

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет философии и психологии

Методы активного социально-психологического обучения

Учебно-методическое пособие
для студентов IV курса отделения психологии по дисциплине
ДС.14 «Методы активного социально-психологического обучения»
(Специальность 020400 – «Психология»)

Воронеж 2003

Утверждено научно-методическим советом факультета философии и психологии, протокол № 3 от 10.04.03.

Составитель В.А. Штроо,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии

Рецензент Е.В. Воротникова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры моделирования и управления в социальных системах
Воронежского филиала РАГС при Президенте РФ

Учебно-методическое пособие подготовлено на кафедре общей и социальной психологии факультета философии и психологии Воронежского государственного университета.

Рекомендуется для студентов 4 курса дневного отделения и 5 курса вечернего отделения факультета философии и психологии (отделения психологии) по специализации «Социальная психология».

Методы активного социально-психологического обучения:
Учебно-методическое пособие для студентов 4 курса д/о и 5 курса в/о факультета философии и психологии (отделения психологии) / сост. В.А. Штроо. – Воронеж, 2003. – 55 с.

В методическом пособии изложены основные теоретические положения и принципы, на которых строится система активного социально-психологического обучения взрослых, приводится характеристика наиболее известных методов активного обучения, в том числе и в такой специальной форме обучения, как социально-психологический тренинг, даются рекомендации для проведения практических занятий по учебной дисциплине «Методы активного социально-психологического обучения».

Содержание

Введение	5
1. Психолого-педагогические проблемы образования взрослых	6
1.1. Движение информации в педагогическом общении	7
1.2. Взаимодействие партнеров в процессе педагогического общения	7
1.3. Компетентность преподавателя	8
2. Общая характеристика методов активного обучения	9
2.1. Неимитационные методы активного обучения	11
2.1.1. Способы и формы активизации слушателей во время лекции	11
2.1.2. Групповая дискуссия	12
2.1.3. Групповое решение проблем. Мозговой штурм	14
2.2. Имитационные неигровые методы активного обучения	15
2.2.1. Решение учебных задач	15
2.2.2. Анализ конкретных ситуаций	16
2.3. Имитационные игровые методы активного обучения	16
2.3.1. Структурные компоненты игры	17
2.3.2. Классификация игр	18
2.3.3. Подготовка и проведение игры в учебном процессе	21
3. Цели, содержание и формы социально-психологического обучения	22
3.1. Коммуникативная компетентность личности	23
3.2. Социально-психологический тренинг как комплексная форма активного социально-психологического обучения	28
3.2.1. Организационные факторы эффективности социально-психологического тренинга	28
3.2.2. Социально-психологический тренинг делового общения	30
3.3. Рекомендации по проведению практических занятий	33
Литература	36
Приложение 1	39
Приложение 2	41
Приложение 3	42
Приложение 4	43
Приложение 5	44
Приложение 6	48
Приложение 7	54

Уважаемый читатель! Прежде чем перейти к следующей странице, не поленитесь, пожалуйста, и выполните приведенное здесь задание. В результате мы оба будем знать, поможет ли Вам эта книга в дальнейшем.

Умеете ли Вы подчиняться указаниям? Пройдите этот тест, имея в своем распоряжении всего три минуты. Засеките время.

Готовы? Начали!

1. До того, как что-нибудь сделать, внимательно все прочитайте.
2. Напишите печатными буквами Ваше имя в правом верхнем углу листа.
3. Обведите то, что Вы написали.
4. В левом верхнем углу нарисуйте пять маленьких квадратов.
5. В каждом квадрате поставьте крестик.
6. Напишите Вашу фамилию над заголовком текста.
7. Под Вашим именем в правом верхнем углу напишите любое трехзначное число, например, 999.
8. Громко произнесите вслух число, которое Вы написали, так, чтобы всем было слышно.
9. Обведите это число.
10. Поставьте крестик в левом нижнем углу листа.
11. Обведите крестик треугольником.
12. Своим обычным голосом сосчитайте вслух в обратном порядке от 10 до 1.
13. Заключите в прямоугольник слово «верхнем» в предложении под номером 4.
14. В верхней части листа сделайте острием карандаша или ручкой три маленьких отверстия.
15. Громко крикните: «Я почти закончил».
16. Теперь, когда Вы все внимательно прочитали, выполните только задания 1 и 2.

Введение

«Методы активного социально-психологического обучения» – учебная дисциплина, входящая в цикл дисциплин специализации «Социальная психология» учебного плана профессиональной подготовки специалистов на отделении психологии факультета философии и психологии Воронежского государственного университета. Основная цель курса – ознакомить студентов с основными теоретическими положениями и принципами, на которых строится система социально-психологического обучения взрослых, с методами их реализации, а также сформировать у них необходимые умения и навыки использования этих методов в своей будущей профессиональной деятельности практического социального психолога.

Как справедливо замечает Ю.Н. Емельянов, следует различать понятия «*обучение социальной психологии*» и «*социально-психологическое обучение*». Если первое подразумевает сообщение сведений о данной науке в целом, ее общетеоретических положений, то второе предполагает учет особенностей деятельности специалиста в той или иной профессиональной сфере при отборе социально-психологического учебного материала, необходимого для оптимизации этой деятельности. Кроме того, активное социально-психологическое обучение отличается обязательным взаимодействием обучаемых между собой, т.е. сама группа становится моделью для изучения социально-психологических явлений и процессов, учебной лабораторией и одновременно своеобразной обучающей средой для формирования коммуникативных умений у ее участников, важных в том или ином виде профессиональной деятельности.

Методически преподавание дисциплины «Методы активного социально-психологического обучения» строится как сочетание лекционных, семинарских и практических занятий, объединенных тематически и направленных на развитие у студентов умения психологически и методически грамотно определять цели и задачи повышения социально-психологической (коммуникативной) компетентности специалистов различных профессий, обоснованно выбирать и эффективно использовать конкретные методы активного социально-психологического обучения.

Практические занятия строятся как самостоятельная реализация студентами в роли преподавателей тех или иных форм учебных занятий для остальной части академической группы на основе методов активного социально-психологического обучения. Сценарии этих занятий предварительно разрабатываются и ориентируются для выбранного совместно с вузовским преподавателем «потенциального контингента слушателей», роль которых исполняет оставшаяся часть учебной группы (например, руководители среднего и высшего звена, сотрудники кадровых служб, специалисты по работе с клиентурой и т.п.). **Цель** настоящего учебно-методического пособия и состоит в том, чтобы помочь студентам подготовиться и провести такие занятия.

1. Психолого-педагогические проблемы образования взрослых

*«До того, как что-нибудь сделать,
внимательно все прочитайте»
(Мудрость со стр. 4)*

Область педагогической практики, получившая обобщенное название «*методы активного обучения*» (МАО), начала складываться в ответ на задачи гуманизации образования, а оформилась в системе *образования взрослых*, точнее, в рамках переподготовки и повышения квалификации специалистов в различных сферах профессиональной деятельности.

Важность непрерывного образования сегодня определяется многими факторами. К их числу относятся следующие.

1. Внедрение новой техники и технологий, рост коммуникативных возможностей создают условия для ликвидации или изменения некоторых видов работ. В связи с этим, необходимая квалификация не может быть гарантирована базовым профессиональным образованием.
2. Мир превращается в рынок без границ с высоким уровнем конкуренции между странами. Лишь те из них, которые имеют современную систему инженерной и управленческой подготовки и программу непрерывного образования, лидируют в этой конкуренции.
3. Изменения во всех областях жизни – главная примета современности. Непрерывные и быстрые изменения в производственных и информационных технологиях требуют непрерывного обучения персонала.

Можно выделить два типа целей учебных занятий в рамках программ последиplomного образования: а) *передача знаний*; б) *формирование определенного арсенала умений, а также развитие потенциала работников*. Соответственно, можно говорить о двух разных типах учебных программ – «*сохраняющих*» и «*инновационных*» (Методы..., 1999). Целью «сохраняющего» обучения является усвоение фиксированных взглядов, методов и правил для того, чтобы эффективно работать в известных, повторяющихся ситуациях. Данный тип программ особенно эффективен для передачи новых знаний взамен устаревших и для устранения пробелов в знаниях и умениях работников, т.е. его предназначение – поддержание существующей системы деятельности. «Инновационное» обучение – обучение, ориентированное на перспективу, имеющее дело, как правило, с проблемами, которые могут оказаться настолько уникальными, что не будет возможности учиться методом проб и ошибок.

В процессе педагогического общения можно выделить две важнейшие составляющие – *движение информации* и *взаимодействие партнеров*.

1.1. Движение информации в педагогическом общении

Процесс движения информации в педагогическом общении протекает в трех основных формах:

- монолог;
- диалог;
- полилог.

Монолог – это «классическое» выступление лектора перед аудиторией. В данном случае активным является только говорящий, преподаватель. Аудитория оказывается в пассивной позиции, имея обязанностью внимательно воспринимать слова лектора. Преподаватель выступает здесь субъектом, а аудитория – объектом коммуникативного воздействия. Наиболее эффективен монолог, когда необходимо донести определенный объем информации большому числу слушателей за ограниченное время.

Диалог – организованное и совместное обсуждение учебной темы преподавателя с группой. При использовании данной формы общения педагог организует такое взаимодействие с аудиторией, в котором повышается активность каждой из сторон. Теперь не только преподаватель, но и слушатели являются субъектами учебного процесса, оказывающими влияние как на форму его протекания, так и на содержание обсуждаемой темы. В процессе диалога происходит взаимный обмен знаниями преподавателя и слушателя (поочередно). Это означает, что у участников диалога имеется предмет обмена – знания, а с другой стороны, – что диалог возможен только при наличии взаимного интереса субъектов взаимодействия.

Полилог – обсуждение внутри группы. В данном случае речь идет о таком обсуждении учебной темы, в котором принимают активное участие все (или почти все) слушатели, а преподаватель занимает скорее позицию организатора обсуждения, чем его ведущего. Полилог может быть очень эффективным при анализе теоретического материала, разработке новых идей и решении практических задач, носящих проблемный характер.

1.2. Взаимодействие партнеров в процессе педагогического общения

Любое общение между двумя и более партнерами предполагает их взаимодействие и может быть рассмотрено в терминах совместной деятельности. Тогда становится очевидным, что обмен знаниями и овладение умениями в учебном процессе предполагает наличие источника целеполагания, определенных норм и форм взаимодействия. Опираясь на типологию форм организации совместной деятельности Л.И. Уманского, можно выделить три условных типа взаимодействия между преподавателем и слушателями в ходе учебного занятия – *трансляция, общение и коммуникация* (Методы..., 1999).

