

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

И. В. Плаксина

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

Методическое пособие



Владимир 2014

УДК 378.126:378.14

ББК 74.480.27я7

ПЗ7

Рецензенты:

Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО
руководитель научно-образовательного центра «Психодиагностика»
Психологического института Российской академии образования

В. И. Панов

Кандидат педагогических наук, профессор
проректор по учебно-организационной работе
Владимирского института повышения квалификации работников
образования имени Л.И. Новиковой

Л. В. Куликова

Печатается при поддержке Гранта РГНФ 13-06-00513

Плаксина, И. В.

ПЗ7

Интерактивные технологии в обучении и воспитании : метод.
пособие / И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столе-
товых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 163 с.

ISBN 978-5-9984-0479-5

Разработано в помощь педагогам системы образования. Раскрыты содержание понятия «интерактивные технологии» и условия организации интерактивного обучения и воспитания. Особое внимание уделено описанию функций и роли преподавателя в интерактивном обучении и воспитании, рисков и трудностей педагога в использовании интерактивных методов обучения и воспитания.

Будет интересно и полезно широкому кругу специалистов: педагогам, преподавателям вузов, педагогам-психологам, студентам гуманитарных и педагогических специальностей.

УДК 378.126:378.14

ББК 74.480.27я7

ISBN 978-5-9984-0479-5

© Плаксина И. В., 2014

ОТ АВТОРА

Учебное пособие, предлагаемое Вашему вниманию, является попыткой обобщить опыт, полученный в ходе многолетнего использования интерактивных методов в преподавательской деятельности.

Автор искренне благодарит Дрозд Карину Владимировну, доцента кафедры педагогики ВлГУ, Рузевича Олега Руслановича, заведующего кафедрой уголовного права и процесса ВлГУ, Давыдову Светлану Николаевну, доцента кафедры ботаники, зоологии и экологии ВлГУ, Глазкова Вадима Владимировича, доцента кафедры общей и педагогической психологии ВлГУ, Аванесян Лиану Рубеновну, доцента кафедры дошкольного образования ВлГУ за вклад, который они внесли в осмысление теоретического и практического содержания пособия, а также за возможность представить их авторские разработки на страницах пособия.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Доводы, которые человек додумывает сам,
обычно убеждают его больше, нежели те,
которые пришли в голову другим.

Паскаль

В настоящее время система образования в нашей стране находится в ситуации, когда возникла необходимость пересмотра подходов к обучению и воспитанию молодежи. Совершенствование качества российского образования исходит из необходимости подготовить выпускников к активному участию в жизни общества, профессиональной и личностной самореализации, способности решать те задачи, которые ставит перед ними современная действительность. С конца XX века развитие и совершенствование профессиональной компетентности человека рассматривается на всех уровнях образования как важнейшая задача. Компетентность – это слово, которое уже прочно вошло в описание результатов образования. Определяя его содержание, И.А. Зимняя отмечает, что компетентность рассматривается как единство готовности к проявлению компетентности, знаний, опыта реализации отношений к содержанию компетентности и эмоционально-волевой регуляции процесса и результата ее проявления [49].

Разворачивая образовательный процесс в направлении формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, необходимо ответить на некоторые вопросы:

- Можно ли освоить компетентность, сидя за учебником или монитором компьютера, в одиночку?

- Как, каким образом должен измениться процесс обучения, чтобы он стал соответствовать современным требованиям подготовки?

- Использование каких образовательных технологий позволит заменить устаревшую знаниевую парадигму образования на современную компетентностную?

- Каким образом решить проблему активизации творческого потенциала личности?

Напомним, что компетентность – это «актуальное, проявляющееся в деятельности личностное качество, в состав которого входят не только знания как освоенная информация, но и компоненты опыта, отношений, эмоционально-волевой регуляции» [49, с. 10]. Поэтому формирование компе-

тентности возможно только в условиях практики взаимодействия с людьми, обмена опытом, выработки собственного отношения к различным жизненным и профессиональным ситуациям и способам действия в них. Рассматривая этот тезис в более широком аспекте, можно вспомнить известное высказывание, принадлежащее С.Л. Рубинштейну, о том, что человек является субъектом собственной жизни. Д.А. Леонтьев подчеркивает, что быть субъектом собственной жизни означает, что человек выбирает свое бытие и выстраивает свои отношения с окружением как субъектные. Однако «только применительно к конкретной ситуации деятельности, взаимодействия, познания, отношения можно говорить о том, выступает ли данный человек как полноценный субъект или нет» [76, с. 71]. К. Левин утверждал, что большинство продуктивных изменений в установках и поведении людей легче осуществляются в групповом, а не в индивидуальном контексте.

Таким образом, используя интерактивные технологии как способ познания, осуществляемый в совместной деятельности, мы создаем условия для множественных выборов личности в ситуациях интенсивного взаимодействия: Как действовать? Каким быть? Как выразить? Это подтверждает необходимость широкого использования интерактивных технологий в процессе обучения, которые позволяют решать следующие образовательные и воспитательные задачи: содействие более глубокому пониманию учебных материалов; развитие навыков комплексного решения проблем; содействие установлению диалога или полилога всех участников учебного процесса; развитие навыков групповой работы по принятию согласованного решения, формирование универсальных социальных компетенций взаимодействия, развитие субъектности личности и развитие личности как субъекта собственной жизни.

Сердцевиной любого активного метода является процесс научения, который реализуется через активное экспериментирование, наблюдение за другими людьми, повторение наблюдаемого опыта, моделирование поведения на основании теоретических моделей, законов, правил и рефлексии как процесса обдумывания, умственной проработки и осмысления полученного опыта. Базовой технологией любого интерактивного метода является групповая коллективно-распределенная деятельность, в рамках которой учащийся приобретает опыт творческого сотрудничества.

К интерактивным технологиям относятся дискуссионные, игровые и тренинговые технологии, представляющие собой целенаправленную специально организованную групповую и межгрупповую деятельность с наличием «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения

взаимопонимания и коррекции образовательного процесса и индивидуального стиля общения на основе рефлексивного анализа «здесь» и «сейчас». Интерактивное обучение основано на собственном опыте участников, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого опыта, в рамках которого обучаемые побуждаются к самостоятельному поиску знания и понимания разнообразными игротехническими средствами.

Несомненно, что главным условием реализации компетентного подхода является профессиональная компетентность педагога в ее современном понимании. Таким образом, важной задачей становится создание условий для актуализации потребности в развитии и самосовершенствовании личности педагога, преподавателя.

Сегодня инновационная деятельность в образовании рассматривается не только как фактор повышения его качества и эффективности, но и как фактор повышения спроса на образовательные услуги и изменения мотивационной готовности населения к непрерывному образованию. Особая роль в достижении целей образования отводится педагогу, преподавателю, от профессионального мастерства, творческого потенциала, инновационности которых зависит итог модернизации образования. В реальной практике заметны существенные проблемы, тормозящие развитие педагогического процесса в инновационном направлении. К ним относятся недостаточная психологическая компетентность преподавателей, включающая в себя коммуникативную, интерактивную, перцептивную компетентности и игротехнические специальные знания.

Использование интерактивных технологий обучения существенно меняет роль преподавателя, которая состоит в организации взаимодействия обучающихся, создании условий для проявления инициативы, творческого поиска, соблюдения законов сотрудничества, эмоционально окрашенного безопасного общения участников.

Целью данного методического пособия является повышение профессиональной компетентности педагогов в области конструирования содержания учебных занятий с использованием интерактивных методов и особенностей организации учебного процесса с использованием интерактивных технологий.

В методическом пособии представлена история возникновения и современное многообразие технологий игрового моделирования, их специфика, функции, принципы и условия применения в образовательном процессе, описываются методические требования к подготовке и реализации интерактивных технологий.

Глава 1. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

1.1. Компетентность как результат образования и характеристика самоопределяющейся личности

Противоречия современной образовательной ситуации заключаются в том, что, несмотря на веские научные доказательства влияния социального взаимодействия на интеллектуальное и личностное развитие обучающихся, в практике образования продолжают доминировать монологические, репродуктивные методы обучения. Между тем, интерактивные технологии, в которых социальные взаимодействия рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, позволяют значительно повысить развивающий потенциал обучения. Причин сложившейся практики недостаточного использования интерактивных методов обучения, скорее всего, несколько. Среди них, в первую очередь, сложившаяся длительная традиция использования объяснительно-иллюстративных методов, недоверие к инновационным, диалоговым методам, не совпадающим с представлениями о дисциплине в образовательном процессе, отсутствие персонального опыта интерактивного обучения, недостаточная методическая грамотность.

Если полагать, что культура педагогического труда определяется тремя основными составляющими (педагогическая, преподавательская деятельность, педагогическое общение и личность педагога), то становится понятным, что именно интерактивные методы позволяют полностью ее продемонстрировать.

Если ориентироваться на полное содержание образования, представленное системой знаний, умений и навыков, опытом творческой деятельности и опытом ценностного отношения к миру, что обеспечивает развитие личности, то очевидно, что интерактивные методы позволяют освоить всю полноту этого содержания в отличие от объяснительно-иллюстративных методов, в большей мере ориентированных на первый компонент содержания образования.

Дрозд К.В. и Плаксина И.В. [21, 59], обобщая исследования отечественных ученых в области психологии педагогического труда (А.К. Маркова, Н.Ф. Кузьмина, В.А. Сластенин), психологии профессионального

развития (А.Б. Орлов, Г.А. Ковалев, Ю.П. Поваренков, Л.М. Митина), психологических проблем высшего, в том числе педагогического, образования (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.Н. Нечаев, В.Я. Ляудис, А.Н. Смолкин, Ю.Н. Кулюткин), работ, посвященных исследованию эффективности активных методов обучения (А.Н. Смолкин, Б.Ц. Бадмаев, Ю.Н. Емельянов, С.И. Архангельский, М.В. Кларин и др.), подчеркивает, что они подготовили хорошую теоретическую базу, позволяющую исследовать эффективность использования интерактивных методов для обучения и подготовки молодого специалиста.

Современный мир требует увеличивать не количество знаний, а качество их усвоения и умение применять их на практике, а также создавать что-то новое на базе полученной информации. Этих целей практически невозможно достигнуть без использования методов обучения, которые делали бы учеников не пассивными слушателями, а активными участниками обучающего процесса. Именно такая возможность появилась с использованием современных интерактивных технологий обучения, сфера применения которых весьма широка. Но, пожалуй, нигде они не стали столь же востребованными, как в системе образования.

Возвращаясь к современным направлениям в модернизации высшего образования, мы должны сказать о том, что результаты профессиональной подготовки, профессионального развития в настоящий момент описываются термином «компетенция». Термины «компетенция и компетентностный подход» как обучение на основе компетенций, получают в российском образовании все больший статус благодаря расширяющемуся употреблению, в том числе в официальных российских и международных документах. Компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является новым в отечественной системе образования. Идеи компетентностного подхода в обучении рассматривали П.Я. Гальперин, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий. Работы С.Т. Шацкого и его последователей, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в области теории и практики развивающего обучения также были фактически предвестниками компетентностного подхода. В исследованиях Э.Ф. Зеера, В.И. Байденко, И.А. Зимней, В.Д. Шадрикова, Ю.Г. Татур [5, 22, 49, 77, 78, 80] рассмотрена сущность компетентностного подхода в образовании. И.А. Зимней (применительно к общему и среднему образованию) дано определение понятия «компетенция» как внутренняя готовность и новообразования: знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений, которые затем

проявляются в компетентности личности. Методология компетентностного подхода и способов его внедрения в систему образования с позиций психологии и педагогики представлена в трудах В.И. Байденко, В.М. Галяминой, И.А. Зимней, Н.А. Веселовской, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадрикова и др. Компетентностный подход предполагает развитие у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся. Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Отвечая на вопрос о том, чем вызвана необходимость компетентностного подхода, внедряемого в российское образование, И.А. Зимняя [49] отмечает, что она, во-первых, обусловлена общеевропейской, да и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики и, в частности, неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования» и необходимостью вхождения в него России. Во-вторых, соответствующее этому преобразование вс ей системы образования определяется происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной «знаниевой» парадигмы, смещением акцентов с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений.

В то же время анализ литературы по этой проблеме, особенно истории ее становления, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

Ю.Г. Татур [77, 78] подчеркивает, что следует различать компетенции и личные качества (свойства) человека: смелость, выносливость, честность и т.д. С другой стороны, компетенции должны подкрепляться личными качествами (например, работоспособность, прилежность, увлеченность, выносливость, преодоление трудностей, сдержанность, оптимизм, терпимость при разочарованиях и др.). Это лишний раз свидетельствует о системном характере формирования компетенций: есть значительный сегмент внесодержательных аспектов их формирования (образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии, включая самостоятельную работу студентов, проектное обучение и т.д.). Освое-

ние компетенций происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины, так и вне учебных дисциплин, в процессе освоения пространства социума. Подчеркивается обобщенный интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание).

И.А. Зимняя, как мы уже упоминали, предлагает определять понятие «компетенции» как некоторые внутренние, потенциальные психологические образования: знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений, которые затем проявляются в компетентности личности. Таким образом, компетентность – это актуальное деятельностное проявление компетенций, которые становятся личностными качествами человека.

Сходные идеи принадлежат В.Д. Шадрикову [80], который подтверждает, что компетенция есть характеристика субъекта деятельности и включает в себя когнитивную, операционно-технологическую составляющие, а также мотивационную, этическую, социальную, поведенческую характеристики, систему ценностных ориентаций личности.

В содержательном плане компетентность – это качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на основе достигнутого к усиленной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны.

Что касается компетентностной модели, то ее сущностная характеристика отражена в работе коллектива авторов под руководством В.Д. Шадрикова, подготовленной на основе материалов научно-исследовательского проекта «Разработка модели бакалавра по специальности и магистра по специальности. Реализация моделей по группам специальностей». В работе подчеркивается, что компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда. Таким образом, компетентностная модель – это модель будущей эффективной работы, социального взаимодействия и адаптируемости ко многим контекстам. Для каждой ступени образования предполагается определенный набор компетенций, так как для учащегося, бакалавра, специалиста и магистра ставятся разные

задачи в дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности. Качество результата профессиональной подготовки будущего специалиста понимается сегодня как соответствие профессиональной подготовленности выпускника вуза современным «вызовам времени» и рассматривается через понятие «профессиональная компетентность». Профессиональная компетентность включает совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере.

Рассматривая проблему профессиональной компетентности, А.К. Маркова определяет ее характеристики:

- компетентность не сводится к образованности человека;
- компетентность представляет сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно;
- основой суждений о компетентности человека является оценка и измерение конечного результата деятельности;
- компетентность является характеристикой отдельного человека и проявляется в результатах его деятельности.

В.Н. Грищенко [15] понимает категорию «профессиональная компетентность» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности.

Полагая, что профессиональная компетентность является качеством, формирующимся в образовательном процессе, целесообразно рассматривать профессиональную компетентность студента как субъективное качество, проявляющееся в проектировании и реализации деятельности с учетом квалификационных требований.

Рассматривая профессиональные компетенции, И.А. Зимняя [49] выделяет простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности) и ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности.

Содержание профессионально-личностных компетенций подробно и аргументировано раскрыто Т.Е. Исаевой [29, 30], которая выделяет:

- 1) адаптационно-цивилизационные компетенции;
- 2) социальные компетенции;
- 3) социально-организационные компетенции;

4) профессиональные (предметные / методические) – совокупность знаний, умений, методов обучения, способов трансляции профессионально-корпоративного опыта, обусловленных спецификой преподаваемой дисциплины и избираемых в соответствии с педагогической системой, которой придерживается преподаватель;

5) коммуникативные;

6) ценностно-смысловые – обеспечивают человеку сохранение «самости» в любых условиях.

В работах И.А. Зимней также была предпринята попытка, во-первых, выделить и теоретически обосновать классификацию ключевых компетенций/компетентностей, во-вторых, определить некоторую основную необходимую их номенклатуру и, в-третьих, определить входящие в каждую из них компоненты или составляющие. Теоретической основой выделения групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что:

а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев);

б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев);

в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач);

г) профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова).

С этих позиций И.А. Зимней были выделены три основные группы компетентностей:

1. Компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности (компетенции здоровьесбережения, компетенции ценностно-смысловой и когнитивной ориентации в мире, компетенции гражданственности, компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии, профессионального развития).

2. Компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми (компетенции социального взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие, социальная мобильность, компетенции в общении).

3. Компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах (компетенции познавательной и профессиональной деятельности: планирование, проектирование, моделиро-

вание, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности; компетенции информационных технологий).

Проведенный анализ различных подходов к определению компетенций (компетентностей) позволил сделать вывод о том, что компетентности включают такие характеристики, как:

- готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект);
- владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект);
- опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Реализация компетентностного подхода предполагает построение образования не как академического, ориентированного на передачу готовых знаний, а как контекстного, обучающего человека находить знания и применять их в ситуациях, сходных с профессиональными, готовящих к мотивированному непрерывному самообразованию, самосовершенствованию.

Описание содержания компетенций возвращает нас к традициям персонологического описания человека как субъекта жизнедеятельности, которое предполагает, что реализация человеком себя как субъекта зависит от наличия личностных черт, достаточного уровня развития умений, выступающих как основа субъектного включения во взаимодействие с социумом и мотивации реализации потенциала субъектности [76 с. 166]. Таким образом, компетентностный подход в образовании можно рассматривать как один из современных адекватных подходов к раскрытию и операционализации понятия субъектности по отношению к жизнедеятельности человека.

Как подчеркивают А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко [76], под самоопределением понимается поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, другим людям, человеческому сообществу в целом и самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний.

Как указывает К.В. Дрозд [21], особенностью педагогического подхода к проблеме самоопределения является рассмотрение процесса самоопределения не только с онтологической, но и с организационно-деятельностной позиции, предполагающей целе- и ценностно-организованное взаимодействие с другим человеком. До недавнего времени отечественная педагогическая наука и практика ограничивались изучением и организацией профессионального, гражданского, нравственного и эстетического самоопределения. Проблема жизненного самоопределения является одной из центральных в понимании сущности образования и воспитания, смысла педагогической деятельности и видения в человеке потенциально способного к ответственному действию субъекта с собственными культурными критериями и правами, интересами и взглядами. Важно отметить, что эта точка зрения не признает возрастных ограничений и распространяется в равной степени на дошкольника, младшего школьника, подростка, юношу, взрослого человека. Педагогический аспект жизненного самоопределения связан с созданием условий, обеспечивающих формирование личностной и функциональной готовности субъектов образовательного процесса к экзистенциальному выбору.

Характер взаимодействия с окружающим миром в высокой степени определяется тем, как субъект воспринимает окружающую среду, преобразует или создает ее в соответствии со своим замыслом и представлениями. Этот опыт восприятия, преобразования и создания объективной реальности важно и нужно получить в процессе обучения, когда личность открыта новому опыту. Актуальными для современного состояния образования, по нашему мнению, являются работы А.А. Кроник в области гуманитарных наук, раскрывающие сущность влияния на развитие жизненного самоопределения личности происшедшего события как «эпицентра значимого общения», как «точки соприкосновения, взаимопересечения судеб». Событие становится смыслообразующим понятием в процессе жизненного самоопределения личности. Анализ психологических и педагогических исследований проблемы влияния события на развитие личности (Д.В. Григорьев, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Н.Е. Щуркова, Б.Д. Эльконин) позволяет выделить педагогическое событие как технологию целе- и ценностно-организованного взаимодействия субъектов образовательного пространства. Здесь важно напомнить, что главная характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоци-

ональное, духовное единение участников. Таким образом, интерактивные технологии, погружающие обучающихся в активное, межличностное, диалоговое взаимодействие, способствуют достижению не только учебных целей. Главным результатом их качественного, умелого использования является компетентная личность, способная обрести и реализовать свою уникальность и сотворить свою Жизнь.

1.2. Активизация обучения как психолого-педагогическая проблема

Важным условием реализации компетентностного подхода является формирование активной познавательной позиции обучающегося. Проблема активизации познавательной деятельности остается актуальной многие годы. Источник активности в обучении может быть определен как личностное свойство, которое приобретает и развивается в организованном процессе познания. В качества источника активности также могут выступать способы работы преподавателя, активизирующие процесс обучения. В теоретических обзорах литературы, представленных Т.С. Паниной, Г.К. Селевко [51, 66] подчеркивается, что широкий ряд исследователей (Б.Ц. Бадмаев, С.М. Кашапов, А.М. Смолкин, Л.Г. Семушина, В.А. Скакун, С.Д. Смирнов, А.П. Панфилова и др.) выделяют в ряду активизирующих методов интерактивные методы обучения.

В педагогике существуют многочисленные классификации методов обучения. Нас интересует та, в основе которой лежит актуальная роль обучающегося. Традиционно в этой классификации выделяют три метода:

1) Пассивные методы, которые предлагают учащимся выступать в роли «объекта» обучения, которые должны усвоить и воспроизвести материал, который передается учителем – источником знаний.

2) Активные методы дают возможность обучающемуся стать «субъектом» обучения, выполнять творческие задания, вступать в диалог с учителем. Основные активные методы – это творческие задания, вопросы от учащегося к учителю и от учителя к ученику.

3) Интерактивные методы позволяют учиться взаимодействовать между собой. Эти методы наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора

процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы учащихся.

Исследования, проведенные в 80-х гг. Национальным тренинговым центром (США, штат Мэриленд), показали, что интерактивные методы позволяют резко увеличить количество усвоенного материала. Результаты этого исследования отражены в «пирамиде обучения», сложенной из средних процентов усвоения знаний, полученных с привлечением разных обучающих методов:

- лекция – 5%;
- чтение 10%;
- видео- и аудиоматериалы – 20%;
- демонстрации - 30%;
- дискуссионные группы – 50%;
- практические действия – 75%;
- обучение других, безотлагательное использование знаний – 90%.

Здесь уместно привести китайскую поговорку: «Скажи мне, я забуду. Покажи мне, я могу запомнить. Позволь мне сделать это, и это станет моим навсегда». Несомненно, трудно точно измерить количество усвоенного материала. К тому же эффект от применения одного и того же метода зависит от таланта преподавателя: лекция как пассивный метод в исполнении мастера может быть запечатлена в памяти на долгие годы. Однако можно согласиться с тем, что в целом закономерность «пирамиды» подтверждается практикой. Ее тенденции отражают высокий потенциал интерактивных методов, позволяющих вести обсуждение в группах, практиковать и отрабатывать умения и навыки на занятиях и в реальной жизни. И это не случайно, поскольку интерактивные методы включают не только мышление обучающегося, но и его чувства, а также волю, поведение.

Интерактивные методы очень сложно классифицировать, так как многие из них являются сложным переплетением нескольких приемов. Использование тех или иных методов зависит от разных причин: цели занятия, опытности участников и преподавателя, их вкуса. Нужно также оговорить и условность названия многих методов. Часто одно и то же название используется для обозначения различного содержания, и наоборот, одни и те же методы встречаются под разными именами: творческие задания, работа в малых группах, обучающие игры, экскурсии, социальные проекты, соревнования, спектакли, интерактивная лекция, ученик в роли учителя, «каждый учит каждого», обсуждение сложных и дискуссионных про-

блем, проектный метод, шкала мнений, дискуссия, дебаты, симпозиум, «мозговой штурм».

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Ярким примером такой последовательности является цикл обучения Д. Колба: имеющийся опыт – анализ опыта – обобщение, концептуализация, обогащение – апробация нового содержания, получение нового опыта. При пассивном обучении учащийся выступает в роли объекта учебной деятельности: он должен усвоить и воспроизвести материал, который передается ему преподавателем или другим источником знаний. Обычно это происходит при использовании лекции-монолога, чтении литературы, демонстрации. Обучающиеся при этом, как правило, не сотрудничают друг с другом и не выполняют каких-либо проблемных, поисковых заданий.

При активном обучении обучающийся в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. Осуществляется взаимодействие обучающихся друг с другом при выполнении заданий в паре, группе.

В соответствии с характером познавательной деятельности обучающихся И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили свою классификацию методов обучения, причем в каждом из последующих методов степень активности и самостоятельности обучающихся нарастает: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, проблемное изложение, частично-поисковый, или эвристический, исследовательский метод [73].

Источник активности как подчеркивает Т.С. Панина [51], большинство практиков и теоретиков ищут в самом человеке, его мотивах и потребностях; познавательная активность определяется как «личностное свойство, которое приобретает, закрепляется и развивается в особым образом организованном процессе познания с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся.

Вторая группа исследователей ищет источники активности в естественной среде, окружающей человека, и рассматривает факторы, стимулирующие активность обучающихся. К таким факторам, в частности, относят:

- 1) познавательный и профессиональный интерес;
- 2) творческий характер учебно-познавательной деятельности;

- 3) состязательность;
- 4) игровой характер проведения занятий;
- 5) эмоциональное воздействие вышеназванных факторов.

Третий подход связывает источники активности с личностью преподавателя и способами его работы. В качестве способов активизации обучения исследователи выделяют:

- проблемность, взаимообучение, исследование, индивидуализацию и самообучение, механизм самоконтроля и саморегулирования;
- создание условий для новых и более высоких форм мотивации, например, стремление к самоактуализации личности;
- вооружение обучающихся новыми и более эффективными средствами для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;
- интенсификацию умственной работы за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения участников образовательного процесса.

Ряд исследователей (Б.Ц. Бадмаев, М. Новик, С.Д. Смирнов, А.М. Смолкин, Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко и др.) выделяют активные методы обучения, подразумевая под ними методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе [51, с. 169]. К таким методам В.Я. Ляудис, Б.Ц. Бадмаев относят методы программированного обучения, методы проблемного обучения.

Четвертая группа авторов видит источник активности в формах взаимоотношения и взаимодействия преподавателя и обучающихся и полагает, что проблема развития активности обучающихся и их потребности в самообразовании успешно решается в рамках интерактивного обучения (В.Б. Гаргай, Е.В. Коротаева, М.В. Кларин и др.) [33, 34].

Несмотря на некоторые отличия в определении подходов к активизации активности, многие исследователи отмечают, что для преподавателей любой ступени образования очень важны установки на выстраивание открытых, доверительных, доброжелательных отношений с учащимися, умение использовать для этого специальные социально-психологические, дидактические и личностные средства. Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от лобовых методов, от лозунгов и призывов, воздержание от излишнего дидактизма, назидательности, авто-

ритаризма. Вместо этого на первый план выходят диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность.

1.3. Сущность и методологические принципы интерактивного обучения

Вопрос о применении интерактивных образовательных технологий стоит сегодня на повестке дня для каждого преподавателя. Необходимость их использования в образовательном процессе сформулирована в федеральных образовательных стандартах всех уровней. Осведомленность о сущности интерактивных методов и готовность их применять, как подчеркивает Ф.Б. Бурханова [9], весьма разнородна. Пытаясь понять, какие формы обучения субъекты образовательного процесса считают наиболее востребованными, Ф.Б. Бурханова организовала пилотажное исследование, в котором участвовали ряд вузов Приволжского и Уральского федеральных округов. Наиболее полезными респонденты-преподаватели и респонденты-студенты считают практические занятия. На второе место студенты поставили производственную практику, а преподаватели – выпускную квалификационную работу и лекции. Это является весьма достаточной причиной для пересмотра отношения к традиционным методам работы. Анализ ответов об осведомленности об интерактивных методах свидетельствует о том, что самыми упоминаемыми профессорско-преподавательским составом являются дискуссии, беседа, деловая игра, мозговой штурм. Преподаватели наименее информированы о ролевых играх, тренинге, кейс-методе, модерации. Ответ на вопрос о реальном использовании интерактивных методов выявил предпочтения дискуссии и беседы. Мнения о пользе интерактивных методов существенно расходятся в ответах преподавателей и студентов: каждый шестой студент заявил, что никогда не участвовал в учебном занятии с использованием таких методов. Наконец, интересны данные об оценке ППС своих знаний об интерактивных методах: средний балл составил 3,61, что подчеркивает критичное отношение к своей готовности к внедрению новых форм обучения.

Таким образом, становится очень важным повышение профессиональной компетентности преподавателей в области конструирования содержания учебных занятий с использованием современных активных методов и особенностей организации учебного процесса с использованием интерактивных технологий.

Понятие «интеракция» (от англ. Interaction — взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося. Особенности этого взаимодействия состоят в пребывании субъектов образования в одном смысловом пространстве, совместном погружении в проблемное поле решаемой задачи, согласованности в выборе средств и методов реализации решения задачи; совместном вхождении в близкое эмоциональное состояние, переживании созвучных чувств, сопутствующих преодолению проблемы.

Для теории символического интеракционизма характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидания человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми.

В психологической науке интеракция рассматривается как «способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком)», а социальная интеракция – процесс, при котором индивиды в ходе коммуникации в группе своим поведением влияют на других индивидов, вызывая ответные реакции. К. Левин утверждал, что большинство эффективных изменений в установках и поведении людей легче осуществляются в групповом, а не в индивидуальном контексте.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

При использовании интерактивных методов обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых зна-

ний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Интерактивное обучение широко используется в интенсивном обучении. Для того, чтобы освоить и применять эти методы, преподавателю необходимо знание различных методик группового взаимодействия. Интерактивное обучение обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие, взаимообогащение. Интерактивные методы ни в коем случае не заменяют лекционные занятия, но способствуют лучшему усвоению лекционного материала и, что особенно важно, формируют мнения, отношения, навыки поведения. При использовании интерактивных форм роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы. Психологами было установлено, что в условиях учебного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность при восприятии; способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели. Прежде всего, интерактивные формы проведения занятий:

- пробуждают у обучающихся интерес;
- поощряют активное участие каждого в учебном процессе;
- обращаются к чувствам каждого обучающегося;
- способствуют эффективному усвоению учебного материала;
- оказывают многоплановое воздействие на обучающихся;
- осуществляют обратную связь (ответная реакция аудитории);
- формируют у обучающихся мнения и отношения;

- формируют жизненные навыки;
- способствуют изменению поведения.

Заметим, что важнейшее условие для этого – личный опыт участия преподавателя в тренинговых занятиях по интерактиву. Научиться им можно только путем личного участия в игре, «мозговом штурме» или дискуссии.

Основные правила организации интерактивного обучения многократно описаны в методической литературе [16, 18, 26, 36, 40, 53, 65, 75].

Правило первое. В работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники. С этой целью полезно использовать технологии, позволяющие включить всех участников в процесс обсуждения.

Правило второе. Надо позаботиться о психологической подготовке участников. Речь идет о том, что не все, пришедшие на занятие, психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации.

Правило третье. Обучающихся в технологии интерактива не должно быть много. Количество участников и качество обучения могут оказаться в прямой зависимости. Оптимальное количество участников – 25 человек. Только при этом условии возможна продуктивная работа в малых группах.

Правило четвертое. Подготовка помещения для работы. Помещение должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах. Для обучаемых должен быть создан физический комфорт.

Правило пятое. Четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его. Например: все участники будут проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства.

Правило шестое. Отнеситесь со вниманием к делению участников семинара на группы. Первоначально его лучше построить на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора.

Интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются инфор-

мацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. Главным признаком интерактивных методов обучения является наличие обратной связи, объективизирующей продвижение учащегося в образовательном пространстве.

Интерактивное обучение основано на собственном опыте участников, их взаимодействии с областью осваиваемого, поиска самостоятельного решения. Появляется отличная от привычной логика образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения.

В последнее десятилетие появились интерактивные опросы, программы на телевидении и радио, предполагающие «живое» общение, свободный обмен мнениями со зрителями и слушателями и дающие им возможность влиять на некоторые сюжетные линии передач. Наиболее часто термин «интерактивное обучение» упоминается в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием ресурсов Интернета, а также электронных учебников и справочников, работой в режиме он-лайн и т.д. Современные компьютерные телекоммуникации позволяют участникам вступать в «живой» (интерактивный) диалог (письменный или устный) с реальным партнером, а также делают возможным «активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени». Компьютерные обучающие программы с помощью интерактивных средств и устройств обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие пользователя с компьютером, позволяют учащимся управлять ходом обучения, регулировать скорость изучения материала, возвращаться на более ранние этапы и т. п.

В последнее время интерес ученых и практиков к интерактивному обучению значительно возрос, что обусловлено, в первую очередь, переходом от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении.

Во-вторых, необходимостью практического решения проблемы мотивации обучаемых. Это достигается не только дидактическими методами и приемами, но и использованием эффективных форм педагогического общения, созданием комфортной, стимулирующей атмосферы, уважением к личности учащегося.

В-третьих, современный компетентностный подход ориентирован не на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, а на развитие его личности, формирование компетенций, что возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения. Центральная компетенция – способность применять, использовать, делать то, чему учишься, согласовывая цели и действия, учитывая мнение и опыт других. Эту компетенцию возможно приобрести только в групповых интерактивных формах работы.

Ценности интерактивного обучения раскрываются в следующих положениях:

1. Личность обучающегося важнее любых образовательных стандартов и программ;
2. Ценности важнее содержания и технологий обучения;
3. Позитив важнее негатива;
4. Процесс важнее содержания;
5. Качество важнее количества;
6. «Здесь и теперь» важнее, чем «там и тогда».

Ценности интерактивного обучения поддерживаются принципами, основополагающими правилами его организации:

- принцип простоты – усваивается то, что понятно;
- принцип комфорта – страх, дискомфорт резко снижают учебную мотивацию и мотивацию социального взаимодействия;
- принцип упражнения, деятельности (усваивается то, что многократно повторяется, развивается то, что тренируется);
- принцип ассоциаций, движения от известного к неизвестному, который способствует планомерному освоению знаниевого пространства, не содержащего «белых пятен»;
- принцип общения, который позволяет чувствовать себя частью группы;
- принцип учета феноменов группового влияния: конформизма, фасилитации, ингибиции, группового фаворитизма, огруппления мышления;
- принцип достижения результата как приращения знаний, навыков, достижения качественно новой оценки себя и группы.

Все многообразие форм и методов интерактивного обучения можно разделить на:

- дискуссионные: модерация, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики (кейс-стади), мозговой штурм, метод синектики (главный прием – аналогии);

- игровые: имитационные (исследование модели), дидактические и творческие игры, деловые (есть сценарий, в котором осуществляется построение цепочки решения), ролевые (расширение поведенческого репертуара участников за счет проигрывания ролей);

- организационно-деятельностные (направлены на поиск решения с привлечением реальных участников процесса) игры;

- тренинговые формы проведения занятий, которые могут включать в себя вышеперечисленные методы обучения.

