершение руководителем игры производится оценка деятельности групп информационного поиска.

5. Инструментальная игра «Контакты»

Цель игры: ознакомление социальных работников с системой их профессионального взаимодействия в социальной среде; формирование готовности к этому взаимодействию.

Рекомендации ведущему

Игра проводится на начальных этапах производственной практики или при изучении соответствующей темы в теоретическом курсе.

I этап – ввод в игру: «Вы группа социологов, которой нужно составить схему основных видов профессионального взаимодействия социального работника в современном обществе». Затем выдаются индивидуальные или групповые задания. Например:

- на основе изучения социологической, социально-психологической и педагогической литературы, газетных и журнальных публикаций определите, с кем необходимо вступать во взаимодействие социальному работнику, чтобы успешно осуществлять профессиональную деятельность (в зависимости от специализации: работа с пожилыми лицами, работа с инвалидами, менеджмент в социальной сфере и др.);

- определите комплекс профессионально значимых личностных качеств и умений социального работника, которые должны позволить ему эффективно устанавливать и поддерживать контакты;

- разработайте анкету для опроса практикующих социальных работников с целью определения видов их контактов, участников ситуации контакта, частоту контактов, а также условий эффективной реализации контактов в процессе профессиональной деятельности. После обсуждения разработанных анкет можно выработать ее единый вариант.

II этап – опрос социальных работников и обработка полученных результатов.

III этап – обсуждение полученных материалов на занятиях, составление схемы взаимодействия социального работника в его профессиональной деятельности.

б. Игра-соревнование «Знаете ли вы суд? (тюрьму?; биржу?)»

Цель игры: ознакомление студентов-юристов с системой организации и работы суда различной инстанции; изучение особенностей работы суда при- сяжных; знакомство с базой практики.

Рекомендации ведущему

I этап – подготовительный. Для проведения игры ее участники разбиваются на две команды. Одна команда – «представители суда» (судьи, присяжные заседатели, секретариат, адвокаты, прокуроры, приставы и др.); вторая – «делегация». Представители команд в течение определенного ведущим времени изучают работу суда по различным направлениям. Первая команда готовит представляемую или реальную экскурсию по суду, команда «делегации» – вопросы представителям суда. Рекомендуются, чтобы количество вопросов было ограниченным. Вопросы нужно разделить на блоки по тематике, содержание вопросов должно относиться к различным направлениям работы суда, ее обеспечения. Например: какими полномочиями обладает суд в зависимости от его инстанции; сколько судей работает и чем определяется их количество; как распределяется работа между судьями; как организуется работа секретариата суда; в чем заключается работа судебных приставов, кто ими руководит; как подбираются присяжные заседатели; как регламентируется деятельность адвоката и прокурора в суде и др.?

На этапе подготовки к игре проводится изучение планов работы суда, должностных инструкций и обязанностей, встречи и индивидуальные беседы с

судьями, секретарями и др. работниками суда, знакомство с залом заседаний, рабочими комнатами, с кабинетами и т.д.

II этап – проведение игры. Команда «представителей суда» проводит встречу «делегации». Команда «делегации» задает подготовленные вопросы, например, 20 вопросов по четырем различным блокам. В случае неполного или неправильного ответа команда «делегации» дает свой вариант ответа. В качестве арбитров игры можно пригласить представителей суда или выбрать их из числа студентов.

III этап – анализ игры. Заполнение дневников по практике.

Следующие две игры могут быть использованы для изучения сориентированности студентов на ту или иную профессию. В основе каждой игры лежит модель ориентации на профессию как личностное образование, включающее в себя три части: осознание выбранной профессии в современном обществе, мотивацию выбора профессии и активную учебную деятельность, связанную с профессиональной подготовкой.

7. Деловая игра «Историческая комиссия»

Основным содержательным моментом игры является работа комиссий, созданных для выработки требований, предъявлявшихся к специалисту (юристу, коммерсанту, педагогу и др.) в различные исторические эпохи.

Цель игры: актуализировать знания студентов из различных областей (история, культурология, обществоведение, литература и т.д.) в процессе выработки конкретных требований к профессии; подвести студентов к выводу об определяющем характере общественного строя, уровня развития производительных сил и социальной мысли, уровня развития социальных институтов в обществе по отношению к требованиям в адрес того или иного специалиста.

Рекомендации ведущему

Игра проводится в четыре этапа.

На I этапе создаются «комиссии» (участники разбиваются на микрогруппы по 5-7 человек) для выработки требований к специалисту в различные исторические эпохи, например: в первобытнообщинном обществе, в Древней Греции и Риме, в Средневековой Европе, в Италии эпохи Возрождения, на Петровской Руси, в России 60-х годов XIX века, в начале XX века, в наши дни. Главная задача этапа – сформировать группы единомышленников, наиболее хорошо разбирающихся в эпохе.

II этап представляет собой непосредственно работу «комиссии» («мозговой штурм»), конструктивный анализ полученных идей, выработка требований). В каждой «комиссии» придумываются не только требования, но и стратегия их представления и защиты на заседании «Большого Совета».

III этап представляет собой общий сбор всех «комиссий» на «Большом совете», где происходит публичное изложение мнений «комиссий» (возможно, в ролевой игровой форме).

IV этап – это обсуждение полученных моделей-требований, коллективное выявление закономерностей, тенденций, корректировка позиций тех или иных «комиссий» в соответствии с выявленными закономерностями. Ведущая роль на четвертом этапе принадлежит педагогу – организатору игры.

Если III этап был организован в ролевой игровой форме, то при подведении итогов игры целесообразно обсудить адекватность игры представлениям участников о той или иной эпохе.

Ведущий при постановке задач игры должен сориентировать участников на активное использование литературных источников, живописных полотен, других произведений искусства.

Игра может проходить как одновременно (1,5-2 часа), так и быть разбита на подготовительный (I-II этапы) и итоговый (III-IV этапы) промежутки, рассредоточенные во временном отношении. Во втором случае, несомненно, качество работы «комиссий» позволяет быть значительно выше.

8. Игра-дискуссия «НИИИ – профессиограмма»

Цель игры: актуализация знаний, представлений, отношений участников в области идеала будущей профессии.

Рекомендации ведущему

Игра не требует предварительной подготовки. По предложению ведущего участники игры разбиваются на «лаборатории» (микрогруппы по 5-7 человек). Это могут быть, например, следующие лаборатории: правовых основ жизни общества; защиты прав человека (потребителя, ребенка и т.д.); здорового образа жизни; семейного благополучия; финансового благополучия; экономического роста и благосостояния; культурного (духовного) развития, возрождения общества и т.д. Задача каждой лаборатории – составить перечень из 10-15 вопросов, которые они могли бы задать абитуриенту института, поступающему на ту или иную специальность, для определения целесообразности его приёма в институт именно на данную специальность.

Во время работы лабораторий ведущий создаёт свой небольшой отдел, в котором создаются «портреты» возможных абитуриентов. Сотрудники отдела принимают на себя созданные роли и готовятся ответить на вопросы, предложенные остальными лабораториями.

Затем (после завершения составления вопросников) происходит процедура «приема в институт». Оговариваются условия, что конкурсные экзамены «абитуриент» сдал успешно, проходящее собеседование должно подвести окончательный итог.

Каждая лаборатория по очереди задает свои вопросы абитуриентам (сотрудникам отдела ведущего) и, обсудив полученные ответы, прини-

мает аргументированное решение о приеме в институт, дает рекомендации абитуриентам.

После окончания названной процедуры происходит обсуждение хода игры, соответствия решений лабораторий «портретам» абитуриентов, смысловой нагрузки тех или иных вопросов. Обсуждение идет в виде свободной дискуссии, организуемой ведущим, который по окончании игры подводит ее итоги.

Помимо своего воспитательного и образовательного значения для участников, игра может дать богатейший исследовательский материал по проблемам профессиональной ориентации.

Соответственно данная игра может быть модернизирована в «НИИ – профессиограмма психолога», «НИИ – профессиограмма семьи», «НИИ – профессиограмма судьи (адвоката, прокурора)», «НИИ – профессиограмма руководителя» и т.д.