Трансляция с точки зрения организационного аспекта может быть описана следующим образом. «Источником мудрости» в данном типе взаимодействия является преподаватель. Он одновременно и «определиТЕЛЬ цели», и лицо, задающее нормы и правила поведения. Используемые им средства служат решению двух основных задач – воздействие и передача

ча информации. Преимущества данного способа взаимодействия в том, что он дает возможность быстро и единообразно передать какое-либо содержание одновременно большому числу людей.

Общение охватывает такие ситуации взаимодействия, когда каждый из участников преследует свои собственные цели и соответственно им выбирает средства воздействия на своего партнера. Этот тип взаимодействия носит, как правило, конкурентный характер. Участники не только не формулируют общую цель, но и не предъявляют друг другу свои индивидуальные цели, они как бы сосуществуют в параллельных пространствах. Каждый соблюдает свои нормы и правила, не пытаясь понять нормы и правила, лежащие за поступками другого. Преимущества данного типа взаимодействия открываются тогда, когда слушателям может быть предоставлена свобода в отношении организации учебного процесса, выбора содержания и формы работы. Однако, предоставив слушателям свободу выбора, педагог может потерять исключительность своей позиции, присущую трансляции.

Организации **коммуникации** в учебном процессе предшествует прояснение личных целей участников, формулирование и согласование общей для всех участников цели. Средства и способы взаимодействия формируются партнерами в ходе обсуждения. На протяжении всего обучения и по его результатам обеспечивается обратная связь между участниками.

Преимущества данного типа взаимодействия очевидны. Уже в начале процесса обучения и слушатели, и преподаватели могут договориться о целях, путях движения, ожидаемых результатах, распределении ответственности и правилах совместной работы. Весь ход работы становится определенным, обоснованным, отвечающим запросам каждой из сторон. Но это же создает определенные трудности как для преподавателя, так и для слушателей.

Преподавателю придется быть более открытым к изменениям и отказаться от мысли, что подготовленный им учебный продукт раз и навсегда завершен. Каждый раз ему придется ориентироваться на потребности конкретной аудитории и искать разные варианты достижения учебных целей.

1.3. Компетентность преподавателя

Специальные исследования в сфере обучения взрослых (Базаров, 1997) позволяют говорить о наличии, как минимум, трех типов компетентности преподавателя – *методической (дидактической), профессиональной (специальной) и социальной.*

Методическая компетентность включает владение специальным профессиональным инструментарием – технологиями, методами и техниками обучения, воздействия на индивида и группу в учебном процессе. К этой области компетентности относятся умения по формированию учебной программы с учетом преимущественности тем и форм занятий, по отбору, структурированию и оформлению учебного материала. Именно в системе повышения квалификации методическая компетентность преподавателя

является существенным фактором, обеспечивающим эффективность обучения.

Профессиональная (специальная) компетентность подразумевает владение специальными знаниями в той области, которой посвящена учебная программа, знание теоретических основ, практики деятельности, существующих проблем и способов решения.

Социальная компетентность означает прежде всего социальную зрелость личности самого преподавателя, наличие у него определенных этических принципов, личного опыта, а также навыков эффективного взаимодействия с другими людьми, разрешения межличностных и межгрупповых конфликтов. Взрослые слушатели особенно требовательны к тому, чтобы педагог мог заявить свою собственную позицию, прокомментировать события и решения, основываясь не только на книжных знаниях.

2. Общая характеристика методов активного обучения

Традиционные формы и методы обучения взрослых не давали ощутимых результатов, поскольку не достигалась основная цель обучения – повышение эффективности профессиональной деятельности слушателей. Помимо этого, они часто вызывали пассивное или активное сопротивление обучаемых. Напомним, что в традиционной дидактике выделяются три группы *методов обучения*: а) методы организации учебно-познавательной деятельности; б) методы ее стимулирования; в) методы контроля ее эффективности.

Если опираться на данную классификацию, то можно охарактеризовать методы активного обучения тем, что они

- ✓ одновременно выполняют указанные функции,
- ✓ переносят активность обучаемого с усвоения знаний на их «добывание»,
- ✓ являются **интерактивными**, т.е. подразумевают взаимодействие обучаемых в ходе учебного процесса.

Возможным это становится при условии реализации ряда принципов активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых.

Принцип проблемности. Трудность задачи, которая ставится перед обучаемыми, должна превышать наличный уровень их знаний (готовые средства решения отсутствуют). Таким образом, обучаемым необходимо обнаружить этот дефицит и самостоятельно добыть эти знания.

Принцип обеспечения адекватности содержания. Речь идет об адекватности содержания учебно-познавательной деятельности характеру практических (должностных) задач.

Принцип взаимообучения. В ходе совместного решения проблемы обучаемые активно обмениваются имеющимся опытом и знаниями, учатся соотносить различные точки зрения на общий объект анализа.

Принцип приоритетности понимания над знанием. Знание фактов совсем не свидетельствует о понимании взаимосвязи между ними, поэтому именно *понимание проблемы* должно быть, в конечном счете, целью применения активных методов обучения.

«Для того, чтобы образовательная среда учила пониманию, непременно нужно, чтобы она была средой разных смыслов» (Кавтарадзе, 1998, С. 29)

Таким образом, методы активного обучения в целом можно определить как *различные способы активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых*. К факторам, повышающим активность взрослых слушателей в процессе обучения, относятся:

- ⇒ профессиональный интерес;
- ⇒ творческий характер деятельности;
- ⇒ состязательность;
- ⇒ эмоциональная вовлеченность.

Существует немало классификаций активных методов обучения. Не ставя перед собой цели анализа их преимуществ и недостатков, воспользуемся одной из них, построенной на *различении характера учебно-познавательной деятельности обучаемых* (Смолкин, 1991), для дальнейшего знакомства с каждым методом.



Рис. 1. Классификация методов активного обучения

2.1. Неимитационные методы активного обучения

2.1.1. Способы и формы активизации слушателей во время лекции

Напомним, что основными способами активизации познавательной деятельности слушателей являются мотивирование обучаемых, приближение содержания учебного материала к задачам практической профессиональной деятельности, обмен знаниями и опытом. Рассмотрим несколько форм проведения лекционных занятий, в которых удастся реализовать эти принципы.

ЛЕКЦИЯ-БЕСЕДА. Лекция-беседа, или «диалог с аудиторией», – наиболее распространенная и сравнительно простая форма активного вовлечения слушателей в учебный процесс. Она предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. С целью привлечения к участию в беседе слушателей лекции можно использовать *вопросы к аудитории* (озадачивание). Вопросы, которые лектор задает в начале или по ходу лекции, предназначены для выяснения мнений и уровня осведомленности слушателей по рассматриваемой теме, степени их готовности к восприятию материала. Вопросы можно адресовать как всей аудитории, так и кому-то конкретно. Вопросы могут быть простыми (фактологическими) или проблемными, требующими аргументации ответа.

Добиться от аудитории ответа на свой вопрос – педагогическое искусство и профессиональная обязанность преподавателя!

ЛЕКЦИЯ-ДИСКУССИЯ. При такой форме проведения лекции преподаватель не только использует ответы слушателей на его вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в переходах между логическими разделами излагаемого материала.

ЛЕКЦИЯ С РАЗБОРОМ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ напоминает лекцию-дискуссию, однако на обсуждение преподаватель ставит не вопрос, а конкретную ситуацию (устно или в видеосюжете). Изложение ситуации должно быть очень кратким, но содержать достаточную информацию для оценки характерного явления и его последующего обсуждения.

ЛЕКЦИЯ-КОНСУЛЬТАЦИЯ. Занятия в форме лекции-консультации целесообразно проводить, когда тема носит сугубо практический характер. После краткого изложения основных положений темы, слушатели задают преподавателю вопросы. Ответам на них может отводиться до 50% учебного времени. В конце занятия проводится небольшая дискуссия – свободный обмен мнениями, который подытоживает преподаватель. По комплексным проблемам организуется консультация с привлечением нескольких высоко квалифицированных специалистов в изучаемой области. Тогда занятие становится своеобразной «пресс-конференцией». При этом вопросы слушателей готовятся заранее в письменном виде и передаются приглашенным специалистам.

2.1.2. Групповая дискуссия

Специфической характеристикой групповой дискуссии (ГД) можно считать то, что в ней происходит сопоставление информации, мнений, идей, предложений ее участников. *Общая цель дискуссии – анализ или решение какой-то проблемы.* В каждом отдельном случае общая цель конкретизируется в комплексе более частных целей (задач) таких, например, как сбор и упорядочение информации по обсуждаемой проблеме, поиск альтернативных подходов к ее решению, их обоснование, выбор оптимальной альтернативы. В каждой реальной дискуссии все эти задачи могут выступать либо последовательно, либо только одна-две из них.

В социально-психологическом плане обычно выделяют три этапа развития дискуссии: *ориентация, оценка и консолидация* (Петровская, 1989). В организационном плане ход дискуссии складывается из следующих фаз.

Фаза 1. Подготовка дискуссии. На этой фазе важно обеспечить некоторые внешние условия для успешной работы.

- Определение состава участников. Рекомендуется включать в группу не более 15 человек (или разбить большую аудиторию на подгруппы по 7-9 человек).
- Регламент (продолжительность) работы должен быть оговорен совместно и заранее.
- Следует исключить возможные помехи – телефоны, радио и пр.
- Техническое обеспечение включает в себя обычно доску (флип-чарт) или графопроектор (оверхэдпроектор) с экраном, позволяющих фиксировать промежуточные и окончательные итоги дискуссии.
- Пространственно следует расположить участников так, чтобы обеспечить непосредственную коммуникацию каждого с каждым, т.е. образуя круг или подкову.
- Проведение процедуры знакомства, установление правил коммуникативного этикета (форма обращения) и коммуникативного взаимодействия (очередность, форма и продолжительность высказываний).

Фаза 2. Обозначение темы и цели дискуссии.

Фаза 3. Сбор информации, т.е. знаний, суждений, мнений, идей, предложений от участников дискуссии.

Фаза 4. Упорядочение информации. Обоснование и совместная оценка полученной информации.

Фаза 5. Подведение итогов. Сопоставление целей дискуссии с полученными результатами.