Любая интерактивная технология «провоцирует» физическую, социальную и познавательную активность обучаемых, и каждая из них значима для достижения планируемых результатов в соответствии с поставленными игровыми, учебными и развивающими целями.

Физическая активность участников отвечает учебным целям изменения в физическом окружении и в пространственной среде, меняет образ действий (способы обучающей деятельности) партнеров по игровому взаимодействию, например, меняют рабочее место, пересаживаются, делают презентацию у доски, перед аудиторией, работают в малой группе, участвуют в дискуссии, пленуме, говорят, пишут, слушают, создают, рисуют, лепят, выполняют те или иные физические действия для релаксации и т.д.

Социальная активность участников интерактивных игр проявляется в том, что они инициируют отвечающее учебным и развивающим целям взаимодействие друг с другом, приемы и техники обмена информацией, способы общения с организатором игры, с экспертами, например, выбирают стратегии взаимодействия, задают вопросы, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями, репликами, комментариями, выступают в роли «обучаемого» и «обучающего», выступают в «игровой» роли, выступают в роли «эксперта», «супервизора», или «компетентного судьи» и т.д.

Познавательная активность участника интерактивной игры проявляется в инициировании отвечающей учебным целям постановки вопросов, определении способов диагностики и анализа материалов игры, изложении или презентации новых результатов, оказании влияния на содержание самой технологии обучения и организационного развития, например, обуча-

емые сами формулируют проблему и ее постановку, сами определяют способы решения проблемы, трудности, «тупика», сами находят решение проблемы, корректируют материалы, предлагаемые организатором взаимодействия, вносят поправки, дополнения, выступают как один из источников опыта, предлагают рекомендации, вырабатывают советы, создают программу или проект и обосновывают его.

В процессе реализации интерактивных методов обучения создается «игровое или коммуникативное» поле. Для осуществления этих действий выделяется специальная территория. После многократного проигрывания эта территория становится знакомой для слушателей: параметры действий заданы, описаны роли и процедуры, сформулированы правила, определены начало и конец, возможные последствия.

Таким образом, использование традиционных методов обучения обращено в первую очередь к знаниям обучающихся. Использование интерактивных методов дает следующие результаты:

- решение проблемы активизации познавательной деятельности;
- освоение знаний, навыков;
- снижение страха оценивания;
- развитие личности: новая, качественная оценка себя, развитие самостоятельности и творчества;
- развитие группы: формирование новой общности на основе партнерских отношений;
- приращение опыта преподавателя;
- экономия физического ресурса преподавателя.

Интерактивная модель обучения наиболее эффективна в дополнительном профессиональном образовании, в неформальном образовании взрослых, поскольку взрослые имеют большой жизненный и профессиональный опыт. Как отмечает А.П. Панфилова [54], развитие профессионализма всегда идет через «другого человека». С.Д. Смирнов подчеркивает, что умение общаться друг с другом и с обучаемыми станет, вероятно, важнейшим фактором, определяющим рейтинг педагогического коллектива учебного заведения, его способность добиться наилучших результатов учебно-воспитательной деятельности [74].

Среди основных принципов интерактивного обучения называют диалогическое взаимодействие, работу в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, активную игровую и тренинговую организацию обучения.

При интерактивном обучении педагог выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Центральное место в его деятельности занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые стимулируют и активизируют друг друга. Как отмечает Т.С. Панина, «при применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная соседом мысль способна произвольно вызвать собственную, аналогичную или близкую к высказанной, или, наоборот, вовсе противоположную» [51, с. 74]. Наиболее полно эти эффекты проявляются при игровых и тренинговых формах проведения занятий.

В образовательной практике осваиваются различные формы и методы интерактивного обучения, создаются оригинальные техники ведения дискуссий, обучающих игр, адаптируются разработки зарубежных коллег в области интерактивного обучения.

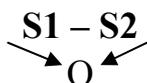
Таким образом, интерактивное обучение имеет большой образовательный и развивающий потенциал и обеспечивает максимальную активность обучающихся в учебном процессе.

1.4. Психолого-педагогические условия эффективного использования интерактивных методов

Раскрывая условия эффективной организации учебного процесса с использованием интерактивных методов, важно вспомнить слова А.Н. Леонтьева, который утверждал, что любая деятельность опосредована отношением человека к другим людям. Автор теории контекстного обучения А.А. Вербицкий делает вывод о том, что «любое предметное действие совершается в социальном контексте, социально обусловлено, предполагает участие других людей и их отклик, личностную и социальную ответственность за совершаемое» [13]. Поэтому преподавателю важно оперировать не только предметно-технологической составляющей своей деятельности, но и ее социальным контекстом. Применительно к социальному взаимодействию, Г.М. Андреева отмечает активность каждой стороны. Ведущую сторону часто называют «инициальной», а вторую – реактивной. Но поскольку состояние каждой из сторон активно, то тот, кто внешне пассивен (реакти-

вен) осуществляет действие принятия-непринятия воздействия активной стороны, принимая решение об участии-неучастии в совместной деятельности. Эти положения позволяют сделать однозначный и простой вывод о том, что, в образовательном процессе педагог берет на себя ответственность за принятие обучающимся воздействия и его участия в запланированной деятельности.

Наиболее глубокой и полной является систематизация основных видов межсубъектного взаимодействия, определяющих структуру совместной деятельности Д.А. Леонтьева [76]. Д.А. Леонтьев рассмотрел ее практическое воплощение в образовательном процессе, раскрывая разнообразные ситуации взаимодействия. По его мнению, схема субъект-субъектного взаимодействия является неполной, так как в философском понимании субъект существует только в противопоставлении с объектом. Следовательно, важно увидеть предмет деятельности взаимодействующих людей и преобразовать схему в «субъект-объект-субъект». Индивидуальная деятельность человека, будучи по происхождению коллективной, преобразует линейную схему взаимодействия в совместно распределенную, кооперативную, в которой субъект-субъектное взаимодействие выступает формой координации и интеграции индивидуальных действий участников.



Такая деятельность имеет общую не только операциональную, но мотивационно-смысловую структуру.

В.И. Панов [52], выполняя психологический анализ педагогической деятельности, также исходит из парадигмы «субъект-субъектных» отношений в образовательном процессе. Согласно этой парадигме основное внимание уделяется учебной деятельности обучающегося, задача педагога – организовать учебную деятельность так, чтобы достичь целей занятия. Заметим, что в современной педагогике методика работы в данной парадигме ещё не разработана и для педагога представляет значительные трудности. Главная трудность в реализации субъект-субъектного подхода заключается в том, что педагог должен поставить цель, которая должна быть принята обучающимся. Только приняв цель, последний превращается в субъекта учебной деятельности. На каждый из компонентов структуры занятия, урока влияют внешние условия (по отношению к педагогу – это состояния обучающихся, характеристики внешней среды, события, происходящие в микро- и макросоциуме) и внутренние условия, определяющиеся способностью

педагога оценить ситуацию и принять адекватное внешним условиям решение о своих действиях. Т.о. педагог должен быть компетентен в сфере профессиональной деятельности, т.е. готов к проявлению знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Однако остается открытым вопрос о том, насколько сформирована позиция субъекта у самого педагога. Педагог целенаправленно реализует свою профессиональную активность в форме тех или иных профессиональных компетенций (действий), а единицей анализа и критерием становления профессиональной педагогической деятельности выступает становление субъектности педагога, т.е. становление его способности быть субъектом педагогических действий.

В.И. Панов подчеркивает, что для того, чтобы педагогическая активность обрела высшую форму своего развития – форму педагогической деятельности, необходимо ее поэтапное становление.

1 этап. Умение воспринять и сформировать образ (перцептивную модель) требуемого действия. На этой стадии у субъекта должна сложиться перцептивная модель, субъект рассматривает, вслушивается, всматривается, происходит формирование перцептивной, концептуальной модели того, что требуется выполнить. Иными словами, происходит перцептивная интериоризация действия-образца. Функция контроля при этом отсутствует.

2 этап. Выполнение действия посредством подражания без контроля за правильностью его выполнения. Это стадия развития субъекта репродуктивного воспроизведения, субъекта подражания. На данной стадии реализуется принцип уподобления тому, что человек видит как образец для воспроизведения. Средством для контроля выступает перцептивная модель того, что требуется выполнить.

3 этап. Выполнение действия-образца при внешнем контроле за правильностью этого выполнения. Данная стадия характеризуется как стадия ученичества (позиция ученика), когда субъект способен произвольно выполнять требуемое действие, но при внешнем контроле за правильностью выполнения, который осуществляется преподавателем (внешний локус контроля). Это этап, на котором вновь начинается процесс интериоризации, но интериоризации уже не столько самого действия, сколько функции контроля за правильностью выполнения этого действия.

4 этап. Воспроизведение действия-образца при наличии субъективного, внутреннего контроля (интериоризованная функция контроля, т.е. произвольной регуляции – это стадия развития субъекта произвольного вы-

полнения действия при внутреннем контроле, когда, выполняя требуемое действие, субъект сам способен оценить правильность своего выполнения этого действия (позиция мастера).

5 этап. Осуществление внешнего контроля учебной активности обучающихся, когда объектом этого контроля выступают учебные действия (экстериоризованная функция произвольной регуляции) – это стадия развития субъекта экстериоризации контроля, субъекта экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами (позиция эксперта). Субъект возвращается в ту ситуацию, где происходило действие. При этом происходит экстериоризация как исполнительного, так и регуляторного (контролирующего) аспектов действия, требуемого к выполнению.

Исходя из данной модели, следует, что способность быть субъектом действия включает в себя способность не только выполнять действие, но и осуществлять осознанный контроль за правильностью его выполнения. Причем сначала интериоризуется действие, а лишь потом функция контроля. При этом происходит два цикла реализации принципа единства «интериоризация – экстериоризация»: на уровне формирования (интериоризации) перцептивной модели и ее экстериоризации в виде подражания, и на уровне формирования функции контроля за правильностью выполнения требуемого действия и способности к ее экстериоризации. Но понятно, что настоящим субъектом педагогической деятельности учитель становится лишь тогда, когда он готов рефлексировать и экстериоризировать действие, что происходит на последней стадии.

Приведенная теоретическая модель становления субъекта, становления активности до «формы» деятельности представляет собой идеальную модель, в реальной же действительности выделенные этапы (стадии) развития субъектности накладываются друг на друга, и формирование одних из них, возможно, опережает развитие других.

Одним из определяющих факторов успешности педагогической деятельности является способность развивать субъект-субъектные отношения, что также невозможно без сформированной субъектности самого педагога.

В.И. Панов [52] включает отношения в систему экопсихологических взаимодействий, которая понимается как совокупность взаимодействий человека с окружающей средой и выступает системообразующим фактором для объединения и развития «человека» и «окружающей среды» в системное отношение «человек – жизненная среда». Тип взаимодействия между компонентами указанного отношения определяется ролевой пози-

цией каждого из его компонентов. В качестве базовых типов экопсихологического взаимодействия выделяются следующие шесть типов:

– объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью, и в этом смысле объектно-стью, с обеих сторон;

– объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности, в форме педагогического воздействия со стороны педагога;

– субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога или учащегося (возможно, совместно с педагогом) как субъекта указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам;

– субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы:

а) субъект-обособленный, когда каждый из компонентов занимает активную позицию, но не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность другого компонента. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга;

б) совместно-субъектный, когда взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместного действия, подчиненного достижению общей цели, но в то же время не требующего изменения собственной субъектности взаимодействующих субъектов;

в) субъект-порождающий, когда взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» имеет совместно-распределенный характер, поскольку подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некую субъектную общность. В свою очередь, это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности.

Таким образом, совместно распределенная, кооперативная и порождающая субъектность ее участников деятельность требует от педагога се-

решного переосмысления сложившихся привычных способов реализации профессиональных задач в образовательном процессе. Это важно, потому что основными отличиями интерактивной модели обучения являются, во-первых, реальная, а не декларируемая совместная деятельность обучающихся и обучающихся на всех этапах образовательного процесса; во-вторых, использование наличного опыта обучающихся как источника обучения.

Ядром интерактивных форм обучения является групповая работа, в том числе и в малых группах, что во многом определяет образовательный эффект и порождает следующие характеристики совместной деятельности:

- высокую активность всех участников образовательного процесса, обусловленную наличием единой цели и общей мотивацией; разделением процесса деятельности между его участниками адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям членов группы; принятием на себя ответственности за общий результат;

- комфортность взаимодействия, порождаемая работой в малой группе. Работая в маленькой группе, участники держатся более свободно, уверенно. Снимаются психологические барьеры в обучении, мнения каждого принимаются и ценятся группой. Устанавливается тесный психологический контакт;

- развитие личностных качеств, повышение самооценки участников взаимодействия. Все имеют возможность обучиться как лидирующей роли, так и роли рядового участника в ситуации группового решения, развить способность к открытому взаимодействию с другими при сохранении собственной индивидуальности, научиться подчинять личные интересы интересам общего дела, строить конструктивные коммуникативные модели.

- развитие умения выступать перед аудиторией, емко и четко излагать свои мысли.

Активные и интерактивные методы и приемы стали все чаще включаться и в такую традиционную форму обучения, как лекция. Например, лекция-беседа, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция с применением элементов «мозгового штурма» (брейнстор-минга), лекция с разбором микроситуаций предполагают непосредственный контакт с аудиторией, позволяют привлекать внимание учащихся к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения с учетом специфики аудитории, расширять круг мнений обучающихся, использовать коллективный опыт и знания. Такие приемы активизируют познавательную деятельность аудитории, дают возможность управлять мнением группы, ис-

пользовать это мнение для изменения негативных установок и ошибочных мнений некоторых обучающихся; лекция с интенсивной обратной связью.

Подводя итоги сказанному, важно подчеркнуть, что в интерактивном обучении параллельно идут два процесса: освоение содержания образования и коммуникативный процесс. Несомненно, что каждый преподаватель является специалистом в области содержания своего учебного предмета, но кроме этого необходимо помнить о следующих психолого-педагогических условиях достижения эффективности в образовательном взаимодействии:

1. Создание благоприятного психологического климата, отражающего качественную сторону отношений и характеризующегося стремлением к совместности, взаимопомощи, стремлением к достижению конструктивного результата, позитивными эмоциями;

2. Диалоговый стиль общения, подразумевающий высокую личную вовлеченность участников, взаимное уважение, равноправие, сотворчество, активное слушание;

3. Учет фаз групповой динамики (содержание понятия «групповая динамика» будет раскрыто во второй главе пособия);

4. Развитие навыков группового взаимодействия, которое происходит с помощью организации деятельности в парах, тройках, малых группах с динамическим, меняющимся составом;

5. Рефлексивное подведение итогов, которое помогает каждому участнику определить личный уровень продвижения, а группе – выработать правила эффективной совместной деятельности.

1.5. Коммуникативная и игротехническая компетентность преподавателя как условие реализации потенциала интерактивных методов обучения

Традиционные методы обучения признают основным источником обучения опыт педагога. Обучающийся находится в ситуации, когда он читает, слышит, выполняет задания, занимая позицию воспринимающего. Односторонняя форма коммуникации присутствует не только на лекционных занятиях, но и на семинарских. Отличие только в том, что не преподаватель, а обучающийся транслирует некоторую информацию. Это могут быть ответы на поставленные преподавателем до начала семинара вопросы, рефераты, воспроизведение лекционного материала. Такая форма коммуникации, существующая столь долгое время, неприемлема сегодня по

многим причинам. Односторонняя коммуникация оправдана лишь в случае недостатка информации, невозможности ее получения другим способом, кроме как из рассказа лектора. К сожалению, преподаватель, как правило, использует материал, который не является оригинальным и даже актуальным, соответствующим современным научным представлениям. Оригинальны лишь способы его конструирования, логика и манера изложения. Однако чужая конструкция знания трудно присваивается.

Принципиально другой является форма многосторонней коммуникации в образовательном процессе. Специально организованный способ многосторонней коммуникации предполагает активность каждого субъекта образовательного процесса, а не только преподавателя, равенство, минимальный контроль. Возрастает количество интенсивных коммуникативных контактов между самими обучающимися. Следует отметить, что сущность данной модели коммуникации предполагает не просто допуск высказываний обучающихся, что само по себе является важным, а привнесение в образовательный процесс их знаний.

Когда обучающиеся пытаются внести собственное знание или опыт, преподаватели часто оставляют это просто на уровне информации и не допускают изменения структуры обсуждения, нарушения привычной коммуникативной модели «мнение преподавателя – дополнения обучающегося». Жизненный (или касающийся предмета обучения) опыт обучающихся, предметное знание обучающегося, его субъективная оценка и выражение мнения подчиняются «коммуникативному фильтру» восприятия и понимания преподавателя.

Следует отметить, что многосторонняя форма коммуникации не только позволяет отказаться от монополии на истину, но и является необходимым (но не достаточным) условием для конструирования обучающимся своего знания. Действительно, каждый участник коммуникации потенциально имеет возможность, встречаясь, сталкиваясь с позицией других участников, продвигаться в процессе конструирования знания (совместном по форме и индивидуальном по сути). Для реализации актуальных требований сегодняшнего образования важно, как указывает Е.А. Реутова, «сформулировать сомнения и получить опыт освоения спорности». [65, с. 7].

Эффективная работа в режиме интерактивного обучения зависит от соответствия возможностей обучающегося целям самой технологии (ролевая игра, тренинг, дискуссия) и владения преподавателем интерактивными технологиями. Приступая к проектированию содержания и реализации ин-

терактивных методов образования, каждый преподаватель должен удостовериться в том, что его профессиональная ментальность (способ мышления, действий, ценностные установки) соответствуют требованиям интерактивного обучения, которые лежат в зоне коммуникативной, перцептивной, интерактивной, игротехнической компетентности. Трудности в использовании интерактивных методов вызваны, по мнению А.П. Панфиловой [53, 54], в основном системой подготовки профессорско-преподавательского состава. Как показывает опыт, преподаватели в целом сосредоточиваются на содержательной стороне учебных предметов и демонстрируют недостаточные умения и навыки по следующим показателям:

- коммуникативная компетентность – навыки активного слушания, аргументации, я-сообщений, регуляции эмоционального состояния, навыки подачи обратной связи, владение техниками метакоммуникаций, приемами конфирмации, использование в речи дисклеймеров и владение приемами психологического самбо в управлении манипуляциями;

- интерактивная компетентность – умение организовать командную работу, управление динамикой развития группы, умение регулировать напряженные отношения, управление дискуссией;

- перцептивная компетентность – знание и управление собственными стереотипами и установками в восприятии других людей, понимание невербальных сигналов, знание основных типологий личности и особенностей их поведения;

- игротехническая компетентность – знания и навыки в области организации игрового взаимодействия, создание творческой атмосферы, знание игровых техник, приемов, процедур, личный энтузиазм.

Овладение интерактивными технологиями требует дополнительной подготовки преподавателя, которая включает три уровня:

- клиентский опыт, личностная работа. Чтобы понять, как происходит какой-либо процесс и что происходит с его участниками, необходимо первоначально самому «прожить» этот процесс;

- знакомство с техниками, технологиями и правилами организации интерактивного процесса;

- овладение профессиональными интерактивными, игротехническими навыками. Участвовать в тренинге, знать, как проводится тренинг, ещё не значит уметь его проводить. Для этого нужна практическая отработка, «репетиция» навыков, а также возможность получить профессиональную обратную связь от коллег.

Несомненно, что в первую очередь важно говорить о коммуникативной компетентности личности преподавателя. И.А. Зимняя [49, с. 141] определяет коммуникативную компетентность как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека». Коммуникативная компетентность не постоянная и не универсальная характеристика. В качестве критериев коммуникативной компетентности О.И. Мартыаш [44] выбирает эффективность и уместность коммуникации. Эффективность понимается как способность продвигаться к желаемой цели, получать результат, а уместность предполагает организацию коммуникативного взаимодействия с учетом условий, контекста, культурных и нравственных норм. Коммуникативная компетентность имеет уровни развития:

- минимальный, предполагающий достижение минимального результата;
- удовлетворительный, достаточный – умение контекстуализировать коммуникацию, способность понимание точки зрения другого, предвидение последствия, владение набором тактик;
- оптимальный уровень коммуникативной компетентности позволяет преобразовывать, развивать отношения.

По сути, коммуникативная компетентность – это перформанс, существующий только в конкретной ситуации. Коммуникативная компетентность ситуативна и конкретна. Базовыми, ключевыми умениями, включенными в коммуникативную компетентность, являются способность ориентировать внимание на содержании деятельности, речи другого человека, умение координировать действия в процессе коммуникации.

Процесс коммуникации имеет составляющие:

1. Участники: отправитель, получатель;
2. Сообщение и его передача (кодирование и декодирование). Каждый из участников привносит в процесс коммуникации свои «личностные смыслы», свою систему координат;
3. Обратная связь: вербальная и невербальная (реагирование одного на действия другого, позволяющее понять, как было принято предыдущее сообщение);
4. Медиум, канал: прямой, опосредованный (выбор канала – это тоже сообщение. Например, написать от руки записку или на компьютере. Первое – более личное);

5. Среда, контекст – пространство коммуникации (выделяют физический контекст, психологический (субъективно-психическое состояние, настроение, эмоции) и социально-культурный – возраст, пол, национальность, образование, традиции, профессия). Контекст составляет интерпретационную рамку содержания, содержит и проявляет типы отношений. Альберт Мерабиан выделил три типа человеческих отношений, проявляющихся в коммуникации: власть-влияние (доминирование или подчинение), приязнь-любовь (принятие или дистанцирование, враждебность), ответственность (внимательность-невнимательность).

6. Шумы, барьеры (смысловые искажения, фонетические, стилевые, барьер авторитета, «думы о другом» и др.). Барьеры способствуют потере до 90% истинной, первоначальной информации.

Коммуникативный процесс обладает свойствами:

- длительность, протяженность во времени: эпизод, ситуация, событие. Границы протяженности определяются субъективно с помощью пунктуации, акцентирования. Субъективное определение границ приводит к разночтению, непониманию;

- историчность, преемственность. Коммуникации разворачиваются на основании уже осуществленных и проецируются в будущее;

- этичность коммуникации, которая подразумевает личностный выбор степени активности, характера воздействия и принятия последствий за свой выбор;

- продуктом коммуникативного процесса являются эмоционально-психические состояния, знания и опыт, образ своего Я и Я другого.

О.И. Матьяш [44] описывает три модели коммуникации, которые можно легко наблюдать в профессиональном или неформальном общении:

- коммуникация как акция воздействия на получателя (метафора – «укол»);

- коммуникация как интеракция подчеркивает двусторонний процесс воздействия и реагирования (метафора – «теннис»);

- коммуникация как трансакция подчеркивает ее со-вместность, динамичность и активность обеих сторон (метафора – «танец»).

Чтобы коммуникация состоялась, необходимо, чтобы произошло «подключение» к переданному смыслу, т.е. сообщение так или иначе «отозвалось» в получателе. Этому в большей степени соответствует совместность усилий участников, позволяющая эффективно преодолеть «многослойность» коммуникативного процесса:

- я говорю;

- ты слушаешь;
- ты понимаешь;
- я понимаю, что ты меня понимаешь.

Полноценному наполнению всех «слоев» способствует использование метакоммуникативных техник, техник активного слушания, техник аргументации и техник, регулирующих эмоциональное состояние участников коммуникации.

О.И. Матьяш, В.М. Погольша [44, с. 108] раскрывая содержание метакоммуникации (коммуникации о коммуникации), описывают ее координирующие функции:

- комментарии к действиям другого – «Ты меня не слушаешь!»;
- прояснение смыслов друг друга, сообщение о своем восприятии – «То, что я говорю, важно для тебя? Все ли понятно? Что из сказанного вызывает сомнение, интерес?»;
- координация совместных действий – «Давай обсудим поподробнее»;
- обсуждение отношений – «Что мешает слышать друг друга?».

Предваряя перечень техник активного слушания, важно подчеркнуть, что в коммуникативном процессе нельзя поставить равенство между двумя глаголами: *слушать* и *слышать*. Также необходимо упомянуть правило «Когда Вы говорите, Вы не слушаете!!!».

Техники активного слушания:

1. *Безмолвное нереклексивное слушание*, подтверждаемое киванием, междометиями;
2. *Техники постановки вопросов.*

Таблица 1

Техники постановки вопросов

| Вопрос | Определение | Как сказать? |
|----------------|---|--|
| Закрытый | Вопросы предполагают одно- сложные ответы «Да», «Нет». Используются только в каче- стве контрольных вопросов | Все ли понятно из того, что я сказал? Есть ли у нас время? |
| Открытый | Вопросы начинаются со слов «Что?», «Как?», «Каким обра- зом?», «Где?», предполагают развернутый ответ и поддер- живают диалог | Что вы имеете в виду, когда го- ворите о ...? Как вы это понимаете? Каким образом и где мы можем это использовать? Какой вариант для вас предпо- чтительнее? |
| Альтернативный | Вопросы содержат варианты ответов и ставят человека в ситуацию выбора | Что для вас предпочтительнее: А или В? |

Типы открытых и закрытых вопросов:

- информационные (снимают основную информацию);
- контрольные вопросы (проверяют, слушает ли, понимает ли?);
- ориентирующие, направляющие вопросы (Каково ваше мнение по этому вопросу?);
- встречные вопросы (Чтобы ответить на ваш вопрос, хочу задать встречный.....);
- провокационные вопросы (Вы готовы рисковать?);
- вопросы, открывающие взаимодействие (Вы позволите мне предложить надежный вариант решения?);
- вопросы, завершающие коммуникацию (Смог ли я убедить вас в том, что...? Убедились ли вы, что...? Какие еще детали содержания темы для вас важны?).

Типичными ошибками при постановке вопросов являются формулировки, начинающиеся со слов «Почему...?», «Почему вы не...?», «Как вы могли это сделать, сказать...?», «Зачем...?». Эти вопросы воспринимаются как нападение.

3. *Уточнение* – вопрос к слову, имеющему неопределенный смысл;
4. *Техники вербализации.*

Таблица 2

Техники вербализации

| Техники вербализации | Определение | Как сказать? |
|----------------------|--|---|
| Пересказ, «эхо» | Повторение ключевых слов, цитирование партнера | Повторите с вопросительной интонацией одно или два слова, сказанных партнером |
| Перефразирование | Краткая передача сути сказанного | Если я Вас правильно понял, то...? Правильно ли я вас понимаю...? Вы хотите сказать...? |
| Интерпретация | Высказывание предположения об истинном значении сказанного | Вы, наверное, имеете в виду..., это так? Для тебя это означает..., это так? |

5. *Подведение итога взаимодействия:* таким образом..., итак....

Техники, способствующие регуляции эмоционального состояния

Эмоциональные состояния, возникающие в процессе коммуникативного процесса, зачастую обуславливают степень достижения его результа-

та. Импульсивность, эмоциональность и непоследовательность мешают участникам процесса управлять собой и коммуникацией. Эмоциональное напряжение может совершенно исказить ход общения. Достижение эффективности использования техник регуляции эмоционального состояния возможно только при соблюдении следующих условий: эмоциональный «штиль», вежливость, простота высказываний, краткость высказываний:

- открытое проявление уважения к партнеру: «Я понимаю...»;
- условное согласие (согласие с частью сказанного собеседником);
- проговаривание собственного состояния или отношения к тому, что происходит: «Я сожалею..., Мне тоже не нравится...»;
- проговаривание состояния или отношения партнера: «Я вижу, для Вас это очень неприятно...»;
- перевод конфликтной ситуации из настоящего времени в будущее: «Что мы сможем предпринять, что можно сделать?»;
- техники «вежливый отказ»: «К сожалению я не смогу...», «Боюсь, что невозможно...», «Я вынужден сказать «Нет».

Регуляция эмоциональных состояний участников коммуникативного процесса является самой важной составляющей коммуникативной компетентности и, на наш взгляд, самой сложной в ее обретении, так как требует от личности каждодневного совершенствования, обращения к своему внутреннему миру, глубокой личностной рефлексии.

Техники аргументации

Управление коммуникативным процессом – это, прежде всего, влияние словом, адресованное в первую очередь когнитивной сфере личности. Е.В. Сидоренко отмечает [69, 70], что открытое аргументированное влияние способствует развитию деловых отношений, формированию общего понятийного пространства, сохранению личностной целостности участников. «Аргументация – это высказывание и обсуждение доводов в пользу предполагаемого решения или позиции с целью формирования или изменения отношения собеседника к данному решению» [69, с. 74]. Аргумент является хорошо структурированной фразой, высказыванием, построенным по определенному закону и поэтому влияющим на когнитивную составляющую содержания коммуникативного процесса. Условия применения техник аргументации не отличаются от тех, которые соответствуют применению техник регуляции эмоционального состояния. Особенно важным является согласие партнеров слушать друг друга. Существует боль-

шое количество различных видов аргументации. Мы приводим некоторые из них, наиболее простые в освоении.

Таблица 3

Техники аргументации

| Техника | Содержание | Как сформулировать? |
|---------------------------------|--|--|
| Метод Сократа | Начало каждого шага доказательства со слов «Согласны ли вы с тем, что...?» | Согласны ли вы с тем, что объективный факт является самым весомым аргументом? |
| Техника «Ссылка на три причины» | Поск трех фактов, аргументов, свидетельствующих за или против | Это важно по трем причинам: во-первых..., во-вторых..., в-третьих.... |
| Техника разделения аргументов | «Полностью согласен..., есть сомнения в том, что..., а что касается..., то я уверен...»; | Я полностью согласен, что эта техника выглядит немного громоздкой. Однако я сомневаюсь в том, что это является непреодолимым препятствием к ее усвоению. А что касается ее эффективности, то я полностью уверен в ее силе. |
| Информационный диалог | Прояснение позиции партнера и собственной позиции путем обмена вопросами и ответами | - Вопросы, направленные на прояснения сути дела: «Что мы должны сделать? Что является наиболее проблемным?» - Предложения по существу: «Предлагаю обсудить...», - Ограничение области обсуждения: «Предлагаю вернуться к существу дела...» |
| Конструктивная критика | Подкрепленное фактами обсуждение действий и результатов | Выражение сомнения в целесообразности: «Боюсь, что в настоящее время...», |

Один из самых известных исследователей в области социальной психологии Г.М. Андреева представила структуру общения и выделила в нем три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, перцептивную и интерактивную. Перцептивная сторона общения включает процесс восприятия партнерами друг друга и построение предварительного образа на основании уже существующих конструктов. Существуют четыре типа конструктов для классификации других людей в восприятии:

- физические конструкты (телосложение, цвет волос, кожи и т.п.);

- ролевые конструкты (социальное положение, статус, роли);
- конструкты взаимодействия (демонстрируемые стили социального поведения);
- психологические конструкты (обращение к внутренним состояниям личности: уверенный, довольный, счастливый).

Конструирование образа другого и интерпретация его поведения в процессе восприятия является ключевым фактором любой коммуникации, выполняющим функцию снятия неопределенности. Важно указать на две дополнительные составляющие перцептивной стороны общения – самопрезентацию личности и самомониторинг, влияющие на точность восприятия в коммуникативном процессе. Суть самомониторинга личности состоит в целенаправленной рефлексии того, как она (личность) воспринимается партнером по коммуникации. Самопрезентация представляет собой целенаправленное создание и представление своей социальной идентичности в общении.

В качестве механизмов восприятия выделяют:

- механизм идентификации как уподобления себя другому;
- эмпатию как эмоциональную настройку, аффективное понимание, в основе которого лежит способность к децентрации, умение видеть происходящее глазами другого;
- механизм рефлексии. Выделяют несколько разновидностей рефлексии: социально-перцептивная рефлексия представляет собой проверку своих представлений о другом; личностная рефлексия как самопознание; коммуникативная рефлексия как осознание того, как ко мне относятся другие; метарефлексия как представление о том, что думают о себе другие;
- каузальная атрибуция (приписывание причин поведения);
- согласование, корректировка стратегий поведения в общении;
- обратная связь.

На точность восприятия и интерпретации поведения партнера по общению влияют:

- имплицитные теории (представления о целостной личности с опорой на одну яркую черту), стереотипы, рожденные на житейском уровне;
- ошибки каузальной атрибуции;
- эффекты ореола (факторы превосходства, привлекательности, отношения к нам);
- эффект рога (оценка другого с опорой на один негативный поступок);
- механизм проекции;

- влияние собственной самооценки;
- социальные установки как предрасположенность увидеть то, что хочется;
- социальный и культурный фон восприятия.

Перечисленные факторы, влияющие на точность восприятия, порождают трудности, с которыми сталкиваются люди на пути к взаимопониманию. Описывая причины неконструктивных взаимоотношений, можно сказать, что часть их описывается индивидуально-психологическими, личностными причинами, которые можно отнести к особенностям характера, стремлением отстоять свою индивидуальность, жесткой картины мира личности, ее «черно-белом» мышлении.

Вторая группа причин неконструктивных взаимоотношений личности лежит в области отсутствия представлений и навыков в организации взаимодействия, а также в трансляции неконструктивного опыта отношений, приобретенного в детстве: использование языка оскорблений, ненависти, стигматизации; использование неконструктивных речевых конструктов: приказы, команды, предупреждения, угрозы, поучения, наставления, советы, логическая аргументация, критика, порицание, ярлыки, стереотипы, постановка «диагноза», оценка, игнорирование чувств партнера, преуменьшение события, расследование, выспрашивание, сарказм [44, с. 237-265]. В целом для неконструктивного взаимодействия характерна подавляющая стратегия контакта, доминирование, манипуляция, конкуренция.

Коммуникативный процесс становится конструктивным в той степени, в какой партнеры способны демонстрировать ориентацию на другого, что определяется понятиями «конфирмация и дисконфирмация» [44]. Конфирмация понимается как подтверждение ценности, значимости личности, а дисконфирмация как игнорирование, отрицание личности. Конфирмация реализуется на трех уровнях:

- признание физического существования (я тебя вижу, приветствую, радуюсь встрече);
- признание личностной значимости другого, его самооценности (твои чувства, мысли важны для меня);
- признание опыта другого как ценного (твой опыт интересен, уникален!).

Подводя итоги, можно сказать, что в коммуникативном процессе важны безоценочность, ориентация на проблему, цель взаимодействия, открытость, искренность, равноправие, гибкость как умение посмотреть на

ситуацию глазами партнера. Приводим алгоритм конструктивного разрешения противоречий, который иногда называют матрицей взаимопонимания:

- Шаг 1. Выслушайте партнера до конца и признайте факты.
- Шаг 2. Присоединитесь к «теме». Согласитесь с правом человека иметь свою точку зрения.
- Шаг 3. Выразите понимание чувств и состояния партнера. Отрадите свое отношение к происходящему. Добейтесь снижения эмоционального «накала».
- Шаг 4. Задайте ряд уточняющих открытых вопросов, чтобы найти источник сопротивления, противоречия, возражения, раздражения (позвольте, разрешите мне узнать...). Используйте технику «эхо». Резюмируйте высказывания партнера.
- Шаг 5. Используйте аргументы, факты, техники вежливого отказа.
- Шаг 6. Предложите способ разрешения противоречия, новый вариант решения.
- Шаг 7. Дождитесь согласия партнера, еще раз подведите итоги обсуждения.

