

Т. С. ПАНИНА, Л. Н. ВАВИЛОВА

СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Под редакцией Т. С. Паниной

*Рекомендовано
Учебно-методическим объединением по специальностям
педагогического образования в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по педагогическим специальностям*

4-е издание, стереотипное



Москва
Издательский центр «Академия»
2008

Рецензенты:

доктор педагогических наук, действительный член
Международной академии наук педагогического образования, Международной
академии гуманизации образования, Академии гуманитарных наук,
профессор *И. А. Колесникова*;

доктор педагогических наук, заслуженный работник культуры РФ,
ректор Кемеровской государственной академии культуры и искусств,
профессор *Е. Л. Кудрина*;

доктор педагогических наук, заслуженный работник высшей школы РФ,
лауреат премии Правительства РФ в области образования, первый проректор
Кемеровского государственного университета, профессор *Б. П. Невзоров*

Панина Т. С.

П162 Современные способы активизации обучения : учеб. по-
сobie для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Ва-
вилова ; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М. : Изда-
тельский центр «Академия», 2008. — 176 с.

ISBN 978-5-7695-5042-3

В учебном пособии охарактеризованы современные методы активиза-
ции обучения взрослых, даны рекомендации по их использованию в си-
стеме дополнительного профессионального образования педагогов. Авто-
ры акцентируют внимание на интерактивных методах обучения (работа в
малых группах, модерация, дискуссии, «мозговой штурм» и др.), кото-
рые могут успешно использоваться при проведении методических семи-
наров, совещаний, педсоветов, для разработки планов и решения труд-
ных проблем. В адаптированном варианте многие из предложенных мето-
дов и приемов могут применяться в учреждениях начального, среднего и
высшего профессионального образования.

Для студентов высших педагогических учебных заведений. Может быть
полезно преподавателям системы повышения квалификации, методистам
образовательных учреждений, руководителям методических объединений,
творческих групп, преподавателям вузов, техникумов, колледжей, про-
фессиональных училищ.

УДК 37.01(075.8)
ББК 74.00я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Панина Т. С., Вавилова Л. Н., 2006

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2006

ISBN 978-5-7695-5042-3 © Оформление. Издательский центр «Академия», 2006

ВВЕДЕНИЕ

Современная дидактика интенсивно развивается, пополняясь
новыми концепциями, подходами, технологиями обучения, от-
ражающими запросы меняющегося общества и практические на-
работки в образовании.

Проблема активизации познавательной деятельности учащих-
ся всегда была одной из наиболее актуальных в теории и практике
обучения. В поисках путей ее решения педагоги осваивали иссле-
довательские и поисковые методы, нестандартные формы прове-
дения занятий, дидактические игры и т. п.

В последнее время интерес педагогов направлен на освоение
активных и интерактивных форм и методов обучения, основан-
ных на деятельностных и диалоговых (внутри- и межгрупповых)
формах познания. Сейчас уже для теоретиков и практиков образо-
вания очевидно, что главными факторами развития личности яв-
ляются предметно-практическая деятельность и взаимодействие
между людьми. Действительно, как показывает многолетний опыт
работы в системе профессионального образования, обучение бы-
вает эффективным и достигает хороших результатов, если:

- учащиеся открыты для обучения и активно включаются во
взаимоотношения и сотрудничество с другими участниками об-
разовательного процесса;

- получают возможность для анализа своей деятельности и ре-
ализации собственного потенциала;

- могут практически подготовиться к тому, с чем им предсто-
ит столкнуться в ближайшее время в жизни и профессиональной
деятельности;

- могут быть самими собой, не бояться выражать себя, допус-
кать ошибки, при условии, что они не подвергаются за это осуж-
дению и не получают негативной оценки.

Практически все эти требования соблюдаются, если использу-
ется интерактивный режим обучения, основанный на диалоге,
кооперации и сотрудничестве всех субъектов обучения. Поэтому
из всего многообразия подходов и методов активизации обучения
мы остановились на интерактивных формах и методах обучения.

Данное пособие является попыткой обобщения и описания
накопленного опыта по использованию наиболее часто применя-
емых в образовательной практике интерактивных форм и методов
обучения. Оно носит информационно-методический характер и
содержит практические рекомендации прежде всего для препода-
вателей системы дополнительного профессионального образова-

ния, хотя многие методы и приемы активизации обучения могут успешно применяться на всех ступенях подготовки специалистов.

Особое внимание уделено тому, какие условия должны соблюдаться при использовании интерактивных форм и методов в обучении взрослых, поскольку эти методы основаны на личной заинтересованности обучающихся и направлены на приобретение ими знаний и навыков, максимально приближенных к различным потребностям их профессиональной практической деятельности.

При написании данного пособия авторы опирались на опыт использования интерактивных методик в России и за рубежом, представленный в литературе; свой опыт участия в семинарах, организованных в г. Кемерово мультипликатором Центра активных методик Сибирской ассоциации образования взрослых В. Н. Шурыгиной, сотрудниками Северо-Западного агентства международных программ; а также на собственный опыт использования методов и приемов активизации обучения, основанных на интеракции.

Кроме технологического описания различных форм, методов, приемов и техник интерактивного обучения, авторы попытались раскрыть само понятие «интерактивное обучение», выяснить его образовательные и развивающие возможности в образовании взрослых, но, разумеется, эта проблема требует более глубокого исследования. К сожалению, некоторые педагоги останавливаются только на внешних проявлениях интерактивного обучения (раскованное общение с обучающимися, свободный обмен мнениями, акцент на игровом действии и т. д.). Это иногда искажает суть интерактивного обучения, превращая его в вариант облегченной педагогики и провоцируя несерьезное отношение к нему взрослых обучающихся. Нам бы хотелось подчеркнуть значимость обучения, подкрепленного общением: помимо чисто учебных целей в процессе группового взаимодействия осознается ценность других людей и формируется потребность в общении с ними, в их поддержке.

Авторы благодарят всех коллег, помогавших в подготовке данного пособия. Особую признательность выражаем Л. И. Евлановой за предоставленные материалы по техникам обратной связи в аудитории и В. А. Гулевой за материалы к главе «Тренинги как формы комплексного использования интерактивных методов и приемов обучения».

Глава 1

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Активизация обучения как педагогическая проблема

В русле деятельностного подхода психологической основой обучения является «активная познавательная деятельность самого учащегося, приводящая к формированию умения творчески мыслить, используя приобретаемые в процессе деятельности знания, навыки и умения» [2, с. 46].

Проблема активизации познавательной деятельности, развития самостоятельности и творчества обучающихся была и остается одной из актуальных задач педагогики. Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности человека к деятельности и общению предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения.

Обучающийся включается в процесс учебной деятельности с разной степенью активности. Г. И. Шукина [89] выделяет *репродуктивно-подражательный*, *поисково-исполнительский* и *творческий* уровни активности учащихся, что соответствует одной из классификаций методов обучения. Т. И. Шамова [88] также различает три уровня познавательной активности: *воспроизводящий*, *интерпретирующий* и *творческий*, положив в основу образ действия. Первый уровень, воспроизводящий, характеризуется стремлением учащегося понять, запомнить, воспроизвести полученные знания, овладеть способами выполнения действий по образцу. Интерпретирующий уровень предполагает желание постичь смысл изучаемого, применить знания и освоенные способы деятельности в новых учебных условиях. Творческий же уровень предусматривает готовность учащихся к теоретическому осмыслению знаний, пониманию связей между предметами и явлениями, самостоятельному поиску решения проблем.

В зависимости от уровня познавательной активности обучающихся в учебном процессе различают пассивное и активное обучение [6].

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 учащийся 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 учащихся 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 метод, исследовательский метод [22, с. 181].

Источник активности большинство практиков и теоретиков ищут в самом человеке, его мотивах и потребностях; познавательная активность определяется как «личностное свойство, которое приобретается, закрепляется и развивается в особом образом организованном процессе познания с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся» [45, с. 47].

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 [6].

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 [82];

– создание условий «для новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности, или мотив роста по А. Маслоу...)» [81]; вооружение учащихся новыми и более эффективными средствами «для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности,

знаниями и умениями»; интенсификацию умственной работы учащегося «за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения ученика с учителем и учеников между собой» [81].

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 «... те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе» [81, с. 169]. К таким методам В. Я. Ляудис, Б. Ц. Бадмаев относят методы программированного обучения; методы проблемного обучения; методы интерактивного (коммуникативного) обучения [52, с. 12; 2, с. 48].

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.).

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 [29, 35, 54, 58].

Интерактивное обучение является одним из современных направлений «активного социально-психологического обучения» [23] и пока еще недостаточно описано в отечественной педагогической литературе. Попробуем остановиться на нем более подробно.

1.2. Сущность интерактивного обучения

Понятие «интеракция» (от англ. *interaction* — взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Для теории символического интеракционизма (основоположник — американский философ Дж. Мид) характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, социализации человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми [86, с. 213]. Идеи интеракционизма оказывают существенное влияние на общую, возрастную и педагогическую психологию, что, в свою очередь, находит отражение в современной практике образования и воспитания.

В психологии интеракция — это «способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком)» [10], 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.

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.

Одновременно термины «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы и методики обучения» стали появляться в статьях и работах по педагогике, в разделах учебных пособий, описывающих процесс обучения как общение, кооперацию, сотрудничество равноправных участников (Т. Ю. Аветова, Б. П. Бадмаев, Е. В. Коротаева, М. В. Кларин, Е. Л. Руднева).

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 онлайн 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» [41, с. 50]. 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 настоящий момент в педагогической науке формируется и уточняется понятие «интерактивное обучение» — «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [69, с. 107]; «обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях» [2, с. 74]; «обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем» [44, с. 102].

Таким образом, *интерактивное обучение* — это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. При этом осуществляется посто-

янная смена режимов деятельности: игры, дискуссии, работа в малых группах, небольшой теоретический блок (мини-лекция). Кроме того, интерактивное обучение основано «на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением, учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта» [39].

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. 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. Интерактивная модель обучения наиболее эффективна в дополнительном профессиональном образовании, в неформальном образовании взрослых, поскольку взрослые имеют большой жизненный и профессиональный опыт. Как отмечает В. Б. Гаргай, «развитие профессионализма всегда идет через “другого человека”, который может быть представлен и непосредственно как живой субъект, и опосредованно как автор учебника или компьютерной программы» [18, с. 91].

В последнее время интерес ученых и практиков к интерактивному обучению значительно возрос. Чем это обусловлено?

Во-первых, процессами демократизации: для демократического общества характерны договорные отношения между равноправными субъектами. Отношения подчиненности здесь заменяются отношениями партнерства. Социальные изменения привели к смене образовательной парадигмы, переходу 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» [16].

Во-вторых, необходимостью практического решения проблемы мотивации активности обучаемых. Это достигается не только дидактическими методами и приемами, но и использованием эффективных форм педагогического общения, созданием комфортной, стимулирующей атмосферы, уважением к личности учащегося. Как отмечает И. П. Смирнов, «умение общаться друг с другом и с обучаемыми станет, вероятно, одним из важнейших, если не важнейшим фактором, определяющим рейтинг педагогического коллектива учебного заведения, его способность добиться наилучших результатов учебно-воспитательной деятельности» [80, с. 365].

В-третьих, задачами, стоящими перед современным образованием. В Концепции модернизации российского образования обозначено, что новое качество образования — это «ориентация образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей», получение опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, формирование современных ключевых компетенций в различных сферах жизнедеятельности. Среди важнейших из этих компетенций можно отметить следующие:

- необходимо научиться действовать в рамках согласованных целей и задач;

- нужно уметь согласовывать свои действия с действиями партнера (учитывать мнение другого); научиться жить вместе: кооперироваться, идти на компромисс;

- следует уметь самостоятельно развиваться, если имеющиеся способности не соответствуют современным требованиям.

Формирование компетенций возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения, и такой опыт может быть получен именно в режиме интерактивного обучения.

Принципы, формы и методы интерактивного обучения.

Среди основных его принципов называют диалогическое взаимодействие, работу в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, активно-ролевую (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 Б. Ц. Бадмаев, «при применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, 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 непроизвольно вызвать собственную, аналогичную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную» [2, с. 74]. Наиболее полно эти эффекты проявляются при игровых и тренинговых формах проведения занятий.

Форма организации обучения — «это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащегося, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме» [73, с. 519]. **Методом обучения** называется способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи.

К формам и методам интерактивного обучения могут быть отнесены следующие: эвристическая беседа, презентации, дискуссии, «мозговая атака», метод «круглого стола», метод «деловой игры», конкурсы практических работ с их обсуждением, ролевые игры, тренинги, коллективные решения творческих задач, кейс-метод (разбор конкретных производственных ситуаций), практические групповые и индивидуальные упражнения, моделирование производственных процессов или ситуаций, проектирование бизнес-планов и различных программ, групповая работа с авторскими пособиями, иллюстративными материалами, обсуждение специальных видеозаписей, включая запись собственных действий; педагогическая студия, встречи с приглашенными специалистами, методы с использованием компьютерной техники и др.

Некоторые исследователи [26, с. 161] относят многие из вышеуказанных методов к «активным формам семинара», отмечая, что каждая из этих форм своеобразна, имеет специфические функции, свою методику подготовки, организации и проведения.

Формы и методы интерактивного обучения можно разделить на:

дискуссионные: диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.;

игровые: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры;

тренинговые формы проведения занятий (коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности), которые могут включать в себя дискуссионные и игровые методы обучения.

В последнее время в практической дидактике по примеру психологов для описания технологических шагов стали использовать термин «методика» в значении «совокупность методов, приемов практического выполнения чего-либо» [43, с. 450]. Термин «методики интерактивного обучения» часто встречается в зарубежных источниках.

К **интерактивным технологиям обучения** (технология обучения включает совокупность форм, методов, приемов, средств, позволяющих достичь запланированных результатов) можно отнести **коллективную мыследеятельность (КМД)** — «форму взаимодействия педагога — учебной группы, протекающего в поисковых созидательных ситуациях» [13], **модерацию**, **коллективный способ обучения В. К. Дьяченко** и др.

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.

1.3. Педагогическая эффективность интерактивного обучения

Как отмечает Е. В. Коротаева, интерактивное обучение одновременно решает три задачи: 1) учебно-познавательную (предельно конкретную); 2) коммуникационно-развивающую (связанную с общим эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания); 3) социально-ориентационную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства) [44, с. 103].

Остановимся подробнее на некоторых результатах и эффектах интерактивного обучения.

1. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного (здесь и теперь) использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение (поскольку ошибка не влечет за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

2. Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям. В интерактивном обучении каждый успешен, каждый вносит свой вклад в общий результат групповой работы, процесс обучения становится более осмысленным и увлекательным.

Кроме того, интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность по отношению к своим оппонентам, необходимый такт, доброжелательность к участникам процесса совместного нахождения путей взаимопонимания, поиска истины.

3. Как известно, опыт не передается, но интерактивные методы обучения позволяют осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, общения, переживаний. Как отмечает С. В. Белова, диалоговое обучение дает:

опыт установления контакта, взаимозависимых ценностно-смысловых отношений с миром (культурой, природой), людьми и самим собой — опыт диалогической познавательной деятельно-

сти, социально-нравственных коммуникативных отношений и самопознания, «самостроительства»;

опыт переживания единения (общности с миром, с другим человеком и самим собой, признание этого переживания в качестве источника и стимула собственного личностного роста) [5, с. 24—25].

Интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей (компетентность — доказанная готовность к действию) через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

Исследования К. Левина показали влияние групповых обсуждений и ситуативных факторов на изменение социальных установок и поведения участников.

4. Поскольку интерактивное обучение предполагает возможность коммуникации с преподавателем и партнерами по учебной деятельности, сотрудничество в процессе разного рода познавательной и творческой активности, то система контроля за усвоением знаний и способами познавательной деятельности, умением применять полученные ЗУНы в различных ситуациях может строиться на основе оперативной обратной связи, что делает контроль ЗУНов перманентным и более гибким и гуманным.

5. Одно из назначений интерактивного обучения — изменять не только опыт и установки участников, но и окружающую действительность, так как часто интерактивные методы обучения являются имитацией интерактивных видов деятельности, применяемых в общественной и государственной практике демократического общества.

Что же дает внедрение интерактивного режима различным субъектам образовательного процесса?

Конкретному обучающемуся:

- опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением;
- развитие личностной рефлексии;
- освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний;
- развитие толерантности.

Учебной микрогруппе:

- развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;
- формирование ценностно-ориентационного единства группы;
- поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;

- принятие нравственных норм и правил совместной деятельности;
- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;
- развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам.

Системе «преподаватель — группа»:

- нестандартное отношение к организации образовательного процесса;
- многомерное освоение учебного материала;
- формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и в иных ситуациях.

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

1.4. Интерактивное обучение в образовании взрослых

Интерактивное обучение широко используется в формальном и неформальном обучении взрослых. Это обусловлено характеристиками самих взрослых обучающихся, целями образования взрослых, особенностями андрагогической модели. Взрослый человек, по определению С. И. Змеева, — это «лицо, обладающее физиологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания» [31, с. 135]. У каждого взрослого обучающегося есть собственная система ценностей, свои ожидания относительно процесса обучения, личная мотивация, свой социальный контекст. Взрослые избирательно реагируют на педагогические воздействия, готовы сделать осознанный запрос по поводу содержания и способов своего обучения и взять за это на себя ответственность. При этом обучение не является для взрослого человека основной деятельностью, оно рассматривается им как средство для разрешения жизненных и профессиональных проблем. У взрослых сформированы коммуникативные умения, достаточные для обеспечения возможности позитивного межсубъектного взаимодействия.

Все вышеперечисленные особенности взрослых обучающихся свидетельствуют о том, что обучение взрослых — более сложный процесс, чем обучение детей, и, согласно постулатам андрагогики, этот процесс должен быть организован особым образом.

Основными отличиями андрагогической модели обучения от педагогической являются, во-первых, реальная, а не декларируемая совместная деятельность обучающихся и обучающихся на всех этапах образовательного процесса; во-вторых, использование бо-

гатого опыта взрослых обучающихся как источника обучения; в-третьих, широкое применение активных и интерактивных технологий обучения, обеспечивающих максимальную самостоятельность и активность взрослых при обучении [17, 31, 49, 74].

В обучении преобладает партнерский, диалоговый стиль общения взрослых учащихся (обучающихся) и взрослых преподавателей. Как отмечают специалисты (И. В. Ильина, Г. Н. Подчалимова, Т. И. Шамова), характерными чертами обучения взрослых в системе дополнительного профессионального образования являются «сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуальности специалиста, предоставление ему необходимой свободы для принятия самостоятельных решений в вопросе своего обучения, выбора содержания и способов учения, сотворчество обучающихся и обучающихся» [67, с. 300]. Обучающиеся могут выступать как носители нового содержания образования для своих коллег и преподавателей. Все эти характеристики процесса обучения взрослых способствуют широкому применению интерактивных технологий, форм и методов обучения. Кроме того, интерактивное обучение обеспечивает создание атмосферы, снимающей у взрослых напряженность и тревожность в связи с включением в образовательную деятельность.

Исследования показывают (С. Г. Вершловский, Е. П. Тонконогая, Т. И. Шамова и др.), что взрослый человек «держится» за свои ценности, жизненные и профессиональные стереотипы до тех пор, пока на деятельностном уровне не осознает необходимости и продуктивности отказа от некоторых из них. Интерактивное обучение способствует активизации передового опыта, обмену знаниями и опытом, становлению нового профессионального мышления, приобретению конструктивной позиции в отношении нововведений, пробуждению чувства нового, творческому подходу к использованию чужого опыта, формированию критической самооценки собственной практики и т. п.

Творческие мастерские, мастер-классы, «круглые столы», дискуссии, проектные семинары, кейс-технологии, разбор деловой документации, ролевые и деловые игры, имитирующие профессиональные ситуации, способствуют выработке новых взглядов и установок специалистов, формированию умений и навыков, моделированию специалистом своего нового опыта, коррекции негативных установок [24, 33, 59].

К числу наиболее распространенных в дополнительном профессиональном образовании интерактивных форм обучения относятся *групповую работу*, в том числе и в малых группах. Развивающий и образовательный эффект работы взрослых в малых группах основан на преимуществах этого метода.

1. Высокая активность всех участников образовательного процесса, обусловленная наличием единой цели и общей мотиваци-

ей; разделением процесса деятельности между его участниками адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям членов группы; принятием на себя ответственности за общий результат.

2. Комфортность. Работая в маленькой группе, участники держатся более свободно, уверенно, снимаются психологические барьеры в обучении, мнения каждого принимаются и ценятся группой, устанавливается тесный психологический контакт.

3. Развитие личностных качеств, повышение самооценки. 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 конструктивную коммуникацию.

4. Развитие речи, коммуникативных навыков всех участников образовательного процесса (вырабатывается умение выступать перед аудиторией взрослых, а не студентов, емко и четко излагать свои мысли).

5. Более глубокая проработка материала участниками за счет повторения и применения полученных знаний, рассмотрения вопроса с разных точек зрения.

Попадая в условия коллективного обучения, взрослый участвует в процессе организованного саморазвития своих коллег, помогая им в анализе их личных профессиональных затруднений и потребностей (учащиеся становятся импульсом развития друг друга). Тем самым создается возможность для реального профессионального взаимодействия, в ходе которого способность к профессиональному саморазвитию формируется как интериоризированная функция социального взаимодействия.

Активные и интерактивные методы и приемы стали все чаще включаться и в такую традиционную форму обучения взрослых, как *лекция*. Например, *лекция-беседа* или диалог со слушателями предполагает непосредственный контакт с аудиторией, позволяет 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. *Лекция-дискуссия* представляет собой свободный обмен мнениями в промежутках между логически оформленными разделами сообщения учебного материала. Она активизирует познавательную деятельность аудитории, дает возможность управлять мнением группы, использовать это мнение для изменения негативных установок и ошибочных мнений некоторых обучающихся; лекция с интенсивной обратной связью. *Лекция с применением элементов «мозгового штурма»* (брейнсторминга) и *лекция с разбором микроситуаций* по форме аналогичны

лекции-дискуссии, но в этом случае обсуждаются конкретные ситуации из реальной практики. *Лекция-«пресс-конференция»* проводится с привлечением высококвалифицированных специалистов в области изучаемой проблемы.

В то же время опыт реализации андрагогической модели и применения интерактивных форм и методов обучения в системе повышения квалификации (СПК) педагогов показал, что:

- часть слушателей не готова занять субъектную позицию в обучении, так как она требует принятия на себя большей ответственности за результаты своего образования;

- многие формы и методы интерактивного обучения не вписываются в традиционные рамки, нормативная база не соответствует современным целям и задачам дополнительного профессионального образования, важнейшей из которых является «развитие профессиональной культуры, человеческого потенциала, субъектности и креативности специалиста-профессионала» [67, с. 300];

- у многих преподавателей СПК отсутствуют необходимые компетенции и опыт работы в андрагогической модели с применением интерактивных методов обучения. Преподавателю легче действовать традиционно, на основе привычных стереотипов: самому объяснить, «разложить по полочкам» материал, наслаждаясь своей «красивой» речью, не давая возможности обучающимся проявить свои знания и опыт.

Но, несмотря на все сложности, интерактивное обучение постепенно завоевывает все больше сторонников в практике как общего, так и профессионального образования, поскольку делает процесс обучения более мотивированным, продуктивным, эмоционально насыщенным, личностно-развивающим, а значит, более качественным.

Вопросы и задания

1. Чем обусловлен интерес ученых и практиков к интерактивному обучению?
2. В чем состоит сущность интерактивного обучения?
3. Какие формы и методы интерактивного обучения используются в вашем вузе?
4. В чем заключается образовательный и развивающий потенциал интерактивного обучения?
5. В чем отличие андрагогической модели обучения от педагогической?
6. Обоснуйте преимущества групповой работы взрослых в малых группах.
7. Какая модель обучения реализуется в вашем вузе?

Глава 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Создание благоприятного психологического климата

Основными признаками интерактивного образовательного процесса являются:

- межличностное, диалогическое взаимодействие в системах «преподаватель — обучающийся» и «обучающийся — обучающийся»;
- работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества;
- активно-ролевая (игровая) и тренинговая организация обучения.

При подготовке к занятию в интерактивном режиме преподаватель должен обеспечить ряд процессов, являющихся важными условиями его эффективной организации:

- создание благоприятного для обучения эмоционального климата и соответствующей учебно-пространственной среды;
- руководство диалоговым взаимодействием всех участников образовательного процесса;
- организацию продуктивной внутригрупповой и межгрупповой учебной деятельности;
- осуществление обратной связи с аудиторией, анализ причин успехов и неудач в совместной деятельности.

Опишем некоторые условия и методические приемы, обеспечивающие эффективное осуществление названных процессов.

В традиционной практике обучения основная задача педагога состоит в выполнении учебных целей; при интерактивном обучении параллельно идут два процесса: образовательный и коммуникативный, и результаты во многом зависят от благоприятного психологического, эмоционального микроклимата в группе.

Психологический климат отражает качественную сторону межличностных отношений и представляет собой совокупность психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности (если симпатии, взаимопомощь, всеобщая заинтересованность в успехе способствуют продуктивности образовательного процесса, то отрицательные эмоции, наоборот, снижают работоспособность участников и производи-

тельность учебной деятельности). Кроме того, дружелюбная, гуманная обстановка, снимающая напряжение и излишние волнения, способствует формированию открытости, взаимной заинтересованности, доверия друг к другу, взаимной поддержке, осознанию участниками образовательного процесса ценности других людей самих по себе и для взаимного духовного и профессионального обогащения.

Важным условием благоприятной психологической атмосферы обучения взрослых являются состав и количество слушателей. Часто в погоне за количеством проводится соответствующая рекламная кампания, что приводит к переполнению групп. В результате возникает нехватка мест и свежего воздуха в аудитории, проявляется обида и неудовлетворенность обучающихся и становится невозможно эффективно реализовать активные и интерактивные методы обучения. Многие психологи и педагоги-практики полагают, что оптимальная численность группы при интерактивном обучении не должна превышать 20 человек.

Преподаватель обязан позаботиться о комфортабельной физической среде обучения: аудиториях для игровых занятий, дискуссий, аутотренингов, самостоятельной работы, предусмотреть возможность для кофе-паузы, разминок. При этом организация учебного пространства является важнейшим положением: диалогичные формы взаимодействий предполагают, что собеседники обращены лицом к лицу, поэтому мебель должна быть расставлена таким образом, чтобы имела возможность визуального контакта участников и свободного перемещения в аудитории; необходимо также обеспечить адекватную обучающую среду, насыщенную компьютерной техникой и научно-методической литературой, к которой обучающиеся могут обратиться, если возникнет такая потребность.

В создании доброжелательной атмосферы и положительного эмоционального фона преподавателю могут помочь персонифицированные обращения к обучающимся, динамичное ведение занятия, использование мимики, жестов, улыбка, юмор.

Занятие можно начать со своеобразной разминки — двигательной, эмоциональной, интеллектуальной, коммуникативной и т.д. Например, с упражнения «Змейка опыта».

Упражнение «Змейка опыта»

Участникам предлагается построиться «змейкой» в последовательности, зависящей от стажа работы в системе профессионального образования, начиная с наибольшего стажа. Участники ходят по аудитории, спрашивают друг друга и постепенно выстраиваются в «змейку». Затем можно предложить трем-четырем стоящим рядом участникам подсчитать общее количество лет. Цифры записываются на доске. Таким образом можно подсчитать общее количество лет педагогического стажа всей группы. Руководи-

тель семинара в своем кратком комментарии подчеркивает, насколько богат и велик опыт, сложенный вместе. Необходимо дать понять, что очень важно использовать его на семинаре, обогащая друг друга своими накопленными знаниями.

Можно предложить участникам кратко ответить на вопросы, передавая друг другу какой-либо мелкий предмет в качестве эстафетной палочки: «Что вы ждете от курсов, занятия?», «Что вам уже известно по этой теме?»; провести методом *шкалирования* оценку уровня имеющихся знаний и представлений группы по теме курсов, семинара; можно также дать два-три упражнения на концентрацию внимания. Хорошо помогают созданию нужной атмосферы такие «простые» детали обучения, как выбор эпиграфа к занятию, плакат с приветствием и т.д.

Очень эффективным в этом плане является обсуждение с участниками целей и задач предстоящих встреч. Вместе с ними нужно поразмышлять о том, в чем они хотели бы измениться, какие профессиональные компетенции наращивать, в какой форме предпочитали бы обучаться, какие условия были бы для них оптимальными. Руководителю следует показать, в чем привлекательность данной образовательной программы, какие дефициты будут удовлетворены. При этом необходимо обсудить наиболее значимые для присутствующих ценности и правила групповой работы, которые лучше письменно зафиксировать и держать на видном месте.

Специалисты выделяют следующие нормы поведения в процессе группового общения — правила кооперации и сотрудничества:

- в совместной работе нет «актеров» и «зрителей», все — участники;
- каждый участник группового взаимодействия заслуживает того, чтобы его выслушали, не перебивая;
- следует говорить так, чтобы тебя понимали; высказываться непосредственно по теме, избегая лишней информации;
- если прозвучавшая информация не вполне ясна, задаются вопросы на понимание, только после этого делаются выводы;
- критикуются идеи, а не личности;
- цель совместной деятельности заключается не в «победе» какой-либо точки зрения, а в возможности найти лучшее решение, узнать разные мнения по конкретному вопросу (проблеме) [45, с. 168].

Чтобы сделать процедуру совместного планирования более неформальной, следует использовать определенные методические приемы.

Метод незаконченных предложений

«От семинара я жду...»

«Я бы не хотел(а) на семинаре...»

Методика оценки в баллах

Цель: предоставление возможности выбрать тему; учет интересов группы.

Оборудование: подготовленный плакат большого формата, самоклеящиеся метки в виде кружков (или кружки и двусторонний скотч), фломастеры.

Проведение

1. На одном или нескольких листах большого формата ключевыми словами обозначено несколько тем, отобранных преподавателем для изучения, из которых участникам предлагается выбрать самые для них актуальные, интересные.

2. Каждый участник получает самоклеящиеся кружки (или фломастер) — их количество может быть от 3 до 5. Определив приоритетные темы, участники семинара прикрепляют или рисуют возле каждой выбранной темы один кружок (или 2–3, в зависимости от значимости темы).

3. Вся группа подсчитывает баллы, обсуждает результат оценки и рассматривает необходимость включения тем в программу семинара.

Примечания:

– этот метод позволяет определить актуальность тем семинара для данной аудитории и используется, когда темы предложены не участниками, а организаторами семинара;

– некоторым участникам бывает трудно выбрать тему. В таких случаях следует активизировать выделение более значимых для каждого обучающегося тем, напомнив о том, что сроки работы семинара ограничены и не позволяют изучить все темы.

В практической психологии накоплен большой арсенал подобных упражнений и техник [9, 15, 27, 28, 32, 42 и др.]; они могут успешно применяться с некоторой адаптацией и в организации обучающих занятий со взрослыми. Но все-таки во многом психологическая атмосфера занятия определяется не техническими приемами, а приоритетными профессионально-личностными ценностями и установками преподавателя (или команды преподавателей, ведущих занятия). Здесь важны гуманистические, личностно ориентированные педагогические приоритеты. С.Л. Братченко отмечает, что «именно приоритеты и задают систему координат для выбора тактики и конкретного способа действия ведущего в каждой реальной ситуации в ходе семинара-тренинга» [12, с. 152 — 153]. Ссылаясь на Г.Лэндрета¹ и С.Л. Братченко, можно сформулировать следующие ценностные приоритеты гуманистически ориентированного преподавателя.

Личность обучающегося важнее любых образовательных стандартов и программ. Это означает, что никакие учебные цели, задачи или требования стандартов «не могут оказаться важнее интересов

¹ Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. — М., 1994. — С. 81.

реального живого человека, его достоинства, самоуважения и свободы» [12]. Предполагается также, что по отношению друг к другу и преподаватель, и все взрослые обучающиеся должны проявлять уважение, деликатность и осторожность — особенно при работе с живыми, реальными проблемами и ситуациями.

Ценности важнее содержания и технологии обучения. Ценностно-ориентированный образовательный процесс предполагает, что при выборе каждого методического шага важно ориентироваться на то, какая ценность при этом утверждается (или отрицается), ради чего это делается, почему используется та или иная технология.

Позитив важнее негатива. При подведении итогов, анализе занятия, безусловно, важным является разбор ошибок и неудач, но более ценно увидеть достижения и удачу в работе каждого участника, помочь ему познать собственные ресурсы, раскрыть свой потенциал, укрепить веру в себя.

Процесс важнее содержания. Интерактивное обучение — это процессно-ориентированное обучение, и не только в том смысле, что акцент делается на активное познание в процессе общения: «основную ценность представляет не столько то, что *говорится*, каково конкретное содержание высказывания человека, сколько то, что *происходит* в нем самом при этом, какие *процессы* имеют место как в его субъективном мире, так и в межличностном пространстве. А из всех процессов самый главный — процесс *внутреннего поиска, осознания и открытий в самом себе*» [12, с. 153].

Качество важнее количества. При оценке курсов, семинаров большее значение имеют не внешние показатели (количество обученных, реализация заранее составленной образовательной программы и т. п.), а более *глубокое, тонкое, полное и разностороннее* рассмотрение одной или нескольких конкретных проблем участников, а также внутренние изменения участников.

«Здесь и теперь» важнее, чем «там и тогда». Это один из основных принципов проведения тренинговых и практических занятий, ориентированных на внутренние изменения участников.

2.2. Организация межличностного диалога

В основе интерактивного обучения — непосредственный диалог обучающихся с преподавателем, друг с другом или с приглашенными на такие учебные занятия людьми, а также опосредованный диалог с автором учебника или компьютерной программы.

Диалоговое общение как основной способ познания человеком других, самого себя и человеческих отношений обоснован в гуманитарной психологии (Б. С. Братусь, С. Л. Братченко, Л. И. Воробьева).

Вопрос о диалоге как личностно-развивающей модели (технологии) образования в настоящее время активно разрабатывается (С. В. Белова [5] и др.).

«Диалог, — пишет С. В. Белова, — представляет собой специфическую образовательную ситуацию (и, шире, среду), где происходит развитие личности в процессе установления ею «событийной общности» с миром, с людьми и с самой собой» [5, с. 24].

Диалог возникает на основе субъект-субъектных отношений, при равной позиции обучающего и обучающихся и является необходимым условием раскрепощения личности от формализованного традиционного процесса обучения. При использовании диалоговых форм обучения у каждого появляется возможность сравнить себя с другими, выявить свои сильные и слабые стороны, проверить личные жизненные и профессиональные ценности, сравнивая свои установки с установками других участников. Чем ярче способность человека в открытом диалоге сравнить себя с другими, чем более он открыт и восприимчив к «чужим» идеям и инновациям, тем богаче его способности, тем выше его успехи в формировании жизненных и профессиональных ценностных ориентаций. *Диалогическое взаимодействие* в обучении взрослых предполагает установление контактов между участниками на основе их совместной учебной деятельности, включающей обмен информацией, выработку стратегии решения профессиональных проблем, восприятие и понимание друг друга.

В процессе диалогического взаимодействия личностей С. В. Белова [5, с. 68] выделяет несколько фаз: 1) встреча, самопредъявление, изучение индивидуальностей друг друга (здесь важно, что эти индивидуальности предлагают друг другу); 2) совместное «переживание» и изучение предмета диалога; 3) «новая» встреча взаимоотношенностей индивидуальностей и самопредъявление себя на более высоком уровне.

Таким образом, в диалоге проявляются все стороны общения:

коммуникация (обмен информацией между участниками диалога);

интеракция (взаимодействие партнеров по диалогу);

перцепция (восприятие партнерами друг друга).

Но при этом «важен не только сам факт межличностного взаимодействия и общения, но и *степень личной вовлеченности* в него» [11, с. 54]. Человек включается в диалог, когда обсуждаются вопросы, проблема, имеющие для него личностное значение.

Процесс разворачивания диалога начинается с постановки проблемы. Затем обучающимся предоставляется возможность самостоятельного поиска ее решения, возникает «многоголосица» гипотез, вариантов. Общий способ определяется в коллективной модели. Переход от постановки проблемы к коллективному спо-

собу ее решения знаменует возвращение к монологическому обучению. Диалог возрождается при постановке новой проблемы. Таким образом, диалог начинается тогда, когда возникает необходимость разрешить личностно значимую для участников проблему. Но диалог выступает не только как средство решения каких-то проблем, а «является одним из базовых условий личностного роста и потому обладает особой ценностью» [11, с. 64].

А.А. Бодалев одним из важнейших принципов организации диалогового развивающего взаимодействия называет *межличностную, субъект-субъектную основу*: «При соблюдении этого условия устанавливается не межролевой, а межличностный контакт, в результате которого возникают диалог и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника на другого» [8, с. 216].

Следующим важным условием является соблюдение участниками взаимодействия принципов: 1) равноправия, 2) взаимного уважения, 3) взаимопонимания и сопереживания, 4) сотрудничества и сотрудничества.

Диалог равноправных личностей будет происходить конструктивно, если участники будут соблюдать *коммуникативные права личности* (КПЛ). С.Л. Братченко [11, с. 48—49] называет следующие базовые КПЛ:

- на свою систему ценностей, свою веру;
- на ответственность за свое развитие и свою судьбу;
- на достоинство и его уважение;
- на индивидуальность и отличие от других;
- на независимость и суверенитет;
- на свободную, ничем не регламентированную мысль.

Перечисленные коммуникативные права личности являются основой, непременным условием конструктивного межличностного диалога. С.Л. Братченко выделяет также большой блок *частных КПЛ*, которые носят более «технологичный» характер:

- на позицию, свою точку зрения;
- на свободное изъяснение своей позиции (право голоса);
- на отстаивание и защиту своей позиции;
- на доверие со стороны собеседника (презумпция искренности);
- на понимание собеседника, прояснение для себя его позиции, точки зрения;
- на вопрос к собеседнику;
- на сомнение в отношении любых суждений;
- на изменение, развитие своей позиции, точки зрения;
- на чувства и переживания и открытое их выражение в отношении личностно значимых проблем;
- на сокровенное, непубличную сферу в собственном внутреннем мире (коммуникативное прайвеси);

– на право строить общение на принципах равноправия независимо от статуса собеседника;

– на завершение общения [11, с. 49].

Соблюдение этих коммуникативных прав позволит преподавателю устанавливать между обучающимися отношения взаимного доверия и взаимопомощи, предотвращать возникновение обстановки конкуренции и критики, конфликтных ситуаций.

Основой любого интерактивного метода обучения является *бесконфликтность*, но иногда все же в группе возникают конфликтные ситуации, когда сталкиваются различные точки зрения, противоречия, которые заводят в тупик, делают невозможным прежний уровень отношений между людьми. Для снятия конфликтных ситуаций иногда подходит принцип взаимного подчинения, при котором каждый член группы в какой-то момент становится экспертом, ведущим, а в какой-то, наоборот, подчиненным. Это позволяет регулировать отношения между людьми, у одних удовлетворяя и корректируя лидерские притязания, у других — развивая навыки организатора. При разрешении конфликта важно, чтобы конфликтующие стороны поняли претензии и позицию противника. Важнейшее условие осуществления этого — так называемое *активное выслушивание*. Его суть состоит в том, чтобы убедиться в правильном понимании того, что говорится партнером. Для этого смысл его высказываний нужно изложить еще раз, своими словами. Контроль обеспечивается вопросом, правильно ли был понят смысл. Например: «По-моему, доклады очень скучны, ничего невозможно запомнить». — «Значит, вы вообще не хотите слушать никаких докладов?» — «Нет, я так не считаю. Я только хочу сказать, что доклады должны быть более разнообразными с методической точки зрения, тогда они будут интереснее». Такой обмен репликами продолжается до тех пор, пока не будет достигнуто полное совпадение содержания высказывания и его понимания партнером. Наряду со словами очень важная роль принадлежит жестам, позам, мимике. Активному выслушиванию помогают:

- контакт глаз;
- наклон головы в знак внимания;
- ваше расположение лицом к собеседнику.

Не слишком эффективны в смысле активного выслушивания:

- немедленное возражение («Да, но...»);
- пренебрежительное высказывание («Ах, да ну...»);
- неприятие чувств говорящего («Вы это не всерьез!»);
- упреки («Как вы могли...»);
- попытки убеждения («Вам лучше поступить так: ...»);
- интерпретации («Вы так говорите, потому что...») вместо уточнения ваших предположений («Когда вы так сказали, мне показалось, что...»);

- взгляд в сторону, а не на собеседника;
- отрицательное покачивание головой;
- поза, когда сидящий откидывается на спинку стула;
- скрещенные на груди руки.

Активное выслушивание помогает подавить возможно имеющееся негативное эмоциональное восприятие собеседника и, следовательно, более полно воспринимать содержание разговора, позволяет лучше узнать своего партнера по разговору или участника конфликта. Используя этот принцип, легче оценить и понять ситуацию.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что успех и результативность диалога как основы интерактивного обучения обусловлены:

- организацией пространства для диалога и дискуссии (см. раздел 1);
- подготовительной работой (сбор материала, своевременное оповещение и т.д.);
- готовностью настроиться на актуальное состояние собеседника (понять и принять его);
- нетрадиционной постановкой обсуждаемой проблемы;
- соблюдением коммуникативных прав личности;
- использованием «поддерживающих» приемов общения: доброжелательных интонаций, умения задавать конструктивные вопросы и т.д.;
- стремлением всех сторон найти наиболее оптимальное для данной ситуации решение;
- навыками анализа и самоанализа, необходимыми для понимания того, как проходил диалог, где и почему обсуждение «провисало», как этого можно избежать в будущем.

2.3. Организация групповой учебной деятельности

Интерактивное обучение — это обучение, построенное на групповом взаимодействии, сотрудничестве, кооперации, когда образовательный процесс происходит в групповой совместной деятельности. При этом активность педагога уступает место активности обучающихся, а задачей педагога становится создание условий для проявления и реализации их образовательной инициативы.

Взаимодействие — это отношение между людьми, «когда они в процессе решения общих для них задач, влияя один на другого, дополняя друг друга, успешно решают эти задачи». При этом «происходят изменения и в каждом из субъектов, и в тех объектах, на которые направлено взаимодействие» [19, с. 136]. В процессе взаимодействия человек не только лучше познает себя в сопоставле-

нии с другими, но и присваивает новый опыт деятельности и отношений (опыт ведения диалога, сотрудничества).