Эффективность групповой дискуссии как способа принятия группового решения зависит от многих факторов. Одним из наиболее существенных является подготовленность и умения ее руководителя (ведущего). В процессе дискуссии ему приходится решать весьма разнообразные задачи, которые можно условно объединить в три блока (Петровская, 1989):

- ⇒ задачи по отношению к обсуждаемой проблеме;
- ⇒ задачи по отношению к группе в целом;

⇒ задачи по отношению к каждому участнику.

Содержание этих задач и средства для их решения представлены в Приложении 1.

Одним из важных аспектов анализа эффективности групповой дискуссии является изучение **ролевой структуры группы**, которая складывается и реализуется по ходу дискуссии. Одна из эмпирических (основанных на наблюдении реальных событий) классификаций ролей участников ГД включает в себя следующий набор (Мицич, 1983):

ИНИЦИАТИВНЫЙ – старается с самого начала захватить инициативу и попытаться с помощью аргументов и эмоционального напора склонить большинство группы к поддержке его позиции;

СПОРЩИК – «встречает в штыки» любые выдвинутые предложения, его девиз «Я спорю, потому что я спорю»;

СОГЛАШАТЕЛЬ – выражает согласие с каждой высказанной точкой зрения;

ОРИГИНАЛ – время от времени выдвигает какие-либо неожиданные предложения, иногда мало связанные с обсуждаемой темой;

ОРГАНИЗАТОР – обеспечивает выявление позиций всех участников дискуссии, задает уточняющие вопросы, пытается подводить промежуточные итоги.

С другой стороны, для эффективной групповой деятельности по решению проблем и организации их исполнения с точки зрения социально-психологических закономерностей группового процесса в состав группы *должны входить* исполнители разных ролей. В общей деятельности группы можно выделить три составляющие, одинаково важные для успешной деятельности (Базаров, 2000):

- ◆ *работа по содержанию;*
- ◆ *организация групповой работы;*
- ◆ *создание благоприятной психологической атмосферы.*

Роли, необходимые для эффективной работы по содержанию

АНАЛИТИК – человек, ориентированный на целостное восприятие ситуации, выделение ее составных частей, установление взаимосвязи, выделение приоритетов.

ГЕНЕРАТОР ИДЕЙ – человек, ориентированный на новые решения, интеллектуально активный, обладающий большим инновационным потенциалом.

ЭРУДИТ – человек, компетентный в своей области, знающий ее в мелочах и ориентированный на большее углубление в конкретное содержание, способный выступать в качестве эксперта.

РАЗРАБОТЧИК – человек, ориентированный на детализацию общих принципов, доведение сформулированного решения до уровня технологии его осуществления.

Роли, необходимые для эффективной организации групповой работы

ОРГАНИЗАТОР – человек, осуществляющий анализ ситуации и поставленных задач, формулирующий цели групповой работы, выделяющий отдельные этапы, выдающий задания отдельным исполнителям.

КООРДИНАТОР – человек, осуществляющий анализ содержания всех индивидуальных деятельностей и сведение их в общее целое (работает в тесном контакте с организатором).

КОНТРОЛЕР – человек, осуществляющий надзор за правильностью реализации деятельности, особенно за соблюдением последовательности и времени выполнения работы, а также использованием ресурсов.

НАСТАВНИК – человек, ориентированный на передачу собственного опыта другим сотрудникам.

Роли, необходимые для создания благоприятного эмоционального климата

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ЛИДЕР – человек, авторитетный для членов группы, обладающий влиянием вне зависимости от своего должностного положения.

ДИАГНОСТ – человек, способный проводить оценку и анализ социально-психологического климата в группе, а также выявлять особенности других членов группы.

ИНТЕГРАТОР – человек, способный сплачивать группу для решения отдельных задач, обладающий частью лидерского потенциала, осуществляющий необходимую коррекцию состояния групповой атмосферы.

2.1.3. Групповое решение проблем. Мозговой штурм

Метод «мозгового штурма» (brainstorming) возник в 30-е году прошлого столетия как способ группового продуцирования новых идей и назван был так автором А. Осборном. В основе идеи этого метода лежит *противопоставление творческого и критического мышления*. Известно, что условия их успешного осуществления почти противоположны: порождение новых творческих идей должно быть полностью свободно от всякой критики, внешних и внутренних запретов; критический отбор и оценка этих идей, напротив, требует строгости к себе и другим, беспристрастности в оценках и т.п. Метод «мозгового штурма» позволяет одновременно *использовать преимущества каждого из этих видов мышления, «закрепляя» их за разными людьми*, т.е. творческое и критическое мышление используются как разные режимы сознательной работы.

Группа участников разбивается руководителем на две части – «генераторов идей» и «критиков». Задача «генераторов» состоит в том, чтобы набросать как можно больше предложений, идей относительно возможностей решения обсуждаемой проблемы. Идеи могут быть абсолютно любыми, неаргументированными и даже фантастическими. Задача «критиков» – выбрать из предложенных идей лучшие. Оригинальность и количество выдвигаемых идей достигается за счет **особых правил мозгового штурма** (Приложение 2).

Процедурно групповая работа по методу «мозгового штурма» строится как строгая последовательность следующих этапов.

I. **Формулирование проблемы**, которую необходимо решить, обоснование задачи для поиска решения. Определение условий групповой работы, знакомство с правилами поведения в процессе «мозгового штурма». Формирование рабочих групп по 5-7 человек и отдельно экспертной группы «критиков», в обязанности которой на следующем этапе будут входить разработка критериев, оценка и отбор лучших из выдвинутых идей.

II. **Разминочная сессия**, т.е. упражнения на быстрый поиск ответов на вопросы. Задача этого этапа – помочь участникам максимально освободиться от воздействия психологических барьеров (неловкости, стеснительности, замкнутости, скованности и пр.).

III. **Рабочая сессия** – «штурм» поставленной проблемы. Еще раз уточняются задачи, напоминаются правила поведения в ходе работы. Генерирование идей начинается по сигналу руководителя во всех рабочих группах. К каждой группе прикрепляется один эксперт, задача которого – молча и беспристрастно фиксировать на бумаге ВСЕ выдвигаемые идеи.

IV. **Экспертиза** – оценка собранных идей и отбор лучших из них в группе «критиков» на основе разработанных ими критериев. Рабочие группы в это время отдыхают.

V. **Подведение итогов**. Общее обсуждение результатов работы групп, представление лучших идей, их обоснование и публичная защита. Принятие общего группового решения, его фиксация.

Еще одной важной чертой метода «мозгового штурма» является то, что он может быть включен в качестве вспомогательного в другие, как правило, игровые методы активного обучения.

2.2. Имитационные неигровые методы активного обучения

2.2.1. Решение учебных задач

Задачи-упражнения имеют целью закрепление определенных профессиональных навыков в типовых ситуациях. Они всегда имеют четкую структуру, включающую **условие (что дано?)** и **требование (что надо найти?)**. Как правило, такие задачи имеют единственный верный ответ, который и служит критерием успеха обучения.

Проблемный характер процессу решения практических задач может быть придан различными способами. Например:

- задача с неопределенностью исходных сведений;
- задача с неопределенностью в постановке вопроса («улучшить изделие»);
- задача с избыточными или ненужными для решения исходными данными;

- задача с противоречивыми (частично неверными) сведениями в условии;
- задача, допускающая лишь вероятностное решение;
- задача с ограниченным временем решения;
- задача на обнаружение ошибки в решении и т.д.

2.2.2. Анализ конкретных ситуаций

Анализ конкретных ситуаций (АКС) представляет собой описание *реальной* ситуации из профессиональной деятельности обучаемых, в которой они сами должны определить, в чем состоит проблема, что уже известно, что необходимо найти и что для этого потребуется. Такие ситуации, как правило, не имеют только одного или однозначного ответа.

С точки зрения получаемого результата ситуации (кейсы¹) делятся на *проблемные* и *проектные*. В проблемных ситуациях результатом является определение и формулирование основной проблемы, иногда формирование проблемного поля и всегда – оценка сложности решения. Для проектных ситуаций в качестве результата выступает программа действий по преодолению обнаруженных проблем.

Учебное занятие с использованием методов решения задач или анализа конкретной ситуации предполагает сходную организацию. В процессе *индивидуальной работы* слушатели знакомятся с материалами ситуации (задачей) и готовят свои документы по вопросам, представленным в схеме анализа (Приложение 3).

В ходе *групповой работы* (по 5-6 человек) происходит согласование различных представлений о ситуации, основных проблемах и путях их решения, нахождение взаимоприемлемого варианта решения, доработка и экспертиза предложений, оформление предложения в виде текста и плакатов для презентации на сессионном заседании.

В процессе *сессионной работы* каждая из малых групп представляет собственный вариант решения ситуации (задачи), отвечает на вопросы участников других групп и уточняет свои предложения, а после окончания докладов дает оценку или выражает отношение к вариантам решения, предложенным другими группами.

2.3. Имитационные игровые методы активного обучения

Наиболее «совершенным» видом человеческой деятельности, воплощающей в себе все указанные выше принципы активизации учебно-познавательной деятельности, является ИГРА. Это обстоятельство объясняет, что часто все активные методы обучения называют «игровыми». Игра выступает уникальным механизмом аккумуляции и передачи социаль-

¹ От *case* (англ.) – случай, дело (юрид.).

ного опыта как практического (по овладению средствами решения задач), так и этического, связанного с определенными правилами и нормами поведения в различных ситуациях. Появление игрового метода обучения связано с требованиями повышения эффективности обучения за счет более активного включения слушателей в процесс не только получения (добывания), но и непосредственного («здесь-и-теперь») использования знаний.

Игры являются удобной основой для построения имитационной деятельности по разрешению различных профессиональных проблем. В ходе игры происходит ускоренное освоение предметной деятельности за счет передачи слушателям активной позиции – от роли игрока до соавтора игры.

2.3.1. Структурные компоненты игры

Рассмотрение структуры игры целесообразно начать с ответа на вопрос: без чего не может быть игровой ситуации? (Базаров, 2000).

Роль и ее принятие участниками являются важнейшими составляющими (ролевой) игры. Исполнение роли представляет собой точное, буквальное, происходящее во внешнем плане воспроизведение деятельности другого человека. Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Человек может принимать роль через присвоение

- ✓ внешних черт («рисунка») поведения,
- ✓ норм деятельности,
- ✓ социальных задач, стоящих перед ролью.