В приложении 1 методического пособия помещены диагностические методики, позволяющие оценить установки личности, влияющие на характер отношений, складывающихся в профессиональной деятельности.

1.6. Функции преподавателя в интерактивном обучении

Педагогу, внедряющему интерактивные технологии, приходится выступать в разных ролях и выполнять многообразные функции: разработчика и организатора занятия с использованием игровой технологии, консультанта, коммуникатора, психолога [53, 54].

Педагог-игротехник. В практике использования интерактивных технологий не всегда можно использовать готовые игры. Главная причина этого состоит в том, что любая готовая игровая процедура нуждается в адаптации для применения в учебном процессе для конкретного учебного курса. Поэтому педагог в лучшем случае должен адаптировать содержание игровой процедуры или вовсе придумать для своего курса оригинальное содержание и процедуру. Условием успешной реализации этой функции являются знания правил конструирования той или иной игровой процедуры.

Педагог-консультант. Реализация функции консультанта предполагает умение объяснить, в чем смысл игры, каковы ее цели, сформулировать правила и нормы, дать инструкции по ролям, описать процедуру, последовательность ее шагов. Поскольку данная функция реализуется до начала самой игры, то преподавателю предстоит еще до начала игры сделать предположения о распределении ролей среди участников с учетом активности, пассивности, степени эмоциональной регуляции, спонтанности будущих участников. Несомненно, что легче предоставить возможность проявить себя более активным обучающимся, но, решая воспитательные задачи, важно быть внимательным по отношению к неуверенным, пассивным членам группы, которые могут проявить себя в ходе игры при поддержке педагога и всей группы.

Одна из важнейших задач консультанта – оказание консультационной помощи по применению полученных знаний и умений в практической деятельности обучающегося. Поэтому важно уделять внимание тем участникам, у которых возникают вопросы или проблемы, использовать навыки активного рефлексивного слушания и задавания вопросов, чтобы определить суть затруднений, отслеживать вербальные и невербальные сигналы, которые свидетельствуют о возникновении у участника интерактивной игры трудностей во время инструктажа или в ходе игры.

Педагог-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, принимать решения, планировать, практически организовывать процесс игры и контролировать ее ход и результаты, а при необходимости корректировать содержание и саму процедуру.

Организация игрового процесса требует координации работы всех игровых групп, руководства межгрупповой дискуссией, оказания помощи и эмоциональной поддержки, экспертизы содержания работы, контроля за выполнением норм и правил игрового взаимодействия, быстрой реакции на непредвиденные ситуации и сбои, умения управлять конфликтными ситуациями. Организатор также должен позаботиться о помещении для проведения игры, оборудовании, раздаточных материалах. После окончания игровой процедуры организатор должен осуществить рефлексивный анализ итогов, организовать обратную связь, оценить эффективность полученных результатов.

Педагог-коммуникатор. Коммуникативная функция преподавателя является основной составляющей обучающей деятельности. Она проявляется не только в умении устанавливать контакты с любым типом партнеров, но и эффективно выражать мысли и слушать других, задавать нужные, точные вопросы, углубляющие взаимодействие, точно и грамотно отвечать на вопросы обучаемых, устанавливать обратную связь, вести дискуссию, полемику, вырабатывать эффективные вербальные сценарии для разного уровня обучаемых. В целом коммуникатор является примером конструктивного взаимодействия и инициирует коммуникативное поведение, создающее комфортную и творческую атмосферу сотрудничества для интерактивной деятельности.

Педагог-психолог. Для проведения интерактивных игр преподавателю важно иметь ценностные установки, связанные с «человеческим фактором» в межличностном и деловом общении, что в первую очередь проявляется в безоценочном отношении к личности обучающихся. В практике обучения и воспитания, по нашему мнению, безоценочность трудно достижима. Образование всегда оценивает, и это необходимый компонент любой обучающей деятельности. Преподавателю, педагогу важно научиться оценивать только достигнутые результаты при безусловной поддержке личности обучающегося. Это снимает тревогу по отношению к оцениванию и отметкам у обучающихся, а, следовательно, участники образовательного процесса становятся более спонтанными, творческими, открытыми новому опыту обучения. Проявление внимания к слушателям, ответственность как вид отношений, демонстрация теплоты и искренности в отношениях создают наилучшие условия для освоения новых навыков, особенно связанных с коммуникативной компетентностью.

Когда речь идет об интерактивном взаимодействии, понятие «безоценочность» включает в себя равноправие партнеров по коммуникации, отсутствие обвинений, отсутствие «оборонительных позиций», доверие и искренность. Это демонстрируется через чувство меры, педагогический такт и эмоциональную сдержанность, а также через способность постоянно контролировать свое поведение и свои отношения с другими людьми. Понимание других людей связано со способностью к эмпатии, которая особенно проявляется во время слушания собеседника, в оказании ему своевременной психологической поддержки.

Проявление по отношению даже к «трудным» людям толерантности и искренности – очень сложный сценарий поведения, который требует не только развития самосознания, но и самокоррекции на основе осознания

собственных особенностей личности. Психологический потенциал преподавателя наиболее ярко проявляется при организации ролевых игр, тренингов и групповых упражнений, а также упражнений, выполняемых парами.

Таким образом, использование интерактивных технологий предполагает грамотное и профессиональное исполнение разных ролевых функций. Конечно, в реальной практике можно выполнять эти функции несколькими организаторам. Такой опыт распространен в организационно-деятельностных и инновационных играх, которые проводятся на больших предприятиях командой организационных консультантов, тренеров. В учебном и воспитательном процессе у педагога нет другой альтернативы, кроме той, которая предполагает совершенствование личностного игротехнического, коммуникативного потенциала, от которого зависит успех, мастерство и результаты, достигаемые в образовании и воспитании молодого поколения.

Глава 2. КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

2.1. Модерация как сопровождение коллективной познавательной деятельности

Термин «модерация» произошел от итальянского «moderare» и означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание». Модератором называют руководителя дискуссии, редактора рубрики на телевидении и радио, а также ведущего интернет-конференции. В Ватикане модератор был лицом, который указывал на самые существенные положения в речах папы. В современном значении под модерацией понимают технику организации интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной.

В 1960-е годы модерация разрабатывалась как технология групповой работы, в которой с помощью различных рабочих техник создаются условия для принятия эффективного решения в группах специалистов различного профиля, с разной подготовкой, зачастую различными взглядами на рассматриваемую проблему, разного численного состава.

Первая обширная публикация о методах модерации возникла в 1980 году и называлась «Идеи модерации» (К. Klebert, E. Schreder, W. G. Straub). Здесь впервые была обоснована необходимость использовать в процессе модерации групповой работы средства визуализации и вербализации.

По мнению Г. Хаусманна и Х. Штюрмера, в качестве обобщенной цели модерации может выступать организация групповой работы в режиме сотрудничества при соблюдении равноправия ее участников.

Таким образом, модерация может пониматься как:

- направляемый структурированный процесс интеракции в группах с помощью вербализации и визуализации;
- активное участие всей команды в достижении конкретного результата.

Раскрывая суть процесса модерации, А.В. Петров [56] указывает, что в основе модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих работника к принятию профессионально грамотного решения за счет реализации его внутренних

возможностей. Модерация групповой работы в большей мере направлена на раскрытие внутреннего потенциала участника. Она не приносит нового, а лишь помогает потенциальное сделать актуальным. Функция модератора состоит в помощи обучаемому «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Модерация имеет следующие характеристики:

- сосредоточена на конкретной проблеме;
- ориентирована не на конкуренцию, а на кооперацию;
- исключает формальный контроль и оценку;
- содержит способы деятельности, указывающие путь решения проблемы для группы;
- создает психологически комфортные условия для субъектов образовательной деятельности.

Важную роль в процессе групповой работы играет сам модератор. Содержание деятельности модератора напоминает собой деятельность наставника в процессе овладения участниками способами групповой работы. Модерация требует от ведущего сохранения нейтральной позиции, особенно недопустимы оценка и эмоциональная характеристика участников и результатов групповой работы, потому что они нарушают доверительную атмосферу процесса коммуникации. Модератор поощряет участников к сотрудничеству, задает интересные и мотивирующие вопросы и выстраивает обсуждение проблемы таким образом, чтобы тема групповой работы была фактически разработана. Важным моментом работы модератора является составление протокола групповой работы, в котором визуально отражаются процесс решения проблемы и наиболее значимые результаты групповой работы.

Модератор должен иметь знания в области модерации той или иной проблемы, но совсем не обязательно, чтобы он был высококвалифицированным специалистом, у которого заранее готово решение. *Модератор – авторитет процесса, а не содержания.* Поэтому он должен обладать высоким уровнем социальной и коммуникативной компетенций: он должен легко устанавливать социальные контакты, учитывать распределение социальных ролей в группе, понимать групповую динамику, управлять процессом межличностного взаимодействия. Основоположники метода К. Клеберт, Э. Шредер и В. Штрауб сравнивают модератора с акушером, который помогает группе «родить» правильное решение, сформулировать свои цели и задачи, найти способы претворения в жизнь принятых решений [56].

Важным профессиональным качеством модератора является способность преодолевать фрустрации участников групповой работы, связанные с содержанием коммуникации и поведенческими реакциями партнеров по групповому взаимодействию. В ходе многочисленных и разнообразных заседаний группы у любого человека вырабатывается комплекс фрустраций, которые оказывают негативное влияние на результаты последующей групповой работы. Модератор должен знать типичные фрустрации, связанные с ходом групповой работы. Именно поэтому в рабочей группе необходимы определенные правила коммуникации. Общие правила коммуникации выражаются в следующих требованиях к участникам группы:

- используй «Я-послание»;
- избегай общих фраз;
- ориентируйся на цель;
- умей слушать;
- будь активен в беседе;
- будь краток;
- осуществляй конструктивную критику.

Организация процесса принятия группового решения требует учитывать определенные закономерности. Феноменология совместного решения определяется факторами группового влияния, включающими в себя явления социальной фасилитации и ингибиции. В группах также может наблюдаться явление сдвига риска: участниками принимаются более рискованные решения, чем в ситуации индивидуального решения. Для явления групповой поляризации характерно разделение группы на подгруппы участников с разными мнениями относительно предполагаемого решения.

Процесс модерации, достаточно подробно описанный в литературе [2, 36, 40, 46, 47, 56], состоит из четырех фаз.

1. Установление фактов (групповое интервью). После постановки проблемы основная задача заключается в сборе данных по указанной проблеме.

2. Оценка фактов (мнения по поводу установленных фактов). В отличие от предыдущей, данная фаза носит оценочный характер. Участники имеют возможность говорить все, что они думают о собранных данных. Модератор в это время регистрирует высказываемые мнения.

3. Поиск решения (вариант «мозгового штурма»). На этой фазе совместной деятельности от группы требуется максимум воображения для поиска разнообразных решений рассматриваемой проблемы.

4. Принятие решений. Предложенные варианты действий трансформируются в варианты решений, которые группа сопоставляет с диагнозом, установленным во время второй фазы. Ряд решений отбрасывают, другие объединяют и затем переходят к формированию окончательного решения, удовлетворяющего всех участников.

К переменным составляющим процесса принятия группового решения относится типология групповых задач. Наиболее обобщенная классификация групповых задач разработана Д. Хакменом и Ч. Моррисом. Данная классификация включает в себя следующие типы задач:

- продуктивные (их решение ведет к получению оригинальных, творческих продуктов, например, к генерированию новых идей);
- дискуссионные (требуют от членов группы дискуссии по поводу конкретного вопроса и выработки согласованного решения);
- проблемные (требуют выявления специфики процесса, развертываемого с целью решения некоторой проблемы).

В процессе модерации групповой работы учитываются возможности разных групп. В зависимости от типа группы, перспективных целей ее деятельности, характера эмоциональных связей участников группы изменяются технологические составляющие процесса модерации. Оптимальное количество участников решения групповой задачи – от 7 до 10 человек.

По мнению Л.Б. Шнейдер [79], в более крупных группах меньше согласия, но меньше и напряженности. Крупные группы оказывают давление на своих участников, усиливая их конформизм. Группы с четным числом участников отличаются от групп с нечетным числом, так как в случае разногласия они могут распадаться на подгруппы с одинаковым числом членов. Особый статус занимают группы из 5 человек. Ее участники менее всего страдают от непрочности и напряженности отношения. В группах из пяти человек каждый глубоко удовлетворен своей ролью, и в случае разногласий такие группы, как правило, не распадаются.

Важным для модераторской практики является вопрос о распределении ролей в группе. Установление ролей участников групповой работы связано, в первую очередь, с определением таких понятий, как позиции, статус, формальные и неформальные роли.

Позиция – интегральная, наиболее обобщенная характеристика индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре. Позиция демонстрируется участником как положение «над» группой, «внутри» группы, «под» группой с помощью невербальных средств и характерных высказываний.

Статус – положение личности в группе, коллективе, ее место и роль в системе межличностных отношений, определяющее ее права, обязанности и привилегии.

Роль – социальная функция личности; ожидаемое поведение, обусловленное статусом или позицией человека в системе межличностных отношений.

А.Г. Азарнова [1] предлагают обобщенную классификацию типов и видов позиций в групповой работе:

- функциональные – соответствуют должностям, профессиям и так далее, то есть месту в системе общественного разделения труда: профессиональные, должностные, общественные (депутат);

- ролевые – связаны с реализацией участниками одной или нескольких ролей: коммуникативные (организатор переговоров, ведущий дискуссии), содержательные (эрудит, аналитик, генератор идей), методологические (критик, проблематизатор, методист), организационные (координатор, организатор, тренер), социально-психологические (лидер, аутсайдер);

- личностные – формируются на основе оценочного отношения участников к тем или иным моментам групповой деятельности: относительно групповой работы: помогающий, равнодушный, противодействующий;

- относительно новизны содержания – новатор, консерватор.

Рабочее пространство и расположение в нем участников имеет большое значение. Участники групповой работы располагаются таким образом, чтобы обеспечить возможность максимального сотрудничества и визуального контакта. Варианты расположения участников группы могут быть разными: по кругу; в форме буквы «П»; в форме треугольника; малыми группами и др. Располагая участников буквой П, нужно разместить менее активных участников впереди, а наиболее активных – сзади.

Процесс модерации можно описать как последовательный ряд этапов.

На *подготовительном этапе* модератор должен в первую очередь ответить на ряд вопросов:

- Что знают участники о проблеме, вопросе, теме?
- Каковы могут быть ожидания, мотивация, намерения отдельных участников и группы в целом?
- Каковы цели модерации, чего хотим достичь в процессе работы?
- Каковы ограничения в организации процесса?

- Как расположить группу: иерархически, функционально, по интересам, по видам деятельности, перемешать сложившиеся привычки расположения друг относительно друга?

- Что произойдет после модерации? Каков будет результат?

После этих размышлений можно приступить к написанию сценария.

Технологический этап модерации включает уже указанные выше фазы: становление благоприятного климата, выяснение потребностей группы, определение цели занятия, заявление, уточнение и формулировка проблемы, ее визуализация, организация группы в пространстве, расположение групп, организация сотрудничества, соревнования или конфликта как столкновения мнений. (При организации спланированного конфликта недопустим социальный, моральный ущерб). На фазе разработки темы происходит выделение аспектов, возможных решений, обсуждение критериев выбора решения, презентация решения.

На *аналитическом этапе* осуществляется оценка процесса взаимодействия (письменно, устно, с помощью шкал, например, оси климата и результата), оценка совместно достигнутого результата.

Технология модерации

В основе модерации групповой работы лежат базовые процессы, которые можно условно назвать четырьмя «китами модерации»: визуализация, вербализация, презентация, обратная связь.

Процесс визуализации. А.В. Петров [56] выделяет четыре основных принципа, объясняющих необходимость наглядного представления любого знания:

1. Необходимость чувственного восприятия внешнего мира в качестве исходного материала для мыслительной деятельности.

2. Необходимость владения языком символов как определенной системы чувственно воспринимаемых знаков (сигналов), являющихся носителями значения, смысла.

3. Необходимость на любой ступени абстрактного мышления создавать опоры на чувственный материал в виде иллюстраций, схем, диаграмм, графиков и т. п.

4. Обязательная связь мыслительной деятельности любой степени абстрактности с практикой, представляющей собой предметную, чувственную деятельность.

Визуализация результатов совместной деятельности участников призвана выявить противоречия в позициях участников и документально

оформить результаты их преодоления, помочь участникам идентифицировать себя с результатом или самим процессом групповой работы, прояснить сложное содержание обсуждаемой проблемы.

Принципы визуализации обычно формулируются следующим образом.

Доступность: всем участникам должен быть обеспечен доступ к материалу.

Композиционность: плакаты должны быть видны и не перегружены разнообразием цветовой гаммы и многообразием форм. Символы и записи должны быть видны с 3 – 4 метров, кроме того, должны быть выдержаны композиционные правила в размещении текста и рисунков. Необходимо учитывать особенности чтения участников.

Анонимность: для придания работе объективного характера и исключения авторитарного влияния отдельных людей на группу необходимо добиваться анонимности представленных материалов.

Таблица 4

Классификация вопросов, используемых в процессе модерации взаимодействия

| Форма вопроса | Содержание | Назначение | Воздействие |
|----------------------|---|--|------------------------------------|
| Открытый | Как вы это видите, что скажете? | Сбор информации, мнений | Располагающее к диалогу |
| Закрытый | Вы против этого мнения? | Вопрос, дающий возможность сделать выбор, управлять дискуссией | Контролирующее |
| Внушающий | Вы ведь согласитесь, что так будет лучше? | Ориентация на приоритетную идею | Привнесение доминирующей идеи |
| Уточняющий | Правильно ли я понял, что...? | Уточнение, прояснение | Направляющее, уточняющее |
| Риторический | Вы же не хотите сказать, что...? | Обращение к противоречию | Побуждение к рефлексии |
| Альтернативный | Вам ближе первая или вторая позиция? | Определение приоритетов | Заставляет сделать выбор |
| Встречный | Почему вы об этом спрашиваете? | Побуждение к ответу | Пугающее или побуждающее к анализу |
| Направляющий | С какой проблемой связана наша тема? | Расширение зоны обсуждения | Побуждение к новому знанию |

Информация, представленная в виде письменной или устной речи, может быть воспринята и понята участниками групповой работы по-разному. Если к письменному тексту можно вернуться и еще раз попытаться вникнуть в смысл представленной информации, то в ситуации вербальной коммуникации это возможно не всегда. Лучшему пониманию сказанного способствуют образные выражения, афоризмы, метафоры, которые облегчают формирование образа у слушателей.

В практике модерации сочетается деловая и социально-эмоциональная фаза вербальной коммуникации и соответствующие им техники аргументации и снижения эмоционального напряжения.

Техника постановки вопросов является одной из самых важных составляющих модерации групповой работы. Мудрость гласит: «Кто спрашивает, тот руководит».

Для достижения целей групповой работы модератор должен учитывать при ее организации еще одно обстоятельство – страх перед публичными выступлениями у участников групповой работы. И в этом смысле пассивное участие (иногда безучастие) человека в дискуссии вовсе не является его содержательной и эмоциональной отстраненностью от процесса решения групповой задачи, а принадлежит к группе социальных затруднений. Причиной тому могут быть негативные переживания предыдущего опыта публичных выступлений, ситуации социальной изоляции в ходе групповой работы и т. п. Обстоятельства, провоцирующие страх публичных выступлений, у каждого человека могут быть разными. Однако можно утверждать, что многие люди чувствуют себя не совсем уютно в случаях, если:

- попадают в непривычную ситуацию общения;
- встречаются с незнакомыми людьми;
- выступают перед большой группой слушателей;
- обсуждают очень сложные для них проблемы;
- разговор заходит о личных и интимных сторонах жизни.

Обобщение и конкретизация результатов работы, презентация результатов зависит от задуманного построения всего занятия и может реализоваться в различных формах (согласно классификации Л.И. Уманского):

- совместно-индивидуальная: каждая группа представляет итог своей деятельности, решения обсуждаются, из них выбирается лучшее («ярмарка»);

- совместно-дополняющая (последовательная): результат деятельности каждой группы является самостоятельным фрагментом, необходимым для общего решения проблемы;

- совместно-взаимодействующая: из предложений первой группы выбираются наиболее значимые идеи, остальные группы дополняют их, а затем вырабатывается общий для всего коллектива итог («мозаичная картинка»).

Результаты групповой работы могут быть представлены в различных формах, таких как карточки, коллажи, стенгазеты, модели, картины, сценические постановки, слайды, видеофильмы и т.п. Нарботки каждой микрогруппы могут оценивать все участники.

Подведение итогов работы и обмен впечатлениями.

При обсуждении совместных результатов принято в большей степени уделять внимания результату деятельности, анализу принятых решений, разработанных программ или проектов. При этом очень важно обсудить вопросы, связанные с процессом взаимодействия (Что помогало достичь общего результата, что мешало?). 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 достаточно времени. Слушатели должны не только думать, но и прийти к самостоятельным выводам и решениям.

Рефлексия может быть групповой и проводиться по поводу занятия в целом, отдельного этапа или эпизода, по поводу деятельности микрогруппы или же индивидуальной (анализ своего поведения, своих «приращений» и т.д.).

Рефлексия процесса образовательной деятельности и продукта (полученного результата) помогает каждому участнику определить его личный уровень продвижения; группе – путем рефлексии сделать совместную деятельность более комфортной и продуктивной; команде преподавателей – лучше организовать собственную работу. Важно, чтобы рефлексия проводилась на каждом занятии и чтобы в нее включались все члены группы.

Возможные вопросы для рефлексии групповой работы:

- Насколько вы довольны результатами совместной работы?
- Легко ли работать в группе?
- Кто ощущал себя некомфортно и почему?
- Всегда ли прав тот, кто берет на себя руководящую роль в группе?

- Какие чувства испытывает спикер, представляющий мнение группы, но не вполне разделяющий это мнение или недостаточно уверенный в его правильности?

- К какому результату приводит позиция тех, кто предпочитает от-малчиваться?

- Что испытывает человек, которому не дают высказаться?

- Что помогает и что мешает общей работе?

- Какова должна быть помощь преподавателя?

- Какой новый опыт вы приобрели в групповой работе?

- Как можно улучшить работу в группе?

С первых же дней занятий для активизации участников стоит ввести правило трех «нельзя» при проведении групповой рефлексии:

1) нельзя говорить, что все уже сказано;

2) нельзя отказываться высказывать свое мнение группе (под любым предлогом);

3) нельзя прятать за высказыванием свое плохое настроение или неприязнь к кому-либо. При эмоциональной рефлексии необходимо настроить участников на то, что чувства, испытываемые ими, могут быть сходными, но не идентичными, поэтому словесно выражаться они могут тоже по-разному.

Если педагог заинтересован в конструктивной и искренней оценке происходящего, он должен быть готов к различным точкам зрения участников занятий. Случается, что высказываются и негативные отзывы по поводу проведенного занятия, недостаточной, по мнению обучающихся, помощи преподавателя или неактуальности проблемы, вынесенной на обсуждение. Попытка пресечь подобные высказывания чревата в будущем отказом обучающихся принимать участие и в анализе, и в самой групповой работе.

Нужно ли бояться негативных отзывов обучающихся о работе? Нет, они все равно будут иметь место, поскольку далеко не все участники готовы к коммуникативно-интенсивной, эмоционально и интеллектуально насыщенной форме учебы. Но нужно определить истоки негативной оценки, а для этого педагог должен проанализировать занятость и эмоциональное состояние недовольного участника:

- Был ли он принят в групповую работу?

- Не проявлялась ли агрессия по отношению к нему (его высказыванию) со стороны коллег, самого педагога?

- Соответствовал ли подбор содержания учебного задания профессиональным интересам и возможностям участников?

Модератор также анализирует, обобщает и конкретизирует вклад каждого участника. Очень важно сопоставить впечатления, оценки и отзывы с первоначальными ожиданиями участников. С этой целью можно обратиться к карточкам, на которых зафиксированы ожидания и запросы участников, и предложить снять карточки со сбывшимися ожиданиями, обсудить степень удовлетворенности и ее причины. На заключительном этапе важным является не только подведение итогов работы в деловом аспекте, но и свободный обмен мнениями и впечатлениями между участниками, что составляет суть обратной связи.

Обратная связь – взаимообмен информацией (содержательного и эмоционального плана) между участниками групповой работы. Цель организации обратной связи в ходе групповой работы в основном связана с корректировкой дальнейших действий участников и улучшения эмоционального фона групповой работы. В современном понятийном аппарате социально-педагогических наук все чаще используется заимствованный термин «фитбэк» (от англ. feedback).

В модерации обратная связь необходима для того, чтобы в групповой работе наладить интеграцию трех информативных областей:

- область лично значимой информации (информация, необходимая для отдельно взятого участника групповой работы);
- область социально значимой информации (информация, необходимая для развития группы в целом);
- область содержательно значимой информации (информация, необходимая группе для выполнения конкретной задачи).

Способы выражения обратной связи могут быть разными:

- невербальное выражение – жестикуляция, покачивание головой, мимика, позы и т. п.;
- вербальное выражение – в виде замечаний, реплик (например, «Мне это не нравится»), провокационных вопросов к докладчику или группе с явным намерением раскритиковать выступление (например, «Разве вы сами не видите, что это полная ерунда?»).

В практике модерации групповой работы известны две основные формы выражения обратной связи: *позитивная* (согласие, положительная характеристика, поддержка) и *негативная* (отклонение мнения, негативная оценка, критика по отношению к конкретному человеку). И модератор должен учитывать обстоятельства как самой ситуации, так и особенностей

отправителей и получателей обратной связи. Критика, а иногда чрезмерная похвала участника либо приносит ему разочарование, либо воспринимается как ирония.

Позитивная обратная связь не только способствует улучшению климата группы или индивидуальной удовлетворенности участников, но и стимулирует их активную роль в групповом взаимодействии, повышает работоспособность. Можно как угодно часто использовать в групповой работе обратную связь, но всегда нужно помнить о соразмерности масштабов критики и поощрения, чтобы у участников возникла правильная ориентация на самовыражение. Существует несколько правил организации обратной связи:

- первый шаг модератора в налаживании процесса обратной связи должен быть всегда положительным;

- негативная фаза обратной связи со стороны модератора может следовать только после позитивной и всегда должна быть конкретной, относящейся не к личности, а к способам деятельности;

- количество ситуаций с позитивной обратной связью должно быть всегда больше, чем с негативной;

- условная амплитуда позитивной обратной связи всегда больше, чем негативной;

- воздерживайтесь от прямых оценок: «Отлично, молодцы, умница, плохой вариант»;

- используйте вопросы: «Какой вариант является наиболее продуманным»? «Что мешает работе, реализации проекта»? «Что можно изменить, улучшить»? «Что нам мешает? Какие способы поведения будут более эффективными?»

- формулируйте критику осторожно, не обобщайте критическое замечание до всеобщих масштабов, а указывайте на конкретные случаи и замечания;

- не увлекайтесь интерпретацией мотивов и целей других участников;

- указывая на недостатки, не забудьте подчеркнуть и положительные стороны критикуемого явления;

- не старайтесь заниматься морализаторством, увещевать, уповать на упреки, высказывайтесь по-деловому;

- в 9 из 10 случаев критика ухудшает результаты деятельности, а поощрение в 9 из 10 случаев улучшает общие результаты.

В идеальном случае обратная связь модератора должна служить своеобразной моделью обратной связи для участников групповой работы.

Существуют не только правила подачи обратной связи, но и правила ее принятия, которые очень важно сообщить участникам и следить за тем, чтобы они соблюдались:

- критические замечания не отвергайте, а постарайтесь обдумать их как можно спокойнее;
- задавайте уточняющие вопросы;
- не старайтесь сразу же переходить в наступление и предлагать в противовес свою критику (это может перерасти в конфликт);
- не спешите обижаться на критику, тем более, если были высказаны конструктивные предложения;
- если предполагается, что критическое замечание основано на одном мнении, постарайтесь узнать мнение остальных участников;
- если критика не была достаточно аргументирована, повторите свои основания и расширьте их объяснения.

2.2. Основные техники модерации

Организация процесса группового взаимодействия осуществляется с использованием разнообразных техник, которые модератор подбирает в соответствии с содержанием и целями групповой работы, особенностями группы, ее состава, возраста, активности.

Метод «мозгового штурма»

«Мозговой штурм», или метод мозговой атаки (англ. brainstorming или нем. Gedankenstürmen) впервые был предложен А. Осборном [54, с. 353]. «Мозговой штурм» – это исходный метод модерации групповой работы. С помощью мозгового штурма можно быстро описать и представить предпосылки к углублению и дальнейшей разработке значимых идей. В ходе «мозгового штурма» происходит совместное определение и расстановка приоритетов, а результат предоставляет возможность для подготовки и проведения дальнейшего хода заседания. Техника стимулирует группу к быстрому генерированию большого количества идей.

Алгоритм организации включает следующие действия:

- 1) подбор группы лиц для генерирования идей;
- 2) знакомство группы с правилами проведения мозговой атаки;
- 3) реализация процедуры «мозговой атаки», фиксация выдвинутых идей;

4) экспертная оценка идей.

Идея метода заключается в том, чтобы отделить процесс генерирования идей от их критической оценки. На этапе генерирования идей *категорически запрещено* критиковать и оценивать высказывания членов группы. Модератор должен фиксировать все мысли, предположения, идеи на доске или листах бумаги. На генерацию идей дается в среднем 20-25 минут. После небольшого перерыва группа может приступить к критической оценке и доработке идей. Метод не требует специальной подготовки и легко усваивается любыми профессиональными группами. Универсальность метода позволяет с его помощью решить почти любую проблему и любое затруднение в сфере человеческой деятельности. Благодаря «мозговому штурму» можно произвести виртуальное изменение продукта (идеи) девятью различными способами. Эти способы носят название модификационных операций:

- 1) альтернатива;
- 2) сравнение;
- 3) модификация;
- 4) преувеличение;
- 5) уменьшение;
- 6) замещение (использование других процессов, материалов);
- 7) замена;
- 8) переворачивание;
- 9) комбинация.

Обратная «мозговая атака»: составляется наиболее полный список недостатков рассматриваемого явления. На объект обрушивается ничем не сдерживаемая критика. Все процедуры проведения совпадают с описанными выше правилами прямой мозговой атаки.

«Мозговая атака» с оценкой идей: предназначена для решения сложных задач и выполняется в три этапа. На первом проводится прямая мозговая атака. Общий список идей передается каждому участнику. Каждый должен отобрать 3 – 5 лучших идей. Разрешается добавлять новые и развивать имеющиеся. На втором каждый участник сообщает о выбранных идеях и аргументирует их достоинства. Одинаковые идеи повторно не обсуждаются. В результате обсуждения составляют таблицу положительно-отрицательной оценки идей. Каждый участник выбирает из таблицы один-два наилучших варианта. На третьем этапе выбранные варианты обсуждаются в целях ранжирования. Составляются приложения с обоснованием,

эскизами, таблицами, диаграммами. Все материалы передаются на оценку экспертам и заказчикам.

Мозговая атака по круговой схеме: участники делятся на подгруппы по 3 – 5 человек, каждый из которых записывает на листе по 2 – 3 идеи. Затем в рамках подгруппы происходит обмен карточками, записанные на них идеи развиваются другими участниками и дополняются новыми. После трехкратного обмена каждая группа составляет сводный перечень выдвинутых идей. Перечни идей всех групп предоставляются на общее обсуждение для оценки.

Максимально структурированной мозговой атакой считается *метод номинальной группы* (А.Л. Дельбек, Э.Г. Ван де Вен, В.К. Ерофеев, Н.Е. Карягин, Е.Г. Ноздрина). Метод номинальной группы полезен в ситуациях, когда необходимо выявить и сопоставить индивидуальные суждения, с тем чтобы получить решения, к которым один человек прийти не может. Сущность метода заключается в отделении выдвигаемых идей от их авторов, что создает благоприятные условия для выдвижения любых идей любым участником совещания. Отдельные предложения выдвигаются анонимно, окончательное решение считается групповым. Метод состоит из пяти этапов:

- 1 этап - молчаливое генерирование;
- 2 этап - неупорядоченное перечисление идей;
- 3 этап - уяснение идей;
- 4 этап - ранжирование идей;
- 5 этап - анализ и взвешивание отдельных предложений.

Метод карточного опроса: участникам задается вопрос, на который дается ответ на карточках, вывешивающихся на доску. Карточный опрос служит для сбора идей, информации, проблем, ожиданий. В зависимости от темы карточные опросы могут быть анонимными или открытыми. На каждую карточку выносится только одно высказывание, оно должно быть четким и читаемым. Некоторые виды высказывания могут быть соотнесены с определенным цветом карточки (критика – красный, проблема – белый, фантазия, идея – желтый и др.). Для заполнения карточек отводится четко фиксированное время. В момент заполнения карточек модератор должен избегать пояснений и комментариев со стороны участников группы.

Метод двойного карточного опроса: предусматривает два и более варианта карточных ответов, как правило, противоположных: а) «за» и «против»; б) настоящее, будущее, прошлое; в) задачи различных участников деятельности и т. д.

Модифицированный карточный опрос: используется в больших группах, когда большое количество карточек делает их структурирование необозримым. Сбору карточек предстоит предварительная работа в группах, где мнение каждого объединяется с мнением «рабочей тройки» и от трех человек пишется одна карточка. Это существенно экономит время работы.

Метод вызова: участникам задается вопрос, на который они произносят ответы вслух, модератор фиксирует эти ответы. Благодаря такой форме сокращается время работы и ускоряется ее темп, избегается дублирование, происходит взаимное «заражение», формируется цепь ассоциаций. Недостатком метода является сложность сортировки высказываний. В больших группах многие могут воздерживаются от открытых высказываний или может возникнуть спор.

Метод точечных вопросов: предусматривает не полное высказывание участников, а проставление ими в определенной системе координат оценки по поводу высказывания, положений, тезисов. Зачастую используется как барометр настроения группы, но это не простая констатация факта, а в большей мере повод для последующей дискуссии, так как это оптическая картинка общественного мнения.

Метод смыслового поля: метод служит для сужения проблем выбранной темы. Участникам предлагается заполнить доску, лист по предложенным вопросам:

- В чем проблема?
- Предложения по решению.
- Ожидаемые трудности.
- Еще не решенные вопросы.