9. Деловая игра «Аукцион идей»

Данная игра конструируется на основе использования законов группового творческого мышления и экономического тренинга.

Цель игры: актуализация профессиональных знаний студентов; развитие творческого конструктивного мышления; формирование представлений о сложности и глубине проблем, существующих в рамках избранной профессии.

Рекомендации ведущему

I этап. Для участия в игре играющие разбиваются на несколько «конструкторских бюро» (микроруппы по 5-7 человек). Организаторы игры (игротехники) выступают в роли экспертной группы Заказчика и предлагают конструкторским бюро для разработки несколько проблем (это могут быть многочисленные актуальные проблемы в рамках специальности или междисциплинарного подхода).

Экспертная группа не только формулирует проблему-заказ, но и называет «цену» (условные единицы), которую согласна заплатить за выполнение заказа. Каждое конструкторское бюро может взять для разработки одну, две, три проблемы, в зависимости от своих возможностей (если в решении одной проблемы заинтересованы два или более КБ, то может быть проведен «аукцион на понижение» цены).

II этап игры включает в себя работу конструкторских бюро над заказом и формирование Закупочной комиссии, которой предстоит решать, насколько качественно выполнена разработка проблем. В состав Закупочной комиссии могут войти члены экспертной группы, студенты старших курсов, опытные специалисты в данных вопросах. Под руководством экспертной группы в Закупочной комиссии происходит обсуждение-уточнение проблем заказов.

III этап игры – «сдача продукции». Представители КБ формулируют свои проблемы и коротко (5-7 минут) излагают суть своих разработок, после чего члены других КБ и представители Закупочной комиссии могут задать до 5 уточ-

няющих модель вопросов (сокращение числа вопросов способствует обучению студентов задавать вопросы по существу обсуждаемой проблемы). После завершения обсуждения по каждой проблеме происходит процедура принятия решения. Каждый член Закупочной комиссии путем тайного голосования изъясляет свое решение – согласен он или нет купить данную разработку.

Общий итог игры подводится по сумме заработанных КБ баллов, учитывая, что за каждую разработку КБ получает процент от первоначально оговоренной цены, равный соотношению числа членов Закупочной комиссии, принявших положительное решение о закупке данной разработки (например, если из 5 членов комиссии 4 проголосовали «за», то КБ получает 80% заранее оговоренной цены).

Игра может быть усложнена Аукционом как таковым, когда всем членам КБ будут выданы «деньги» и, помимо решения Закупочной комиссии, дающего КБ определенный доход, разработки будут участвовать в открытом аукционе.

Игра не только дает возможность организовать коллективное обсуждение сложных производственных проблем, но и позволяет на простейшем уровне приобщить участников к экономическим расчетам. Необходимо не только правильно решить проблему, но и выбрать наиболее верную при условии различной начальной цены тактику.

10. Диагностическая игра «Лидер»

Данную игру целесообразно проводить на этапе формирования студенческого коллектива.

Цель игры: формирование умений работать в группе, выявление интеллектуальных, организаторских, творческих способностей студентов.

Рекомендации ведущему

1. Участники игры произвольно разбиваются на команды по 5-7 человек. В каждой команде работает наблюдатель, в задачи которого входит распределение цветowych жетонов лидерам различного характера после выполнения каждого задания. У наблюдателей имеются четыре типа жетонов. Например: красный – жетон лидера организатора; синий – жетон лидера-мыслителя; зеленый – жетон эмоционального лидера; желтый – активного участника игры.

Оценочное значение жетонов сообщается участникам только в конце игры.

2. Ведущий игры после выполнения каждого задания переводит участников из группы в группу с целью создания равноценных групп. Группы с наилучшим психологическим климатом и показателями творческой деятельности – это группы, в которых представлены все типы лидеров. Такие группы выполняют задания творчески, быстро, без конфликтов.

3. Задания должны быть разнообразными: художественными, конструктивными, организаторскими. По характеру деятельности их можно условно разделить на информационные (на эрудицию), эвристические (на сообразительность), творческие (на воображение).

Примеры заданий:

Задание 1. Предлагается за определенный промежуток времени (3-5 минут) составить список знаменитых людей определенного исторического периода (представителей конкретных профессий, тех или иных социальных направлений).

Задание 2. Разработать и представить на конкурс эмблему своей профессии. Обосновать и защитить ее.

Задание 3. Сочинить и инсценировать гимн профессии.

Задание 4. Сконструировать из «подручного строительного материала» (все, что можно найти в учебной аудитории) универсальное средство (механизм), при помощи которого можно повысить эффективность профессиональной деятельности (в рамках конкретной профессии), придумать его рекламу.

Задание 5. Использовать образы и описания известных литературных и исторических персонажей (из отечественной и зарубежной литературы и истории) создать и обосновать интернациональную команду, способную наиболее успешно справиться с задачами профессиональной деятельности (реализуя возможности и индивидуальные особенности каждого члена команды).

§5. Притчи и метафоры, используемые в активном обучении

Духовные переживания и преобразования по самой своей природе зачастую бывают тонкими и неопределимыми, но существует множество их метафоричных описаний. Притчи, метафоры и истории иллюстрируют какие-то аспекты духовного развития и являются хорошим средством формирования содержательного контекста в группе и регулирования эмоциональной атмосферы.

Н. Пезешкиан выделяет следующие функции историй:

Функция зеркала. Образный мир историй позволяет приблизить их содержание к внутреннему «Я» человека и облегчает идентификацию с ним. Человек может сравнить свои мысли и переживания с тем, о чем рассказывается в данной истории, и воспринять то, что в данное время соответствует его собственным психическим структурам.

Функция модели. Истории – это по своей сути модели. Они могут отображать конфликтные ситуации и предлагают возможные способы их разрешения или указывают на последствия отдельных попыток разрешения ситуации. Таким образом, они помогают учиться при помощи модели. При этом модели в историях не являются чем-то застывшими. Они дают возможность человеку по-разному интерпретировать содержание истории, событий, изложенных в ней, сопоставлять это содержание с собственной ситуацией.

Функция опосредования. Участники тренинга порой с трудом расстаются со своими жизненными принципами, духовными ценностями, индивидуальными мифологиями, несмотря на то что они мешают им конструктивно справляться со своими конфликтами. Подобно тому как не умеющий пла-

вать бояться отпустить спасательный круг, человек боится расстаться с привычными для него способами самопомощи. История становится своеобразным защитным буфером, позволяющим участникам выразить свои мысли через свое понимание истории.

Функции хранения опыта. Благодаря своей образности, истории легко запоминаются и, будучи связанными с опытом, помогают сохранять его.

Функция – носитель традиций. В историях запечатлены культурные и семейные традиции, традиции определенной социальной общности и индивидуальные традиции как результат жизненного опыта. В этом смысле истории направляют мысль за пределы индивидуального жизненного горизонта и передают дальше эстафету мыслей, размышлений, ассоциаций.

История как помощник в возвращении на более ранние этапы **индивидуального развития**. Использование в ходе психотерапевтической работы восточных историй, сказок, притч помогает снять напряженность в группе, атмосфера становится теплее, в отношениях появляются непринужденность, приветливость и доверительность. Истории обращены к интуиции и фантазии.

Используя притчи и метафоры, ведущий может управлять вниманием группы, утилизировать возникающие в ней ситуации, актуализировать нужный содержательный контекст. Правильно и в нужный момент рассказанные истории практически не встречают сопротивления в группе. Из них человек извлекает то понимание, к которому он готов в настоящий момент, которое имеет свое отражение в его Модели мира.

Рассмотрим некоторые притчи и метафоры, которые могут с успехом применяться в тренинге:

«Однажды пророк Мухаммед с одним из своих спутников пришел в город, чтобы донести до жителей свое учение. Один из встречавших пророка сторонников обратился к нему с такими словами: «Господин! В этом городе глупость не переводится. Жители здесь упрямы как ослы и не хотят учиться. Тебе не удастся наставить на путь истины ни одного из этих людей». Пророк выслушал его и ответил благосклонно: «Ты прав!» Вскоре другой член общины с сияющим от радости лицом подошел к пророку: «Господин! Ты в благословенном городе. Люди жаждут услышать праведное учение и открыть сердца твоему слову». Мухаммед благосклонно улыбнулся и опять сказал: «Ты прав!»