Игровые действия связаны с целевым аспектом игры. Они могут даваться сценарием, преподавателем, ведущим игру или нормативными документами игры. Но кроме того, игровые действия могут быть сформулированы (избраны) игроками в соответствии с собственным видением ситуации, важнейшей детерминантой которого являются *ролевые цели и личные интересы* участников. Ролевые цели предписываются участникам условиями игры и, в свою очередь, подразделяются на *функциональные* и *игровые* (Платов, 1991). Первые обусловлены спецификой функциональных обязанностей специалистов, деятельность которых имитируется в игре. Игровые же – характерны только для конкретной игровой ситуации (например, набрать как можно большее количество баллов).

Моделирование в игре – структурный элемент, присущий исключительно ролевым играм взрослых. В широком смысле под моделированием понимается замена непосредственного экспериментирования созданием и манипулированием объектами (макетами), замещающими реальный объект изучения (Айламазьян, 1989; см. также Растянников // Введение..., 1999). *Модель реализуется через правила*. Правила игры – это те положения, в которых отражается сущность игры, соотношение всех ее компонентов. Правила могут быть перенесены в игру из культурного контекста, взяты из жизни или придуманы специально. С точки зрения самостоятельности действий игроков, а также строгости игровых правил, игры могут быть разделены на «жесткие», «свободные» и «промежуточные». К «жестким»

относятся игры, в основе которых лежит формальная модель имитируемых процессов, которая практически полностью задает «рисунок» игровых действий. Она же выступает основой для определения результатов действий игроков и обоснованности принятых ими решений. Игрокам представляется весь объем обязательной информации. «Свободная» имитация происходит, как правило, на базе заранее написанного сценария, в котором задается лишь основное направление развития событий. Участникам игры предлагается самим определить, какие шаги и в какой последовательности они будут делать. Оценка результатов осуществляется экспертами, благодаря чему повышается близость игры к реальным условиям деятельности.

Процесс игры отличает этот метод обучения от остальных. Процесс игры предполагает обязательное включение на протяжении ее хода дополнительных «вводных» (специальной информации или реально происходящих событий), которые могут существенным образом повлиять на игровые роли, цели и игровые действия. Участники игры, получая информацию об изменении модели и осознавая результат своей деятельности, в дальнейшем должны действовать с учетом этого.

2.3.2. Классификация игр

Из множества возможных и существующих классификаций игр, используемых в учебном процессе (начиная от «игр на свежем воздухе» до компьютерных моделей виртуальной реальности), выберем ту, которая основывается на интегральной характеристике игр, включающей время проведения, формы и сферы моделирования, позиции ведущего игры, степень заданности ролей участников и т.д. Исходя из этого, все игры можно разделить на три основные категории – *организационно-деятельностные, деловые и ролевые* (Базаров, 2000). Их сравнительная характеристика дана в таблице 1.

Организационно-деятельностные игры (ОДИ) являются методом и технологией работы с деятельностью в различных областях практики. Моделирование в ОДИ предполагает размышление о деятельности, однако реальное проигрывание и манипулирование с моделью отсутствуют. Существенным отличительным признаком ОДИ является то, что роли здесь условные. Различие ролевых целей обусловлено главным образом различием личных интересов участников игры.

Ведущий игры в ОДИ является центральной фигурой, организующей коллективную мыследеятельность и выступающей посредником в процессах коммуникации и понимания (Попов, Щедровицкий, 1989). Система оценивания участниками друг друга, экспертами, ведущими по ходу игры часто отсутствует. Решения принимаются коллективно. Цель игрового коллектива превалирует над индивидуальными. Организация игры строится по принципу: групповая работа – пленарное заседание – рефлексия по поводу игры.

Сравнительная характеристика игр, применяемых в учебном процессе

Основные признаки игры	Тип учебной игры		
	Деловая игра	Оргдеятельностная игра	Ролевая игра
<i>Характеристики времени проведения</i>	Дискретность	Дискретность	Непрерывность
<i>Форма моделирования или степень имитации</i>	Реальное проигрывание.	Мыследеятельность (размышление о деятельности).	Реальное проигрывание.
<i>Роль ведущего</i>	Активное вмешательство в ход событий, лидерование.	Организатор коллективного процесса, посредник коммуникации. Активная позиция.	Позиция «за кадром», контролирует опосредованно игровыми методами.
<i>Степень заданности ролей</i>	Заданность ролей, их явная представленность.	Условность ролей, их незаданность. Самоопределение участников, исходя из личной позиции.	Заданность ролей, их явная представленность.
<i>Сфера (типичная) моделирования</i>	Управление социально-экономическими системами.	Социально-производственная сфера, деятельность в различных областях практики.	Социальная и культурная сфера, социально-экономические системы.
<i>Форма выработки решения участниками игры</i>	Коллективная.	Коллективная.	Коллективная или индивидуальная.
<i>Система оценивания по ходу игры</i>	Присутствует.	Часто отсутствует.	Отсутствует.

В ходе *проектировочных игр*, как правило, решаются различные проблемы организации, связанные с созданием или реформированием существующих организационных структур. Для этих целей привлекаются те сотрудники, которые имеют соответствующий потенциал и полномочия для решения стратегических задач.

Проблемно-ориентированные игры нацелены прежде всего на постановку и поиск решения проблем. Найденное решение проверяется в деятельности игроков здесь же на игре. Иногда игра может быть использована в качестве практического руководства для решения сложных, комплексных проблем с объединением усилий специалистов различных направлений.

Исследовательские игры отличаются направленностью на вскрытие новых закономерностей в социальных науках, в том числе и в психологии. Через этот тип игр, как правило, осуществляется внедрение «системных новообразований» в различные сферы общественной практики, изучение функционирования различных организаций в научных целях, решение ис-

следовательских задач, прогноз, апробирование намечаемых инноваций, а также диагностика участников игры.

Деловые игры (ДИ) в общем виде определяются как метод имитации принятия управленческих решений в различных ситуациях путем проигрывания по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам (Хруцкий, 1991). Поэтому нередко деловые игры называют «имитационными управленческими играми». Основной сферой приложения деловых игр является принятие управленческого решения в социально-экономических ситуациях².

Игровая деятельность задается через имитацию функционирования социальных институтов и поведения игроков как представителей тех или иных организаций. По ходу игры используются групповые обсуждения, фокусирующиеся как на предметной стороне решаемых проблем, так и на особенностях взаимодействия участников. Существенным признаком деловой игры является то, что она *многотактна* (предполагает множество ходов). Решение, принимаемое участниками игры на основе исходной информации, воздействует на модель объекта управления. Сведения об изменениях состояния объекта управления через систему оценивания действий участников поступают к игрокам. На основе полученной информации игроки вырабатывают решение на следующем такте управления, которое имеет целью новое воздействие на объект.

Роли и ролевые цели участников в ДИ часто смешаны – для части участников они строго заданы, прописаны и неизменны в течение игры, другая часть игроков определяют свои роли и формулируют цели, исходя из личного опыта. *Из-за несовпадения ролевых целей участников (функциональных и игровых) при их взаимодействии происходит столкновение интересов, возникает конфликтная ситуация, что способствует созданию управляемого эмоционального напряжения.*

Роль ведущего деловой игры отчетливо активна. Он является организатором, следит за реализацией плана игры, часто является источником конфликтной ситуации. Система оценивания в ДИ часто довольно разветвленная. Она реализует две основные функции: обеспечение обратной связи игрокам для формирования ролевых целей и активизации участников на каждом этапе игры; воздействие на участников, отклоняющихся в своей игровой деятельности от предписанных ролей (процедурное средство). Под системой оценивания понимается система поощрений и наказаний, балльная оценка, которая может быть групповой или индивидуальной³.

² В качестве исторической справки необходимо опровергнуть распространенное заблуждение, что деловые игры как форма учебного моделирования производственных ситуаций являются открытием американского менеджмента. Первая ДИ на тему «Перестройка производства в связи с резким изменением производственной программы» была разработана в 1936 г. Ленинградской промышленной академией для тренировки студентов и руководящего фабрично-заводского персонала (Емельянов, 1985).

³ В Приложении 5 приводится примерный сценарий деловой игры и системы оценивания в ней результатов действий команд-участников.

Ролевые игры (РИ). Одно из важных отличий этих игр от рассмотренных выше состоит в том, что сферой моделирования РИ являются не только социально-экономические, но и культурные и социально-психологические системы. Часто в РИ присутствует совокупность моделей различных сфер человеческой жизни, что приближает ее к повседневной реальности.

В ролевых играх в отличие от деловых отсутствует система оценивания. Действия игроков стимулируются здесь самим игровым комплексом, в который включаются элементы внешней среды. Игроки самостоятельно анализируют сложившуюся ситуацию по ходу игры, им в этом никто не помогает. Тем самым достигается высокий уровень самоорганизации участников. Игроки, получая игровую реакцию других участников, сами делают выводы относительно собственного продвижения к игровой цели.

Руководитель РИ, как правило, не является непосредственным участником игровой ситуации. Его место «за кадром», его задача состоит в создании и поддержании условий, репрезентирующих объективную реальность. Ролевые игры непрерывны, т.е. игра не прерывается на обсуждение самой игры. Средства контроля за игровой ситуацией участникам известны заранее и представлены в виде игровых элементов среды. Все это обеспечивает определенную естественность и большую погруженность участников в игровой процесс (пример сценария РИ см. в Приложении 6).

2.3.3. Подготовка и проведение игры в учебном процессе

Благодаря своим широким возможностям игра может быть включена в процесс обучения на различных этапах реализации учебных программ для достижения разных целей.

Отметим дополнительные (к обсужденным выше) особенности игры как метода обучения (Базаров, 2000). Во-первых, игра открывает *возможность моделирования существенных аспектов практической деятельности людей в режиме как реального, так и свернутого (игрового) времени*. Участники могут не только познакомиться с определенным набором модельных, чаще всего типичных, ситуаций, но и апробировать различные способы поведения в них, а также приобрести опыт эмоциональных переживаний. Пожалуй, игра как ни один другой метод обучения позволяет создать целостный процесс совместной деятельности людей, развивающийся по собственным законам. Это делает ее незаменимым **средством повышения социально-психологической компетентности участников**. Во-вторых, в определенных ситуациях игра позволяет *создавать условные (игровые) и вполне реальные дилеммы этического характера*, в которых участникам необходимо сделать моральный выбор. В-третьих, нельзя забывать и о *диагностических возможностях игры*, которые открываются благодаря тому, что каждый участник реализует свое особое отношение к окружающему миру и особую субъективную деятельность. Это обеспечивается такими характеристиками игры, как добровольность участия, условность ситуации, отсутствие материальной заинтересованности, искусственность пространства и времени, выразительность, адресованность дей-

ствий участников и их многозначность, богатство воображаемого плана, высокая удовлетворенность от процесса самой игры, временное освобождение от власти социальных обстоятельств, ожиданий, предписаний (Хейзинга, 2001).