Метод «горячего стула»: все участники рассаживаются по внешнему кругу. Во внутреннем круге стоят 4 – 5 стульев. Эти места займут те участники, которые начнут беседу. При этом один стул остается свободным – «горячий стул». Разговор участников связан с решением той или иной проблемы, однако высказываться могут только участники внутреннего круга. Кто-то из участников внешнего круга тоже может включиться в разговор, если перейдет из внешнего круга во внутренний и займет «горячий стул». В этот момент один из участников разговора должен покинуть внутренний круг и перейти во внешний, тем самым освободив свое место, которое становится «горячим стулом». Поводом для такого перехода может служить отсутствие аргументов для беседы, передача полномочий участия в разговоре другому лицу, усталость от общения и др.

Предписание: участники внешнего круга формулируют и записывают вопросы, которые адресуются членам внутреннего круга. Вопрос должен быть прочитан вслух, но не всегда требует сиюминутного ответа. Ответ может быть отсрочен во времени, отнесен к разряду трудно-решаемых вопросов, переадресован другому участнику беседы. Вопросы из внутреннего круга во внешний круг не задаются.

Протоколирование: протоколирование как метод модерации долгое время считался одним из важных и основных. Отображение в письменной форме всех высказываний участников коммуникации имело смысл в поиске ведущей идеи или рефлексии события. Но сегодня на письменные протоколы временные и человеческие ресурсы стараются не отвлекать и достаточно успешно используют аудио- и видеотехнику.

Технология «Clustern»: специальный термин модераторской практики, характеризующий процесс систематизации рабочего материала по принципу от частного к общему и объединяющий, использующий ряд техник, описанных выше. Технологически этот процесс состоит из ряда последовательных этапов.

1. На подготовительном этапе устанавливаются или «строятся» две «рабочие стены».

2. Определяется проблема, которая требует своего решения.

3. «Карточный опрос». Участники групповой работы на карточках выражают индивидуальное мнение по поводу той или иной стороны данной проблемы.

4. От участников групповой работы карточки поступают в модераторскую группу (обычно — двое помощников). Карточки спонтанно развешиваются на первой «рабочей стене» или складываются и перемешиваются на столе.

5. «Систематизация». На второй «рабочей стене» происходит комбинация близких по смыслу карточек-идей. Критерием такой комбинации служат те или иные общие признаки явления, связанного с проблемой или ее решением. Модераторская группа систематизирует работу предварительного карточного опроса. Для этого один из модераторов берет карточку, показывает ее и зачитывает вслух, обращаясь к участникам группы.

6. Второй модератор крепит ее к «рабочей стене» в соответствии с мнением группы и обоснованными критериями. Карточка крепится к той или иной колонке карточек, либо формируется новая колонка (иногда целесообразно продублировать одну и ту же карточку и разнести по разным колонкам). От повторяющихся карточек не следует избавляться. При ра-

зумной систематизации им тоже можно найти место. Карточки с двумя и более идеями могут быть либо разрезаны, либо каждая идея продублирована на отдельной карточке.

7. Когда все представленные для систематизации карточки нашли свое место, можно переходить к их объединению. Близкие по значению карточки объединяются в одно большое (или маленькое) семейство. В модераторской практике такое семейство называется «проблемное облако». Такое название связано с тем, что объединенные карточки обводятся контуром и теперь имеют особое значение.

8. В дальнейшей работе «облака» можно пронумеровать и выстроить своеобразную сеть с ее элементами и взаимосвязями.

9. «Титулирование». После того как все карточки обсуждены, вывешены и систематизированы, группа вместе с модераторами определяет центральное понятие в каждой проблемной области. Эти понятия могут быть выявлены методом вызова. Окончательную формулировку той или иной проблемной области модераторы вывешивают над колонкой как заглавие. Таким образом, порядковые номера «облаков» заменяются названиями и выписываются на отдельные карточки определенных цветов.

10. «Пунктуация». Определение приоритетов важно для развития готовности участников к процессу кооперирования в дальнейшей работе. В модераторской практике известны два способа обозначения приоритетов: открытый, когда каждый участник подходит к «стене» и «липкой точкой» указывает предпочитаемые им идеи, темы, проблемы, и закрытый, когда каждый участник отмечает порядковый номер проблемного облака или заглавие темы «облака» на собственной карточке, в порядке их предпочтения.

Технология «Mind-mapping» - еще один специальный термин модераторской практики организации совместной деятельности в следующем порядке:

- 1) в центре доски помещается крупная табличка с темой обсуждения;
- 2) у каждого участника имеется набор карточек, на которые выносятся идеи (индивидуальная работа);
- 3) участники вывешивают карточки с идеями на доску (индивидуальная работа);
- 4) модераторы помогают объединить близкие по смыслу карточки (индивидуальная и групповая работа);

5) в целом все представленные варианты представляют «идеальный образ» решения обсуждаемой проблемы, который далее обсуждается в групповой дискуссии (групповая работа).

Техника «SOFT» используется в целях формирования общей картины представлений о теме исследования:

- 1) участники разбиты на группы;
- 2) в каждой группе таблица для проведения SOFT-анализа (индивидуальные идеи, групповые идеи);
- 3) каждая группа участников предлагает свои идеи и предложения и этими идеями заполняются SOFT-таблицы;
- 4) каждый студент пишет идеи в своей ячейке таблицы, затем при групповом обсуждении в центр таблицы выносятся общие идеи (индивидуальная и групповая работа);
- 5) группы предлагают свои SOFT-таблицы для пленарного обсуждения (групповая работа);
- 6) общие идеи групп сводятся в единый бланк SOFT-таблицы, модераторы систематизируют идеи (групповая работа).

В заключение отметим, что модерация является универсальной интерактивной технологией, которая сопровождает процесс взаимодействия в группе по достижению образовательной, производственной, организационной, управленческой цели.

2.3. Дискуссия как метод группового взаимодействия

К дискуссионным методам групповой работы кроме модерации относится собственно дискуссия. Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – публичное обсуждение или свободный обмен знаниями, идеями, мнениями по поводу проблемы.

Существенными чертами дискуссии является наличие обсуждения-спора, столкновения мнений. Роль преподавателя в дискуссии близка к роли модератора. Отличия состоят в *большой* доле содержательного участия преподавателя: если модерация требует только управления процессом обсуждения, то дискуссию педагог направляет в содержательное русло, заявляя о себе как эксперте.

Принципы организации дискуссии:

- содействие возникновению альтернативных мнений;
- конструктивность критики;
- обеспечение психологической защищенности участников;

По степени управления различают свободные и направляемые дискуссии.

Планирование дискуссии содержит следующие этапы:

1. Выбор и формулировка темы, которая должна иметь проблемный характер.
2. Определение содержания и продолжительности дискуссии, основных вопросов для обсуждения.
3. Подбор литературы, справочных материалов по спорным вопросам.
4. Формулировка цели дискуссии: консенсус, рекомендации или всестороннее рассмотрение вопроса.
5. Определение способов и вопросов для контроля за ходом, подведения промежуточных итогов.
6. Определение способов фиксации достигнутого.

Оптимальное число участников дискуссии 6 – 12 человек, но некоторые техники позволяют включить значительно большее число участников.

Поскольку большинство интерактивных технологий предполагает обязательную дискуссию участников обучения, то преподавателю нужно владеть и функциями спикера, то есть председателя и ведущего. С этой целью он не только организует внутригрупповое и межгрупповое общение, но и следит за тем, чтобы каждый мог высказаться, управляет активностью, комментирует высказывания, резюмирует и подводит итоги.

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

- во время общей дискуссии употребляйте местоимение «я», а не «ты», «мы» или слово «люди». Вместо того, чтобы говорить «вы не понимаете», скажите «я не понимаю»;
- говорите о другом человеке не в третьем лице, а в первом, обращаясь непосредственно к нему. Например, фразу «Я думаю, что Владимир хотел сказать о том, что...» заменить на фразу «Владимир, мне кажется, ты хотел сказать о том, что...»;
- избегайте строить различные теории по поводу событий, происходящих в группе. Излишнее теоретизирование зачастую приводит к сухой, «академической», дискуссии и может помешать слушателям проанализировать и обсудить результаты и чувства, возникающие у них в процессе работы;
- старайтесь оставаться в рамках настоящего момента: обсуждайте лишь то, что вы думаете и чувствуете на данный момент: здесь и сейчас.

Обзор литературы, посвященной интерактивным методам [2, 4, 18, 26, 36, 38, 46,51, 60], позволяет представить несколько разновидностей дискуссий.

Панельная дискуссия (число участников свыше 40 человек).

Последовательность организации панельной дискуссии такова:

1. Модератор формулирует проблему.
2. Участники объединяются в микрогруппы по 6-8 человек.
3. Каждая микрогруппа выбирает представителя, который будет представлять группу в процессе дискуссии и руководителя обсуждения в микрогруппе (представителя можно при необходимости заменить на другого члена группы).
4. В течение 15 – 20 минут в микрогруппе вырабатывается общая точка зрения по проблеме (группа получает листок с правилами группового обсуждения).

Организуя совместное обсуждение, важно помнить о том, что определяющую роль в обсуждении практически всегда играют наиболее активные и менее тревожные участники группы. Выдвинув свои идеи, они активно их отстаивают и мешают другим участникам генерировать собственные. Это, несомненно, обедняет общее обсуждение. Поэтому очень важным элементом совместной работы является принятие правил командного обсуждения.

Стадии командного обсуждения

1. Распределение ролей в группе (руководитель дискуссии, секретарь, хранитель времени, контролер отношений).
2. Принятие норм обсуждения (соблюдение регламента, круговое обсуждение, лидер (формальный и неформальный) говорит последним, т.д.).
3. Перевод проблемы в задачу, постановка задачи.
4. Анализ исходной ситуации.
5. Проблематизация (какие трудности могут помешать достижению результата).
6. Поиск решения в технологии «Мозговой штурм».
7. Выбор варианта решения на основании критериев, адекватных задаче.
8. Программа действия (кто, что, когда).
9. Оценка результата по 4-м критериям:
 - результативность (насколько цель достигнута);

- эффективность (оптимальный способ достижения);
- осмысленность (все ли понимают, почему именно так?);
- этичность (какие средства были задействованы).

В совместном командном обсуждении запрещено проскакивать стадии обсуждения, принимать решения на 1-4 стадиях, демонстрировать негативные отношения во взаимодействии.

10. Представители микрогрупп собираются в центре круга и получают возможность высказать мнение группы, отстаивая ее позиции. Остальные участники наблюдают за процессом и точностью передачи позиции. Свои соображения и подсказки могут передать в виде записки своему представителю. Представители могут взять перерыв для консультаций.

11. Обсуждение заканчивается по истечении времени или принятия решения.

12. Представители групп проводят критический разбор хода обсуждения, а решения принимаются уже всеми участниками.

Исход обсуждения очень сильно зависит от стратегий поведения участников, поэтому в завершение можно оценить наиболее успешные стратегии поведения по схемам, представленным в приложении 2 (эти схемы могут использоваться на этапе оценки результатов и организации обратной связи). Продолжим перечень разновидностей дискуссий.

Форум – цель и механизмы сходны с панельной дискуссией, но в конце мнениями обмениваются все участники, а не только представители микрогрупп.

Симпозиум – более формализованное, регламентированное обсуждение. В ходе него участники выступают с сообщениями, после чего отвечают на вопросы присутствующих. Обсуждение ведется через модератора.

Дебаты – формализованное обсуждение, которое строится на заранее спланированных выступлениях участников, имеющих прямо противоположное мнение по обсуждаемой проблеме (политические дебаты, программа В. Соловьева).

Круглый стол – беседа, в которой на равных участвуют 15-25 человек, которые сидят именно за круглым столом, где каждый видит каждого. В ходе беседы происходит обмен мнениями. Руководит беседой модератор, который занимает место также за круглым столом и старается не захватывать содержательного лидерства. Цель «круглого стола» – рассмотреть вопрос с разных сторон, собрать как можно больше информации, обозначить основные направления развития темы, согласовать позиции и точ-

ки зрения. Характерной чертой такого обсуждения является сочетание дискуссии и групповой консультации.

Дискуссия «Снежный ком»: цель дискуссии состоит в наработке и согласовании мнений всех членов большой группы (30-35 человек).

Последовательность организации:

1. Участникам раздается по 4-8 карточек, на которых предлагается написать по 4-8 вариантов решения какого – либо вопроса. На каждой карточке пишется только один вариант.

2. Участники объединяются в пары, обсуждают мнения и выбирают наиболее согласованные. Отобранных или заново сформулированных карточек должно быть больше половины от общей суммы карточек (например, из 12 оставить 8).

3. Участники объединяются в четверки и делают то же самое.

4. Представитель группы защищает свои карточки перед общей аудиторией.

5. Все карточки размещаются на доске и далее используется технология модерации «Clustern».

Дискуссия по методу «Квадро»: цель дискуссии состоит в первоначальной оценке собственной позиции по исследуемому вопросу, выявлении сторонников и противников той или иной позиции, активизации слушателей на лекции.

Последовательность организации:

1. На листе бумаги, доске выписывается тезис и рисуется квадрат, на котором в каждом углу есть надпись: совершенно согласен, согласен, не согласен, совершенно не согласен, в центр может быть помещена надпись «затрудняюсь ответить».

2. Все участники стикерами отмечают свое мнение.

3. Участники объединяются в группы в соответствии с ответами и обсуждают собственную позицию.

4. Дальнейший вариант обсуждения может происходить как панельная дискуссия или форум.

Дискуссия «Приоритеты»: формирование разносторонних представлений об обсуждаемой проблеме.

Последовательность организации:

1. Каждый участник получает листок с тезисами по теме или несколько карточек с тезисами.

2. Модератор предлагает расположить тезисы по мере убывания

приоритетов. Для этого содержание тезисов оценивается по 10-балльной шкале. Работа организуется в группах по 4-5 человек. Если относительно какого-либо тезиса группа не приходит к единому мнению, то этот тезис отмечается отдельно.

3. Участники собираются для совместного обсуждения и далее форум или панельная дискуссия.

Письменная дискуссия: выявление и фиксация мнений участников с последующим коллективным обсуждением.

Последовательность организации:

1. На разных столах раскладываются подготовленные плакаты с начатыми фразами, высказываниями, тезисами.

2. Участники обходят столы и записывают свои мнения, возражения, согласие, вопросы.

3. Плакаты вывешиваются для ознакомления, выбираются самые острые вопросы, предложения, которые предлагаются для дальнейшего совместного обсуждения.

Дискуссия «Карусель»: актуализация знаний и обмен опытом по заданной теме.

Последовательность организации:

1. Участники объединяются в пары и садятся в два круга – внешний и внутренний, образуя карусель.

2. Модератор задает вопрос, тему обсуждения. Участники в парах обсуждают 3-4 минуты. Результаты диалога можно фиксировать на карточках.

3. По истечении времени внешний круг сдвигается влево или вправо на одного человека. Новые образовавшиеся пары начинают обсуждать другой заданный модератором вопрос. В целом каждый участник должен поработать не более чем с 5-6 партнерами.

4. Участники объединяются в микрогруппы по 4 человека и работают над темой дальше.

Дискуссия «Зебра»: активизация противоречий, тренинг умения аргументировать и анализировать противоположную позицию.

Последовательность организации:

1. Группа знакомится с информационными материалами.

2. Участники объединяются в две микрогруппы, каждая получает задание разработать аргументы «за» или «против».

3. Участники рассаживаются в две шеренги, начинают по очереди или одновременно в каждой паре предъявлять аргументы «за» и «против».

4. Через 4-6 минут шеренги «меняются местами», т.е. те, кто был «против», должны использовать аргументы «за», услышанные от представителей противоположной шеренги, и воспроизвести их как можно точнее.

5. Подведение итогов (важно сосредоточиться на вопросе «Происходит ли сближение, если повторяешь аргументы партнера?»).

Дискуссия «Дополнительные мысли»: организация последовательного обсуждения вопросов с последовательным принятием коллективного решения, создание синергетического эффекта в поиске лучшего варианта.

Последовательность организации:

1. Группа делится на микрогруппы по 4-6 человек. Каждому дается лист бумаги с проблемным вопросом.

2. Каждый участник на своем листе записывает свой ответ.

3. Листы с ответами передаются в микрогруппе по кругу, в них каждый участник должен сделать новую запись, не повторяя предыдущей.

4. После того, как каждому участнику вернется его листок, в микрогруппах происходит обсуждение ответов и составление общего списка наиболее важных, актуальных.

5. Обмен наработками микрогрупп: каждая группа по очереди предлагает один ответ; если он не встречает сопротивления, то включается в общий список.

Дополнительный вариант: каждая микрогруппа сразу обсуждает общий вариант решения, затем записывает его и передает по кругу другой микрогруппе, которая после обсуждения также фиксирует свое мнение на листе. В конце совместное обсуждение всего наработанного с выбором лучшего решения.

«Разноцветная» дискуссия: апробация и анализ разных стратегий мышления по отношению к поиску решения.

Последовательность организации:

1. Модератор знакомит участников с теорией Э. Боно, который выделяет шесть стратегий мышления по отношению к проблеме, требующей решения:

- *белое мышление* (компьютер) – опирается на сухие объективные проверенные факты, цифры;

- *красное мышление* (художник) – опирается на эмоции, интуицию, проверяет решение с опорой на чувственный опыт;

- *желтое мышление* (оптимист) – позитивное конструктивное мышление, не отвлекается на возможные опасности, противоречия, готов к неожиданностям;

- *черное мышление* (буквояд) – критикует, обращает внимание на опасности, рисует самый худший выход из ситуации;

- *Зеленое мышление* (креативщик) – поиск альтернатив, новых вариантов, нестандартность идей и мыслей;

- *синее мышление* (пульт управления) – критерии выбора, план, последовательность, организация деятельности, контроль за процессом и результатом.

2. Группа выбирает представителей каждого типа мышления, обозначают его соответствующей цветной карточкой. Участники после небольшой подготовки садятся в круг и обсуждают предложенную проблему;

3. Через 10 минут в круг могут выйти другие участники и продолжить дискуссию.

Дополнительный вариант: группа разбивается на подгруппы, которые выбирают для себя определенный «цвет» анализа проблемы.

В приложениях к данному пособию представлены методические разработки учебных занятий с использованием технологий модерации и дискуссии.

2.4. Имитационные и неимитационные активные методы обучения

В научно-методической литературе [1, 2, 3, 16, 17, 20, 26, 40, 47, 75 и др.] нет однозначно принятой классификации игровых интерактивных методов, к которым, как уже было сказано, относятся многочисленные дискуссионные и игровые технологии. Зачастую трудно найти четкие отличия между деловыми, имитационными и ролевыми играми. Это подтверждается и некоторой путаницей в классификации игр: можно встретить деловые, ролевые деловые, ролевые, имитационные игры.

Игра определяется как вид человеческой деятельности, который отражает (воссоздает) другие ее виды. Игра происходит в условиях мнимой, моделируемой, экспериментальной ситуации. При этом для деятельности-игры характерна двуплановость: ее серьезность и условность. К игровым моделям обучения относятся, прежде всего, имитационные игры, организованные с использованием имитационных моделей. Таким образом, имитационные игры могут быть деловыми и ролевыми. Деловая игра может быть также ролевой.

Имитационной моделью системы является модель, исследование которой осуществляется путем эксперимента с ней, воспроизводящего процесс функционирования системы во времени. Таким образом, в имитаци-

онных системах происходит воспроизведение контекста профессиональной индивидуальной или групповой деятельности. Имитационные процедуры могут быть игровыми и неигровыми. К игровым процедурам относятся имитационные игры, имитационные деловые игры, ролевые и организационно-деятельностные игры, ролевые педагогические игры, тренинг. К неигровым имитационным методам относят решение конкретных ситуаций (кейсов), баллинтовские группы.

Игровая система отличается от реальной тремя условиями:

- реальная информация заменяется псевдореальной информацией, получаемой с помощью имитации рабочих процессов. Имитационные игры могут моделировать самую разнообразную среду: реальную, экстремальную, фантастическую;

- реальные работники заменяются исполнителями ролей этих работников;

- в игре сжимается масштаб времени и упрощается организационная структура.

Имитационная игра включает пять крупных составляющих: организаторов игры, экспериментальную ситуацию (сценарий), материал по изучаемой проблеме, игроков, экспертов.

Имитационные интерактивные игры проводятся, как правило, в три этапа: подготовительный, игровой и заключительный.

На подготовительном этапе участники игры знакомятся с игровыми материалами, проходят инструктаж, тестирование, участвуют в игротехнических приемах «погружения» в игру. Игровой этап состоит из отдельных периодов в соответствии со сценарием игры. На заключительном этапе проводится межгрупповая дискуссия, во время которой участники игры предлагают и защищают перед экспертами свой проект или вариант решения рассматриваемой в игре проблемы.

Имитационные игры могут применяться для решения задач обучения и развития, принятия хозяйственных решений, организационного проектирования, исследования технологических и социальных процессов, активизации творческого мышления.

Принципы построения имитационных игр

При разработке и организации имитационных игр важно придерживаться следующих принципов построения игровой процедуры.

Принцип наглядности. В имитационной игре структура игры и информационная база игрового варианта системы должны быть визуализиро-

ваны с помощью таблиц, схем, инструкций, графиков и т.п. и, по возможности, упрощены. Это обеспечивает сжатый масштаб времени, в котором функционирует игровая модель управления, что, в свою очередь, служит предпосылкой экспериментирования с нею.

Принцип автономности. Отдельные сюжеты и эпизоды имитационной модели позволяют «настраивать» игру для конкретного состава участников, дают возможность рационально построить учебный курс, что позволяет имитационной игре стать стержнем изучаемой дисциплины.

Принцип «открытости» игровой модели. Отдельные элементы имитационной игры могут входить готовыми блоками в последующие разработки. Согласно данному принципу при создании первых игр необходимо предусмотреть свободные входы в модель, типизировать отдельные ее модули, составить обобщенные инструкции для участников игры и т.д.

Принцип сбалансированности игровой деятельности и деятельности по поводу игры. От этого принципа зависит эффективность проведения имитационных игр, так как именно в процессе этой деятельности обеспечивается реализация цели игровых экспериментов: изучение процессов функционирования профессиональных систем. Целесообразно следовать правилу, при котором каждая игровая процедура должна занимать ровно столько времени в игре, сколько требуется для понимания участниками ее места и назначения в реальной системе. Соблюдение этого правила связано в реальной практике обучения с рядом трудностей:

- во-первых, в некоторых случаях бывает не просто убедиться, что обучаемые поняли суть демонстрируемой процедуры;

- во-вторых, нередко бывает так, что вследствие разной степени подготовки участников игры трудно добиться, чтобы все они одновременно и с одинаковым успехом овладели навыками решения игровых задач.

В то же время сказанное не означает, что игровую деятельность можно или нужно исключить вообще, заменив ее традиционным объяснением изучаемой проблемы. Многократно проводимые занятия свидетельствуют, что при исключительно вербальной форме обучения и отказе от игровой деятельности не удается довести до каждого обучаемого подробное содержание учебного материала, обеспечить точное и полное понимание слушателями не только задачи, но порой даже лексики, терминов, определений, выработать единый язык общения. В этом случае дискуссия по проблеме сводится, как правило, к многословным выступлениям, когда каждый пытается рассказать нечто, в чем он силен, но не предлагает решения обсуждаемой проблемы.

Принцип сбора, систематизации и обработки экспертной информации. Цель проведения имитационной игры в полной мере достигается только тогда, когда в составе инструктивного материала содержится тщательно продуманная и отработанная методика экспертного оценивания. Поэтому в процессе разработки игры необходимо уделять первостепенное внимание вопросам организации сбора данных и выбора критериев их оценки.

Принцип полного погружения означает, что участники игры в течение всего времени ее проведения должны заниматься только тем содержанием, которое составляет суть игры.

Принцип постепенности вхождения участников в игровой материал требует, чтобы первые этапы игры были максимально упрощены, для того, чтобы ее участники могли легко освоить предлагаемую им игровую деятельность и адаптироваться к новой ситуации обучения и друг к другу.

Принцип соревновательности игровых групп. Соревнование между игровыми группами повышает ответственность участников при необходимости публичной защиты вырабатываемого в группе решения, а введение перекрестного оппонирования по экспертизе игровых решений и проектов позволяет создать в игре обстановку взаимного критического анализа, что усиливает эффективность имитационных игр, стимулирует активность участников игры, повышает мотивацию. Реализация этого принципа требует от организатора повышенного внимания к качеству коммуникации, обучения участников игры конструктивным способам критики, заботы о психологической безопасности взаимодействия.

Важно помнить, что использование фантастической модели среды может быть интерпретировано обучающимися как игра-развлечение без привязки к профессиональным знаниям, умениям. Поэтому преподавателю важно связать итог игры или технологии, которые применялись, с изучаемым материалом.

Примером чистой имитационной игры с фантастической моделью среды является игра «Воздушная катастрофа» [6, с. 378], имитирующая взаимодействие людей после катастрофы на воздушном шаре.

2.5. Деловые имитационные игры

Под деловой игрой понимается модель взаимодействия людей в процессе достижения целей профессионального, экономического, политического характера или принятия решения.

В деловой игре моделируемая профессиональная, управленческая, хозяйственная или социально-психологическая система рассматривается как динамическая, и поэтому для достижения конечного результата участникам игры нужно построить «цепочку решений».

Деловая игра включает в себя в определенном соотношении такие понятия, как «игра», «модель», «имитация», которые взаимосвязаны и взаимопроницаемы. Практически в любой деловой игре моделируется (имитируется) реальная профессиональная ситуация, при этом деловые игры имеют такие составляющие, которые их принципиально отличают от всех других технологий. Прежде всего они имеют операциональный сценарий или блок-структуру, в которые заложен более или менее жесткий алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения, то есть участник игры видит то воздействие, которое оказали его решения на будущие события.

Виды деловых игр

В зависимости от целевой направленности деловые игры могут различаться по видам:

производственные: ставят целью принятие решений по проблемам производства, оказание помощи предприятию, организации или учреждению по переходу на новый хозяйственный механизм;

исследовательские: связаны с разработкой новых концепций, испытанием проблем и решений гипотетического характера, прогнозированием последствий и потенциальных проблем;

квалификационные или аттестационные: проводятся для выявления уровня компетентности, квалификации специалистов, принятия решений по вопросам подбора или увольнения, продвижения, оценки и аттестации кадров, управления компетентностью персонала и предприятия;

дидактические (учебные): развивают репродуктивное и творческое педагогическое и психологическое мышление, адаптационные свойства и способности, профессиональные и коммуникативные знания, умения и навыки;

операционные: помогают отрабатывать выполнение специфических операций, например, методики написания статьи, рецензии, аттестации;

ролевые: отработка выполнения функций и обязанностей конкретного лица, инсценирование поведения человека в конкретной обстановке или ситуации, связанной с выполнением профессиональных обязанностей.

Характеристики деловой игры

К основным характеристикам деловой игры, отличающим ее от других интерактивных обучающих технологий, можно отнести следующие:

- моделирование процесса выработки управленческих или профессиональных решений;
- распределение ролей между участниками игры;
- различие ролевых целей при выработке решений;
- взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли;
- наличие общей цели у всего игрового коллектива;
- коллективная выработка решений участниками игры;
- реализация цепочки решений в игровом процессе;
- многоальтернативность решений;
- наличие управляемого эмоционального напряжения;
- наличие разветвленной системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры (поощрение и наказание, оценка принимаемых решений участниками деловых игр).

Преимущества деловых игр и возможности их использования

Проведенный анализ литературы по проблеме и конкретных сценариев деловых игр позволил сформулировать те позитивные моменты, которые дает использование деловых игр в процессе обучения и развития:

- участие в деловой игре повышает интерес к учебным занятиям и к тем проблемам, которые моделируются и разыгрываются на деловых играх;
- обучаемые получают и усваивают большее количество информации, основанной на конкретных примерах, что способствует приобретению участниками игры навыков принятия конструктивных решений;
- изменяется мотивация обучаемых к освоению инновационных знаний;
- деловая игра способствует коррекции самооценки ее участников: у неуверенных участников она повышается, а завышенная самооценка становится более объективной;
- накопленный в процессе деловой игры опыт дает возможность более правильно оценивать возможные реальные ситуации;
- участие в деловых играх развивает профессиональное, аналитическое, творческое мышление обучаемых, их коммуникативную компетентность, что в конечном счете влияет на личностное развитие участников игры;

- в процессе деловой игры реализуется системный подход к решению поставленной проблемы, так как можно проследить ход этого решения от начала до конца в условиях «сжатого времени».

Все сказанное делает очевидным тот факт, что целевая направленность деловой игры связана с системой мотивации. Поскольку деловая игра, как и любая имитационная игра, по своей природе двупланова, то структура и технология игры могут обеспечивать активизацию и актуализацию мотивов личности: профессиональных, игровых, мотивов личностного развития.

В связи с этим в учебных деловых играх целесообразно, как показывает опыт, ставить и педагогические, и игровые цели. Педагогические цели могут включать основные параметры прогностической модели обучения и формулироваться кратко в терминах действия, например: «освоить стратегию сотрудничества», «овладеть навыками вербализации», «научиться диагностировать эмоциональное состояние партнера» и пр.

Введение исследовательского этапа в деловую игру позволяет конкретизировать объект имитации и «посмотреть на него глазами» обучаемых, то есть учесть мнения различного контингента играющих и, главное, творчески подойти к решению предлагаемой проблемы с освоением навыков ведения дискуссии и обоснованности собственных высказываний. Таким образом, кроме постановки обучающих целей игры, педагог может формулировать воспитательные и развивающие цели:

- приобретение опыта делового общения;
- овладение социальными нормами деловой коммуникации;
- формирование положительной установки на внедрение инноваций,
- корректировка индивидуального коммуникативного стиля,
- развитие навыков коллективного принятия решений в условиях конструктивного взаимодействия и сотрудничества и др.

Подготовка к разработке и описанию деловой игры

Разработка деловой игры требует внимательной и глубокой проработки ее содержания, которое включает следующие составляющие:

1. *Источники деловой игры.* Базовой для деловой игры является модель социально-экономической, политической, правовой или любой другой системы в целом, включая объект управления, управляющую систему и элементы обратной связи. Основные характеристики и параметры модели, а также исходные условия ее функционирования должны быть изна-

чально охарактеризованы. Материалами для игры могут быть результаты исследования, проведенного в организации, печатные материалы, конкретная деятельность по управлению предприятием или персоналом, организационному развитию, конкретное поведение сотрудников.

2. *Сценарий деловой игры* или ее блок-структура. Сценарий обычно включает в себя развернутое изложение сущности игры и логическую последовательность ее реализации, а также вопросы, связанные с управлением игрой. Сценарий подкрепляется подробными инструкциями организаторам, участникам игры, экспертам, приводятся при необходимости варианты расчетов, справки, таблицы, схемы и вся вспомогательная документация, обосновывается система оценки результатов деятельности учебных групп.

3. *Система оценивания результатов* игры экспертами. С этой целью в описание игры включаются специальные разработки методик оценивания: бланки, таблицы.

4. *Вспомогательный материал*. Обычно он включает тесты, упражнения, ситуации и специальные задания для разного целевого предназначения.

Порядок проведения деловой игры

В любой деловой игре можно выделить этапы, то есть последовательность шагов по ее проведению.

1. *Введение в игру*. Обычно на этом этапе участников знакомят со смыслом, целями и задачами проводимой игры, общим регламентом, осуществляют консультирование и инструктаж. Однако в случае необходимости игре может предшествовать лекция или беседа по актуальным проблемам, затрагиваемым в игре. Игровой контекст обеспечивается введением правил, игровых прав и обязанностей игроков и экспертов, введением противоположных по интересам ролей, разработкой системы штрафов, поощрений, премий, визуальным представлением результатов. Правила игры – это те положения, в которых отражаются сущность игры и соотношения всех ее компонентов. Правила могут быть перенесены из жизни или придуманы специально для игры.

На этапе введения в игру осуществляется введение игровых правил, разделение слушателей на группы. Оптимальный размер группы 5 – 7 человек; в каждой группе выбирается лидер и, при необходимости, распределяются игровые роли. Роли могут распределяться как в начале игры, так

и по мере необходимости, по ее ходу. Например, для внутрикомандной работы разыгрывается один комплект ролей, а для пленума (межгруппового взаимодействия) – другой.

2. *Погружение в игру.* На этом фрагменте слушатели получают «игровое задание», например: разработать «визитную карточку команды», подготовить мини-презентацию, принять участие в мини-тренинге на совместимость и «срабатываемость» участников. На этом этапе может быть организовано знакомство с игровой моделью. Выбор процедур вхождения в игру зависит, прежде всего, от намерений и ожиданий организатора игры, содержания игры, ее целей, а также от особенностей аудитории и времени, отводимого на такую форму занятий.

3. *Изучение и системный анализ ситуации или проблемы (проблема-тизация).* Эта работа осуществляется в каждой группе. Участники игры анализируют предлагаемую ситуацию, осуществляют диагностику и ранжирование проблем, договариваются о терминологии, формулируют проблемы и т.д. Кроме того, они получают не только информацию, материалы для анализа, но и установки по поведению и правилам игры, следовательно, происходит процесс ознакомления с правилами и вхождение в ролевое поведение.

4. *Игровой процесс.* На этом этапе в соответствии с принятой в каждой группе стратегией осуществляется игровое взаимодействие, поиск или выработка вариантов решений, прогнозирование возможных потенциальных проблем, рисков и других последствий, рассматриваемых решений и конкретных действий. В ходе дискуссии вырабатывается коллективное решение, затем разрабатывается и обосновывается проект, который визуализируется на плакатах, или делаются расчеты и заполняются документы, необходимые для решения и его презентации на пленуме.

5. *Общая дискуссия, или пленум.* Каждая группа делегирует представителя своей команды для презентации и обоснования своих решений или проектов (обмен мнениями, оппонирование, вопросы и ответы). Для проведения межгруппового общения изменяется пространственная среда игры и распределяются специальные роли, как правило, исполняющие игровые функции (например, представители «цветного» мышления, провокатор, оппонент, критик и т.д.). На пленуме активно работают экспертные группы, которые оценивают не только результаты проективной деятельности команд, но и культуру коммуникации и презентации. По итогам дискуссии может выступить и преподаватель, но лишь с комментариями по содержа-

нию дискуссии, по проектам, а не вообще по всей игре. Кроме того, преподавателю на этом этапе приходится вести пленум, а следовательно, ставить вопросы и корректно управлять процессом обмена мнениями.