Как отмечает И.А. Зимняя, «доказано, что по сравнению с индивидуальной работой по схеме «учитель — ученик» внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее чем на 10 %» [30, с. 409]. Смысл групповой работы заключается в том, чтобы приобретаемый в специально созданных условиях опыт человек смог перенести во внешний мир и успешно его использовать (что соответствует современной компетентностной парадигме в образовании).

К. Левин отмечал, что обычно легче изменить индивидов, собранных в группу, чем изменить любого из них по отдельности. Основой интерактивного обучения как раз и является организация учебной деятельности обучающихся в малой группе и в микрогруппе, поэтому педагогам важно знать психологические основы групповых процессов. Знание особенностей и закономерностей позволяет сделать работу группы наиболее эффективной, поэтому остановимся на этом вопросе несколько подробнее.

Группа — одно из центральных понятий в социальной психологии, которое трактуется как *человеческая общность, выделяемая на основе определенного признака (наличие или характер совместной деятельности, уровень развития межличностных отношений, особенности организации)* [70].

Взрослых, которые собираются вместе в учреждении дополнительного профессионального образования (или другом учреждении образования), объединяет желание учиться, осваивать что-то новое, чем-то делиться. Кроме общей цели и формального статуса (при формальном образовании взрослых), данную группу цементируют проявления симпатии, эмоциональная притягательность, отношения взаимопонимания, уважения.

В социальной психологии довольно распространена следующая классификация групп [84, с. 276—277]:

- **конгломерат** — люди, собравшиеся в одном месте и в одно время по случаю или по приказу свыше, как правило, не осознающие общую цель;
- **ассоциация** — люди, которые имеют общую цель, все остальные признаки отсутствуют;
- **кооперация** — характерно единство цели и деятельности людей, наличие у большинства участников опыта групповой работы;
- **корпорация** отличается от других групп организационным и психологическим единством, которое появляется позже, после того, как этап формирования группы можно считать завершенным;
- **коллектив** — устойчивая во времени организационная группа людей с совместной общественно полезной целью, органами управления и сложной динамикой формальных и неформальных взаимоотношений.

Выделяют также *референтную* группу, т.е. таких людей внутри группы, на нормы и ценности которых группа ориентируется в первую очередь. Эта группа является опорой для преподавателя.

Группа в своем развитии проходит разные фазы. Ученые-психологи говорят о групповой динамике, явление которой можно наблюдать независимо от того, сколько времени длится курс обучения — целый год, два месяца или всего несколько дней [47].

Решение учиться принимается лично участником. Поэтому начало обучения (первая фаза — «Поступление», «оттаивание», «ориентирование»), как правило, сопровождается положительным настроением. Слушатели полны энтузиазма, ожиданий. На этом этапе им важно оценить обстановку и понять, что за человек преподаватель? С кем рядом придется учиться? Кто в чем компетентен? С кем хочется познакомиться поближе и почему? Одновременно учащемуся нужно сориентироваться относительно самого процесса обучения («это то, что мне надо», «я справлюсь»), почувствовать доверие к преподавателю и к группе. В эту фазу входят ситуации приветствия, знакомства членов группы и первичное вхождение в содержательные аспекты темы.

На следующем этапе (вторая фаза — «Брожение и отстой» [57, с. 9]) группа формируется как своеобразный «организм», в котором каждый участник добровольно или более-менее случайно берет на себя какую-либо роль (среди них присутствуют роли ворчуна, который всегда недоволен, оппозиционера, который всегда не согласен, болтуна, скептика и т.д.). Иногда складываются определенные иерархии («Кто знает больше всех?», «Кто опытнее и увереннее всех?» и т.д.), и, соответственно, начинается борьба за власть и позиции. Одновременно могут расти критические настроения по отношению к руководителю. Преподавателя начинают «прощупывать» и испытывать с помощью различных вопросов, подвергают сомнению его авторитет, в игровых приемах проверяют наличие границ и свободного пространства. Таким образом создаются групповые нормы и ценности. На этой ступени важно совместно договориться о правилах работы в группе. Причем нежелательно использовать методы игрового соперничества: победа (или поражение) может стать определяющей на весь срок дальнейшей работы группы.

После того как позиции и интересы участников определены, наступает период относительной стабильности (третья фаза — «Желание работать и продуктивность»); в группе взрослых людей складывается благоприятный для продуктивной работы микроклимат. На этом этапе формируется осознанное желание самостоятельно осваивать новое, появляется высокая ответственность за совместную работу. Возникают новые идеи, инициативы. Между участниками складываются неформальные дружеские отношения, которые могут продолжаться и вне учебной аудитории. На этом

этапе работы преподаватель может отойти на задний план. Теперь достаточно давать группе советы по организации ее работы (выбору методов и приемов и т.п.) и оказывать воздействие при принятии решения.

На завершающем этапе (четвертая фаза — «Выход и переход к повседневности»), когда приближается окончание курса или семинарской работы, настроение в группе опять может измениться. Если группа приятно и продуктивно провела время на занятиях, то завершение курса или семинара, возможно, окажется для ее членов болезненным переживанием. Некоторые участники могут чувствовать себя неудовлетворенными (не все поставленные цели достигнуты, что-то осталось не освоенным). Другим просто не хочется расставаться, третьи, наоборот, мысленно уже вернулись к прежней жизни. Одним словом, чувство «общности», один из результатов совместной работы, может оказаться под угрозой. Здесь роль преподавателя становится особенно значимой: ему необходимо постараться сконцентрировать внимание участников на выполнении намеченной программы и подведении итогов. Оценка результатов позволит мысленно вернуться к началу процесса обучения и таким образом оценить приобретенный «багаж», личные достижения, удачи и неудачи группы, посмотреть на пройденный группой путь.

Оценка проделанной работы поможет каждому определиться с собственными планами и перспективами.

В реальном образовательном групповом процессе названные фазы могут плавно перетекать одна в другую в зависимости от конкретных обстоятельств и участников, а иногда (при выполнении нового задания) — повторяться снова.

Групповую работу взрослые обучающиеся осваивают постепенно. Стоит начинать с микрогрупп из двух-трех участников. По мере освоения правил работы можно увеличивать состав групп до 5—7 человек, расширяя диапазон возможностей, опыта и навыков ее участников. Но при этом повышается вероятность неконструктивного поведения, дезорганизации, конфликта. Чем крупнее группа, тем больше умения требуется от участников, чтобы дать каждому возможность высказаться. Чем меньше времени отпущено на работу в группе, тем меньше должен быть ее размер. Но чем больше образовано групп, тем больше времени потребуется на представление результатов групповой работы.

Организация учебных взаимодействий может осуществляться в микрогруппах (по два-три человека) и в малых группах (от четырех до семи человек).

В группах из двух человек высок уровень обмена информацией и меньше разногласий, но выше и вероятность возникновения напряженности. В случае несогласия участников обсуждение может зайти в тупик, так как больше не найдется ни союзника, ни арбитра.

В группе из трех человек есть опасность подавления более слабого члена группы. Тем не менее такие группы являются наиболее стабильными: участники в них могут вставать на сторону друг друга, выступать в качестве посредников, арбитров, легче улаживать разногласия.

В группах с четным количеством членов разногласия уладить труднее, чем в группах с нечетным. Нечетный состав может выйти из тупика путем уступки мнению большинства.

В группе из пяти человек больше вероятность, что никто не останется в меньшинстве, в одиночестве. В такой группе достаточно много участников для выработки различных мнений и продуктивного обмена информацией. В то же время при таком количестве участников у всех будет возможность внести свой вклад в работу, услышать другого и быть услышанным самому.

Остановимся более подробно на практических рекомендациях по организации учебной работы в микро- и малых группах.

Организация групповой работы в парах

Учебная пара (диада) чаще всего используется педагогами при тренинге для закрепления усваиваемого материала. Многие практики знают, что ничто так не способствует обучению, как изложение усваиваемого материала другому человеку. Возможны следующие формы парной работы: последовательный пересказ друг другу определенной части учебного материала; взаимопроверка проделанной работы (в том числе с применением элементов программированного контроля); работа в режиме интервью (ответы на заранее подготовленные вопросы).

В.С. Дьяченко выделил два типа учебных пар: *постоянного* (замкнутого) и *динамического состава*. По его мнению, именно динамическая пара обладает большим коммуникативным потенциалом, поскольку участникам диалога нужно каждый раз понимать и принимать иной взгляд на проблему, и это стимулирует развитие общения между обучающимися.

Трудностями организации работы в учебных парах в группах с большим числом участников являются размещение учебных пар в аудитории, контроль за процессом и результатом обучения и т.д.

Организация групповой работы в тройках

В учебной работе практически не используются возможности триады. Между тем в научно-методической литературе отмечается особая эффективность образовательного процесса, организованного в тройках. Так, И.А. Зимняя среди преимуществ учебной деятельности в триаде называет:

– большую коллегиальность, аргументированность (за счет большого числа возникающих идей);

– большую контактность и лабильность группы;
– рефлексивность (за счет появления третьего лица) как новобразование в работе группы.

Действительно, появление третьего лица в учебной группе способно снизить накал страстей, и противоположные стороны начинают не просто спорить друг с другом, но переходят к стадии убеждения, ищут поддержку у третьего лица. Отстаивая свою точку зрения, участники подбирают рациональные факты и аргументы в ее защиту. Работа учебных триад может быть организована как в *статичном ключе* (поиск общего решения проблемы только внутри триады), так и в *динамике*, т.е. во взаимопереходах. Приведем примеры.

Техника «Мозаика»

Работа осуществляется в четыре этапа (продолжительность каждого этапа от 10 до 20 мин). Участники делятся на тройки по карточкам с буквенными индексами (А, В, С), которые заранее подготовлены и разложены на каждом столе.

1. Преподаватель предлагает тройкам задание: например, составить проблемный тезаурус какой-либо темы, определить характерные черты изучаемого явления или события, подготовить вопросы для учащихся к зачету, назвать нестандартные формы проведения занятий в учреждениях профессионального образования и т.д. В итоге каждый участник триады должен иметь листок с согласованным в микрогруппе решением.

2. На втором этапе участники покидают первичные группы и образуют временные пары на основании единства буквенного индекса: А–А; В–В и т.д. В парах происходят знакомство с другими предложениями, дополнение и уточнение своего конспекта с решением, при необходимости — определенная коррекция записей и составление нового сводного конспекта, который объединяет в себе подходы двух различных групп.

3. Следующий этап по форме практически повторяет предыдущий: работа ведется в парах «буквенного единства», но уже с новыми партнерами. Таким образом, к концу третьего этапа каждый участник имеет многовариантный конспект решений проблемы.

4. На завершающем этапе участники возвращаются в первоначальные триады, где, зная мнения всех остальных групп, имеют возможность выбрать наиболее полное решение, «отшлифовать» свою точку зрения.

Данная методика позволяет преподавателю показать вариативность, полифоничность решаемых задач. При этом необходимо обратить внимание участников на то, что здесь не может быть «неправильных» и «правильных» решений. В каждом из предложенных вариантов обязательно содержится рациональное зерно — нужно только уметь его «вырастить».

Техника «Классические пары» («Классические тройки»)

Участникам раздаются маленькие карточки с написанными (напечатанными) на них понятиями, явлениями, фамилиями людей, именами сказочных и фольклорных персонажей и т.п., имеющими классическую или общеизвестную связь между собой.

Например, классические пары:

- Дед Мороз — Снегурочка;
- Ромео — Джульетта;
- Чук — Гек;
- дебет — кредит;
- Иван — Марья;
- сестрица Алёнушка — братец Иванушка;
- Штепсель — Тарапунька.

Классические тройки:

- солнце — воздух — вода;
- ум — честь — совесть;
- пришел — увидел — победил;
- К. Маркс — Ф. Энгельс — В. И. Ленин;
- Илья Муромец — Алеша Попович — Добрыня Никитич;
- Г. Вицин — Ю. Никулин — Е. Моргунов.

Участники должны найти и составить «классическую» пару или тройку.

Интерактивное обучение в диадах и триадах помогает выработать навыки сотрудничества в микрогруппах, т.е. в ситуации камерного общения; оно может предшествовать обучению в малых группах.

Понятием **«малая группа»** обычно обозначается *относительно устойчивая, небольшая по численности группа, члены которой находятся в непосредственном взаимодействии друг с другом*, что приводит к возникновению эмоциональных связей, а также специфических межличностных ценностей и норм. В условиях образовательного процесса такая группа представляет собой объединение учащихся с целью решения конкретно-познавательных, коммуникативно-развивающих задач. Объединение обучающихся в группы может иметь как относительно постоянный (творческая лаборатория или проблемная группа, действующие в течение всего периода обучения), так и временный (одно занятие) характер. Одной из техник организации групповой работы в четверках является **«Междусобойчик»** (вариант «Мозаики») (табл. 1).

При правильной организации групповой работы по выполнению задания продолжается формирование благоприятной коммуникативной среды: формулируются правила кооперации, сотрудничества, которые способствуют поиску общего решения.

Увеличение численного состава группы приводит к тому, что **камерные формы** работы, приемлемые для диад и триад, сменяются **дискуссионными**. Учебная дискуссия является одной из популярных, но не так часто и охотно используемых педагогами-практиками форм познания, поскольку этот метод требует большой подготовительной работы и особого мастерства, заключающегося в умении руководить ходом дискуссии и втягивать в процесс обсуждения неактивных участников, поддерживать интерес обучающихся.

Техника организации групповой работы в четверках — «Междусобойчик»

Этап	Содержание деятельности
1. Индивидуальная работа	Педагог предлагает задание (достаточно большое по объему): изучить и составить конспект какой-либо статьи, составить перечень необходимых профессиональных компетенций выпускников, продумать вопросы к дискуссии по актуальной теме и т.д. На подготовку и выполнение данного задания дается 15—20 мин. Важно, чтобы к концу контрольного времени каждый член группы имел свой вариант выполненного задания
2. Работа в парах (горизонтальные связи)	Каждый участник выбирает себе партнера. Задание по содержанию остается прежним, но цель данного этапа заключается в нахождении совместного, парного решения. Важно, чтобы найденное решение выражало общее мнение обоих участников. Время для обсуждения — 10 мин
3. Работа в парах (вертикальные связи)	Пары меняются. Содержание работы остается прежним. Новые партнеры обмениваются своими решениями и ищут возможность обновления проблемы. Время для обсуждения — 10 мин. Таким образом, каждый участник группы имеет возможность выслушать мнение другого, предложить свое понимание проблемы, поучиться отстаивать найденное решение
4. Принятие группового решения	Члены группы собираются вместе. Поскольку все уже осведомлены о возможных способах решения, цель данного этапа заключается в выработке общих положений. При этом большое внимание уделяется не только содержанию, но и форме решения задачи (группы могут предложить решение в виде опорного конспекта, рисунка, схемы, стихов и т.д.). Время — 10 мин

Более подробно на технологии организации дискуссионного обсуждения мы остановимся в главе «Дискуссия как метод интерактивного обучения», а сейчас ограничимся общими советами по организации групповой работы со взрослыми.

1. При создании атмосферы учебного сотрудничества в группе необходимо учитывать, что опыта такой формы общения у взрослых обучающихся либо было недостаточно, либо не было вообще.

2. Для оптимизации внутригруппового взаимодействия целесообразно подготовить для каждой группы структурирующий рабочий процесс карточки, а также наделить членов малых групп определенными полномочиями (обязанностями, ролями).

3. Вводя новую форму сотрудничества, необходимо давать ее образец.

4. Преподавателю следует подробно расписать и обосновать свою собственную деятельность во время группового обсуждения. Однако в работе со взрослыми преподаватель может не участвовать в работе групп и заняться какой-либо другой деятельностью: анализом прошедшего этапа работы, подготовкой следующего, расстановкой в нужном порядке технических средств в аудиториях, просмотром необходимых учебных материалов и др.

5. По-настоящему образец совместной работы будет освоен только после разбора нескольких ошибок. Главный принцип — анализировать не саму содержательную ошибку, а ход взаимодействия, приведший к ней. Типичные ошибки стоит обыграть.

6. При оценке работы группы следует подчеркивать не столько профессиональные, сколько человеческие достоинства участников: толерантность, доброжелательность, вежливость, открытость и др. Оценивать можно только общую работу группы.

7. Педагогу очень важно анализировать свое профессиональное поведение и свою деятельность на занятии, не жалеть времени на «педагогические заметки». Такие записи помогают проследить, что, как и почему происходило на занятии; где взаимодействие «зависало», с чем это было связано и т.д.

2.4. Рефлексивное подведение итогов

Когда учащиеся уже активно включаются в процесс совместной образовательной деятельности, важно регулярно возвращаться назад, сверяться с теми правилами, о которых договорились вначале. Сквозная и итоговая рефлексия занятия является важнейшей составляющей интерактивного обучения.

Рефлексия (от позднелат. *reflexio* — обращение назад, отражение) — это «мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений к себе других, своих задач, назначения» [10, с. 469].

Рефлексия может быть групповой и проводится 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 — опре-

делить его личный уровень продвижения; группе — путем рефлексии улучшить процесс повышения квалификации, сделать совместную деятельность более комфортной и продуктивной; команде преподавателей — лучше организовать собственную работу.

Важно, чтобы рефлексия проводилась на каждом занятии и чтобы в нее на первых порах включались все члены группы.

Возможные вопросы для рефлексии групповой 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 отмалчиваться? 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 повесно выражаться они могут тоже по-разному.

Если преподаватель заинтересован в конструктивной и искренней оценке происходящего, он должен быть готов к различным точкам зрения участников занятий. Случается, что высказываются 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 взрослых обучающихся о работе? Нет, они все равно будут иметь место, поскольку далеко не все взрослые готовы к такой коммуникативно-интенсивной, эмоционально и интеллектуально насыщенной форме учебы. Но нужно определить истоки негативной оценки, а для этого преподаватель 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?

При рефлексивном оценивании занятия важна совместная работа слушателей (обучающихся) и преподавателей. Только при этом условии можно рассматривать рефлексию не как контроль со стороны, а как самооценку в целях профессионального роста и совершенствования.

О чем еще нужно помнить на этапе рефлексии? Обучающиеся к концу занятия или дня уже устают, внимание рассеивается, поэтому часто бывает так, что группа выслушивает реплики первых трех-четырех человек, а затем кто-то из участников отключается, кто-то начинает переговариваться и т.д. Преподаватель должен привлечь внимание обучающихся, потому что такой шум может служить для говорящего сигналом, что его мнение не очень интересно и значимо для окружающих. В этой ситуации стоит напомнить о принятых правилах работы группы.

Завершает этап рефлексии всегда преподаватель, и он, кроме конструктивной критики, не должен скупиться на позитивные оценки, добрые слова и выражения: «Вы меня очень обрадовали», «Я многому у вас научилась!», «Благодарю за занятие» и т.п.

Приведем примеры некоторых техник проведения экспресс-рефлексии (более подробно о техниках получения обратной связи см. главу 8).

«Синквейн» (пятистрочие)

На маленьком листочке бумаги участникам предлагается заполнить 5 строчек:

- 1-я строка — одно имя существительное (можно написать произвольно, но чаще задается преподавателем);
 - 2-я строка — два прилагательных (выражающих ассоциации относительно понятия, обозначенного существительным);
 - 3-я строка — три глагола;
 - 4-я строка — предложение;
 - 5-я строка — заключительное слово или фраза.
- Содержание 2–5-й строк должно соответствовать по смыслу слову на 1-й строке, например:

1. День.
2. Плодотворный, насыщенный.
3. Увлекает, проблематизирует, заставляет задуматься.
4. За этот день я узнала много нового о себе и своих коллегах.
5. Спасибо всем (Хорошо, что все дни такие разные).

Предварительные итоги

По истечении трети или половины всего времени семинара участники собираются вместе.

Проделанная работа анализируется по аспектам, которые определяют предварительно (о методах анализа см. раздел 5.3).

Могут быть предложены, например, следующие вопросы:

- Чему я уже научилась(ась)?

- Какие у меня остались вопросы?
- На что обязательно нужно обратить внимание в ближайшее время?
- Следует меньше...
- Следует больше...
- До сих пор я чувствовал(а) себя на этом семинаре...

Затем результаты выносятся на общее обсуждение. Важнейшие мнения проделанной работе и высказанные пожелания относительно дальнейших занятий фиксируются, если с ними согласны все участники. Запланированные вопросы программы исследуются на предмет их соответствия выказанным участниками интересным предложениям. Нужно выяснить, есть ли пункты, которые можно изменить для более полного соответствия семинара требованиям группы, а также определить, что поможет ликвидировать помехи и препятствия в работе.

Примечания:

- при вовлечении участников с их представлениями и опытом в формирование программы возрастает их собственное чувство ответственности за обучение;
- семинар становится не просто формальным выполнением обязанности, но способствует удовлетворению интересов его участников.

Групповой обмен впечатлениями

Для подведения итогов участники собираются в сборные группы по одному от каждой группы, работающей в течение дня. Члены сборных групп рассказывают о результатах работы своей малой группы. Подведение итогов завершается выражением благодарности всем присутствующим за активное сотрудничество.

Примечания:

- каждый участник должен быть активным;
- в малочисленных группах слушать гораздо легче, чем на общем обсуждении;
- вопросы задаются непосредственно, ответы на них также даются непосредственно и сразу же;
- хотя данный метод и отличается высокой интенсивностью работы, времени он требует не больше, чем обычное общее обсуждение.

Иногда при обсуждении наработок групп возникают ситуации, когда задаваемый вопрос звучит потенциально агрессивно («А почему у вас нет...? А вы не называли...» и т.д.). Такой характер вопросов вызывает закономерную ответную агрессивность тех, кто представляет свое решение задачи (поскольку каждая из групп предполагает, что их вариант самый лучший, и с разной степенью умелости защищает свой взгляд на проблему). Вот здесь и создаются условия для формирования и развития таких социально значимых качеств, как толерантность, терпимость, готовность к принятию иных взглядов и т.п.

Преподаватель должен владеть банком коррекционных приемов для подобных ситуаций: например, почувствовав агрессивный ха-

рактер вопросов, можно обратиться к спрашивающему: «Попробуйте повторить свой вопрос с другой интонацией», «Вы задаете вопрос или уже даете оценку?», «Можно ли допустить, что хорошее решение нашей проблемы найдено не только в вашей, но и в других группах?» и т. д.

Такие коррекционные диалоги не только помогают поддерживать рабочую обстановку в аудитории, но и обучают рефлексивному взгляду на свое поведение.

При проведении рефлексии групповой работы следует обратить внимание на внутргрупповые социодинамические отношения, в частности, определить:

- какая рабочая атмосфера царит в группе в целом и в микрогруппах;

- что проявляется в речевом и неречевом поведении участников: раздраженность и напряжение или удовлетворенность и интерес к делу и людям;

- какие складываются формальные и неформальные группы;

- как чувствует себя в группе команда преподавателей (модераторов).

Учет описанных выше психолого-педагогических условий организации интерактивного обучения позволит наиболее полно реализовать его развивающий и образовательный потенциал, а также осуществить субъект-субъектный подход в организации учебных взаимодействий.

Вопросы и задания

1. Каковы основные условия эффективной организации интерактивного обучения?
2. Назовите факторы, обеспечивающие благоприятную психологическую атмосферу в обучении?
3. На каких ценностных приоритетах строит свою деятельность гуманистически ориентированный преподаватель? Что для вас является наиболее значимым во взаимодействии с преподавателями?
4. От чего зависит успех и результативность диалога как метода интерактивного обучения?
5. Какие фазы проходит группа взрослых обучающихся в своем развитии?
6. Основываясь на практических рекомендациях по организации учебной работы в микро- и малых группах, изложенных в разделе 2.3, предложите свои способы деления на микрогруппы.
7. Какое значение имеет рефлексивное подведение итогов в интерактивном обучении?

Глава 3

ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1. Дискуссия как метод группового взаимодействия и ее использование в процессе обучения

Дискуссия (от лат. *discussio* — рассмотрение, исследование) — это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы. Ее существенными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций.

В обучении дискуссию стали более широко применять в последнее время, в период демократических перемен, когда стал возможен плюрализм мнений в различных областях общественной жизни.

Дискуссию рассматривают как метод интерактивного обучения и как особую технологию. В качестве метода дискуссия используется в других формах обучения: семинарских занятиях, социально-психологических тренингах, деловых играх, кейс-технологии. Будучи своеобразной технологией, дискуссия сама включает в себя другие методы и приемы: «мозговой штурм», анализ ситуаций, синектику и т. д.

В профессиональном обучении дискуссия применяется в тех ситуациях, когда обмен знаниями, мнениями и убеждениями может привести к новому взгляду на профессиональную деятельность, какое-либо явление, окружающих людей, а также для изменения моделей поведения, организации интенсивной мыслительной и ценностно-ориентирующей деятельности обучающихся, развития навыков межличностного взаимодействия и обеспечения обратной связи.

Являясь одной из наиболее эффективных технологий группового взаимодействия, дискуссия усиливает развивающие и воспитательные эффекты обучения, создает условия для открытого выражения участниками своих мыслей, позиций, обладает возможностью воздействия на установки ее участников. Цели проведения дискуссии могут быть весьма разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, изменение установок, стимулирование творчества.

Принципами организации дискуссии являются содействие возникновению альтернативных мнений, путей реше-

ния проблемы, конструктивность критики, обеспечение психологической защищенности участников.

Близка к дискуссии другая форма публичного обсуждения — **диспут** (от лат. *disputare* — рассуждать, спорить) — «специально подготовленный и организованный публичный спор на научную или общественно важную тему, в котором участвуют две или более стороны, отстаивающие свои позиции» [26, с. 165].

Дискуссии также нужно отличать от **открытых форумов**, которые, как правило, посвящены вопросам более спорным и дают возможность выслушать и обсудить все аспекты этих вопросов.

По степени управления различают **свободные**, не контролируемые ведущим, и **направляемые** дискуссии. В обучении взрослых дискуссия может управляться кем-либо из участников.

Чтобы дискуссия была эффективной, участникам необходимо обладать определенными базовыми знаниями. Это могут быть знания, переданные посредством инструкции, или полученные ранее, относящиеся к опыту, приобретенному до начала занятия, или опирающиеся на информацию, изложенную во время занятий.

По сравнению с распространенной в обучении взрослых лекционно-семинарской формой обучения дискуссия имеет ряд преимуществ.

1. **Дискуссия обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний.** Хотя лекция является более экономичным способом передачи знаний, дискуссия может иметь гораздо более долгосрочный эффект, особенно в случаях, когда обсуждаемый материал идет вразрез с установками некоторых членов группы либо включает неприятные или спорные вопросы. Активное, заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, может заставить человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки.

2. **Во время дискуссии осуществляется активное взаимодействие обучающихся.** Активное участие в дискуссии раскрепощает обучающихся, развивает коммуникативные навыки, формирует уверенность в себе. Как правило, дискуссии подразумевают высокий уровень вовлеченности группы, но почти всегда имеются участники, которые проявляют пассивность, не желая присоединиться к обсуждению. Однако если группа, тема и вопросы тщательно подобраны, то отдельным участникам становится очень трудно уклониться и не внести свой вклад в дискуссию.

3. **Обратная связь с обучающимися.** Дискуссия обеспечивает видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки. Она также предоставляет членам группы шанс проверить свои убеждения и установки, подвергая их испытанию.

Дискуссионный метод помогает решать следующие задачи:
— обучение участников анализу реальных ситуаций, а также формирование навыков отделения важного от второстепенного и формулирования проблемы;

— моделирование особо сложных ситуаций, когда даже самый опытный специалист не в состоянии единолично охватить все аспекты проблемы;

— демонстрация, характерная для большинства проблем множественности возможных решений.

3.2. Советы преподавателю по подготовке и проведению дискуссий

Поскольку именно наличие системного подхода отличает дискуссию от простой беседы, необходима тщательная подготовка дискуссии.

ПЛАНИРОВАНИЕ

Невозможно заранее запланировать все аспекты дискуссии, но можно предусмотреть ее основные этапы и ключевые моменты.

Основные шаги при подготовке к дискуссии

1. Выбрать и сформулировать тему (она должна иметь проблемный характер, содержать в себе противоречивые точки зрения, дилеммы, задевающие привычные установки взрослой аудитории) и состав участников.

2. Определить содержание и продолжительность дискуссии, основные проблемы и вопросы для обсуждения. Подобрать литературу, справочные материалы, необходимые для подготовки к дискуссии. Для выяснения мнений по всем вопросам должно быть сделано достаточное количество времени, однако не настолько большое, чтобы группа успела потерять всякий интерес к обсуждаемой проблеме. Любые временные рамки должны четко оговариваться перед началом дискуссии.

3. Сформулировать цель дискуссии: заключается ли она в достижении некоего консенсуса, выработке рекомендаций или это просто рассмотрение предмета дискуссии с различных сторон.

4. Продумать основные способы и вопросы для контроля за ходом и направлением дискуссии, подведения промежуточных итогов, поддержания и стимулирования активности участников.

5. Определить способы фиксации предложенных идей и необходимое для этого оборудование.

Функции преподавателя во время дискуссии

Ведущий дискуссии должен хорошо представлять себе имеющиеся точки зрения на постановку и решение дискуссионной

проблемы, разбираться в тонкостях аргументации, у него должна быть своя точка зрения на решение данной проблемы, которую он может высказать при подведении итогов дискуссии.

Роль преподавателя при проведении любой дискуссии наиболее близка к роли посредника и включает следующие функции:

- сформулировать проблему и тему дискуссии, создать необходимую мотивацию, т.е. показать значимость проблемы для участников, выявлять в ней нерешенные и противоречивые моменты, определить ожидаемый результат. В качестве объекта дискуссионного обсуждения могут выступать не только специально сформулированные проблемы, но и случаи (казусы) из профессиональной практики;

- создать доброжелательную атмосферу. Лучше всего дискуссия проходит в дружелюбной обстановке, свободной от ограничений. Важно, чтобы людям, находящимся в аудитории, было легко устанавливать визуальный контакт друг с другом и чтобы число участников было минимальным. Очень трудно сохранить неформальную обстановку, когда сорок человек сидят в аудитории со столами в три ряда;

- сформулировать вместе с участниками правила ведения дискуссии (выступить должен каждый; внимательно слушать выступающего, не перебивать; аргументированно подтверждать свою позицию; не повторяться; не допускать личной конфронтации; сохранять беспристрастность; не оценивать выступающих, не выслушав до конца и не поняв позицию) [68, с. 112];

- добиваться однозначного семантического понимания терминов, понятий, дать рабочие определения обсуждаемой темы;

- мягко вводить группу в дискуссию посредством открытых вопросов, которые требуют обсуждения, не ставя участников в оборонительную позицию;

- руководить дискуссией: поддерживать высокий уровень активности всех участников, соблюдать регламент, тактично останавливать отклонившихся от темы и затянувшиеся монологи, подключать пассивных участников;

- мобильно фиксировать предложенные идеи на плакате или на доске, чтобы исключить повторение и стимулировать дополнительные вопросы;

- оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений, позиций; подводить промежуточные итоги, чтобы избежать движения дискуссии по кругу; направлять обсуждение в нужное русло.

В конце дискуссии или после окончания отведенного на нее времени преподаватель обобщает предложения, высказанные группой, и подытоживает все достигнутые выводы и заключения. Затем сравнивает достигнутый результат с исходной целью (как удалось продвинуться), оценивает, насколько решение является групповым. Если общее решение не достигнуто, предлагает, что мож-

но сделать для того, чтобы результат устроил всех, а если проблема не решена полностью — ориентирует на следующее обсуждение (предлагает задание, намечает срок). Педагог принимает групповое решение вместе с участниками, подчеркивает вклад каждого участника в обсуждение, благодарит каждого.

Приемы введения в дискуссию:

- 1) предъявление проблемной производственной ситуации;
- 2) постановка проблемных вопросов;
- 3) демонстрация видеосюжета;
- 4) ролевое проигрывание проблемной ситуации;
- 5) анализ противоречивых высказываний по обсуждаемой теме;
- 6) альтернативный выбор (участникам предлагается выбрать одну из нескольких точек зрения или способов решения проблемы).

Приемы, повышающие эффективность группового обсуждения [64]:

- 1) *уточняющие вопросы*, побуждающие более четко формулировать и аргументировать мысли («Что вы имеете в виду, когда говорите...?», «Как вы докажете, что это верно?»);

- 2) *парафраз* — повторение ведущим высказываний выступающих, с целью стимулировать переосмысление и уточнение сказанного («Вы говорите, что...», «Правильно ли я понял(а), что...»);

- 3) *демонстрация непонимания* — побуждение участников повторить, уточнить свое суждение («Я не совсем понимаю, что вы имеете в виду. Уточните, пожалуйста»);

- 4) *выражение сомнения*, которое позволяет отсеивать слабо аргументированные и непродуманные высказывания («Так ли это?», «Вы уверены в том, что утверждаете?»);

- 5) *приведение альтернативной точки зрения*, акцентуация на другом подходе;

- 6) *«доведение до абсурда»* — ведущий соглашается с высказанным утверждением, а затем делает из него абсурдные выводы;

- 7) *«задающее утверждение»* — ведущий высказывает суждение, заведомо зная, что оно вызовет бурную реакцию и несогласие участников, стремление опровергнуть данное мнение и изложить другую точку зрения.

Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов и ответов. Каждый тип вопросов играет важную роль в дискуссии, и каждый имеет свои особенности. Умело поставленный вопрос позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позицию выступающего, направить обсуждение в нужном направлении, активизировать внимание.

Типы вопросов в дискуссии

Открытые вопросы (восполняющие)

Открытые вопросы идеальны для начала дискуссии. Они приглашают человека отвечать в свободной форме и обычно начина-

ются со слов «что», «как», «где», «когда», «почему». Иллюстрацией может служить вопрос: «Что вы считаете хорошими условиями проведения курсов повышения квалификации?» Данные вопросы направлены также на выяснение новых свойств или качеств явлений и объектов.

Закрытые вопросы (уточняющие)

Закрытыми называются такие вопросы, которые требуют однозначного ответа, состоящего из одного слова, часто просто «да» или «нет». Они обычно направлены на выяснение истинности или ложности высказываний, на проверку информации или ограничение возможностей выбора. Например: «Правильно ли я понял, что...?», «Сколько раз происходило это событие?», «Верно ли, что...?». Следует избегать большого количества закрытых вопросов. Они уменьшают степень участия отвечающего и напоминают допрос.

Наводящие вопросы

Они служат для того, чтобы подвести собеседника к ответу, который ожидает услышать их автор. Этому подходу часто избегают, считая его манипулятивным. Примеры наводящих вопросов: «Вы же понимаете, почему мы поступаем именно так, не правда ли?», «Этот курс мог бы быть полезным для вас, вы не находите?», «Разве вы не считаете, что семинар может помочь?».

Вопросы с подтекстом

Хотя, как и наводящие вопросы, вопросы с подтекстом препятствуют свободному ответу того человека, которому адресованы, они все же действуют более тонко. Такие вопросы снимают давление с респондента и переносят его на ответ, спрятанный в подтексте. Пример: «Вы согласитесь с экспертами, что вариант А лучше, чем вариант В?».

Возвратные вопросы

Возвратные вопросы иногда могут быть похожими на наводящие, но они используются для того, чтобы показать понимание, продемонстрировать включенность в беседу, развить ответ или поощрить дальнейший разговор. Это такие вопросы, как: «Вы сказали, что без дополнительных временных затрат эти проблемы не решить?»

Тренировочные вопросы

Тренировочные вопросы создают заинтересованность, направляют внимание группы и стимулируют ее активность, усиливают включенность в работу, поощряют мышление: даже когда задаваемый вопрос риторический и от группы не требуется реакции, ее участники все равно задумываются над возможным ответом.

Иллюстрацией может служить вопрос: «Кто же, хотя бы изредка не сталкивался с подобной проблемой?»

Дискуссия как сложная организационная форма обучения требует от преподавателя серьезной подготовки, актуализации педагогических и психологических знаний, педагогического мастерства, владения коммуникативными умениями.

3.3. Современные виды групповых дискуссий и техники их организации

В общественной практике получили распространение различные виды обмена мнениями, отличающиеся степенью регламентированности (формальности) и полноты обсуждения. В последнее время в образовательной практике накопилось множество разнообразных вариантов и техник организации групповых дискуссий, отличающихся друг от друга целевой установкой, содержанием организующей с их помощью деятельности и количеством участников. В дискуссии могут принимать участие двое и более человек. Наиболее конструктивный вариант — 6—8 человек. Такое количество участников позволяет каждому в полной мере выразить свое мнение и внимательно выслушать партнеров. Но современные техники проведения дискуссии позволяют включить в нее и более человек.

Рассмотрим основные виды организации дискуссионных объединений. В обучении взрослых популярны свернутые формы дискуссии: «круглые столы», форумы, дебаты, симпозиумы, панельная дискуссия и др.

Панельная дискуссия

Цель: организация обсуждения проблемы в многочисленной группе.

Проведение

Проводится в больших группах (свыше 40 человек):

- 1) проблема дискуссии формулируется руководителем;
- 2) участники делятся на микрогруппы по 6—8 человек, которые располагаются в аудитории по кругу;
- 3) члены каждой группы выбирают представителя или председателя, который будет в процессе дискуссии отстаивать их позицию;
- 4) в течение 15—20 мин в микрогруппе обсуждается проблема и вырабатывается общая точка зрения;
- 5) представители групп собираются в центре круга и получают возможность высказать мнение группы, отстаивая ее позиции. Остальные участники следят за ходом обсуждения и тем, насколько точно представитель микрогруппы выражает общую позицию. Они

не могут высказывать собственное мнение, а имеют возможность лишь передавать в ходе обсуждения записки, в которых излагают свои соображения;

6) представители групп могут взять перерыв, чтобы проконсультироваться с остальными ее членами;

7) панельное обсуждение заканчивается по истечении отведенного времени или после принятия решения;

8) после окончания дискуссии представители групп проводят критический разбор хода обсуждения, а решения принимаются уже всеми участниками.

Важно, чтобы все участники «панельной дискуссии» были заинтересованы в решении обсуждаемой проблемы, только тогда внимание аудитории не будет переключаться на посторонние предметы.

Примечание:

— если занятие проводится в актовом зале, то обсуждение проблемы представителями микрогрупп может происходить на сцене.

Форум-обсуждение. Цель и механизм его проведения сходны с «панельной дискуссией», но в конце мнения обмениваются все участники, а не только представители микрогрупп.

Симпозиум — более формализованное, регламентированное (по сравнению с вышеперечисленными) обсуждение. В ходе него участники выступают с сообщениями, в которых раскрывают свою точку зрения на интересующую проблему, после чего отвечают на вопросы присутствующих. Обсуждение, как правило, ведется через ведущего.

Дебаты — явно формализованное обсуждение, которое строится на заранее спланированных выступлениях участников, имеющих прямо противоположные мнения по обсуждаемой проблеме.

«Круглый стол» — наиболее актуальная и распространенная в образовательной практике форма проведения дискуссии.

«Круглый стол» — это беседа, в которой на равных участвуют 15—25 человек; в ходе нее происходит обмен мнениями между всеми участниками. Руководит беседой ведущий (не обязательно преподаватель), который, однако, старается не захватывать содержательного лидерства. Как правило, перед участниками не стоит задача полностью решить проблему; они ориентированы на возможность рассмотреть ее с разных сторон, собрать как можно больше информации, осмыслить ее, обозначить основные направления развития и решения, согласовать свои точки зрения, научиться конструктивному диалогу, поэтому на «круглый стол» приглашают специалистов различных направлений. Характерной чертой «круглого стола» является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. Существует важное условие при проведении «круглого стола»: нужно, чтобы он был действительно круглым, т. е. процесс коммуникации должен происходить «глаза в глаза», что приводит к возрастанию активности, увели-

чению числа высказываний, возможности включения каждого в обсуждение, стимулирует невербальные средства общения (мимику, жесты, эмоциональные проявления). Преподаватель также располагается в общем кругу как равноправный член группы, что создает менее формальную обстановку. На практике «круглые столы» наиболее часто используются при проведении конференций, при подведении итогов курсов, семинаров со взрослыми.

Одной из популярных в последние годы является «техника акробата», которая выделяется среди всех форм дискуссий тем, что содержание ее тесно определено противоречиями, разногласиями, а подчас и конфликтами участников по определенному вопросу.

Цель: предоставить участникам возможность свободного включения в обсуждение проблемы и выхода из него.

Проведение.

1. 5—6 участников вместе с руководителем садятся в круг. Они — «рыбы». Вокруг них становятся остальные участники группы, они — «рыбаки».

2. Члены внутреннего круга («рыбы») активно участвуют в обсуждении предложенного руководителем вопроса. «Рыбаки» наблюдают и вступают тогда, когда чья-либо версия их заинтересовала; они дополняют, задают вопросы, конкретизируют. При этом «рыбак» должен встать рядом с «рыбой», которая его привлекла своей версией.

3. После обсуждения одной проблемы (вопроса) участники переходят местами (те, кто стоял за пределами круга, садятся в круг). Желательно, чтобы все участники побывали в кругу.

Вариант

Группа делится на две части, одна половина садится в центр, другая располагается вокруг них. Участники в центре ведут дискуссию на заданную тему, а те, кто окружает их, внимательно наблюдают (каждый за одним-двумя участниками). При этом фиксируются: активность, характер предложений, критика, эмоциональные реакции. Затем проводится «общая дискуссия» — сопоставление оценок.

«Снежный ком»

Цель: наработка и согласование мнений всех членов группы. При использовании этой техники в активное обсуждение включаются практически все участники. Количество человек может достигать 30—35.

Проведение

Для проведения этого вида дискуссии понадобятся большое количество карточек (половина листа А4) и маркеры.

1. Участникам раздается по 4—8 карточек. Каждому предлагается написать по 4—8 вариантов решения какого-либо вопроса (например, перечислить критерии оценки деятельности методических

объединений, профессионально значимые качества методиста, профессиональные компетенции выпускника и др.). На каждой карточке пишется только один вариант.

2. Участники объединяются в пары. В результате обсуждения пара отбирает наиболее согласованные предложения-карточки. Их должно быть чуть больше половины от общей суммы карточек (например, из 10 карточек оставить только 6).

3. На третьем этапе участники объединяются в четверки и также путем дискуссии в микрогруппе оставляют чуть больше половины карточек от общей суммы (например, из 12 оставить 7).

4. Представитель от группы защищает общие наработки, демонстрируя карточки аудитории. После этого карточки, зафиксированные скотчем на доске, комментируются каждой группой, а затем проводится классификация и систематизация предложений, выделяются сходные варианты.