Исследования игры как культурного феномена позволили выделить три стороны игры – *игровое состояние, игровое общение и игровая деятельность*. Использование игры в учебном процессе подразумевает подготовку и проведение игры в двух аспектах – *инструментальном (содержательном) и социально-психологическом*. Можно описать содержание каждого этапа в названных аспектах как набор необходимых мероприятий и действий преподавателя (Приложение 4).

Подведем некоторые итоги. *Игра – это метод обучения, вовлекающий обучаемых в непосредственное взаимодействие друг с другом и с учебным материалом*. Как правило, игре предшествует теоретическая подготовка слушателей и практические занятия по решению задач. В игре задается сложная модельная реальность и тем самым создаются условия для:
а) проверки качества «внеаудиторного» усвоения учебного материала;
б) погружения слушателей в нормы деятельности и общения.

Игра особенно эффективна в тех случаях, когда, во-первых, участники впоследствии будут иметь дело с процессами, которые необходимо заранее «проиграть», во-вторых, у участников имеются необходимые знания для индивидуального решения проблем, в-третьих, необходимо соединить индивидуальные (фрагментарные) решения задач в комплексное и совместное решение проблемы.

3. Цели, содержание и формы социально-психологического обучения

Для того, чтобы отчетливо представить себе место социально-психологического обучения в общей системе обучения взрослых, следует развести понятия «*обучение социальной психологии*» и «*социально-психологическое обучение взрослых*» (Емельянов, 1985). Если первое подразумевает сообщение сведений о данной науке в целом исходя из ее общетеоретических положений и предоставляет обучаемому свободу практического приложения усвоенных знаний, то второе предполагает учет особенностей деятельности специалиста при отборе социально-психологического учебного материала, *необходимого для оптимизации этой деятельности в рамках конкретной профессии*. При условии обязательного взаимодействия обучаемых между собой сама учебная группа становится натурной моделью для изучения социально-психологических закономерностей и практической лабораторией для формирования комму-

никативных умений, наиболее важных в том или ином виде профессиональной деятельности.

Наиболее полно эти требования реализуются в особой форме социально-психологической подготовки, получившей название **социально-психологический тренинг (СПТ)**⁴. Понятием СПТ у нас в стране принято охватывать довольно широкую область *практики психологического воздействия, основанной на методах активной групповой работы* (Петровская, 1989).

Обычно легче изменить индивидуумов, собранных в группу, чем изменить каждого из них в отдельности (К. Левин)

Становление этой специфической области психологической практики имеет свои исторические предпосылки в первой половине XX века:

- 1) первые экспериментальные исследования социально-психологических закономерностей влияния группы на индивида (Н. Трипплетт, В.М. Бехтерев, В. Мёде);
- 2) педагогические исследования обучающего и воспитательного эффекта учебного коллектива (А. Майер, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский);
- 3) обнаружение позитивного результата и первые попытки использования групповых форм проведения психотерапии (Дж. Пратт, Т. Барроу, З. Фоулкс, Я. Морено).

Конечной прямой обучающей целью СПТ, по мнению многих отечественных специалистов, является повышение коммуникативной компетентности личности участников, а косвенной целью – общее развитие личности. *Будучи же включенным в социально-психологическое обучение взрослых, СПТ имеет целью оптимизацию и повышение эффективности профессиональной деятельности специалистов, а средством достижения этой цели как раз и становится совершенствование их коммуникативной компетентности.*

3.1. Коммуникативная компетентность личности

В самом общем смысле под коммуникативной (социально-психологической) компетентностью личности обычно понимается *способность человека устанавливать и поддерживать социальные контакты с другими людьми*, включающая в себя совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса⁵. При этом основополагающим условием является личностная установка на «открытую коммуникацию».

⁴ Считается, что само словосочетание «социально-психологический тренинг» пришло в нашу страну из бывшей ГДР, где было введено в научный обиход профессором Йенского университета Манфредом Форвергом в рамках социально-психологической подготовки руководителей промышленного производства (Vorweg, 1971).

⁵ В традициях групповой поведенческой психотерапии под социальной компетентностью понимают *способность находить компромисс между самореализацией (стремлением к уникальности) и социальным приспособлением* (Krappmann, 1971).

К базовым *коммуникативным умениям* могут быть отнесены:

- ✓ адекватная интерпретация ситуации межличностного (социального) взаимодействия;
- ✓ свободная ориентация в коммуникативных правилах (способах регуляции совместных действий);
- ✓ нестереотипное восприятие партнера по общению (психологическая наблюдательность);
- ✓ владение коммуникативными техниками – невербальными (эмоциональная экспрессия) и вербальными (активное слушание, аргументированность, грамотность и образность речи и т.п.).

Таким образом, *общей целью социально-психологического обучения является совершенствование коммуникативной компетентности (КК) личности профессионала*. Процесс совершенствования коммуникативной компетентности нельзя отрывать от общего развития личности. Средства регуляции коммуникативных актов суть неотъемлемая часть человеческой культуры, и их присвоение и обогащение происходит по тем же законам, что и освоение и преумножение культурного наследия в целом. В процессе освоения коммуникативной сферы человек черпает из культурной среды *средства анализа коммуникативных ситуаций*.

Разумеется, в ходе стихийного освоения языка социально-перцептивной сферы могут складываться неадекватные познавательные схемы, ответственные за ориентировку коммуникативных действий (Жуков и др., 1991). Чаще всего это происходит при одностороннем приобщении человека к специфической субкультуре, освоению им лишь отдельных слоев культурного богатства. Некоторые социальные психологи различают *профессиональную КК* и *общую КК*, и нарушение баланса между ними рассматривают как признак профессиональной деформации личности. Исходя из этого, одной из задач социально-психологического обучения объявляется осознание людьми границ своей профессиональной КК и общей КК с целью гармонизации этих сфер общения (Емельянов, 1985).

Любая **социальная ситуация**, формальная или неформальная, естественная или игровая, независимо от содержания или предмета общения между ее участниками может быть рассмотрена с точки зрения ряда устойчивых признаков (черт), присущих человеческому взаимодействию (Argyle, 1981):

□ *Цели участников и целевая структура ситуации*. Как правило, индивид имеет доминирующую цель, которой подчинены частные цели (подцели). Люди могут преследовать одновременно ряд целей разного порядка, иногда противоречивых и взаимоисключающих, иногда – автономных, иногда – взаимодействующих. Участники ситуации могут иметь общие (групповые) и схожие (аналогичные) цели. Сложные переплетения между целями участников принято называть целевой структурой, которая определяет динамику ситуации.

Анализ целевой структуры ситуации должен разграничивать *инструментальные цели*, задаваемые структурой профессиональной деятельности, и *личностные цели*, связанные с реализацией эго-потребностей участников, а также устанавливать соотношения между индивидуальными целями и групповыми задачами. Это особенно важно для понимания управленческих ситуаций и, например, стиля руководства.

Каждый участник социальной ситуации имеет субъективное представление о ее целевой структуре, обусловленное спецификой его эго-потребностей.

□ **Правила участия в ситуациях.** Они основываются на представлениях о желательном, дозволенном или недозволенном поведении, оформленных в виде убеждений, разделяемых участниками ситуации. Например, Ю.М. Жуков (1988) выделяет три группы таких правил.

Правила коммуникативного этикета определяют порядок обращения и представления, способы именования, форму обращения и т.п.

Правила согласования коммуникативного взаимодействия задают тип коммуникации (деловое, светское, ритуальное, интимно-личностное и т.д. общение). Так, если для светского общения регулируется сводом правил, носящих условное название «Кодекса вежливости», то деловое общение будет эффективным, если оно опирается на «Кодекс кооперативности».

Третью группу правил составляют правила самоподачи. Их выполнение или невыполнение связано не с общей для всех участников (группы) эффективностью взаимодействия, а с индивидуальным успехом отдельных участников.

□ **Роли участников.** Каждая ситуация содержит в себе ряд определенных ролей, задаваемых типом ситуации и предметом общения. Эти роли, как правило, взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга (педагог – ученик, начальник – подчиненный, продавец – покупатель и т.п.).

□ **Репертуар действий.** К данному параметру относятся речевое поведение человека, а также его невербальные действия (экспрессивные и инструментальные). Конкретные коммуникативные действия, реализуемые участниками ситуации, структурируются в определенные опознаваемые блоки (репертуары), считающиеся уместными (или допустимыми) для той или иной ситуации. В отношении невербальных действий принято различать произвольные (осознаваемые) и произвольные (неосознаваемые) действия.

□ **Паттерны взаимодействия (поведенческие этюды).** Отдельные поведенческие акты или репертуары действий приобретают целевой смысл в том случае, когда они объединены в четкую последовательность. Усвоение индивидом таких паттернов, используемых в определенных ситуациях, составляет основу его социальных умений, которые детерминированы

обучающими воздействиями окружающей среды. Например, паттерн диалога представляет собой последовательность репертуаров говорения и слушания, обеспечиваемую соответствующими умениями.

□ **Понятийный аппарат.** Многие ситуации характеризуются использованием системы специальных понятий, что необходимо для успешного достижения групповых и индивидуальных целей. Например, профессиональные жаргоны, арго, языки субкультур составляют лексическое обеспечение замкнутого группового общения.

□ **Соотнесенность с окружающей средой.** Каждая ситуация имеет свои пространственные границы, а ее участники обычно связаны определенным местом действия. Предметное (вещное) насыщение данного пространства обычно согласовано с его целевым назначением, некоторые предметы (вещи) являются здесь своеобразными опорными точками для участников ситуации (столы, стулья, доска – для учебной аудитории; витрина, прилавок, кассовый аппарат – для торгового зала и пр.). *Каждый опорный предмет несет особую социальную функцию и имеет свой семиотический статус, символический смысл.* Сама территория также «нагружена» такими социально-психологическими значениями. Например, принято различать «свою», «чужую» и «нейтральную» территорию; выделять интимную, межличностную, социальную и публичную дистанцию между партнерами по общению; обозначать так называемое персональное пространство и т.п.