6. *Подведение итогов игры.* Необходимость этого этапа особенно важна, так как здесь оцениваются решения и проекты, происходит знакомство с разными стратегиями, определяется их эффективность и конкурентоспособность. Кроме того, на этом этапе подсчитываются баллы, штрафные и поощрительные очки, выявляются лучшие команды, игроки, проекты. Именно на этом этапе игра получает логическое завершение, особенно если ее итоги подводит не только преподаватель – организатор игры, но и представители практики, специалисты по исследуемой проблеме. Система оценивания в конечном итоге должна соотносить планируемые цели и полученный результат игры. Кроме того, она должна предполагать оценку в определенных шкалах качества вырабатываемых решений и проектов; позволять оценивать деятельность каждого отдельного участника и работу команды; оценивать личные характеристики участников игры.

7. *Рефлексия.* Это важный фрагмент игры, устанавливающий обратную связь, позволяющий провести мониторинг мнений и выяснить степень удовлетворенности, потери и приобретения. Именно рефлексия позволяет преподавателю не просто выявить степень удовлетворенности обучаемых проведенной игрой и принятыми решениями, а услышать информацию о трудностях, которые испытали участники, об их удачах и личных достижениях.

8. *«Выгрузка из игры».* Существует много техник, способствующих «выгрузке» участников из игрового процесса. Их выбор зависит от целей игры (например, извлечь разумные уроки или освободить от игровых ролей, высказать критику в чей-то адрес или сказать комплимент). С этой целью командам предлагается разработать «Памятку», или «Уроки, которые можно извлечь».

Примером деловой игры является игра «Поток», которая используется для объективизации и анализа индивидуальных установок в процессе взаимодействия в заданных конкурентных условиях (Приложение 3).

2.6. Ролевые игры

Деловая имитационная игра может носить название ролевой игры, если главной ее целью становится отработка вариантов поведения, полез-

ного и продуктивного для профессиональной деятельности в процессе исполнения роли другого человека. Роль и ее принятие являются главными составляющими ролевой игры. Исполнение роли представляет собой точное воспроизведение деятельности другого человека. Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Участник ролевой игры может принимать роль тремя способами:

- присвоение внешних форм поведения;

- присвоение норм поведения;

- присвоение социальных задач, стоящих перед ролью. В отличие от деловой игры в ролевой игре отсутствует система оценивания по ходу игры, игра не прерывается для обсуждения. Игровые действия связаны с целевым аспектом игры и определяются ролевыми установками. Главные отличия ролевой и деловой игры проявляются на этапе анализа результатов, рефлексии и подачи обратной связи.

Для деловой игры результаты обсуждаются с точки зрения достигнутых целей, качества совместного решения, проекта (содержательный результат деятельности группы). В ролевой игре акцент обсуждения переносится на ролевое поведение участников, его полезность, адекватность заданию, качество коммуникаций в соответствии с ролью. В ролевой игре всегда есть целевые установки, относящиеся к поведению ее участников.

Алгоритм написания сценария к ролевой игре

1. Определите, зачем вам нужно проводить ролевую игру.

2. Четко сформулируйте навык, с которым вы будете работать в ролевой игре.

3. Операционализируйте навык, т.е. разложите его на элементарные, простые части. Например: целью ролевой игры в учебном курсе «Психология общения» является развитие навыка предоставления конструктивной обратной связи. Навык конструктивной обратной связи (ОС) предполагает:

- знание определения «обратная связь»;

- знание признаков конструктивной ОС (безоценочность, конкретность, я-высказывание, своевременность);

- умение отличать я-высказывание от ты-высказывания;

- умение строить свои высказывания как я-высказывание, передавая конструктивный смысл;

- умение отличать своевременность ОС от несвоевременности;

- умение отличать конструктивную ОС от деструктивной.

Декомпозиция сложного умения помогает создать структуру освоения нового материала в рамках модуля, спланировать содержание мини-лекции, упражнений, заданий и написать инструкции для наблюдателей.

4. Определите количество действующих лиц. Обычно в ролевой игре участвуют двое – активный и подыгрывающий. Активный отрабатывает сложное умение. В некоторых играх оба участника могут быть активными, например – двусторонние переговоры. Можно моделировать поэтапные игры (поэтапный игровой процесс) с разным количеством игроков, где у каждого активного своя цель. Количество игроков определяет логика отрабатываемого умения и специфика реальной деятельности, в которой навык проявляется.

5. Смоделируйте отношения действующих лиц, определите их возраст, статус, пол. Отношения могут быть симметричными и асимметричными по статусам, полу, возрасту.

6. Определитесь с контекстом игры, условиями, именами персонажей. Игра может быть отнесена к трем контекстам:

- контекст реальной деятельности группы (**самый опасный с психологической точки зрения**);

- контекст сходства (решение сходных задач в контексте иных видов деятельности). Это более психологически безопасный вариант;

- символический, сказочный, метафорический контекст (самый безопасный вариант игры). Метафорические ролевые игры широко представлены в литературе [1, 6, 17, 45, 54]. Важно отметить, что каждая метафорическая игра нуждается в адаптации к конкретному учебному содержанию.

7. Определите, какой информацией будут обладать персонажи. Возможны четыре варианта:

- у всех присутствующих есть полный доступ ко всей информации, имеющейся во вводной инструкции;

- активный игрок получает меньше информации, чем группа и пассивные игроки;

- всей информацией обладает только пассивный игрок (этот вариант имеет высокий обучающий эффект как для участников игры, так и для наблюдателей);

- группа и активный игрок имеют информации больше, чем пассивный игрок. Три последние варианта предполагают разделение информации на общую информацию и «скрытую», которой обладают не все.

8. Определите цель активного игрока (игроков). Цель соответствует

навыку, который развивается в игре.

9. Определите линию поведения пассивных (подыгрывающих) персонажей. Линия поведения обычно обозначается как естественная, в которой можно быть спонтанным и следовать своим эмоциональным реакциям. Иногда поведение пассивного игрока должно усложнять достижение цели для активного игрока и иметь «скрытую мотивацию».

10. Определите задачи для наблюдателей. Инструкции для наблюдателей предусматривают необходимость определить, удалось ли активному игроку достичь цели и дать ему обратную связь о том, что удалось и что мешало в достижении цели. Классическое выражение негативной обратной связи звучит так: «ТЫ БУДЕШЬ ЕЩЕ УСПЕШНЕЕ, ЕСЛИ ...». Этой фразе важно обучить наблюдателей.

11. Напишите инструкции для игроков и наблюдателей.

Структура инструкции к ролевой игре

1. Название персонажа
2. Описание явных элементов ситуации – информации, которой в равной степени обладают и активный и пассивный игроки
3. Описание скрытых элементов ситуации – информации, которой обладает данный игрок, но не обладает другой и, может быть, группа
4. Цель – для активного игрока
5. Линия поведения – для пассивного игрока

Структура инструкции к ролевой игре для наблюдателей

1. Название персонажей
2. Описание контекста игры, информации, которой должны владеть наблюдатели
3. Задачи для наблюдателей
4. Программированные инструкции по наблюдению за поведением игроков

Инструкцию для наблюдателей давать нужно обязательно. В противном случае вся учебная группа, кроме участников самой игры, остается не включенной в событие и учебные цели ею не принимаются.

Процедура проведения и разбора ролевой игры

1. Преподаватель сообщает тему игры, обозначает игровую ситуацию, уточняет, насколько эта ситуация значима для участников.

2. Дается инструкция о ходе игры. На этом этапе важно убедиться, что все участники понимают ее непротиворечиво, точно, так как очень часто свои неудачи в игре участники объясняют непониманием инструкции.

3. Распределяются роли.

4. Еще раз формулируется проблема, которую нужно решить, организуется пространство, вводятся роли и объявляется регламент. За организацию пространства отвечает активный участник. Важно пространство организовать так, чтобы именно активному участнику было удобно. Введение игроков в роли происходит следующим образом: Иван, сейчас вы – X, Мария – Y. Ваша цель – Z, у вас есть 5 минут.

5. Процесс игры. В процессе игры преподаватель следит за временем, за тем, чтобы группа не вмешивалась в ход игры, следит за ее ходом и, если необходимо, может ее остановить, если активный игрок явно делает не то, что нужно, внести поправку и попросить продолжить и в конце завершает игру.

6. Подведение итогов игры по следующей схеме:

- *Деролинг*: Спасибо, уважаемые участники, прошу вас занять свои места, теперь вы не X и Y, вы Иван и Мария. Таким образом преподаватель маркирует окончание игры. Это очень важный момент заботы о психологической безопасности участников ролевой игры.

- Вопрос активному игроку: Насколько X (активный) достиг цели? Что удалось, что не получилось? Что нужно изменить, чтобы цель была достигнута?

- Вопрос пассивному игроку: Как менялось эмоциональное состояние Y (пассивного) в процессе игры? Чего ожидал от X, чего не хватило в его поведении, что еще мог сделать X, чтобы достичь цели?

Вопрос наблюдателям: Что в поведении X (активного игрока) способствовало достижению цели, что мешало?

ВНИМАНИЕ! В ролевой игре преподаватель НЕ использует в речи термины «активный», «пассивный», а заменяет их характеристикой, названием роли – педагог, менеджер, следователь и т.д. Важно обсуждать именно роли и ролевое поведение, а не конкретных участников группы. Важно помнить, что при обсуждении наблюдатели очень часто начинают обращаться непосредственно к тому, кто принимал на себя игровую роль: «Иван, тебе было нужно...». Педагог в этом случае должен мягко поправлять и возвращать обсуждение в психологически безопасное русло: «Менеджеру нужно было...».

- Обратная связь и резюме тренера.
- Итоговый вопрос активному игроку: «Как ты прокомментируешь высказывания, которые услышал? Что из сделанного, сказанного было полезным для тебя?»

Типичные ошибки в организации ролевых игр

1. *Игра спланирована без учета этапа развития группы* (групповой динамики). *Первый этап* развития группы характеризуется тревожностью, поверхностным общением. На этом этапе все участники группы на предложение участвовать в игре, как правило, думают: «Только не я!». Игра идет вяло, игрокам не хватает спонтанности. Активный игрок переживает стресс, боится обратной связи. Таким образом, ролевая игра на этой стадии провоцирует рост напряженности в группе, учебный эффект – незначительный. На этом этапе наиболее эффективными формами работы являются работа с кейсами, обсуждение вопросов в парах, «тройках», «четверках», организация дискуссий «Снежный ком», «Квадро».

Для *второго этапа* развития группы характерна конфликтность, связанная с анализом статусных положений участников в группе, борьба за власть. На этом этапе участники ролевой игры становятся более активными. Для преподавателя на этом этапе очень важен точный подбор игроков на роли. Преподаватель приглашает для участия наиболее конструктивных, активных и профессионально ориентированных участников. Обратная связь, которую получают участники, должна соответствовать области *профессиональных навыков*.

Третий этап развития группы самый продуктивный, для отношений в группе характерна доброжелательность, спонтанность, открытость. Это лучшее время группы для организации деловых и ролевых игр. Обратная связь может быть множественной и ориентированной как на профессиональные навыки, так и на взаимосвязь ролевых и личностных характеристик участников.

2. *Сюжет игры не соответствует реальной учебной деятельности группы*. Здесь речь идет о неудачном сценарии и плохой операционализации научного, профессионального и учебного содержания, которое изучается в рамках дисциплины.

3. *Неправильно подобран уровень сложности игры*. Уровень сложности игры должен соответствовать зоне ближайшего развития ее участников. Определение зоны ближайшего развития происходит в процессе диа-

гностики развития значимых умений. Слишком простая игра вызывает скуку, а слишком сложная – фрустрирует группу, оставляет ощущение безнадежности.

4. *Неудачно выбран контекст ролевой игры.* Контекст – это внешние условия, в которых разворачивается взаимодействие. Степень имитирования внешних условий располагается от имитации несуществующих в реальной жизни участников игры условий до точного повторения условий профессиональной деятельности. В практике ролевых игр выделяют реальный контекст, контекст сходства (реальные роли заменяются похожими. Например, роль классного руководителя заменяется на роль начальника ЖЭУ), метафорический сказочный контекст. Символическая, метафорическая ролевая игра наиболее безопасна и уместна для тревожной группы, в которой сложилось большое количество неконструктивных установок в отношении партнеров по учебному взаимодействию. Однако метафорические игры имеют ограничения, которые важно учитывать. Метафорическая игра позволяет найти базовую линию поведения, стратегию, но такая игра мало чувствительна к конкретному операциональному наполнению коммуникативного профессионального действия. Поэтому метафорические игры должны иметь продолжением игры с реальным контекстом.

5. *Неадекватно выбранные игроки.* Здесь в первую очередь могут быть сделаны ошибки в подборе игрока на пассивную роль. На роль подыгрывающего, пассивного игрока нужно выбирать творческого, подвижного, спонтанного участника с хорошим интеллектом, развитыми рефлексивными способностями и хорошей эмоциональной саморегуляцией. Именно он объективизирует связь поведения активного игрока с уровнем достижения игровой цели.

6. *Недочеты инструкций к игре.* В первую очередь это относится к инструкции пассивного игрока. Варьирование инструкцией для пассивного игрока может сделать игру или слишком простой, или невыполнимой для активного игрока. Также в игре может быть нечетко задана цель активного игрока или не прописаны инструкции для наблюдателей. Частым просчетом руководителя игры становится недостаток или избыток информации в инструкциях. Излишки информации затрудняют усвоение инструкций и понимание сути исследуемого явления, вызывают утомление. Недостаток информации в лучшем случае заставит активного и пассивного игроков импровизировать, что может привести к сдвигу учебной цели игры, или вызовет чувство недоумения, сопротивления, непонимания у участников игры.

7. *Отсутствие временного регламента.* Недостаточное время на игру не позволяет активному достичь цели. Избыточное время заставляет «зевать» группу. Время, отведенное на ролевую игру, находится в пределах 3-15 минут. При этом важно наблюдать за динамикой происходящего и активностью группы, в соответствии с этим игру можно остановить или продолжить.

8. *Отсутствие деролинга.* Эмоциональные состояния, переживаемые игроками, при отсутствии деролинга сохраняются и переносятся в пространство межличностных отношений.

9. *Отсутствие обратной связи и резюме преподавателя.* Такая позиция свидетельствует о неуверенности, отказе от позиции ведущего, эксперта. Эта ошибка неминуемо приводит к накоплению напряжения. Таким образом, в завершение игры преподаватель должен подвести итоги и обозначить учебный эффект.

10. *Несоблюдение правил конструктивной обратной связи.* Это типичная и частая ошибка ведущего. Сама группа начинает следить за правилами крайне редко. Несоблюдение правил нарушает самый важный принцип игры – забота о психологической безопасности участников.

В приложениях к данному пособию приведены методические разработки учебных занятий с использованием деловых и ролевых игр.

2.7. Организационно-деятельностные игры (ОДИ)

ОДИ представляют собой более длительную, сложную форму игровой деятельности, объединяющую большое количество участников, в процессе которой происходит обучение и создание новых вариантов, способов, образцов профессиональной деятельности. В ходе ОДИ в управленческой деятельности решаются проблемы, связанные с созданием новых или реформированием организационных структур, способов достижения результатов, решения сложных организационных, управленческих проблем.

Условия организации и проведения ОДИ

1. Игра должна иметь общую тему-проблему, которую формулируют участники;
2. В игре участники объединяются в следующие группы:
 - «организационная группа», которая координирует взаимодействие участников;

- специальная группа «проблематизации», которая призвана выявить проблемы социального и профессионального характера;
- группа «методологического обеспечения» объединяет экспертов, которые могут внести разъяснения при решении сложных тупиковых вопросов;
- поддержку положительного социально-психологического климата осуществляет группа психологического обеспечения;
- группа технического обеспечения регистрирует все рабочие процессы: видеозапись, визуализация наработок.
- рабочие группы могут включать в себя участников всех выше перечисленных групп, заказчиков, руководителей.

Организация ОДИ является сложной технологией. Ведущий должен удерживать в поле зрения несколько направлений анализа происходящего:

- психологическое направление – организация коммуникаций, управление групповой динамикой, отслеживание индивидуальных продвижений;
- когнитивное направление – обобщение, схематизация, проблематизация, рефлексия по отношению к выводам, сделанным в процессе обсуждения (Что сделано? Как пришли к этому? Что тормозит работу? В чем лично вы продвинулись?);
- содержательное направление – работа с содержанием проблемы, выделение в высказываниях главного, ранжирование идей, выделение наиболее важных версий;
- организационное направление – соблюдение регламента, удержание задачи.

Особенностями ОДИ являются многоуровневый способ работы (индивидуальный, микрогрупповой, групповой, пленарный), этапность, концентрация во времени. Игра продолжается 3-5-7 дней и носит выездной характер.

Основные этапы ОДИ

1. Установочный доклад руководителя игры, в котором освещены вопросы, которые предстоит решить, формулируется задача дня.
2. Создание рабочих групп. Основной принцип работы групп – самоорганизация.
3. Выработка решения в рабочих группах и подготовка к пленарному заседанию.

4. Пленарное заседание, общее обсуждение работы всех групп. На общем обсуждении выступают по одному представителю от рабочей группы. В ходе обсуждения вырабатывается коллегиальное решение.

5. Рефлексия участниками игры своей деятельности за день по процессу и результату.

6. Заключительный доклад руководителя игры, в котором обобщаются результаты работы групп и степень достижения цели.

7. Методологическая консультация – проводится, если она требуется для анализа затруднений, возникших в работе групп.

8. Этап организационных решений.

Эти этапы проводятся в течение всех дней работы. В целом ОДИ имеет две фазы: проблематизация (расшатывание привычных позиций, заострение противоречий, ломка стереотипов, преодоление инертности мышления) и оформление (сборка новых представлений, ценностно-смысловых оснований, решений и подходов).

2.8. Ситуационный анализ (case study method)

Кейс-метод (Case study) представляет собой технологию обучения, использующую описание реальных экономических, политических, правовых, педагогических, социальных ситуаций. Под кейсом (от англ. – случай, ситуация) понимается письменное описание какой либо реальной ситуации. Также кейс может быть представлен в виде аудио-, видеозаписи. Впервые метод был использован в 1924 году в Гарвардском университете, с 1990 годов Россия посылает стажеров для обучения преподаванию с использованием этого метода.

Кейс по своей сути является разновидностью групповой исследовательской аналитической деятельности, проектной технологии, порождающей эффект синергии. Деловая игра и кейс-метод являются родственными методами, что создает возможности для их сочетания в учебном процессе. Обзор литературы, посвященной интерактивным методам, свидетельствует, что работа с кейсами является «любимым» методом педагогов, легким в исполнении и приближающим обучающегося к реальности [19, 26, 35, 41, 43 и др.].

Источники создания кейсов

Различают «полевые» (основанные на реальном материале) и «кресельные» (вымышленные) кейсы. В качестве основных стадий создания кейса можно выделить следующие:

- определение раздела курса, которому посвящен кейс;
- формулирование целей и задач;
- определение проблемной ситуации (кейс-метод предполагает не только формулировку проблемы, но и ее решение);
- описание ситуации, случая.

В качестве источников формирования можно использовать художественную и публицистическую литературу, оперативную информацию СМИ, Интернет-ресурсы, монографии, реальные события жизни и профессиональной деятельности, которые могут подсказать идею, определить сюжетную канву кейса. Научность и строгость кейсу придают статистические данные. Условия, которые нужно учитывать при составлении описания конкретной ситуации, таковы.

1. Ситуация отражает реальный профессиональный сюжет: «так есть», а не «так может быть»!

2. Разработка кейса ведется на местном материале.

3. Ситуация должна отличаться «драматизмом» и содержать необходимое количество информации.

4. Ситуация должна быть написана простым языком и не должна содержать подсказок относительно способов решения.

5. Ситуация должна сопровождаться инструкциями по работе с ней.

6. Объем исходной информации в кейсе может включать от 10-15 строк до 5-6 страниц текста. Разновидностью кейс-метода является разбор корреспонденции (баскетметод, или «корзина»). «Корзина» представляет собой объемную папку документов, которые нужно разобрать с точки зрения приоритетов их исполнения.

Работа над ситуацией в аудитории

1. *Введение в кейс.* Группа знакомится с содержанием кейса. Преподаватель задает несколько вопросов относительно содержания: «Что является главной проблемой данной ситуации?», «Кто главное действующее лицо?» и пр. Участники группы также могут задать вопросы относительно содержания.

2. *Индивидуальный анализ ситуации* (30 % времени). Каждый участник представляет свой вариант решения в виде устного сообщения в рамках установленного регламента.

3. *Групповая работа* (50 % времени). Участники объединяются в микрогруппы, устанавливается регламент подготовки и выступления.

Участники уточняют перечень проблем, их иерархию, составляют перечень преимуществ и недостатков каждого решения, выбирают оптимальное решение, оценивают альтернативные решения, готовятся к презентации. Участникам важно дать возможность пользоваться справочной литературой, учебниками.

4. *Презентация решений* (20 % времени). Умение публично представить интеллектуальный продукт и не спастись под напором критики является важным интегральным качеством современного специалиста. Преподавателю следует максимально поощрять использование плакатов, схем, рисунков, поощрять членов микрогруппы в дополнении своего выступающего. Участники группы задают выступающим вопросы, на которые они должен ответить, или принять обоснованную критику. Каждый вариант решения фиксируется на отдельном листе.

5. *Общая дискуссия*. Как правило, на этом этапе обсуждаются четыре вопроса:

- Почему ситуация выглядит как проблема, дилемма?
- Кто создал эту ситуацию?
- Какие возможности были использованы, а какие – нет?
- Что нужно было сделать? На этом этапе важно дать высказаться всем и в конце провести голосование «Чье решение было самым удачным?»

6. *Подведение итогов*. Завершающее выступление преподавателя, в котором он рассказывает о том, как в реальности была решена проблема, которую обсуждали участники. Для кабинетных кейсов важно обосновать версию преподавателя. Важно подчеркнуть, что кейс может иметь и другие решения, и еще раз подчеркнуть наиболее удачные решения.

В кейс-методе можно использовать «мозговой штурм» в той ситуации, когда группа осознает объективные затруднения в осмыслении содержания кейса или нуждается в совместном поиске решения.

Деловая игра и кейс-метод являются родственными методами обучения, позволяющими их объединять в процессе обучения. Например, деловая игра включается в описание кейса, решение которого предполагает проигрывание ситуации для получения дополнительной информации или описание ситуации включается в деловую игру. Дискуссия также занимает одно из главных мест в кейс-методе.

2.9. Тренинг как групповая форма организации обучения

Среди интерактивных методов особое место занимает технология тренинга. Метод был разработан под руководством М. Форверга в 70-х годах в Лейпцигском университете. Теоретической основой для разработки метода стала теория Д. Узнадзе, согласно которой установка рассматривалась как наиболее доступная форма связи человека с окружающей средой. Основными средствами тренинга выступили ролевые игры, создающие условия для формирования полезных установок и изменения неконструктивных.

В настоящее время применение тренинга как практического метода воздействия обосновывается и разрабатывается в ряде дисциплин: психологии труда, организационной психологии, психологии менеджмента, социальной психологии, педагогической психологии, психотерапии и др.

С.И. Макшанов, обращаясь к истории становления тренинга, указывает, что Б.Ф. Ломов, признавая, что в отечественной психологии многое сделано по разработке общетеоретического применения психологического знания, писал о недостатке методов, обеспечивающих применение теории к эффективному решению практических задач. К методам, входящим в научно-практический инструментарий, Б.Ф. Ломов относил методы диагностики, прогноза, проектирования и воздействия. Б.Ф. Ломов ставил знак равенства между методами воздействия и способами целенаправленного изменения психологии людей [42, с. 28].

Термин «тренинг» имеет ряд значений: обучение, воспитание, подготовка, тренировка. Л.А. Петровская [57, 58], рассматривая тренинг как активный метод обучения, дает ему название «социально-психологического тренинга» и определяет его как средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения. Ю.Н. Емельянов определяет тренинг как группу методов развития способностей к обучению и овладению любыми сложными видами деятельности. Г.А. Ковалев относит тренинг к методам активного социального обучения. Б.Д. Парыгин рассматривает тренинг как метод группового консультирования. С.И. Макшанов предлагает определить тренинг как «многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия» [42, с. 70].

В.П. Захаров и Н.Ю. Хрящева отмечают, что в процессе тренинга решаются следующие задачи:

1. Приобретение знаний в области психологии личности, группы, общения;
2. Развитие умений и навыков общения;
3. Коррекция, формирование и развитие установок, обеспечивающих успешность жизнедеятельности личности;
4. Развитие способности к адекватной оценке себя и других;
5. Расширение системы отношений личности.

Отличительной особенностью тренинга является применение внутри него разнообразных методических средств, позволяющих создать среду, в которой преднамеренные изменения становятся возможными.

По мнению С.И. Макшанова, в тренинге изменения могут происходить на четырех уровнях: когнитивном, уровне поведения, уровне отношений и установок, личностном уровне.

В связи с этим все виды тренинга подразделяются на три группы: социально-психологический тренинг, бизнес-тренинг, тренинг личностного роста. В бизнес-тренинге изменения происходят на уровне знаний и поведения, в СПТ – на уровне знаний, поведения, установок, а личностные изменения происходят в тренинге личностного роста.

Овладение технологией тренинга требует дополнительной подготовки преподавателя, которая включает три уровня:

- клиентский опыт, личностная работа. Чтобы понять, как происходит какой-либо процесс и что происходит с его участниками, необходимо первоначально самому «прожить» этот процесс. Поэтому для педагога, который решает использовать тренинг или его элементы учебной работе, важно получить персональный опыт участия в тренинге;

-знакомство с техниками, технологиями и правилами организации тренингового процесса;

-овладение профессиональными интерактивными, игротехническими навыками. Участвовать в тренинге, знать, как проводится тренинг, ещё не значит уметь его проводить. Для этого нужна практическая отработка, «репетиция» навыков, а также возможность получить профессиональную обратную связь от коллег, то есть нужна еще работа в режиме супервизии.

Все выше сказанное может привести к выводу о том, что использование тренинга в процессе обучения преподавателем, не имеющим специального образования, невозможно. Ответ не однозначен. Несомненно, что длительные программы, особенно в зоне личностных изменений, способны реализовать профессионалы, имеющие специальное образование, специ-

альную подготовку. Однако модульная технология бизнес-тренинга вполне может быть реализована в процессе обучения каждым преподавателем, знакомым с технологиями модерации, дискуссий, ролевых и деловых игр. Кроме этого, бизнес-тренинг определяется как групповой активный метод, построенный полностью или частично на моделировании профессиональных ситуаций и направленный на получение практических умений и навыков, необходимых для успешной практической деятельности. Такое определение свидетельствует о том, что технология тренинга в полной мере соответствует задачам профессионального обучения.

При использовании в процессе обучения технологии тренинга обычно предусматривается столкновение участников с ситуациями, релевантными возникающим в процессе их реальной профессиональной деятельности, но не разрешаемыми на основе использования стандартных, традиционно применяемых техник и тактик поведения.

Активизирующий эффект тренинга обусловлен созданием особой учебно-экспериментальной обстановки, обеспечивающей участникам группы понимание того, какие индивидуальные и групповые психологические события разворачиваются в процессах межличностного общения. Механизмами, запускающими процессы изменений, являются спонтанное или спланированное самопредъявление и самораскрытие участников, обратная связь и рефлексия участников.

В настоящий момент тренинг является наиболее востребованной формой обучения. Содержательное наполнение тренинговых программ, многочисленные игровые, психогимнастические процедуры многократно и подробно изложены в методической литературе [8, 10, 42, 54, 57, 58, 63, 68, 69, 79 и др.]. Однако важно овладеть необходимыми и достаточными знаниями и навыками в области тренинга, чтобы не растеряться в многообразии предлагаемых вариантов готовых решений.

Принципы организации тренинга

Принципы тренинга содержательно связаны с уровнями изменений, и являются основополагающими условиями эффективности технологии.

Реализация *принципа создания* среды подразумевает заботу тренера о соответствии целей, средств и методов программы. Локальная среда тренинга выступает фрагментом социального и профессионального окружения, поэтому необходим прогноз переноса происходящего в тренинге в реальный профессиональный контекст. Создание среды тренинга должно

разрешать противоречие между необходимостью создания реалистичных моделей практики и обеспечением универсальности этих моделей. Кроме этого среда, с одной стороны, должна быть достаточно безопасной, а с другой – сохранять необходимый уровень новизны и проблемности. Поэтому принцип создания среды реализуется за счет избыточности средств регулирования уровня мотивации и возможностей выбора участниками способов деятельности.

Принципы поведения участников

1. *Принцип активности.* Обеспечение принципа активности реализуется за счет того, что участникам предлагаются самые разнообразные виды деятельности, схемы наблюдения за игровой ситуацией, ротации игроков.

2. *Принцип объективизации* поведения участников. Универсальным средством объективизации является обратная связь (ОС), потоки которой регулируются преподавателем. Чем в большей степени личность является самостоятельным инструментом, тем большая глубина ОС нужна в тренинге. Преподаватель обязан показать полезность обратной связи для совершенствования профессиональных навыков, здесь важно быть настойчивым, поднять ценность ошибок, важность проработки неэффективных способов поведения. Причина отказа от обратной связи может состоять в том, что в группе отношения формальные, напряженные и нет достаточного доверия. При организации ОС важно соблюдать следующие правила:

- обращать внимание на поведение, основываясь на наблюдении (что вижу, слышу, чувствую), а не на интерпретациях;

- использовать описание по отношению к тому, что происходит «здесь и сейчас»;

- обращать внимание на новые возможности, которые приходят, если человек не боится экспериментировать.

Организуя ОС, преподаватель задает следующие вопросы:

- Что в поведении способствовало эффективному взаимодействию?

- Что мешало?

- Что можно было сделать по-другому?

3. *Принцип исследовательской творческой позиции.* Реализация принципа требует создания среды, характеризующейся проблематичностью, неопределенностью и безоценочностью по отношению к участникам.

4. *Принцип реалистичности* реализуется за счет соответствия средств и методов целям тренинга, игровые ситуации соответствуют реальному опыту участников, цели и уровень сложности соответствуют опыту и возможностям группы.

5. Принцип субъект-субъектного общения требует соблюдения правил психологической безопасности в коммуникациях, персонификации высказываний (я-высказывание), уважения личности другого.

Отметим, что за реализацию принципов организации тренинга отвечает преподаватель, ведущий программы. Поскольку мы можем утверждать, что тренинг как метод используется для влияния на личность участника с целью прироста знаний, наработки полезных навыков, изменения неконструктивных установок, то важно помнить самый главный принцип взаимодействия в процессе обучения, воспитания – «Не навреди!».

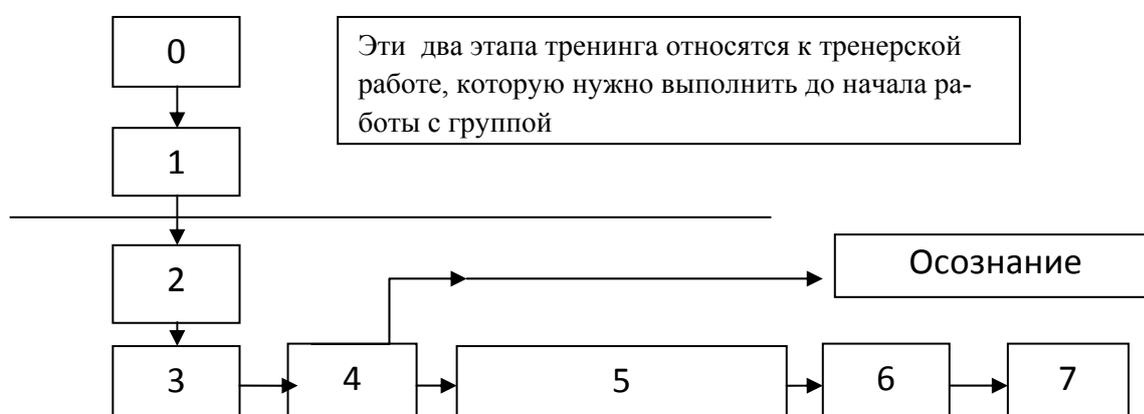


Рис.1. Универсальная схема тренинговой программы

Разработка содержания и реализация программы тренинга может быть описана универсальным алгоритмом, включающим в себя следующие этапы:

1. *Разработка программы тренинга* (этап определения методологических оснований содержания программы и операционализации навыка, умения, который будет развиваться).

2. *Подбор группы*, анализ уровня развития группы, в которой будет проводиться тренинговое занятие.

3. *Постановка целей тренинга* для участников группы, вступительное слово тренера, в котором преподаватель представляет программу, определяет цели и задачи, определяет 2-3 ключевых термина, относящихся к содержанию программы, кратко описывает то, как будет проходить работа, какие средства будут использоваться. На этапе 2 вводятся правила взаимодействия в группе. Их не должно быть слишком много,

например, правила активности, партнерского общения, я-высказывания. Все правила направлены на организацию активного творческого образовательного процесса в условиях психологической безопасности личности.

4. *Этап создания работоспособности группы.* На этом этапе происходит знакомство участников, если оно необходимо, обсуждение опасений и сомнений, персональных ожиданий и «разогрев» группы.

5. *Этап ориентации* (осознание участниками тренинга зон некомпетентности).

6. *Этап изменений* (модули изменений в количестве N).

7. *Этап целостного действия.*

8. *Этап рефлексии* и «заземления» результатов тренинга.

Использование целостной программы тренинга в учебных занятиях вряд ли возможно. Однако структура этапа изменений позволяет использовать его модульное построение в рамках учебных занятий.

Модули этапа отработки

Принцип модульного построения этапа отработки означает, что этот этап состоит из отдельных модулей, которые могут быть реализованы последовательно в содержание длительной тренинговой программы или каждый отдельный модуль может быть использован самостоятельно в процессе учебного занятия.

Под модулем понимается завершённый в смысловом отношении фрагмент тренинга, посвящённый отдельной теме или отработке навыка. Логика создания модуля опирается на закономерность, описанную в методической литературе как цикл Дэвида Колба (Рис. 2).

В соответствии с циклом Колба подача материала опирается на факт того, что обучающиеся всегда имеют некоторый опыт (даже житейского плана) в изучаемой теме, материале. На первом этапе группе предлагается осмыслить этот опыт, его значение, его сильные и слабые стороны (этот факт делает возможным усилить мотивацию к изучению нового материала). На втором этапе группа получает дополнительный материал, расширяющий представления участников, обобщает его, сама или с помощью преподавателя создает теоретические концепты, теории, правила, которые могут быть полезны в случае возникновения сходных ситуаций, проблем. На третьем этапе группа применяет полученные знания на практике, экспериментирует с новыми моделями поведения, получая новый опыт. Этот новый опыт замыкает цикл.