В а р и а н т ы

1. Если группа многочисленная, то может использоваться такая схема: индивидуальная работа — работа в тройках — работа в шестерках — пленарное обсуждение наработок.

2. Представление карточек со своими наработками группы могут осуществлять по принципу дополнения: после того как представит свои предложения микрогруппа, первой выполнившая задание, все остальные сопоставляют свои карточки с выставленными на доске и убирают совпавшие предложения. Точно такую же работу участники проводят после выступления каждой последующей микрогруппы, выставляя на доску только не повторяющиеся предложения.

Примечание:

— при индивидуальной работе и работе в парах записи на карточках могут вестись ручкой. Для представления согласованных мнений от микрогруппы в 4—6 человек записи делаются маркером с соблюдением следующих правил:

- 1) писать следует печатными буквами, чтобы было понятно всем;
- 2) размеры букв должны быть такими, чтобы текст можно было прочитать с расстояния 7—8 м;
- 3) на карточке в пол-листа формата А4 должно быть не более трех строк.

«Квадро» (*Quadro*) (по В. Мюллеру, С. Вигман [60])

Многие дискуссии становятся неконструктивными из-за того, что участники изначально не определили свои позиции по обсуждаемому вопросу. Метод «Квадро» помогает выявить имеющиеся мнения, увидеть сторонников и противников той или иной позиции, начать аргументированное обсуждение вопроса.

Цель: выяснение и обсуждение мнений в группе (получение обратной связи) относительно высказанных преподавателем или кем-то из обучающихся тезисов и суждений.

Данный вид дискуссии может быть использован как метод активизации слушателей на лекции.

Пр о в е д е н и е

1. На плакате или доске записывается тезис, например: «Воспитать конкурентоспособного рабочего может только тот мастер (преподаватель), который сам успешен на рынке труда».

2. Все участники одновременно показывают цифру на карточке «квадро», отражающую их мнение по этому тезису:

1	2
3	4

- 1 — согласен
2 — согласен, но...
3 — не согласен, но... (вариант — затрудняюсь)
4 — не согласен

3. Преподаватель констатирует представленный характер мнений.

Если цифры значительно отличаются, то необходимо обсуждение. Сначала высказывают свои аргументы те участники, которые согласны с выдвинутым тезисом (показали цифру 1), их дополняют участники, показавшие мнение 2 («согласен, но...»), и т.д.

В а р и а н т ы

1. При большом количестве участников проработка тезисов происходит сразу в группах по 5—6 человек. На карточке демонстрируется мнение всей группы. Спорные вопросы выносятся на общую дискуссию.

2. Участники получают тезисы, напечатанные на листе бумаги (до 15 тезисов). Сначала работа с тезисами осуществляется индивидуально. Затем все садятся в круг. Зачитывается одно высказывание. Все участники обозначают свою позицию, и начинается дискуссия.

3. После того как все уже подняли карточки, участники по очереди сообщают свое мнение: по первому вопросу — соседу слева, по второму — соседу справа. Таким образом происходит обмен различными или сходными мнениями.

4. Вариантом «Квадро» выступает техника «Светофор».

Каждый участник получает карточки. Преподаватель зачитывает тезисы по одному. Участники, согласные с тезисом, поднимают зеленую карточку; несогласные — красную; сомневающиеся и воздерживающиеся от решения — желтую.

Примечания:

— этот метод позволяет узнать мнения всех участников: никто не остается только зрителем;

— у многих участников уже вскоре после начала игры возникает живой интерес, обусловленный желанием узнать причины расхождения во взглядах и обосновать свое мнение;

— желательно подготавливать такие тезисы, к которым у членов группы предположительно несходное отношение. Если мне-

ние всех участников по какому-то вопросу в основном совпадает, то интерес к игре быстро остывает;

— всякий раз необходимо предоставлять участникам несколько минут на обдумывание решения. Если тезис требует обсуждения, участники просят обосновать их положительную или отрицательную реакцию. Если дискуссия угасает, следует переходить к следующему тезису;

— этот метод не применяется, если по условиям времени нет возможности провести дискуссию. Простое поднятие карточек малорезультативно.

«Приоритеты» [56]

Цель: сопоставление и согласование позиций по обсуждаемым вопросам, формирование представлений о многообразии аспектов видения одной и той же темы.

Проведение

1. Каждый участник получает листок с тезисами по определенной теме. Преподаватель дает первое задание: участники должны расположить тезисы в соответствии с собственным мнением в порядке убывания приоритетов. Для этого высказывания оцениваются по десятибалльной шкале. На выполнение задания отводится 10 мин. Участники разбиваются на группы по 4—5 человек в каждой. В группах они разрабатывают единую систему приоритетов. Если группа не приходит к единому мнению относительно какого-то тезиса, то этот тезис отмечается особо, доводы «за» и «против» также фиксируются для позднейшего обсуждения данного случая на общем собрании.

2. Все участники собираются для совместной дискуссии. Малые группы докладывают о своих результатах и спорных случаях.

Если участниками должно быть принято общее решение (например, требуется определить, какая методическая проблема является наиболее актуальной для учебного заведения), то теперь, как и ранее в малых группах, все должны прийти к соглашению о приоритетах.

Варианты

1. Вместо тезисов, напечатанных на одном листке, каждая малая группа получает несколько карточек, на которых напечатаны отдельные тезисы. При этом обсуждение станет более оживленным, а фаза индивидуальной работы будет отсутствовать.

2. Участники получают не готовые тезисы, а чистые листки, складывают их пополам вдоль и разделяют на 10 граф. По каждому вопросу участник записывает в графах на левой половине листа 10 важнейших, по его мнению, аспектов (например, какими профессиональными компетенциями должен владеть выпускник профессионального училища). Лишь после этого дается новое задание: распределить эти аспекты в соответствии с их значимостью (обо-

читать приоритеты). С этой целью на правой стороне листа выносятся оценки по десятибалльной системе. Важно, что суть состоит не в выработке единого мнения группы, а в том, чтобы получить представление о многообразии аспектов темы: заполненные листки кладутся затем на стол, к которому все участники приходят и изучают результаты.

3. Вместо баллов, проставляемых на листках, можно использовать цветные фишки (или мелкие предметы), которые участники изучают заранее. Возле каждого аспекта на плакате можно положить разное количество фишек. Оценка значимости того или иного аспекта темы становится очень наглядной благодаря зрительному восприятию фишек.

Письменная дискуссия (обсуждение темы с визуализацией)

Цель: выявление и фиксация мнений участников относительно определенной темы с последующим коллективным обсуждением.

Проведение

На разных столах лежат подготовленные плакаты с начатыми тезисами либо с высказываниями, побуждающими к дискуссии.

Например: «Личностно ориентированное обучение в системе профессионального образования в полном объеме невозможно, поскольку существует очень жесткий профессиональный стандарт», «Подготовить конкурентоспособного рабочего может только мастер (преподаватель), сам успешный на рынке труда» и др. На столах также лежат маркеры. Участники обходят столы и записывают свои мнения, возражения, согласие, вопросы. Затем все плакаты вывешиваются для ознакомления. Выбираются злободневные вопросы, формулируются предложения-стимулы, которые могут побудить слушателей к дискуссии.

«Круги» [56]

Цель: актуализация и обмен опытом (профессиональным, социальным и др.) и знаниями по заданной теме.

Проведение

1. Участники разбиваются на пары. Пары садятся или встают в круг лицом друг к другу; все вместе образуют два круга — внешний и внутренний.

2. Пары ведут диалог на заданную преподавателем тему. По знаку преподавателя диалоги завершаются, и партнеры прощаются друг с другом.

3. Каждый из партнеров переходит на место своего левого соседа. Теперь состав пар изменяется, и новые пары начинают обсуждать новую объявленную педагогом тему.

4. Переходы происходят при каждой смене темы или вопроса. В целом каждый участник беседует не более чем с шестью партнерами, иначе интерес начинает пропадать.

Варианты

1. После объявления темы участники записывают результаты своих диалогов на карточках, которые потом используют во время общего обсуждения.

2. Работа начинается с обсуждения тем относительно общего характера, для которых достаточно недолгого обмена мнениями. Затем вопросы становятся все более конкретными или личными, время обсуждения соответственно увеличивается.

3. После обсуждения последней темы пары объединяются в группы из четырех человек и работают над темой дальше, получив от преподавателя четко сформулированное задание.

Примечания:

— в то время как в группе дискуссию обычно ведут лишь несколько участников, при использовании этого метода в беседе активно участвуют все;

— данный метод особенно хорош для обсуждения тем, по которым у участников имеются знания или опыт: именно это и должно быть активизировано для дальнейшей работы;

— диалоги должны быть достаточно продолжительными, чтобы могли высказаться оба собеседника (не менее 5 мин), но не слишком затянутыми, чтобы не исчез положительный импульс, возникающий в начале разговора (не более 15 мин);

— преподаватель должен четко разъяснить, что этот тренинг не ставит целью исчерпывающего обсуждения тем, а должен лишь помочь участникам понять тему или сосредоточиться на ее главном содержании.

«На линии огня»

Цель: активизация противоречий и оживление затнувшихся дискуссий, тренинг умения аргументировать свое мнение и понимать противоположную позицию.

Проведение

1. Участники становятся в две шеренги лицом друг к другу так, что каждый имеет непосредственного противника. Одна партия отвечает за аргументы «за», другая — за аргументы «против».

2. Все пары одновременно начинают дискуссию по предлагаемому преподавателем положению. Один называет только доводы в пользу, другой — против этого положения. Каждый старается убедить противника в своей правоте.

3. Через 3—4 мин они меняются местами и меняют аргументацию на противоположную: теперь участники должны научиться использовать аргументы противной стороны. Еще через 2—4 мин спор прекращается.

4. На общее обсуждение выносятся следующие вопросы: «Какие аргументы были использованы?», «Произошло ли сближе-

ние?», «Удалось ли кого-то убедить?», «Какими аргументами?», «Сторону было легче отстаивать?»

Варианты

1. Положения, выносимые на обсуждение, высказываются участниками самостоятельно.

2. Группам предоставляется 20—30 мин времени на подготовку с использованием информационных материалов. Одна группа разрабатывает доводы «за», другая — «против». Затем группы становятся в две шеренги друг против друга.

3. Каждый участник стороны, выступающей «за», в течение одной минуты излагает один или два своих аргумента. После этого представитель противоположной стороны предоставляет возможность первому участнику противной стороны привести один или два довода «против». Так, при строгом соблюдении временных рамок ведется спор. В заключение проводится общая открытая дискуссия.

Примечания:

— все участники активно участвуют в дискуссии;

— все говорят одновременно, поэтому говорящего слышит только его противник. В таких условиях многим участникам легче высказаться;

— игра проходит шумно и весело;

— некоторые участники приходят в замешательство, когда им приходится отстаивать положения и приводить доводы, которые они не считают своими;

— этот вид дискуссии особенно хорош для участников, чья профессиональная деятельность (образование, торговля, политика) часто приходится кого-то убеждать.

«Идейная карусель»

Цель: организация последовательного обсуждения предложенных вопросов с последующим принятием коллективного решения, активизация знаний и выявление имеющегося опыта.

Материалы: листы бумаги.

Проведение

Каждому члену микрогрупп (по 4—5 человек) раздается чистый лист бумаги и всем задается один и тот же вопрос. Без слов происходит обмен мнениями все участники записывают на своих листах бумаги спонтанные формулировки ответов на него.

Листки с записями в режиме дефицита времени передаются по кругу по часовой стрелке соседям по микрогруппе. При чтении листка с записями каждый участник должен сделать новую запись, не повторяя имеющиеся. Работа заканчивается, когда к каждому вернется его листок. На этом этапе записи не обсуждаются, не оцениваются и не отбираются (в этом процессе некоторое сходство данной методики с «мозговым штурмом»).

3. В микрогруппах происходит обсуждение сформулированных участниками ответов, предложений и выделение в итоговый список наиболее важных, актуальных из них.

4. Обмен результатами наработок микрогрупп. Все микрогруппы предлагают по очереди свои формулировки из итогового списка. Если формулировка не встречает возражений других групп, она включается в окончательный общий список.

В а р и а н т

Группы располагаются в пространстве аудитории по кругу. Каждой группе выдается лист бумаги с вопросом, проблемным заданием и дается время на обсуждение. Дискуссия в микрогруппе заканчивается записью общего решения на выданном листе с вопросом. Затем каждый лист с вопросом и написанным решением передается по часовой стрелке следующей группе, которая после обсуждения также фиксирует свое мнение на этом листе. Процедура повторяется столько раз, сколько предложено вопросов и сколько создано микрогрупп.

По окончании работы каждой группе возвращается выданный первоначально лист и дается время на анализ и согласование записанных на нем точек зрения или решений. После этого группы озвучивают результат своей работы. Подводятся итоги, анализируется работа групп совместно с преподавателем.

Примечание:

– данное интерактивное взаимодействие порождает синергетический эффект. Чужие идеи дорабатываются, развиваются и дополняются, уменьшается шанс упустить конструктивную мысль.

Ролевая дискуссия

Данная форма проведения дискуссий построена на обсуждении вопроса в соответствии с определенной ролью, которая обозначена заранее.

Обязательное условие успешной ролевой дискуссии: участники не должны знать о позициях остальных, но вести себя в соответствии с полученной ролью.

Цель этого вида дискуссии — определение ролевых позиций, их слабых и сильных сторон, а также выявление значимости той или иной роли в определенной ситуации.

Пр о в е д е н и е

1. Задается тема дискуссии (выбирается либо преподавателем в целях прояснения какого-либо вопроса, поведения, позиций слушателей в данной ситуации, либо самими слушателями, что раскрывает их интересы).

2. Распределяются роли с описанием их характеристик (на карточках или устно). Можно дать участнику не свойственную ему роль, чтобы он осознал свои слабые и сильные стороны. Дается время на подготовку.

3. В течение 10—15 мин идет дискуссия. Остальные члены группы наблюдают: они должны угадать, кто какую роль исполнял, и объяснить, что указывало именно на эту роль.

4. Может быть проведен второй раунд дискуссии со сменой ролей либо с другими участниками. Смена ролей заставляет одного научиться слушать и видеть окружающих, а другого — раскрыться по-новому, вопреки своему привычному имиджу.

О п и с а н и е р о л е й

«Организатор» — обеспечивает выявление всех позиций. Побуждает участников высказаться, стремится к тому, чтобы высказались все, задает уточняющие вопросы. Заинтересован ходом дискуссии. Подводит промежуточные и окончательные итоги. Свою позицию высказывает последним.

«Соглашатель» — выражает свое согласие с любыми точками зрения и поддерживает все высказывания говорящих. Для него главное — это не поиск наилучшего решения, а мирные, бесконфликтные взаимоотношения участников дискуссии.

«Оригинал» — как правило, не ввязывается в спор, но время от времени выдвигает неожиданные, парадоксальные, одному ему понятные предложения, связь которых с сущностью обсуждаемых вопросов не всегда ясна. Вмешивается в общий ход разговора не менее трех, но не более пяти раз. В споре участвует мало.

«Заводила» — с самого начала стремится захватить инициативу в обсуждении и склонить группу к своему мнению. Не желает кого-либо слушать, если мнение другого не совпадает с его идеями. Эмоционален, напорист, эмоции хотя и через край, но в основном положительные.

«Спорщик» — встречает в штыки каждое предложение, любое высказывание и защищает противоположные точки зрения.

З а д а н и я д л я н а б л ю д а т е л е й:

- наблюдать за конкретным человеком;
- фиксировать удачные моменты дискуссии;
- проследить логику дискуссии;
- определить, что помогало и что мешало вести дискуссию.

В а р и а н т ы р о л е й (по Л.Д.Столяренко) [84, с. 113—114]

«Инициатор» — захватывает инициативу с самого начала, отстаивает свою позицию с помощью аргументов и эмоционального напора.

«Молчун» — всячески избегает прямого ответа на вопрос; никто не должен понять, какой точки зрения он придерживается.

«Деструктор» — все время нарушает плавное течение дискуссии (что-то роняет, не вовремя хихикает, громким шепотом просит соседа подвинуться и т.д.).

Примечание:

– при организации обсуждения необходимо уделять внимание выработке навыков общения и сотрудничества. В процессе дискус-

сии происходит столкновение различных точек зрения. Одно из самых трудновыполнимых для учащихся правил поведения заключается в том, что следует различать личность обучающегося и ту роль, которую он исполняет в процессе групповой работы. Так, «инициатор» может высказывать любые, даже самые фантастические идеи, при этом остальные члены группы не должны подвергать его насмешкам за нереальность выдвигаемых положений. Другой случай: роль «контролера» закономерно предполагает критику, но критику обоснованную, конструктивную. При этом и сам критик, и его оппонент должны чувствовать границы диалога и не переносить конфликтную ситуацию за рамки учебной задачи в межличностный план.

«Мыслительные шапки» [63]

Эта методика является разновидностью ролевой дискуссии, только вместо исполнения ролей предлагается участвовать в дискуссии в соответствии с определенной мыслительной стратегией.

Цель: отработка умений видеть и принимать разные мыслительные стратегии и подходы к решению проблемы.

Материалы: шапки или эмблемы из цветной бумаги, плакаты, бумага для записей, мел для очерчивания внутреннего и внешнего кругов.

Проведение

Пять шапок разных цветов символизируют пять различных подходов к анализу проблемы, поиску решений и аргументации:

белый — призывает «нейтральные» факты, цифры и информацию, аргументирует «весом фактов»;

красный — выражает эмоции и чувства, наполнен интуицией и догадками (позитивными и негативными);

черный — несет трудности, невозможность решения, негативные оценки, т.е. выполняет роль «адвоката дьявола»;

голубой — означает холодную удаленность, контроль над собой и над другими «шапками» (держит внутренний стержень дискуссии);

желтый — характеризуется оптимизмом, радостью жизни, ожиданием будущего; позитивен и конструктивен.

Вместо шапок из бумаги можно использовать эмблемы (бумажные кружки) того же цвета.

Пятеро участников выбирают себе шапки, надевают их и тем самым обозначают свою позицию в разговоре. После небольшой подготовки они проводят первый раунд дискуссии. Через 10 мин участники меняются шапками и, соответственно, линией аргументации (два раза по кругу). Остальные слушатели наблюдают за дискуссией из внешнего круга. Для них возможны следующие задания: язык тела, качество аргументации, воздействие смены шапок на отдельных спорщиков. По окончании слово имеют непосредственные участники, а затем наблюдатели.

Эта методика может иллюстрировать смену перспектив и множественность точек зрения и способов мышления.

Варианты

Пары или маленькие группы выбирают один цвет, потом совместно готовят дискуссию, выбирают спорщиков, которые меняются через каждые 10 мин. Возможна смешанная форма: два участника и один постоянный наблюдатель.

2. Носитель голубой шапки имеет компетенцию «ведущего дискуссии» внутри раунда. Он регулирует время смены шапок в зависимости от течения и интенсивности дискуссии.

Примечание:

Значение цветовой символики следует сделать зримым и ясно высказать. Можно вывесить плакаты, например, на белом плакате написать «факты, цифры, информация» и т.д.

«Позиции»

Цель: осуществление невербального обмена мнениями.

Проведение

1. Участники стоят в центре аудитории. Преподаватель объясняет, один угол помещения отводится для положительных ответов, а противоположный ему — для отрицательных. Необходимо выразить свое отношение к высказанным преподавателем суждениям, встать в позиции на диагонали, проходящей из угла «+» в угол «-».

2. После высказанного преподавателем тезиса, например: «Различия личности учащегося важнее его профессиональной подготовки», участникам дается немного времени, чтобы каждый из них мог занять соответствующий угол и сравнить свою позицию с позициями других участников.

3. Участникам, занимающим крайние позиции, задается вопрос, чем они могут обосновать свое положительное или отрицательное отношение к данному тезису. Объяснения выслушиваются группой и преподавателем без комментариев и обсуждения. Затем преподаватель высказывает следующее положение и т.д.

Варианты

1. Можно попросить обосновать свою позицию не только тех, кто занял крайние, полярные точки, но и других участников. При этом возникает общая дискуссия. Только обсудив все важнейшие моменты, можно переходить к следующему тезису.

2. Если кто-то обнаружит, что его убедили аргументы противоположной стороны, он может оставить свою позицию и «переметнуться» или приблизиться к ним.

3. Вместо устного предъявления тезисов используется показ плакатов. Вопрос задается так: «Соответствует ли изображение на плакате нашей теме? Связываю ли я его с темой? Отвечает ли оно моему представлению о теме?» Это дает возможность для эмоционального и ассоциативного освоения темы.

Примечания:

— эта форма дискуссии не обеспечивает полноты обсуждения; главная ее задача — выслушивание различных мнений и принятие их как данности. В данном случае важно увидеть все разнообразие позиций, а не добиться согласия участников. При выполнении этого упражнения невозможна ситуация, когда у кого-то отсутствует собственное мнение. Каждый участник занимает на линии ту или иную позицию;

— при использовании данного метода может возникнуть нечто вроде давления со стороны группы, если кто-то из участников не хочет отходить далеко от остальных, т. е. присоединяется к общему мнению. Чтобы избежать этого, следует до начала упражнения подготовить такие тезисы, которые могут быть четко отвергнуты или приняты участниками на основе их личного отношения (например: «Я уже был однажды преподавателем на семинаре»). Так каждый опробует ситуацию, когда он противопоставляет себя другим.

«Мозговой штурм»

Метод, получивший название «*Brainstorming*» — **мозговой штурм (мозговая атака)**, предложил А. Осборн в конце 1930-х годов в США. Этот метод является наиболее свободной формой дискуссии, хорошим способом быстрого включения всех членов группы в работу на основе свободного выражения своих мыслей по рассматриваемому вопросу. Он используется для коллективного решения проблем при разработке конкретных проектов, где предполагаются генерация в группе разнообразных идей, их отбор и критическая оценка. Метод «мозгового штурма» относят одновременно к группе проблемных и коммуникативных методов.

Успех проведения «мозгового штурма» зависит от соблюдения двух главных принципов.

Первый из них лежит в области теории **синергетики** (от греч. *synergeia* — сотрудничество, содружество). При совместной работе рождаются идеи более высокого качества, чем при индивидуальной деятельности тех же самых людей. Это происходит за счет интерактивного эффекта. Большая степень взаимодействия приводит к «перекрестному опылению»: идея, которая сама по себе может быть отвергнута в силу недостаточной обоснованности или непрактичности, дорабатывается совместными усилиями, додумывается другими и тем самым улучшается, становится все более конструктивной и пригодной к применению.

Второй принцип состоит в том, что если группа находится в состоянии генерирования идей, то процесс творческого мышления, господствующего в этот момент, нельзя тормозить преждевременной субъективной оценкой этих идей.

«Мозговой штурм» включает три этапа: подготовительный, этап генерирования идей, этап анализа и оценки идей. Продолжительность «мозгового штурма», как правило, не менее 1,5—2 ч.

Подготовительный этап

1. Решение организационных вопросов: подготовка помещения, техники, флип-чарта, доски или транспаранта, распределение ролей, макет или эскиз объекта, который требуется улучшить, средства тонизирования (чай, кофе, минеральная вода) и релаксации (негромкая фоновая музыка).

2. Постановка цели и задач ведущим. Задание для участников обычно начинается со слов: «Почему? Зачем? Как решить? Что можно сделать?», т. е. от участников требуется найти решение или ответ на вопрос.

3. Представление участников и ознакомление их с правилами, процедурой «мозгового штурма» и его регламентом. Правила можно выписать и повесить на видное место.

4. Распределение на группы «генераторов» и «аналитиков». «Генераторы» — это люди с позитивной установкой к творчеству, обладающие яркой фантазией, способные не только рождать, но и развивать свои идеи и быстро подхватывать чужие. «Аналитики» — специалисты, которые могут проанализировать и критически оценить выдвинутые идеи. Задача «аналитиков» — развивать выдвинутые на этапе генерирования идеи для их конкретизации, обобщать идеи, осуществлять их экспертизу.

Определяется «секретарь», который будет фиксировать в тетради или на ватмане все, что говорят участники.

5. Интеллектуальная разминка, которая обычно проводится со всей группой. Ее цель — помочь участникам освободиться от стереотипов и психологических барьеров. Обычно разминка проводится как упражнение в форме быстрого поиска ответов на неожиданные, оригинальные вопросы.

Этап генерирования идей

Процесс генерирования новых идей, поощряемый ведущим, длится, как правило, 15—20 мин. Группа за сеанс может выдать более ста идей, из которых принимаются любые: и здравые, обдуманные, и фантастические, даже абсурдные. Автор каждой идеи может дать краткий (до 30 с) комментарий по существу своей мысли, но без аргументов.

Как уже было отмечено, все идеи записываются или стенографируются. На этом этапе очень важно соблюдать все правила и принципы, поддерживающие максимальную активность участников (см. ниже).

Заключительный этап (анализ идей, 30—45 мин) проводится после перерыва и включает следующие стадии:

— составление отредактированного списка идей;

- оценка, критика, аргументирование и ранжирование значимых для решения проблемы идей;
- выбор и вербальное оформление наиболее оптимальных идей и предложений, по которым высказывалось меньше всего критических замечаний;
- анализ и оценка деятельности «генераторов», «аналитиков» и других участников обсуждения.

Как правило, «мозговой штурм» проводится в небольшой группе (6—10 человек), при большом количестве участников происходит деление на микрогруппы по 6—8 человек. В этом случае на заключительном этапе микрогруппы презентуют свои варианты решений, которые также могут быть проанализированы и оценены группой выбранных экспертов или всеми участниками.

Любая сложная практическая ситуация решается неоднозначно, разными путями и способами. При групповом решении высказываются противоречивые суждения, точки зрения. Рассмотрим способ, позволяющий прийти к общему решению в группе.

Возможный конструктивный ход принятия группового решения.

Этапы:

1. Запись всех предложений.
2. Группировка предложений.
3. Совместное определение критериев для оценки каждой группы предложений.
4. Составление таблицы.

Критерии Идеи	Выгода для образовательного учреждения	Эффективность данного варианта решения проблемы	Стоимость реализации идеи	Возможность реализации предложенного варианта решения	Общая сумма баллов
1-я группа					
2-я группа					
3-я группа					

5. Индивидуальное оценивание в баллах (от 1 до 3) предложений по согласованным критериям.
6. Подсчет общего количества баллов, набранных каждым предложением (группой предложений), ранжирование по баллам.
7. Определение наиболее рациональных предложений (набравших наибольшее количество баллов).

Правила «мозгового штурма» [66]

Важной составляющей, способствующей успеху проведения «мозгового штурма», являются особые условия его проведения, опирающиеся на правила.

1. Отсутствие всякой критики:

- во время выдвижения идей запрещаются их критика, неодобрительные замечания, иронические реплики и т. п. Высказывания записываются без изменений и не оцениваются, несмотря на то, что они могут показаться глупыми, смешными или абсурдными;
- нежелательно также неявное высмеивание чьей-либо идеи или, наоборот, чрезмерное покровительство ей;
- запрещается показывать, что идея не имеет ценности, игнорируя чей-либо вклад или демонстрируя критичное отношение невербальными жестами и мимикой (пожимая плечами, поднимая брови, демонстрируя скепсис или ухмыляясь и т. п.).

2. Поощрение предлагаемых идей:

- одобряются внешне и принимаются все высказанные идеи, причем оказывается предпочтение не систематическому логическому мышлению, а озарениям, необузданной и безграничной фантазии в самых разных направлениях;
- превыше всего ставится количество высказанных идей, а не их качество;

идеи презентуются короткими высказываниями.

3. Равноправие участников «мозгового штурма»:

чтобы иметь стимул выдвигать свои идеи, каждый участник должен чувствовать, что его предложение будет услышано и рассмотрено;

- для предотвращения доминирования одного или двух членов группы целесообразно установить систему, при которой каждый участник может высказать свое предложение в порядке очереди. Это позволит привлечь к генерированию идей всех участников;
- если у кого-то из участников отсутствуют идеи или предложения, об этом нужно сразу же заявить, причем никто не должен эту ситуацию комментировать и выяснять, по какой причине обучаемый не может внести предложение. В случае возникновения ситуации, когда все предложения исчерпаны, руководитель «штурма» может простимулировать группу дополнительно с помощью каких-либо рекомендаций или инициатив.

4. Свобода ассоциаций и творческого воображения:

- в «мозговом штурме» существует запрет на введение каких-либо ограничений;
- любая предложенная идея (даже если она не относится к обсуждаемой проблеме) стоит рассмотрения и внимания участников, так как может вызвать ассоциацию у кого-либо из членов группы и привести к рождению новой идеи;

– высказанные ранее идеи любой участник «штурма» может развивать, интегрировать, получать из них новые ассоциативные комбинации;

– идеи могут высказываться без обоснования;

– допускается выдвижение заведомо нереальных, фантастических, шуточных, оригинальных идей.

5. *Творческая атмосфера на «игровой поляне»:*

– между участниками «мозгового штурма» поддерживаются демократичные, партнерские и дружественные отношения;

– создается и закрепляется такая обстановка, в которой допускаются шутка, каламбур, юмор;

– руководитель «мозгового штурма» инициирует атмосферу максимального психологического комфорта: улыбается, одобряет, поддерживает, восхищается, радуется, говорит комплименты.

6. *Обязательная фиксация всех высказанных идей:*

– все идеи, высказанные вслух, следует записывать на флип-чарт, доску, магнитофон и т.д. теми же словами, какие использовал автор идеи. Требование записывающих «уточнить формулировку» недопустимо, так как может прервать творческий процесс, ход мыслей «генератора» идеи и преждевременно вызвать у слушающих доводы в пользу принятия или отторжения еще не принятого предложения;

– необходимо быть внимательным при записи поступающих предложений и не пропустить ни одного из них. Иногда человек, преодолев стеснительность, выражает свою мысль и надеется, что она будет принята во внимание при обсуждении, но оказывается, что ее не заметили. Этого может быть достаточно, чтобы человек замкнулся, ушел в себя.

7. *Время для инкубации:*

– не следует сразу же приниматься за анализ наработанных идей, их систематизацию и критику;

– группе необходимо дать время, чтобы участники могли обдумать все зафиксированные идеи и затем рассмотреть любые альтернативные подходы или новые предложения.

Метод «мозгового штурма» хорош тем, что помогает демократично и ненавязчиво обсуждать многие проблемы.

3.4. *Возможные трудности при проведении дискуссий.* **Советы и рекомендации ведущему**

При организации и проведении дискуссий нередко возникают определенные проблемы и трудности. Остановимся на наиболее часто встречающихся затруднениях.

1. *Перевод дискуссии на другую, не менее актуальную для присутствующих тему или перевод разговора на постороннюю тему.*

Одна из основных опасностей при использовании дискуссии в качестве метода обучения — это легкость, с которой можно отклониться далеко в сторону от обсуждаемой темы. Поскольку поощряется генерирование любых идей, участники дискуссии, особенно «мозгового штурма», зачастую уходят от реальной проблемы и с трудом находят рациональные и продуктивные идеи.

Рекомендации и советы.

1. Тему дискуссии всегда старайтесь зафиксировать письменно — на доске или плакате.

2. Держать группу в необходимом русле поможет повторение предмета, темы и условий дискуссии перед ее началом.

3. Приучайте участников дискуссии повторять основные моменты предыдущего выступления прежде, чем высказывать собственную точку зрения.

4. Постарайтесь сформулировать обсуждаемую в настоящий момент тему, записать ее на доске и сопоставить с обсуждаемой темой; делайте промежуточные обобщения.

5. Обнаружив, что участники перевели разговор на другую тему, скажите (одной-двумя фразами), что это действительно важный вопрос. А затем: «Поскольку это заслуживает специального разговора (“заслуживает!”), а я дорожу вашим (“вашим!”) и свободным временем, то давайте сначала закончим о...» или: «Хорошо. Еще поговорим об этом. Только давайте сначала закончим о...». Типичная ошибка: заметив, что участники дискуссии «соскочили» на другую тему, ведущий реагирует раздраженно: «Давайте не отвлекаться!» — и тем самым ставит дискуссию на грань конфликта.

II. *Чрезмерно словоохотливый участник дискуссии.*

Рекомендации и советы.

1. Как только начинается обмен мнениями, ведущий должен удостовериться, что никто не монополизировал дискуссию и что каждый желающий внести в нее свой вклад имеет возможность сделать это. Если приводимые доводы становятся расплывчатыми и сомнительными, ведущий может попросить у говорящего пояснений от имени группы или же сделать обзор тех моментов, которые были упущены либо затронуты слишком поверхностно.

2. Дать слишком словоохотливому участнику высказаться, зная, что когда-нибудь он «выдохнется». А затем: «Теперь можно сказать еще» — и обязательно дожидаться ответа.

3. «Потерпите, сейчас вы выскажетесь» или — с настойчивой, но не раздраженной интонацией: «Позвольте мне договорить до конца».

4. Попросите его изложить свои мысли письменно.

5. Поручите подготовить и высказать свое мнение при подведении итогов дискуссии.

6. Заранее поговорите с ним, подчеркните его способности и попросите дать возможность высказаться другим.

7. Попросите его записывать аргументы на доске или плакате.

8. Не допускайте обращений, которые могут вызвать конфликтную ситуацию: «Дайте же наконец высказаться другим!» — «Нет, это вы не дадите...».

III. Пассивность участников.

Причиной может быть неактуальность обсуждаемой проблемы либо пессимистический настрой аудитории относительно приемлемых вариантов ее решения (ничего из предложенного материала не принесет никакой пользы). Отсутствие подготовки или привычка руководителя к авторитарному стилю могут вызывать у участников страх оказаться несостоятельными или униженными, что также снижает их творческую активность.

Рекомендации и советы (для более полного включения группы в дискуссию).

1. Начните дискуссию со знакомства (если необходимо) или интеллектуальной разминки — это раскрепостит участников и создаст определенный настрой.

2. Расположите группу по кругу, устраните преграды, затрудняющие общение.

3. Подключите участников к определению темы дискуссии, предоставив им возможность выбора темы из нескольких альтернативных. Проблемно сформулируйте выбранную тему, покажите значимость и полезность ее обсуждения для всех участников, объясните, почему это важно обсудить всем вместе именно сейчас, наметьте ожидаемый результат; ориентируйте участников на групповое решение.

4. Постарайтесь выявить интересы и устранить сомнения участников, ответив на их замечания. После того как участники заинтересовались обсуждаемыми положениями, поняли их целесообразность, но все еще проявляют осторожность и не видят возможностей для их практического применения, важно выяснить их желания и устранить сомнения.

5. Чтобы привлечь к обсуждению пассивных участников, попросите их в качестве примера привести несколько фактов. Покажите значимость участия в дискуссии именно этого человека. Старайтесь использовать личные обращения.

6. Поддерживайте и подбадривайте участников, когда они высказываются.

Эффективным способом стимулирования активности участников является *метод созидательной конфронтации* [26].

Для обострения дискуссии поощряются независимые, неожиданные, неординарные суждения, представляющие противоположные точки зрения. Тем самым создается ситуация эмоционального напряжения, конфронтации, которая стимулирует творче-

ское воображение, критическое мышление участников дискуссии. Если ведущий не будет управлять этим процессом, может возникнуть другая проблема: конфликт во время дискуссии.

IV. Сильная зависимость некоторых участников от группы.

Качество дискуссии в значительной степени определяется глубиной знаний и опыта, которыми обладают члены группы, поэтому следует уделять внимание подбору участников дискуссии с приблизительно равными способностями, чтобы обеспечить широкий спектр мнений и убеждений. Снижает зависимость от группы использование письменной дискуссии.

Вместе с тем отдельные участники дискуссии могут *утвердиться в своей позиции*. Несмотря на то, что дискуссия, несомненно, предоставляет замечательную возможность убедить кого-либо взглянуть на вещи по-новому, в ходе нее также возможно укрепление участников в своих убеждениях, если они видят угрозу для собственных взглядов. Обеспечение благоприятной эмоциональной атмосферы снимает психологические защиты, делает участников более гибкими.

V. Слишком острый характер дискуссии, взаимные обвинения участников.

Это случается, когда обсуждаемая проблема касается жизненных принципов и личных переживаний участников и стороны не стремятся к единодушию.

Рекомендация и совет.

Чтобы спор не вышел за рамки дискуссии, ведущему нужно расположить рассуждения всех сторон и обсудить сходство и различия позиций.

Если иногда в силу выраженного эмоционального фактора обсуждения вопроса один из участников пытается вывести ведущего из равновесия, осознанно или неосознанно провоцируя его на конфликт с помощью «мелких уколов», следует игнорировать эти «пилюльки», ибо они в таких случаях носят косвенный характер и затрагивают сути ваших аргументов. Когда участник заметит, что его «уколы» не действуют, его запал пропадает, хотя по инерции он может выпустить еще пару «шпилек».

VI. Нарушение режима времени.

Оно может возникнуть, если преподаватель увлечется и подхватит навязанный группой ритм.

Рекомендация и совет.

При подготовке к дискуссии четко определите время на обсуждение каждого вопроса и сверяйтесь с планом по ходу дискуссии либо назначьте «хранителя времени» из участников.

Ряд трудностей возникает, если преподаватель забывает о правиле: «Люди легче принимают позицию того человека, к которому у них эмоционально положительное отношение, и наоборот». Если преподаватель сумел расположить к себе обучающихся, со-

здать благоприятный психологический климат, то в проведении дискуссии удастся избежать многих трудностей, связанных с межличностными отношениями.

Некоторые из предложенных вариантов проведения дискуссий не гарантируют тщательную, глубокую проработку материала. Но одно из главных значений дискуссии — не столько всесторонне и глубоко решить проблему, сколько побудить участников задуматься над ней, осуществить пересмотр своих убеждений и представлений, уточнить и определить свою позицию, научиться аргументированно отстаивать собственную точку зрения и в то же время осознавать право других иметь свой взгляд на обсуждаемую проблему, быть индивидуальностью.

Изучение механизмов групповой дискуссии показало целесообразность ее применения для активизации межличностных процессов в управленческой, обучающей, диагностической, психотерапевтической, творческой и других видах деятельности.

Вопросы и задания

1. Сравните методы интерактивного обучения — дискуссию и диспут, укажите сходства и различия.
2. Укажите преимущества дискуссии по сравнению с другими формами обучения.
3. Какие современные техники организации дискуссий наиболее приемлемы в детской, а какие — во взрослой аудитории? Свой ответ обоснуйте.
4. Используя советы по подготовке и проведению дискуссии, составьте план дискуссии на произвольную тему.
5. Какие типы вопросов включены в ваш план проведения дискуссии? Какие еще типы вопросов могут быть использованы?
6. Проанализируйте возможные трудности при проведении дискуссий. Назовите способы их преодоления.

Глава 4

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

4.1. Роль игры в профессиональном образовании

Игра является уникальным механизмом аккумуляции и передачи социального опыта — как практического (овладение средствами решения задач), так и этического, связанного с определенными правилами и нормами поведения в различных ситуациях. Появление игрового метода обучения обусловлено требованиями повышения эффективности обучения за счет более активного включения слушателей в процесс не только получения знаний, но и непосредственного (здесь и теперь) их использования.

Впервые деловая игра была использована в 1930-х годах в Ленинграде группой под руководством М. М. Бирнштейн [4] при обучении руководителей крупных предприятий, но не получила дальнейшего развития в социально-экономических условиях того времени. В 50-е годы деловые игры начали распространяться в США. В настоящее время разработаны сотни вариантов деловых и учебных игр [46].

В 70—80-х годах разработка и применение деловых игр в СССР приняли массовый характер, в Минвузе СССР начал работать Совет по активным методам обучения [79]. Специалисты, занимающиеся разработкой организационно-обучающих игр [16, 36, 61, 72 и др.], отмечают, что обучение в игре является важнейшим условием освоения профессиональной деятельности, обеспечиваемого посредством воссоздания в учебной обстановке контекста конкретной профессиональной ситуации. В ходе игры происходит ускоренное овладение предметной деятельностью за счет передачи участникам активной позиции — от роли игрока до соавтора игры.

Некоторые преподаватели и взрослые обучающиеся считают игру средством отдыха и развлечения на занятиях, непродуктивным видом обучающей деятельности. Но ценность игры в большей степени заключается не столько в достижении дидактических целей, сколько в социально-психологическом воздействии на играющих участников и тех эффектах, которые при этом наблюдаются.

Итак, игра как метод обучения взрослых дает возможность:

- 1) сформировать мотивацию на обучение (и поэтому может быть эффективна на начальной стадии обучения);

2) оценить уровень подготовленности слушателей (и для этого может быть использована как на начальной стадии обучения — для входного контроля, так и на стадии завершения — для итогового контроля эффективности обучения);

3) оценить степень овладения материалом и перевести его из пассивного состояния — знания в активное — умение (и поэтому может быть эффективна в качестве метода практической отработки навыка сразу после обсуждения теоретического материала);

4) получить участникам собственный опыт учебно-игровой деятельности, отработать умение проектировать и организовывать обучающие игры;

5) активизировать самообразование слушателей;

6) формировать плюрализм мнений и действий, многовариантность мыслительных операций, интерес к более эффективному построению профессиональной деятельности;

7) развивать индивидуальное профессиональное мышление, умение анализировать и прогнозировать.

Использование игры в обучении взрослых также дает ряд следующих дополнительных эффектов (их отмечают многие исследователи):

- свободу: игра не задача, не долг, не закон, а свободное развлекательное действие. По приказу играть нельзя, игра идет только добровольно;

- разрушение надоевшей повседневности с ее утилитаризмом, монотонностью, жесткой детерминацией образа жизни. Игра — это неординарность;

- выход в другое состояние души. Игра снимает то жесткое напряжение, в котором пребывает человек в реальной жизни, и заменяет его добровольной и радостной мобилизацией духовных и физических сил;

- порядок вырабатывает это качество, что очень ценно сейчас в нашем нестабильном, беспорядочном мире. Система правил в игре абсолютна и несомненна. Невозможно нарушать правила и оставаться в игре;

- увлеченность. В игре нет частичной выгоды. Она интенсивно вовлекает всего человека, активизирует его способности;

- возможность создать и сплотить коллектив. Привлекательность игры столь велика и игровой контакт людей друг с другом столь полон и глубок, что игровые содружества обнаруживают способность сохраняться и после окончания игры, вне ее рамок;

- элемент неопределенности, который возбуждает, активизирует мышление, настраивает на поиск оптимальных решений;

- понятие о чести. Для нее не существенно, кто именно победит, но важно, чтобы победа была одержана по всем правилам и чтобы в борьбе были проявлены с максимальной полнотой мужество, ум, честность и благородство;

- понятие о самоограничении и самопожертвовании в пользу коллектива, поскольку только «сыгранный» коллектив добивается успеха и совершенства в игре;

- компенсацию, нейтрализацию недостатков действительно-сти, противопоставляя жесткому миру реальности иллюзорный гармоничный мир — антипод. Игра дает романтизм;

- развитие воображения, которое необходимо для создания новых миров, мифов, ситуаций, правил игры;

- стойкий интерес к знанию, поскольку ролевые и деловые игры создаются методом его моделирования;

- возможность развить свое мышление, поскольку необходимо построить интригу и реализовать ее;

- развитие психологической пластичности. Это не одно лишь искусство, но и театральное искусство, способность вживаться в образ до конца;

- радость общения с единомышленниками. Она представляет собой способ группового воспитания и образования;

- ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно мысленно;

- психологическую устойчивость. Игра вырабатывает активное отношение к жизни и целеустремленность в выполнении поставленной цели;

- право на ошибку в процессе обучения, что, в свою очередь, дает возможность не допускать оплошности в реальной практике.