□ **Особенности коммуникативных средств.** Язык и речь, будучи ситуативно обусловленными, накапливают в себе собственно лингвистические, паралингвистические и экстралингвистические ресурсы, необходимые участникам ситуации для коммуникации в ходе достижения своих целей. Знание языков, владение функциональными стилями, специальными лексиконами, установившейся афористикой, расширяют возможности индивида в овладении социальными ситуациями.

□ **Типичные трудности.** Данный параметр не имеет характера всеобщности для социальных ситуаций, а включает в себе преимущественно индивидуально-психологический смысл. Подобно тому, как можно сформулировать требования той или иной профессии к ее носителю, можно определить требования, предъявляемые к участникам различными ситуациями. Для многих людей оказываются стрессовыми (в силу несоответствия наличных умений предъявляемым требованиям) частные и, вместе с тем, типичные, коммуникативные ситуации: обратиться к незнакомому человеку, завязать разговор на общую тему, выразить свою просьбу, ответить отказом на чужую просьбу, отдать распоряжение подчиненному, отстоять свою точку зрения перед вышестоящим лицом, публично выступить и пр.

Целевой принцип анализа социальных ситуаций принимает первый параметр – цели участников – как независимую переменную, все остальные параметры рассматриваются как зависимые. Однако в учебном процессе, направленном на повышение общего уровня коммуникативной компетентности, можно любой из названных параметров социальной ситуации принять за независимую переменную и в соответствии с новой экспериментальной схемой манипулировать остальными переменными. Именно так поступают при учебном моделировании ситуации, когда концентрируют внимание обучаемых на том или ином параметре, привлекая для большей показательности широкую выборку разных по целям ситуаций, но обладающих аналогичными чертами, относящимися к изучаемому параметру.

Любому акту целенаправленного поведения человека предшествует стадия обдумывания, поиска смысла своих действий. Этот «зазор» в поведении принято называть *определением ситуации*, происходящим на стыке мотива и цели деятельности. В ходе обдумывания индивид создает мысленную конструкцию ситуации, преобразуя ее элементы в соответствии с их личностным смыслом. Определение ситуации индивидом во многом зависит от его предшествующего социокультурного и нравственного опыта, выполняющего функцию «символического преобразователя».

Следует отметить особенность «переходного этапа» от определения ситуации к реализации тех или иных действий. *Каждый человек в течение жизни создает свои частные «теории действия», строящиеся по типу «если я совершу X, то в результате получится Y».* В ходе накопления опыта складываются определенные принципы или интериоризованные нормативные предписания разной степени достоверности, которыми индивид пользуется в жизненных ситуациях как «микротеориями действия», совершая те или иные поступки. Улыбаясь идущему навстречу коллеге, я рассчитываю на ответную улыбку; начиная свой ответ на экзамене с поздравления преподавателя с Днем рождения, студент ожидает снисхождения к своему уровню знания учебного предмета; поругавшись утром с супругой, муж готовится к «холодному приему» вечером после работы и т.д.

Социальная зрелость человека во многом обусловлена его способностью модифицировать и создавать новые «микротеории», расширяющие поведенческий репертуар и обеспечивающие более высокий прогностический результат.

Социально-психологическое обучение как раз и позволяет человеку осознать наличие у себя таких микротеорий (паттернов поведения), сравнить их с микротеориями других людей, *экспериментально убедиться в их достоверности (недостоверности)*, выработать и опробовать новые, более эффективные, паттерны поведения и соотнести их со своими личностными ресурсами.

3.2. Социально-психологический тренинг как комплексная форма активного социально-психологического обучения

Для облегчения общей ориентировки в многочисленных на сегодняшний день разновидностях СПТ⁶ обратимся к тому теоретическому наследию, которое все еще не потеряло своей актуальности. В социально-психологическом тренинге как форме обучения, построенной на использовании преимуществ групповой работы, можно выделить три относительно самостоятельных процесса (Миккин, 1986):

- ⇒ *процесс обучения;*
- ⇒ *процесс групповой динамики;*
- ⇒ *процесс развития личности.*

Каждый из этих процессов имеет свои детерминанты и требует внимания со стороны руководителя (тренера). Они реальны и объективны, не зависимо от того, знает о них что-либо тренер или нет. В каждой конкретной форме групповой психологической работы можно выделить *ведущий* и *вспомогательные* процессы и таким образом построить удобную типологию таких форм. Тогда можно будет говорить о трех основных типах групповой психологической работы.

Обучающие группы, в которых ведущую роль играет процесс обучения в различных сферах профессионального общения, методически опирающиеся, как правило, на классический бихевиоризм Дж. Уотсона, ортодоксальный бихевиоризм Б.Ф. Скиннера или социально-когнитивный бихевиоризм А. Бандуры.

Динамические группы (групподинамический тренинг), представленные классическими Т-группами школы К. Левина (тренинг сензитивности) или группами встреч К. Роджерса.

Психотерапевтические группы, включая так называемый «тренинг личностного роста», основывающимися на различных школах групповой психотерапии.

3.2.1. Организационные факторы эффективности социально-психологического тренинга

На основе многолетнего опыта ведения групп СПТ эстонские психологи выделили ряд организационных условий, без соблюдения которых тренинг *либо вообще не может состояться, либо теряет свою интенсивность и общую эффективность.*

- **Комплектация учебной группы.** Оптимальным количеством участников тренинговой группы является 12 человек. Это число позволяет легко делить группу на равные подгруппы, позволяет уделить необходимое время *каждому* участнику, остается в зоне

⁶ или выдаваемых за него совершенно иных групповой работы в попытке завоевать спрос и популярность на российском рынке «бизнес-образовательных» услуг.

индивидуальных возможностей распределения внимания. Группа должна быть гомогенной по образованию и должности, гетерогенной по полу и трудностям в общении.

- **Изоляция тренинговой группы от внешней среды.** Это условие необходимо для «запуска» и контроля процессов групповой динамики. Идеальный вариант – выезд за пределы населенного пункта на весь цикл тренинга.
- **Помещение.** Рабочее помещение должно отвечать ряду технических требований в зависимости от содержания программы тренинга. Общий критерий соответствия – оно должно обеспечивать уровень психологического и физического комфорта «чуть выше среднего» (для данного социального слоя) и максимальный контроль за деятельностью тренируемых.
- **Режим работы.** Полноценная тренинговая программа, позволяющая добиться минимально гарантированных результатов, строится из 4-6 сеансов по 90-100 минут в день общей продолжительностью 4-5 дней.

Длительность учебного цикла менее 24 часов не позволяет использовать процессы групповой динамики в процессе обучения, тем самым снижая его эффективность и увеличивая вероятность отрицательных последствий.

- **Тренеры.** Оптимальной является совместная работа тренеров в разнополой паре. Возраст тренеров должен соответствовать среднему возрасту участников группы или чуть старше.
- **Технические средства обучения.** Главная задача в организации тренинга исключить возможность технических неполадок (в том числе и за счет дублирования комплекта ТСО).
- **Закрытость тренинговой группы.** Уходы одних членов группы и появление новых существенно отражаются на процессах групповой динамики, а следовательно, и на процессе обучения, поэтому группа должна иметь закрытый характер.

Отдельный вопрос, особенно острый сегодня на фоне повышенного спроса на тренинговые услуги и многочисленные краткосрочные «тренинги тренеров», это вопрос о качественной подготовке ведущего (тренера) для социально-психологического тренинга.

Подготовка ведущего для социально-психологического тренинга

должна включать в себя⁷:

- прохождение полного цикла тренинга в качестве участника;
- теоретическую подготовку в области социальной психологии, психологии личности и психотерапии (не менее 150 часов);
- наблюдение за работой опытного тренера (в 2-3 группах);
- работа в качестве ко-тренера в паре с опытным тренером (1-2 группы);
- работа в качестве ведущего тренера в паре с опытным тренером (1-2 группы);
- прохождение цикла групповой психотерапии у признанного специалиста;
- самостоятельная работа под наблюдением опытного тренера (1-2 группы).

3.2.2. Социально-психологический тренинг

навыков делового общения

Сохраняя в качестве ориентира описания социально-психологическое обучение взрослых, включенное в систему профессиональной переподготовки и повышения квалификации, остановимся на модели когнитивно-поведенческого тренинга – **видеотренинге навыков делового общения**, разработанного и развитого группой эстонских специалистов под руководством Хенна Миккина в последней четверти XX века специально для коммуникативных профессий, т.е. профессий, в классификации Е.А. Климова относящихся к типу «Человек – человек».

Лежащую в основе тренинга концепцию эффективного делового общения можно представить следующим образом. *Деловое общение есть процесс совместного продвижения в разрешении проблем путем сопоставления (столкновения, ассимиляции, согласования, взаимообогащения и т.д.) предметных позиций участников.* Необходимым условием для этого является **достижения взаимопонимания** между партнерами. Занятие же участниками той или иной межличностной позиции (в координатах «доминирование – подчинение» и «дружелюбие – враждебность») либо способствует, либо препятствует эффективному взаимодействию предметных позиций (Жуков, 1988).

В деловом общении можно выделить три уровня активности субъекта: *стратегия, техника и тактика*. Если стратегия может быть понята как реализация личностных коммуникативных установок («открытость – закрытость», «монологичность – диалогичность»), техника – как совокупность конкретных коммуникативных умений, то тактика делового общения может быть раскрыта как реализация в конкретной ситуации делового

⁷ по мнению организаторов Таллиннского Центра видеотренинга навыков делового общения во главе с Х. Миккином.

взаимодействия коммуникативной стратегии на основе владения техническими приемами⁸.

Характерной чертой видеотренинга навыков делового общения является активное использование аппаратурной видео-обратной связи, резко усиливающей обучающий эффект. Видеозапись отдельных актов экспериментирования членов тренинговой группы с новыми паттернами поведения обеспечивает более объективную обратную связь не только из-за отсутствия субъективных искажений между ее коммуникатором и реципиентом (характерных для Т-групп), но и потому, что полученная информация оценивается получателем независимо от характера взаимоотношений в группе.

От других видов СПТ когнитивно-поведенческая модель отличается, кроме того, ясностью, стройностью, логичностью и научной обоснованностью **программы тренинга**, структура которой четко задается целями, процессами и методами обучения.