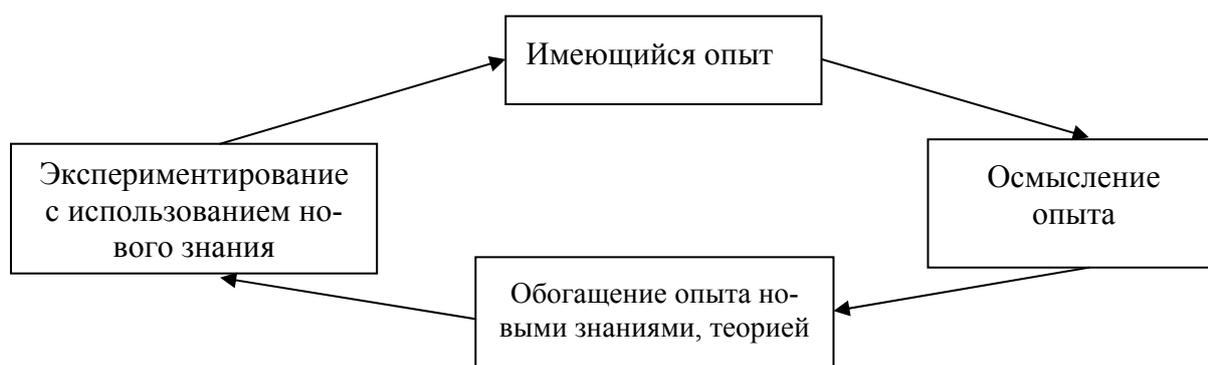


Рис. 2. Классический цикл обучения по Д. Колбу

Цикл Колба позволяет легко строить структуру тренингового модуля и подбирать нужные активности группы для достижения образовательного результата. Таким образом, каждый модуль тренинга имеет три части, три этапа:

- этап мотивации – создание у участников мотивации к обучению посредством осознания ими своей неполной некомпетентности и желания ее расширить;

- этап дидактики, изложения новой информации;

- этап отработки с последующим обсуждением полученного опыта.

Методические средства тренинга образуют три группы: техники представления информации, имитационные техники и техники создания реальной среды. К первой группе можно отнести систематизированные обзоры, модерацию, дискуссию, рисуночные методики, мини-лекции. Вторая группа представлена деловыми, имитационными, ролевыми играми, психогимнастикой, упражнениями. В третью группу входят приемы организации совместной работы. В таблице 5 представлена классификация методических средств в соответствии с целесообразностью их использования при модульном построении этапа отработки.

Таблица 5

Методические средства модулей этапа отработки

| Мотивация | Дидактика | Отработка |
|--|--------------------------|---------------------------|
| 1. Вопрос группе (хотите знать?) | 1. Алгоритм деятельности | 1. Тест с разбором ошибок |
| 2. Групповая дискуссия | 2. Диаграммы | 2. Видеоанализ |
| 3. Имитационная игра | 3. Таблицы | 3. Ролевая игра |
| 4. Решение задачи и вопрос группе | 4. Схемы | 4. Работа с кейсом |
| 5. Ролевая игра | 5. Мини-лекции | 5. Упражнения |
| 6. Ролевая игра «Сделай это неправильно» | 6. Раздаточный материал | письменные и устные |
| 7. Демонстрация кейса, видеокейса | | 6. Деловая игра |
| 8. Психогимнастика | | |

Наиболее сложным этапом в деятельности преподавателя является этап ориентации. На этом этапе существует высокая вероятность активизации психологических защит личности, появления сопротивления. Это объясняется закономерностями поведения человека в группе: как правило, в группе каждый хочет подчеркнуть свою индивидуальность, но при этом «быть как все». Разнонаправленные мотивации вызывают напряжение, которое может демонстрироваться через протест (активный и пассивный), пассивность или чрезмерную активность. Также причины активизации защит могут лежать в области сложившихся (вернее, не сложившихся) взаимоотношений участников, неточных инструкций преподавателя, жесткой (родительской) позиции преподавателя, для которой характерны слова «вы обязаны, должны, я буду контролировать, проверять», а также неправильного подбора участников для ролевых игр. Одной из самых важных причин появления сопротивления является обнаружение и осознание собственной некомпетентности, особенно если это стало очевидным и для всей группы.

К типичным проявлениям сопротивления мы можем отнести следующие поведенческие реакции:

- скука, снижение активности, сонливость;
- желание оправдаться и оправдать неконструктивные действия участников, многословие;
- теоретизирование, разговоры на отвлеченные темы;
- критика метода, инструкции, содержания ролевых игр и самого тренера;
- высказывания: «В жизни я веду себя по-другому, здесь – игра», «В жизни так не бывает», «А как нужно? Покажите сами!».

Профилактике сопротивления участников способствует предварительное обсуждение интересов, ожиданий, опасений участников, безусловное соблюдение правила безоценочности (психологической безопасности), высокая мотивация участников к обучению.

Снижение сопротивления участников происходит, если преподаватель озвучивает происходящее и задает открытые вопросы участникам, уточняя отношение к происходящему: «Что происходит? Что мешает поступать здесь так же, как и в жизни? Что заставляет Вас оправдываться? Что вызывает Ваше сопротивление? Какую пользу мы можем извлечь из этой ситуации? Я чувствую, что вы..., для вас...», и т.п. Важно сохранять стойкую доброжелательность, безоценочность, уверенность и позицию «рядом» и «внутри» группы, стимулировать высказывания участников.

Персональный опыт организации тренинга свидетельствует о том, что в ситуации активизации психологических защит участники начинают демонстрировать один из четырех типов «нарушающего» поведения, сформировавшегося в детстве (Кривцова, 1996). Заметим, что влияние на личность, стремление что-либо «исправить» в поведении участников тренинга не является задачей тренинга, направленного на решение профессиональных задач обучения. В таблице 6 мы представляем характеристики «ошибочных» целей поведения участников для того, чтобы педагогу, преподавателю было легче ориентироваться в многообразии человеческих поведенческих проявлений.

Таблица 6

**Цели поведения участников, препятствующие достижению
результатов тренинга**

| Характеристики | Привлечение внимания, демонстративность | Власть, влияние, противостояние | Мечь, защита | Избегание неудачи, неуверенное поведение |
|-----------------------|---|--|---|---|
| Сущность поведения | На меня обращают внимание, занимаются мной, значит, меня уважают | Я существую, если беру верх, контролирую | Со мной будут считаться, если я сумею постоять за себя. Причинять боль, значит получать то, что нужно | У меня никогда не получается ничего, поэтому я вообще ничего не буду делать. Уходить от активности – значит чувствовать себя хорошо |
| Проявления | Одежда, обращающая внимание, обилие вопросов, разговоры на посторонние темы, рассказы о своей жизни | Бросают вызов, спорят явно и неявно, критикуют, демонстрируют статус, знания, задают свои правила и нормы поведения группы | Саботируют действия тренера, уходят с тренинга, уличают в некомпетентности, отказываются что-либо делать, демонстрируют протест | Отказ с мотивировкой, что не получится, слезы, пассивность |

Окончание табл. 6

| Характеристики | Привлечение внимания, демонстративность | Власть, влияние, противостояние | Мсть, защита | Избегание неудачи, неуверенное поведение |
|---|---|--|--|---|
| Реакция тренера (маркер для распознавания типа поведения) | Раздражение, желание делать замечания | Гнев, раздражение, злость, иногда неуверенность, страх | Обида, боль, бессилие, желание ответить силой, подавить любой ценой, унижить или страх | Желание оправдать, уступить, оставить в покое, сделать все самому, профессиональная беспомощность |
| Сильные стороны | Потребность в контакте с тренером | Лидерство, смелость, умение отстаивать свою точку зрения | Способен к самосохранению, защите от боли и обид | Лучше никак, чем плохо |
| Способы предотвращения | Давать внимание тогда, когда не ждет, посадить поближе, называть по имени, держать зрительный контакт, использовать я-высказывание и уточняющие вопросы | Избегать конфронтации! Отдавать часть организационных функций, поднимать значимость и обращаться к его опыту, держать зрительный контакт, использовать, я-высказывание и уточняющие вопросы | Не отвечать силой на силу, говорить о своих чувствах, проявлять твердую доброжелательность, называть по имени, держать зрительный контакт, использовать, я-высказывание и уточняющие вопросы | Поддержка любых позитивных проявлений, включение в продуктивную деятельность и отношения, искать два плюса на каждый минус, контакт глаз, имя, я-высказывание |

В завершение еще раз представляем самые важные аспекты деятельности преподавателя в процессе создания программы и ее реализации. В таблице 7 представлено содержание деятельности, решаемые задачи и возможные ошибки, которые можно допустить в тренинге.

**Основные задачи, решение которых способствует достижению
цели тренинга**

| Цель | Содержание | Задачи | Возможные ошибки |
|------------------------------|--|--|---|
| Предметное содержание | Информация, которую нужно донести, навык, который нужно сформировать | Определить, сколько нужно информации, выделить то, что умеют и что нужно «до-страивать» | 1. Отбор лишней информации или ее недостаток 2. Отсутствие собственных целей преподавателя |
| Методика | Сценарий, программа тренинга | 1. Подготовка теоретического раздаточного материала 2. Подбор методических средств | 1. Жесткая методика (планируется много сделать за малый промежуток времени) 2. Очень объемный или слишком маленький раздаточный материал 3. Отсутствие учета особенностей группы 4. Методические средства не соответствуют цели тренинга |
| Работа с групповой динамикой | Учет групповой динамики и ее влияния на восприятие информации | 1. Использование групповой динамики в соответствии с целями тренинга 2. Создание атмосферы, способствующей активности участников | 1. Игнорирование групповой динамики 2. Увлечение групповой динамикой 3. Подавление групповой динамики |
| Индивидуальная динамика | Вовлечение каждого в процесс усвоения материала | Работа по снятию сопротивления и психологических защит участников | 1. Концентрация на каком-либо одном участнике 2. Игнорирование сопротивления |
| Позиция тренера | Реализация тренерской позиции | 1. Позиция сотрудничества 2. Безоценочность по отношению к участникам 3. Интонации, соответствующие позиции уверенности: ровные, эмоционально не окрашенные 4. Использование открытых вопросов, фактов, инструкций 5. Демонстрация интереса к участникам | 1. Родительская позиция 2. Поучающие интонации 3. Оценивающие слова 4. Упреки, шантаж, устрашения 5. Игнорирование эмоций 6. Отсутствие зрительного контакта |

В приложениях к данному пособию представлена методическая разработка учебного занятия с использованием технологии тренинга.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современной чертой системы образования является реализация компетентностного подхода на всех его уровнях, что влечет за собой и изменения в требованиях к образовательному процессу. Одним из таких изменений можно считать требование к обновлению методических технологических средств обучения. Это обуславливает необходимость перехода от информативных форм и методов обучения к активным, переориентация от знаниевого к деятельностному подходу, поиск возможностей соединения теоретических знаний обучающихся с их практическими потребностями. Выбор современных образовательных технологий, активных и интерактивных методов обучения коррелирует с формируемыми компетенциями и способствует достижению не только учебных целей, но, и это, по нашему мнению, более значимо, воспитательных.

Вопрос о применении интерактивных образовательных технологий сегодня имеет однозначный ответ. Необходимость их использования в образовательном процессе сформулирована в федеральных образовательных стандартах всех уровней. Однако готовность их применять весьма разнородна. Поэтому повышение профессиональной компетентности преподавателей в области конструирования содержания учебных занятий с использованием современных активных методов и особенностей организации учебного процесса с использованием интерактивных технологий становится условием достижения современных образовательных и воспитательных целей.

Использование интерактивных методов делает ученика, студента полноправным участником процесса обучения, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Интерактивное обучение обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие, взаимообогащение. Интерактивные методы ни в коем случае не заменяют традиционные лекционные и семинарские занятия, но способствуют лучшему

усвоению лекционного материала и, что особенно важно, формируют мнения, отношения, навыки поведения. При использовании интерактивных форм роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной. Он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

Содержание методического пособия отражает далеко не полный перечень интерактивных технологий. Их, несомненно, больше. Однако мы уверены, что представленный материал будет полезен тем педагогам, для которых развитие профессиональной компетентности в области конструирования учебных занятий с использованием интерактивных методов сегодня является актуальной потребностью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азарнова, А.Г. Метод ролевой игры в тренинге / А.Г. Азарнова. – СПб.: Речь, 2011. – 347 с.
2. Активные и интерактивные формы проведения занятий при подготовке бакалавров сферы обслуживания: учебно-методическое пособие. – М., 2011. – 152 с.
3. Активные методы обучения и воспитания: психолого-педагогический тренинг креативности / Сост. М.М. Кашапов. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2001. – 39 с.
4. Ануфриев, Б.Ф. Современные интерактивные методы обучения экономистов и менеджеров / Б.Ф. Ануфриев // Материалы Всероссийской междисциплинарной конференции «Технологии индивидуализации обучения в вузе, 27 декабря 2007 г.». – М.: Современная гуманитарная академия, 2007. – С. 25-31.
5. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
6. Бакирова, Г.Х. Тренинг управления персоналом / Г.Х. Бакирова. – СПб.: Речь, 2004. – 400 с.
7. Баранова, Н.А. Воспитательная деятельность педагога высшей школы, ориентированная на становление и развитие личностно-профессиональной позиции будущего специалиста / Н.А. Баранова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2011. – № 3. – С. 183 – 190.
8. Блинов, А.О. Тренинг персонала: учебное пособие / А.О. Блинов, О.В. Василевская, В.П. Невежин. – М., 2005. – 496 с.
9. Бурханова, Ф.Б. Внедрение инновационных активных и интерактивных методов обучения и образовательных технологий в российских вузах: современное состояние проблемы / Ф.Б. Бурханова, С.Е. Родионова // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17. – № 4. – С. 1863 – 1875.
10. Вачков, В.И. Основы технологии группового тренинга: учебное пособие / В.И. Вачков. – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
11. Воскобитова, Л.А. Практические навыки юриста и проблемы обучения / Л.А. Воскобитова // Материалы тренинга по интерактивным методам. – М., 2005. – С. 16–19.
12. Воспитание студенческой молодежи в вузе: современные концептуальные подходы: учебно-методическое пособие № 5. – СПб.: Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2009. – 103 с.

13. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
14. Воспитательное пространство педагогического вуза как условие формирования ключевых компетентностей / Багачук А.В., Гаврилов И.К., Пилипчевская Н.В. // Вестник ТГПУ. – 2008. – Выпуск 3 (77). – С. 25 – 28.
15. Грищенко, В.Н. Концепция компетентного подхода и профессиональное воспитание в высшей школе / В.Н. Грищенко // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 81 – 83.
16. Гура, В.В. Интерактивные технологии обучения в подготовке социальных педагогов / В.В. Гура, Л.А. Турик, И.П. Терновая // под. ред. В.В. Гуры. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 108 с.
17. Гуревич, А.М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах / А.М. Гуревич. – СПб.: Речь, 2004. – 146 с.
18. Двучичанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций / Н.Н. Двучичанская // Наука и образование: электронное научно-техническое издание, 2011. – URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651>.
19. Деркач, А.М. Кейс-метод в обучении / А.М. Деркач // Специалист. – 2010. – № 4. – С. 22-23.
20. Донских, А.Г. Корпоративные деловые игры. Методика разработки и проведения. Практическое пособие для бизнес-тренера / А.Г. Донских. – СПб.: Речь, 2011. – 126 с.
21. Дрозд, К.В. Воспитательная деятельность Владимирского государственного гуманитарного университета: научно-методический аспект / К.В. Дрозд, И.В. Плаксина. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 124 с.
22. Зеер, Э.Ф. Инновации в профессиональном образовании: учеб.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2007.
23. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002.
24. Имитационные активные методы обучения: методические указания / Сост. М.М. Кашапов. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2001. – 47 с.
25. Инновационные методы обучения: методические рекомендации для магистрантов, получающих квалификацию «Преподаватель высшей школы». – Нальчик: Каб.- Балк. ун-т, 2006. – 35 с.

26. Интерактивные формы в обучении менеджеров: материалы семинара для преподавателей Президентской программы подготовки управленческих кадров. – М., 2000.

27. Исаев, И.Ф. Моделирование процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в вузе / И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова // Высш. образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 68 – 70.

28. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев – М., 2002.

29. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е. Исаева // Труды международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сб. 4. – Ростов-н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2004. – С. 15 – 21.

30. Исаева, Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса) / Т.Е. Исаева. – Ростов-н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – 312 с.

31. Касаткин, С.Ф. Техника обратной связи в аудитории / С.Ф. Касаткин // Новые знания. – 2002. – № 4.

32. Кашапов, М.М. Творческое мышление педагога как основа эффективной самореализации в профессии / М.М. Кашапов. // VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». 7-8 июля 2011 года. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2011. – С. 33-36.

33. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., 1994.

34. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12 – 18.

35. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2006. – С. 265 – 271.

36. Корнеева, Е.Н. Активные методы социально-психологического обучения: учебное пособие / Е.Н. Корнеева. – Ярославль: ЯГПУ, 2009.

37. Корнеева, Л.И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт / Л.И. Корнеева // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 4. (32). – С. 78 – 83.

38. Коротаева, Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е.В. Коротаева. – М., 2003.
39. Косолапова М.А. Технологические подходы в организации профессиональной подготовки к педагогической деятельности в высшей школе / М.А. Косолапова. – Томск: Томский гос. пед. ун-т, 2007. – 177 с.
40. Косолапова, М.А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР / М.А. Косолапова, В.И. Ефанов, В.А. Кормилини, Л.А. Боков. – Томск: ТУСУР, 2012. – 84 с.
41. Красностанова, М.В. Assessment Center для руководителей. Опыт реализации в российской компании: упражнения, кейсы / М.В. Красностанова, Н.В. Осетрова. – М.: Вершина, 2007. – 208 с.
42. Макшанов, С.И. Психология тренинга / С.И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
43. Масалков, И.К. Стратегия кейс-стади: методология исследования и преподавания: учебник для вузов / И.К. Масалков, М.В. Семина. – М.: Академический Проект, 2011. – 443 с.
44. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова, С. Биби, Ж.В. Зарицкая. Под науч. ред. О.И. Матяш. – СПб.: Речь, 2011. – 560 с.
45. Метафорическая деловая игра: практическое пособие для бизнес-тренера / под ред. Ж. Завьяловой. – СПб.: Речь, 2004. – 134 с.
46. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Морева. – М.: Академия, 2005. – 432 с.
47. Неимитационные активные методы обучения: методические указания / Сост. М.М. Кашапов. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2001. – 32 с.
48. Овчарова, Р.В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Амалтея, 2007. – 464 с.
49. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2011. – 592 с.
50. Павлючков, Г.А. Кейс-стади. Новая активная форма бизнес-образования: учеб. пособие / Г.А. Павлючков, О.А. Никифоров. – Кемерово, 1997.
51. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

52. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
53. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. — 192 с.
54. Панфилова, А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и развития персонала: учебное пособие / А.П. Панфилова. – СПб: ИВЭСЭП, 2003. – 536 с.
55. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.: под ред. В.А.Сластенина. – М., 2004.
56. Петров, А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации / А.В. Петров. – СПб.: Речь, 2005. – 80 с.
57. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М., 1989.
58. Петровская, Л.А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М., 1982.
59. Плаксина, И.В. Психолого-акмеологическое сопровождение педагогических инноваций / И.В. Плаксина. – Владимир: ВГГУ, 2008. – 200 с.
60. Плутенко, А.И. Групповая работа как форма активизации учебной деятельности / А.И. Плутенко // Высокие технологии в педагогическом процессе. Тезисы докладов VI Международной научно-методической конференции преподавателей вузов, учёных и специалистов. – Н. Новгород: ВГИПА, 2005. – Том 1. – С. 285-286.
61. Поваренков, Ю.П. Психологическая характеристика содержания профессионального развития и его основных видов / Ю.П. Поваренков // Ярославский психологический вестник. Выпуск 25. – Москва-Ярославль: Российское психологическое общество, 2009. – С. 61 – 69.
62. Пономарев, А.В. Невоспитанный специалист опасен: (социально-педагогическая функция вуза в воспитании специалиста в современных условиях) / А.В. Пономарев // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2010. – № 4 (52). – С. 4 – 7.
63. Прокофьева, Н.И. Бизнес-тренинг: советы руководителям и тренерам / Н.И. Прокофьева. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
64. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности: учебное пособие / К.А. Аветисян, С.В. Агафонова, О.А. Аниси-

мова и др.; под. ред. Л.М. Митиной, С.А. Посинникова. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2008. – С. 20 – 28.

65. Реутова, Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ) / Е.А. Реутова. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.

66. Селевко, Г.К. Энциклопедия новых педагогических технологий / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

67. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования / Л.Г. Семушкина, Н.Г. Ярошенко. – М., 2001.

68. Сидоренко, Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.

69. Сидоренко, Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

70. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.

71. Сикорская, Г.П. Проектирование и конструирование учебных вузовских курсов в контексте новой парадигмы образования / Г.П. Сикорская, Т.В. Савельева // Проблемы непрерывного экологического образования: материалы 1-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2010. – С. 75 – 80.

72. Скаун, В.А. Организация и методика профессионального обучения: учеб. пособие / В.А. Скаун. – Москва: ИНФА-М, 2007. – 218 с.

73. Сластенин, В.А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В.А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49 – 75.

74. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 400 с.

75. Современные технологии обучения: Методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении / Под ред. Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой и Л.Ю. Косовой. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.

76. Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябинкиной, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 619 с.

77. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: ма-

териалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю.Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

78. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 103 – 106.

79. Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Автор-составитель Л.Б. Шнейдер. – М.: Издательство МПСИ, 2008. – 208 с.

80. Шадриков, В.Д. Критерии и показатели государственной аккредитации бакалаврских и магистерских программ высшего профессионального образования / В.Д. Шадриков // Проблемы качества образования. Материалы XIX Всероссийской научно-методической научной конференции, 21-28 мая 2009 г., г. Уфа – Москва. – М., 2009. – С. 154 – 161.

81. Щуркова, Н.Е. Профессиональный тренинг в системе педагогического образования / Н.Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 124 – 134.

82. 18 программ тренингов: Руководство для профессионалов / под науч. ред. В.А. Чикер. – СПб.: Речь, 2008. – 368 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методики для оценки характеристик профессионального общения педагога

I. Шкала измерения тактик самопрезентации

Инструкция. Оцените каждое утверждения по 10-балльной шкале. 1-2 балла – слабое проявление в поведении, 5-6 – среднее, 8, 9, 10 – высокий уровень проявления в поведении указанных характеристик.

| | | |
|-----|--|-------------|
| 1. | Я веду себя так, что другие боятся меня | 12345678910 |
| 2. | Я использую свою силу для того, чтобы оказывать влияние на людей, когда это мне необходимо | 12345678910 |
| 3. | Если я обижаю кого-то, то извиняюсь и обещаю больше этого не делать | 12345678910 |
| 4. | Я даю объяснение до того, как делаю то, что может не понравиться окружающим | 12345678910 |
| 5. | Я оправдываю свои поступки, чтобы уменьшить отрицательную реакцию со стороны окружающих | 12345678910 |
| 6. | Я рассказываю людям об успехе в тех делах, которые другие находят трудными | 12345678910 |
| 7. | Я использую свои слабости, чтобы добиться расположения окружающих | 12345678910 |
| 8. | Я прошу других помочь мне | 12345678910 |
| 9. | Я выражаю то же мнение, что и другие, для того, чтобы они хорошо ко мне относились | 12345678910 |
| 10. | Когда мне кажется, что я потерплю неудачу, я заблаговременно оправдываюсь | 12345678910 |
| 11. | Я использую лесть, чтобы располагать к себе окружающих | 12345678910 |
| 12. | Я заболеваю под грузом ответственности «Делать все хорошо» | 12345678910 |
| 13. | Я прошу прощения, если сделал что-то не так | 12345678910 |
| 14. | Я навожу других на мысль о том, что не могу что-то сделать, чтобы получить помощь | 12345678910 |
| 15. | Я стараюсь вести себя так, чтобы являться образцом того, как должен вести себя человек | 12345678910 |

| | | |
|-----|---|-------------|
| 16. | После дурного поступка я стараюсь, чтобы окружающие поняли, что если бы они были на моем месте, то им пришлось поступить так же | 12345678910 |
| 17. | Я стараюсь заручиться поддержкой окружающих перед тем, как делать что-то, что может быть негативно воспринято | 12345678910 |
| 18. | Я стараюсь загладить любую обиду, которую причинил другим | 12345678910 |
| 19. | Рассказывая другим о вещах, владельцем которых я являюсь, я также упоминаю о их стоимости | 12345678910 |
| 20. | Я обращаю внимание на некорректные положения, заявления других | 12345678910 |
| 21. | Я стараюсь вызвать желание подражать мне, являясь для окружающих положительным примером | 12345678910 |
| 22. | Когда я рассказываю кому-то о прошлых событиях, я претендую на большой вклад в достижение успеха, чем это было на самом деле | 12345678910 |
| 23. | Я рассказываю людям о своих достоинствах | 12345678910 |
| 24. | Я стараюсь быть примером для подражания | 12345678910 |
| 25. | Я заранее извиняюсь за то, что может не понравиться | 12345678910 |
| 26. | Я стараюсь убедить других вести себя так же положительно, как и я | 12345678910 |
| 27. | Я подавляю других для того, чтобы самому выглядеть лучше | 12345678910 |
| 28. | Я делаю одолжения людям, чтобы понравиться и расположить к себе | 12345678910 |
| 29. | Я признаю ответственность за плохой поступок, если моя вина очевидна | 12345678910 |
| 30. | Я преувеличиваю значимость моих достижений | 12345678910 |
| 31. | Я нерешителен и надеюсь, что другие возьмут ответственность за общее дело | 12345678910 |
| 32. | Я угрожаю другим, когда думаю, что это поможет получить от них то, что хочу | 12345678910 |
| 33. | Я высказываю мнение, которое нравится окружающим | 12345678910 |
| 34. | Я критически высказываюсь о непопулярных идеях, личностях | 12345678910 |

| | | |
|-----|--|-------------|
| 35. | Я стараюсь убедить других в том, что не отвечаю за неудачу | 12345678910 |
| 36. | Когда дела не ладятся, я объясняю, что в этом нет моей вины | 12345678910 |
| 37. | Я веду себя в соответствии с представлениями о том, как следует себя вести | 12345678910 |
| 38. | Я рассказываю другим о своих положительных качествах | 12345678910 |
| 39. | Когда меня упрекают в чем-то, я извиняюсь | 12345678910 |
| 40. | Я обращаю внимание на добрые дела, которые делаю, так как их могут не заметить | 12345678910 |
| 41. | Я поправляю людей, которые недооценивают ценность подаренного мною подарка | 12345678910 |
| 42. | Слабое здоровье стало причиной моих посредственных оценок в школе, вузе | 12345678910 |
| 43. | Я помогаю другим, зная, что они помогут мне | 12345678910 |
| 44. | Я выдвигаю одобряемые другими причины для того, чтобы оправдать такое поведение, которое может не понравиться окружающим | 12345678910 |
| 45. | Когда мое поведение кажется другим неправильным, я привожу веские доводы в свое оправдание | 12345678910 |
| 46. | Когда я выполняю работу с кем-то, я стараюсь, чтобы мой вклад казался более значительным, чем есть на самом деле | 12345678910 |
| 47. | Я преувеличиваю негативные качества конкурирующих со мной людей | 12345678910 |
| 48. | Я придумываю извинения за плохое поведение | 12345678910 |
| 49. | Я придумываю причины оправдания за возможную неудачу | 12345678910 |
| 50. | Я выражаю раскаяние, когда делаю что-то неправильно | 12345678910 |
| 51. | Я запугиваю других | 12345678910 |
| 52. | Когда мне что-то нужно от других, я стараюсь хорошо выглядеть | 12345678910 |
| 53. | Я недостаточно хорошо готовлюсь к экзаменам, потому что слишком вовлечен в общественную работу | 12345678910 |
| 54. | Я говорю другим, что они сильнее и компетентнее меня, для того чтобы они что-то сделали для меня | 12345678910 |

| | | |
|-----|---|-------------|
| 55. | Я претендую на доверие при выполнении дел, которых прежде не делал | 12345678910 |
| 56. | Я отрицательно высказываюсь о людях не моего круга | 12345678910 |
| 57. | Я препятствую собственному успеху | 12345678910 |
| 58. | Тревога мешает моим действиям | 12345678910 |
| 59. | Я поступаю так, чтобы вызвать у других страх, с целью побудить их делать нужное мне | 12345678910 |
| 60. | Когда я успешно справляюсь с заданием, я подчеркиваю его значимость | 12345678910 |
| 61. | Я выдвигаю весомые обоснования своего поведения | 12345678910 |
| 62. | Чтобы избежать упреков, сразу стремлюсь уверить других, что не собирался причинить вред | 12345678910 |
| 63. | Я говорю людям комплименты, чтобы расположить к себе | 12345678910 |
| 64. | Совершив плохой поступок, я уверяю, что любой на моем месте сделал бы то же самое | 12345678910 |

Ключ для подсчета результатов

| | Шкала | Номера вопросов |
|----|---|------------------------|
| 1 | Оправдание с отрицанием ответственности | 35, 36, 39, 48, 62 |
| 2 | Оправдание с принятием ответственности | 5, 44, 45, 61, 64 |
| 3 | Отречение | 4, 10, 17, 25, 49 |
| 4 | Препятствование самому себе | 12, 42, 53, 57, 58 |
| 5 | Извинения | 3, 13, 18, 29, 50 |
| 6 | Желание/старание нравиться | 9, 11, 28, 52, 63 |
| 7 | Запугивание | 1, 2, 32, 51, 59 |
| 8 | Приписывание достижений | 22, 23, 40, 46, 55 |
| 9 | Преувеличение своих достижений | 6, 19, 30, 41, 60 |
| 10 | Негативная оценка других | 20, 27, 34, 47, 56 |
| 11 | Пример для подражания | 15, 21, 26, 37, 38 |

II. Методика диагностики отношений взрослого человека: роли, позиции, нравственная сущность

Инструкция. Перед вами список утверждений. Если Вы согласны с утверждением, то поставьте в бланке ответов соответствующему номеру «+», плюс», если не согласны, то поставьте «-», минус».

1. Самое большое удовлетворение люди получают от оценки своей работы.
2. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.
3. Чем раньше родители ослабляют свои эмоциональные связи с ребенком, тем легче ему будет решать его собственные проблемы.
4. Когда люди живут так близко, как это происходит в семейной жизни, они неизбежно теряют взаимопонимание и остроту восприятия другого человека.
5. От природы женщина способна лучше организовать жизнь семьи, чем мужчина.
6. Каждый должен вести себя так, чтобы не вызывать недовольство окружающих.
7. Принципиальное условие моей жизни с близкими мне людьми – их постоянный духовный рост и самообразование.
8. Ребенка следует отлучать от груди и от бутылочки с 12 месяцев.
9. Я отношусь к детям с таким же уважением, как и к взрослым людям.
10. Принимая важное решение, даже если оно касается только меня, всегда советуюсь со своим мужем (женой).
11. Если так складываются обстоятельства, то мужчина должен взять на себя ведение всего домашнего хозяйства.
12. Перед началом работы я привык (-ла) тщательно анализировать условия, в которых предстоит работать.
13. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с сотрудниками.
14. Ребенок в 8 лет может самостоятельно покупать в магазине продукты и ухаживать за своей одеждой.
15. Основная причина капризов моего ребенка – эгоизм, упрямство и лень.
16. Я предпочитаю чаще делиться своими заботами с друзьями, чем со своим спутником жизни.
17. Так сложилось, что именно я ответствен (-на) за финансовое благополучие своей семьи.
18. Я часто говорю с коллегами по работе о вещах, никак не связанных с моими деловыми интересами.
19. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, чем те, где все участники приблизительно равны по своим возможностям.

20. Я с удовольствием провожу с ребенком всё своё свободное время.
21. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
22. Мы с супругом (-ой) искренно интересуемся делами друг друга.
23. Призвание любой женщины – это прежде всего семья, дети и домашнее хозяйство.
24. Успехи человека в большей степени зависят от отношений с людьми, окружающими его на работе.
25. Необходимо быть жестким по отношению к своим противникам
26. Мне приятнее, пожертвовав личным временем, закончить работу, чем оставить ее «на полдороги».
27. В 5 лет ребенок должен уметь пришить пуговицу, убрать постель и постирать одежду.
28. Воспитывая ребенка, мне пришлось приспособливаться к нему, многое меняя в себе.
29. Молодым родителям необходима помощь в воспитании, чтобы у них была возможность продвигать карьеру.
30. Как правило, общество моего супруга (супруги) доставляет мне удовольствие.
31. Считаю, что у моего (моей) супруга (-и) не должно быть от меня никаких секретов.
32. Я использую большую часть моего свободного времени для самообразования.
33. Ухудшение товарищеских отношений на работе отрицательно сказывается на деятельности некоторых сотрудников, зависящих от чужого мнения.
34. Если я всю неделю провел (-а) с ребенком, то в конце недели он уже начинает меня раздражать.
35. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.
36. Большинство детей должно быть приучено к туалету к 15 месяцам.
37. Меня очень огорчает, когда я не могу выполнить просьбу моего (моей) супруга (-и).
38. В моей семье забота о ее благосостоянии проявляется всеми взрослыми членами семьи в равной мере.
39. Мой (моя) супруг (-а) часто делает глупости, говорит невпопад и неуместно шутит.

40. Человек, работая с симпатичными ему людьми, больше отвлекается от работы и менее продуктивен, чем когда у него нейтральные отношения с сотрудниками.

41. Если что-то у меня не выходит, я лучше обращаюсь к кому-либо за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.

42. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

43. Родители должны быть готовы отдать своё счастье ради счастья их ребёнка.

44. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.

45. Равное участие обоих супругов в ведении домашнего хозяйства — это в наше время единственная возможность сохранения гармонии в отношениях.

46. По правде сказать, в моей супружеской жизни очень мало светлых моментов, которые могли бы согреть.

47. Любое дело никогда не заменит радости человеческого общения.

48. Для того чтобы нравиться другим, надо хорошо делать свое дело.

49. Родитель, отдающий ребёнку всё своё время, испытывает чувство, что у него (неё) подрезали крылья.

50. Детям с ранних лет нужно учиться не соглашаться с мнением родителей, если они чувствуют, что их решения более верные.

51. Многие родители втайне желают, чтобы дети не беспокоили их своими проблемами.

52. Я очень расстраиваюсь, если случайно становлюсь причиной плохого настроения моего (моей) супруга (-и).

53. В моей семье решения, значимые для всех членов семьи, всегда принимаются на семейном совете.

54. Жизнь без семьи, без близкого человека — слишком дорогая цена за полную самостоятельность.

55. Критика моей работы окружающими отрицательно влияет на результаты.

56. Мне не нравятся люди, для которых личные интересы превыше интересов дела.