Как видим, результаты и эффекты игрового обучения впечатляющие, не случайно во всех развитых странах удельный вес игровых методов обучения в процессе подготовки и переподготовки специалистов весьма велик.

Игровые методы являются интерактивными и интегративными, поскольку включают в себя и элементы тренинга, и разбор конкретных ситуаций, и дискуссии — в зависимости от целей игры.

4.2. Деловые игры

В педагогической литературе нет однозначно принятой классификации обучающих игр, но по типу процессов (характеристике времени проведения, формам и сферам моделирования, роли ведущего игры, степени заданности ролей, формам выработки решения участниками игры, системам оценивания по ходу игры) игры разделяют на три основные категории [26, с. 114]:

- деловые игры (игры-имитации);

- ролевые игры (игры-драматизации);

- организационно-деятельностные игры — ОДИ (их варианты: организационно-мыслительные, моделирующие и проектные игры).

Деловые игры среди методов интерактивного обучения занимают ведущее место по объему внедрения и роли в процессе обучения взрослых.

Метод деловой игры первоначально появился не в системе образования, а в практической сфере управления [46]. Сейчас деловые игры применяются в самых различных областях практики: в исследовательской работе, процессе проектных разработок, при коллективной выработке решений в реальных производственных ситуациях, в профессиональном обучении и при повышении квалификации.

В наиболее общем виде деловую игру определяют как «метод имитации (подражания, изображения, отражения) принятия управленческих решений в различных ситуациях (путем проигрывания, разыгрывания) по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам. Поэтому нередко деловые игры называют имитационными управленческими играми» [80, с. 3—4].

Деловые игры представляют собой *имитационное моделирование реальных механизмов и процессов*. «Это форма воссоздания предметного и социального содержания, какой-либо реальной деятельности (профессиональной, социальной, политической, технической и т.д.)» [26, с. 114—115].

Деловая игра отличается от других методов обучения тем, что дает возможность участникам «прожить» некоторое время в изучаемой производственной ситуации, приобрести опыт профессиональной деятельности в новых условиях.

Ю. Н. Емельянов [23] называет деловые игры *операционными*, так как по психологическим параметрам (мотивации, участию интеллектуальных ресурсов, эмоциональной окраске) они аналогичны методам анализа проблемных ситуаций. Однако в противоположность спонтанному обсуждению, принятому в дискуссионных методах и сопровождаемому субъективной оценкой преподавателя (или руководителя), операционные игры имеют сценарий, в который заложен более или менее жесткий алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения, т.е. обучаемый видит воздействие, которое оказали его решения на будущие события. В операционных (деловых, управленческих) играх более подчеркнут аспект инструментального обучения и в то же время формализован и минимизирован по сравнению с реальностью межличностный аспект.

Деловые игры могут классифицироваться: а) по области применения; б) по ролевым функциям; в) по масштабу имитируемого в игре процесса; г) по функциям управления.

Выделяют четыре основные формы деловых игр (ДИ): 1) *тематические* ДИ, связанные с определенной темой учебного плана; 2) *сквозные* ДИ, охватывающие несколько последовательно прорабатываемых тем учебного курса на одном производствен-

ном материале; 3) *предметные комплексы* ДИ, создаваемые в том случае, если тематику учебного курса целесообразно изучать в различных направлениях; 4) *межпредметные комплексы* ДИ, создаваемые в том случае, если ряд предметов и учебных тем объединяется и связывается через одну игру.

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, «деловой театр», психо- и социодрамы.

Имитационные игры. На занятиях воссоздается деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.) и обстановка, а также условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника, студенческая аудитория, квалификационное испытание и т.д.). Сценарий имитационной игры кроме сюжета события содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры. Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например, методики написания учебного пособия, статьи, рецензии, решения производственных задач, аттестации педагогических кадров, ведения пропаганды и агитации и т.п. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

Ролевые игры. В этих играх отрабатываются тактика поведения, функций, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель ситуации — пьеса; между участниками распределяются роли с «обязательным содержанием».

Деловой театр. Инсценируется поведение человека в определенной обстановке. При этом участник должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ того или иного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки — совершенствовать умение ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, учитывать их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу. При использовании этого метода составляется сценарий, где описываются конкретные ситуации, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

Психодрама и социодрама. Они довольно близки к «исполнению ролей» и «деловому театру». Это тоже театр, но уже социально-психологический, в котором отрабатывается умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать, изменять состояние другого человека и способность войти с ним в продуктивный контакт.

Деловые игры, в которых акцент делается на ролевое исполнение, часто называют также ролевыми.

В отличие от традиционных методов обучения деловая игра обладает определенными преимуществами, характеризующими ее как метод активного и интерактивного обучения.

Во-первых, моделируемые профессиональные отношения обеспечивают неизбежность вовлечения слушателя в имитируемую профессиональную среду. Являясь субъектом профессиональных отношений, он приобретает необходимые навыки и умения правильного выполнения своих производственных функций, что способствует интенсивному профессиональному развитию.

Во-вторых, эмоционально-творческий поисковый характер деятельности участников служит дидактическим средством развития творческого (теоретического и практического) профессионального мышления, выражающегося в способности к анализу производственных ситуаций, постановке, решению и доказательству (обоснованию) субъективно новых для них задач; развивает умение эффективно взаимодействовать с партнером.

В-третьих, деловая игра раскрывает личностный потенциал слушателя: каждый участник может оценить свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками. Игровой метод позволяет диагностировать не только профессиональные качества участников, но и типовое развитие отдельных производственных ситуаций. Подобные занятия становятся своеобразной проверкой приемов и методов профессиональной деятельности, вызывают чувство удовлетворенности и уверенности в себе.

Технология проведения деловой игры

Деловая игра предполагает практическую работу по моделированию различных производственных и педагогических ситуаций с помощью игротехнических средств. *Моделирование в игре* — это структурный элемент, присущий исключительно деловым и ролевым играм взрослых. В широком смысле под моделированием понимается замена непосредственного экспериментирования созданием и манипулированием объектами (макетами), замещающими реальный объект изучения. Модель реализуется через правила. *Правила игры* — это те положения, в которых отражаются сущность игры, соотношение всех ее компонентов. Правила могут быть перенесены в игры из культурного контекста, взяты из жизни или придуманы специально для игры. В зависимости от сферы, которая подвергается игровому моделированию, деловые игры делятся на социально-экономические, производственные, социально-культурные, управленческие, экономические, политические и др.

Этап подготовки деловой игры [36, 78]

1. Выбор темы и диагностика исходной ситуации.

2. Разработка сценария и игрового контекста, являющегося специфическим и обязательным компонентом в конструкции деловой игры. В содержание сценария входят: определение целей и задач, прогнозирование ожидаемых результатов (игровых и педагогических), описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристики действующих лиц.

Цели и задачи деловой игры формируются исходя из задач обучения, содержания изучаемых теоретических проблем и тех умений, которые должны быть обреты участниками в процессе обучения.

При конструировании деловой игры на занятиях в системе повышения квалификации педагогов подбирают ситуации, наиболее типичные по структуре деятельности для преподавателя, мастера производственного обучения, классного руководителя и т. п., что и обеспечивает профессиональный контекст игры.

Игровой контекст обеспечивается: введением новых правил, игровых прав и обязанностей игроков и экспертов; введением персонажей; исполнением двойных ролей; введением противоположных по интересам ролей; конструированием поведенческих противоречий; разработкой системы штрафов, поощрений, премий; визуальным представлением результатов, что излагается в игровой документации.

3. Диагностика возможностей группы, игровых качеств будущих исполнителей ролевых функций, объективных обстоятельств, влияющих на ход игры.

Введение в игру

1. Ознакомление участников и экспертов с исходной информацией.

2. Формирование мини-групп (по 4—5 человек), создание арбитража (экспертов, 4—5 человек), информирование участников об условиях игры, введение игровых правил, вручение игровых документов.

3. Совместное определение задач игры и учебных задач; обсуждение режима работы. Сбор дополнительной информации, изучение специальной литературы. При необходимости участники обращаются к ведущему и экспертам за консультацией.

4. Распределение ролей. Запрещено отказываться от полученной роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность участников, нарушать регламент и этику поведения.

Этап проведения

С момента начала игры нельзя вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отдаляются от главной цели игры. В зависимости от вида деловой игры могут быть использованы различные типы ролевых по-

зиций участников (например, «генератор идей», «имитатор», «эрудит», «аналитик», «организатор», «тренер», «инициатор», «консерватор», «программист», «лидер», «независимый» и т.д.).

Возможный ход деловой игры:

- 1) анализ исходной информации;
- 2) подготовка к выполнению ролевых функций и заданий;
- 3) выполнение участниками ролевых функций, имитация подготовленных заданий.

При проведении деловой игры часто используется соревнование между микрогруппами. Состязательность — мощный побудительный фактор активизации познавательной деятельности, поскольку в учебном процессе взрослых действуют мотивы профессионально-престижного свойства. Никому не хочется «ударить в грязь лицом» перед своими коллегами, каждый стремится показать, что и он «чего-то стоит» в профессиональном смысле, готов поделиться опытом, продемонстрировать глубину аналитического мышления, знания проблем и т.д. В этом случае для усиления фактора состязательности применимы иногда и оценки в баллах.

Этап анализа

1. Анализ результатов игры участниками.
2. Выступления экспертов, обмен мыслями, защита участниками своих решений и выводов.
3. Подведение итогов игры преподавателем, который отмечает достигнутые результаты, ошибки, формулирует окончательный итог занятий.

Особое значение приобретает в деловой игре совместное обсуждение ее результатов, анализ полученного опыта. При этом важно:

- установить проблемы и явления, которые имели место в игре;
- определить и показать соответствие игры реальной жизни;
- выявить причины различного поведения участников;
- выяснить, имеют ли место в реальной жизни подобные образцы поведения;
- предложить, что нужно изменить в игре, чтобы достичь лучшего результата;
- предложить, что следует изменить в реальной жизни.

В ходе игры преподаватель может занимать разные позиции: быть руководителем игры (игротехником); выступать в одной из ролей (игровая позиция) или в роли помощника и консультанта (фасилитатора); наблюдать и оценивать по окончании действия участников (позиция эксперта).

Характер деловой игры зависит от степени ее сложности (количество участников, длительность во времени, сложность самой задачи), проблемности (конфликтность ситуации, противоборство сторон), а также от степени импровизации участников (от заранее заданных действий до свободной импровизации).

Для подготовки таких игр требуется время, но интерес взрослых к ним необычайно высок. Очень часто в процессе игры участники в состоянии эмоционального подъема прибегают к имитации, драматизации.

Совместная деятельность в деловой игре часто имеет характер ролевого взаимодействия, осуществляемого в соответствии с предписанными или принимаемыми в ходе самой игры правилами и нормами. В педагогике любые игры (деловые, ролевые и др.) связаны с определенными правилами (условиями) для играющих. Ролевое взаимодействие в деловой игре делает ее похожей на ролевую игру.

Реальность проигрывания ситуаций, механизм совместной деятельности и системы общения и отношений приближают метод деловых игр к условиям практической деятельности реальных работников некоторой функционирующей социально-экономической системы. Это одно из важных отличий деловой игры от организационно-деятельностной.

Деловая игра как метод включает в себя другие формы активного обучения. Например, в процессе ее подготовки и обсуждения результатов используются методы дискуссии, анализа конкретных ситуаций, действия по инструкции, разбора почты, решения производственных задач и др. Таким образом, на основе деловых игр синтезируются разнообразные методы обучения, и при этом эффект от использования названных приемов в комплексе с игровыми средствами значительно повышается.

4.3. Ролевые игры

Ролевая игра как игровой метод характеризуется наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками для ее решения. Ролевая игра (по существу, игра-драматизация) — это процесс, в котором участникам предлагается «сыграть» другого человека или «разыграть» определенную проблемную ситуацию. Иначе говоря, ролевые игры представляют собой небольшие сценки спланированного или произвольного характера, отражающие модели жизненных ситуаций.

Ролевая игра — это эффективная отработка вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться участники семинара (например, аттестация, защита или презентация какой-либо работы, конфликт с коллегами и др.). Игра позволяет приобрести навыки принятия ответственных и безопасных решений в жизни.

Роль и ее принятие являются важнейшими составляющими ролевой игры. Исполнение роли представляет собой точное, буквальное воспроизведение деятельности другого человека

(например, учителя, учащегося, заместителя директора по опытно-экспериментальной работе, директора, методиста районного (городского, областного) методического центра и т.д.).

Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Согласно М.Форвергу, человек может принимать роль через:

присвоение внешних черт поведения;

присвоение норм поведения;

присвоение социальных задач, стоящих перед ролью.

Поскольку в ролевой игре участник исполняет роль какого-либо персонажа, а не свою собственную, он может свободно экспериментировать и не бояться, что его поведение будет выглядеть глупым или неадекватным.

Признаком, отличающим ролевые игры от деловых, является отсутствие системы оценивания по ходу игры. В ролевых играх действия игроков стимулируются самим игровым комплексом, в который включаются элементы среды, внешние по отношению к объекту моделирования. Игроки самостоятельно анализируют сложившуюся по ходу игры ситуацию, за счет чего достигается самоорганизация участников.

Руководитель ролевой игры, как правило, не является непосредственным участником игрового комплекса. Он — лицо «за кадром», задача которого состоит в создании и поддержании условий, репрезентирующих объективную реальность с помощью опосредованных игровых методов: театральных персонажей, газетных публикаций, писем, конференций и т.д.

Ролевые игры непрерывны. Это означает, что игра не прерывается для обсуждения. В ролевой игре нет процедурных средств, воздействующих на игроков, таких, как мнение экспертов или ведущего. Все это обеспечивает определенную естественность и максимальную погруженность участников в игровой процесс. В отличие от других игр в ролевой игре в зависимости от ее целей решения могут приниматься как коллективно, так и индивидуально.

Эмоциональный эффект ролевой игры строится на «проживании» участниками нового опыта в игровой обстановке, на своего рода открытиях, которые совершает человек, участвуя в игре.

Игровые действия связаны с целевым аспектом игры. Они могут задаваться сценарием, ведущими игры (преподавателями) или нормативными документами, а могут быть сформулированы (избраны) игроками в соответствии с собственным видением ситуации. С точки зрения самостоятельности действий игроков и жесткости игровых правил игры могут быть поделены на «жесткие», «свободные» и занимающие промежуточное положение (в которых достигнут своеобразный компромисс между первыми двумя).

Процесс игры отличает этот метод обучения от анализа ситуаций и тренинга. В процесс игры предполагается обязательное включение дополнительных вводных, которые могут существенным образом повлиять на игровые роли и действия участников.

Подготовка и проведение ролевой игры

Преподавателю при проведении ролевой игры важно учитывать ряд принципов.

1. Игра должна быть значима для участников. Ее значимость определяется соответствием ситуации сфере интересов участника или личностному плану.

2. Необходимо выбрать такие ситуации, которые могут быть решены в рамках занятия. Эти ситуации можно выделить с помощью интервью или предварительной диагностики участников.

3. Важен правильный подбор лиц, которые будут принимать участие в игре.

Руководить игрой должен либо куратор, либо заранее подготовленный слушатель.

Механизм проведения ролевой игры (игры-драматизации)

1. Руководитель сообщает тему игры, обозначает игровую ситуацию, уточняет, бывает ли так, значима ли эта ситуация.

2. Дается инструкция о ходе игры. При этом надо убедить, что все понимают ее правильно, так как свои неудачи участники часто объясняют нечеткостью инструкции.

3. Распределяются роли. Иногда участники отказываются от предложенных ролей, для этого необходимо иметь запасные варианты. В первые дни лучше не пускать ситуацию на самотек. Если остаются незанятые в игре члены группы, то им можно дать задание: отслеживать вербальное и невербальное поведение участников ролевой игры, наблюдать, как они взаимодействуют, как решают поставленную перед ними задачу.

4. Еще раз формулируется проблема, которую нужно решить. После этого организуется ситуация, размечается пространство и вводятся роли. В ролевых играх участникам предоставляется возможность:

- показать существующие стереотипы реагирования в тех или иных ситуациях;

- разработать и использовать новые стратегии поведения;

- осознать и преодолеть свои внутренние опасения и проблемы.

Активные участники действуют в соответствии со своими ролями и полученной информацией. По ходу ролевой игры наблюдатели, а также приглашенный специалист или преподаватель никак не вмешиваются в действия участников, но ведут записи для последующего комментирования.

5. Подведение итогов проводится на основе эмоционально пережитых играющими суждений, фиксируется реакция каждого из

участников. Руководитель излагает факты, сведения, сопоставляя их с эмоциональными реакциями играющих.

Примером ролевой деловой игры может быть «*Педагогический совет — защита инноваций*» [51].

Каждой группе учителей (кафедре, отделению) дается задание: предварительно изучить какую-либо педагогическую инновацию и на совете в лаконичной форме (10—15 мин) изложить ее идеи и особенности, ознакомиться с конкретным опытом применения этой педагогической технологии или ее элементов (открытые уроки, изучение методических материалов). Кроме того, группа выбирает из своего состава исполнителей следующих ролей:

- автор-новатор — носитель передовых идей, руководитель группы;
- оптимисты — сподвижники новатора, защитники идей, их пропагандисты;
- пессимисты — консерваторы и скептики, противники идей;
- реалисты — аналитики, способные взвесить все «за» и «против» и сделать необходимые выводы.

В зависимости от количества участников и обсужденных инноваций возможно выделение творческих групп не только по указанным, но и по другим ролевым направлениям (ученик — учитель — родитель — администрация и т.д.).

В результате делового обсуждения инновации по ролям педагогический совет приходит к тому или иному решению о целесообразности ее применения.

4.4. Организационно-деятельностные игры в обучении взрослых

Организационно-деятельностные игры (ОДИ) представляют собой более крупную форму игровой деятельности и чаще встречаются в управленческой практике, чем в профессиональном обучении. *Организационно-деятельностные и организационно-обучающие игры (ООИ) являются формами коллективной мыслительности, в процессе которой происходит обучение и проектирование (создание) новых деятельностных образцов.* Такие игры проводятся специалистами-методологами и игротехниками на основе глубокой теоретической проработки решаемых проблем с целью внедрения новой практики в некоторой профессиональной сфере.

В. И. Загвязинский отмечает: «ОДИ предусматривают организацию коллективной мыслительной деятельности на основе развертывания содержания обучения в виде системы проблемных ситуаций и взаимодействия всех субъектов обучения в процессе их анализа. Задача руководителя ОДИ — «сделать» группу единицей учебного процесса, но при условии сохранения личной позиции каждого» [26, с. 114].

В ходе ОДИ, используемых в управленческой деятельности, как правило, решаются проблемы, связанные с созданием или реформированием существующих организационных структур. Для этих целей привлекаются работники организаций, имеющие соответствующий потенциал и полномочия для решения стратегических задач. Иногда игра может применяться в качестве практического руководства для решения различного рода сложных проблем, а также когда требуется объединение специалистов разных направлений.

ОДИ и ООИ требуют для своего проведения достаточно длительного времени (несколько дней) и дополнительных экономических затрат. В силу этого популярность ОДИ в последнее время несколько снизилась.

Подготовка ОДИ должна осуществляться специалистами-игротехниками.

Для успешного проведения организационно-деятельностной обучающей игры необходимо выполнение следующих условий:

- игра должна иметь общую тему, должна быть направлена на решение определенной проблемы, которую формулируют участники игры, выступающие заказчиками;
- в игре необходимо наличие *организационной группы*, которая координирует деятельность участников и управляет их взаимодействием;
- в ходе дискуссии, в процессе поиска новых решений могут возникать противоречия и конфликты; специально выделенная *группа проблематизации* призвана выявить проблемы социального и профессионального характера;
- в ходе игры возможны ситуации, когда ни один из игроков не сможет предложить решение поставленной проблемы; для выхода из таких ситуаций формируется *группа методологического обеспечения*;
- в целях поддержания благоприятного морально-психологического климата на игре создается *группа психологического обеспечения*, которая выполняет также чисто исследовательскую функцию изучения основных процессов игры и взаимоотношений ее участников;
- необходима также *группа технического обеспечения*, которая регистрирует все рабочие процессы игры (запись на магнитофон, схемы, плакаты и т.д.);
- вышеперечисленные группы входят в состав организаторов игры. В зависимости от темы игры создаются *рабочие группы*, куда могут записываться и организаторы, и заказчики.

Основные требования к деятельности участников ОДИ включают нижеследующие позиции.

1. Каждый участник игры находится в двух планах — *предметном* и *организационно-деятельностном*.

2. Каждый должен лично самоопределиваться в данной ситуации. По условиям ОДИ каждый игрок выдвигает цели, ограниченные рамками темы, и пытается их достигать. Принимая условия игры, участник осуществляет акт самообразования. В этом состоянии ему предстоит прожить несколько дней, борясь за достижение своих целей, организуя свою деятельность, участвуя в работе группы, кооперируясь с другими.

Каждому участнику ОДИ нужно сделать себя предметом обсуждения. Оргдеятельностная игра — это игра в себя и для себя, собственное понимание и непонимание.

3. Отсутствие рамок («игра без правил»), снятие рангов позволяет изменить социальные роли, сломать стереотипы поведения и мышления участников, способствует их отказу от своих устаревших подходов и средств в пользу новых методов.

4. Работа над выделением и разработкой проблемы требует от участников выхода в область идеальных объектов и осуществления анализа, прогнозирования и рефлексии собственной деятельности. Рефлексия, по выражению Гегеля, — это «размышление о собственном мышлении», т. е. изначальная проверка своей мысли и контроль за ее ходом посредством обсуждения действий участников и полученных на каждом этапе результатов. Итогом рефлексии является иное понимание не только ситуации, но и самого себя.

5. Участники включаются в командную мыследеятельность (КМД), что требует толерантности к чужим мнениям и отчуждения результатов деятельности от личности.

6. В технологии проблематизации и «сборки» идей в ОДИ используется особое оформление, «язык схематехнических изображений» [1], который участникам приходится интенсивно осваивать.

7. Система оценивания участниками друг друга, экспертами, ведущими по ходу игры часто отсутствует. Решения принимаются коллективно. Цель игрового коллектива превалирует над индивидуальными стремлениями, участник психологически должен быть готов к этому.

8. «Соблюдение принципа выращивания, открытость игротехнических замыслов в конце каждого витка игры (фаза рефлексии дня и методологические консультации) и в конце игры предопределяют отсутствие эффекта манипулирования игроками» [1, с. 53].

Содержание работы игротехника. Игротехник проблематизирует средства деятельности игроков (действуя по правилу: «*Чтобы человек понял, его нужно зацепить*»), побуждает их к рефлексии, способствует осознанию стереотипов, внутренних препятствий, более четкому осмыслению целей и собственных интересов; организует коммуникацию между игроками в группе, помогает перенести освоенный способ в конкретную деятельность, привлекает

методологический аппарат к разрешению проблем. Таким образом, игротехник осуществляет исследовательскую, педагогическую, организационно-коммуникативную деятельность.

Он контролирует несколько пластов.

Психологический

— Организация коммуникации в группе, анализ происходящего в психологическом плане, содействие самоопределению в группе относительно задач.

— Осмысливание и руководство групповой динамикой. Важно добиться согласования в группе (ритуального и по содержанию), определить лидеров по содержанию, способам, коммуникации, определить, кто выступит с докладом от группы. Если нет лидера по содержанию, игротехник оказывает помощь членам группы в самоопределении по отношению к поставленной задаче, отслеживает работу группы на пленарном заседании, но не вмешивается в ее работу.

— Отслеживание индивидуальных продвижений (динамики индивидуального развития, мотивации для работы на пленарном заседании) и помощь игрокам в осознании и принятии изменения, которые с ним и должны произойти.

Мыслительный

— Обобщение (выход на более абстрактный уровень, введение процедур схематизации и оперирования схемами — один из ключевых процессов ОДИ).

— Проблематизация по способу, оформлению мышления. Игротехник обязан следить, как происходит осознание, и поощрять участников.

— Рефлексия способа мыследеятельности (Что сделано в группе? Как мы к этому пришли? В чем продвинулись? Что мешает группе в продвижении, что тормозит работу? Что помогло бы группе быть более продуктивной? Чем отличалась эта работа от того, что видели раньше? В чем лично вы продвинулись? Какие способы вы приобрели? В чем помогли схемы?). Игротехник должен знать, как его вопросы влияют на участников.

Содержательный

— Работа с содержанием (его анализ, обобщение, выделение в высказываниях главного, важного и ранжирование высказываний по отношению к поставленной задаче, ненавязчивое выделение наиболее важных версий и демонстрация несостоятельности других вариантов).

— Оказание помощи по оформлению содержания на языке схемотехники.

Организационный

— Соблюдение регламента и удержание задачи. Если группа не успевает, то 1) деятельность свертывается, и лидер с наработанным выступает на пленарном заседании, сделав акцент на этапах

работы; 2) группа продолжает работу после уведомления метаигротехника (ведущего ОДИ).

Проведение ОДИ

Игра, как правило, продолжается 5—7 дней и носит выездной характер для того, чтобы все участники могли отвлечься от повседневных текущих проблем и полностью погрузиться в процесс обучающей игры.

Особенностями оргдеятельностной игры являются:

- многоуровневый способ работы (индивидуальный, микрогрупповой, общегрупповой, пленарный);
- организация игры по принципу: групповая работа — пленарное заседание — рефлексия по поводу игры;
- этапность (анализ, генерирование идей, рефлексия, синтез);
- концентрация во времени.

Основные этапы ОДИ

1. ОДИ начинаются с установочного доклада руководителя игры, где задаются рамки и основные вопросы, которые необходимо разрешить в ходе игры. С установочного доклада может начинаться каждый день игры.

Доклад дает общую картину на абстрактном уровне для игроков и для игротехников, определяет область рассуждений. В ОДИ моделируются теоретические и практические затруднения, для разрешения которых требуется высокая степень абстракции, поэтому установочный доклад должен быть выполнен с использованием схем, что позволяет также сделать его логику более очевидной. В установочном докладе формулируется задача дня.

2. Для работы создаются группы, сформированные либо по заданной направленности, либо по принципу добровольности. Основная работа осуществляется в группах (микрогруппах) по выработке решений. Последние 30—40 мин группа работает над подготовкой согласованного доклада для пленарного обсуждения.

Основополагающий принцип группы — *самоорганизация*. Важен сам способ рассуждения, «путь прохождения мысли». Первоначально группы находятся в режиме «разработки», а на общем заседании — в режиме «экспертизы».

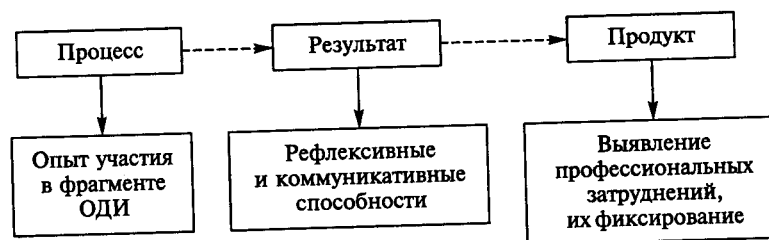
В работе групп принимают участие и организаторы игры. Их основная роль — не оказывая давления, направлять работу группы на решение поставленной задачи. Результаты обсуждения в группе представляются в схематичном виде.

3. Пленарное заседание, общее обсуждение работы всех групп (на каждый день игры — своя задача пленарного заседания). На общем обсуждении выступают по одному представителю от каждой группы. В ходе обсуждения вырабатывается коллегиальное решение поставленной проблемы.

Каждая группа задает вопросы на понимание и конструктивные вопросы на продвижение. Каждой группе важно уяснить для

себя ценные идеи из других докладов. Таким образом, на пленарном заседании каждая группа вносит свой вклад в развитие других групп.

4. Этап рефлексии участниками игры своей деятельности за день (индивидуальная, групповая, общая). Иногда содержательные позиции для рефлексии задаются схематично:



5. В заключительном докладе руководителя игры обобщаются все результаты работы групп и делается вывод о том, в какой степени достигнуты поставленные цели и задачи.

6. Если есть запрос — проводится методологическая консультация (обсуждаются вопросы, затруднения при работе в группе).

7. Этап организационных решений (проводится в команде игротехников).

Эти этапы повторяются в течение всех дней, когда проводится игра.

ОДИ могут прерываться на принятие общего решения, выработку общего отношения или рефлексии по поводу игры.

Ученый О. С. Анисимов так описывает общую схему процессов в ОДИ: «Вся игра предстает как движение всех персонажей, их воплощающих игрогрупп и игроков в линии *моделирования затруднения, совмещения разнотипных затруднений в интегральное затруднение, оформление затруднения* по его содержанию до уровня проблемы, совмещение проблем в интегральную... проблему, *нахождение путей депроблематизации* для персонажей, для отдельных групп и всей игры в целом, *демонстрирование действия в соответствии с депроблематизацией* (сведение к задаче) в ином «направлении»» [1, с. 46].

Специалистами (В. Зарецкий) исследованы развивающие психологические механизмы ОДИ. Атмосфера свободной творческой деятельности и жесткий, напряженный режим работы (с утра до поздней ночи), как правило, вовлекают игроков в процесс командной деятельности, способствуют их «раскрытию», несмотря на то, что для ОДИ характерны авторитарный стиль ведения игры руководителем и жесткая манера работы игротехников.

В первой фазе ОДИ — «проблематизации» («разоформления») — усилиями игротехников происходит «распредмечивание» содержательных представлений, «усомнение» средств, «расшатывание» позиций, своеобразная проверка на прочность жизненных принципов, оснований, ценностей. Задается тема, которая требует выделения пространства проблем и самоопределения в нем, т.е. определения позиций, формирования своего отношения. Самоопределение возникает, когда требования к человеку и его возможности не соответствуют друг другу. Наличие противоречий, которые в ходе игры должны быть описаны, помогает зафиксировать содержательный конфликт, который исследуется в течение всего хода игры. Самоопределение и создает эту ситуацию, задает рамки содержания, определяя то, чего нет, т.е. «пустые места», точки разрыва содержания.

Проблема, сформулированная в теме игры, требует реальной кооперации, которая упирается в сложившиеся профессиональные стереотипы видения реальности, в отсутствие умения оценить ее с других позиций, поэтому в процессе ОДИ происходит «ломка» этих профессиональных стереотипов и вырабатывается умение вступать в коммуникацию, понимать другие позиции, «налаживать кооперацию» на основе самоопределения.

Проблематизирующие воздействия со стороны игротехников «выбивают» игроков в рефлексивную позицию по отношению к их собственному движению, осуществляемому как в игре, так и вне ее. Направленные на «как бы само собой разумеющееся», проблематизирующие вопросы часто ставят человека в тупик, заставляют чувствовать себя оказавшимся в «дурацком положении». Но по мере погружения в представления о мире нередко возникает эффект потери «опоры под ногами». Многие жизненные принципы оказываются вдруг зыбкими, ненадежными догмами (неизвестно откуда взявшимися), «научные знания» — мифами, игрушками, а ценности — неактуальными. Этот момент очень важен: человек должен осознать проблему. Возникает точка флюктуации — в этот момент человек открыт для изменений. Первый день игры — день ломки стереотипов, преодоления инертности мышления — самый сложный. В последующие дни изменяются установки играющих, отмечается позитивная направленность на решение поставленных проблем. Но иногда бывает необходима психологическая помощь для выхода из возникающего на ОДИ психологического кризиса.

Проблематизацию можно заменить «расшатыванием» привычных представлений, но взятых вне деятельностного и личностного контекста. Это проблематизация потенциальных жизненных сценариев. В качестве контекста выступает культура, а заведомо известные представления о ней участников игры перед задачей «вхождения в культуру» являются психологической защитой.

В второй фазе игры — «оформлении» — происходит «сбор» предметных представлений на новых онтологических и организационно-деятельностных основаниях, выработанных в ходе игры. На практике первый этап (проблематизации) проходит значительно легче, чем второй. Проблематизация часто протекает крайне эффектно, весело, а иногда драматично и даже трагично. Это всегда событие, напряжение, противоборство, в котором участники как профессиональные «бойцы» неизменно побеждают игроков. Проблематизированное содержание перестает быть основой для мышления и действий игроков. Они как бы «удаляют» из сознания, образуется предметный «вакуум», готовый затащить в себя любое содержание. Игротехники формируют новые истинно-смысловые основания, адекватные изменившимся условиям жизнедеятельности, т.е. в игре создается возможность манипулировать игроками, навязывать им свое мнение.

Таким образом, мы видим, что в организационно-деятельностной игре различные средства воздействия на человека и его установки, поэтому здесь особенно важны профессионализм и ответственность организаторов.

4.5. Общие рекомендации по использованию игр в обучении взрослых

Игра — это метод обучения, требующий интенсивного участия учащихся.

Как правило, игре предшествует подготовка слушателей, включая теоретический курс и ряд практических занятий по отработке навыков решения задач. В игре задается сложная модельная ситуация и тем самым создаются условия для:

проверки качества усвоения учебного материала «за пределами аудитории»;

погружения слушателей в нормы деятельности и общения.

Игра особенно эффективна в следующих случаях:

если участники впоследствии будут иметь дело с процессами, которые необходимо заранее «проигрывать»;

когда у участников имеются необходимые знания для индивидуального решения проблем;

если требуется повысить познавательную активность слушателей непрямым способом;

когда есть необходимость в соединении индивидуальных и коллективных решений задач в комплексное и совместное решение проблемы;

когда учебный курс имеет пролонгированный характер.

На стадии разработки игры следует учитывать два основных аспекта данного метода: инструментальный, или содержательный

(т.е. решение практической проблемы), и *социально-эмоциональный* (социально-психологическая подготовка и сопровождение участников).

При планировании игры важно принимать во внимание характеристики аудитории:

- возраст, пол, стаж работы;
- открытость к инновациям — консервативность;
- ригидность — мобильность;
- включенность — невключенность;
- личностные особенности (инициативность, зависимость, деловая хватка, демонстративность и т.д.).

В структуре учебного процесса с использованием игры необходимо выделить три основных этапа: подготовку, проведение игры и ее завершение и два вышеупомянутых аспекта (инструментальный и социально-эмоциональный).

Подготовка игры

1. С точки зрения инструментального аспекта можно выделить следующие существенные мероприятия:

- проектирование моделируемой ситуации и подготовка презентационных материалов;
- разработка технических заданий;
- планирование игры;
- прогнозирование изменений модели в зависимости от действий игроков.

2. Социально-эмоциональный аспект игры предполагает следующие виды деятельности преподавателя на этапе ее подготовки:

- предварительное формирование игровых коллективов;
- определение познавательных и межличностных интересов участников игры;
- предварительное распределение ролей.

Проведение игры

1. Инструментальный аспект:

- формулировка задания и раздача исходных материалов;
- обсуждение и постановка цели и задач;
- проработка материалов в подгруппах;
- анализ моделируемой ситуации и определение проблемы (в подгруппах и на общей сессии);
- поиск решений, прогноз последствий (в подгруппах);
- принятие решения и разработка предложений по его реализации (в подгруппах);
- представление результатов на общей сессии и их обсуждение;
- обобщение результатов участниками и преподавателем.

2. Социально-эмоциональный аспект:

- формирование реальных игровых коллективов (подгрупп), распределение участников;

- установление определенного порядка, обеспечивающего, во-первых, принятие участниками правил игры, а во-вторых, применение санкций к нарушителям этих правил;

- обозначение игрового пространства и времени;
- создание соревновательной мотивации внутри игрового коллектива между командами или/и участниками;
- задание норм партнерского общения и обязательного соблюдения определенных правил поведения;
- обучение навыкам коллективной деятельности в ходе использования специальных методов: различного вида «мозговых штурмов», групповых дискуссий, пленумов;
- обеспечение динамики групповой самоорганизации: от пассивного реагирования к самостоятельной постановке групповых целей и их реализации в процессе постепенного перехода от игровых упражнений к выполнению содержательных заданий;
- предупреждение и разрешение межличностных конфликтов среди участников игры.

Завершение игры

Особое внимание необходимо обратить на завершающую стадию игры. Выход из игры является таким же важным этапом, как и ее подготовка и проведение. Порой вывести участников из игры бывает значительно сложнее, чем создать игровую атмосферу. Это объясняется тем, что игра увлекает учащихся как некое особое событие, выходящее за рамки привычных учебных занятий. Поэтому завершение игры целесообразно проводить как в содержательном (инструментальном), так и в эмоциональном плане.

В рамках инструментальной деятельности нужно провести обсуждение результатов и анализ действий участников; рассмотреть содержательные трудности и идеи, возникавшие по ходу игры.

В эмоциональном плане необходимо «разорвать» игровой контекст, дать возможность участникам вернуться к обычной реальности. Для этого можно использовать в том числе и средства символического выхода из игровой ситуации. Это могут быть различного рода процедуры «прощания» с игрой и игровыми ролями.

Роли преподавателя в игре

Игра в учебном процессе бросает своеобразный вызов не только слушателям, но и преподавателю. В ходе ее подготовки и проведения от педагога требуется немало собственных усилий, выводящих его за рамки привычного «учительского поведения». Практика проведения игр показывает, что преподавателю приходится выступать в качестве исполнителя целого ряда ролей. По аналогии со спортивными играми М. В. Кларин приводит некоторые из них [38].

«*Инструктор*». Роль, исполняемая на подготовительной стадии игры. Цель — передача правил игры, прогнозирование последствий игровых действий. Практика показывает, что инструктиро-

вание лучше свести к минимуму, поскольку многие правила по настоящему уясняются слушателями лишь по ходу игры.

«Судья-рефери». Роль, исполняемая и на подготовительной стадии, и во время игры. Цель — поддержание хода игры через обеспечение соблюдения игровых правил. В некоторых случаях имеет смысл предусмотреть данную роль в сценарии игры: например, в игре «Собрание акционеров» отвести для преподавателя специальную роль «Защитника прав акционеров», которая позволит одновременно и контролировать ход игры, и руководить ею, не выходя за рамки «игрового пространства».

«Тренер». Роль, которую желательно исполнять на подготовительной стадии. Цель — тренировка игроков (вплоть до их «натаскивания») на выполнение ролевых предписаний. Сюда относится как подготовка участников к решению содержательных задач, так и их игровой тренинг (не только индивидуальный, но и групповой или командный). По ходу игры желательно минимизировать подсказки «тренера» своим игрокам.

«Председатель-ведущий». Роль исполняется на основной и завершающей стадиях игры. Цель — обеспечение продуктивной межличностной и межгрупповой коммуникации в игровом коллективе. Что же касается завершения игры, то преподавателю необходимо выступить своеобразным «фасилитатором» итогового группового обсуждения. Он не предлагает свои выводы, не оценивает действия участников, а с помощью вопросов и использования определенной процедуры (например, обратная связь «по кругу» с ответом каждого на вопрос о самом ярком впечатлении от игры) побуждает участников поразмышлять о связи между содержанием игры и изучаемым предметным материалом.

Трудности, связанные с подготовкой, осуществлением и завершением игры, и способы их преодоления представлены в таблице 2.

Таблица 2

Возможные затруднения при использовании игры в обучении [57]

№ п/п	Этапы игры	Основные трудности	Способ преодоления
Подготовительная фаза			
1	<i>Инструментальный аспект</i>	1. Разный уровень подготовленности участников к игре	Предварительная диагностика и доигровая подготовка участников
2		2. Недостаточность информации о моделируемой в игре ситуации	Предварительное изучение объекта, моделируемого в игре. Разработка схем анализа

Продолжение табл. 2

№ п/п	Этапы игры	Основные трудности	Способ преодоления
Подготовительная фаза			
3		3. Определение основного противоречия и механизма запуска и поддержания игры	ситуации и способов экспликации ее элементов участниками игры Выбор игровой формы, разработка замысла игры, например, путем задания типологии игровых коллективов. Выделение «критических точек» игры, формирование набора дополнительных вводных
4	<i>Эмоциональный аспект</i>	1. Высокая степень неопределенности по поводу событий предстоящей игры у участников	Предварительное знакомство участников с программой и правилами игры
5		2. Отсутствие информации о целях и ценностях участников игры	Предварительная диагностика участников игры
Основная фаза			
6	<i>Инструментальный аспект</i>	1. Недостаточное включение участников в содержание игры	Ясное описание исходных условий, точная формулировка задания, раздача исходных материалов
7		2. Недостаточная проблемная и целевая фокусировка участников игры	Совместный анализ моделируемой ситуации и определение проблемы, формулирование цели и задач
8	<i>Эмоциональный аспект</i>	1. Сложность самостоятельного принятия решения и разработки предложений по его реализации	Проработка материалов индивидуально и в игровых подгруппах

Продолжение табл. 2

продолжение табл.