«О господин, – обратился тогда к Мухаммеду его спутник, – одному ты говоришь, что он прав. Другому, который утверждает обратное, ты тоже говоришь, что он прав. Но не может же черное быть белым».

Мухаммед ответил: «Ни один из них не сказал мне ничего ложного, а всего лишь неполную правду. Каждый видит мир таким, каким он хочет его видеть. Зачем мне им возражать».

* * *

«Один восточный властелин увидел страшный сон, будто у него выпали один за одним все зубы. В сильном волнении он позвал к себе толкователя снов. Тот выслушал его озабоченно и сказал: «Повелитель, я должен сообщить тебе печальную весть. Ты потеряешь одного за другим всех своих близких». Эти слова вызвали гнев властелина. Он велел бросить в тюрьму несчастного и позвать другого толкователя, который, выслушав сон, сказал: «Повелитель, я счастлив сообщить тебе радостную весть – ты переживешь всех своих родных». Властелин был обрадован и щедро наградил его за это предсказание. Придворные очень удивились. «Ведь ты сказал ему то же самое, что и твой бедный предшественник, так почему же он был наказан, а ты вознагражден?» – спрашивали они. На что последовал ответ: «Мы оба одинаково истолковали сон. Но все зависит не только оттого, что сказать, но и оттого, как сказать».

* * *

Как-то ночью одного человека посетил ангел и рассказал ему о великих делах, ждущих его впереди: у него будут возможности добыть огромные богатства, заслужить достойное положение в обществе и жениться на прекрасной женщине.

Всю свою жизнь этот человек ждал обещанных чудес, но ничего не произошло, и в конце концов он умер в одиночестве и нищете. Когда он дошел до врат рая, то увидел ангела, который посетил его много лет назад, и заявил ему: «Ты обещал мне огромные богатства, достойное положение в обществе и прекрасную жену. Всю свою жизнь я ждал... но ничего не произошло».

«Я не это тебе обещал, – ответил ангел. – Я обещал тебе возможности богатства, высокого положения в обществе и встречи с прекрасной женщиной, которая может стать твоей женой, а ты их пропустил».

Человек был озадачен.

«Я не представляю, о чем ты говоришь», – сказал он.

«Ты помнишь, однажды у тебя была идея рискованного коммерческого предприятия, но ты побоялся неудачи и не стал действовать?» – спросил ангел.

Человек кивнул.

«Из-за того, что ты отказался осуществлять ее, идея была через несколько лет дана другому человеку, который не позволил страхам остановить его, и, если ты помнишь, он стал одним из самых богатых людей в царстве».

«И еще, помнишь, – сказал ангел, – был случай, когда большое землетрясение сотрясло город, разрушив много домов, и тысячи людей не могли выбраться из-под обломков. У тебя была возможность помочь найти и спасти выживших людей, но ты боялся, что в твое отсутствие маро-

деры вломятся в твой дом и украдут все твое имущество, так что ты не обращай внимание на призывы о помощи и остался дома».

Человек кивнул, вспомнив о своем постыдном поступке.

«Это была твоя великолепная возможность спасти сотни человеческих жизней, так что тебя бы уважали все оставшиеся в живых в городе», – сказал ангел.

«Ты помнишь женичину, прекрасную рыжеволосую женичину, которая тебе очень нравилась. Она не была похожа ни на одну другую из тех, кого ты видел до этого и после этого, но ты думал, что она никогда не согласится выйти замуж за такого, как ты, и, боясь быть отвергнутым, ты прошел мимо нее?»

Человек опять кивнул, но теперь в его глазах стояли слезы.

«Да, мой друг, – сказал ангел, – она стала бы твоей женой, с ней тебе посчастливилось бы иметь много прекрасных детей, и с ней ты был бы по-настоящему счастлив всю жизнь».

Всех нас каждый день окружают различные возможности, но часто, подобно человеку из этой истории, мы позволяем страху и опасениям помешать нам использовать их.

Притча о рыцаре

* * *

Шел рыцарь по пустыне. Долгим был его путь. По пути он потерял коня, шлем и доспехи. Остался только меч. Рыцарь был голоден, и его мучила жажда. Вдруг вдалеке он увидел озеро. Собрал рыцарь все свои оставшиеся силы и пошел к воде. Но у самого озера сидел трехглавый дракон. Рыцарь выхватил меч и из последних сил начал сражаться с чудовищем. Сутки бился, вторые бился. Две головы дракона уже отрубил. На третьи сутки упал дракон без сил. Рядом упал обессиленный рыцарь, не в силах уже более стоять на ногах и держать меч. И тогда из последних сил дракон спросил:

— Рыцарь, ты чего хотел-то?

Рыцарь отвечает:

— Воды попить.

— Ну, так и пил бы...

Данную притчу можно рассказать в группе, если в ней находится «рыцарь», постоянно стремящийся сражаться с «драконами».

* * *

Школа зверей

Притча в изложении Ошо

Однажды звери в лесу собрались и решили открыть школу. Среди них были кролик, птица, белка, рыба и угорь, и они сформировали совет ди-

ректоров. Кролик настаивал, чтобы в программу занятий вошёл бег. Птица настаивала, чтобы в программу занятий вошло летание. Рыба настаивала, чтобы в программу входило плавание, а белка говорила, что абсолютно необходимо внести вертикальное лазанье по деревьям. Они объединили все эти вещи и составили расписание занятий. Потом они стали настаивать, чтобы все животные изучали все предметы.

Хотя кролик и получал пятёрки по бегу, е вертикальным лазаньем по деревьям у него были трудности. Он постоянно падал на спину. Довольно скоро он получил какое-то повреждение мозга и бегать больше не мог. Оказалось, что вместо пятёрки по бегу, он получает тройку, а по вертикальному лазанью, конечно, всегда единицу.

Птица очень хорошо летала, но когда ей пришлось рыть норы в земле, она не могла делать этого хорошо. Она постоянно ломала клюв и крылья. Очень скоро она стала получать тройки по летанию, единицы по норкопанию и испытывала адские трудности в вертикальном лазанье.

В конце концов, первым по успеваемости животным в классе оказался умственно отсталый угорь, который делал всё наполовину. Но учредители были довольны, потому что каждый изучал все предметы, и это называлось «широким общим образованием».

* * *

Личный рост

Группа выпускников, успешных, сделавших замечательную карьеру, пришли в гости к своему старому профессору. Конечно же, вскоре разговор зашел о работе – выпускники жаловались на многочисленные трудности и жизненные проблемы. Предложив своим гостям кофе, профессор пошел на кухню и вернулся с кофейником и подносом, уставленным самыми разными чашками – фарфоровыми, стеклянными, пластиковыми, хрустальными и простыми, и дорогими, и изысканными.

Когда выпускники разобрали чашки, профессор сказал: «Если вы заметили, все дорогие чашки разобраны. Никто не выбрал чашки простые и дешевые. Желание иметь для себя только лучшее и есть источник ваших проблем. Поймите, что чашка сама по себе не делает кофе лучше. Иногда она просто дороже, а иногда даже скрывает то, что мы пьем. То, что вы действительно хотели, было – кофе, а не чашка. Но вы сознательно выбрали лучшие чашки. А затем разглядывали, кому какая чашка досталась. А теперь подумайте: жизнь – это кофе, а работа, деньги, положение, общество – это чашки. Это всего лишь инструменты для хранения Жизни. То, какую чашку мы имеем, не определяет и не меняет качества нашей Жизни. Иногда, концентрируясь только на чашке, мы забываем насладиться вкусом самого кофе.

* * *

Сказка о милостивой судьбе

Росли рядом два молодых и красивых дерева.

Вечерами они шептались о судьбе.

– Я вырасту высоким и раскидистым, – говорило одно. – У меня в ветвях поселятся птицы и будут петь веселые песни. В моей тени будут укрываться от непогоды лесные звери. Я первым буду встречать рассвет, и утренний ветерок будет шевелить мои листья. Пройдет время, и меня окружит поросль моих детей. Они будут маленькие и замечательные. Я буду закрывать их от сильного ветра и палящего солнца.