57. Про меня можно сказать, что я требователен к другим.

58. Воспитание ребенка открыло для меня мир с его лучшей стороны.

59. Я считаю своим долгом знать всё, о чем и что думает мой ребёнок.

60. Иногда я ловлю себя на мысли, что мы с мужем (женой) совершенно чужие люди.

61. К сожалению, во время ссоры с мужем (женой) я обычно стремлюсь отстоять свое решение, и мне трудно признать его (ее) правоту.

62. Свободное время необходимо проводить в общении с друзьями.

63. Я очень внимательно отношусь к выбору людей, с которыми придется тесно общаться.

64. Нередко завидую тем, кто живет без детей.

65. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.

66. Ребёнка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.

67. Я горжусь, что такой человек, как мой супруг (супруга), рядом со мной.

68. Когда муж (жена) разговаривает со мной, я часто думаю о чем-то другом.

69. Я постоянно забочусь о сохранении уважения своего (-ей) мужа (жены).

70. Самое страшное для человека – чувство одиночества.

71. В трудной ситуации меня всегда поддерживают образы дорогих мне людей – моих учителей, родных и близких.

72. Я считаю, что ради дела можно пожертвовать отношениями сотрудников.

73. Если ребенок к 2 годам не научится выражать свои желания предложениями, его следует показать специалистам.

74. Для хороших родителей дом – это самое главное в их жизни.

75. Я могу разговаривать с мужем (женой) о серьезных вещах в любое время.

76. Иногда я ощущаю, что жизнь в семье не зависит от моей воли.

77. На работе я часто по собственной инициативе помогаю новичкам освоиться с новой деятельностью.

78. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.

79. Слезы моего ребенка чрезвычайно меня расстраивают, т.к. я стараюсь делать все, чтобы у него было спокойное и беззаботное детство.

80. Дети должны уважительно относиться к своим родителям, даже если поведение родителей противоречит нормам нравственности.

81. Если бы у меня не было детей, я бы добился (добилась) в жизни гораздо большего.

82. Брак притупляет творческие возможности человека.

83. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.

84. Я нахожусь только с теми коллегами по работе в товарищеских отношениях, которые добросовестно выполняют свои обязанности.

85. Люди, посвятившие жизнь любимому делу, достойны восхищения.

86. Дети ведут себя плохо только затем, чтобы привлечь внимание родителей.

87. Воспитание детей всегда доставляет родителям большую радость.

88. Мой (моя) супруг (-а), как ребенок, нуждается в контроле и опеке.

89. Чтобы семья состоялась, достаточно огромного желания и усилия одного из партнеров.

90. Постоянное проявление интереса к делам ребенка ущемляет его самостоятельность.

91. Профессионалы обычно достаточно жесткие люди, идущие вперед, несмотря ни на что.

Бланк ответов

| | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 |
| 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 |
| 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 |
| 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 |
| 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 |
| 91 | | | | | | | | | |

Ключи к шкалам

1. ОП – конструктивные, зрелые отношение к другому:

+7, 13, 25, 26, 41, 47, 48, 56, 57, 63, 71, 77, 84, 85

– 1, 6, 19, 24, 42, 55, 72, 91

2. ПП – патологические паттерны профессионального отношения
+ 6, 55, 72, 91
– 41, 85
3. ОР – отношение к ребенку опытного родителя
+ 8, 14, 20, 27, 35, 36, 43, 58, 59, 65, 73
– 2, 3, 15, 21, 29, 44, 49, 64, 66, 79, 81
4. ПР – патологические паттерны родительского отношения
+ 3, 15, 21, 44, 64, 66, 81
– 8, 14, 27, 36, 58, 65, 73
5. ОС – здоровые отношения супружества
+ 5, 10, 17, 23, 30, 31, 38, 54, 67, 76
– 4, 11, 16, 37, 39, 45, 52, 60, 68, 75, 82, 83
6. ПС – патологические паттерны супружества
+ 4, 39, 60, 82
– 5, 17, 30, 54, 67

III. Опросник «Уровень осознанности отношений»

Инструкция. Оцените, пожалуйста, уровень осознанности различных аспектов своего опыта, отвечая на приведенные ниже вопросы. Для ответов используйте следующие градации:

- полностью согласен — 1;
- скорее согласен — 2;
- затрудняюсь сказать — 3;
- скорее не согласен — 4;
- не согласен — 5.

Постарайтесь как можно реже использовать ответ «затрудняюсь сказать».

1. Во время разговора я иногда сжимаю кисти рук или скрещиваю руки на груди.

2. Я часто веду внутренний диалог.

3. Когда мне удается выполнить намеченное, я чувствую удовлетворение.

4. Я редко замечаю, когда мой собеседник начинает сердиться или раздражаться.

5. Когда меня оскорбляют, я спокоен (спокойна).

6. Общаясь с некоторыми людьми, я наклоняюсь в их сторону.

7. Я испытываю удовольствие от общения с друзьями.

8. Я редко отдаю себе отчет в намерениях своего партнера.
9. Мне хорошо знакомо чувство радости.
10. Нередко я строю в своей голове планы на ближайшее будущее.
11. Когда другой человек огорчен или расстроен, я обращаю на это внимание.
12. Я не замечаю у других людей проявлений противоречивых чувств.
13. Я редко знаю, чего я хочу.
14. В конфликтной ситуации я не обращаю внимания на попытки собеседника переложить ответственность на другого человека.
15. Когда меня отвлекают, я легко раздражаюсь.
16. Иногда в разговоре я откидываюсь на спинку стула или отвожу взгляд от собеседника.
17. Когда я занимаюсь любимым делом, это доставляет мне удовольствие.
18. Мне трудно определить, когда мой партнер испытывает смешанные чувства.
19. Нередко я слишком быстро выношу суждения о незнакомых мне людях.
20. Ситуация экзамена или оценивания вызывает у меня тревогу.
21. Как правило, мне не определить потребности своего собеседника.
22. Чаше всего мне трудно разделить людей в своей группе на ведомых и ведущих по их поведению.
23. Когда я занят какой-то совместной деятельностью, меня не интересуют ценности другого человека.
24. Есть люди, которые вызывают у меня уважение.

Ключ к опроснику

1. Шкала «чувства чужие»: «-» 4, 8, 12, 18, 21.
2. Шкала «чувства свои»: «+» 3, 7, 11, 17, 20, 24.
3. Шкала «негативные чувства свои»: «+» 15, 19, 23; «-» 5.
4. Шкала «вербализации»: «+» 2, 6, 10; «-» 14, 22.
5. Шкала «реакции на других людей»: «+» 1, 13, 16; «-» 9.

Знак «-» указывает на то, что вопрос является обратным. Низкие значения соответствуют высокому уровню осознанности, высокие значения – низкому уровню осознанности.

IV. Методика «Воспитательные реакции и установки педагогов»

Инструкция. Прочтите, пожалуйста, утверждения, приведенные ниже, и оцените каждое из них следующим образом:

- полностью согласен – 2;
- почти согласен – 1;
- скорее не согласен – (-1);
- полностью не согласен – (-2).

Здесь нет правильных или неправильных ответов, поэтому вы отвечаете согласно своему мнению. Очень важно, чтобы вы ответили на все вопросы. Многие утверждения будут казаться похожими, но все они необходимы, чтобы уловить слабые различия во взглядах.

1. Педагоги всегда стараются помочь своим ученикам.
2. Некоторые ученики настолько плохи, что страх перед взрослыми может только послужить их благу.
3. Поскольку ученику в жизни предстоит многое освоить, непостижительно, чтобы он просто так тратил время.
4. Со временем ученики будут благодарны педагогам за строгость.
5. В учениках следует воспитывать умение прислушиваться к мнению педагогов.
6. Ученики раздражают любого педагога, если он вынужден быть с ними целый день.
7. Ученик должен быть воспитан так, чтобы избегать драк в любых ситуациях.
8. Иногда педагоги испытывают досаду по отношению к своим ученикам.
9. Педагог всегда сочувствует своему ученику.
10. Педагоги, как правило, принимают участие в своих учениках.
11. Часто можно предотвратить плохой поступок ученика, устранив возможную причину этого плохого поступка.
12. Ученики, которые не прилагают усилий для достижения успеха, позже поймут, как много они упустили.
13. Строгая дисциплина развивает сильный характер.
14. Учеников нужно научить считаться с мнением педагогов больше, чем с мнением других людей.
15. У педагогов часто возникает чувство, что они больше ни минуты не могут выносить некоторых своих учеников.
16. Воспитывать следует так, чтобы в случае конфликтов ученик обращался к учителям и родителям, а не дрался.
17. Большинство учеников впитывает в себя все дурное как «губка».
18. Нужно подольше держать детей в стороне от реальных жизненных проблем, если они их травмируют.

19. Ученик имеет право на собственную точку зрения, и ему должно быть позволено ее высказать.

20. Умный педагог быстро дает понять ребенку, от кого зависит происходящее.

21. Учителя должны воспитывать учеников так, чтобы они поняли, что для того чтобы достичь чего-либо, нужно заниматься делом, а не терять время даром.

22. Дети, которые воспитываются в строгих правилах, вырастают очень хорошими людьми.

23. Ученики рано начинают понимать, что нет большей мудрости, чем мудрость их педагогов.

24. Редкий учитель может быть добрым к ученикам на всех уроках.

25. Нельзя оправдать человека, который бьет другого.

26. К нынешней молодежи «липнет» все дурное.

27. Хорошие педагоги ограждают учеников от трудностей жизни.

28. Взрослые должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.

29. Детям нужно, чтобы им помогли избавиться от их естественных дурных наклонностей.

30. Ученики, которые много времени уделяют занятиям, заслуживают большего уважения, чем те, кому учеба дается легко.

31. От большинства учеников нужно требовать большей дисциплинированности, чем это обычно делается.

32. Большинство педагогов заслуживает высокой оценки и уважения своих учеников.

33. Воспитание – разрушительная работа для нервов.

34. Учащихся не надо поощрять драться и бороться, так как это часто приводит к неприятностям и травмам.

35. Некоторые педагоги жалеют о том, что их ученики быстро растут и взрослеют.

36. Самое главное, чтобы у детей было спокойное и беззаботное детство.

37. В конфликте с ребенком учителю следует признать, что он неправ в случае собственной ошибки.

38. Иногда необходимо, чтобы взрослый сломил волю ребенка.

39. Чем раньше ребенок поймет, что попусту потраченное время есть потерянное время, тем лучше для него.

40. При строгом воспитании дети более счастливы.
41. В учениках важнее всего воспитывать умение прислушиваться и принимать мнение педагогов.
42. Если ребенок эгоистичен и требователен, это, естественно, выводит учителя из себя.
43. Большинство взрослых предпочитает спокойных детей.
44. Большинство учеников не в состоянии сделать что-либо самостоятельно, а если и сделают, то обязательно не так.
45. Нередко педагог восхищается своим учеником.

Ключ к методике

1. Социально-желательные установки в отношениях – 1, 10, 19, 28, 37.
2. Установки на подавление воли ученика – 2, 11, 20, 29, 38.
3. Установки на поощрение занятости – 3, 12, 21, 30, 39.
4. Строгие реакции в адрес детей – 4, 13, 22, 31, 40.
5. Установки на поощрение зависимости от учителя – 5, 14, 23, 32, 41.
6. Раздражительные реакции в адрес ученика – 6, 15, 24, 33, 42.
7. Установки на подавление агрессивности ребенка – 7, 16, 25, 34, 43.
8. Установки на инфантилизацию ученика – 8, 17, 26, 35, 44.
9. Установки на симбиотические отношения с учениками – 9, 18, 27, 36, 45

Приложение 2

Рекомендации для организации наблюдения за участниками дискуссии, деловой, ролевой игры

Позиции участников



Оценочный лист для наблюдателей

Ф.И. участника дискуссии _____

| | | |
|--------------------------------------|---------------|---|
| Четкая формулировка общих целей | 3 2 1 0 1 2 3 | Преследование личных целей |
| Стремление к общим интересам | 3 2 1 0 1 2 3 | Личные интересы на первом плане |
| Открытое обсуждение спорных вопросов | 3 2 1 0 1 2 3 | Замалчивание спорных вопросов |
| Предоставление правдивой информации | 3 2 1 0 1 2 3 | Предоставление ложной информации |
| Аргументы доступны для обсуждения | 3 2 1 0 1 2 3 | Аргументы не подлежат сомнению и обсуждению |
| Речь проста и понятна | 3 2 1 0 1 2 3 | Умышленное использование сложных формулировок |
| Анализ возможных альтернатив | 3 2 1 0 1 2 3 | Избегание альтернатив |
| Дружелюбие | 3 2 1 0 1 2 3 | Доминирование, агрессия |
| Открытый обмен информацией | 3 2 1 0 1 2 3 | Информационная закрытость |

| | | |
|---|---------------|---|
| Выдвижение новых идей, импровизация | 3 2 1 0 1 2 3 | Игнорирование новых идей, следование единственной позиции |
| Следование намеченным процедурам | 3 2 1 0 1 2 3 | Импульсивность |
| Подчеркивание общих целей | 3 2 1 0 1 2 3 | Игнорирование общих целей |
| Желание услышать и понять позицию другого | 3 2 1 0 1 2 3 | Упорное отстаивание собственной точки зрения |
| Умение работать в команде | 3 2 1 0 1 2 3 | Отстраненность, нежелание действовать совместно |
| Хорошая эмоциональная регуляция | 3 2 1 0 1 2 3 | Неустойчивое эмоциональное поведение |
| Умение организовать совместную работу | 3 2 1 0 1 2 3 | Создание помех в совместной работе |

Методические разработки учебных занятий с использованием методов модерации и дискуссии

I. Методическая разработка учебного занятия «Проблема понимания разных музыкальных языков» в учебном курсе «Музыкальная психология»¹

Образовательные цели учебного занятия:

- 1) усвоения теоретического материала;
- 2) сопоставление индивидуальных суждений по данной проблеме;
- 3) развитие критического мышления, коммуникативной компетентности и навыков сотрудничества в учебной группе.

Воспитательные цели:

- 1) обогащение индивидуального опыта участия в дискуссионном обсуждении участников группы;
- 2) развитие навыка принятия иной точки зрения.

Методические средства достижения целей учебного занятия

Вариант 1. Технология модерации «Смысловое поле»

Метод служит для сужения проблем выбранной темы. Участникам предлагается заполнить доску, лист по предложенным вопросам, касающимся исходного теоретического положения о том, что музыкальный язык – метод создания и функционирования музыкального (шире – художественного) образа.

Вопросы для индивидуального анализа:

- В чем проблема?
- Предложения по решению
- Ожидаемые трудности
- Еще не решенные вопросы

Вариант 2. Технология модерации «Clustern»

1. Карточки, на которых каждый участник ответил на вопрос, касающийся понимания музыкальных языков, поступают в модераторскую

¹ Материал подготовлен к.п.с.н., доцентом кафедры Общей и педагогической психологии ВлГУ Глазковым В.В.

группу (обычно — двое помощников). Карточки спонтанно развешиваются на первой «рабочей стене» или складываются и перемешиваются на столе.

2. «Систематизация». На второй «рабочей стене» происходит комбинация близких по смыслу карточек-идей. Критерием такой комбинации служат те или иные общие признаки явления, связанного с проблемой или ее решением. Модераторская группа систематизирует работу предварительного карточного опроса. Для этого один из модераторов берет карточку, показывает ее и зачитывает вслух, обращаясь к участникам группы.

3. Второй модератор крепит ее к «рабочей стене» в соответствии с мнением группы и обоснованными критериями. Карточка крепится к той или иной колонке карточек, либо формируется новая колонка (иногда целесообразно продублировать одну и ту же карточку и поместить их на разные «стены»).

4. Когда все предоставленные для систематизации карточки нашли свое место, можно переходить к их объединению. Близкие по значению карточки объединяются в одно большое (или маленькое) семейство - «проблемное облако». Такое название связано с тем, что объединенные карточки обводятся контуром и теперь имеют особое значение.

5. В дальнейшей работе «облака» можно пронумеровать и выстроить своеобразную сеть с ее элементами и взаимосвязями.

6. «Титулирование». После того как все карточки обсуждены, вывешены и систематизированы, группа вместе с модераторами определяет центральное понятие в каждой проблемной области. Эти понятия могут быть выявлены методом вызова. Окончательную формулировку той или иной проблемной области модераторы вывешивают над колонкой как заглавие. Таким образом, порядковые номера «облаков» заменяются названиями и выписываются на отдельные карточки определенных цветов.

7. «Пунктуация». Определение приоритетов важно для развития готовности участников к процессу кооперирования в дальнейшей работе. В модераторской практике известны два способа обозначения приоритетов: открытый, когда каждый участник подходит к «стене» и «липкой точкой» указывает предпочитаемые им идеи, темы, проблемы, и закрытый, когда каждый участник отмечает порядковый номер проблемного облака или заглавие темы «облака» на собственной карточке, в порядке их предпочтения.

Вариант 3. Технология модерации «Предписание»

Участники внешнего круга формулируют и записывают вопросы, которые адресуются членам внутреннего круга. Участники из внутреннего

круга должны быть проинструктированы о необходимости отвечать с позиции музыканта-творца. Вопрос должен быть прочитан вслух, но не всегда требует сиюминутного ответа. Ответ может быть отсрочен во времени, отнесен к разряду трудно решаемых вопросов, переадресован другому участнику беседы. Вопросы из внутреннего круга во внешний круг не задаются.

Вариант 4. Дискуссия «Зебра»

1. Группа знакомится с информационными материалами – статьями разных музыковедов, лингвистов, философов и т.д. по теме «Музыкальный язык».

2. Участники объединяются в две микрогруппы, каждая получает задание разработать аргументы «за» или «против» двух основных позиций – позиций М.Ш. Бонфельда и Г. Орлова.

3. Участники рассаживаются в две шеренги, начинают по очереди или одновременно в каждой паре предъявлять аргументы «за» и «против».

4. Через 4-6 минут шеренги «меняются местами», т.е. те, кто был «против», должны использовать в первую очередь аргументы «за», услышанные от партнера, воспроизвести их как можно точнее и добавить свой аргумент. При повторении представитель другой шеренги должен добавить и свой аргумент «за» или «против» одной из концепций музыкального языка.

5. Подведение итогов (важно сосредоточиться на вопросе «Происходит ли сближение, если повторяешь аргументы партнера?») Также важно обсудить определение интегрированной позиции по проблеме «Что такое музыкальный язык»).

Вариант 5. Дискуссия «Приоритеты»

1. Каждый участник получает листок с тезисами по теме или несколько карточек с тезисами. Кроме карточек с мнениями различных учёных, участники могут на чистых карточках написать и собственные определения музыкального языка.

2. Модератор предлагает расположить тезисы по мере убывания приоритетов. Для этого содержание тезисов оценивается по 10-балльной шкале. Работа организуется в группах по 4-5 человек. Если относительно какого-либо тезиса группа не приходит к единому мнению, то этот тезис отмечается отдельно.

3. Участники собираются для совместного обсуждения.

II. Методическая разработка учебного занятия по теме «Смертная казнь в России: за или против» в учебном курсе «Уголовно-процессуальное право»²

Образовательные цели:

- освоение знаний по данному вопросу;
- формирование умения четко аргументировать свою позицию;
- развитие способности убеждать человека с прямо противоположной позицией;
- формирование умения анализировать и принимать противоположную точку зрения.

Воспитательные цели:

- формирование правовой позиции и морально-нравственного основания принятия решений;
- развитие способности к нравственному выбору.

Обсуждаемые вопросы:

1. Что такое смертная казнь как вид наказания?
2. Социально ли обусловлено назначение и исполнение смертной казни в современный период развития общества и государства?
3. Может ли Российское государство обеспечить уголовно-правовую защиту объектов уголовно-правовой охраны без смертной казни?
4. Необходимо ли включать смертную казнь в систему наказаний по действующему УК РФ?
5. Необходимо ли применять и исполнять смертную казнь?
6. За какие преступления необходимо назначать и исполнять смертную казнь?
7. Кому не должна назначаться смертная казнь?
8. Может ли быть заменена смертная казнь другим видом наказания в порядке помилования?
9. Каков зарубежный опыт назначения и применения смертной казни?

² Материал подготовлен к.ю.н., заведующим кафедрой «Уголовное право и процесс» ВлГУ Рузевичем О.Р.

10. Должна ли смертная казнь назначаться с участием присяжных заседателей?

11. Можно ли назначить дополнительные виды наказаний вместе со смертной казнью?

12. Достигаются ли цели наказания при назначении смертной казни?

Этапы проведения дискуссии «Зебра»:

1. Группа заранее знакомится с информационными материалами и дополнительной литературой.

2. Участники группы объединяются в две микрогруппы, каждая получает задание разработать аргументы «за» и «против» назначения и исполнения смертной казни.

3. Участники рассаживаются в две шеренги, начинают по очереди предъявлять аргументы «за» и «против».

4. После того как все аргументы будут приведены, шеренги меняются местами, т.е. те, кто был против, должны использовать аргументы за и воспроизвести их как можно точнее, и наоборот.

5. Подведение итогов.

По итогам проведения дискуссии возможно изменения позиции участников и переход из одной шеренги в другую.

В результате проведения дискуссии необходимо ответить на вопрос «Происходит ли сближение, если повторяешь аргументы партнера?»

Второй важный вопрос для обсуждения – «Может ли быть единое мнение по изучаемому вопросу?»

III. Методическая разработка учебного занятия по теме «Клонирование: за или против» в учебном курсе «Генетика»³

Образовательные цели:

- освоение знаний о клонировании как механизме размножения и передачи наследственного материала в живой природе;
- формирование умения четко аргументировать свою позицию;

³ Материал подготовлен к.б.н., доцентом кафедры «Ботаника, зоология и экология» Давыдовой С.Н.

- развитие способности убеждать человека с прямо противоположной позицией;
- формирование умения анализировать и принимать противоположную точку зрения.

Воспитательные цели:

- формирование ценностного, морально-нравственного отношения к жизни человека и ответственности перед природой;
- развитие способности к нравственному выбору.

Обсуждаемые вопросы:

1. Определить сущность явления «клонирование».
2. Рассмотреть, как происходит клонирование в разных биологических группах:
 - у прокариот (микроорганизмы);
 - у эукариот (высшие растения и животные).
3. Установить общие явления, которые происходят при клонировании, определить частные, единичные события.
4. Выявить возможности взаимодействия и взаимовлияния между организмами разных биологических групп при клонировании.
5. Найти и предложить аргументы «за» и «против» клонирования.

Этапы проведения дискуссии «Зебра»:

1. Дискуссию предваряют лекционные занятия, знакомящие студентов со сведениями по данной проблеме.
2. Группы разбиваются на 2 подгруппы, которые знакомятся с целью и задачами учебного занятия.
3. Одна подгруппа получает задание найти аргументы для поддержания и внедрения процесса «клонирования» в биологическую жизнь. Другая подгруппа – опротестовать предложенный способ размножения организмов в природе.
4. Через 10 – 15 минут участники обеих подгрупп стараются доказать правильность своих взглядов на данный процесс.
5. Участники рассаживаются в две шеренги, начинают по очереди предъявлять аргументы «за» и «против».
6. После того как все аргументы будут приведены, шеренги меняются местами, т.е. те, кто был против, должны использовать аргументы за и воспроизвести их как можно точнее, и наоборот.

IV. Методическая разработка учебного занятия по теме «Организация генетического материала» в учебном курсе «Генетика»⁴

Образовательные цели:

- освоение знаний по теме «Организация генетического материала»;
- формирование умения четко аргументировать свою позицию;
- формирование умения анализировать, обобщать и сопоставлять различные точки зрения;
- развитие критического мышления, коммуникативной компетентности и навыков сотрудничества в учебной группе.

Воспитательные цели:

- обогащение индивидуального опыта участия в дискуссионном обсуждении участников группы;
- развитие навыка принятия иной точки зрения;
- формирование ценностного, морально-нравственного отношения к жизни человека;
- развитие способности к нравственному выбору.

Обсуждаемые вопросы:

1. Молекулярный уровень организации наследственного материала:
 - химический состав наследственного материала;
 - строение молекулы ДНК;
 - преемственность генетического материала из поколения в поколение.
2. Клеточный уровень организации наследственного материала:
 - хромосомы (аутосомы и половые);
 - механизмы передачи генетического материала (митоз, мейоз) и их роль в наследовании;
 - строение хромосом;
 - хроматин, его роль в репликации ДНК; половой хроматин;
 - место нахождения хромосом в клетке;
 - упаковка ДНК в хромосомах.
3. Эволюционная роль хромосом в видообразовании организмов:

⁴ Материал подготовлен к.б.н., доцентом кафедры «Ботаника, зоология и экология» ВлГУ Давыдовой С.Н.

- кариотип и идиограмма хромосом;
- внутреннее строение хромосом при дифференциальном окрашивании;
- гетерохроматиновые и эухроматиновые участки хромосом;
- 4. Современные методы картирования хромосом:
 - гибридизация нуклеиновых кислот;
 - секвенирование ДНК;
 - анализ бета-глобинового гена;
 - полимерная цепная реакция (ПЦР).

Порядок работы в рамках дискуссии «Дополнительные мысли»

1. Студенты разбиваются на микрогруппы, каждой группе предлагается в течение 15-20 минут подготовить общий ответ по одной из пяти предложенных к обсуждению тем. Каждый участник на листе записывает свой ответ.
2. Ответы внутри микрогруппы суммируются и обобщаются.
3. Выработанный микрогруппой общий ответ передается другой микрогруппе, в которой также проходит обсуждение всего наработанного с выбором лучшего варианта.
4. Работа заканчивается обсуждением общего варианта.

V. Методическая разработка учебного занятия по теме «Классические типы наследования у высших организмов» в учебном курсе «Генетика»⁵

Образовательные цели:

- освоение знаний по теме «Классические типы наследования у высших организмов»;
- формирование умения четко аргументировать свою позицию;
- формирование умения анализировать, обобщать и сопоставлять различные точки зрения.

-

Воспитательные цели:

- формирование ценностного, морально-нравственного отношения к жизни человека и ответственности перед природой.

⁵ Материал подготовлен к.б.н., доцентом кафедры «Ботаника, зоология и экология» ВлГУ Давыдовой С.Н.

Обсуждаемые вопросы:

1. Менделирующие признаки и взаимодействие аллельных генов:

- аутосомно-доминантные признаки;
- аутосомно-рецессивные признаки;
- неполное доминирование;
- кодоминирование;
- сверхдоминирование.

2. Взаимодействие неаллельных генов:

- комплементарность;
 - эпистаз (доминантный и рецессивный);
 - полимерия (кумулятивная и некумулятивная);
- плейотропное действие генов.

3. Наследственность и среда:

- экспрессивность;
- пенетрантность;
- средовые факторы (репродуктивный возраст исследуемого).

4. Генетика пола:

- наследование признаков, сцепленных с полом;
- наследование, ограниченное и контролируемое полом.

5. Наследование генов по Моргану:

- сцепленное наследование генов;
- кроссинговер;
- построение генетических карт.

Порядок работы в рамках панельной дискуссии

1. Студенты разбиваются на микрогруппы, каждой группе предлагается в течение 15-20 минут подготовить общий ответ по одной из 5 предложенных к обсуждению тем.

2. Необходимо охарактеризовать каждый из изученных типов наследования, описать механизмы их проявления, указать частное, определяющее каждый тип наследования, найти общее и выстроить схему их взаимодействия и взаимоотношения.

3. От каждой группы выбирается представитель, который в малом круге представит наработанный группой материал.

4. Далее в малом круге происходит обсуждение, участники внешнего круга задают уточняющие вопросы.

5. В конце занятия участники создают общую схему, обобщающую проанализированный материал.

Методические разработки учебных занятий с использованием деловых, ролевых игр и тренинга

I. Методическая разработка учебного занятия по теме «Законы конкуренции и кооперации» учебном курсе «Конфликтология». Деловая игра «Поток»⁶

Образовательные цели:

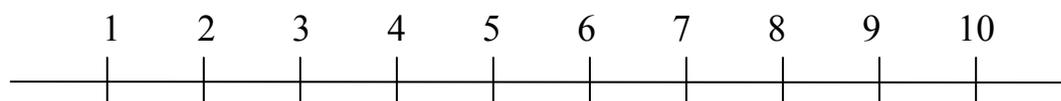
- обобщение знаний по теме «Ситуационная природа конфликта»;
- формирование навыка конструктивной коммуникации как наиболее соответствующего профессиональной позиции психолога;
- развитие способности различать уверенное, неуверенное, манипулятивное и конструктивное поведение личности;
- формирование умения анализировать, обобщать и сопоставлять различные точки зрения;
- формирование навыка преодоления конкурентных отношений и организации поиска совместного решения.

Воспитательные цели:

- формирование ценностной, морально-нравственной позиции по отношению к конкуренции и кооперации как двум видам межличностных отношений;
- развитие способности к нравственному выбору.

Общая инструкция

Представьте себе реку, на берегу которой расположено 10 предприятий.



Вы являетесь руководителями предприятий. Все предприятия берут в реке воду и отработанную снова сбрасывают в реку. Технологические циклы синхронизированы.

⁶ Б.И. Хасан, адаптировано И.В. Плаксиной

Вы можете принять решение о сбросе очищенной и неочищенной воды. Для нужд предприятия нужна только очищенная вода. Каждое предприятие загрязняет реку по-своему. Предварительная очистка на входе обходится в 5 тыс. у.е., это значит, что если 3 предприятия перед вами сбросили неочищенную воду, то вы должны потратить 15 тыс. у.е. при заборе воды. Очистка воды после употребления обходится в 10 тыс. у.е., т.е. затраты на очистку стабильны и не зависят от расположения предприятия.

Для затрат на очистку предприятие получает дотацию, которая покрывает затраты на предварительную очистку, которые оно понесёт при максимальном загрязнении воды.

Внимание! Экономия средств на очистку перечисляется в прибыль! Предприятия располагают следующими средствами:

| | | | |
|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 1 – 250 тыс | 4 – 220 тыс | 7 – 190 тыс | 10 – 160 тыс |
| 2 – 240 тыс | 5 – 210 тыс | 8 – 180 тыс | |
| 3 – 230 тыс | 6 – 200 тыс | 9 – 170 тыс | |

В ходе игры каждое предприятие может выступить инициатором организации переговоров. Первые бесплатные переговоры могут быть организованы после 2-го хода. За все последующие переговоры участники платят по 2 тыс. с предприятия.

Ход игры

1. Ведущий объявляет цели игры, объединяет участников в пары, рассказывает пары в соответствии со схемой течения реки, присваивая каждой паре свой номер.

2. Ведущий зачитывает общую инструкцию и выдает эту же инструкцию каждой паре в письменном виде.

3. Ведущий раздает «предприятиям» денежные средства в соответствии с инструкцией и отвечает на вопросы участников до тех пор, пока все не поймут, каким образом будут производиться денежные расчеты с «банком»;

4. Игровое взаимодействие «предприятий». Ведущий объявляет окончание технологического цикла и просит принять решение о том, будет или не будет каждое предприятие платить за очистку воды. Результаты решения фиксируются на доске.

5. После 10 циклов подсчитываются остатки денежных средств предприятий, выявляются наиболее «прогоревшие» и «съэкономившие» предприятия.

6. Деролинг.

7. Рефлексивное обсуждение итогов игры. При обсуждении очень важно проиллюстрировать законы конкуренции и кооперации, которые проявляются во взаимоотношениях участников игры.

Индивидуальные установки в деловых отношениях, которые могут быть выявлены в деловой игре «Поток»

1. Кооперация (объединение усилий для решения проблемы).
2. Конкуренция (получение максимального относительного выигрыша).
3. Эгоцентризм (получение своего максимального выигрыша).
4. Альтруизм (отдать выигрыш другому).
5. Агрессия (стремление минимизировать выигрыш другого).
6. Равенство (стремление минимизировать различия).

Итоговая таблица

| № хода | Забор воды/ тыс. | Сброс / тыс. | Итог |
|--------|------------------|--------------|------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |
| 7 | | | |
| 8 | | | |
| 9 | | | |
| 10 | | | |

**II. Методическая разработка учебного занятия
по теме «Психология манипуляций» с использованием
технологии ролевой игры в учебном курсе «Конфликтология».
Ролевая игра «Автомобиль»**

Образовательные цели:

- обобщение знаний по теме «Психология манипуляций»;
- формирование навыка конструктивной коммуникации как наиболее соответствующего профессиональной позиции психолога;

- развитие способности различать уверенное, неуверенное, манипулятивное и конструктивное поведение личности;
- формирование умения анализировать, обобщать и сопоставлять различные точки зрения;
- формирование навыка преодоления конкурентных отношений и организации взаимодействия по достижению наиболее приемлемого варианта решения проблемы.

Воспитательные цели:

- формирование ценностного, морально-нравственного основания межличностных коммуникаций;
- развитие способности к нравственному выбору.

Общая инструкция

Представьте себе, что вы работаете врачами-наркологами в частной фирме «Авиценна» (легенду можно изменить).

Каждый день вы ездите в разные районы города и области, выполняя заказы на оказание помощи населению. Каждый передвигается на машине, которая принадлежит фирме, но у вас есть чувства собственников относительно автомобилей и вы стараетесь держать их в хорошем состоянии. На фирму поступил новый автомобиль, который достанется кому-то из вас.

Во время игры придерживайтесь фактов и установок, которые содержит ваша дополнительная инструкция. С этой точки зрения позволяйте развиваться тем чувствам, которые у вас возникнут в процессе игры. Если в процессе игры возникнут ситуации, не предусмотренные и не прописанные в роли, поступайте так, как бы вы поступили в реальной жизни. На принятие решения дается 20 мин.

Ход игры

1. Ведущий объявляет цели игры, зачитывает общую инструкцию, объявляет, что процедура будет сниматься на видеокамеру.
2. По желанию выбираются 6 человек – участников игры.
3. Оставшиеся участники становятся наблюдателями и получают «Инструкцию наблюдателя».
4. Каждый из наблюдателей выбирает себе участника, за которым будет наблюдать.

5. Участники по жребию получают игровые имена и инструкции, знакомятся с инструкциями, организуют пространство, прикалывают игровые имена на грудь.

6. Игровое взаимодействие.

7. Деролинг.

8. Рефлексивное обсуждение итогов игры.

9. Просмотр видеоматериала (Просмотр видеоматериалов позволяет проанализировать типичные формы манипуляций, зарождение манипулятивных треугольников, возможности техник регуляции эмоционального состояния в противостоянии манипулятивному поведению).

10. При обсуждении результатов важно оценить итог игры по следующим критериям:

- результативность (насколько цель достигнута);
- эффективность (оптимальный способ достижения);
- осмысленность (все ли понимают, почему именно так?);
- этичность (какие средства были задействованы).