№ п/п	Этапы игры	Основные трудности	Способ преодоления
Основная фаза			
9		2. Недостаточное умение презентовать результаты	Отработка докладов в подгруппах
10		3. Сложности с обобщением результатов	Организация «рефлексивных пауз»
11		4. Возникновение избыточного эмоционального напряжения	Создание группы психологической поддержки
12		5. Трудности с установлением порядка, обеспечивающего принятие и соблюдение участниками правил игры	Формирование игровых коллективов (подгрупп), распределение участников по ролям
13		6. Затруднения при обозначении игрового пространства и времени	Определение и подбор адекватной игровой фабулы
14		7. Необходимость создания соревновательной мотивации	Внедрение в процесс игры «игровой валюты»
15		8. Сложности с обеспечением групповой самоорганизации	Создание из числа участников «группы наблюдателей»
16		9. Недостаточное развитие у участников навыков коллективной деятельности	Включение в игровое пространство таких процедур, как «мозговой шторм», групповая дискуссия, межгрупповая сессия
17		10. Возникновение межличностных конфликтов среди участников игры	В зависимости от причин использовать такие способы, как перераспределение ролей, перегруппировка участников, создание «арбитражного суда»

Окончание табл. 2

№ п/п	Этапы игры	Основные трудности	Способ преодоления
Завершающая фаза			
18	<i>Инструментальный аспект</i>	1. Задержка с подведением итогов игры	Провести обсуждение результатов с фокусировкой на анализе действий каждого из участников игры
19		2. Несогласие части участников с итогами игры	Рассмотреть содержательные трудности и идеи, возникавшие по ходу игры
20	<i>Эмоциональный аспект</i>	1. Нежелание части участников выйти из игры	«Разорвать» игровой контекст средствами символического выхода из игровой ситуации. Обсудить на итоговом заседании перспективы будущих встреч
		2. Эмоциональная подавленность ряда участников	Провести послеигровую консультацию с фокусировкой на анализе индивидуальной траектории движения участника по ходу игры

Вопросы и задания

1. Перечислите возможности игры как метода обучения.
2. Охарактеризуйте основные виды обучающих игр.
3. Каков механизм проведения ролевой игры?
4. В чем отличие организационно-деятельностной игры от других видов? Охарактеризуйте основные этапы ОДИ.
5. С какими трудностями можно столкнуться при подготовке, проведении и завершении обучающей игры? Каковы способы их преодоления?
6. Разработайте сценарий и игровой контекст деловой игры, отражающей производственную ситуацию в вашей профессиональной деятельности.

Глава 5

КЕЙС-МЕТОД — МЕТОД КОЛЛЕКТИВНОГО АНАЛИЗА СИТУАЦИЙ

5.1. Понятие о кейс-методе, его возможности в профессиональном обучении

Кейс-метод (*Case study*) — это техника обучения, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций (от англ. *case* — «случай»). Под ситуацией (кейсом) понимается письменное описание какой-либо конкретной реальной ситуации в фирме, например, история образования, организационное становление компании, ее развитие, результаты в бизнесе. Обучающихся просят проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них. Метод «кейс-стади» впервые был применен в Гарвардском университете в 1924 году, и до сих пор Гарвард является флагманом «кейс-индустрии» всего мира — его преподаватели пишут в год по 600 высококачественных «кейсов». Педагоги из Европы ездят в США перенимать специфику кейс-образования, а в начале 1990-х из России начали посылать стажеров в западные бизнес-школы для обучения преподаванию этого метода.

В последние годы по кейс-методу появилось очень много материалов в Интернете, в литературе по менеджменту и по профессиональному образованию [20, 53, 65, 75]. В этой главе мы остановимся на положениях, которые дают самые общие представления о кейсе, и на интерактивной характеристике данного метода.

Кейс-метод — довольно сложная многоаспектная технология обучения, которая представляет собой специфическую разновидность *исследовательской аналитической технологии*, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.

Он выступает как способ коллективного обучения, важнейшими составляющими которого являются работа в группе и подгруппах, взаимный обмен информацией.

Кейс-метод можно рассматривать как *синергетическую технологию*. Суть ее заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.

Кейс-метод интегрирует в себя формы развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллек-

тивного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.

Данный метод представляет собой специфическую разновидность *проектной технологии*. В обычной обучающей проектной технологии процесс разрешения имеющейся проблемы осуществляется посредством совместной деятельности учащихся, тогда как в кейс-методе формирование проблемы и путей ее решения происходит на основании кейса, который является одновременно и техническим заданием, и источником информации для осознания вариантов эффективных действий.

Кейс-метод концентрирует в себе значительные достижения технологии «создание успеха». Для него характерна активизация обучающихся, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений участников. Именно ощущение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, способствует формированию устойчивой позитивной мотивации и наращиванию познавательной активности.

По отношению к другим технологиям обучения кейс-метод можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, дискуссии, игровые методы и др.

Необходимость внедрения кейс-метода в практику образования обусловлена двумя тенденциями.

Первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации.

Вторая обусловлена развитием требований к качествам личности специалиста, который помимо удовлетворения требованиям первой тенденции должен обладать также способностью адекватно вести себя в различных ситуациях, уметь системно и эффективно действовать в условиях кризиса.

Кейс-технология позволяет более успешно по сравнению с традиционной методикой обучения развивать творческие способности обучающихся, формирует навыки выполнения сложных заданий в составе небольших групп, помогает специалистам успешно овладеть способностями анализа непредвиденной ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения. Этот метод также способствует развитию технического мышления, умений свободно ориентироваться в современном производстве, готовности к плодотворной профессиональной деятельности, формированию таких качеств, как инициативность и самостоятельность.

Кейс-метод особенно эффективен в дополнительном профессиональном образовании взрослых. С одной стороны, учебная работа со взрослыми людьми несколько легче, чем обучение подрастающего поколения, поскольку это образование «не на пустом месте». Но, с другой стороны, здесь могут негативно проявить себя консерватизм мышления учащихся и их нежелание меняться. В то же время взрослые через ситуативность легко подключают новую систему знаний к имеющейся. Кейс-технология в наибольшей мере соответствует уровню и типу подготовки взрослых, чья мотивация связана со стремлением быстро развить или модернизировать знания.

Воздействие кейс-метода на формирование личности специалиста нуждается в дополнительных исследованиях. Однако, опираясь на мировой опыт, уже можно утверждать, что этот метод способствует формированию таких качеств будущего профессионала, в которых нуждается рыночное общество.

5.2. Источники и этапы создания кейса

Кейс-метод выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновить свой творческий потенциал. При этом основными проблемами являются широкая демократизация и модернизация учебного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.

Технологическая деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает два этапа.

Первый этап представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя.

Различают «полевые» (основанные на реальном фактическом материале) и «кресельные» (вымышленные) кейсы.

Хотя создание кейса имеет творческий, а поэтому не полностью алгоритмизированный характер, его все-таки можно представить в виде своеобразного технологического процесса, основными стадиями которого выступают:

- определение того раздела курса, которому посвящена ситуация;
- формулирование целей и задач;
- определение проблемной ситуации, формулировка проблемы;
- поиск необходимой информации;
- создание и описание ситуации.

Источники формирования кейса [75]

1. Художественная и публицистическая литература, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев — определять сюжетную канву кейса. Великолепные кейсы можно создать на базе известных произведений классической художественной литературы. Использование литературных фрагментов благодаря таланту их авторов способно не только украсить кейс, но и сделать его интересным, динамичным, хорошо усваиваемым. Фрагменты из публицистики и оперативная информация из СМИ значительно актуализируют кейс, повышают интерес к нему со стороны обучающихся.

2. Научность и строгость кейсу придают статистические данные.

3. Материалы к кейсу можно получить посредством анализа научных статей, монографий и отчетов, посвященных той или иной проблеме.

4. Реальные события местной жизни также могут стать ценным источником ситуаций для кейса.

5. Неисчерпаемым кладом материала для кейсов является Интернет с его ресурсами. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью.

Все источники информации для кейсов представляют собой продукты человеческой деятельности. В них проявляются интересы людей, их субъективизм, а порой ложь и заблуждения. В связи с этим ситуационное упражнение, нацеленное на принятие решения, должно строиться на реальных событиях, в центре которых находится лицо, принимающее решение.

Проблема занимает исключительно важное место в кейс-методе. Довольно часто его проблемность выступает основанием для критики этого метода обучения на том основании, что он-де не отличается ничем от проблемного обучения. На самом деле это далеко не так. В проблемном методе вся его «проблемность» нередко ограничивалась только формулировкой проблемы и декомпозицией ее на составляющие. Кейс-метод предполагает не только формулировку, но и решение проблемы.

Поскольку проблема представляет собой форму существования и выражения противоречия между уже назревшей необходимостью в каких-то действиях и недостаточными условиями для ее реализации, то формулировка проблемы предполагает определение этого противоречия. При этом в самом кейсе проблема довольно часто присутствует в неявном, замаскированном виде, скрытом в многоплановости сюжета. Нередко она бывает прикрыта другой, менее значимой проблемой, рассмотрение которой уводит дискуссию в сторону.

Выявление противоречия еще не определяет проблему полностью. Для этого необходимо выделить ее основные составляющие. Главными связями структуры проблемы являются:

внутренние основы, в качестве которых выступают необходимость, потребность, интересы и неизбежность;

требования как совокупность форм выражения общественной необходимости, норм, принципов, обязанностей, разрешений и запретов деятельности, которые регулятивно воздействуют на проблему и способы ее разрешения;

условия возникновения и решения проблемы, под которыми понимаются явления, воздействующие на ее возникновение, существование, развитие и решение (особую роль играют средства, реальные предпосылки, обстоятельства, ситуации и т.д.);

деятельность людей по решению проблемы, включающая в себя совокупность познавательных и практических действий, методов и способов, которые направлены на ее решение.

Следующим шагом в проектировании кейса является *выбор конкретной ситуации*, которая могла бы выступить в качестве носителя сформулированной проблемы.

Как отмечалось ранее, термин «ситуация» является довольно многозначным.

Во-первых, при событийном подходе ситуация рассматривается как некоторая совокупность событий, связанных в целостность проблемой. Это могут быть некоторая цепь, круг или узел событий и т.п. Теоретической основой для осмысления такого понимания ситуации выступает теория событий.

Во-вторых, если рассматривать ситуацию с точки зрения условий деятельности, то она представляется их комплексом, определяющим существование проблемы. Сущность ситуации в этом аспекте изучается теорией деятельности и праксиологией.

В-третьих, с позиций факторного подхода ситуация является сложным взаимодействием различного рода факторов, которые либо способствуют разрешению противоречия проблемы, либо препятствуют ему. Теоретическим базисом здесь выступает теория факторов и факторного анализа.

Примеры из жизни являются хорошим средством наглядного представления теоретических положений. Кроме того, они позволяют проверить эти положения на основе собственного опыта.

Конкретные примеры лучше сохраняются в памяти, нежели абстрактная информация. Благодаря своему активизирующему воздействию они наиболее пригодны для индивидуальной работы или работы в малых группах, поскольку в их обсуждении могут принять участие даже самые скромные «молчуны». Ведь на общих собраниях, как правило, выступают те, кто всегда и везде готов много говорить.

Таким образом, конкретная ситуация объединяет знание и практику, требует от обучающихся активного интеллектуального и эмоционального участия в анализе и обсуждении, предполагает нетрадиционную роль преподавателя. «Продуктом» обучения с

помощью анализа конкретной ситуации является человек, способный использовать абстрактные знания на практике.

Условия, которые нужно учитывать при составлении описания конкретной ситуации (КС):

- КС должна соответствовать содержанию теоретического курса и профессиональным потребностям обучающихся;

- желательно, чтобы ситуация отражала реальный, а не вымышленный профессиональный сюжет, в ней должно быть отражено «как есть», а не «как может быть»;

- следует вести разработку кейсов на местном материале и «встраивать» их в текущий учебный процесс;

- ситуация должна отличаться «драматизмом» и проблемностью, выразительно определять «сердцевину» проблемы и содержать необходимое и достаточное количество информации;

- нужно, чтобы ситуация показывала как положительные (путь к успеху фирмы, организации), так и отрицательные примеры (причины неудач, например, уменьшение контингента учащихся в системе начального профессионального образования);

- КС должна быть по силам обучающимся, но в то же время не очень простой;

- ситуация должна быть описана интересно, простым и доходчивым языком (целесообразно приводить высказывания, диалоги участников ситуации);

- текст ситуационного упражнения не должен содержать подсказок относительно решения поставленной проблемы;

- ситуация должна также сопровождаться четкими инструкциями по работе с ней.

Вместо подготовленных текстов можно использовать магнитфонные или видеозаписи, газетные статьи, официальные документы или их подборки, рассказы, содержащие описания производственных ситуаций. Участники могут предложить и рассмотреть примеры из собственной практики.

При этом необходимо очень четко сформулировать задание, чтобы учащиеся не поддались желанию пассивно воспринимать информацию.

Однако хорошо подготовленного кейса мало для эффективного проведения занятия. Необходимо еще подготовить методическое обеспечение как для самостоятельной работы обучающихся, так и для проведения предстоящего занятия.

Второй этап работы включает в себя *деятельность преподавателя в аудитории*, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и начинает дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Часто бывает целесообразно до анализа кейса в аудитории встретиться с несколькими участниками перед занятием, чтобы рас-

смотреть с ними данные, сравнить анализы и обсудить стратегии. Это поможет усовершенствовать выбор стратегий, а также исследовать и обогатить понимание проблем данной ситуационной модели через восприятие других людей.

5.3. Работа над ситуацией в аудитории

Представим поэтапную работу с кейсом.

1. **Этап введения в кейс**, постановки преподавателем основных вопросов.

Кейсы могут быть розданы каждому обучающемуся за день до занятий или на самом занятии. На ознакомление выделяется 5—7 мин в зависимости от сложности кейса.

Преподаватель начинает занятие с контроля знания обучающимися (слушателями) содержания кейса, например, спрашивает: «Сколько всего персонажей действует в данной ситуации?» или «Что является центральной проблемой данного кейса?».

Далее участники задают руководителю вопросы с целью уточнения ситуации и получения дополнительной информации, которая фиксируется на доске для последующего обсуждения.

2. **Анализ ситуации** (индивидуально или в малых группах).

Каждый из участников представляет свой вариант решения в виде устного доклада (регламент устанавливается). Если участников много, то группа разбивается на подгруппы, от каждой из которых выступает представитель.

После деления на микрогруппы дается определенное время для решения проблемы, подготовки и выступления (30—40 мин). Жесткое требование — укладываться в установленные сроки. Участники выявляют проблему, вырабатывают, оценивают и выбирают оптимальное решение, готовятся к презентации.

Преподаватель, обходя группы и давая некоторые пояснения, должен избегать прямых консультаций. Необходимо предоставить обучающимся возможность использовать любую литературу, учебники, справочники.

При относительно однородном составе групп слушатели выбирают спикера самостоятельно, однако иногда полезно назначить спикера в самый последний момент «волевым решением» преподавателя.

3. **Этап презентации** решений по кейсам.

Презентация, или представление результатов анализа кейса и его составляющих, выступает очень важным аспектом кейс-метода. Умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его прорекламировать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также выстоять под шквалом критики представляется очень ценным интегральным качеством современного специалиста.

Представляют решение кейса от каждой малой группы 1—2 участника (спикера). Время — до 10—15 мин.

Советы преподавателю:

- следует максимально поощрять использование плакатов, схем, графиков (которые малые группы должны подготовить на предыдущем этапе);

- необходимо побуждать членов малой группы дополнять высказывания своего спикера. Но если в качестве дополнения следует решение, противоположное выступлению спикера, то это означает, что малая группа не справилась с кейсом.

Участники задают выступающему вопросы, на которые он должен либо ответить, либо внести обоснованное возражение. Преподаватель лишь направляет дискуссию.

Каждый вариант решения фиксируется на отдельном листе бумаги (для удобства работы и дальнейшего подведения итогов).

4. **Этап общей дискуссии.**

Как правило, во всех дискуссиях при обсуждении ситуационных упражнений формулируются четыре основных вопроса:

1. Почему ситуация выглядит как дилемма?

2. Кто принимал решения?

3. Какие варианты решения он имел?

4. Что ему надо было сделать?

Учитывая ответы на эти вопросы, преподаватели должны прогнозировать развитие дискуссии и корректировать ее ход, ставя те вопросы и освещая те моменты, на рассмотрение которых хотели бы направить обсуждение. При этом нужно быть готовым к тому, что обучающиеся могут высказывать точки зрения и взгляды, не предусмотренные заранее.

На этом этапе важно:

- не ограничивать время;

- дать возможность выступить каждому;

- заострить внимание выступающих на конкретных проблемах данного кейса;

- провести голосование «Чье решение было самым удачным?».

Во время дискуссии следует избегать излишних споров, не допускать, чтобы лишь некоторые участники доминировали в обсуждении, намеренного ведения дискуссии к тому решению, которое ведущий предпочел бы сам.

5. **Этап подведения итогов**, завершающего выступления преподавателя.

Продолжительность — 10—15 мин.

Преподаватель должен «раскрыть карты». Для кейсов, написанных на примере реальных конкретных ситуаций, это информация о том, как были решены проблемы, которые обсуждались слушателями, в реальной жизни. Для «кабинетных» кейсов важно обогатить версию преподавателя.

Следует акцентировать внимание на том, что кейс может иметь и другие решения: «Жизнь богаче любой теории», а затем выделить лучшие решения и расставить акценты поощрительного характера (рейтинг успеваемости, призы, зарубежные стажировки).

Кейс-метод должен использоваться в органическом единстве с другими методами обучения, в том числе с традиционными, поскольку последние предусматривают обязательное, нормативное знание. Ситуативное же обучение учит поиску и использованию знаний в условиях динамичной ситуации, развивая гибкость, диалектичность мышления.

В кейс-методе «мозговой штурм» применяется при возникновении у группы реальных затруднений в осмыслении ситуации, представляется средством повышения активности обучающихся, рассматривается не как инструмент поиска новых решений, хотя и такая его роль не исключена, а как своеобразный двигатель познавательной активности.

Моделирование представляет собой специфический способ познания сложных объектов посредством некоторого их упрощения.

Метод моделирования — это построение и использование модели как некоторого представителя объекта, тождественного ему в существенных основных характеристиках. Но модель проще оригинала, поэтому и появляется возможность ее изучения.

Деловая игра и кейс-метод являются принципиально родственными методами обучения, что создает благоприятные условия для их сочетания в процессе обучения. Представим возможные варианты такого сочетания.

1. Деловая игра включается в описание кейса, решение которого предполагает предварительное проигрывание ситуации с целью получения дополнительной информации.

2. В деловую игру обязательно включена ситуация или даже несколько ситуаций. В процессе ее разыгрывания возникает необходимость описания ситуации, т.е. по сути дела применения кейс-метода. Заранее подготовленный кейс можно использовать в качестве средства, способа введения участников в деловую игру. При этом его осмысление создает своеобразный интеллектуальный, проблемный фон деловой игры.

Дискуссия занимает центральное место в кейс-методе для взрослых обучающихся, так как они обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения.

Методика организации дискуссии достаточно подробно рассмотрена в третьей главе. Добавим еще несколько советов по использованию дискуссии в кейс-методе.

1. При определении лимита времени учитывайте характер темы. Более сложные темы могут требовать большего времени на об-

суждение, тогда как простые вопросы можно обсудить в течение нескольких мин.

2. Перед началом обсуждения дайте участникам возможность переставить стулья, чтобы им было удобно работать, например, посоветуйте сдвинуть стулья поближе к центру круга, чтобы все могли видеть друг друга. Наилучшим вариантом считается расположение стульев в форме подковы или по кругу.

3. Помогите группе уточнить тему для обсуждения и выделите достаточно времени на ее исследование и изучение. Таким образом участники смогут формулировать идеи и планировать свои вопросы к ним.

4. Объясните слушателям, как подготовиться к обсуждению, чтобы дискуссионное время использовалось максимально эффективно.

5. Дайте участникам указания относительно процесса и процедуры дискуссии: как им следует себя вести, какую роль будете выполнять вы.

6. Контролируйте, но не тормозите дискуссию. Возможно, вам придется заранее составить план того, как направлять группу, и действовать строго по этому плану. В зависимости от количества времени, которое имеется в вашем распоряжении, можно разрешить исследование вопроса с определенными отступлениями от темы. Если же у вас жесткий лимит времени, то следует вмешаться и возратить обсуждение в основное русло.

7. Эффективно контролируйте поведение лидеров группы. Ими могут быть те, кто ощущает себя свободнее, или те, кто имеет более глубокие знания и опыт в сравнении с другими. Установите для них особый режим работы: например, предложите заранее подготовить вопрос или тезис, поручите вести дискуссии в группах или оценивать навыки ведения дискуссии других. Не тормозите сильных участников, но дайте им возможность научиться уважать и ценить взгляды и вклад других.

8. Всегда делайте «авансы» для молчаливых участников, стимулируйте их высказывать свои взгляды. Намеренно спрашивайте их, что они думают по поводу обсуждаемого вопроса, или как бы они поступили в той или иной ситуации.

9. Объясните ситуацию там, где дискуссия окажется сложной или зайдет в тупик, но не навязывайте свои взгляды.

10. В благоприятный момент подведите итоги дискуссии. Применяйте для этого работу в группе. Предложите каждому участнику сформулировать короткий итог дискуссии или попросите одного-двух участников представить свой вариант перед аудиторией.

Кейс-метод способствует более глубокому усвоению учебного материала. Если же обучающиеся просто «поиграли» и даже не поняли, зачем нужен кейс, какую часть материала они усвоили

глубже, какие навыки приобрели, то использование кейс-метода не достигло учебных целей.

Кейс-метод сегодня становится одним из доминирующих при подготовке менеджеров, юристов, экономистов, так как позволяет активизировать различные факторы: теоретические знания по тому или иному курсу, практический опыт обучаемых, их способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения и аргументированно высказать свою. Будучи формой интерактивного обучения, кейс-метод завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся, которые видят в нем игру, где они имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применить на практике теоретический материал, увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни, найти наиболее рациональное решение.

Вопросы и задания

1. Каковы особенности кейс-метода как способа активизации обучения?
2. Что может служить источниками формирования кейса?
3. Основываясь на рекомендациях, изложенных в разделе 5.2, подготовьте описание конкретной ситуации.
4. Охарактеризуйте этапы работы с кейсом.
5. Что нового вы узнали об использовании дискуссии в кейс-методе?

Глава 6

ТРЕНИНГ КАК ФОРМА КОМПЛЕКСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ

6.1. Тренинг как форма социально-психологической работы и групповая форма организации обучения

Считается, что первые тренинговые группы, направленные на повышение компетентности в общении, были созданы учениками К. Левина в середине 1940-х годов в Бетеле (США) и названы Т-группы. В их основе лежала следующая идея: большинство людей живут и работают в группах, но чаще всего они не отдают себе отчета в том, как они в них участвуют, какими их видят другие люди, каковы реакции на их поведение со стороны окружающих. К. Левин утверждал, что большинство эффективных изменений в установках и поведении людей происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте, поэтому, чтобы обнаружить и изменить свои установки, выработать новые формы поведения, человек должен преодолеть свою аутентичность и научиться видеть себя глазами других.

Т-группа определялась как *собрание гетерогенных индивидов, встретившихся с целью исследовать межличностные отношения и групповую динамику, которую они сами порождают своим взаимодействием.*

Успешная работа учеников К. Левина в мастерской межгрупповых отношений привела к основанию в США Национальной лаборатории тренинга. В этой лаборатории была создана группа тренинга базовых умений. Впоследствии результаты ее работы учитывались в практике Т-групп. В Т-группах управленческий персонал, менеджеров, политических лидеров обучали эффективному межличностному взаимодействию, умению руководить, разрешать конфликты в организациях, укреплять групповую сплоченность. Некоторые Т-группы были ориентированы на выяснение жизненных ценностей человека, усиление чувства его самоидентичности. Они возникли в 1954 году и получили название *групп сензитивности*.

В 1950-х годах в Лейпцигском и Йенском университетах под руководством М. Форверга был разработан метод, названный *социально-психологическим тренингом* (СПТ). Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создающие условия для формирования эффективных коммуникативных на-

выков. Практической областью приложения разработанных М. Форвергом методов стала социально-психологическая подготовка руководителей промышленного производства. На основании большой экспериментально-исследовательской работы Форверг сделал вывод об эффективном влиянии СПТ на повышение interpersonalной компетентности за счет интериоризации измененных установок личности и их переноса на профессиональную деятельность.

В 1960-х годах возникает опирающееся на традиции гуманистической психологии К. Роджерса движение *тренинга социальных и жизненных умений* (*social life skills training*), который применялся для профессиональной подготовки учителей, консультантов, менеджеров в целях психологической поддержки и развития.

Социально-психологический тренинг получил широкое распространение и в отечественной практике. Первая в нашей стране монография, посвященная теоретическим и методическим аспектам социально-психологического тренинга, была опубликована Л. А. Петровской в 1982 году. Сегодня этот метод активно используется в работе с детьми, родителями, профессионалами социомической (работа с людьми) группы, руководителями предприятий и организаций.

В Педагогическом энциклопедическом словаре *психологический тренинг* определяется как «*область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении*» [69]. Групповой психологический тренинг не сводится только к социально-психологическому. Область его применения значительно шире, чем у последнего, и не ограничивается развитием навыков эффективного общения и повышением коммуникативной компетентности, это также и метод развития разнообразных психических структур и личности в целом.

В настоящее время в литературе и практической работе термин «тренинг» трактуется гораздо шире, чем он понимался всего лишь несколько лет назад. Так, известный специалист в области нейролингвистического программирования и акмеологии А. П. Ситников дает такое определение тренинга: «Тренинги (обучающие игры) являются синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность, проходящей в условиях моделирования различных игровых ситуаций...» [80, с. 144]. При этом под *антропотехникой* он понимает такую составляющую акмеологической практики, которая направлена на преобразование «естественно данных человеку способностей» (М. К. Мамардашвили) и формирование на их основе культурного феномена профессионального мастерства. Он выделяет три основные антропотехники: научение, учение и игру.

Расширение границ использования понятия «тренинг» связано прежде всего с увеличением диапазона целей, значительно более широкого по сравнению с ранее определявшимся (развитие компетентности в общении).

Так, целями специально организованных тренингов становятся личностный рост, обучение новым психологическим технологиям, овладение знаниями, умениями и навыками эффективного социального поведения и организации продуктивной деятельности и взаимодействия с другими людьми в социально значимой деятельности и межличностных отношениях, поддержание здоровья, развитие идентичности, решение проблем и принятие решений, тренинг эмоционального самоконтроля, самопонимания, финансовой самозащиты, самоподдержки и концептуализации опыта [21, 78].

А. П. Ситников, например, понимает программно-целевую направленность разработанного им акмеологического тренинга как «ориентированность тренинга как системы обучения и подготовки профессиональных кадров на воссоздание целостного феномена профессионального мастерства, характерного для конкретного вида профессиональной деятельности» [79, с. 172]. Итак, в настоящее время термином «тренинг» охватывается широкая область социально-психологической практики, пересекающейся с групповой психотерапией, психокоррекцией и обучением.

В основе тренинга лежит групповое взаимодействие — интеракция. Существуют разнообразные формы групповой работы: групповая психотерапия, психокоррекционные группы, группы опыта, тренинговые группы, группы активного обучения и т. п. Участники этих групп при содействии ведущего включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических и профессиональных проблем, в самосовершенствовании.

Перечислим преимущества групповой формы работы.

1. Групповой опыт помогает в решении межличностных проблем: человек обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства. Для многих людей подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором.

2. Группа отражает общество в миниатюре: в группе ярко, выпукло моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни участников. Это дает им возможность увидеть и проанализировать в условиях психологической безопасности психологические закономерности общения и поведения других людей и самих себя, не очевидные в житейских ситуациях.

3. Возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами. В реальной жизни далеко не все

люди имеют шанс получить искреннюю, безоценочную обратную связь, позволяющую увидеть свое отражение в глазах других людей, отлично понимающих сущность твоих переживаний, поскольку сами они переживают почти то же самое. Возможность «смотреться» в целую галерею «живых зеркал» является, по-видимому, самым важным преимуществом групповой психологической работы, которое не может быть достигнуто никаким другим способом.

4. В группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров. Если в реальной жизни подобное экспериментирование всегда связано с риском непонимания, неприятия и даже наказания, то тренинговые группы выступают в качестве своеобразного «психологического полигона», где можно попробовать вести себя иначе, чем обычно, «примерить» новые модели поведения, научиться по-новому относиться к себе и к людям — и все это в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки.

5. В группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-либо. Возникающие в результате этого эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания.

6. Взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить проблемы каждого. Психологическое напряжение в группе должно играть конструктивную роль и подпитывать энергетику групповых процессов. Задача ведущего — не дать напряжению выйти из-под контроля и разрушить продуктивные отношения в группе.

7. Групповая работа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания. Иначе чем в группе, иначе чем через других людей эти процессы в полной мере невозможны. Участник получает возможность понять и изменить собственную личность, повысить уверенность в себе.

Тренинг является сравнительно новой формой организации учебного процесса. Относительная новизна этого метода обучения, как отмечает Б. Ц. Бадмаев [2, с. 91], объясняется, во-первых, тем, что о нем у нас долго не знали, несмотря на его распространенность на Западе как метода психокоррекционной работы посредством организации общения в специально создаваемых малых группах (группах тренинга). Во-вторых, он не считался методом массового профессионального обучения.

Тем не менее тренинг все чаще стал применяться в обучении взрослых для моделирования ситуаций межличностного взаимодействия в процессе отработки каких-либо навыков, развития способности адекватного познания себя, других людей и т. п. Это

отвечает современным требованиям практики к «психологической технологии» для работы с носителями так называемых коммуникативных профессий (руководителями, педагогами, тренерами, режиссерами и т. п.).

Специфические черты тренингов как групповой формы обучения включают:

- соблюдение определенных принципов групповой работы;
- нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, которая исходит не только от ведущего, но и от самих участников;
- наличие постоянной группы (обычно от 7 до 15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение нескольких дней;
- определенная пространственная организация (чаще всего работа в одном и том же отдельном помещении, когда участники большую часть времени сидят в кругу);
- акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»;
- применение активных методов групповой работы;
- вербализованная рефлексия по поводу собственных чувств и происходящего в группе;
- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности.

6.2. Виды тренингов в обучении взрослых

В практике последипломного обучения взрослых используют сенситивный, корпоративный, коммуникативный, мотивационный тренинги, тренинг лидерства, конкуренции и власти, тренинг продаж, креативный тренинг и другие его разновидности. В подготовке и переподготовке руководителей в академиях управления или институтах повышения квалификации практикуются тренинги по деловому общению руководителей (менеджеров), интеллектуальные тренинги по развитию мышления (и речи как его выражения), широко используются тренинги знакомства и др. [14, 21, 50, 79].

Выбор вида тренинга зависит в большинстве случаев от:

- особенностей участников (возрастные, профессиональные и т. п.);
 - тематики и задач курсов или характеристики анализируемых ситуаций;
 - уровня сложности проблем слушателей или организации.
- Кратко охарактеризуем виды тренингов, наиболее часто используемые в обучении взрослых.

Тренинг сенситивности (прогнозирования поведения) [3]

Способность понимать коллег, деловых партнеров — важная цель последипломного образования.

Сенситивный тренинг базируется на теориях лидерства, мотивации, коммуникации, групповой динамики. Он развивает, совершенствует способности индивида к пониманию других людей.

В литературе описаны четыре уровня понимания одним человеком других:

- рационалистический (умозрительный);
- артистический (художественный);
- практический;
- эмпирический.

Рационалистическое понимание — это ощущение человеком того, что он понимает другого человека, близок ему и солидарен с ним. Такое понимание эмоционально, это нечто личное, что приносит большое удовлетворение. Единственный критерий этого типа понимания субъективен, т.е. мы понимаем человека, когда чувствуем, что понимаем его.

Артистическое (художественное) понимание — это способность человека осознавать видимые, слышимые и осязаемые свойства другого человека и реагировать на них. В сравнении с рационалистическим пониманием, в котором акцент ставится на внутреннюю реальность, артистическое понимание акцентирует реальность внешние.

Практическое понимание — это способность одного человека влиять на другого и изменять его поведение желаемым образом.

Эмпирическое понимание, или *сенситивность*, — это способность одного человека точно предсказать, спрогнозировать чувства, мысли и поведение другого.

Для тренинга сенситивности, как правило, используются Т-группы, обучение на курсах и клиническая практика. Работа в Т (тренинг)-группах впервые началась в США в Массачусеттском технологическом институте в конце 1940-х годов. Эта практика получила широкое распространение при обучении в сборной группе, участники которой незнакомы друг с другом. Участники обсуждают самих себя и собственное видение своих взаимоотношений в малой неструктурированной группе, где они предстают друг перед другом «лицом к лицу». Иногда эту технологию называют «группой встреч». В Т-группах акцент ставится не на интеллектуальное, а на *эмоциональное* обучение. Особенностью Т-групп была и остается ориентация не на деловые задачи, а на *отношение людей друг к другу*. Особое значение в этой технологии придается принципу «здесь и сейчас», а не «там и тогда».

В обучении сенситивности, как и в любом другом тренинге, используется множество методов: лекции по психологии, групповые дискуссии, работа с клиническими случаями, ролевые игры. Таким

образом, Т-группа является интерактивной технологией; ее результат — развитие *сенситивного человека*, т.е. хорошего наблюдателя: видящего, слушающего, чувствующего и запоминающего.

В последние годы в современных учебных центрах осуществляется обучение персонала для формирования и развития команды в организации. На занятиях слушатели учатся не только стратегически мыслить (ориентация на задачи), но и строить взаимоотношения в команде (ориентация на отношения).

В нашей стране элементы сенситивного тренинга используются педагогами, режиссерами, психотерапевтами, а также психологами при обучении руководителей трудовых коллективов и специалистов, представителей коммуникативных профессий.

Управленческий тренинг

Различают следующие виды управленческого тренинга:

- конкуренции и власти;
- лидерства;
- ведения переговоров;
- управления конфликтами;
- тренинг в рекруитменте (управлении персоналом).

Управленческий тренинг (УТ) предназначен для развития лидерского и организаторского потенциала участников. Специалисты, повышающие свою квалификацию, становятся лидерами в процессе интерактивного обучения, демонстрируют энергетику, определенное поведение, которое преподаватель может с пользой интерпретировать так, чтобы помочь им действовать более эффективно.

Управленческий тренинг порождает лидеров среди взрослых обучаемых по следующим причинам:

1. Становясь лидерами, многие учащиеся понимают, что лидерство на практике вознаградит их прежде всего в личностном, а не только финансовом отношении. С точки зрения жизненной мотивации некоторым людям более необходимо ощущение власти, нежели какие-либо другие аспекты деятельности.

2. Люди мотивированы чувством, что могут преуспеть и, следовательно, изменить свою карьеру.

3. Признанных лидеров, как правило, принимает и поддерживает группа.

Лидерство поддерживается во время тренинга с помощью:

- признания со стороны группы;
- удовлетворения группы, которое может включать, а может не включать в себя прагматическую выгоду, хотя в большинстве азартных тренингов такая выгода предусмотрена;
- удовлетворения потребностей как членов группы, так и выходящих лиц (т.е. руководителя тренинга).

Лидерами, как правило, становятся те, кто фокусируется в процессе интерактивного взаимодействия на трех категориях поведения:

- фасилитации — достижении групповой цели (решение проблемы);
- авторитете своей личности (власть), репутации в команде,
- общении с группой (люди и взаимодействие с ними).

Видеотренинг

Этот вид тренинга основан на использовании видеозаписи.

В практике последипломного обучения встречаются два основных способа применения видеозаписи в учебных целях:

1) показ готовых видеоматериалов (*видеопросмотр*) для развития умений и навыков, обсуждения конструктивных и эффективных действий, демонстрации желательных вариантов поведения, образцов;

2) использование записи тренингового занятия во время выполнения игровых заданий, ее просмотр и анализ (*видеообратная связь*).

Психологический видеотренинг представляет собой интерактивное игровое занятие. Как и в любом тренинге или в ролевой игре слушатели разыгрывают между собой небольшие ситуации, возникающие при деловом или межличностном общении. Все это снимается видеокамерой, а затем под руководством преподавателя записанный материал просматривается (видеообратная связь) с разбором и анализом поведения, вербальной и невербальной активности участников.

Учебная цель такого занятия — развитие навыков конструктивного поведения и общения, выработка необходимой психологической установки.

Видеообратная связь помогает взрослым обучающимся совершить переход от непосредственно пережитого опыта к его осмыслению, рефлексии. Она позволяет напрямую обратиться к собственному житейскому или профессиональному опыту, использовать его как материал, который анализируется, пересматривается и перестраивается в ходе тренинга.

Все описанные выше виды тренингов проводятся, как правило, специалистами-психологами. Преподаватели в своей практике широко используют тренинги знакомства, коммуникативные тренинги.

При подготовке программы тренинга психологу важно определиться, в какой парадигме будет осуществляться социально-психологическая работа. В современной практической психологии используются различные научные подходы.

Гештальтподход

Ритм жизнедеятельности организма, по Ф. Перлзу, можно описать с помощью следующего цикла: осознание потребности — ее удовлетворение — завершение гештальта — сдвиг его на задний план для освобождения места новому гештальту. Процесс создания и разрушения гештальта (который понимается как «некая

целостная жизненная ситуация, сложившаяся на данный момент времени в восприятии человеком окружающей действительности, определяющая его отношение к другим людям, к происходящим вокруг событиям» [62, с. 160], может занимать практически любые промежутки времени: от одной секунды до целой жизни. Только наиболее важное и значимое для нас становится гештальтом — фигурой, выделяющейся из фона. В основном этот подход используется в психотерапии. Задача гештальттерапии, как формулировал сам Ф. Перлз, заключается в том, чтобы выработать у людей правильные гештальты, т.е. адекватное восприятие себя, окружающих людей, обстановки и человеческих взаимоотношений.

Психодинамический подход

Этот вид тренинга связан с именем З. Фрейда. Им были выдвинуты три основные модели психоаналитически ориентированной групповой психотерапии, базовые принципы которых очень кратко можно выразить так:

- 1) *психоанализ в группе*;
- 2) *психоанализ группы*;
- 3) *психоанализ через группу или посредством группы*.

Психотерапевтический процесс протекает следующим образом: анализ поочередно проходят члены группы в присутствии остальных, и ведущий с каждым взаимодействует индивидуально, не обращаясь к группе в целом. По мнению приверженцев этого подхода, участники группы — наблюдатели происходящего индивидуального психоанализа — не являются пассивными зрителями, а сами включаются в процесс, внутренне сопереживая и эмпатируя пациенту.

Трансакционный анализ в группе. Трансакционный анализ в узком смысле описывает наиболее часто встречающиеся *транзакции*, возникающие между эго-состояниями Родителя, Ребенка и Взрослого как в общении между людьми, так и внутри самого индивида. Приемы трансакционного анализа, используемые в процессе тренинговой работы, помогают участникам ярче осознать неконструктивные способы профессионального общения.

Не секрет, например, что очень многие учителя, входя в класс, фиксируются в эго-состоянии Родителя, тем самым резко сужая диапазон возможностей общения рамками «сверху — вниз». Более того, родительское «Я» становится привычным состоянием во взаимодействии не только со школьниками, но и с коллегами, семьей. Отсюда — конфликты, разлад, непонимание. Осознание различных своих эго-состояний (позиция «красного карандаша»).

Психодраматический подход

К нему следует отнести ролевые игры и различные психодраматические техники (Д. Киппер, Дж. Морено и др.).

Целью психодрамы является пробуждение спонтанности человека, которая находит выражение в акте творчества, т.е. проявлении некой модели поведения в ситуации «здесь и теперь». Целительный, коррекционный и развивающий эффекты психодрамы достигаются за счет *катарсиса* — снятия напряжения — и использования ролевых игр, включающего обучение спонтанности и расширение имеющегося ролевого репертуара (возможен даже отказ от некоторых ролей).

В разрабатываемой в настоящее время теории ролевых игр и психодрамы Д. Киппера выделены основные принципы использования ролевых игр.

1. Ролевые игры основаны на конкретном описании. Подразумевается, что пациенты представляют свои конфликты в некоем сценическом действии, а не рассказывают о них. Конкретизация достигается также за счет того, что с помощью вспомогательных лиц (членов группы) и необходимых предметов, часто символических, моделируется фактор окружающей среды.

2. Разыгрываемое поведение должно быть аутентичным, т.е. воссозданное пациентом описание должно достоверно отражать его психологическое состояние в момент развертывания ситуации.

3. Терапия посредством клинических ролевых игр использует выборочное усиление (фокусировку).

4. Ролевые игры помогают расширить познавательные возможности. В отличие от реальной ситуации, где различные факторы сдерживают проявление открытых эмоциональных реакций и новых форм поведения, имитируемая ситуация является защищенной и безопасной для человека, что дает новый шанс психологической и социокультурной реинтеграции.

Ролевые игры включают последовательность взаимосвязанных разыгрываемых эпизодов. Классический психодраматический сеанс состоит из трех стадий — разогрева, действия и взаимодействия с группой (обмен чувствами), или завершающей стадии. Обычно во время одного сеанса директор группы (у психодраматистов так называется ведущий группы) выбирает одного протагониста и путем последовательной смены сцен — от достаточно нейтрального эпизода, используемого для разогрева, до кульминационной сцены, вскрывающей проблему и достигающей катарсиса, — организует психотерапевтический процесс.

Одной из важнейших задач завершающей стадии сеанса является развитие у пациента способности понимать себя, свое поведение и воздействие на окружающих. Это достигается в психодраме с помощью двух форм интерпретации — в первую очередь языком действий и вербализацией.

Количество техник, применяемых в психодраме и ролевых играх, чрезвычайно велико, вероятно, более тысячи, тем не менее можно выделить группу базовых техник, универсальных по воз-

можности их приложения к психологическим или поведенческим проблемам.

Киппер выделяет девять специальных базовых техник.

1. *Представление самого себя (самопрезентация)* — серия коротких ролевых действий, в которых протагонист изображает самого себя или кого-то очень важного для себя.

2. *Исполнение роли* — имитация поведения какого-либо человека или акт принятия роли части тела, животного, неодушевленного предмета или даже роли представления или понятия (например, страх, смерть, неуверенность).

3. *Диалог* — изображение в ролевых играх взаимоотношений между реальными людьми, где каждый играет самого себя (например, в семейной психотерапии).

4. *Монолог* — проговаривание своих чувств и мыслей вслух, очень часто — во время движения по кругу.

5. *Дублирование* — техника, при которой вспомогательное лицо играет дублирующую роль протагониста одновременно с ним, пытаясь стать его «психологическим двойником».

6. *Реплики в сторону* — в ситуации ролевой игры, в которой протагонист общается со вспомогательным лицом и говорит вслух, что он действительно думает, чувствует или собирается делать.

7. *Обмен ролями* — одно из самых важных и сильных психотерапевтических средств. В этой технике на короткое время два человека меняются местами физически: так, что А становится Б и наоборот. При этом каждый перенимает позу, манеры, душевное и психологическое состояние другого.

8. *Техника пустого стула* — метод, активно применяемый и в психодраме, и в гештальттерапии. Протагонист взаимодействует с воображаемым персонажем или явлением, представленным одним или несколькими пустыми стульями, в форме монолога или — чаще — обмена ролями.