– Нет, – говорило другое, – расти страшно. Зимой бьют морозы, летом сушит солнце. Целый день нужно трудить корни и гнать воду вверх, чтобы прокормить ветви и листья. Нет, пусть лучше меня возьмут дровосеки, а потом плотник выточит из меня что-нибудь прекрасное и полезное. Я буду лежать на бархатной подушке и приносить пользу другим.

Прошло время. Пришел бородатый человек и срубил второе дерево. Часть его сожгли в печке, а из ствола плотник сделал прекрасную резную шкатулку. Долго лежала шкатулка на бархатной подушке, храня в себе сережки, бусы и дорогие духи. Потом она потихоньку рассохлась, сломался замочек, и ее отдали детям. Дети испытывали нескрываемое удовольствие, играя с ней, но потом окончательно доломали и выбросили.

Через некоторое время птица свила гнездо на дереве, которое когда-то было первым. И встроила в стенки этого гнезда щепки старой шкатулки. Встретились подружки, узнали друг друга и удивились судьбе.

Лучше использовать данную историю на начальных этапах работы группы. Можно организовать ее обсуждение с участниками, которое, при направленной работе, неизменно выходит на рассуждение о том, что каждый человек сам является строителем своей судьбы.

* * *

Пятьдесят лативежливо

Одна пожилая супружеская пара после долгих лет совместной жизни праздновала золотую свадьбу. За общим завтраком жена подумала: «Вот уже пятьдесят лет, как я стараюсь угодить своему мужу. Я всегда отдавала ему верхнюю половину хлеба с хрустящей корочкой. А сегодня я хочу, чтобы этот деликатес достался мне». Она намазала себе верхнюю часть хлеба, а другую отдала мужу. Против ее ожидания он очень обрадовался, поцеловал ей руку и сказал: «Моя дорогая, ты доставила мне сегодня самую большую радость. Вот уже более пятидесяти лет я не ел нижнюю половину хлеба, ту, которую я больше всего люблю. Я всегда думал, что она должна доставаться именно тебе, потому что ты ее любишь».

Очень часто в жизни ради близкого человека мы хотим угадать и исполнить его желания. При этом мы не проявляем никакой инициативы ради себя и, очевидно, без всяких на то оснований отодвигаем на задний план собственные желания и потребности. Эта предупредительность и замалчивание собственных желаний порой приводят не только к недоразумению, но и к одностороннему распределению ролей, которое с течением времени может начать восприниматься как обуза и порабощение.

Данную историю можно использовать в тренинге для формирования у участников понимания того, что если кто-то из них хочет помочь товарищу в группе, то сначала ему необходимо узнать, нуждается ли последний в помощи и как можно ему помочь. Оценивание необходимости помощи товарищу только из позиции собственной потребности в ней в данной ситуации может привести к тому, что данная помощь окажется неэффективной или даже мешающей.

* * *

На всех не угодишь

Отец со своим сыном и ослом в полуденную жару путешествовал по пыльным переулкам старого города. Отец сидел верхом на осле, а сын вел его за уздечку. «Бедный мальчик, – сказал прохожий, – его маленькие ножки едва успевают за ослом. Как ты можешь лениво восседать на осле, когда видишь, что мальчишка выбился из сил?» Отец принял его слова близко к сердцу. Когда они завернули за угол, он слез с осла и велел сыну сесть на него. Очень скоро повстречался им другой человек. Громким голосом он сказал: «Как не стыдно! Мальый сидит верхом на осле, как султан, а его бедный отец бежит следом».

Мальчик очень огорчился от этих слов и попросил отца сесть на осла позади него. «Люди добрые, видели вы что-либо подобное? – заголосила женщина под чадрой. – Так мучить животное! У бедного осла уже провисла спина, а старый и молодой бездельники восседают на нем, будто он диван, бедное существо!» Услышав эти слова, отец и сын, посрамленные, слезли с осла. Едва они сделали несколько шагов, как встретившийся им человек стал смеяться над ними: «Чего это ваш осел ничего не делает, не приносит никакой пользы и даже не везет кого-нибудь из вас на себе?» Отец сунул ослу полную пригоршню соломы и положил руку на плечо своего сына. «Что бы мы ни делали, – сказал он, – обязательно найдется кто-то, кто с нами будет не согласен. Я думаю, мы сами должны решить, что нам надо делать».

* * *

Мудрец и бабочка

Много лет назад в одном городе жил очень мудрый человек. К нему часто приходили люди за советом. Каждому из них он умудрялся дать очень

хороший и правильный совет. Слава о его мудрости разнеслась повсюду. Однажды его слава дошла до еще одного человека, который тоже был мудрым и известным в округе. Этот человек тоже помогал другим людям. Ему нравилось то, что его считают самым мудрым и прислушиваются к его советам. И когда он узнал, что есть еще один мудрец, то стал злиться на него за то, что теряет свою известность. И он стал думать, как доказать другим людям, что на самом деле более мудрым является он. Долго он думал и решил: «Я возьму бабочку, спрячу ее между ладоней, подойду на глазах у всех к мудрецу и спрошу его: «Скажи, что у меня в руках?»».

Он, конечно же, великий мудрец, поэтому он догадается и скажет: «У тебя в руках бабочка».

Тогда я его спрошу: «А какая это бабочка, живая или мертвая?» И если он скажет, что бабочка живая, тогда я легонько надавлю ее своими ладонями так, что когда я их раскрою, то все увидят, что она мертвая.

А если он скажет, что бабочка мертвая, тогда я отпущу ее, и она полетит.

И тогда все увидят, что он оказался не прав».

Так он и сделал. Взял бабочку, подошел к мудрецу и спросил его:

— Скажи, что у меня в руках?

Мудрец посмотрел и сказал:

— У тебя в руках бабочка.

Тогда он спросил мудреца:

— Скажи, живая она или мертвая?

Мудрец посмотрел ему в глаза, подумал и сказал:

— Все в твоих руках.

* * *

Однажды к Учителю пришел юноша и попросил разрешения заниматься у него.

- Зачем тебе это? – спросил мастер.

- Хочу стать сильным и непобедимым.

- Тогда стань им! Будь добр со всеми, вежлив и внимателен. Доброта и вежливость обеспечат тебе уважение других. Твой дух станет чистым и добрым, а значит, сильным. Внимательность поможет тебе замечать самые тончайшие изменения, что даст возможность найти путь для того, чтобы избежать конфликта, а значит, выиграть поединок, не вступая в него. Если же ты научишься предотвращать конфликты, то станешь непобедимым.

- Почему?

- Потому что тебе не с кем будет сражаться.

Юноша ушел, но через несколько лет вернулся к Учителю.

- Что тебе нужно? – спросил старый мастер.

- Я пришел поинтересоваться Вашим здоровьем и узнать, нуждается ли Вы в помощи...

И тогда Учитель взял его в ученики.

* * *

Однажды осел фермера провалился в колодец. Он страшно закричал, призывая на помощь. Прибежал фермер и всплеснул руками: «Как же его оттуда вытащить?»

Тогда хозяин ослика рассудил так: «Осел мой – старый. Ему уже недолго осталось. Я все равно собирался приобрести нового молодого осла. А колодец, все равно- почти высохший. Я давно собирался его закопать и вырыть новый колодец в другом месте. Так почему бы не сделать это сейчас? Заодно и ослика закопаю, чтобы не было слышно запаха разложения».

Он пригласил всех своих соседей помочь ему закопать колодец. Все дружно взялись за лопаты и принялись забрасывать землю в колодец. Осел сразу же понял к чему идет дело и начал издавать страшный визг. И вдруг, ко всеобщему удивлению, он притих. После нескольких бросков земли фермер решил посмотреть, что там внизу.

Он был изумлен от того, что он увидел там. Каждый кусок земли, падавший на его спину, ослик стряхивал и приминал ногами. Очень скоро, ко всеобщему изумлению, ослик оказался наверху – и выпрыгнул из колодца!

...В жизни встречается много неприятностей, и каждый раз жизнь будет сыпаться вам все новую и новую порцию. Всякий раз, когда упадет ком земли, стряхни его и поднимайся наверх и только так ты сможешь выбраться из колодца.