Содержание инструкций

Валерий

Вы руководитель фирмы «Авиценна», состоящей из врачей-наркологов, разъезжающих на разных автомобилях по частным вызовам для обслуживания. Скоро вам предстоит списать старый автомобиль. Вам выдают новый. Проблема состоит в том, чтобы решить, кому же из коллег дать новые «Жигули». Каждый думает, что именно у него должна быть новая машина. Вам предстоит нелёгкая задача. Как бы Вы её ни решили, большинство всё равно останутся недовольны.

Чтобы справиться с задачей, Вы решили предоставить своим коллегам определить, кому достанется новая машина. Вы постараетесь объяснить им, что решение должно быть справедливым. Не берите на себя ответственность, так как Вы хотите, чтобы это решение было принято честно, открыто и справедливо.

Георгий

Вы думаете, что Вам должны дать новые «Жигули». Вы – старший и Вам не нравится машина – двухлетний «Москвич», на котором Вы ездите. Ваша собственная машина – «Жигули», и Вы хотели бы иметь именно та-

кую же для работы. Вы стояли у истоков организации платной помощи населению и считаете, что заслужили право на новую машину. В фирме работаете 10 лет. Кроме этого обслуживаете больных за городом.

Борис

Пришла Ваша очередь получить новую машину, и Вы этого заслуживаете. Тот автомобиль (пятилетние «Жигули»), которую Вы водите сейчас, уже старый и, поскольку Ваш старший коллега Георгий уже получил новый «Москвич» два года назад, теперь следующий автомобиль должны получить Вы. Вы прекрасно ухаживали за автомобилем, на котором ездите сейчас, он выглядит как новенький. Нужно же поощрить человека, если он обращается с автомобилем фирмы, как со своим собственным. В фирме работаете 8 лет.

Иван

Вам приходится разъезжать больше, чем другим, потому что Вы работаете в пригородах. У Вас довольно старая машина – четырехлетние «Жигули». Вам должны дать новый автомобиль, так как Вам приходится столько много ездить. В фирме работаете 6 лет.

Елена

В кабине Вашего автомобиля (трехлетний «Москвич») не держится тепло. Мария, подавая задним ходом, задела дверь, и она с тех пор плохо закрывается.

Вы хотите получить автомобиль с тёплой кабиной, безразлично какой модели, лишь бы хорошие шины, тормоза и в кабине было бы всё в порядке. В фирме Вы работаете 5 лет.

Мария

У Вас самый плохой «Москвич», ему пять лет. Прежде, чем он попал в Ваши руки, он побывал в аварии. Вы с ним намучились, водите его три года. Пора получить новую машину. Будет справедливо, если новую машину отдадут Вам, Вы – хороший водитель. Единственная неприятность случилась, когда Вы задели дверь автомобиля Елены. Причём она сама её открыла, когда Вы выезжали задом из гаража. Вы очень любите водить «Жигули», в фирме Вы 3 года.

Инструкция наблюдателю

Для того чтобы проанализировать, что делал и как реагировал каждый, обратите внимание на следующие моменты.

1. Как руководитель представил проблему?
2. Была ли установка на сбор информации и помощь?
3. Все ли факты были представлены?
4. Было ли представление проблемы точным и ясным?
5. Что произошло в процессе дискуссии?
6. Какие стратегии поведения и ролевые позиции демонстрировали участники?
7. Все ли участвовали в обсуждении?
8. Был ли свободный разговор о чувствах между участниками?
9. Использовала ли бригада социальное давление на кого-либо?
10. Был лидер попустительствующим или участвующим?
11. Избегал ли руководитель принимать чью-либо сторону? Были ли у него «любимчики»?
12. Задавали ли участники вопросы, чтобы помочь развиваться идеям?
13. Кто предложил окончательное решение проблемы?
14. Что делал руководитель (если делал), чтобы получить единодушное согласие по окончательному решению?
15. Какая поведенческая стратегия оказалась самой продуктивной?

III. Методическая разработка учебного занятия по теме «Организация взаимодействия с родителями» в учебном курсе «Психология». Деловая ролевая игра «Родительское собрание»⁷

Образовательные цели:

- обобщение знаний по теме «Организация взаимодействия в воспитательном процессе»;
- формирование навыка конструктивной коммуникации как наиболее соответствующего профессиональной позиции педагога;
- развитие способности различать уверенное, неуверенное, манипулятивное и конструктивное поведение личности;
- формирование умения анализировать, обобщать и сопоставлять различные точки зрения;
- развитие навыка регуляции эмоционального напряжения.

⁷ Материал подготовлен к.п.с.н., доцентом кафедры «Дошкольное образование» ВлГУ Аванесян Л.Р.

Воспитательные цели:

- формирование ценностного, морально-нравственного основания межличностных коммуникаций;
- развитие способности к нравственному выбору.

Содержание инструкций

Педагог, ведущий собрание (активная роль)

По поручению заведующей Вы обязаны собрать деньги с родителей на ремонт. Сумма получается немалая, но ее надо собрать, иначе детский сад закроют и все останутся без работы.

В случае закрытия детского сада детей переведут в новый садик, который находится неподалеку (комиссия его приняла и он готов к открытию), при этом у детей поменяются воспитатели.

Цель педагога – выполнить поручение заведующей, иначе будут неприятности.

Родители (пассивные роли)

Первый родитель. Вы агитируете против сдачи денег, выступаете первым, задавая тон.

Второй родитель. Вы поддерживаете первого родителя, т.к. сдавать денег вы не хотите, но открыто об этом не заявляете.

Третий родитель. Вы сдавать деньги не хотите, но открыто заявлять эту позицию не собираетесь, т.к. не хотите трений с педагогом и не хотите идти против большинства. А вдруг все решат сдавать деньги.

Четвертый родитель. Вы хотите скорей принять любое решение, чтобы пораньше уйти домой.

Пятый родитель. Вы – развлекаетесь. Ничего не предлагаете, шуткой с места отвечает на каждую реплику, мешааете. У Вас веселое настроение.

Шестой родитель. Вы хотите поддержать педагога, но вступить в конфронтацию с другими родителями опасаетесь.

Седьмой родитель. Вы хотите все обстоятельно взвесить, понять, что лучше для ваших детей, задаете вопросы и педагогу, и родителям.

Оставшиеся члены группы становятся наблюдателями, получают инструкции (Приложение 2).

Задачи для наблюдателей

1. Суметь определить: кто какую роль исполнял и насколько верно.
2. Определить, насколько ведущий собрание педагог подготовился к встрече с родителями.

3. Определить общее впечатление, созданное ведущим (независимо от результатов решения): насколько уверенно выступал перед собранием, владел ли вниманием родителей и т. п.

4. Мог ли педагог справляться с собственными эмоциями?

5. Кто достиг цели среди участников собрания?

Ход игры

1. Ведущий объявляет цели игры, зачитывает общую инструкцию. По желанию выбираются 8 человек – участников игры.

2. Оставшиеся участники становятся наблюдателями и получают «Инструкцию наблюдателя».

3. Каждый из наблюдателей выбирает себе участника, за которым будет наблюдать.

4. Участники по жребию получают игровые имена и инструкции, знакомятся с инструкциями, организуют пространство.

5. Игровое взаимодействие;

6. Деролинг;

7. Рефлексивное обсуждение итогов игры. При обсуждении результатов важно оценить ее итог по следующим критериям:

- результативность (насколько цель достигнута);

- эффективность (оптимальный способ достижения);

- осмысленность (все ли понимают, почему именно так?);

- этичность (какие средства были задействованы).

IV. Методическая разработка учебного занятия по теме «Профессиональная самопрезентация» в учебном курсе «Музыкальная психология»⁸. Ролевая игра «Кастинг»

Образовательные цели:

- формирование знаний о специфике деятельности таких специалистов, как менеджер, продюсер, арт-менеджер, арт-директор, саунд-продюсер, звукорежиссёр и других;

- формирование знаний финансово-экономических основ музыкально-исполнительской деятельности;

- формирование знаний о признаках эффективной самопрезентации;

- формирование навыка профессиональной самопрезентации и конструктивной коммуникации как наиболее соответствующего

⁸ Материал подготовлен к.п.с.н., доцентом кафедры Общей и педагогической психологии ВлГУ Глазковым В.В.

- профессиональной позиции студентов старших курсов эстрадного отделения;
- формирование умения формулировать конструктивную обратную связь;
- формирование умения анализировать, обобщать и сопоставлять различные точки зрения;
- развитие навыка регуляции эмоционального напряжения.

Воспитательные цели:

- формирование ценностного, морально-нравственного основания профессиональной деятельности;
- развитие способности к нравственному выбору.

Общая инструкция

В игре участвуют двое: «артист» и «арт-менеджер». Цель «артиста» - подписание наиболее выгодного для себя контракта. Цель арт-менеджера – отбор наиболее перспективного и соответствующего специфике клуба артиста/репертуара, наиболее выгодного для клуба гонорара за выступление.

«Артист» начинает свою эстрадную карьеру, «арт-менеджер» - мужчина в возрасте старше 30 лет, имеет высшее профессиональное и экономическое образование. Оба лица встречаются для обсуждения возможного соглашения.

Задаётся контекст реальной деятельности.

У обоих игроков есть свои «козыри в рукаве» и каждый из них может предъявить их по ходу игры.

Поведение «артиста» (активный игрок) заключается в активной профессиональной самопрезентации с целью 1) получить возможность концертного выступления в клубе, 2) получить наиболее выгодные условия выступления (время, день, дата, сумма гонорара).

Поведение «арт-менеджера» (пассивный игрок) заключается в 1) отборе действительно высококвалифицированного музыканта, интересного публике и клубу и 2) в снижении суммы издержек на гонорар и концертное выступление артиста.

«Скрытая информация» - есть у обоих игроков и может быть выявлена по желанию игрока в ходе игры. «Скрытая информация артиста» - только год назад получил высшее музыкальное образование, опыта выступлений на больших концертных площадках не имеет. «Скрытая информация арт-менеджера» - после ряда неудачных проектов (приглашал неквалифициро-

ванных и непопулярных артистов с большими гонорарными запросами) стал виновником финансовых потерь клуба. В результате – «дует на воду», осторожничает, боится опять потерять деньги и работу, но в то же время хочет «зажечь» новую «звёздочку», чтобы прибылями от её хороших выступлений компенсировать финансовые потери клуба. Одновременно подумывает о возможностях карьеры продюсера с открытой «звездой».

Задача для наблюдателей: владея всей (скрытой и открытой) информацией, оценить сильные и слабые стороны, промахи и успешные «ходы» игроков.

По ходу игры каждый из игроков имеет право на одно обращение за советом-подсказкой к наблюдателям. «Совет наблюдателя» должен начинаться со слов «ТЫ БУДЕШЬ ЕЩЁ УСПЕШНЕЕ, ЕСЛИ...»

Содержание инструкций

«Артист» (активная роль): ваша цель - подписание контракта. Вы начинаете свою эстрадную карьеру и верите в свой талант. Вы хотите получить возможность концертного выступления в клубе и получить наиболее выгодные условия выступления (время, день, дата, сумма гонорара). Сегодня Вам предстоит активная профессиональная самопрезентация. Вам важно произвести нужное впечатление. Вы можете обращаться за помощью к наблюдателям.

«Арт-менеджер» (пассивная роль) - мужчина в возрасте старше 30 лет. У вас есть высшее профессиональное и экономическое образование. Ваша цель – отобрать наиболее перспективного и соответствующего специфике клуба артиста, репертуара и наиболее выгодного для клуба гонорара за выступление. Поэтому Вы хотите:

- 1) найти действительно высококвалифицированного музыканта, интересного публике и клубу;
- 2) снизить суммы издержек на гонорар и концертное выступление артиста.

После ряда неудачных проектов (приглашал неквалифицированных и непопулярных артистов с большими гонорарными запросами), вы стали виновником финансовых потерь клуба. В результате – «дуете на воду», осторожничаете, боитесь опять потерять деньги и работу, но в то же время хотите «зажечь» новую «звёздочку», чтобы прибылями от её хороших выступлений компенсировать финансовые потери клуба. Одновременно подумываете о возможностях карьеры продюсера с открытой «звездой».

Инструкция для наблюдателей.

Ваша задача – фиксировать удачные и неудачные приемы, которые используются в презентации. Если «артист» обратится к вам с просьбой о помощи, вы можете подсказать, как лучше себя представить.

Ход игры

1. Сообщение темы игры, игровой ситуации, её значимости (подготовка к реальной жизненной ситуации).
2. Распределение ролей.
3. Знакомство с инструкциями.
4. Организация пространства и проигрывание сюжета.
5. Деролинг.
6. Подведение итогов игры:
 - Вопрос «артисту»: Насколько «артист» достиг цели? Что удалось, что не получилось? Что нужно изменить, чтобы цель была достигнута?
 - Вопрос «арт-менеджеру»: Как менялось эмоциональное состояние «арт-менеджера» в процессе игры? Чего ожидал от «артиста», чего не хватило в его поведении, что еще мог сделать «артист», чтобы достичь цели?
 - Вопрос наблюдателям: Что в поведении «артиста» способствовало достижению цели, что мешало?
7. При обсуждении результатов важно оценить итог игры по следующим критериям:
 - результативность (насколько цель достигнута);
 - эффективность (оптимальный способ достижения);
 - осмысленность (все ли понимают, почему именно так?);
 - этичность (какие средства были задействованы?).

V. Методическая разработка учебного занятия по теме «Судебное разбирательство по уголовному делу по обвинению гр-на Найденного в совершении преступления, предусмотренного п. «г» ч. 2 ст. 161 УК РФ» с использованием технологии деловой ролевой игры в учебном курсе «Уголовно- процессуальное право»⁹

Образовательные цели:

1. исследовать процедуру судебного разбирательства (далее – СР);
2. сформировать представление о процедуре судебного разбирательства;

⁹ Материал подготовлен к.ю.н., заведующим кафедрой «Уголовное право и процесс» ВлГУ Рузевичем О.Р.

3. выработать у студентов навыки поведения участников судебного разбирательства.

В результате деловой ролевой игры у студентов формируются:

- знание норм УПК РФ в части судебного разбирательства;
- знание понятия и значения СР;
- знание общих условий СР;
- знание этапов СР.

2. Создаются условия для формирования навыка профессиональной деятельности одного из трех участников судебного разбирательства: судья, обвинитель (прокурор), защитник (адвокат).

3. Создаются условия для развития умений:

- применения на практике положений УПК РФ в части СР;
- использования юридической терминологии в процессе СР;
- составления процессуальных документов;
- анализировать процессуальные документы;
- анализировать предоставленную информацию и делать конструктивные выводы в ходе СР;
- осуществлять общее руководство СР (судья);
- принимать решения, основанные на нормах УПК РФ (судья);
- аргументированно высказывать свои доводы по обвинению (прокурор) или защите (адвокат) подсудимого;
- убеждать участников СР и склонять их на свою сторону (прокурор, адвокат).

Общая инструкция (фабула уголовного дела)

Найденов совершил грабеж, т.е. открытое хищение чужого имущества, с применением насилия, не опасного для жизни и здоровья, и угрозой применения такого насилия, при следующих обстоятельствах: 09.04.2005 г. около 12 часов 30 мин. в пос. Садовый Суздальского района Владимирской области, около училища № 21, Найденов с целью хищения чужого имущества нанес два удара кулаком в область лица Калашникову А.А., от которых последний упал на землю. Угрожая физической расправой, Найденов потребовал у Калашникова передачи ему денежных средств в сумме 1000 рублей. Опасаясь продолжения применения насилия, выразившегося в причинении физической боли, Калашников вынужден был передать денежные средства Найденову, который с похищенным с места преступления скрылся.

Участники деловой ролевой игры:

1. Судья (Петров);
2. Прокурор (Иванов);
3. Адвокат (Сидоров);
4. Секретарь (Райкова);
5. Подсудимый (Найденов);
6. Потерпевший (Калашников);
7. Свидетели (Володин, Крючкова);
8. Судебный пристав (Иващенко);
9. Наблюдатели;
10. Эксперты.

Инструкция для игрока

Судья Петров. Найденов совершил грабеж, т.е. открытое хищение чужого имущества, с применением насилия, не опасного для жизни и здоровья, и угрозой применения такого насилия, при следующих обстоятельствах.

09.04.2005 г. около 12 часов 30 мин. в пос. Садовый Суздальского района Владимирской области, около училища №21, Найденов с целью хищения чужого имущества, нанес два удара кулаком в область лица Калашникову А.А., от которых последний упал на землю. Угрожая физической расправой, Найденов потребовал у Калашникова передачи ему денежных средств в сумме 1000 рублей. Опасаясь продолжения применения насилия, выразившегося в причинении физической боли, Калашников вынужден был передать денежные средства Найденову, который с похищенным с места преступления скрылся.

Сегодня состоится судебное заседание, в рамках которого Вы должны осуществить окончательную квалификацию содеянного Найденовым и вынести приговор.

1. *Ваша цель:*

- следовать регламентированной УПК РФ процедуре судебного разбирательства;

- при вынесении приговора соблюдать требования УК РФ и руководящих разъяснений Пленума ВС РФ.

2. *Ваша линия поведения:*

- критично оценивать всю информацию и доказательства по делу;

- объективная и всесторонняя оценка доказательств по делу и принятие справедливого решения, т.е. назначения наказания, соответствующего характеру и степени общественной опасности совершенного деяния, личности.

Инструкция для игрока

Прокурор Иванов. Найденов совершил грабеж, т.е. открытое хищение чужого имущества, с применением насилия, не опасного для жизни и здоровья, и угрозой применения такого насилия, при следующих обстоятельствах.

09.04.2005 г. около 12 часов 30 мин. в пос. Садовый Суздальского района Владимирской области, около училища №21, Найденов с целью хищения чужого имущества, нанес два удара кулаком в область лица Калашникову А.А., от которых последний упал на землю. Угрожая физической расправой, Найденов потребовал у Калашникова передачи ему денежных средств в сумме 1000 рублей. Опасаясь продолжения применения насилия, выразившегося в причинении физической боли, Калашников вынужден был передать денежные средства Найденову, который с похищенным с места преступления скрылся.

Сегодня состоится судебное заседание, в рамках которого Вы должны доказать виновность Найденова в инкриминируемом ему преступлении и осуществить квалификацию содеянного с предложением вида, размера и срока наказания.

Ваша цель:

- следовать регламентированной УПК РФ процедуре судебного разбирательства;
- аргументированно убедить суд в виновности подсудимого Найденова;
- аргументированно доказать свою позицию по назначению судом конкретного вида, размера и срока наказания.

Ваша линия поведения:

Вы полностью уверены, что:

- подсудимый Найденов совершил преступление при обстоятельствах, указанных в фабуле;
- подсудимый Найденов полностью виновен в инкриминируемом ему преступлении;
- должен понести справедливое наказание.

Инструкция для игрока

Адвокат Сидоров. Найденов совершил грабеж, т.е. открытое хищение чужого имущества, с применением насилия, не опасного для жизни и здоровья, и угрозой применения такого насилия, при следующих обстоятельствах.

09.04.2005 г. около 12 часов 30 мин. в пос. Садовый Суздальского района Владимирской области, около училища №21, Найденов с целью

хищения чужого имущества нанес два удара кулаком в область лица Калашникову А.А., от которых последний упал на землю. Угрожая физической расправой, Найденов потребовал у Калашникова передачи ему денежных средств в сумме 1000 рублей. Опасаясь продолжения применения насилия, выразившегося в причинении физической боли, Калашников вынужден был передать денежные средства Найденову, который с похищенным с места преступления скрылся.

Сегодня состоится судебное заседание, в рамках которого Вы должны доказать невиновность Найденова в инкриминируемом ему преступлении и убедить суд о вынесении оправдательного приговора.

В Вашем распоряжении есть доказательства, которые ставят под сомнения доказательства прокурора о виновности подзащитного (вы ходатайствуете о вызове на судебное разбирательство и проведение допроса свидетеля Крючковой, которая подтвердит алиби подзащитного Найденого).

Ваша цель:

- следовать регламентированной УПК РФ процедуре судебного разбирательства;
- аргументированно убедить суд в невиновности подсудимого Найденого;
- аргументированно доказать свою позицию по вынесению оправдательного приговора;
- использовать показания свидетеля Крючковой для доказывания невиновности подзащитного Найденова.

Ваша линия поведения:

Вы полностью уверены, что:

- подсудимый Найденов не совершал преступление при обстоятельствах, указанных в фабуле;
- подсудимый Найденов полностью невиновен в инкриминируемом ему преступлении;
- суд должен вынести оправдательный приговор.

Инструкция для игрока

Секретать Райкова. Найденов совершил грабеж, т.е. открытое хищение чужого имущества, с применением насилия, не опасного для жизни и здоровья, и угрозой применения такого насилия, при следующих обстоятельствах.

09.04.2005 г. около 12 часов 30 мин. в пос. Садовый Суздальского района Владимирской области, около училища № 21, Найденов с целью хищения чужого имущества, нанес два удара кулаком в область лица Ка-

Калашникову А.А., от которых последний упал на землю. Угрожая физической расправой, Найденов потребовал у Калашникова передачи ему денежных средств в сумме 1000 рублей. Опасаясь продолжения применения насилия, выразившееся в причинении физической боли, Калашников вынужден был передать денежные средства Найденову, который с похищенным с места преступления скрылся.

Сегодня состоится судебное заседание, на котором Вы должны составить протокол судебного заседания в соответствии с требованиями, закрепленными в УПК РФ.

Ваша цель:

- протоколирование хода и этапов судебного разбирательства;
- в случае, если судья нарушит процедуру судебного разбирательства, сообщить ему об этом.

Инструкция для игрока

Подсудимый Найденов. 09.04.2005 г. около 12 часов 30 мин. Вы находились в пос. Садовый Суздальского района Владимирской области. Около училища № 21 с целью хищения чужого имущества Вы подошли к Калашникову, попросили у него закурить, после чего нанесли ему два удара кулаком в область лица, от которых последний упал на землю, и, угрожая ему физической расправой, потребовали передачи денежных средств в сумме 1000 рублей. Опасаясь продолжения применения насилия, выразившегося в причинении физической боли, Калашников вынужден был передать Вам денежные средства, с которыми Вы скрылись с места преступления.

Сегодня состоится судебное заседание, в рамках которого Вы должны отвечать на вопросы участников судебного разбирательства (судья, прокурор, адвокат), дать показания, свидетельствующие о Вашей невиновности и непризнании вины в инкриминируемом Вам преступлении.

Ваша цель: постараться аргументированно убедить суд в Вашей невиновности.

Ваша линия поведения:

- вы полностью уверены в своей невиновности;
- постараться своими показаниями запутать прокурора и суд.

Инструкция для игрока

Потерпевший Калашников. 09.04.2005 г. около 12 часов 30 мин. Вы находились в пос. Садовый Суздальского района Владимирской области, около училища № 21. К вам подошел Найденов, спросил закурить, на что Вы ответили, что не курите и ему не советуете. Найденов с целью хи-

щения Вашего имущества – денежных средств в размере 1000 рублей, нанес Вам два удара кулаком в область лица, от которых Вы упали на землю. Опасаясь продолжения применения насилия, выразившегося в причинении физической боли, Вы вынуждены были передать денежные средства Найденову, который с похищенным с места преступления скрылся.

Сегодня состоится судебное заседание, в рамках которого Вы должны отвечать на вопросы участников судебного разбирательства (судья, прокурор, адвокат), дать показания, свидетельствующие о виновности Найденова в инкриминируемом ему преступлении.

Ваша цель: постараться аргументированно убедить суд в том, что именно Найденов совершил в отношении Вас данное преступление, причинив Вам материальный ущерб, и требовать у суда о его возмещении.

Ваша линия поведения:

- вы полностью уверены в том, что именно Найденов совершил данное преступление;
- вы полностью уверены в том, что Найденов должен понести заслуженное наказание.

Инструкция для игрока

Свидетель Володин. 09.04.2005 г. около 12 часов 30 мин. Вы находились в пос. Садовый Суздальского района Владимирской области, в училище № 21. Через окно училища вы увидели, что к потерпевшему Калашникову подошел подсудимый Найденов, после чего они о чем-то начали разговаривать. Неожиданно подсудимый Найденов ударил кулаком потерпевшего Калашникова в область головы несколько раз. От ударов последний упал на землю. После этого подсудимый Найденов наклонился к потерпевшему Калашникову и что-то ему сказал. Передавал ли потерпевший Калашников деньги подсудимому Найденову, Вы не видели, так как последний стоял к вам спиной.

Сегодня состоится судебное заседание, в рамках которого Вы должны отвечать на вопросы участников судебного разбирательства (судья, прокурор, адвокат), дать показания, свидетельствующие о виновности Найденова в инкриминируемом ему преступлении.

Ваша цель: постараться как можно правдивее дать объективные показания, уличающие подсудимого Найденова в совершении преступления.

Ваша линия поведения:

- вы полностью уверены в том, что именно Найденов совершил данное преступление;

- вы полностью уверены в том, что Найденов должен понести заслуженное наказание.

Инструкция для игрока

Свидетель Крючкова. 09.04.2005 г. около 11 часов Вы находились в пос. Садовый Суздальского района Владимирской области, в доме № 21 на улице Центральная. Вместе с Вами находился в доме подсудимый Найденов, который приехал к Вам на день рождения. Он находился с Вами до 20 часов вечера и никуда не отлучался, так как постоянно сидел за столом и выходил на улицу только для перекуров.

Сегодня состоится судебное заседание, в рамках которого Вы должны отвечать на вопросы участников судебного разбирательства (судья, прокурор, адвокат), дать показания, подтверждающие алиби Найденова.

Ваша цель: постараться как можно правдивее дать объективные показания, свидетельствующие о том, что Найденов в момент совершения преступления находился вместе с Вами дома.

Ваша линия поведения:

- вы полностью уверены в том, что Найденов не совершал данное преступление;

- вы полностью уверены в том, что Найденов должен быть оправдан.

Инструкция для наблюдателя

Вы наблюдаете за участником игры: (Судья Петров; Прокурор Иванов; адвокат Сидоров).

1. Ваша задача – оценить по 10-балльной шкале игру данного участника по следующим критериям:

| № | Наименование критерия оценки | Баллы (от 0 до 10) |
|---|--|--------------------|
| 1 | Знание норм УПК РФ в части судебного разбирательства | |
| 2 | Знание понятия и значения СР | |
| 3 | Знание общих условий СР | |
| 4 | Знание этапов СР | |
| 5 | Умение применять на практике положения УПК РФ в части СР; | |
| 6 | Умение использовать юридическую терминологию в процессе СР | |
| 7 | Умение составлять процессуальные документы | |
| 8 | Умение работать с процессуальными документами и их анализировать | |
| 9 | Умение анализировать предоставленную информацию и делать конструктивные выводы в ходе СР | |

Ход игры

1. Введение в игру:

- преподаватель сообщает тему игры, обозначает игровую ситуацию, уточняет, насколько эта ситуация значима для участников, дает группе общую инструкцию о ходе игры;

- распределяются роли,

- каждому участнику выдается инструкция с подробным описанием его роли;

- наблюдатели знакомятся со своими инструкциями;

- организуется игровое пространство, вводятся роли и объявляется регламент.

2. Игровое действие:

- судебное следствие;

- судебные прения;

- последнее слово подсудимого;

- вынесение приговора.

3. Деролинг: «Спасибо, уважаемые участники, прошу занять свои места, теперь вы не судья Петров, прокурор Иванов, адвокат Сидоров, секретарь Райкова, подсудимый Найденов, потерпевший Калашников, свидетель Володин, свидетель Крючкова, судебный пристав, наблюдатели».

4. Подведение итогов игры:

Вопросы активным игрокам:

1. Насколько судья Петров (прокурор Иванов, адвокат Сидоров) достиг цели?

2. Что удалось в ходе игры и что не получилось, на Ваш взгляд?

3. Что нужно изменить или сделать, чтобы цель была достигнута?

Вопросы пассивным игрокам:

1. Как менялось эмоциональное состояние подсудимого Найденова (потерпевшего Калашникова, свидетеля Володина, свидетеля Крючковой) в процессе игры?

2. Чего ожидал от судьи Петрова (прокурора Иванова, адвоката Сидорова), чего не хватило в его поведении, что еще мог сделать судья Петров (прокурор Иванов, адвокат Сидоров), чтобы достичь цели?

Вопросы наблюдателям:

1. Что в поведении судьи Петрова (прокурора Иванова, адвоката Сидорова) способствовало достижению цели, что мешало?

Вопросы экспертам:

1. В какой степени участники игры применяли на практике положения УПК РФ в части СР?

2. В какой степени поведение участников судебного разбирательства соответствовало профессиональным навыкам?

Итоговые вопросы судье Петрову (прокурору Иванову, адвокату Сидорову):

1. Как Вы прокомментируете высказывания, которые услышали?
2. Что из сделанного или сказанного было полезным?
3. Какой опыт Вы получили в процессе игры?

Подведение итогов преподавателем: достигнуты ли цели деловой (ролевой) игры, решены ли все поставленные задачи, недостатки игры и положительные моменты.

VI. Методическая разработка тренингового занятия в учебном курсе «Психология общения» по теме «Коммуникативная компетентность личности»

Образовательные цели:

- формирование представлений о понятии «коммуникативная компетентность»;
- операционализация понятия;
- формирование умения анализировать, обобщать и сопоставлять различные точки зрения;
- формирование навыков нерефлексивного и рефлексивного слушания;
- формирование навыка прояснения смысла сказанного собеседником;
- формирование навыка «я-высказывания».

Воспитательные цели:

- формирование навыка командного взаимодействия;
- формирование ценностного, морально-нравственного основания межличностных коммуникаций;
- развитие способности к нравственному выбору.

Структура занятия

Мотивационный модуль.

Цели:

- выявить имеющиеся представления участников о содержании понятия;
- создать благоприятную атмосферу для совместной работы.

Содержание деятельности

1. Участники письменно на заготовленных пронумерованных карточках (анонимно) отвечают на вопросы ведущего:

- Что такое «коммуникативная компетентность»?
- Какие составляющие коммуникативной компетентности вы можете выделить?
- Что, с Вашей точки зрения, Вы можете делать лучше, чем другие с точки зрения успешной коммуникации?
- Чему Вы хотели бы научиться, что для Вас важно исправить?

2. Группа объединяется в четыре микрогруппы по номеру вопроса, получает листочки с ответами всех участников на один из вопросов и работает над обобщением написанного и визуализацией результатов совместного обсуждения.

3. Представление, презентация обобщенных групповых ответов на вопросы. Подготовленные схемы, рисунки, постеры вывешиваются на доску.

Дидактический модуль

Цель: кратко сообщить точные научные сведения о понятии «коммуникативная компетентность».

Содержание деятельности

1. Преподаватель с опорой на появившиеся рисунки, постеры излагает теоретическое содержание, обязательно используя наработанное группой содержание. В целях экономии времени можно подготовить раздаточный материал.

2. Преподаватель предлагает группе перейти к практическому анализу уровня владения коммуникативными техниками, характеризующими коммуникативную компетентность, и отработке практических навыков.

Модуль отработки навыков

Цель:

- отработка навыка нерефлексивного и рефлексивного слушания;
- отработка навыка перефразирования;
- отработка навыка «я – высказывания».

Содержание деятельности

1. «*Нерефлексивное слушание*». Выполнение учебного упражнения в тройках: первый участник рассказывает историю, второй молча слушает,

поддержавая говорящего кивком, зрительным контактом. Третий выступает супервизором по отношению к первому. После завершения этапа участники обмениваются впечатлениями, проясняя, что помогало, что мешало коммуникации. Затем роли в тройке меняются.

2. *«Рефлексивное слушание»*. Перед выполнением упражнения важно поменять состав троек. Упражнение выполняется аналогично первому, только слушающий в процессе говорения партнера задает уточняющие вопросы для прояснения содержания и использует технику «Эхо». Супервизору важно отмечать уместность вопросов, их адекватность по времени и содержанию.

3. *Регуляция эмоционального контекста коммуникации с помощью «Я-высказывания»*. Перед выполнением упражнения группа моделирует высказывания, которые вызывают негативные эмоциональные состояния. Эти высказывания тренер выписывает на доску. Работа продолжается в новых тройках следующим образом. Первый участник предъявляет фразу второму так, как она прописана на доске. Второй с помощью супервизора вербализует эмоции, которые возникают в ответ на неконструктивное высказывание. Затем фраза переструктурируется в «я-высказывание» и снова предъявляется. Первый участник оценивает разницу, которую почувствовал при предъявлении конструктивного варианта высказывания. Затем участники меняются ролями.

Подведение итогов занятия

При подведении итогов очень важно, чтобы участники персонифицировали свои высказывания и сказали о том, какие знания, опыт они приобрели. Также важно организовать процесс обратной связи, отметив тех членов группы, которые оказывали поддержку, и тех, кто продемонстрировал хорошие коммуникативные навыки.

В заключительном слове ведущий благодарит группу за участие, еще раз подчеркивает, какие цели ставились перед участниками, что было достигнуто и над чем предстоит дальнейшая работа.

Оглавление

| | |
|--|-----|
| От автора | 3 |
| Предисловие | 4 |
| Глава 1. Интерактивное обучение как одно из условий достижения современных образовательных целей | 7 |
| 1.1. Компетентность как результат образования и характеристика самоопределяющейся личности | 7 |
| 1.2. Активизация обучения как психолого-педагогическая проблема | 15 |
| 1.3. Сущность и методологические принципы интерактивного обучения | 19 |
| 1.4. Психолого-педагогические условия эффективного использования интерактивных методов | 27 |
| 1.5. Коммуникативная и игротехническая компетентность преподавателя как условие реализации потенциала интерактивных методов обучения | 33 |
| 1.6. Функции преподавателя в интерактивном обучении | 44 |
| Глава 2. Конструирование содержания учебных занятий с использованием интерактивных технологий обучения | 48 |
| 2.1. Модерация как сопровождение коллективной познавательной деятельности | 48 |
| 2.2. Основные техники модерации | 60 |
| 2.3. Дискуссия как метод группового взаимодействия | 66 |
| 2.4. Имитационные и неимитационные активные методы обучения | 73 |
| 2.5. Деловые имитационные игры | 76 |
| 2.6. Ролевые игры | 82 |
| 2.7. Организационно-деятельностные игры (ОДИ) | 89 |
| 2.8. Ситуационный анализ (case study method) | 91 |
| 2.9. Тренинг как групповая форма организации обучения | 94 |
| Заключение | 105 |
| Библиографический список | 107 |
| Приложения | 114 |

Учебное издание

ПЛАКСИНА Ирина Васильевна

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

Методическое пособие

Подписано в печать 21.03.14.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 163. Тираж экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.