Цели. Отправной пункт для определения целей видеотренинга – *техническое задание организации-заказчика*. Конечный пункт – формулирование операциональных критериев ожидаемого эффекта тренинга. Кроме того, при определении целей учитываются также:

- ⇒ **концепция человека**, принятая в данном обществе, в частности, нормативное представление о желаемой степени выраженности тех или иных психологических качеств;
- ⇒ **личные потребности тренируемых**, что обеспечивает необходимый уровень мотивации их участия в тренинге;
- ⇒ **теоретические средства тренинга**, т.е. наличие психологических теорий «среднего ранга», позволяющих установить затруднения (дефициты) в общении и обосновать пути их преодоления;
- ⇒ **методические средства тренинга**, определяемые диапазоном возможностей используемых методов;
- ⇒ **уровень квалификации тренеров**, т.е. степень владения методами и способность нести ответственность за результаты и побочные эффекты тренинга.

Процессы.

Процесс обучения строится на основе теории социального научения А. Бандуры, согласно которой при формировании профессиональных умений общения происходит замена неэффективных моделей поведения новыми более эффективными в ситуациях управления.

Процессы групповой динамики в тренинге необходимы как предпосылка интенсивного обучения. Основная методическая задача – ускоренное прохождение первых малопродуктивных фаз группового развития и

⁸ В Приложении 6 приводится сценарий сюжетно-ролевой игры «Экзамен», которая позволяет в полной мере продемонстрировать все указанные параметры делового общения и их взаимосвязь.

достижения рабочей фазы в течение первой половины тренировочного цикла.

Процессы развития личности сознательно «отводятся» на задний план из-за отсутствия научно обоснованной и операционализированной для целей тренинга модели личности руководителя. Поэтому основная задача в видеотренинге – сохранение status quo в процессе развития личности тренируемых.

Методы.

Лекция с применением ТСО сведена до коротких теоретических отступлений по 10-15 минут. Может сопровождаться небольшим письменным текстом по одной учебной теме (информационный лист).

Ролевая игра с видеозаписью – основной метод видеотренинга. В ролевых играх длительностью 3-5 минут воспроизводятся трудные ситуации профессионального общения (типовые или реальные из жизни организации-заказчика).

Групповая дискуссия используется в трех формах:

- а) обсуждение содержания информационного листа;
- б) совместный анализ видеозаписи ролевой игры или других упражнений;
- в) подведение итогов в конце сеанса, дня, цикла.

Учебные коммуникативные упражнения для отработки отдельных элементов осваиваемой модели (с видеозаписью или без).

Психогимнастические упражнения – специальные упражнения из арсенала тренинга сензитивности и групп встреч, с помощью которых регулируются эмоциональное состояние группы и стимулируются процессы групповой динамики.

Методы психологической разгрузки призваны поддерживать высокую работоспособность тренируемых в течение всего учебного дня.

Демонстрация моделей требуемого поведения может осуществляться либо непосредственно тренерами в паре друг с другом, либо с помощью демонстрации учебных видеофильмов.

Самообучение тренируемых во время и после тренинга. Дополнительным «пространством» для самообучения становятся перерывы между сеансами и учебными днями.

Индивидуальное психологическое консультирование до тренинга, в перерывах на тренинге и после тренинга. Применение данного метода требует дополнительной психотерапевтической подготовки тренера.

Таким образом, мы можем дать общую методическую характеристику когнитивно-поведенческого тренинга навыков делового общения как наиболее типичной модели СПТ.

Когнитивно-поведенческий тренинг – система учебных занятий в группе, в ходе которых происходит замена неэффективных моделей поведения новыми, более эффективными. Осваиваемое поведение (деловое общение) «дробится» на последовательность действий (**социальных навыков**), каждое из которых «вводится» только при условии закрепления пре-

дыдущего шага и, в свою очередь, служит опорой для выработки следующего, более сложного социального навыка.

Освоение нового поведения строится на **положительном подкреплении** как наблюдаемого образца (учебной модели), так и собственного исполнения. Важную роль играет когнитивный компонент научения – *ориентировочная основа действия* (ООД), т.е. верифицируемое знание о том, **как** строится данное действие. Отдельный цикл тренинговых занятий (блок, сеанс) строится в следующей последовательности: **входной контроль → введение ООД → демонстрация образца → исполнение → выходной контроль.**

Соответственно, в программе тренинга определяются конечная и промежуточные цели на трех уровнях регуляции: когнитивном, поведенческом, эмоциональном. Это соответствует уровням усвоения новой модели поведения:

Когнитивный: участник может рассказать о новом поведении; опознает в поведении других людей; распознает в своем собственном поведении (рефлексия).

Эмоциональный: участник негативно переживает демонстрацию неэффективной модели поведения (своего или чужого) и его последствия; положительно реагирует в ситуации наблюдения или собственного исполнения нового поведения.

Поведенческий: участник демонстрирует новое поведение не только произвольно (в ролевых играх), но и непроизвольно (во внеучебных ситуациях общения).

В тренинге в качестве механизма обучения используется множественная **обратная связь**, которую несут в себе:

- ◆ объективный результат исполнения поведения в упражнении;
- ◆ видеозапись процесса исполнения поведения;
- ◆ оценки других участников группы, экспертов в данной профессиональной области;
- ◆ комментарии тренера, эксперта в психологии общения.

3.3. Рекомендации по проведению практических занятий

Спецкурс «Методы активного социально-психологического обучения» в рамках университетской подготовки психологов на специализации «Социальная психология» предполагает не только изучение соответствующего учебного материала, но и освоение студентами таких форм учебных занятий, которые строятся на принципах активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых. Желательно поэтому, чтобы и сам спецкурс выступал своеобразной моделью данного способа обучения. В соответствии с этими целями тематический план занятий включает в себя две части: теоретическая подготовка и практическое освоение.

Теоретическая подготовка осуществляется в форме аудиторных лекционных занятий, на которых преподаватель знакомит студентов с основными психолого-педагогическими проблемами образования взрослых, принципами активного обучения и научным подходом к пониманию структуры и содержания социально-психологической (коммуникативной) компетентности личности профессионала, а также в ходе самостоятельного изучения учебной и научной литературы.

Практическое освоение предполагает разработку студентами планов учебных занятий по социально-психологическому обучению и их реализацию в роли преподавателей в своей же учебной группе. С методической точки зрения при этом возникает интересный феномен – осуществляемая деятельность обретает три плана исполнения:

- ◆ реальный учебный (изучение дисциплины «МАСПО»);
- ◆ условный учебно-игровой (имитация ведения занятия в форме активного социально-психологического обучения);
- ◆ условно-условный учебно-игровой (содержание того материала, который отрабатывается в ходе учебной имитации).

Разумеется, это обстоятельство потребует от студентов, как тех, кто исполняет роль преподавателя, так и тех, кто исполняют роль «взрослых слушателей», особого напряжения интеллектуальных и эмоциональных усилий. С другой стороны, умение одновременно удерживать в сознании эти три плана собственной деятельности можно рассматривать как один из высших уровней коммуникативной компетентности самого студента. Таким образом, данная учебная ситуация позволяет не только диагностировать потенциальный уровень развития КК студентов – будущих практических психологов, – но и способствовать ее совершенствованию.

Организационные вопросы. При распределении индивидуальных учебных заданий для практической части следует соблюдать два правила: 1) каждый студент⁹ должен провести хотя бы одно занятие (это выступает *первым условием* получения зачета по данному спецкурсу) и 2) все изучаемые методы (п. 2 настоящего пособия) должны быть представлены на практических занятиях. Конечное распределение заданий определяется числом студентов в группе и количеством академических часов, отводимых на данный спецкурс учебным планом.

Вторым условием получения зачета является письменный план-сценарий проводимого занятия (Приложение 7).

В случае пропуска занятий появляется *третье условие* для получения зачета. **Пропуск** студентом учебного занятия отрабатывается письменной работой «Анализ программы тренинга»¹⁰ по схеме анализа целей тренинга и факторов, детерминирующих их выбор (п. 3.2.2 настоящего пособия), путем интеллектуальной реконструкции. Другими словами, ему необходимо аргументировано сформулировать модель человека, лежащую

⁹ Для имитационных игровых методов рекомендуется работа ведущих в паре.

¹⁰ С указанием полных выходных данных источника опубликования.

в основе анализируемой тренинговой программы, учитываемые личные потребности тренируемых, теоретическую обоснованность (с указанием конкретных социально-психологических теорий), применяемые методы (с примерами) и требования к квалификации тренера¹¹. Всего студент выполняет столько работ, сколько пропустил занятий.

Подготовка к занятию, понятно, начинается с изучения литературы по избранной теме и методу активного обучения. Есть два варианта выполнения этой работы. *Обязательный минимум* допускает воспроизведение уже готовых (опубликованных в литературе) сценариев упражнений, задач, АКС и игр. При этом важно уяснить для себя их обучающую, игровую и содержательную (социально-психологическую) логику. Далеко не все представленные в литературе сценарии этим обладают!

Необязательный максимум выражается в попытке самостоятельно разработать (по возрастанию степени сложности):

- а) сценарий и технологию работы;
- б) содержание обучающей модели;
- в) теоретическую концепцию КК в данном типе профессиональной деятельности.

Проведение занятия. Поскольку у студентов-психологов к данному моменту в их обучении за плечами уже имеется опыт педагогической практики в вузе, то здесь можно ограничиться лишь несколькими советами.

1. Следует предусмотреть в конце занятия время (10-15 минут) на итоговую рефлексию своей работы с участием преподавателя.
2. В начале занятия необходимо **позаботиться о мотивировании** условных «взрослых слушателей» на предстоящую работу, раскрыв (спросить, рассказать, показать) связь между предстоящим занятием и успехом «их профессиональной деятельности».
3. Успешность групповой работы в большой мере зависит от четкости ее организации – не упускайте из виду последовательность содержательных и временных этапов.
4. Тщательно продумайте материально-техническое оснащение занятия – комплект демонстрационных материалов и необходимых для них технических средств (доска, ватман, фломастеры, проектор и т.п.), комплект раздаточных материалов (инструкций, бланков и т.п.), их оформление и количество.

¹¹ Очень хочется предупредить, что все это придется делать «за автора»!