Каждая из возникающих проблем – это как камень для перехода на ручье. Если не останавливаться и не сдаваться, то можно выбраться из любого самого глубокого колодца.

* * *

Адам Дж. Джексон

Если вы боитесь, что вас побьют, считайте себя битым.

Если вы думаете, что вы не смеете, вы не посмеете никогда.

Если вам нравится побеждать, но вы думаете, что вы не сможете победить, вы почти наверняка потерпите поражение.

Если вы считаете, что вы проиграете, вы уже проиграли.

Если вы считаете, что вас оставляют позади, это так и есть.

Потому что во всем мире успех начинается с воли человека.

Ваши мысли и стремления должны лететь высоко, чтобы дать вам подняться.

* * *

Заблуждающиеся

(Суфийская притча)

Жил некогда мудрец, обладавший значительным числом последователей и не меньшим числом врагов. Враги решили убить его и разузнали,

что он беспрепятственно позволяет людям входить в свой дом и бродить по нему, куда вздумается. Они взяли множество яблок, пропитали их ядом и положили в разных комнатах в доме. Эту процедуру они повторяли неоднократно. Однако и после нескольких месяцев отравители с изумлением вынуждены были констатировать, что мудрец пребывает в добром здравии. Некоторые из них заключили, что он святой, обладающий столь тонким и совершенным восприятием, что способен распознать отравленные яблоки, или даже что он способен употреблять яд без вреда для себя.

Они пришли к нему и, бросившись ему в ноги, сказали:

– Мы постигли, что вы на самом деле святой, и желаем стать вашими учениками.

– Ваши основания предполагать, что я святой, не производят на меня впечатления, – ответил мудрец. – Но если это вам действительно интересно, я могу сказать, что избежал ваших козней, потому что не имею привычки есть фрукты, если они валяются в доме, где попало.

* * * **Притча о двух волках**

Когда-то давно старый индеец открыл своему внуку одну жизненную истину.

В каждом человеке идет борьба, очень похожая на борьбу двух волков. Один волк представляет зло – зависть, ревность, сожаление, эгоизм, амбиции, ложь... Другой волк представляет добро – мир, любовь, надежду, истину, доброту, верность...

Маленький индеец, тронутый до глубины души словами деда, на несколько мгновений задумался, а потом спросил: – А какой волк в конце побеждает?

Старый индеец едва заметно улыбнулся и ответил:

- Всегда побеждает тот волк, которого ты кормишь.

* * * **Узнать причину**

Путник, идущий вдоль реки, услышал отчаянные детские крики. Подбежав к берегу, он увидел в реке тонущих детей и бросился их спасать. Заметив проходящего человека, он позвал его на помощь. Тот стал помогать тем, кто еще держался на плаву. Увидев третьего путника, они позвали его на помощь, но он не обращая внимания на призывы ускорил шаги. «Разве тебе безразлична судьба детей?» – спросили спасатели.

Третий путник им ответил: «Я вижу, что вы вдвоем пока справляетесь. Я добегу до поворота, узнаю, почему дети попадают в реку, и постараюсь это предотвратить».

* * * **Два друга**

Однажды поспорили два друга и один из них дал пощёчину другому. Последний, чувствуя боль, но ничего не говоря, написал на песке:

- Сегодня мой самый лучший друг дал мне пощечину.

Они продолжали идти и нашли оазис, в котором решили искупаться. Тот, который получил пощечину, едва не утонул, и его друг его спас. Когда он пришёл в себя, он написал на камне: «Сегодня мой самый лучший друг спас мне жизнь».

Тот, кто дал пощечину и который спас жизнь своему другу спросил его:

- Когда я тебя обидел, ты написал на песке, а теперь ты пишешь на камне. Почему?

Друг ответил:

- Когда кто-либо нас обижает, мы должны написать это на песке, чтобы ветры могли стереть это. Но когда кто-либо делает что-либо хорошее, мы должны выгравировать это на камне, чтобы никакой ветер не смог бы стереть это.

* * *
Свинья и корова

Свинья жаловалась корове, что к ней плохо относятся:

- Люди всегда говорят о твоей доброте и нежных глазах. Конечно, ты даёшь им молоко и масло, но ведь я даю больше: колбасы, окорока и отбивные, кожу и щетину, даже ножки мои варят! И всё равно никто меня не любит. Отчего так?

Корова немного подумала и ответила:

- Может быть, потому, что я всё даю ещё при жизни?

* * *
Притча о Рае и Аде

Правоверный пришёл к пророку Илье с просьбой показать Рай и Ад.

Они пришли в большой зал, где вокруг большого котла с кипящим супом теснилось множество народа. У каждого в руках была громадная металлическая ложка с человеческий рост, обжигаяще горячая, и лишь самый конец ручки был деревянный. Худые, алчные, голодные люди жадно совали ложки в котел, с трудом вынимая оттуда суп и пытаясь дотянуться ртом до чашечки. При этом они обжигались, ругались, дрались.

Пророк сказал: «Это Ад», – и повел в другой зал.

Там было тихо, такой же котел, такие же ложки. но почти все были сыты. Потому что разбились на пары и попеременно кормили друг друга. Пророк сказал: «Это Рай».

* * *
Ничего такого, что было бы неправдой...

Однажды слепой человек сидел на ступеньках одного здания со шляпой возле его ног и табличкой «Я слепой, пожалуйста, помогите!»

Один человек проходил мимо и остановился. Он увидел инвалида, у которого было всего лишь несколько монет в его шляпе. Он бросил ему пару монет и без его разрешения написал новые слова на табличке. Он оставил ее слепому человеку и ушел.

Днем он вернулся и увидел, что шляпа полна монет и денег. Слепой узнал его по шагам и спросил, не он ли был тот человек, что переписал табличку. Он также хотел узнать, что именно он написал.

Тот ответил: «Ничего такого, что было бы неправдой. Я просто написал ее немного по-другому». Он улыбнулся и ушел.

Новая надпись на табличке была такая: «Сейчас весна, но я не могу ее увидеть».

* * *

Притча неизвестного происхождения

Купил человек себе новый дом – большой, красивый – и сад с фруктовыми деревьями возле дома. А рядом в стареньком домике жил завистливый сосед, который постоянно пытался испортить ему настроение: то мусор под ворота подбросит, то ещё какую гадость натворит.

Однажды проснулся человек в хорошем настроении, вышел на крыльцо, а там – ведро с помоями. Человек взял ведро, помои вылил, ведро вычистил до блеска, насобирал в него самых больших, спелых и вкусных яблок и пошёл к соседу. Сосед, услышав стук в дверь, злобно подумал: «Наконец-то я достал его!». Открывает дверь в надежде на скандал, а человек протянул ему ведро с яблоками и сказал:

– Кто чем богат, тот тем и делится!

Дзенская притча

Пришел Ученик к Учителю и начал жаловаться. Естественно, на свою тяжёлую жизнь. Попросил у Учителя совета, что делать, когда и то навалилось, и другое, и третье, и вообще, просто руки опускаются!

Учитель молча поднялся и поставил перед собой четыре котелка с водой. В один он кинул деревянную чурку, в другой – морковку, в третий – яйцо, в четвёртый – раздавленные зёрна кофе. Через некоторое время он вынул из воды то, что кинул.

«Что изменилось?» – спросил Учитель. «Ничего...» – ответил Ученик.

Учитель молча кивнул и поставил эти четыре котелка с водой на огонь. Когда вода закипела, он снова кинул в один деревянную чурку, в другой – морковку, в третий – яйцо, в четвёртый – раздавленные зёрна кофе. Через некоторое время он вынул деревяшку, морковь, яйцо и налил в чашку ароматный кофе. Ученик, естественно, снова ничего не понял.

«Что изменилось?» – опять спросил Учитель. «То, что должно было случиться. Морковка и яйцо сварились, деревяшка не изменилась, а зёрна кофе растворились в кипятке», – ответил Ученик.

«Это лишь поверхностный взгляд на вещи», – ответил Учитель. «Посмотри внимательнее. Морковка разварилась в воде и из твердой стала мягкой, легко разрушающейся. Даже внешне она стала выглядеть по-другому. Деревяшка ничуть не изменилась. Яйцо, не изменившись внешне, внут-

ри стало твердым, и ему уже стали не страшны удары, от которых раньше оно... вытекало из своей скорлупы. Кофе окрасило воду, придало ей новый вкус и аромат».