9. *Техника зеркала* — осуществляется вспомогательным лицом, исполняющим роль протагониста в течение короткого времени, а протагонист наблюдает за ним, удалившись из пространства действия.

Телесно-ориентированный подход

Его основателем является В. Райх. Подход базируется на убеждении, что между телесным (состоянием мышечной системы и внутренней среды организма человека) и психологическим состоянием существует прямая причинно-следственная связь. Хроническое напряжение в той или иной группе мышц создает так называемый мышечный панцирь, который можно считать универсальным эквивалентом подавления эмоций. «Мышечный панцирь» становится основой формирования «брони характера», что создает благоприятную почву для развития невротического характера.

По Райху, в «мышечном панцире» можно выделить семь основных защитных сегментов, образующих ряд из семи колец, которые в горизонтальной плоскости пересекают тело. Они располагаются в области глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, поясницы и таза (это вызывает устойчивые ассоциации с семью чакрами йоги).

Здесь выделяют три основные подгруппы приемов: *работа над структурой тела* (техника Александера, метод Фельденкрайза), *чувственное осознание* и *нервно-мышечная релаксация*, восточные методы (хатха-йога, тайчи, айкидо).

Методы групповой работы НЛП

Под *нейролингвистическим программированием* (его авторы — Р. Бэндлер и Д. Гриндер) понимается процесс моделирования внутреннего человеческого опыта и межличностной коммуникации путем выделения структуры процесса.

НЛП является синтезом успешных стратегий обучения и использует методы, применяемые лучшими психотерапевтами всех направлений. Нейролингвистическое программирование — действенный инструмент, который можно эффективно использовать в образовании.

Как отмечают Бэндлер и Гриндер, множество школьников не успевают именно потому, что имеет место несовпадение первичных репрезентативных систем у ученика и учителя. Если ни тот, ни другой не являются достаточно гибкими, чтобы приспособиться, обучения не происходит. Учитель, владеющий методами НЛП, оказывается обладателем широкого диапазона стратегий поведения, позволяющих ему проявить максимальную гибкость в процессах коммуникации с учениками. По нашему мнению, это указывает на высокий уровень развития профессионального самосознания, и прежде всего в его поведенческом аспекте.

Медитативные техники

Используются при обучении физической и чувственной релаксации, умению избавляться от излишнего психического напряжения и стрессовых состояний, освоении способов саморегуляции.

Упражнения и приемы, характерные для той или иной психологической школы тренинга, являются не более чем инструментом, результат применения которого зависит не столько от качества этого инструмента, сколько от личности мастера, с ним работающего.

В зависимости от приоритетных целей тренинг может использоваться в обучении взрослых в различных вариантах.

1. *Тренинг как тренировка*, в результате которой происходят формирование и отработка умений и навыков эффективного поведения.

2. *Тренинг как форма активного обучения*, целью которого является прежде всего передача знаний, а также развитие некоторых умений и навыков.

3. *Тренинг как метод создания условий* для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем.

6.3. Подготовка и проведение тренинга

Проведение занятия методом группового тренинга требует от преподавателя большой подготовительной работы, как, впрочем, и при других формах групповых занятий (деловая игра, «круглый стол» или семинар-дискуссия и т.д.).

Подготовка включает в себя:

- 1) работу над планом-сценарием тренинга;
- 2) работу со слушателями по их настрою на активное участие в решении проблемы, выносимой на тренинг (это обычно делается посредством заблаговременно вручаемых им вопросов-проблем по изучаемой теме);
- 3) самоподготовку преподавателя (он продумывает свое поведение на тренинге: как ставить вопросы, как реагировать на ответы или реплики, на спорные ситуации; драматизировать ситуацию спора или соглашаться с одной из спорящих сторон; высказываться самому или требовать высказывания вариантов решения от участников группы; как реагировать на явно неверные решения; как и когда делать обобщающие выводы и т.д.);
- 4) распределение ролей между участниками, хотя роли могут получить не все, а большинство окажутся в роли как бы сторонних наблюдателей и невольных критиков, и в этом качестве будут принимать самое деятельное участие в тренинге;
- 5) подготовку помещения, необходимых материалов (бейджики, таблички, маркеры, скотч, бумага для индивидуальных и групповых упражнений и т.п.).

Количественный состав тренинговых групп. Среди специалистов нет единства мнений по поводу количественного состава тренинговых групп. Однако разнообразные позиции можно примирить, если учесть, что состав и структура группы зависят от ее цели. Так, по-видимому, тренинги, акцентированные прежде всего на обучение, могут допускать большее число участников, чем тренинги, целью которых в первую очередь является личностное развитие. Общепринятой считается точка зрения, согласно которой минимум участников тренинговой группы составляет 4 человека. Верхний предел обычно не называется. Известны многие тренинги, проводимые с 50 и большим числом участников. В таких случаях ведущий, как правило, использует помощь нескольких ассистентов.

Проведение тренинга

В проведении тренинга со взрослыми можно придерживаться следующей схемы:

- приветствие;
- опрос о самочувствии (участники сразу погружаются в атмосферу «здесь и теперь», рефлексирова свое эмоциональное и физическое состояние, сообщая о своих мыслях и ожиданиях по отношению к предстоящему занятию, иногда рассказывая о снах, увиденных накануне);
- предложение ведущим темы занятия (иногда она может определяться не исходя из предварительных замыслов ведущего, а формулироваться в результате запросов, высказанных участниками группы во время предыдущего этапа);
- притча, рассказываемая ведущим (она служит своеобразным эпиграфом к предстоящей работе и за счет своей метафоричности задает некоторую программу подсознанию участников);
- разминочные упражнения;
- основная часть (в ней упражнения пассивного характера перемежаются с подвижными играми — и те и другие почти всегда заканчиваются обсуждением и рефлексией);
- подведение итогов занятия (высказывания участников по кругу о своем актуальном состоянии, осмысление проделанной работы, пожелания и предложения ведущему);
- резюмирование ведущего (по необходимости), часто — в форме притчи;
- прощание.

В самом начале работы ведущий информирует участников тренинга о том, что они могут получить в результате обучения. После этого устанавливаются основные правила работы в группе. Практически те или иные нормы начинают действовать в тренинговой группе с первого мгновения ее функционирования. Как показывает опыт, целесообразно сразу предложить участникам некоторые правила, обязательные для соблюдения в группе. Назовем те, которые характерны для подавляющего большинства тренинговых групп.

1. **Активность.** Поскольку тренинг относится к интерактивным методам обучения и развития, такая норма, как активное участие всех в происходящем на тренинге, является обязательной. Большинство упражнений подразумевает включение всех участников. Но даже если упражнение носит демонстрационный характер или подразумевает индивидуальную работу в присутствии группы, все участники имеют безусловное право высказаться по завершении упражнения. В случае тренингов-марафонов крайне нежелательны отсутствие даже на одной сессии и выход из группы.

2. **Принцип «Я».** Основное внимание участников должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и рефлексии. Даже оценка поведения другого члена группы должна осуществляться через высказывание собственных возникающих чувств и переживаний. Запрещается использовать рассуждения типа: «Мы

считаем...», «У нас мнение другое...» и т.п., перекладывающие ответственность за свои собственные чувства и мысли на аморфное «мы». Все высказывания должны строиться с использованием личных местоимений единственного числа: «Я чувствую...», «Мне кажется...». Это тем более важно, что напрямую связано с одной из задач тренинга — научиться брать ответственность на себя и принимать себя таким, какой есть. Уже первые групповые дискуссии обнаруживают, насколько несхожи мысли и чувства разных людей, что является определяющим аргументом для введения названного правила.

3. **«Здесь и теперь».** Этот принцип ориентирует участников тренинга на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы, происходящие в группе в конкретный момент, чувства и мысли, появляющиеся в этот момент. Кроме специально оговоренных случаев запрещаются проекции в прошлое и в будущее. Принцип акцентирования на настоящем способствует глубокой рефлексии участников, помогает сосредоточивать внимание на себе, своих мыслях и чувствах, развивает навыки самоанализа.

4. **Искренность и открытость.** Чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует участников, чем более искренним будет изъяснение чувств, тем более успешной будет работа группы в целом. Как отмечал С. Джурард, раскрытие своего «Я» другому человеку есть признак сильной и здоровой личности. Самораскрытие направлено на другого, но позволяет стать самим собой. Искренность и открытость способствуют получению и предоставлению другим честной обратной связи, т.е. той информации, которая так важна для каждого участника и которая запускает механизмы не только самосознания, но и межличностного взаимодействия в группе.

5. **Конфиденциальность.** Все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, должно оставаться внутри группы. Это естественное этическое требование, которое является условием создания атмосферы психологической безопасности и самораскрытия. Само собой разумеется, что психологические знания и конкретные приемы, игры, психотехники могут и должны использоваться вне группы — в профессиональной деятельности, учебе, повседневной жизни, при общении с родными и близкими, в целях саморазвития.

Помимо указанных норм следует оговорить способ обращения друг к другу. Ко всем участникам и ведущим независимо от возраста и социального статуса рекомендуется обращаться на «ты». Это позволяет создать дружескую и свободную обстановку в группе, хотя обращение на «ты» достаточно трудно воспринимается на первых порах вследствие привычки и определенной иерархичности отношений.

Кроме того, всем участникам предлагается выбрать себе на время тренинговой работы «игровое имя» — то имя, которое все остальные участники обязаны будут использовать, чтобы обращаться к человеку. Это может быть как действительное собственное имя (иногда в уменьшительно-ласкательной форме), так и детская кличка, институтское прозвище, имя любимого художественного персонажа или просто любое нравящееся имя.

Уже эти процедуры, создающие особые условия начавшегося взаимодействия и носящие игровой характер, позволяют отчасти снять естественное напряжение и тревогу участников. Нормы тренинговой группы создают особый психологический климат, часто резко отличающийся от того, который имеется в других группах. Участники тренинга, осознавая это, начинают сами следить за соблюдением групповых норм.

При проведении тренингового занятия используются разнообразные конкретные упражнения, приемы и техники (групповая дискуссия, игровые методы, методы, направленные на развитие социальной перцепции, методы телесно-ориентированной психотерапии, медитативные техники), однако специалисты выделяют несколько базовых методов тренинга. К ним традиционно относят такие интерактивные методы, как групповая дискуссия и ситуационно-ролевые игры [7, 40, 71, 90].

Групповая дискуссия в тренинге — это совместное обсуждение какого-либо спорного вопроса, позволяющее прояснить (а возможно, изменить) мнения, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения.

Для дискуссионного метода характерно приобщение участников к интерактивному взаимодействию, демократическому образу поведения, обучение психотерапевтической разрядке групповой напряженности, стимулирование глубинных ассоциаций, анализ конкретных ситуаций нравственного выбора, позволяющий диагностировать новое качество ценностных характеристик обучаемых взрослых.

В тренинге групповая дискуссия может быть использована как в целях предоставления участникам возможности *увидеть проблему с разных сторон* (это уточняет взаимные позиции, что уменьшает сопротивление восприятию новой информации от ведущего и других членов группы), так и в качестве *способа групповой рефлексии* через анализ индивидуальных переживаний (это усиливает сплоченность группы и одновременно облегчает самораскрытие участников). Между этими достаточно сильно различающимися целями имеется целый ряд других, промежуточных, целей, например, актуализация и разрешение скрытых конфликтов, устранение эмоциональной предвзятости в оценке позиции партнера путем открытых высказываний или предоставление возможности участникам проявить свою ком-

петентность и тем самым удовлетворить потребность в признании и уважении.

Классифицировать формы групповой дискуссии, используемые в тренинге, можно по разным основаниям.

Например, выделяют *структурированные* дискуссии, в которых задается тема для обсуждения, а иногда и четко регламентирован порядок проведения (формы, организованные по принципу «мозговой атаки»), и *неструктурированные* дискуссии, в которых ведущий пассивен, темы выбираются самими участниками, а время проведения формально не ограничивается.

Иногда формы дискуссий выделяют, опираясь на характер обсуждаемого материала. Так, Н. В. Семилет предлагает рассматривать:

- *тематические* дискуссии, в которых обсуждаются значимые для всех участников тренинговой группы проблемы;

- *биографические*, ориентированные на прошлый опыт;

- *интеракционные*, материалом которых служат структура и содержание взаимоотношений между участниками группы.

Дискуссионные методы применяются при разборе разнообразных ситуаций из практики работы или жизни участников, при анализе предлагаемых ведущим сложных ситуаций межличностного взаимодействия и в других случаях. В некоторых направлениях тренингов групповая дискуссия становится главнейшим, а иногда и единственным методом групповой работы (группы встреч К. Роджерса, групп-анализа).

Дискуссия как метод тренинга специфична. Очень важно не допустить ее превращения в конфликт мнений, жесткую полемику. Поэтому организатор должен уметь проводить свою линию, выслушивать каждого участника и демонстрировать уважение ко всем точкам зрения.

Игровые методы ведения тренингов включают ситуационно-ролевые, дидактические, творческие, организационно-деятельностные, имитационные, деловые игры. Игра может использоваться и как психотерапевтический метод, что особенно ярко проявляется в гештальттерапии и психодраме. Применение игровых методов в тренинге, по мнению многих исследователей, чрезвычайно продуктивно. На первой стадии групповой работы игры полезны как способ преодоления скованности и напряженности участников, как условие безболезненного снятия «психологической защиты».

Благодаря игре интенсифицируется процесс обучения, усваиваются новые поведенческие навыки, обретаются казавшиеся недоступными ранее способы оптимального взаимодействия с другими людьми, тренируются и закрепляются вербальные и невербальные коммуникативные умения. Ведь игра, пожалуй, как никакой другой метод эффективна в создании условий для

самораскрытия, обнаружения творческих потенциалов человека, проявления искренности и открытости, поскольку обеспечивает психологическую связь человека с его детством. Вследствие этого игра становится мощным психотерапевтическим и психокоррекционным средством не только для детей, но и для взрослых.

Часто ведущими во время тренинга используются различные ритуалы, которые выполняют функцию «якорей», закрепляющих положительные эмоции и впечатления участников. Механизм действия «якоря» базируется на рефлекторно-ассоциативных связях. С подачи ведущего каждый момент интенсивного всплеска положительных эмоций участников сопровождается выполнением какого-нибудь простого ритуала, например, победным выбросом вверх рук со сжатыми кулаками под команду ведущего «Виктория!». А когда этот «якорь» будет закреплён в сознании достаточно прочно, он может быть использован для привлечения позитивных эмоциональных ресурсов в тот момент тренинга, когда участники окажутся в психологически трудной, эмоционально отрицательной ситуации. Оживить «якорь» может неожиданная в эту минуту, но знакомая команда ведущего «Виктория!», под которую участники выбрасывают руки вверх и тем самым актуализируют позитивный потенциал для решения проблемы.

Одним из ритуалов могут стать *аплодисменты*, если в группе принято сопровождать ими всякое успешное выполнение упражнения, смелый поступок (например, заявление себя в качестве добровольца) или тонкое и остроумное высказывание.

Для того чтобы проводимый тренинг был эффективным, целесообразно практиковать *разнообразные* интерактивные техники. Это способствует длительному сохранению внимания и работоспособности группы и отражает реальные жизненные ситуации, в которых может возникнуть необходимость одновременного использования нескольких моделей поведения. Для разных учебных целей может быть одинаково эффективен и метод моделирования, и метод кейсов с последующей дискуссией и оценкой, и ситуационно-ролевая игра [7, 55].

Выбор метода обучения зависит от следующих факторов:

- задачи и длительности программы обучения;
- уровня подготовленности участников;
- жизненного и профессионального опыта;
- доступных финансовых ресурсов;
- необходимого материально-технического оборудования и оснащения занятий;
- степени межличностного взаимодействия участников;
- прогнозируемой потенциальной активности участников;
- размера тренинговой группы.

Выбранный метод в значительной степени влияет на то, каким образом будут решаться задачи программы и в течение какого периода времени результаты, достигнутые в ходе тренинга, будут сохраняться после его завершения.

После окончания тренинга всегда целесообразно провести анализ его результатов, т.е. оценить их соответствие планируемым измерениям и ожиданиям преподавателя.

Тренинг «Знакомство»

Примерные рекомендации

Межличностные отношения в группе слушателей системы повышения квалификации, воспринимаются не только как фон, но и как «инструмент» профессионального роста. Контакты, которые возникают между слушателями, могут помочь им разрешить профессионально значимые проблемы.

В психологии тренинговые занятия рассматриваются как формы научения сложным видам деятельности, например общению. Они позволяют моделировать эмоциональный опыт предотвращения усиления эмоционального напряжения от встречи с профессиональным партнером, в результате чего происходит овладение новым опытом межличностных взаимодействий.

Новый коллектив нуждается в организации группового взаимодействия, которая позволит успешнее преодолеть стереотипы, установить доверительные отношения между слушателями и сплотить группу.

Для организации тренинга знакомства необходимы следующие условия, без соблюдения которых он не даст результатов:

- открытость и искренность в осознании себя;
- доброжелательность, доверие друг к другу;
- толерантность по отношению к другим участникам тренинга;
- обязательное участие всех в течение всего занятия;
- все, что хочется сказать, говорим «здесь и теперь».

Для ведущего обязательными считаются: включенность в ситуацию и директивный стиль управления.

Стратегия поведения ведущего выбирается, исходя из состава слушателей и цели тренинга: создание условий для лучшего и быстрого знакомства участников, освоение свободного (игрового) стиля общения, «запуск» процесса самораскрытия. На занятии ведущий сможет определить личностные особенности и способы реагирования, социально-психологические предпочтения, а также запросы и индивидуальные цели слушателей курсов.

Для некоторых упражнений понадобятся листы бумаги и английские буквы. Приготовьте их заранее. Существенным является *послеигровой этап*. Следует вовлечь каждого участника встречи в самоанализ, рефлексию того, что же с ним происходило во время занятия. Пусть каждый по очереди при доброжелательном отношении всех присутствующих попытается ответить на вопросы: «Как я себя чувствовал во время занятия?», «Выдало ли какое-либо упражнение сопротивление?», «Удалось ли мне преодолеть это сопротивление, если оно было?», «Кто или что помогло мне преодолеть это сопротивление?», «Стремился ли я оказывать кому-либо поддержку?», «Видел ли я окружающих во время встречи?» и т.д. Содержание игр-упражнений определит характер вопросов.

Описание упражнений

Для каждого этапа занятия описаны упражнения, из которых вы выбираете те, которые больше соответствуют вашим особенностям и особенностям группы.

I. Знакомство

Цель: знакомство членов группы между собой.

Все участники садятся в круг. Ведущий приветствует всех и приглашает к знакомству.

«Ласковое имя»

Каждому участнику предлагается назвать себя без отчества, просто по имени, чтобы это «ласкало сердце и ушко». Кроме того, участники договариваются о соблюдении одного правила: прежде чем назвать себя, необходимо повторить имена тех, кто уже представился. Ведущий называет себя последним, чтобы у него была возможность назвать ласково каждого из участников. Продолжительность: 5–10 мин.

«Имя-движение»

Участники группы по очереди произносят свои игровые имена, сопровождая их определенным движением рук или характерным для себя жестом. Затем вся группа хором называет имя участника и повторяет его жест. Продолжительность: 5–10 мин.

«Здравствуй»

Начинает один из участников и, обращаясь к соседу слева, с чувством удовлетворения от встречи с ним заканчивает фразу словом «здравствуй», выражая свое чувство и голосом, и улыбкой, и пожатием рук. Продолжительность: 5–10 мин.

II. Открытие других (открытость)

Цель: знакомство членов группы между собой, развитие коммуникативных навыков и навыков самораскрытия.

«Сундук с сокровищами»

Ведущий подготавливает различные предметы (зеркало, цветок, игрушечный автомобиль и т.д.). Все участники садятся в круг. Каждый выбирает себе какой-либо предмет, имеющий отношение к нему, и представляется с помощью этого предмета. Продолжительность: 15–20 мин.

«Знакомство в парах»

Все участники встречи разбиваются по парам и знакомятся друг с другом. Вопросы для беседы подбирают сами. Задача: узнать как можно больше друг о друге. После окончания беседы каждая пара представляется всем участникам. Партнеры представляют друг друга. Продолжительность: 20–25 мин.

«Визитная карточка»

Каждый участник создает (можно изготовить нагрудную карточку-значок) свою визитку, на которой указывает, кто он(а), откуда, чем занимается, и представляет себя всей группе. После того как знакомство состоялось, руководитель кратко сообщает об условиях занятия-встречи. Группа договаривается о нормах общения и вырабатывает своеобразные ритуалы, которые будут действовать на курсах. Для этого удобнее всего встать в круг, прижаться друг к другу. У группы может возникнуть желание спеть «...Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались» или молча постоять одну

минуту, думая о собравшихся. Группа может договориться о ритуале нахождения опоздавшего. Продолжительность: 20–25 мин.

«Интервью»

Один из участников садится в центр круга. Группа может задать ему 5 вопросов, строго соблюдая рамки его социальной роли (директор школы, учитель, родитель, слушатель института усовершенствования учителей и т.д.). Затем в центр садится следующий. Ему также задается 5 вопросов, но с обязательной сменой социальной роли. Продолжительность: 20–25 мин.

«Интервью-2»

Каждый из участников получает «путеводный листок», в центре которого пишет свое имя и фамилию. За отведенное время необходимо взять как можно больше интервью у участников тренинга. Полученная информация записывается на «путеводных листах», после чего ведущий предлагает участникам, по желанию, представить кого-нибудь из коллег. Остальные участники могут вносить дополнения. Продолжительность: 20–30 мин.

III. Снятие психологического напряжения и сплочение группы

Цель: сплочение группы, психологическое раскрепощение, создание благоприятного микроклимата в группе.

«Спутанные цепочки»

Участники встают в круг, вытягивают вперед правую руку и сцепляют ее с рукой кого-нибудь из коллег, затем вытягивают левые руки и снова ищут себе партнера. Условие: участники не должны выбирать в партнеры стоящих от них справа и слева. Задача: распутаться, не разжимая рук. Продолжительность: 15–20 мин.

«Задания в кругу»

Участники образуют два круга: внутренний и внешний — так, чтобы партнеры из кругов находились лицом друг к другу, после чего организуется работа в парах.

«Зеркало». Инструкция: «Один из вас играет роль зеркала, ваша задача повторить все движения партнера, который только что проснулся, а затем поменяться ролями».

«Качели». Инструкция: «Вы — заботливые родители, которым нужно покачать на качелях своего ребенка».

«Лодка». Инструкция: «Вы — гребцы, у каждого из вас в руках по веслу, и начинаются соревнования по академической гребле».

Продолжительность: 15–20 мин.

«Единство»

Участники становятся в круг и по команде ведущего начинают «выбрасывать» пальцы. Группа должна стремиться к тому, чтобы все участники выбрали одно и то же число. Игра продолжается, пока цель не будет достигнута.

IV. Осознание себя

«Доверяю себе»

Руководитель раздает бумагу. Каждый участник в верхней части листа слева пишет «+», справа «-» и затем под знаком «+» перечисляет то, что особенно нравится (в природе, в людях, в себе), а под знаком «-» то, что особенно неприятно в окружающем мире (не люблю осень, ненавижу тру-

ность и т.п.). Затем предлагается приколоть эти листочки к груди и медленно ходить по комнате, изучая ответы других участников. Продолжительность: 20–25 мин.

«Угадай, кто это?»

Каждый из участников составляет подробную самохарактеристику, не указывая такие признаки, по которым можно его сразу узнать (10–12 предложений). Затем самохарактеристики сдаются руководителю, который перемешивает их и зачитывает вслух одну за другой. Группа пытается догадаться, чей это автопортрет. Продолжительность: 20–25 мин.

V. Ответственность за свое поведение и принятие других

Ц е л ь: формирование положительных установок в отношении друг друга, развитие толерантности.

«Мнения»

У каждого человека по очереди участники встречи называют одно лучшее качество. Продолжительность: 10–15 мин.

«Метафоры»

О каждом из участников высказывается мнение в метафоричной форме: «музыкальная шкатулка», «тростинка», «головоломка» и т.д. В группе могут оказаться участники, которые демонстрируют агрессивное поведение и могут обидеть другого небрежной метафорой. В этой ситуации, если группа не попытается оказать поддержку, ведущий должен найти позитивные аспекты метафор. Например: «голубая лошадь» — группа акцентирует внимание на слове «лошадь», ведущий смещает акцент: «голубая» — значит грациозная, спокойная, утонченная и т.д. Продолжительность: 15–20 мин.

Вопросы и задания

1. Назовите важнейшие специфические черты тренинга, отличающие его от других методов социально-психологического обучения.
2. Перечислите преимущества групповой формы работы.
3. Дайте характеристику основным видам тренингов в обучении взрослых.
4. Перечислите основные принципы (правила) работы в тренинговой группе.
5. Охарактеризуйте групповую дискуссию и ситуационно-ролевые игры как методы тренинга.
6. Разработайте план проведения тренинга знакомства и сплочения группы продолжительностью 4 часа.

Глава 7

МОДЕРАЦИЯ — ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

7.1. Понятие о модерации

Наиболее полно основные идеи и принципы интерактивного обучения реализуются в инновационной для российского образования форме обучения взрослых — *модерации*. Само слово «модерация» происходит от латинского «*moderatio*» — регулирование, управление, руководство, а «модератор» — от «*moderator*» — наставник, руководитель.

О модерации впервые заговорили в Германии в начале 70-х годов XX в. в связи с деятельностью консультативного совета предпринимателей, так называемой Команды Квикборна, целью которой было внедрение нововведений по управлению и сотрудничеству в сфере политики и экономики на демократической основе с привлечением к выработке решений всех заинтересованных лиц [25]. С тех пор за рубежом модерация нашла множество областей применения. Методика модерации успешно опробована при проведении различных мероприятий: от годового собрания акционеров акционерного общества до семинара в университете, совещания сотрудников и даже семейного совета [85].

В отечественной литературе понятия «модерация», «модератор» впервые появились в связи с анализом немецкой практики повышения квалификации. Модерация как образовательная технология была разработана в 1970-е годы в Германии, в земле Северный Рейн-Вестфалия и описана в работах ученых и практиков (К. Klebert, Е. Schrader, С.А. Жезлова, Г.В. Борисова, Т.Ю. Аветова, Л.Ю. Косова и др.).

Модерация достаточно широко распространена в европейских странах и используется в системе государственного повышения квалификации, практике внутришкольного повышения квалификации педагогов, управленческой деятельности руководителей школ (Г. Белер, Д. Йотенн, П. Браунек, Х.-Т. Йоганн, Р. Урбанек, А. Шмидельль и др.).

Учебные занятия с использованием технологии модерации немецкие коллеги называют *модераторскими семинарами*. На них осуществляется не только повышение профессиональной компетенции педагогов и руководителей образовательных учреждений,

но и подготовка руководителей разного уровня как модераторов, способных обучать своих коллег решению актуальных проблем управления школой в межкурсовой период времени на базе конкретных школ.

В последнее время складывается отечественный опыт использования идей модерации в обучении взрослых. На протяжении нескольких лет на территории Российской Федерации действуют модераторские центры для учителей и руководителей образовательных учреждений, реализующие идею непрерывного повышения квалификации с использованием опыта немецких коллег. Большинство этих центров находится в европейской части России — в Белгороде, Костроме, Волгограде; единственный модераторский центр находится за Уралом в Барнауле. Квалифицированную помощь центрам оказывает Институт по международному сотрудничеству немецкой ассоциации по образованию взрослых (IIZ/DVV).

Модерация становится и объектом научных исследований. Понятия «модерация», «модератор» рассматривались в публикациях отечественных исследователей М. Н. Костиковой, В. М. Лопаткина, И. Р. Лазаренко, П. К. Одинцова, И. К. Шалаева. Появились работы, описывающие модерацию как новый метод групповой работы и новую педагогическую технологию [25, 83].

Анализ зарубежной и отечественной литературы по проблемам образования взрослых и повышения квалификации показал, что понятие «модерация» используется в нескольких значениях: 1) как форма повышения квалификации; 2) как совокупность методов для организации работы со слушателями; 3) как технология обучения; 4) как дидактический метод. В последние годы модерация упоминается в работах по менеджменту как один из эффективных методов проведения деловых совещаний.

В основу разработки целей, содержания и методов модерации положены педагогические, психологические и социологические аспекты, направленные на обеспечение комфортности в группе, на организацию совместной деятельности участников по решению проблем и достижению результатов.

С психологической точки зрения модерацию можно рассматривать как управление учебным процессом группы и помощь участникам в достижении целей, основанные на изучении ценностно-смысловых ориентаций слушателей, диагностике их интересов, потребностей, совместном целеполагании, определении смысла предстоящей деятельности. При этом акцентируется внимание на взаимопонимании и сотрудничестве.

Модерация — это достаточно сложная форма организации обучения взрослых, обеспечивающая обучение на трех уровнях: 1) предметный (содержательный) уровень; 2) уровень переживания (опыт, чувства, желания); 3) уровень взаимодействия (коммуникация и сотрудничество в группе).

Модерация — это не какой-то один метод, а *целый комплекс взаимосвязанных условий, методов и приемов организации совместной деятельности взрослых, позволяющий вовлечь участников в процесс выявления, осмысления и анализа затруднений в профессиональной деятельности, поиска путей их разрешения, неформального осмысления и распространения опыта коллег, а также взаимного обучения на основе знаний и опыта участников.*

По мнению практиков, методы модерации предполагают личную ответственность каждого участника процесса за свои действия и достижение общего результата, ориентированы на перенос полученных знаний в повседневную деятельность. Модерация развивает умение самостоятельно решать проблемы, способность к ведению дискуссий и переговоров, принятию ответственности за воплощение принятых решений.

Для модерации характерна *процессо-ориентированная* организация обучения. Возможно, что в рамках занятия и не будет достигнуто результата, но участники при этом уходят с потребностью и желанием продолжать самосовершенствоваться в дальнейшем. Смысл модерации состоит в том, что *каждый участник вносит свои знания, умения, опыт в групповое содержание, а вбирает столько, сколько может.* Высокая степень запоминаемости материала достигается благодаря его *визуализации и активности* самих участников. За счет благоприятной психологической атмосферы и активности обучающихся проявляется более высокая мотивация участников, исчезают многие недостатки традиционной коммуникации.

Наиболее существенными элементами модерации являются:

1. Руководящая и фасилитаторская (от англ. *facilitate* — облегчать, помогать, продвигать, содействовать, способствовать; *facilitator* — посредник, ведущий, помогающий группе в организации работы) роль модератора. **Модератор** — не лектор, не эксперт, а помощник, осуществляющий поддержку и организацию активной работы самих слушателей.

2. Осуществление образовательной деятельности на основе совместного кратко- и долгосрочного планирования со слушателями как однодневных, так и длительных семинаров и курсов повышения квалификации.

3. Большое значение придается визуализации содержания, направлений и способов деятельности. **Визуализация** — это *обеспечение и долгосрочное использование зрительной наглядности*, с тем чтобы все вопросы, процессы и результаты всегда находились перед глазами слушателей и постоянно сопровождали образовательный процесс.

4. Структурированный ход образовательного процесса, предполагающий чередование организационных форм: индивидуальная

работа — парная работа — групповая работа — коллективная работа (пленум).

5. Обязательная презентация наработок микрогрупп (визуальная и словесная).

6. Осуществление обратной связи, сквозной рефлексии (содержания, методов, атмосферы), контроля за самочувствием, оценки достигнутых результатов.

7. Благоприятная групповая атмосфера, способствующая активному участию каждого в учебном процессе. Чтобы обеспечить длительное погружение взрослых в образовательный процесс, проводятся упражнения для эмоциональной разрядки, релаксации, актуализации креативности.

Метод модерации — один из метаметодов, элементы которого можно использовать в других формах и методах организации учебной работы. Например, по ряду элементов модерация схожа с групповой работой, тренингами, оргдеятельностными играми, но проводится в более «мягком» режиме. Кроме того, в модерации большое значение имеет оснащение помещения (аудитории), в частности, порядок расстановки столов и стульев, наличие необходимых технических средств обучения, большого количества бумаги, маркеров, других канцелярских товаров, а также возможностей для проведения кофе-пауз и т. п.

7.2. Основные этапы (фазы) модерации

Как правило, выделяют пять этапов, или фаз модерации:

- вхождение в тему (развитие сенситивности: участники в увлекательной форме настраиваются на содержание проблемы, внутренний мир и позиции других людей);

- подборка тем (погружение в проблематику: определение и формулировка проблемы или темы обсуждения);

- проработка (обсуждение) темы в малых группах, поиск решения;

- презентация результатов наработок микрогрупп и общая дискуссия, обобщение и конкретизация результатов работы;

- подведение итогов работы и обмен впечатлениями.

Кроме того, модераторские семинары почти всегда предваряются знакомством (с целью установления свободной и доверительной атмосферы) и включают разнообразные *разминки*.

Каждому этапу соответствуют определенные методы. Остановимся более подробно на содержании каждого этапа (фазы) модерации.

I этап. Вхождение в тему. На данном этапе происходит представление модераторов и знакомство участников между собой. Они обсуждают организационные моменты, договариваются о правилах

совместной работы. На этом этапе также выявляются ожидания участников от семинара и согласуются цели обучающих и обучающихся.

Группы взрослых более разнородны по составу, чем школьные классы и студенческие группы: они, как правило, являются разновозрастными; участники обладают неодинаковыми знаниями, умениями и навыками, профессиональным и жизненным опытом, внутренними установками и мотивами обучения. Каждый взрослый имеет сложившийся стиль учебной деятельности, свою учебную стратегию. Актуализация ожиданий, затруднений, опыта, установок чаще всего осуществляется на первом этапе курсовых занятий, но модераторы заинтересованы в том, чтобы как можно раньше получить полную информацию об особенностях группы. Если это возможно, модераторы еще до начала учебного семинара выясняют пожелания и ожидания слушателей, их профессиональный опыт, чтобы использовать полученные данные при планировании будущей совместной образовательной деятельности. Эта информация позволяет согласовать план и программу семинара или курсов с ожиданиями и целями участников, разнообразить формы организации учебной деятельности и обеспечить смену форм общения, подобрать средства активизации имеющихся у слушателей знаний, умений и навыков, продумать способы проявления понимания и толерантности по отношению к субъективным потребностям слушателей.

Для знакомства и выяснения ожиданий участников можно использовать различные методики.

«Выход на сцену»

Цель: личное знакомство, ознакомление с темой занятий, актуализация внимания и открытости группы. Наглядное представление информации. Двигательная разминка.

Оборудование и условия: достаточно просторное и свободное помещение; подготовленные вопросы, приемлемые для данной группы.

Проведение

Вся группа собирается у одной из стен помещения. Противоположная стена, возле которой никого нет, будет «сценой». С помощью примера преподаватель объясняет идею упражнения-игры. Например, просят выйти на сцену всех, у кого день рождения весной. Пример дается только для объяснения правил, но не для исполнения. По одному называются признаки, по которым участники должны выходить «на сцену». Когда каждый из них увидит, у кого имеется названный признак, а у кого — нет, все возвращаются со «сцены» в группу.

Другой пример: попросить выйти на «сцену» всех, кто знает среди присутствующих более двух человек; или уже был когда-нибудь раньше в этом здании; или уже был участником на одном из таких семинаров; или уже выступал с сообщением по теме данного семинара.

Участники могут сами задавать вопросы, которые позволят им что-то узнать о присутствующих.

В целом называется не менее 8, но не более 15 признаков.

Примечания:

– этот метод очень хорош, когда нужно получить более подробные сведения об обучающихся и о группе в целом (состав группы, прошлое участников), но нет возможности выслушивать долгие сообщения;

– форма упражнения-игры многим кажется неожиданной, и часто возникает атмосфера благожелательного внимания и откровенности. Вначале участники чувствуют себя несколько неуверенно. Нужно помочь им: приветливыми словами стимулировать их к участию в игре. Абсолютно недопустимы вопросы, ответы на которые могут вызвать у участников ощущение собственной незащищенности, несостоятельности.

Варианты

1. По отдельным, интересным с точки зрения тематики семинара, признакам можно задать участникам, собравшимся на «сцене», ряд дополнительных вопросов (связанных с вопросами, приведенными выше: «На какую тему было ваше сообщение?», «Для кого вы делали сообщение?», «В каком семинаре вы участвовали?»).

2. Вместо «сцены» можно использовать углы помещения (назвать такие признаки, как возраст, трудовой стаж и т.п.).

Вариантом описанного выше упражнения является методика «**Четыре угла**».

Цель: знакомство, уточнение ожиданий, введение в содержательную сторону работы.

Оборудование и условия: достаточно просторное и свободное помещение; подготовленные вопросы, приемлемые для обсуждения в группах и связанные с тематикой семинара (на каждый вопрос четыре возможных варианта ответа).

Проведение

1. Группа стоит в центре помещения. Преподаватель кратко объясняет условия игры: четыре угла помещения соответствуют четырем вариантам ответа на каждый вопрос.

2. Задается первый вопрос и зачитываются четыре возможных ответа: «Почему я здесь? Я здесь потому, что...».

1-й угол: «...эта тема необходима мне для профессиональной подготовки»;

2-й угол: «...я хочу познакомиться с коллегами, работающими в той же области, что и я»;

3-й угол: «...мне рекомендовало начальство»;

4-й угол: «...хочу узнать за эти дни много нового»;

3. Каждый участник встает в угол, соответствующий тому ответу, который, по его мнению, является самым верным для его ситуации. Если он находит верными сразу два ответа, то должен выбрать один — с его точки зрения, наиболее верный.

4. После распределения участников по четырем углам все снова собираются в центре комнаты. Задается следующий вопрос с вариантами ответа.

Примечания:

– вначале лучше предлагать вопросы относительно общего характера. Позднее их можно конкретизировать применительно к теме семинара как проблемы, требующие решения;

– этот метод хорош для первого обращения к содержанию учебного материала, когда не требуется знание деталей;

– все участники при обсуждении их мнений в рамках, заданных вопросом, раскрываются и проявляют свои качества.

Варианты

1. Предлагаются только три варианта ответа, а четвертый угол отводится для «прочего». При этом у участников меньше свободы: тем, кто уходит в угол «прочего», дополнительно задаются вопросы о том, что конкретно они хотели бы сообщить.

2. В малых группах, образовавшихся в разных углах, в течение 10 мин происходит обсуждение вопроса, который «привел» их в угол. Важнейшие результаты всех обсуждений «по углам» (обоснования ответов, уточнение ожиданий) записываются на карточках или больших листах для дальнейшей презентации на общем собрании.

3. Собравшиеся в четвертую малую группу («прочее») еще некоторое время не расходятся и работают над своим вопросом более углубленно.

«Импульс-плакат»

Цель: выявить и уточнить ожидания, интересы, предпочтения участников. Познакомиться с ожиданиями других участников. Прийти к взаимопониманию с другими членами группы.

Оборудование и условия: подготовленные плакаты, достаточное количество фломастеров.

Проведение

1. На стенах, столах и на полу размещены плакаты с незаконченными фразами. Например: «В данной теме меня больше всего интересует...»; «По окончании семинара я поеду домой с чувством удовлетворения, если...»; «Я не хотел(а) бы испытать здесь...».

2. Если возможно, пусть звучит тихая и спокойная фоновая музыка.

3. Участникам предлагается, обходя все помещение, обдумать и завершить начатые высказывания, дописав их прямо на плакатах.

4. Примерно через 15 мин группа собирается и осматривает плакаты.

Высказывания зачитываются вслух, при необходимости задаются уточняющие вопросы. Участники сами решают, подпишут они свои высказывания или останутся анонимами.

Примечания:

– анонимность может помочь участникам высказать то, о чем в ином случае они предпочли бы умолчать. Если требуется анонимность, проследите за тем, чтобы все фломастеры были одного цвета, иначе автора будет легко узнать по цвету надписи;

– ожидания и пожелания, высказанные в этой игре, следует учесть при дальнейшем планировании занятий или, напротив, однозначно забраковать как не имеющие отношения к семинару. Если расспрашивать участников об их интересах и не учесть в дальнейшем полученную информацию, то они легко могут почувствовать себя в положении людей, которых о чем-то спрашивают, но не принимают всерьез.

II этап. Подборка тем (Определение и формулировка проблемы или темы обсуждения). На этом этапе можно выявить профессиональные затруднения или актуальные проблемы участников.

Главная задача данного этапа — четкое формулирование и выбор наиболее актуальных для участников тем. Темы только обозначаются (определяется их значимость для каждого), но не обсуждаются по существу.

Для определения достижений и трудностей могут быть использованы активные методики.

«Метаплан» (по В. Мюллеру, С. Вигман [60])

Цель: выявление актуальных запросов участников, структурирование тем.

Оборудование: большое количество карточек, маркеры, скотч.

Проведение

1. На доске записаны предварительно сформулированные вопросы, например: «Какие проблемы вы хотели бы рассмотреть на нашем семинаре?», «В обсуждении каких тем вы готовы принять участие?», «Чего вы ожидаете от семинара?».

2. Каждый участник получает по две карточки, на которых он маркером печатным шрифтом записывает свои ожидания и запросы (на одну карточку — одно пожелание).

3. Преподаватель собирает и зачитывает карточки и вместе с участниками группирует их по темам. Затем для каждой тематической группы формулируется название, которое записывается на карточках другого цвета (или формы) и прикрепляется на доску (стену) с помощью скотча.

4. Выявляются приоритеты методом маркирования: каждый участник точками обозначает наиболее значимые для него темы.

5. Темы, получившие наибольшее количество голосов, прорабатываются в группах.

«Рельеф местности» [60]

Цель: актуализация профессионального опыта, выявление достижений и затруднений в профессиональной деятельности.

Оборудование и условия: большие листы бумаги (можно использовать куски старых обоев, плакаты), маркеры.

Проведение

1. Деление на микрогруппы (по 4–5 человек).

2. Знакомство с инструкцией, определение регламента для групповой работы.

3. Презентация группами своих наработок, ответы на вопросы.

Инструкция для участников

1. В течение 15 мин рассказать друг другу о своих достижениях и проблемах в профессиональной деятельности (лучше, когда указывается более узкая тема, например, использование активных методов обучения, реализация стандарта профессионального образования), определить общие позиции для группы.

2. Нарисовать на плакате рельеф местности, на котором:

вершины, горы будут обозначать ваши хорошие знания, умения, удачный опыт по теме (указывается конкретно);

впадины, низины, пещеры будут обозначать неудачный опыт, возникшие затруднения либо недостаток знаний, умений по данному вопросу.

Определение проблемы

Цель: изучение рейтинга проблем в группе.

Условия: группа не должна быть слишком многочисленной.