«Вода – это наша жизнь. Огонь – это перемены и неблагоприятные обстоятельства. Морковка, дерево, яйцо и кофе – это типы людей. Они все в тяжелые моменты жизни меняются по-разному.

1. Человек-морковь. Таких большинство. Эти люди только в обычной жизни кажутся твердыми. В моменты жизненных передряг они становятся мягкими и скользкими. Они опускают руки, винят во всем либо других, либо «непреодолимые внешние обстоятельства». Чуть «придавило» и... они уже в панике, психологически раздавлены. Такие «морковки», как правило, легко становятся «жертвам моды», хотят, чтобы «всё было у них, как у людей», именно на них делают свои состояния удачливые торговцы, политики и... предсказатели.

2. Человек-дерево. Таких мало. Эти люди не меняются, остаются самими собой в любых жизненных ситуациях. Они, как правило, хладнокровны, внутренне спокойны и цельны, что ли. Именно такие люди показывают всем, что тяжелые жизненные обстоятельства – всего лишь жизнь, и за черной полосой всегда наступает белая.

3. Человек-яйцо. Это те, кого жизненные невзгоды закаляют, делают крепче! Таких людей очень-очень мало. Именно такие люди в обычной жизни – никто, а в тяжелые времена они вдруг «твердеют» и упорно преодолевают «внешние обстоятельства».

«А как же кофе?» – воскликнул Ученик. «О – это самое интересное! Зерна кофе под воздействием неблагоприятных жизненных обстоятельств растворяются в окружающей среде, превращая безвкусную воду во вкусный, ароматный и бодрящий напиток!» – ответил Учитель, с удовольствием прихлебывая ароматный кофе из чашки.

«Есть особые люди. Их единицы. Они не столько меняются под влиянием неблагоприятных обстоятельств, сколько трансформируют сами жизненные обстоятельства, превращая их в нечто прекрасное, извлекая пользу из каждой неблагоприятной ситуации и изменяя в лучшую сторону жизнь всех людей вокруг».

А к какому типу людей Вы отнесёте себя?

* * *

Наша зависть

Деловая притча от Тадао Ямагучи

Учитель сказал:

– Вчера мы не закончили разговор о проблемах. Что для вас является наибольшей проблемой, связанной с продажами?

Ученики задумались, наконец, один из них сказал:

– Я знаю, Учитель. Меня просто бесит ситуация, когда я договариваюсь с кем-то о встрече, прихожу, а его нет вообще или он заставляет меня ждать.

Другой ученик сказал:

– А меня больше всего раздражает, когда кто-нибудь обещает мне что-то, а потом не делает.

Третий ученик пожаловался:

– Я просто ненавижу, когда человек не даёт конкретного ответа. Неважно, предлагаю ли я ему товар или спрашиваю, как он собирается провести выходные.

Больше учеников в тот день не было. Учитель спросил первого ученика:

– Скажи, ты хоть раз опаздывал куда-то?

– Я не помню таких случаев, может быть, только в детстве. Я постоянно смотрю на часы и тороплюсь.

Второго ученика Учитель спросил:

– Ты всегда выполняешь свои обещания?

– Да, – ответил ученик, – чего бы мне это ни стоило!

Третьему ученику Учитель задал вопрос:

– Ты сам всегда конкретен в своих высказываниях?

– Абсолютно! – воскликнул третий ученик.

– А теперь представьте, – сказал Учитель, – что вам не нужно никуда спешить, совершенно не обязательно отвечать за свои слова и можно говорить общими словами, практически ни о чём.

Каждый из учеников подумал о своём, и, увидев, как все трое задумчиво опустили головы, Учитель продолжил:

– Нас больше всего раздражает в других то, чего мы сами не можем себе позволить. Мы думаем, что это – проблемы, но гораздо чаще это – наша зависть.

Современные психологи утверждают, что больше всего людей раздражают их собственные ошибки, когда они присущи другим людям. Нам кажется, что точка зрения Учителя тоже имеет право на существование.

* * *

Преграда

Выйдя из пустыни, странник подошёл к берегу небольшой речушки. Решив было перепрыгнуть на другой берег, он отступил назад для разбега. Отсюда река показалась ему довольно-таки широкой, и он для верности отошёл ещё на несколько шагов. Отойдя, он обернулся и увидел, что перед ним – самая настоящая большая река, одолеть которую можно только если разбег будет длинным и очень энергичным.

Так он отходил и отходил от реки, намереваясь прыгнуть через неё, до тех пор, пока не увидел перед собой самое настоящее море, прыгать через которое уже не имело ни малейшего смысла. Путник огорчённо повернулся спиной к миражу и зашагал прочь, углубляясь в пустыню.

Спасти одну Звезду

Говорят, одна ласточка не делает весны; но неужели от того, что одна ласточка не делает весны, не лететь той ласточке, которая чувствует весну, а дожидаться? Так дожидаться надо тогда всякой почке и травке, и весны не будет.

Лев Толстой

Человек шел по берегу и вдруг увидел мальчика, который поднимал что-то с песка и бросал в море. Человек подошел ближе и увидел, что мальчик поднимает с песка морские звезды. Они окружали его со всех сторон. Казалось, на песке – миллионы морских звезд, берег был буквально усеян ими на много километров.

- Зачем ты бросаешь эти морские звезды в воду? – спросил человек, подходя ближе.

- Если они останутся на берегу до завтрашнего утра, когда начнется отлив, то погибнут, – ответил мальчик, не прекращая своего занятия.

- Но это просто глупо! – закричал человек. – Оглянись! Здесь миллионы морских звезд, берег просто усеян ими. Твои попытки ничего не изменят!

Мальчик поднял следующую морскую звезду, на мгновение задумался, бросил ее в море и сказал:

- Нет, мои попытки изменят очень много... для этой звезды.

Эпилог

Тот, кто ждет возможности сделать сразу много хорошего, никогда ничего не сделает. Жизнь состоит из мелочей. Очень редко появляется возможность сделать сразу очень многое. Истинное величие состоит в том, чтобы быть великим в мелочах.

(Сэмюэль Джонсон, 1709-1784, английский писатель и мыслитель)

* * *
Ир тиа кр итча

Один человек ходил по округе, проклиная священника и распространяя о нём по всему приходу лживые, злобные слухи. В один прекрасный день он почувствовал раскаяние и, придя к священнику, попросил у него прощения. Он сказал, что готов на всё, чтобы загладить свой грех. Священник сказал ему, чтобы он взял у себя дома подушку, распорол её и выпустил перья на ветер. Просьба была довольно странной, но выполнить её не составило труда.

Сделав, как ему было сказано, он вернулся и доложил об этом священнику.

– А теперь, – сказал священник, – иди и собери все перья. Хотя раскаяние твоё, как и желание исправить причинённое зло, искренне, но возместить ущерб, причинённый твоими словами, так же невозможно, как собрать пуценные по ветру перья.

* * *

Три представления о счастье

Притча неизвестного происхождения

Жили-были на белом свете три друга, и каждый мечтал о своём счастье. Но счастье представлялось им по-разному. Первый думал, что счастье – это богатство, второму счастьем казался талант, а третий считал, что счастье – семья.

Долго ли, коротко ли, но все они достигли своего счастья. Однако у всего есть конец. Перед смертным часом собрались друзья, чтобы подвести итоги. Первый сказал:

– Богатым я был, а счастья не испытал. Умирую скрягой и человеконенавистником.

Второй сказал:

– Талантливым я был, а счастья не испытал. Ухожу из жизни истерзаный одиночеством.

Третий сказал:

– А я познал, что такое счастье. Ухожу обласканный близкими и оставляю земле самое ценное – новых людей.

*** * * Четыре свечи**

Четыре свечи спокойно горели и потихоньку таяли... Вокруг было очень тихо и слышалось, как они разговаривают.

Первая сказала:

«Я Спокойствие. К сожалению, люди не умеют меня сохранять. Думаю, мне не остаётся ничего другого, как погаснуть!»

И вскоре огонёк этой свечи исчез.

Вторая сказала:

«Я Вера. К сожалению, я никому не нужна. Люди не хотят ничего слушать обо мне, поэтому нет смысла мне гореть дальше».

Едва она произнесла это, как подул лёгкий ветерок и загасил пламя этой свечи.

Очень опечалившись, третья свеча произнесла:

«Я Любовь. И у меня нет больше сил гореть дальше. Люди не ценят меня и не понимают. Они ненавидят тех, кто любит их больше всего – своих близких.»

Вскоре и эта свеча угасла.

Вдруг... в комнату зашёл ребёнок и увидел три потухшие свечки. Испугавшись, он закричал:

«ЧТО ВЫ ДЕЛАЕТЕ! ВЫ ДОЛЖНЫ ГОРЕТЬ – Я БОЮСЬ ТЕМНОТЫ!» и заплакал.

Взволнованная четвёртая свеча сказала:

«Не бойся и не плачь, пока я горю, всегда можно зажечь и другие свечки.

Я – Надежда».

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.Г. Игротехнические приёмы. (Рекомендации для организации игровых занятий в школе). – СПб.: РГПУ, 1992
2. Абрамова И.Г. Интенсификация учебного процесса в системе повышения квалификации с помощью деловых игр. – Ростов-на Дону: ИПК Минсельхозмаша, 1986.
3. Абрамова И.Г. Использование деловых игр в обучении взрослых. – Л.: НИИ ООВ, 1986.
4. Активные формы социально-психологического обучения / Отв. ред. В.В. Дударев. – М, 2000.- 240 с.
5. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров и разрешения конфликтов. – Казань, 1992.
6. Арутюнов Ю.С., Ухин Ю.Ю. Деловая игра «Модель информационного работника»/Метод. Пособие. – М.: ИПКИР, 1981.
7. Балаев А.А. Активные методы обучения. – М.: Профиздат, 1986.
8. Борисова Н.В., Соловьева А.А. Деловая игра «Доклад и дискуссия» в научно-технической пропаганде. – М.: ИПКИР, 1982.
9. Борисова Н.В., Соловьева А.А. Деловая игра «Конференция» – М.: ИПКИР, 1982.
10. Бородатый В.П., Козлова Г.Н., Шляхова Л.С. Применяем активные методы обучения // Вест. высш. шк. 1983. №1. – С.25-29.
11. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учебное пособие. – М., 1998.
12. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. – СПб.: Питер, 2001.
13. Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005.- 160 с.
14. Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005.- 160 с.
15. Вачков И. Основы группового тренинга. – М.: «Ось-89», 2000.
16. Гекалева Н.В. Современные теории и технологии образования. Учебное пособие. – Омск, 1993.
17. Гидрович С.Р., Сыроежин И.М. Игровое имитационное моделирование экономических процессов (Деловые игры). – М.: Экономика, 1976.
18. Грем Р.Г., Грей К.Ф. Руководство по операционным играм. – М.: Сов.радио, 1977.
19. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. – СПб.: Издательство «Речь», 2007. – 256 с.

20. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985.- 185 с.
21. Емельянов Ю.Н., Активные методы социально-психологической подготовки руководителей и специалистов. -Л.: ИПК суд.пром-ти, 1984.
22. Ефимов В.М., Комаров В.Ф. Введение в управленческие игры. – М.: Наука, 1980.
23. Жуков Р.Ф. Исследование операций в деловых играх. – Л.: ИПК суд.пром-ти, 1980.
24. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Пособие к спецкурсу для высших педагогических учебных заведений, институтов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования. -М., 1994.
25. Козлова О.В., Разу М.Л. Деловые игры и их роль в повышении квалификации кадров. – М.: Знание, 1978.
26. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М., 1999.
27. Краткий психологический словарь. – М.,1985. – С.10-11.
28. Курбатов В.И. Искусство управлять общением. – Ростов н/Д, 1997.
29. Ли Дэвид. Практика группового тренинга. – СПб.: Питер,2001.
30. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. – М.: Академия,2001.
31. Меновщиков В.Ю. Введение в психологическое консультирование. – М.,1988.
32. Методические разработки и рекомендации по деловым играм. Материалы VII межведомственной школы-семинара по активным методам обучения / Под ред. В.Г.Шорина. – М.: ВШПД, 1985. Вып.5.
33. Методические рекомендации к проведению аттестационной игры «Компетентность»/Составители Заир-Бек, Казакова Е.И. – СПб.: РГПУ.,1991.
34. Методические рекомендации к проведению деловых игр в курсе педагогики /Составитель И.Г.Абрамова. – Л.: РГПУ.,1991
35. Методические рекомендации к проведению учебных деловых игр по педагогике /Составитель И.Г.Абрамова. – Л.: РГПУ.,1991.
36. Методические рекомендации по разработке и внедрению в учебный процесс методов активного обучения. – Киев, 1988.
37. Методические указания по классификации методов активного обучения. – Киев: Минвуз УССР, КИСИ, 1984.
38. Моисеенко Т.Г., Садикова Т.Г. Методы активизации практического обучения будущих учителей в ФРГ // Вест.высш.шк. 1986. №8.- С.72-75.
39. Мокшанцев Р.И., Мокшанцева А.В. Социальная психология. – М.: ИНФРА – М,2001 – С.289.
40. Нюшенкова М.Л. Игровое моделирование культпросвета в учебном процессе вуза / Метод. реком. – Куйбышев: КГИК, 1984.

41. Оганесян И. Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. – М., 2002. – 176с.
42. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров.: Метод. пособие. – М., 1991.
43. Панфилова А.П. Деловые беседы. -Л.: ЛРИК им.Н.К.Крупской, 1989.
44. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону, 1998.
45. Пидкасистый П.И., Ахметов Н.К., Хайдарок Ж.С. Игра как средство активизации учебного процесса // Сов. педагогика. 1985, №3. – С.22-25.
46. Платов В.Я., Подиновский В.В., Бельский А.А. Деловые игры по охране труда в строительстве. – М.: Стройиздат, 1987.
47. Предметные и тематические комплексы активных методов обучения / Метод. разработ. – Л.: ИПК суд.пром-ти, 1984.
48. Программа инновационной игры / Под ред. Н.Т. Сорокина. – Ярославль, 1987.
49. Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы: пер. с фр./ Предисл. А.В.Толстых. – М.,1988.
50. Розим В.М. Методологический анализ деловой игры как новой области научно-технической деятельности и знания // Вопросы философии, 1986. – №6. – С. 66-74.
51. Самоукина Н.В. Психологический тренинг для учителя. – М.: Психотерапия,2006. – 192 с.
52. Слемнев М.А., Васильков В.Н. Диалектика спора. – М., 1990.
53. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. – М.,1995.
54. Тешов А.В. Как победить в споре: о культуре полемики. – М., 1991.
55. Тарасов В.К. Отбор и подготовка менеджеров.- Л., 1989.
56. Тезисы докладов научно-технической школы-семинара «Применение активных методов обучения управления».- Л., 1987.
57. Хачатурян А.П. Ваше решение / Метод.разработ. деловых игр для студентов и преподавателей института культуры. – Л., 1986.
58. Хачатурян А.П. Применение деловых игр в учебном процессе вузов культуры / Метод.разработ. – Л.: ЛГИК, 1983.
59. Хачатурян А.П. Руководитель, познай себя. Ситуационно-ролевая игра. – Кемерово: КГИК, 1984.
60. Шляхова Л.С., Дьяченко Л.Э., Никифорова А.Т., Яблокова Н.Б. Методические вопросы комплексной активизации познавательной деятельности студентов в вузе // Труды науч.-прак. семинара «Методология деловых игр». – М.: ВШПД ВЦОПС, 1987.
61. Шляхова Л.С., Никифорова А.Т., Яблокова Н.Б. Методические указания в деловой игре «Выпуск». - Одесса, 1987.
62. Якобсон В.Д. Деловая игра «Качели». – Л.: ЛТИ, 1981.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Сущность и содержание игровых методов активного социально-психологического обучения