Проведение

1. Каждый из участников, сидящих в кругу, получает карточку, разделенную пополам вертикальной чертой. Ведущий предлагает на левой стороне карточки написать три проблемы, которые можно вынести на обсуждение. Писать необходимо кратко, понятно и разборчиво.

2. После этого по сигналу ведущего карточки передаются соседу слева. В течение 20 секунд участник читает, что написано на полученной карточке, и на ее правой стороне ставит знак «плюс» напротив проблемы, которую он считает наиболее значимой. Если такой, по его мнению, нет, то никаких знаков он не ставит.

3. По сигналу ведущего карточка передается дальше. Так происходит до того момента, пока карточка не вернется к владельцу.

4. Помощник ведущего собирает карточки и быстро обрабатывает их: выписывает 2–3 формулировки проблем, получившие самый высокий рейтинг. Эти формулировки озвучиваются, и совместно выбирается одна проблема для обсуждения. Например: «Как преподавателю или мастеру взаимодействовать с гиперактивным учащимся?», «Каковы приемы и методы активизации слабых учащихся?», «Каким образом компенсировать отсутствие ряда необходимых учебных навыков у учащихся профессиональных училищ?».

III этап. Проработка (обсуждение) темы в малых группах. Работа в микро- и малых группах является важнейшим этапом модерации. Эта форма работы предоставляет всем участникам возможность действовать, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, владение приемами активного слушания, выработки общего решения, разрешения возникающих разногласий). Групповая работа используется, когда нужно решить проблему, с которой тяжело справиться индивидуально, когда у участников есть знания, опыт, ресурсы для взаимного обмена, когда одним из ожидаемых учебных результатов является приобретение навыка работы в команде. Полезно сохранять стабильный состав малой группы достаточно долго, чтобы участники могли достигнуть мастерства в групповой работе. В то же время смена состава группы позволяет всем участникам поработать с разными людьми и узнать их.

Общие правила групповой работы:

– каждый участник имеет возможность высказаться, если захочет;

– все участники группы уважают ценности и взгляды каждого, даже если не согласны с ними;

– обсуждаются идеи, предложения, а не люди, которые их высказали;

– все участники делают замечания кратко и по существу;

– каждый участник, даже защищая свою точку зрения, открыт для восприятия чужих идей, мнений и интересов других участников;

– все возникающие разногласия, конфликты разрешаются мирным путем с учетом интересов участников и правил работы;

– все участники стремятся создать открытую, деловую, дружескую атмосферу.

Основными элементами этапа «Проработка (обсуждение) темы в малых группах» являются:

– деление на микро- или малые группы;

– введение в проблему (сенсibilизация темы);

– теоретическое введение (если необходимо);

– работа в микро- или малых группах по проработке темы.

Остановимся на некоторых технологических приемах организации групповой работы на модерационном семинаре.

Принципы формирования малых групп на семинарах со взрослыми могут быть разными.

По воле случая:

– по местонахождению в аудитории (сидящие рядом объединяются в одну группу);

– по счету (1—2—3—4 и т.д.);

– по жребию (могут быть использованы номер группы или ее буква);

– по сортам конфет (участники, вытянувшие одинаковые конфеты, объединяются в одну группу);

– по рассыпающимся картинкам;

– по символам (на карточках изображаются различные символы, участники объединяются в группу с одними и теми же символами).

По симпатиям: формирование малых групп исключительно по симпатиям представляется целесообразным только в том случае, если все группы работают над одной и той же темой.

По интересам:

– участники сами определяют интересующую их тему;

– участники разбиваются на группы, отдав предпочтение разным темам, понятиям, символам, рисункам и т.п.

Для **сенсibilизации темы** (пробуждение интереса, мотивации) могут использоваться следующие упражнения.

«Шкалирование»

Цель: выявление общей осведомленности группы об изучаемой теме, включение обучающихся в содержательное поле занятия.

Оборудование: плакат с нарисованной шкалой, маркеры.

Проведение

На листе бумаги рисуется шкала, имеющая два полюса: «очень много» и «очень мало». Участникам предлагается нарисовать (поставить) свою точку на шкале относительно полюсов в соответствии с уровнем своей осведом-

ленности и компетентности в обсуждаемой теме. В конце преподаватель делает резюме.

Примечание:

– шкалирование может быть повторно проведено в конце семинара, чтобы участники еще раз, уже после проработки темы, обозначили свою компетентность. Шкала с позициями, обозначенными в начале семинара, сопоставляется с последней шкалой, отмечается продвижение группы в понимании и освоении вопроса или темы.

«Ассоциации» [60]

Цель: включение участников в процесс размышления по теме, эмоциональный заряд участников.

Оборудование: плакат, маркеры.

Проведение

На плакате в центре записывается слово или предложение, связанное с предстоящей темой. Участники с места называют свои ассоциации, преподаватель записывает их на плакат.

Вариант

На плакате (доске) вертикально записывается понятие, связанное с выбранной темой. На каждую букву данного слова участники высказывают ассоциации, также соответствующие теме.

Например:

Д — диалог, дебаты, диспут, доброжелательность...

И — идея, интеллект, интерес, искусство, интрига...

С — спор, сотрудничество, соперничество...

К — коммуникация, корректность, консенсус, контакт, конфронтация...

У — уважение, умение, успех, уверенность, умозаключение, удовлетворение...

С — слово, согласование, свобода...

С — столкновение, соревнование, сомнение...

И — интерес, информация, инициатива, итог...

Я — ясность, яркость, «Я»-позиция, «яблоко раздора»...

«Позиционирование»

Цель: выявление значимости темы, вопроса для участников семинара.

Оборудование и условия: свободное пространство в аудитории. Какой-либо предмет или рисунок.

Проведение

1. Модератор называет некий предмет как символ обсуждаемой в данный момент темы и помещает его в середине аудитории.

2. Слушателям предлагается выбрать позицию по отношению к этому предмету и выразить тем самым свою близость к объявленной теме или, напротив, дистанцироваться от нее.

3. В заключение слушатели формулируют одним предложением выбранную позицию.

Примечание:

– эта методика позволяет прояснить ситуацию в группе. Она позволяет также «высказаться» по теме людям, которые не всегда мгновенно могут вербально оформить свои мысли. Кроме того, для слушателей это упражнение является своеобразной «игрой» и разминкой.

«Круги» [60]

Цель: активизация предшествующего опыта участников, вовлечение всех в разговор по теме.

Условия: свободное пространство в аудитории для размещения стульев по кругу.

Проведение

1. Участники образуют два круга из стульев (внешний и внутренний) и занимают места так, чтобы сидеть лицом друг к другу. Модератор зачитывает подготовленный заранее вопрос, связанный с прорабатываемой темой.

Например: «Какие методы контроля знаний, умений и навыков учащихся вы применяете?», «С какими сложностями вы встречаетесь при проверке ЗУНов?» и т.д. Участники обсуждают вопрос 3–5 мин.

2. Затем по сигналу ведущего участники, образующие внешний круг, встают и пересаживаются на стул справа. Зачитывается следующий вопрос и т.д.

3. По окончании все образуют один круг и кратко делятся впечатлениями об услышанном.

Варианты

1. Внутренний круг получает карточки и кратко записывает результаты обсуждения, которые затем зачитываются на общем обсуждении.

2. Участники не сидят, а стоят напротив друг друга.

Если у участников недостает знаний для решения поставленной задачи, то предлагаются теоретические информационные доклады, мини-лекции. Длительность мини-лекции в среднем составляет 10–15 мин и не должна превышать 20 мин. За это время модератор должен дать всю необходимую информацию по выбранной им теме.

Важно, чтобы каждый участник занятий во время мини-лекции был в состоянии активного слушания. Для этого модератор использует наглядные средства, иллюстрирующие представляемый материал: выписывает на доску ключевые фразы, показывает слайды, делает рисунки, которые служат маркерами для запоминания, использует метафоры.

Особыми выразительными средствами служат интонация, мимика, жесты и позы самого модератора. Во время всей мини-лекции модератор остается максимально включенным в группу. Он не просто подает материал, а наблюдает за тем, как подаваемый им материал воспринимается каждым участником модерационного семинара, старается удерживать внимание всех участников на новой информации, побуждает их находиться в состоянии «здесь и сейчас».

Работа в микро- или малых группах по проработке темы. Групповая работа по освоению темы с применением активных методик достаточно подробно была представлена в главах 2 и 3 настоящего пособия (см. «Мозаика», «Междусобойчик», «Снежный

ком», «Мозговой штурм» и др.). Дополним копилку интерактивных техник еще одной методикой, используемой в работе с педагогами.

Обмен карточками педагогического опыта

Цель: организация обмена имеющимся опытом по теме.

Оборудование и условия: большое количество карточек небольшого размера, наличие свободного пространства в аудитории.

Проведение

1. Педагоги кратко описывают на карточках наиболее интересные приемы, находки в своей профессиональной деятельности (проблемные ситуации и способы их разрешения, задания для групповой работы, аннотации на понравившиеся книги и т.п.).

2. В свободном общении, передвигаясь по аудитории, участники обмениваются карточками, поясняют более подробно свои записи, отвечают на вопросы, заполняют свою «копилку» методических находок.

IV этап. Презентация результатов наработок микрогрупп. Обобщение и конкретизация результатов работы.

После работы в малых группах участники собираются вместе для обсуждения результатов. У них есть желание сообщить другим о том, что они узнали или испытали. Каждому хотелось бы принять участие в работе всех групп, у некоторых есть опасения, что они пропустили нечто важное.

Напряженность этого момента обычно снимается при представлении (презентации) результатов. Этот процесс зачастую идет скучно, а значит, и нелегко: слова и мысли повторяются, каждый слушающий по-настоящему внимательно относится только к результатам собственной малой группы, а происходившее в других группах не воспринимается действительно глубоко. Из-за ограниченности времени обсуждение становится поверхностным, поспешным и в итоге возникает чувство, что очень многое осталось не высказанным или не было услышано другими, что проработка темы так и не была доведена до конца. Чтобы отчасти улучшить такое положение, нужно позаботиться о стимулирующей методике. Разнообразное и интересное оформление представляемых результатов, физическое движение и интенсивное общение участников могут значительно оживить процесс.

Организация презентации групповых решений 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 («лесенка», «эстафета»);

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

Как мы уже отмечали ранее, при презентации важное значение имеет визуализация с помощью разных носителей информации. Она помогает сделать доклад более интересным, пробуждает внимание аудитории, обеспечивает ее участие и, следовательно, повышает эффективность обучения. Кроме того, все многообразие и различие мнений и идей слушателей находит при этом свое наглядное отражение. Все взаимосвязи и противоречия дополнительно «визуализируются», и тем самым ход учебной работы, ее планирование и результаты лучше закрепляются в памяти. Интригующий интерес достигается как *разнообразием* (через воздействие на различные органы чувств), так и *неожиданностью* (через внезапность предъявления, которая вызывает интерес к дальнейшему). Слушатели получают возможность следовать за ходом мысли докладчика, в любой момент доклада задавать вопросы и вносить свои предложения.

Но визуализация не должна быть самоцелью. Опыт показывает, что плохо подготовленная, часто и без всякого разбора используемая или ритуализированная «работа с карточками» быстро надоедает слушателям и ведет к возникновению психологических барьеров. Ее применение должно иметь понятный для участников функциональный смысл в общей дидактической структуре и не носить чисто механического характера.

Техника визуализации сама по себе несложна, однако должна быть хорошо усвоена и отработана.

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

Остановимся на рекомендациях по использованию некоторых носителей информации [57].

Таблицы и стенная газета являются средствами длительного использования. При необходимости они могут вывешиваться на все время работы семинара, а затем храниться как своего рода отчетная документация, могут применяться неоднократно, если по одной теме делается несколько докладов.

При работе с этими носителями информации важно учитывать следующие моменты:

- таблицы должны прочитываться с расстояния не менее 7—8 м и потому пишутся с использованием больших (широких) фломастеров. Этому нужно предварительно научиться: написав текст, убедитесь, что он прочтывается издали;

- текст пишется крупным шрифтом печатными буквами, размер букв должен быть не менее 3—4 см. Записи должны быть как

можно короче: используются не целые предложения, а только ключевые слова. На одном листе следует поместить не более 7—8 строк: большее количество прочитывается с трудом;

- цветные надписи хорошо смотрятся и оживляют картину. Они обеспечивают большую наглядность, если одним цветом написаны однотипные тексты, например, заголовки или критические замечания;

- таблицы или стенная газета должны предъявляться аудитории только в тот момент, когда действительно требуется их использование. Если они вывешены задолго до этого времени, то отвлекают внимание слушателей, и презентация утрачивает момент интригующей новизны;

- «стриптиз» — постепенное открывание таблицы — усиливает интерес. Сначала лист закрыт каким-нибудь плакатом, например, приветствием участникам. Только дойдя до соответствующего места своего сообщения, докладчик открывает лист, но не целиком, а лишь заголовок. Все остальное закрыто приклеенным скотчем листом бумаги. Затем строка за строкой открываются весь лист. Благодаря этому слушатели будут внимательно следить за тем, о чем говорит докладчик на каждом этапе своего сообщения;

- материалы лучше готовить заранее: таким образом во время семинара вы сэкономите время (не придется писать на доске).

Проектор и работа с пленками:

- пленки для проектора могут подготавливаться заранее. С другой стороны, можно повысить заинтересованность аудитории, если писать на пленках в присутствии слушателей. Но не следует делать это каждый раз — волнение может неблагоприятно сказаться на почерке;

- пленки, содержащие только текст, должны использоваться лишь в исключительных случаях — они очень утомляют зрение. По возможности используйте рисунки, графики и т. п.

Для обобщения и оценки наработок микрогрупп можно использовать следующие *техники*.

«Выставка плаката»

Цель: представление результатов работы малых групп.

Оборудование: листы большого формата, все необходимое для рисования каждой малой группе.

Проведение

Малые группы представляют результаты своей работы в виде «выставки плаката». Использование цветных изображений, кратких тезисов, рисунков, символов повышает внимание зрителей. Плакаты вывешиваются на стенах.

Участники обходят выставку. Им предоставляется достаточное время для ознакомления с содержанием плакатов и обсуждения его с другими участниками. Если плакат отличается сложностью или чересчур схематичен, то один из членов малой группы находится возле него и дает необходимые пояснения.

Примечания:

– при использовании этого метода не требуется слушать долгие сообщения.

Каждый участник может самостоятельно решить, какие плакаты осмотреть бегло, а каким в соответствии с их тематикой уделить больше внимания.

Возможно, не все участники воспримут предъявленную информацию целиком (однако при общем устном обсуждении этот риск ничуть не меньше, ведь слушатели нередко отвлекаются посторонними вещами).

«Рынок мнений»

Цель: рассмотрение важнейших результатов работы малых групп.

Оборудование: листы большого формата, все необходимое для рисования каждой малой группе.

Проведение

Каждая малая группа записывает важнейший итог своей работы в верхней части будущего плаката. Важно, чтобы это был только один итог (одно положение).

Плакаты всех групп вывешиваются на стене аудитории. Возле каждого плаката находится один член малой группы, отвечающий на вопросы и дающий необходимые разъяснения. Всем участникам предоставляется 30 мин для ознакомления с выставкой.

В нижней части плакатов записываются дополнения, контраргументы, вопросы, положительные отзывы зрителей.

Примечания:

– представители групп возле плакатов должны сменяться, чтобы все участники получили возможность принять участие в работе;

– при необходимости малая группа затем собирается и обсуждает собранные в виде записей на плакатах мнения зрителей о своей работе.

Более четко структурировать мнения участников относительно продукта деятельности микрогрупп поможет **метод ПМИ** («плюс» — «минус» — «интересно»), разработанный Э. де Боно.

Проведение: под визуальным оформлением результатами деятельности микрогрупп вывешивается плакат.

Плюс (П)	Минус (М)	Интересно (И)

Каждая микрогруппа выбирает проект, подготовленный другой группой, для оценки.

После внимательного знакомства с проектом (и ответов представителя на вопросы) участникам предлагается сначала отметить все плюсы (П), затем все минусы (М) и, наконец, интересные

стороны (И) решения проблемы либо проекта. Интересными считаются идеи, которые либо неоднозначно положительны или отрицательны, либо требуют дополнительной проработки (с помощью литературы, специалистов, ответственных органов и т.д.).

Поиск плюсов, минусов и интересных положений ограничен тремя минутами на каждый аспект. Примерно через 10 минут проводится обзор важнейших достоинств и недостатков идеи или проекта, а также положений, требующих дополнительного уточнения.

В малой группе каждый выполняет это задание сначала для себя на листке бумаги, а затем все результаты фиксируются на плакате (20 мин) и ранжируются по степени важности.

Вариант:

– наработки каждой микрогруппы могут оценивать все участники.

V этап. Подведение итогов работы и обмен впечатлениями.

В конце каждого дня или занятия проводится содержательная и эмоциональная рефлексия (Что делали? Как? В какой атмосфере все происходило?).

Модератор анализирует, обобщает и конкретизирует вклад каждого участника. Составляется общий перечень проблем с указанием конкретных мероприятий по их решению. Необходимо совместно определить дальнейшие перспективы работы, договориться о сотрудничестве.

В педагогической и психологической практике разработано большое количество техник получения обратной связи (см. главу 8 «Как подвести итоги. Техники получения обратной связи»). 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, так как рабочий процесс был наполнен яркими эмоциональными переживаниями, которые требуют своего выхода и завершения.

Описанные фазы модерации могут быть реализованы в течение одного занятия, «уложиться» в один или два дня, или в две недели. Но при этом подведение итогов должно проводиться ежедневно.

7.3. Содержание деятельности модератора

Модератор — это более опытный партнер взрослых в их совместном обучении, который предлагает свои знания и опыт в организации процесса групповой учебной деятельности. Более эффек-

тивна (хотя вовсе не обязательна) *модерация в команде* (как правило, это 2—3 человека), поскольку у модераторов есть возможность обсудить все аспекты образовательной деятельности между собой после семинара или даже в ходе его, обратив внимание на нежелательное развитие обстоятельств, чтобы совместно принять соответствующие меры.

Партнерское сотрудничество в процессе повышения квалификации учителей требует от модераторов несколько других, чем школьное преподавание, моделей поведения и руководства.

Когда речь идет о передаче содержания какого-либо материала, модератор выступает в роли *референта*; для поддержки и стимулирования образовательной активности участников модератор выполняет функции *фасилитатора*; если же необходимо изменить отношения, возникающие между участниками группы, то модератор выступает в роли *консультанта*, *тренера*; а для упорядочения и управления процессами повышения квалификации модератор берет на себя обязанность *руководителя* группы.

Модератор — это человек, который заботится прежде всего о процессе, стараясь не вмешиваться в содержание обсуждаемой проблемы. Он только управляет, помогает организовать процесс проведения обсуждения, совещания, поэтому не несет ответственности за принятое решение.

Модератор осуществляет личностно ориентированный подход, который предполагает умение сочетать профессиональное и общекультурное поле, организует деловую насыщенность занятий и выбирает методы обучения в зависимости от численности учебной группы, количества часов, помещения, стиля своего профессионального поведения.

Основное содержание деятельности модератора.

1. Тщательное планирование содержания деятельности (по фазам модерации) и организации модерационного семинара (подготовка аудитории, инвентаря, необходимых учебно-методических материалов, технических средств обучения, подбор в случае необходимости экспертов и т.д.).

2. Создание неформальной рабочей обстановки, завоевание доверия группы, сочетание формальных и неформальных подходов.

3. Введение правил и рабочих техник, представление методик, фиксирование, обозначение шагов, сделанных и предстоящих («сейчас мы делаем это и так, далее будем делать...»).

4. Мобилизация знаний, креативности и интеракции участников.

5. Оперативная визуализация содержания и основных направлений работы на семинаре.

6. Руководство групповыми и рабочими процессами: смена форм работы, осуществление рефлексии, организация коммуникативной деятельности в микро- и макрогруппе, обеспечивающей вклю-

чение каждого участника в поиск и выбор решения. Помощь группе на пути к самостоятельной работе: умение сформулировать и задать вопрос, руководство дискуссией, визуализация вопросов, высказываний, мнений.

7. Содействие принятию личной ответственности каждого за найденные решения и воплощение их в жизнь.

8. Проведение разминок. Поскольку во время модерации участники продуцируют много идей, проводят анализ, т.е. заняты в основном умственным трудом, то в течение модерационного семинара необходимы двигательные разминки с хорошим эмоциональным зарядом.

Помимо этого модератору часто приходится выполнять задачи организационного и административного порядка, а именно: оформление командировочных удостоверений слушателей, подсчет финансовых затрат на аренду помещения для учебных семинаров, ведение журнала учета посещаемости, итоговый анализ образовательной деятельности и написание заключительного отчета.

Эффективность процесса обучения в группе в значительной степени находится в зависимости, во-первых, от влияния модератора на процесс обучения (не случайно модератора называют «катализатором группы»), а во-вторых, от характера отношений внутри группы. В этом плане деятельность модератора имеет много общего с позицией тренера при проведении тренинга. Задача модератора — следить за регламентом и жестко его соблюдать, наблюдать за групповой динамикой. Вялых участников подбадривать, задавать им вопросы, хвалить, а наиболее активных и настроенных спорить — мягко нейтрализовывать. Задавая вопросы группе и делая любое мнение «одним из», а не истиной в последней инстанции, модератор также следит за тем, чтобы все участники семинара были включены в процесс, иначе «выпавшие» быстро заскучают и при подведении итогов формально подойдут к содержательной рефлексии.

Требования к поведению модератора. В первую очередь от модератора требуется умение инициировать процессы обучения и общения и управлять ими через обеспечение самоорганизации образовательной деятельности по повышению квалификации. При этом он использует собственные, приобретенные в практике модерационной работы, умения и навыки как в способах передачи содержания образования, так и в плане обеспечения учебного общения. При выполнении содержательных задач модераторы опираются на личный опыт и знания, высказывают собственные идеи.

Модератор, работающий в системе повышения квалификации педагогов, должен ясно понимать сущность процессов, происходящих в школе, профессиональном образовательном учреждении, иметь хорошую теоретическую подготовку и опыт переноса тео-

ретических знаний в практическую деятельность, уметь сосредоточить большую часть своего внимания на технологических аспектах модераторской деятельности.

Приведем некоторые правила работы модератора:

- стараться оставаться нейтральным. Модератор должен высказывать собственное мнение, цели и ценности, не оценивать ни высказывания участников, ни стиль их поведения. Для него во время модерации не существует понятий «правильно» или «неправильно»;

- руководить, не манипулируя; спрашивать, а не вести беседу. С помощью вопросов он должен активизировать группу, помогать членам быть открытыми по отношению друг к другу и к теме;

- выступать помощником, занимать позицию «рядом», а не «над». Он должен воспринимать все высказывания как сигналы, помогающие ему понять процессы в группе, и пытаться помочь участникам осознать собственное поведение, чтобы помехи и конфликты могли устраняться без призывов к этому;

- стараться быть примером открытости, конгруэнтности, толерантности. Он должен отдавать себе отчет в своем собственном отношении к людям и темам обсуждения, в своих сильных сторонах и слабостях и брать на себя ответственность. Не оправдываться и не переходить на личности;

- не стремиться стать идейным, содержательным лидером.

При выполнении этих правил модератор поддерживает свой авторитет в группе, не будучи при этом авторитарным.

7.4. Возможности, ограничения и трудности в использовании модерации

Кроме применения в системе образования взрослых, в последнее время модерацию используют как средство повышения эффективности деловых совещаний, собраний, заседаний. Методика модерации дает возможность удовлетворять требования, которые предъявляет динамично изменяющаяся обстановка к структуре и производственному процессу в организациях, так как с помощью коммуникации, направленной на достижение цели, проблемы решаются эффективнее и быстрее.

Использование средств, предлагаемых методикой модерации, при проведении собраний и совещаний обеспечивает:

- нейтрализацию или снижение эмоционального напряжения при обсуждении актуальных, жизненно важных проблем;

- оперативность в разработке вариантов решения и достижении согласия относительно выбора оптимального варианта;

- логичное завершение обсуждения проблемы составлением плана конкретных действий;

- возможность всем участникам почувствовать свой вклад в разработку решения и принять персональную ответственность за реализацию принятых решений.

В обучении взрослых методика модерации широко применяется при подготовке менеджеров и повышении квалификации педагогов.

Но не стоит преувеличивать возможности данной формы обучения. Она не подходит тогда, когда нужно удовлетворить информационный голод (очень актуален запрос на информацию), в этом случае эффективнее будет применить лекцию.

Организация активной взаимообучающей деятельности участников возможна, если один модератор работает с группой численностью не более 25 человек.

На выбор методов для конкретного семинара влияют и организационные условия повышения квалификации, которые определены в административном порядке и, следовательно, не могут быть изменены: количество часов, продолжительность образовательного курса в целом, количество слушателей и финансовое обеспечение. Как правило, также заранее определено, будет ли руководить курсами повышения квалификации один модератор или несколько (лучше, если руководство семинаром осуществляется двумя модераторами, работающими в «команде»).

Для эффективной модерации важна подготовка учебных аудиторий, их оснащение, в частности, возможность изменения порядка расстановки в них столов и стульев. Плохо оснащенные и неудобные аудитории могут ограничивать использование методов, имеющихся в распоряжении модераторов. Помимо этого следует помнить, что учебное помещение определяющим образом влияет на ожидания и манеру поведения слушателей. Значимость этого факта часто недооценивается, поэтому модераторам всегда следует настаивать на учете требований образовательной экологии и, кроме того, прилагать собственные усилия для оптимального оборудования своих аудиторий.

Модерация в повышении квалификации предполагает наличие необходимых для этого компетенций, которые могут быть освоены и усовершенствованы каждым модератором в соответствии с его индивидуальными личностными особенностями.

Вследствие различий в целях, содержании и условиях повышения квалификации не может быть никаких рамок, регламентирующих роль модератора и выбор им методов в смысле «это правильно, а это неправильно». Дополнительное профессиональное образование как процесс взаимодействия взрослых среди взрослых всегда характеризуется многообразием стилей профессионального поведения модераторов и их индивидуальными предпочтениями в выборе тех или иных форм обучения.

Опыт проведения модерационных семинаров позволил выделить ряд трудностей при использовании этой технологии в повышении квалификации педагогов:

- инертность слушателей;
- большое количество участников;
- проблема мотивации на активную деятельность;
- отсутствие необходимого технического оснащения (технические средства обучения, «чемоданчик модератора» и др.);
- сложность технологической подготовки (оформление карточек, плакатов, продумывание различных процедур и т.п.);
- сложность в разведении роли модератора и эксперта по содержанию;
- разрешение возникающих конфликтов в микрогруппах и группе.

7.5. Практические указания модератору по использованию визуализации

Изготовление плакатов, карточек, демонстрационных стендов, материалы. Для изготовления плакатов прекрасно подходит миллиметровая бумага большого формата. Демонстрационные стенды недешевы, но тем не менее к их помощи целесообразно прибегать в том случае, если есть необходимость в многократном использовании одних и тех же текстов или информации. В качестве писчей бумаги можно взять остатки или обрезки от обоев и писать на их обратной стороне. Такие остатки можно часто найти в магазинах по очень низкой цене или получить бесплатно. Много плакатов остается после предвыборной кампании.

Из толстого картона можно изготовить карточки любого размера. При этом будет лучше, если вы научитесь обходиться в своей работе карточками двух или трех различных размеров, поскольку использование большего числа разноформатных карточек представляется нецелесообразным.

Очень много обрезков есть в типографиях, которые могут предоставить вам бумагу после соответствующего запроса. Используемые вами карточки должны быть четырех разных цветов, не более. По возможности они все должны быть светлого тона, чтобы можно было легко прочесть написанный на них текст. Лучше всего читается черный шрифт на желтой бумаге.

Хотя здесь рассматриваются только бумажные материалы, это не значит, что нет необходимости использовать классные доски, кодоскопы и др. Но бумажные материалы с помощью малярного скотча можно использовать практически в любой, даже плохо оснащенной аудитории.

Оформление: фломастеры, цвет, величина шрифта. Как правило, бывает достаточно фломастеров двух цветов. Один из них дол-

жен быть черного цвета, так как именно черный читается лучше всего на карточке любого цвета. Следует избегать использовать более четырех цветов, поскольку это затрудняет восприятие.

Достаточно двух шрифтов разного кегля (размера). Подписи и слова (фразы) особой значимости следует писать размером в 4—5 см, а остальной текст — буквами размером в 3 см.

Оба шрифта хорошо читаются, если для их написания использовать маркировочный фломастер, ширина штриха которого составляет примерно 5 мм. Этот фломастер следует держать в руке так, чтобы больше его не поворачивать, потому что при вертикальном написании получаются более широкие линии.

И самое важное правило: минимальный размер букв должен составлять 3 см.

Маленькая буква без ее надстрочной и подстрочной части должна быть, таким образом, не меньше 2 см (для написания текста на компьютере — примерно 100 пунктов). К сожалению, это основное правило очень часто нарушается.

При написании текстов следует учитывать, что лучше писать печатными буквами, по возможности ровно, без большого наклона.

Тот, кто умеет рисовать, знает сам, насколько широко можно использовать это «искусство» в целях получения наглядности. Но тот, кто к этому не способен, должен использовать свои рисунки в очень ограниченном объеме. То же самое относится и к использованию символов. Как правило, достаточно прямоугольника, треугольника, круга, овала, стрелки.

И еще несколько советов, которые необходимо учитывать при оформлении карточек и плакатов:

- записывать следует только основные мысли или суждения;
- использовать простые формулировки;
- давать информацию в форме ключевых слов;
- текст должен читаться от первой до последней строки с 7—8 м;
- на одном плакате может быть максимум 7 смысловых единиц (утверждений);
- на каждой карточке — только по одному утверждению.

Так же как и в других случаях жизни, при визуализации справедливо высказывание: «Лучше меньше да лучше!»

Обучение слушателей (участников) визуализации. Все вышеизложенное нужно знать не только модераторам, но и слушателям. Поскольку модераторам в рамках образовательного процесса повышения квалификации следует как можно раньше привлекать слушателей к самостоятельной работе, то слушатели в равной мере должны владеть описанными здесь приемами. Это значит, что они должны достаточно быстро научиться правильно обращаться с карточками и фломастерами. Модераторам нельзя расценивать это

умение как само собой разумеющееся, даже если они знают, что их слушатели — учителя.

Чтобы не испугать слушателей использованием в работе карточек, представляется целесообразным во время первой «мозговой атаки» сначала предоставить им возможность самим записывать на карточки все «всплывающие» в их уме понятия. Эти карточки позже могут служить образцом для изготовления всех последующих, даже невзирая на ошибки, например, неверный размер шрифта и т. п. Однако это необходимо, чтобы все возможные ошибки были сразу же обсуждены в группе.

И еще один очень важный момент. Использовать карточки следует в той мере, в которой это необходимо для образовательного процесса повышения квалификации. Ситуация, когда по окончании курсов повышения квалификации на стенах аудитории еще имеются свободные места, не должна восприниматься негативно. Слишком частое использование этого метода снижает его положительный эффект.

Используемый материал и инструменты. Собранные в этой «копилке» методы частично предусматривают, что у модераторов — руководителей курсов повышения квалификации есть под рукой определенные материалы (реквизит). Оправдал себя «чемоданчик модератора», в котором могут храниться аккуратно разложенные материалы, необходимые для его работы.

Возможен следующий вариант содержимого «чемоданчика модератора».

Используемый материал (реквизит):

- цветной картон 120 г стандарта А4;
- цветной картон стандарта А4, разрезанный в длину на две равные части;
- цветной картон стандарта А4, разрезанный в ширину на две равные части (стандарт А5);
- цветной картон стандарта А4, разрезанный в ширину на три равные части.

Эти карточки размером примерно 10×21 см используются чаще всего и должны быть разного цвета в светлых тонах. Иногда при использовании только одного из методов модерации в группе из 25 слушателей может быть израсходовано до 100 таких карточек.

Пустые слайды (пленки для кодоскопа):

- 6 водонепроницаемых слайдных фломастеров черного цвета;
- 4 водонепроницаемых слайдных фломастера черного/синего/зеленого/красного цветов (набор);
- 4 водонепроницаемых слайдных фломастера черного/красного/зеленого/синего цветов;
- 25 маркировочных фломастеров черного цвета (со скошенным острием шириной примерно 5 мм);
- 6 маркировочных фломастеров красного цвета.

Инструменты:

- одни большие ножницы для бумаги;
- 6 маленьких ножниц;
- 2 коробки со стенными кнопками;
- 1 портативный станок для резки бумаги;
- 1 футляр для катушек клейкой ленты;
- 1 дырокол;
- 1 скоросшиватель со скрепками;
- 1 коробка канцелярских скрепок;
- 6 катушек клейкой ленты шириной 2 см;
- 6 клеящих карандашей;
- клейкие кружки малого диаметра.

Отдельные зарубежные фирмы предлагают уже укомплектованные «чемоданчики модератора». Однако они стоят очень дорого, сориентированы зачастую только на определенную форму модерации и содержат частично ненужный материал.

Вопросы и задания

1. Назовите наиболее существенные элементы модерации.
2. Кратко охарактеризуйте основные этапы (фазы) модерации.
3. Подготовьте несколько модерационных карточек с учетом требований, изложенных в главе 7.
4. Может ли модерация как форма обучения использоваться в обучении детей и подростков? Обоснуйте свой ответ.
5. Чем позиция модератора отличается от позиции преподавателя и тренера?
6. Подготовьтесь к проведению одной из активных методик, описанных в данной главе, в своей группе.
7. Каковы, на ваш взгляд, ограничения и трудности в использовании модерации как формы обучения в вузе?

Глава 8

КАК ПОДВЕСТИ ИТОГИ.

ТЕХНИКИ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В АУДИТОРИИ

Интерактивное обучение предполагает обязательную обратную связь с обучающимися, учет их запросов по поводу содержания, способов совместной познавательной деятельности и характера атмосферы взаимодействия.

В практической психологии и педагогике в последнее время накоплен большой арсенал техник получения обратной связи.

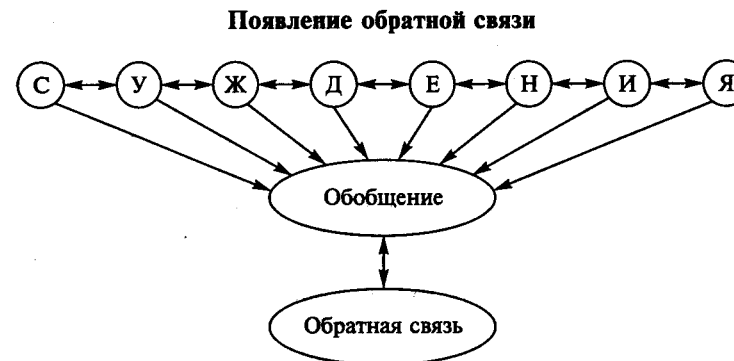
Что же такое обратная связь? Воздействие преподавателя на слушателей, его указания, адресованная им информация — это прямая связь. Аудитория слушает, воспринимает слова педагога и перерабатывает их в своем сознании. Внешне эти процессы напрямую не проявляются. Однако реакция на речь и действия преподавателя проявляется в мимике, позе, жестикуляции, вопросах, ответах и каких-либо изменениях в поведении обучающихся. И если преподаватель замечает эти сигналы и правильно оценивает причины их возникновения, то появляется возможность скорректировать свою речь и поведение. Таким образом, **обратная связь** — это продукт анализа, рефлексии и наблюдения, получаемый преподавателем от себя и от партнеров по совместной деятельности. Обратная связь представляет собой форму межличностного взаимодействия, наши поведенческие и эмоциональные реакции [37]. Результаты обратной связи используются и самими обучающимися для оценки совместной деятельности, полученных результатов. Чем лучше преподаватель и обучающиеся умеют корректировать свое поведение и речь, используя обратную связь, тем выше будут результаты обучающих взаимодействий.

Необходимость получения и применения обратной связи появляется при:

- планировании и анализе;
- проработке идеи и проектировании деятельности;
- продумывании содержания деятельности на предстоящий период;
- поиске, отборе, использовании методов, средств и приемов для решения задачи (проблемы);

- корректировке деятельности, отдельных действий, состояний, суждений;
 - взаимодействию, взаимовосприятию.
- Рассмотрим схему появления обратной связи.

Схема 1



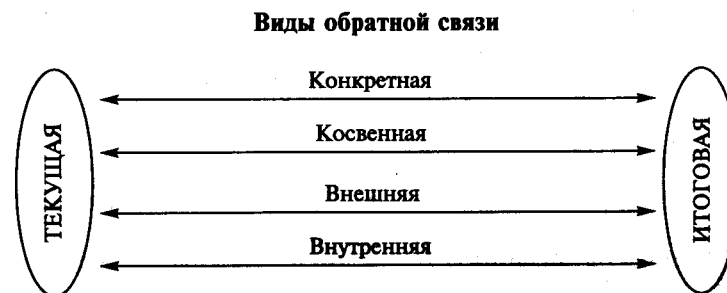
Актуальность и значимость обратной связи определяются целью и особенностями протекания деятельности: реализуются ли поставленные задачи, в том ли направлении идет работа, насколько продуктивно усваивается материал, как он понимается, благополучна ли атмосфера на занятиях и т. п.

Динамическое протекание обратной связи происходит в различных видах (см. схему 2).

Текущая обратная связь, осуществляемая по ходу занятий, активизирует внимание к основным элементам осуществляемой деятельности, ее направленности, выявлению актуальных проблем, противоречий, используемым средствам — и на основе этого появляется возможность откорректировать и продолжить предметную деятельность.

Итоговая обратная связь завершает логически или тематически замкнутый период деятельности. Она отличается от текущей

Схема 2



увеличенным объемом содержания, большей степенью определенности и заданности со стороны преподавателя или самого обучающегося, обеспечивающего обратную связь. Итоговой обратной связи может быть посвящено целевое занятие.

Мы получаем или передаем обратную связь прямо либо косвенно (завуалированно).

Прямая (конкретная) обратная связь имеет четкого, известного адресата. Им могут быть определенный человек, ситуация, объекты, действия, способы деятельности, структура или система, мысли, эмоционально-чувственные реакции и др.

Этот вид обратной связи наиболее эффективен при индивидуальной и парной работе.

При получении обратной связи у некоторых людей возникает внутреннее сопротивление, начинают действовать защитные механизмы. Это свидетельствует о том, что разум еще не готов принять изменение. Люди с трудом расстаются со своими стереотипами, принципами, ценностями, установками, несмотря на то, что они не помогают им конструктивно мыслить, действовать и общаться. В такой ситуации следует использовать косвенную (опосредованную, завуалированную) обратную связь: сказки, истории, мифы, басни, афоризмы, притчи и др. Они открывают доступ к фантазии, интуиции человека, его ассоциациям, аналогиям; он учится мыслить в образах и метафорах данной ситуации или проблемы. Кроме того, они помогают снять напряжение: атмосфера становится психологически благоприятной, в отношениях между слушателями появляется непринужденность, приветливость и доверительность, пробуждается творчество.

Обратная связь в косвенной, опосредованной форме становится как бы посредником. Выражая свои мысли, свое понимание и ощущение обратной связи, человек выдает информацию, которую ему было бы трудно сообщить без этого посредника либо даже просто сформулировать. Благодаря сказке, истории, анекдоту можно в щадящей форме передать то, на что человек в прямом разговоре реагировал бы иначе (возможно, проявлял агрессию, отрицал или же игнорировал, отмалчивался).

При этом устраняются эмоциональные преграды, исчезает неприятие чужого образа мыслей и чувств. Приходит понимание: узнав иной способ мыслить, можно многое позаимствовать для себя.

При получении обратной связи важно соблюдать ряд условий:

- безоценочно принимать любые мнения, точки зрения, идеи;
- внимательно выслушивать каждого;
- позитивно подкреплять любые суждения или невербальные реакции;
- проверять понимание и уточнять непонятные моменты и детали;

- выражать благодарность за искренние, объективные оценки и суждения, за открытость;
- воспринимать ошибки как возможности нового, неожиданного взгляда на что-то привычное;
- независимость участников в принятии или отторжении обратной связи;
- возможность самостоятельно корректировать и контролировать собственное продвижение, изменение;
- поддержка всех эмоциональных реакций и проявлений, способствующих проявлению индивидуальностей участников группы;
- обязательно использовать информацию, полученную в результате обратной связи, реагировать на нее;
- стимулировать стремление к новым знаниям, интерес к опыту других, к успешности каждого.

Формы и методы получения обратной связи могут быть различными: устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение, ролевое проживание происходящих в человеке изменений (уровень познания, смыслов деятельности, самореализации или повторяющейся деятельности по заданному образцу, самочувствия, личной активности или пассивности и др.). Формы и характеристики обратной связи представлены на схеме 3.

Нужно время, прежде чем слушатели смогут сделать тот или иной вывод из полученной обратной связи. Обратная связь — это по своей сути модель, помогающая учиться. Она дает возможность по-разному интерпретировать содержание знаний, событий, деятельности, сопоставить это содержание с собственным знанием,

Схема 3



ситуацией, поведением, ощущением. Обратная связь предлагает различные варианты действий.

Знакомство с обратной связью помогает расширить собственный репертуар понятий, принципов, ценностей, способов деятельности. Она вызывает новое переживание, изменение позиций. На привычные, известные ситуации можно посмотреть под другим углом зрения. Она позволяет приблизить содержание информации к внутреннему «Я» человека и облегчает идентификацию с ним. Человек может сравнить свои мысли и переживания с тем, о чем рассказывается «здесь и сейчас», и воспринимать то, что в данное время соответствует его собственным психическим структурам.

Обратную связь можно уподобить зеркалу, отражение которого побуждает к размышлению.

При получении обратной связи важно соблюсти принцип постепенности включения в этот процесс обучающихся. На начальном этапе занятий предлагаются схематические формы обратной связи: требуется отметить в баллах (либо в процентах, либо поставить «+» или «-») свое состояние или участие в деятельности. Затем — обобщенные формы (выбрать рисунок, схему, какое-либо умозаключение). И только при условии психологической безопасности человек начнет давать обратную связь в форме «Я — высказывания».

Обратная связь осуществляется на протяжении всего занятия: вначале, в течение и на завершающем этапе. В конце дня она обычно длится 10 — 15 мин. В зависимости от целей и специфики деятельности, а также особенностей слушателей (взрослых обучающихся) предлагаются разные вопросы, формы и методы обратной связи.

На следующий день проводится обзор мнений либо вывешивается обобщенная схема (график, диаграмма, таблица или др.) по работе группы в целом, отмечаются успехи, связи, закономерности, открытия, сделанные участниками, систематизируются знания, умения, поддерживается позитивный настрой группы.

В результате получения обратной связи происходят внешние (конкретизация целей и планирование своей деятельности, логичность рассуждений, самостоятельно сконструированное понятие, теоретическая модель, четко формулируются проблемы или найденные противоречия и осознанные способы их решения и др.) и внутренние изменения (критичность и гибкость мышления, открытая познавательная позиция, богатое и адекватное проявление эмоций и чувств, устойчивая самооценка, расширение диапазона коммуникаций и др.).

Обратная связь способствует эффективному общению: можно расшифровать успешность — неуспешность какого-либо действия,

вскрыть свои психологические защиты, декодировать причины конфликта, негативных эмоциональных реакций; штампы, блокирующие понимание, механизмы вовлечения в коммуникацию.

Обратная связь позволяет осознать свою индивидуальность, уникальность, приоритеты и ценности.

При проведении продолжительных курсов для взрослых преподавателю необходимо разнообразить способы получения обратной связи. Надеемся, что описанные ниже техники получения обратной связи пополнят методическую копилку педагогов, работающих в системе дополнительного профессионального образования (техники отрабатывались в СПК работников образования).

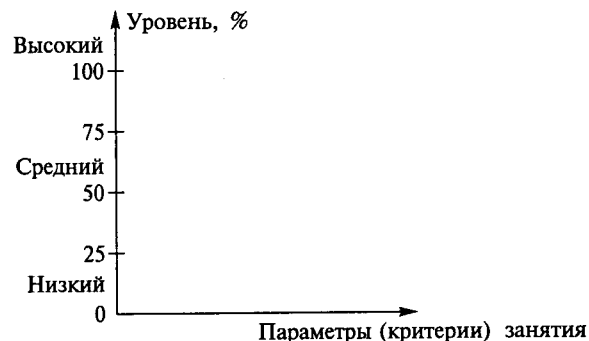
Виды и методы получения обратной связи

1. Графическая

График

Цель: определение «проживания» каждого дня, динамики конкретных состояний участников; выяснение степени включенности в деятельность, уровня усвоения материала.

Инструкция: в конце каждого дня занятий участникам предлагается оценить степень своей усталости, активности, интереса по уровням: низкий (н), средний (с), высокий (в). Затем преподаватель обрабатывает полученные данные и по среднему показателю вычерчивает график, который на следующий день предъявляется слушателям. Каждый автономно сравнивает свое состояние (по данным критериям) с общей картиной в группе.

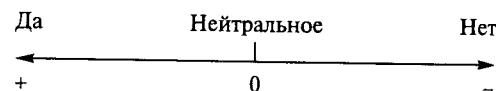


Примечания: уровень или степень выраженности может указываться в процентах, баллах или других характеристиках (например, практический, знаниевый, ознакомительный, мотивационный уровень и др.). Параметры определяются темой, целью и содержанием занятия.

Шкалирование

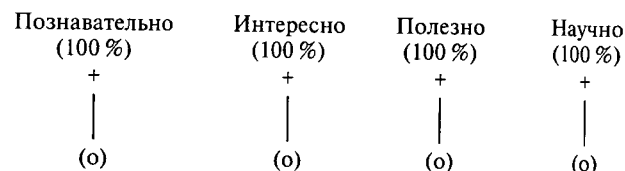
Цель: выяснение установок, позиций в группе по вопросу или проблеме; выявление предпочитаемой точки зрения на какой-либо вопрос; определение эмоционального фона; выявление значимости получаемых ЗУНов; определение способов общения; выявление направленности деятельности.

«Линия»



Инструкция: участникам предлагается отметить на данной шкале свое мнение по определенному вопросу, например: «Необходима ли отметка при обучении ребенка?».

«Версты»



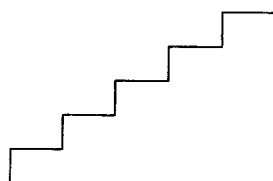
Инструкция: участникам предлагается отметить точкой на каждой шкале степень выраженности для себя по обозначенным критериям.

Примечания: шкала может быть общей на большом плакате, и каждый ставит на ней свою точку.

Шкалы могут быть у каждого свои. Затем они вывешиваются на всеобщее обозрение, после чего определяется доминирующая позиция по заданному вопросу. При шкалировании в противостоящих полюсах могут располагаться эмоционально-чувственные состояния, смысловые критерии, стили или способы общения, характеристики самооценки, волевые качества, установки, ценностные позиции, суждения и др.

«Лестница»

Цель: определение значимости решаемых задач; определение ценностных оснований; выяснение приоритетов деятельности, профессии.



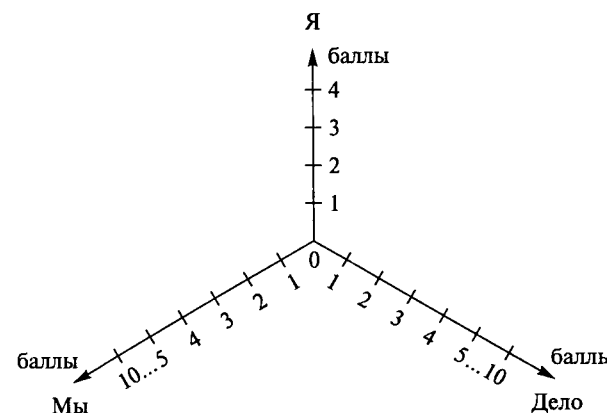
Инструкция: участникам предлагается разместить на данной «лестнице» какие-либо понятия, например: «Воспитание», «Обучение», «Знание», «Развитие», «Отметка».

Примечания: «Лестница» может быть как индивидуальной, так и общегрупповой. Списки понятий могут предлагаться как преподавателем, так и участниками занятий. Области явлений могут быть: воспитание, обучение, учение, методы и способы деятельности, педагогического воздействия, личностные и профессиональные качества.

Векторная

«Эллипс»

Цель: выявление направленности личности во взаимодействиях; определение уровня притязаний; выяснение уровня освоения материала; выявление индивидуальных особенностей мышления и чувствования при восприятии информации.



Инструкция: оцените степень вашей удовлетворенности собой, коллективом и общей деятельностью, поставив соответствующие точки по 10-балльной шкале на трех разнонаправленных осях.

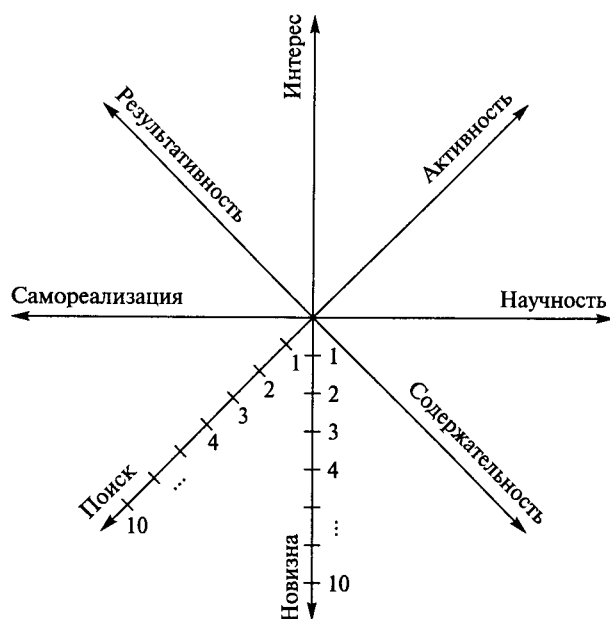
Примечания: анализируется соотношение между тремя различными оценками и общей степенью удовлетворенности, ее рост или снижение. Векторы могут обозначать различные направленности личности (мотивы, цели и установки, перспективы), уровни притязаний (высокий, средний, низкий), практические действия (опыт, образы, знания), уровни отражения информации (ощущение, восприятие, представление), формы мышления (понятия, суждения, умозаключения), чувства, переживаемые при обучении (интеллектуальные, моральные, эстетические).

Если возникает рассогласование в сторону «Я», то это сигнал к тому, что необходимо усилить коллективную и деловую направ-

ленность, иначе возможен уход личности через индивидуальную направленность в эгоистическую. Если гипертрофирована оценка «Мы», то это может предупреждать об уходе в беспредметное, бездеятельное общение или о недостатках в личностном, индивидуальном подходе. Чрезмерное увеличение оценки «Дело» сигнализирует об опасности формализма и ослабления демократических и гуманистических основ деятельности группы. В целом необходимо стремиться к определенной согласованности (равенству) по всем трем позициям и к общему увеличению «эллипса», т.е. к росту общей удовлетворенности всех участников группы. При рассмотрении иных параметров также анализируются перекосы или неустойчивость каких-либо направлений, качеств, форм, уровней, чувств и др. (см. далее).

«Снежинка»

Цель: выявление ожиданий от общегрупповой работы; определение факторов притязаний в деятельности; выявление наиболее характерных черт деятельности группы и каждого; оценка использования эффективных навыков и их соответствия целям и виду деятельности.



Инструкция: отметьте, пожалуйста, на каждом векторе свои ожидания (достижения) от прохождения курсов (участия в семинаре либо мастерской) повышения квалификации в интервале от 0 до 10 баллов.

Примечания: после заполнения каждым «снежинки» ожиданий (достижений) заполняется общая «снежинка» с выведенным средним баллом, чтобы каждый мог сопоставить свои ожидания с групповыми. Внимание уделяется слишком высоким и низким притязаниям. При обсуждении происходит корректировка.

Векторы могут обозначать параметры, определяющие факторы притязаний участников в деятельности группы: реальная трудность заданий; значимость заданий; потребность в этих заданиях; переживание успеха; отношение к заданиям; самооценка; приемлемость целей; действенность целей.

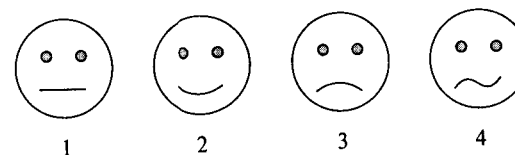
Можно взять параметры, характеризующие деятельность: мотивированность; целенаправленность; плановость; процессуальность; систематичность; личностное отношение; продуктивность; творчество.

Возможно рассмотрение через векторы навыков, используемых членами группы: мнемические; мыслительные; речевые; волевые; сенсорные; моторные; эмоционально-экспрессивные; перцептивные.

2. Образная

«Образ лица»

Цель: выявление эмоционального состояния.

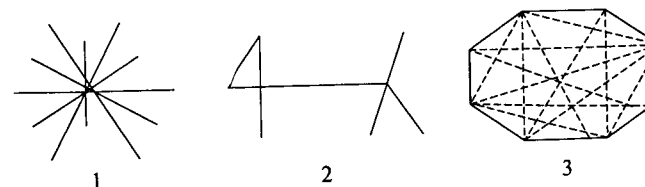


Инструкция: участникам предлагается указать номер рисунка, соответствующего их эмоциональному состоянию на занятиях.

Примечания: схемы рисунков могут демонстрироваться на отдельных листах или на одном. Могут быть использованы и заготовки для каждого. Вариантом данной методики может стать «Пустышка»: предлагается пустой круг, в котором каждый рисует свое настроение или эмоциональное состояние.

«Схемы»

Цель: определение внутригрупповых отношений и занимаемой каждым участником позиции.



Инструкция: выберите ту схему, которая наиболее точно отражает взаимоотношения в вашей группе, и отметьте свою позицию в ней.

Примечания: первая схема символизирует принадлежность к определенной микрогруппе. Если человек выбирает центральную точку, то это означает, что он претендует на лидерскую позицию. Вторая схема также обозначает микрогруппу, но все точки, кроме верхней (лидерской), означают ведомость. Третья схема символизирует равные, партнерские отношения со всеми.

3. Вербальная

«Свободное письмо»

Цель: определение значимых действий, чувств, мыслей, реакций, моментов, вопросов, поднятых в течение дня.

Инструкция: участникам предлагается в свободной форме дать обратную связь ведущему на прошедшее занятие.

Примечания: преподаватель в своей обратной связи по поводу написанного выделяет общие тенденции, позиции, взгляды, состояния, суждения, наиболее интересные аспекты.

«Незаконченные предложения»

Цель: выявление личных проблем в деятельности группы и оценка значимости решаемых или рассматриваемых вопросов; определение уровня осмысления, осознания происходящих в группе процессов.

Инструкция: участникам предлагается закончить (развернуть или завершить односложно) следующие предложения:

1. Самый главный вопрос, который был поставлен сегодня, — это...
2. Самым трудным для меня на сегодняшнем занятии было...
3. Сегодня я понял(а), что...

Примечания: преподаватель систематизирует главные вопросы и трудности слушателей и в зависимости от полученных результатов корректирует свои дальнейшие действия. Количество предложений не должно превышать 5, так как при большем количестве может исчезнуть суть, потеряться основной смысл и у слушателей пропадет желание отвечать неформально.

Проекция

«Определение»

Цель: определение наиболее значимых характеристик деятельности группы.

Инструкция: подберите семь определений, которыми вы могли бы охарактеризовать свою работу в группе.

Примечания: полученные определения группируются следующим образом: 1) интеллектуальные; 2) эмоциональные; 3) волевые; 4) оценочные; 5) моральные; 6) эстетические; 7) прочие.

«Новичок»

Цель: оценка сплоченности группы, сильных и слабых ее сторон.

Инструкция: представьте себе, что в нашу группу пришел новый участник. Каким бы ему представился наш коллектив?

Примечания: рассматриваются доминирующие характеристики в общении, деятельности, взаимовлиянии, эмоциональный фон группы.

«Team»

Цель: выявление личных особенностей, характеров членов группы.

Инструкция: представьте себе, что наш коллектив решил поставить пьесу с вами в главной роли. Какое произведение следовало бы выбрать, чтобы оно соответствовало вашему характеру, личным особенностям?

Примечания: по выбранным произведениям определяется наличие в группе «трагиков», «комиков» и «драматизирующих».

Анкета

Анкета «Обратная связь»

Ф.И.О. _____

Дата _____

1. Степень моей включенности в работу: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Что мешало мне быть включенным в работу _____

Что помогало _____

2. Мои основные ошибки в ходе занятия:

а) по отношению к себе _____

б) по отношению к группе _____

в) по отношению к ведущему _____

3. Самыми значимыми для меня стали следующие эпизоды и упражнения (помогли что-то понять, осознать, в чем-то разобраться, что-то изменить в себе и т.п.) _____

4. Что раздражало, вызывало агрессию, напряжение, неприятие _____

5. Я реализовал(а) себя на занятиях:

— на эмоциональном уровне 1 2 3 4 5 6 7

— на интеллектуальном уровне 1 2 3 4 5 6 7

— на поведенческом уровне 1 2 3 4 5 6 7

6. Мои замечания, пожелания ведущему _____

Цель: получение обратной связи о работе отдельного участника, группы в целом, ведущего.

Примечания: анкета может быть представлена в более обобщенном виде, может касаться только определенного направления работы (например, формирования мотивации) или какого-либо субъекта деятельности.

Анкета «Вхождение в тему»

1. Поделитесь, пожалуйста, тем, что вы услышали, находясь в кругу.
2. Что нового вы узнали?
3. Что вас удивило?
4. Что заинтересовало?
5. Что вызвало недоумение, сомнение, отрицание?
6. О чем бы вы хотели продолжить разговор?

Цель: выявление впечатлений после первичного ознакомления с проблемой, после начальной проработки вопроса.

Примечания: обратная связь по данной анкете дает информацию об уровне (теоретическом, мотивационном, практическом, проблемном, смысловом) «продвинутой» слушателей по предложенному вопросу. Анкетирование может проводиться как в устной, так и в письменной форме.

Словесная метафора

Цель: выявление личностных и профессиональных смыслов и ценностей.

Инструкция: выберите понравившуюся вам метафору, высказывание и объясните свой выбор.

Представленные ниже афоризмы сгруппированы по темам. Преподаватель может предлагать участникам тот или иной список в зависимости от того, по какой теме, вопросу он хотел бы получить обратную связь.

Афоризмы

I. О значении мотивации

1. Работать кувалдой можно заставить, заставить думать силой нельзя (*пословица*).
2. Можно коня привести к воде, но нельзя заставить его пить (*восточная мудрость*).
3. Желание — есть суть человека (*Спиноза*).
4. Было бы желание, а возможность найдется (*пословица*).

II. О значимости целеполагания

1. Кто не думает, куда направляется, очень удивится, попав не туда (*М. Гивен*).
2. Держитесь своей цели, но не намеченного маршрута.
3. Секрет успеха — настойчивость в достижении цели (*Б. Дизраэли*).

4. У великих умов есть цели, у остальных — желания (*В. Ирвинг*).
5. Либо я найду путь, либо проложу его (*Сидней*).
6. Знание — орудие, а не цель (*Л. Толстой*).
7. Ни знание, ни мышление никогда не начинаются с полной истины — она их цель (*А. Герцен*).
8. Самый медленный человек, не теряющий из виду своей цели, все же проворнее того, кто блуждает без цели (*Г. Лиссинг*).

III. Установки на обучение

1. Я слышу — я забываю,
Я вижу — я запоминаю,
Я делаю — я понимаю (*китайская пословица*).
2. Нельзя человека научить на всю жизнь, его надо научить учиться всю жизнь (*пословица*).
3. Проявить мудрость в чужих делах легче, чем в своих собственных (*пословица*).
4. Никто не должен давать другим указаний, которым не следует сам (*М. Валерий*).
5. Я всегда готов учиться, но мне не всегда нравится, когда меня учат (*У. Черчилль*).

IV. Поддержка успешности

1. Каждый великий успех науки имеет своим истоком великую дерзость воображения (*Д. Дьюи*).
2. Нельзя, да и не нужно всем выступать на первый план; делай каждый свое в своем кругу, — дело везде найдется... (*А. Герцен*).
3. Иной на втором месте блесит, и его блеск отражается на том, кто занимает первое место (*Вольтер*).
4. Если бы за нас не думали, мы жили бы своим умом (*Ю. Аратовский*).
5. Трудности должны будоражить, а не обескураживать (*Ченнинг*).
6. Трудности так же закаляют ум, как труд — тело (*Л. Сенека*).
7. Никогда не знаешь, на что способен, пока в деле себя не испробуешь (*пословица*).
8. Испробуй все возможности. Всегда важно знать, что ты сделал все, что мог (*Ч. Диккенс*).
9. Ошибки — это наука, помогающая нам двигаться вперед (*Ченнинг*).

V. Жизненные ценности

1. Я печалился от того, что у меня не было обуви до тех пор, пока не увидел на ужине человека, у которого не было ног.
2. Идеалы — это основа выживания (*В. Франкл, Дж. Глинн*).
3. Тверже всего мы верим в то, о чем меньше всего знаем (*М. Монтень*).

4. Один верящий стоит девяноста девяти интересующихся (Дж. Милль).

5. Лучше я буду ценить вещи, которые не могу иметь, чем иметь вещи, которые не могу оценить (Э. Хаббард).

6. Нельзя обладать тем, что не понимаешь (И. Гёте).

7. Тот, кто не понимает вашего молчания, вероятно, не сможет понять и ваши слова (Э. Хаббард).

VI. Самооценка, самовосприятие

1. Уверенность в себе составляет основу нашей уверенности в других.

2. Господи! Я вам не пылинка в пыли.

3. Любой наш недостаток более простителен, чем уловки, на которые мы идем, чтобы его скрыть.

4. Ситуация, как вы ее воспринимаете, рассказывает вам о вас самих.

5. Ничто так не мешает естественности, как желание казаться естественным.

6. Нет победителя сильнее того, кто сумел победить самого себя (Ю. Аратовский).

7. Лучше согнуться, чем сломаться (поговорка).

8. У каждого человека, как у Луны, есть темная сторона, которую он никому не показывает (М. Твен).

9. Ни один человек не должен считать себя нулем и не верить в то, что он может как-то изменить положение дел в этом мире (Барух).

VII. Точность взаимовосприятия, взаимовлияния

1. Не приближайся ко мне. Не удаляйся от меня. Стань там, откуда меня лучше видно.

2. Талант великих душ есть способность узнавать великое в других людях.

3. Друзей моих прекрасные черты появятся и растворятся снова (Б. Ахмадулина).

4. Лицо — зеркало мыслей. Что в сердце варится, на лице не утаится (поговорка).

5. Иногда мы можем лучше узнать человека по его недостаткам, чем по его добродетелям (Г. Лонгфелло).

6. Каждый человек — это книга, надо только суметь прочитать ее (Ченнинг).

7. Мы судим о себе по тому, чего мы добились (Г. Лонгфелло).

8. Серьезность — это поза, принимаемая телом, чтобы скрыть недостатки ума (Ф. Ларошфуко).

9. Мир состоит наполовину из людей, которым есть что сказать, но нет возможности высказаться, и наполовину из тех, кому нечего сказать, но которые постоянно говорят (Р. Фрост).

VIII. Отношение к инакомыслию, чужому образу мыслей, вариативности точек зрения

1. Мы с тобой два берега у одной реки.

2. Общеизвестные мнения и то, что каждый считает делом решенным, чаще всего заслуживают исследования (Г. Лихтенберг).

3. Будь другом истины до мученичества, но не будь ее защитником до нетерпимости (Пифагор).

4. Если все время гнуть свою линию, можно пойти по кривой (Ю. Аратовский).

5. Как часто точка зрения не совпадает с точкой опоры (Ю. Аратовский).

6. Нет человека более слепого, чем тот, кто не хочет видеть (С. Свифт).

7. В человеческом невежестве весьма утешительно считать все то за вздор, чего не знаешь (Д. И. Фонвизин).

8. Не плачь из-за того, что мир меняется; плакать нужно, если он обретет стабильность и перестанет меняться (Ш. Бриан).

9. Ничто нам так не хочется изменить, как привычки других людей (М. Твен).

10. Звон свободы слышен там, где сталкиваются мнения (Э. Стивенсон).

11. Серые умы обычно осуждают то, что выходит за рамки их понимания (Ф. Ларошфуко).

12. Не суди о человеке по тому, каких взглядов он придерживается, а суди по тому, чего он с их помощью добился (Г. Лихтенберг).

13. Только глупец и мертвец никогда не изменяют своих взглядов (Д. Лоуэлл).

14. Те, кто никогда не отказывается от ранее высказанных взглядов, любят себя больше, чем истину (Ж. Жубер).

15. Разнообразие — та самая приправа к жизни, которая придает ей весь аромат (Каунер).

IX. Влияние слова, точность и ясность высказывания

1. Истинное красноречие — это умение сказать все, и не больше, чем нужно (Ф. Ларошфуко).

2. Язык — одежда мыслей (С. Джонсон).

3. Истинное назначение языка — не столько выражать наши желания, сколько прятать их (О. Голдсмит).

4. Хорошо описанная жизнь такая же редкость, как и хорошо прожитая (Т. Карлейль).

5. У тех, кто пишет понятно, есть читатели; у тех, кто пишет туманно, есть комментаторы (А. Камю).

6. Чтобы были великие поэты, нужны еще великие слушатели (неизвестный автор).

7. Не торопись сказать, спеши увидеть (С. Сервантес).

8. Молчание глубоко, как Вечность, речь мелка, как Время (Т. Карлейль).

9. Умному достаточно одного слова (Б. Франклин).

10. Чем меньше сказано, тем быстрее исправлено (пословица).

X. Значимость учения, ума

1. Знанию всегда предшествует предположение.

2. Следует стремиться увидеть в каждой вещи то, чего еще никто не видел и над чем еще никто не думал (Г. Лихтенберг).

3. Пределы наук походят на горизонт: чем ближе подходят к ним, тем более они отодвигаются (П. Баус).

4. Разум и фантазия одинаково необходимы для наших знаний и равноправны в науке (Ю. Либих).

5. Случайные открытия делают только подготовленные умы (Б. Паскаль).

6. Сила воображения увеличивается по мере роста знаний (К. Паустовский).

7. Мышление — служанка чувств (А. Франс).

8. Критерием истины является опыт (Т. Кампанелла).

9. Многие хотят обладать знаниями, но сравнительно немногие готовы заплатить за них требуемую цену (Д. Ювенал).

10. Чем меньше мы знаем, тем больше подозреваем (Биллингс).

XI. Конструктивность общения

1. Ищите то, что вас сближает.

2. Пока люди любят, они прощают.

3. Плохой мир лучше хорошей ссоры.

4. Людские ссоры не длились бы так долго, если бы вся вина была на одной стороне.

5. Такт — это разум сердца (К. Гуцков).

6. Уважение к людям есть уважение к самому себе (Дж. Голсуорси).

7. Если бы люди могли читать в сердцах друг друга, было бы больше желающих спуститься, чем жаждущих возвыситься (Ж. Ж. Руссо).

8. Шутка есть ослабление напряжения, поскольку она — отдых (Аристотель).

9. Шутку, как и соль, должно употреблять с умеренностью.

10. Равные с равными сходятся крайне легко (Цицерон).

XII. Характеристика поступков, поведения

1. Поведение — это зеркало, в котором каждый демонстрирует свой образ (И. Гёте).

2. Человеку свойственно рассуждать мудро, а поступать глупо (А. Франс).

3. Поступки человека — лучшие переводчики его мыслей (Дж. Локк).

4. В серьезных делах люди показывают себя такими, какими им подобает выглядеть, в мелочах — такими, какие они есть (Н. Шамфор).

5. Поступки мудрых людей продиктованы умом, менее сообразительных — опытом, невежественных — необходимостью, животных — природой (Цицерон).

6. Поступки — плоды помыслов. Будут разумные помыслы — будут хорошие поступки (Б. Грасман).

7. Обсуждая поступки других людей, вспоминай свои (Л. Н. Толстой).

8. В каждом человеке и его поступках всегда можно узнать самого себя (Л. Н. Толстой).

9. Один из самых обычных и ведущих к самым большим бедствиям соблазнов есть соблазн словами «Все так делают» (Л. Н. Толстой).

XIII. Неэффективность, непродуктивность действий

1. То, чего мы стремимся избегать, нас находит.

2. Следуй голосу ума, а не гнева.

3. Посредственность обыкновенно осуждает все, что превышает ее понимание (Ф. Ларошфуко).

4. Отчего это — хромой человек нас не раздражает, а умственно хромающий раздражает? Оттого, что хромой сознает, что мы ходим прямо, а умственно хромающий утверждает, что не он, а мы хромаем (Б. Паскаль).

5. Если дело мастера боится, значит, есть отчего (Ю. Аратовский).

6. Это ужасно тяжелая работа — ничего не делать (О. Уальд).

7. Люди одиноки потому, что вместо мостов они строят стены (неизвестный автор).

8. Есть два типа людей, которые никогда не будут цениться: те, кто не способен делать то, что им говорят, и те, кто способен делать только то, что им говорят (С. Кертис).

9. Поспешные решения подобны клятвам, и их точно так же не выполняют (У. Пенн).

10. Тревожные мысли создают маленьким предметам большие тени (шотландская пословица).

Примечания: применяя данный метод, можно использовать сказки, истории, басни, притчи, анекдоты, мифы, пословицы, поговорки, а также басни Крылова, Михалкова, сказки Пушкина, Салтыкова-Щедрина, мысли философов, писателей и поэтов, ученых, высказывания государственных деятелей, сатириков.

4. Действенно-практическая (Упражнения)

«Линия»

Цель: выявление принятия — отвержения какой-либо точки зрения, принятого решения, выбора.

Инструкция: займите, пожалуйста, на данной линии, у которой два крайних полюса, а середина обозначает нейтральную позицию, свое положение, соответствующее вашей позиции.

5. Комбинированная

«Забор»

Цель: получение спонтанной обратной связи (эмоциональной, смысловой, поведенческой, мотивационной, деятельностной, коммуникативной).

Инструкция: вывешивается нарисованный на большом листе ватмана «забор» с разными рубриками для заполнения. Участникам предлагается делать на нем записи, пометки, рисунки, знаки, символы, графики и др. в течение всего семинара.

Примечания: «забор» может использоваться как на разовом мероприятии (семинар, педсовет, мастерская и др.), так и на продолжительных по времени занятиях (курсы, проблемные и творческие группы, конференции и др.).

Записи и зарисовки на «заборе» ежедневно систематизируются, обобщаются и проговариваются в обратной связи на следующий день занятий.

Анкета-таблица, анкета-график, анкета-образ

Цель: получение системной обратной связи.

Примечания: в анкеты могут включаться графические изображения, вопросы в табличной форме, цветовые комбинации или знаково-символические образы.

Вопросы и задания

1. Какие существуют каналы получения обратной связи?
2. Какие функции выполняет обратная связь в межличностном взаимодействии?
3. В чем преимущество письменной обратной связи по сравнению с устной?
4. В чем сходство и различие между текущей и итоговой обратной связью?
5. Разработайте схему получения текущей обратной связи о самообразовательной деятельности обучающихся.
6. Предложите свои варианты получения обратной связи с помощью шкал.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы надеемся, что знакомство с данным пособием расширит методический инструментарий не только педагогов, работающих в системе повышения квалификации взрослых, но и преподавателей учреждений профессионального образования разного уровня: вузов, техникумов и колледжей, учреждений начального профессионального образования.

Читатели, безусловно, отметили, что представленные в пособии способы активизации познавательной деятельности обучающихся, основанные на интеракции, вполне соотносимы с известными и описанными в литературе педагогическими технологиями, например, с коллективным подходом в обучении В. С. Дьяченко («все обучают каждого и каждый обучает всех»), технологией «погружения» и др. То есть идеи интерактивного обучения уже находили свое воплощение в педагогической теории и практике, но россыпь этих находок еще не сложилась в целостный системный подход и стройное технологическое описание целей, механизмов, оценки результатов.

Описанные методы и приемы интерактивного обучения могут быть в значительной степени расширены. Во-первых, применение в различных формах обучения придает им дополнительные оттенки. Во-вторых, одни из них могут выступать частью других. В-третьих, многие из перечисленных методик составляют сложный комплекс действий, и их можно использовать не только целиком, но и частично.

Иногда эти способы обучения воспринимаются как некое излишнее украшение, без которого можно и обойтись. Часто им отводится место лишь на практических занятиях, в экспериментальных (инновационных) программах и курсах. В действительности же интерактивные методики могут использоваться и во вполне традиционном учебном процессе. В практике профессионального обучения элементы этих методик могут включаться в разные формы занятий: лекции и семинары дополняются дискуссиями, дебатами, работой в микрогруппах, игровыми методами, тренинговыми упражнениями и другими методами и приемами.

Интерактивное обучение — несомненно, интересное, творческое, перспективное направление нашей педагогики. Оно изменяет требования к работе педагога как на этапе подготовки к занятию, когда требуется подготовить большое количество материала (текстов, карточек), так и во время самого занятия. Если приоритетным становится процесс освоения материала самими обучаю-

щимися в совместной деятельности, то информативность как критерий анализа деятельности преподавателя и оценки эффективности занятий становится не столь значимой. Наиболее важными качествами и умениями преподавателя, успешно работающего в интерактивном режиме, становятся:

- коммуникабельность, развитые коммуникативные умения, позволяющие найти подход к каждому участнику, заинтересованно и внимательно выслушать его, быть естественным, толерантным;

- умение организовать учебное пространство, располагающее к диалогу, вести диалог, анализировать и корректировать ход обсуждения в группе;

- быть фасилитатором, использовать «поддерживающие» приемы общения;

- сохраняя свой научный авторитет, помогать обучающимся не попадать под его зависимость, которая сковывает их мыслительную деятельность, а проявлять самостоятельность в интеллектуальном поведении;

- умение создавать специальные ситуации, побуждающие взрослых обучающихся к интеграции усилий для решения поставленной задачи и др.

Владение интерактивными методиками и формами работы может пригодиться не только во время учебных занятий со взрослыми и студентами, но и непосредственно в профессиональной деятельности. При использовании интерактивных методик, основанных на обучении через взаимодействие, воспроизводятся ситуации, взаимоотношения и задачи, характерные для повседневной деятельности профессионалов, работающих с людьми. Те же приемы (техники разрешения проблем, работа в малых группах, моделирование ситуаций) можно использовать при проведении делового совещания, собрания сотрудников учреждения, заседания кафедры, методического объединения, активизируя тем самым деятельность участников и повышая их ответственность за исполнение принятых решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О. С. Развивающие игры и игротехника. — Новгород, 1989.
2. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2001.
3. Бардиер Г. Л., Никольский А. А. Социально-психологический тренинг // Новые знания. — 2002. — № 3.
4. Бельчиков М. М. Деловые игры / Под ред. М. М. Бельчикова, М. М. Бирштейн. — Рига, 1989.
5. Белова С. В. Диалог — основа профессии педагога: Учебно-методическое пособие. — М., 2002.
6. Беловолов В. А. Психолого-педагогические аспекты внедрения активных методов в учебный процесс / В. А. Беловолов, С. П. Беловолова // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя на современном этапе развития школы: Сборник научных трудов. — Новосибирск, 1997.
7. Богомоллова Н. Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. — М., 1977.
8. Бодаев А. А. Психология общения: Избранные психологические труды. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.; Воронеж, 2002.
9. Большаков В. Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры. — СПб., 1996.
10. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб., 2004.
11. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). — М., 1999.
12. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: Уроки Джеймса Бюджентала. — М., 2001.
13. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность — тип развивающего обучения: Учеб. пособие для слушателей ИПК. — Горький, 1989.
14. Вачков И. В. Введение в тренинговые технологии // Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л. М. Митиной. — М., 1998.
15. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учеб. пособие. — М., 2000.
16. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.
17. Вершовский С. Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. — 2003. — № 8.
18. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании: интерактивная модель // Педагогика. — 2004. — № 8.
19. Гейхман Л. К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход // Образование и наука. — 2002. — № 3.
20. Гутников А. Б. и др. Живое право. Занимательная энциклопедия практического права: Книга для преподавателя. Т. 1 / А. Б. Гутников, В. Н. Пронькин, Н. И. Элиасберг. — СПб., 2000.

21. Деркач А. А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: Социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. Вып. 1 — 2 / А. А. Деркач, А. П. Ситников. — М., 1993.
22. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики: Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1982.
23. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л., 1985.
24. Ермолаева М. Б. Творческая мастерская // Новые знания. — 2002. — № 1.
25. Жезлова С. А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя: Дис. ... канд. пед. наук. — Кострома, 2000.
26. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М., 2001.
27. Захаров В. П. Практические рекомендации по ведению групп социально-психологического тренинга: Методические указания. — Л., 1990.
28. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг: Учеб. пособие / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. — Л., 1989.
29. Захарченко Е. Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя // Педагогика. — 2002. — № 3.
30. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М., 2002.
31. Змеев С. И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2002.
32. Игры — обучение, тренинг, досуг: В 4 кн. / Под ред. В. В. Петрушинского. — М., 1994.
33. Инновации в российском образовании: послевузовское и дополнительное профессиональное образование. — М., 2000.
34. Интерактивные формы в обучении менеджеров: Материалы семинара для преподавателей Президентской программы подготовки управленческих кадров. — М., 2000.
35. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2002.
36. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения: Учеб. пособие для учителя. — М., 1998.
37. Касаткин С. Ф. Техника обратной связи в аудитории // Новые знания. — 2002. — № 4.
38. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994.
39. Кларин М. В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта // Педагогика. — 2000. — № 7.
40. Ковалев Г. А. Основные направления использования методов активного социального обучения в странах Запада // Психол. журнал. — 1989. — Т. 2. — № 1.
41. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М., 2003.
42. Козлов Н. И. Лучшие психологические игры и упражнения. — Екатеринбург, 1997.
43. Комплексный словарь русского языка / А. Н. Тихонов и др.; Под ред. А. Н. Тихонова. — М., 2001.

44. Коротаева Е. В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. — М., 1997.
45. Коротаева Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. — М., 2003.
46. Красовский Ю. Д. Мир деловой игры: Опыт обучения хозяйственных руководителей. — М., 1989.
47. Кричевский Р. Л. Психология малой группы: теоретические и прикладные аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. — М., 1991.
48. Кто меня научит? Руководство для тех, кто работает в образовании взрослых. — М., 1999.
49. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых // Вопросы психологии. — 1989. — № 2.
50. Ли Д. Р. Практика группового тренинга. — СПб., 2001.
51. Лизинский В. М. Диагностико-аналитические процедуры и активнo-игровые формы в управлении школой. — М., 1996.
52. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. — М., 1989.
53. Марасанов Г. И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге. — Киров, 1995.
54. Маркова А. К. Психология труда учителя. — М., 1993.
55. Менкс Морри ван. Эффективное использование ролевых игр в тренинге. — СПб., 2002.
56. Методический ларец: Практическое руководство по активным методам в образовании взрослых / Авт.-сост. С. В. Корнилов, Л. Э. Корнилова. — Петрозаводск, 2002.
57. Методы эффективного обучения взрослых: Учебно-методическое пособие / Автор. кол.: Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров и др. — Москва; Берлин, 1999.
58. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). — М., 1994.
59. Мицкевич Н. И. Дидактические основы повышения квалификации: Теория и практика. — Минск, 1999.
60. Мюллер В. Нетрадиционные методики для образования взрослых / В. Мюллер, С. Вигман / Пер. с нем. Г. В. Снежинской. — М., 1998.
61. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров: Учеб. пособие / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1995.
62. Немов Р. С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. — М., 2003.
63. Никитин Э. М. Учимся учить: из номера в номер // Методист. — 2002. — № 3—4.
64. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. — М., 2002.
65. Павлючков Г. А. Кейс-стади. Новая активная форма бизнес-образования: Учеб. пособие / Г. А. Павлючков, О. А. Никифоров. — Кемерово, 1997.
66. Панфилова А. П. Технологии генерирования идей: мозговой штурм и методы синектики // Новые знания. — 2002. — № 1.
67. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; Под ред. В. А. Сластенина. — М., 2004.
68. Педагогические технологии: Учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В. С. Кукушина. — Ростов н/Д, 2002.

69. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим-Бад. — М., 2003.
70. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 1990.
71. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. — М., 1989.
72. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. — М., 1996.
73. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учебные для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. — М., 2003. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.
74. Подобед В. И. Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения / В. И. Подобед, М. Д. Махлин. — СПб., 2000.
75. Проект Управления образовательных и культурных программ Государственного Департамента США: он-лайнный курс основ кейс-метода [электронный курс] / casestudy@idc.org.ua // casestudy@idc.org.ua. — 2004. — 25 декабря.
76. Руднева Е. Л. Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студентов: Монография / Под ред. Б. П. Невзорова. — Кемерово, 2002.
77. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования. — М., 2001.
78. Сидоренко Е. В. Психодраматический и недирективный подход в групповой работе с людьми: Методические описания и комментарии. — СПб., 1992.
79. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психология. — М., 1996.
80. Смирнов И. П. Человек — образование — профессия — личность: Монография. — М., 2002.
81. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М., 2003.
82. Смолкин А. М. Методы активного обучения. — М., 1991.
83. Современные технологии обучения: Методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении / Под ред. Г. В. Борисовой, Т. Ю. Аветовой и Л. Ю. Косовой. — СПб., 2002.
84. Столяренко Л. Д. Основы психологии. — Ростов н/Д, 1997.
85. Тепфер Й. Модерация как средство повышения эффективности работы на собраниях и заседаниях / Й. Тепфер: [Электронный ресурс] // www.ngosnews.ru/nwfa/method/04_skill.htm. — 2004. — 27 декабря.
86. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л. И. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Попова. — М., 1983.
87. Хруцкий Е. А. Организация и проведение деловых игр. — М., 1991.
88. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. — М., 1982.
89. Жукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студ. пед. институтов. — М., 1979.
90. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке учителей. — Киев, 1987.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Интерактивное обучение как современное направление активизации познавательной деятельности обучающихся	5
1.1. Активизация обучения как педагогическая проблема	5
1.2. Сущность интерактивного обучения	7
1.3. Педагогическая эффективность интерактивного обучения	12
1.4. Интерактивное обучение в образовании взрослых	14
Глава 2. Психолого-педагогические условия эффективности интерактивного обучения	18
2.1. Создание благоприятного психологического климата	18
2.2. Организация межличностного диалога	22
2.3. Организация групповой учебной деятельности	26
2.4. Рефлексивное подведение итогов	34
Глава 3. Дискуссия как метод интерактивного обучения	39
3.1. Дискуссия как метод группового взаимодействия и ее использование в процессе обучения	39
3.2. Советы преподавателю по подготовке и проведению дискуссий	41
3.3. Современные виды групповых дискуссий и техники их организации	45
3.4. Возможные трудности при проведении дискуссий Советы и рекомендации ведущему	62
Глава 4. Игровые методы обучения	67
4.1. Роль игры в профессиональном образовании	67
4.2. Деловые игры	69
4.3. Ролевые игры	75
4.4. Организационно-деятельностные игры в обучении взрослых	78
4.5. Общие рекомендации по использованию игр в обучении взрослых	85
Глава 5. Кейс-метод — метод коллективного анализа ситуаций	92
5.1. Понятие о кейс-методе, его возможности в профессиональном обучении	92
5.2. Источники и этапы создания кейса	94
5.3. Работа над ситуацией в аудитории	98
Глава 6. Тренинг как форма комплексного использования интерактивных методов и приемов обучения	103
6.1. Тренинг как форма социально-психологической работы и групповая форма организации обучения	103

6.2. Виды тренингов в обучении взрослых	107
6.3. Подготовка и проведение тренинга	115
Глава 7. Модерация — инновационная форма повышения квалификации специалистов	125
7.1. Понятие о модерации	125
7.2. Основные этапы (фазы) модерации	128
7.3. Содержание деятельности модератора	141
7.4. Возможности, ограничения и трудности в использовании модерации	144
7.5. Практические указания модератору по использованию визуализации	146
Глава 8. Как подвести итоги. Техники получения обратной связи в аудитории	150
Заключение	169
Литература	171

Учебное издание

**Панина Татьяна Семеновна,
Вавилова Лидия Николаевна**

Современные способы активизации обучения

Учебное пособие

Редактор *Д. И. Григорьев*
 Ответственный редактор *С. И. Фрольцова*
 Технический редактор *О. Н. Крайнова*
 Компьютерная верстка: *А. В. Бобылева*
 Корректоры *Н. А. Балашова, О. Н. Тетерина*

Изд. № 104108709. Подписано в печать 28.04.2008. Формат 60×90/16.
 Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага офс. № 1. Усл. печ. л. 11,0.
 Тираж 2000 экз. Заказ № 26447.

Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru
 Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.
 117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (495) 330-1092, 334-8337.

Отпечатано в полном соответствии с качеством диапозитивов, предоставленных
 издательством в ОАО «Саратовский полиграфкомбинат».
 410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59. www.sarpk.ru.