Вопросы для обсуждения	Содержание
<p>1. Игра как психолого-педагогическое явление.</p>	<p><i>Игра</i> – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально-закрепленных способах осуществления предметных действий;</p> <p>- самостоятельная социальная структура, подразумевающая состязание между двумя и более потивоборствующими сторонами, а также ограниченную процедурами и правилами с целью достижения победы одной из сторон.</p>
<p>2. Классификация игровых методов активного обучения.</p>	<p><i>Ролевая игра</i> – метод, основанный на моделировании и проигрывании социальных ролей в процессе решения учебно-профессиональной задачи;</p> <p><i>Операционная игра</i> -игровой метод обучения, основанный на моделировании структурно-функционального строения учебно-профессиональной деятельности;</p> <p><i>Деловая игра</i> – игровой метод активного соц-псих. обучения, род операционных игр, заключающий в своей структуре форму воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики;</p> <p><i>Организационно-деятельностная игра</i> – игровой метод, род операционных игр, в ходе которой с использованием моделирования организации профессиональной деятельности обучаемыми решаются актуальные теоретические и практические проблемы, развивается рефлексивный компонент творческого мышления.</p>
<p>3. Ролевые игры: сущность, классификация, методика подготовки и проведения.</p>	<p><i>Цели:</i> эмоциональный опыт, связь между поведением и переживаниями, экспериментирование с новыми моделями поведения;</p> <p><i>Классификация:</i> – по назначению (диагностика личностных качеств, тренировка социально-ролевого поведения, развитие коммуникативных и организаторских качеств);</p> <p>- в зависимости от полноты заданного сюжета (со слабо обозначенным сюжетом, с достаточно полно обозначенным сюжетом, с жестко заданным сюжетом)</p> <p><i>Процедура проведения ролевой игры:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка к проведению игры; 2. Непосредственное проведение игры; 3. Подведение итогов игры. <p>(Например: «Потерпевшие кораблекрушение»).</p>

<p>4. Содержание и методика конструирования и поведения деловых игр.</p>	<p><i>Производственная деловая игра</i> – воспроизведение деятельности организаций и руководящих кадров, а также игровое моделирование систем управления (применяются для:</p> <ul style="list-style-type: none"> – принятия решений в производственно-хозяйственных ситуациях; – в научных исследованиях, когда определенные проблемы изучаются и анализируются; – при отборе рациональных вариантов проектных решений и уточнении подлежащих проработке организационных проблем; – при обучении и отборе хозяйственных руководителей, при повышении квалификации) <p><i>Учебная деловая игра:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Служит дидактическим средством развития творческого профессионального мышления; – Предметным содержанием игры выступает имитация конкретных условий, динамики деятельности и отношений людей; – Способствует движению рода целей – игровых и педагогических; – Конструируется и проводится как совместная деятельность участников учебного процесса с целью принятия решения; – Создание игровых проблемных ситуаций является двустороннее и многостороннее общение. <p><i>Игровая модель деловой игры:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Цели игры – Сценарий игры – Комплект ролей и функции игроков – Правила игры – Система оценивания – Методическое обеспечение игры <p><i>Методика деловой игры в учебном процессе:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вступительное слово; 2. Работа по подгруппам по выработке решения; 3. Рассмотрение итогов работы; 4. Подведение итогов.
<p>5. Организационно-деятельностные игры: со-держательно-методические особенности проведения</p>	<p>Продолжительность – более 5 дней, предполагает наличие режиссера, сценариста, методологов и игротехников.</p> <p><i>Этапы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Самоопределение; – Анализ проблемы; – Определение системы ценностей и целей деятельности; – Определение системы средств осуществления деятельности; – Построение проекта измененной деятельности. <p><i>Фазы психологического механизма игры:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Принятие участниками нормативных требований к игровой деятельности; – Осознание затруднений в практическом и мыслительном планах деятельности по разрешению проблемы; – Формирование потребности в перестройке собственной деятельности и личности; – Построение стратегии профессионального самоизменения.

Организация и проведение тренинга

ЭТАПЫ	СОДЕРЖАНИЕ
<i>«Обучать значит вдвойне учиться» Жубер</i>	
1. Проведение процедуры знакомства	Знакомство является важным этапом любого тренинга независимо от его целей и задач, он позволяет «раскачать» группу, а иногда и задает и общий ритм работы. Например: Как тебя зовут и почему тебя так назвали?
2. Работа с ожиданиями	Определение желаемых результатов участников. Адекватно-позитивный настрой на работу с определенными целями и ожиданиями повышает эффективность работы группы. Знакомство с ожиданиями позволяет ведущему подкорректировать программу тренинга, хотя нередко приходится работать и с самими ожиданиями участников, делая их более реальными и адекватными.
3. Формирование норм и правил в группе	<ol style="list-style-type: none"> 1. Постоянство 2. Конфиденциальность 3. Активность 4. Искренность в общении и право сказать «нет» 5. Обращение по имени. 6. Доверительный стиль общения и обращение на «ты». 7. Персонализация высказываний. 8. Недопустимость непосредственных оценок человека. 9. Обсуждение по принципу «здесь и теперь».
4. Инструкции в упражнениях, завершение процедур и обсуждение	Четкие инструкции и успешное завершение позволяют эффективнее проводить упражнения. Управляя процессом формирования представления участников о том, что данное упражнение им дало или может дать в будущем, ведущий может программировать их дальнейшее развитие. Например: Где это может быть полезным? Что Вы чувствовали?
5. Организация опроса и проведение дискуссии в группе	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ожидаемые вопросы; 2. Внезапные вопросы; 3. Вопрос на обсуждение всей группе. Проведение дискуссии является эффективным способом активизации группы.
6. Обратная связь в тренинговой группе	Конструктивность обратной связи предполагает: описательный характер, неотсроченность; специфичность; позитивная направленность.
7. Ритуалы	Ритуалы начала; чаепитие; ритуал аплодисментов; ритуал завершения (прощания) по окончании занятия.
8. Использование видеосъемки музыки	Помогает оценивать собственное поведение и наблюдать неэффективные конструкты в общении и принципах.
9. Завершение тренинга	Завершающие упражнения: – упр., для оценки тренинга; – упр., дающие возможность участникам оценить качество проделанной работы; – упр., связывающие знания и опыт; – упр., дающие участникам возможность попрощаться друг с другом.
<p>Д. Гриндер «Успех иногда может оказаться опаснейшим из всех переживаний, потому что он может мешать видеть, а соответственно и научиться другому образу действий. Но каждая неудача дает неоценимую возможность научиться чему-то, чего бы вы иначе не заметили»</p>	

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
------------------	---

ГЛАВА 1. СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ВИДЫ МЕТОДОВ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

§1. Социально-психологические и дидактические основы методов активизации процесса обучения.....	6
§2. Дискуссия как метод активизации процесса обучения.....	22
§3. Игра как системный метод активизации процесса обучения	52
§4. Эвристические методы обучения	111
§5. Развитие лекционной формы обучения в вузе	153
§6. Семинар как активное взаимодействие и профессиональное общение его участников.....	158

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

§1. Общее представление о социально-психологическом тренинге ...	164
§2. Групповая динамика в тренинговой группе	170
§3. Структурные характеристики социально-психологического тренинга	175
§4. Подготовка и проведение тренинга	179
§5. Техники активизации и управления вниманием, обеспечения активного слушания	183
§6. Использование коучинга в групповой и индивидуальной работе.....	185

ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВ, ИГР И ПРИЕМОВ АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ

§ 1. Тренинговые упражнения в активном обучении студентов.....	192
§ 2. Психотехнические упражнения для педагогов и психологов	208
§3. Игровые упражнения для оптимизации взаимодействия в коллективе	212

§4. Примеры учебных деловых игр	216
§5. притчи и метафоры, используемые в активном обучении	230
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	246
ПРИЛОЖЕНИЕ	249

Для заметок

Для заметок

Учебное издание

Сергей Викторович Бобрышов,
Мария Викторовна Смагина

**МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

Учебное пособие

Публикуется в авторской редакции

Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Формат 60x84 ¹/₁₆
Бумага офсетная

Усл.печ.л. 14,88
Тираж 100 экз.

Подписано в печать 1.12.10

Уч.-изд.л. 13,14

Заказ 78

Отпечатано в ООО «РБК-Сервис».