Основная

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 1999. – 176 с.
2. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: Смысл, 1999. – 377 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 167 с.
4. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения / Ю.М. Жуков. – М.: Знание, 1988. – 64 с.
5. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: Практическое пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – Киров, 1991. – 96 с.
6. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: Введение в активные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. – М.: Флинта, 1998. – 191 с.
7. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг / Г.И. Марасанов. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Когито-Центр. – 2001. – 251 с.
8. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: Тренинги, дискуссии, игры / Н.Т. Оганесян. – М.: Ось-89, 2002. – 176 с.
9. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
10. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Д. Парыгина – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 352 с.
11. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Елена Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры: Учеб. пособие / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 358 с.

Дополнительная

13. Активные методы в работе школьного психолога: Сб. научн. трудов / Под ред. И.В. Дубровиной. – Киров, 1991. – 96 с.
14. Базаров Т.Ю. К проблеме инструментария практического социального психолога / Т.Ю. Базаров // Вестник Москов. ун-та. – Сер. 14. – Психология. – 1997. – № 4. – С. 45-51.
15. Базаров Т.Ю. Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организации: Учебно-методическое пособие / Т.Ю. Базаров. – М.: ИПК Госслужбы, 2000. – 160 с.
16. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры / В.Ю. Большаков. – СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. – 380 с.

- 17.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
- 18.Геронимус Ю.В. Игра, модель, экономика / Ю.В. Геронимус. – М.: Знание, 1989. – 207 с.
- 19.Джексон П. Импровизация в тренинге / Пол Джексон. – СПб.: Питер, 2002. – 256 с.
- 20.Игровое моделирование: Методология и практика / Под ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1987. – 231 с.
- 21.Комаров В.Ф. Управленческие имитационные игры / В.Ф. Комаров. – Новосибирск: Наука, 1989. – 272 с.
- 22.Красовский Ю.Д. Мир деловой игры (Опыт обучения хозяйственных руководителей) / Ю.Д. Красовский. – М.: Экономика, 1989. – 175 с.
- 23.Кристофер Э. Тренинг лидерства / Э. Кристофер, Л. Смит. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
- 24.Лифшиц А.Л. Деловые игры в управлении /А.Л. Лифшиц. – Л., 1989. – 124 с.
- 25.Малиновский П.В. Организационные нововведения и игропрактика / П.В. Малиновский. – М.: Ин-т социол. – 1990. – С. 75-108.
- 26.Методы эффективного обучения взрослых: Учебно-методическое пособие / Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, Лукьянова Н.Ф. и др. – М.-Берлин: ИПК Госслужбы – DSE, 1999. – 154 с.
- 27.Миккин Х. Цели, процессы и методы видеотренинга руководителей / Х. Миккин // Человек, общение и жилая среда. – Таллинн: ТГПИ, 1986. – С. 7-27.
- 28.Мицич П. Как проводить деловые беседы / П. Мицич. – М.: Экономика, 1983. – 208 с.
- 29.Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие / А.П. Панфилова. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2003. – 536 с.
- 30.Попов С.В. Конкурс руководителей. Всесоюзный конкурс на должность директора завода микроавтобусов РАФ: анализ случая / С.В. Попов, П.Г. Щедровицкий. – М.: Прометей, 1989. – 96 с.
- 31.Робер М.-А. Психология индивида и группы / М.-А. Робер, Ф. Тильман. – М.: Прогресс, 1988. – 236 с.
- 32.Романов И.В. Проблемы конструирования обучающих игр // Приобщение к педагогической профессии: Практика, концепции, новые структуры. – Воронеж: ВГУ, 1992. – С. 156-158.
- 33.Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. – СПб.: Речь, 2002. – 175 с.
- 34.Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Елена Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
- 35.Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин. – М.: Высш. шк., 1991. – 176 с.
- 36.Социально-психологический тренинг: Сб. научн. трудов / Под ред. Е.В. Руденского. – Новосибирск: Новосиб. гос. акад. эк. и упр., 1995. – 104 с.

37. Стаут С. Управленческий тренинг / Санни Стаут. – СПб.: Питер, 2002. – 256 с.
38. Танцоров С.Т. Групповая работа в развивающем образовании / Сергей Танцоров. – 2-е изд. – Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1997. – 39 с.
39. Тарасов В.К. Персонал-технология: Отбор и подготовка менеджеров / В.К. Тарасов. – Л.: Машиностроение, 1989. – 368 с.
40. Торн К. Тренинг. Настольная книга тренера / Кей Торн, Дэвид Маккей. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
41. Форверг М., Альберг Т. Характеристика социально-психологического тренинга поведения // Психол. журнал. – 1984. – № 4. – С. 57-64.
42. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / Пер. с нидерл. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 352 с.
43. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр: Учебно-методическое пособие / Е.А. Хруцкий. – М.: Высш. школа, 1991. – 320 с.
44. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г.П. Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., – 1995. – С. 115-142.

ЗАДАЧИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДИСКУССИИ НА КАЖДОМ ЭТАПЕ¹²
Этап 1. Ориентация
1.1. По отношению к проблеме

<u>Задачи</u>	<u>Средства</u>
Сформулировать цель и тему дискуссии	Объяснить, что обсуждается, зачем нужна дискуссия в данной ситуации, в какой степени следует решить проблему
Установить регламент дискуссии	Объявить участникам о временных границах дискуссии, порядок и длительность перерывов
Заинтересовать участников, создать необходимую мотивацию	Изложить проблему в виде противоречия, показать ее значимость
Добиться однозначного понимания проблемы всеми участниками	Задать контрольные вопросы участникам
Начать обмен мнениями	Предоставить слово желающим или согласно выработанному принципу

1.2. По отношению к группе

<u>Задачи</u>	<u>Средства</u>
Познакомить участников, если они не знакомы	Попросить представиться, предложить задать вопросы друг другу
Ориентировать на совместное решение	Сообщить о преимуществах группового решения
Создать доброжелательную деловую атмосферу	Демонстрировать образец своим поведением

1.3. По отношению к каждому участнику

<u>Задачи</u>	<u>Средства</u>
Добиться, чтобы в работе приняли участие все	Можно установить порядок выступлений с обязательным высказыванием каждого
Активизировать пассивных	Обратиться с персональным вопросом
Оказывать поддержку выступающим	Внимательно выслушивать каждого

Этап 2. Оценка
2.1. По отношению к проблеме

<u>Задачи</u>	<u>Средства</u>
Собрать максимум предложений, постараться осветить все аспекты	Выслушать всех. Свои предложения высказывать последним
Провести анализ собранных мнений	Подвести частичные итоги, выделить основные положения
Держаться в рамках проблемы, не допускать повторов и отклонений	Тактично останавливать «отклоняющихся», напоминать о целях и задачах дискуссии

¹² Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: Практическое пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – Киров: Эниом, 1991. – 96 с.

2.2. По отношению к группе

Задачи

Поддерживать высокий уровень активности группы

Поддерживать деловую атмосферу

Не допускать личной конфронтации участников

Поддерживать теплую, дружескую атмосферу

Средства

Соблюдать равноправие в выступлениях – очередность и длительность

Требовать ясного изложения мыслей, уточнять неясные места. Больше слушать и меньше говорить самому

Пресекать оценочные суждения, направленные на личные качества оппонента

Использовать улыбку, поощрительные высказывания

2.3. По отношению к каждому участнику

Задачи

Уделять максимум внимания мнению каждого участника

Способствовать ясной аргументации

Активизировать пассивных

Сохранять беспристрастность

Средства

Внимательно выслушивать каждого

Уточнять неясные положения, просить объяснить свою точку зрения

Обратиться с вопросом, просьбой высказать свое мнение

Уделять равное внимание каждому, оказывать поддержку всем участникам

Этап 3. Завершение дискуссии

3.1. По отношению к проблеме

Задачи

Четкое и внятное подведение итогов

Оценить эффективность групповой работы

Средства

Формулировка вывода, решения или спектра решений

Сравнить итог с поставленной целью. Если тема не исчерпана, предложить дискуссию в другой раз.

3.2. По отношению к группе

Задачи

Принятое решение должно быть групповым

Помочь группе прийти к согласованному мнению

Сохранять деловую доброжелательную атмосферу

Средства

При подведении итогов учесть по возможности мнения всех членов группы. Предложить обменяться оценками принятого группового решения.

Ориентировать вопросы на поиск сходства, обобщать полученные результаты

Подчеркнуть важность разнообразия предложений и подходов для нахождения оптимальной альтернативы

3.3. По отношению к каждому участнику

Задачи

Добиваться того, чтобы у всех (большинства) осталось чувство удовлетворения от участия в дискуссии

Средства

Подчеркнуть вклад каждого в общий итог. Не жалеть заслуженных похвал. Поблагодарить всех членов группы за участие в дискуссии

ПРАВИЛА «МОЗГОВОГО ШТУРМА»¹³

1. Во время сессии (процесса) нет ни начальников, ни подчиненных, ни новичков, ни ветеранов – есть ведущий и участники. Никто не может претендовать на особую роль или привилегии. Преимущества не дает даже авторство блестящих идей.

2. Участник сессии должен стремиться не к демонстрации своих познаний и квалификации, а к решению выдвинутой проблемы.

3. «Мозговой штурм» требует полного раскрепощения мысли и свободы для воображения; чем неожиданней и необычней идея, тем больше оснований рассчитывать на успех.

4. Как бы ни фантастична и невероятна ни была идея, выдвинутая кем-либо из участников сессии, она должна быть встречена с одобрением.

5. **Категорически запрещены взаимные критические замечания и промежуточные оценки** – они мешают порождению и формулированию новых идей.

6. Попробуйте с самого начала убедить себя, что положительное разрешение данной проблемы ***имеет для Вас чрезвычайно важное значение***.

7. Чем больше выдвинуто предложений, тем больше вероятность появления новой и ценной идеи.

8. В ходе сессии допускаются и приветствуются дополнение, усовершенствование и развитие идей, предложенных Вами или другими участниками «мозгового штурма».

9. Если проблема в целом не поддается решению, попробуйте расчленить ее на составные элементы и поразмыслите над каждым из них в отдельности.

10. Не стесняйтесь произвольно менять параметры в поставленной проблеме – уменьшать или увеличивать размеры, расстояния, сроки и т.д. Если идея решения будет найдена, ее можно будет доработать до уровня установленных первоначально границ.

11. За пять минут до начала сессии попробуйте ответить себе на следующие вопросы:

- Заслуживает ли данная проблема моего внимания?
- Что дает ее решение?
- Кому и для чего это нужно?
- Что произойдет, если ничего не менять?
- Что случится, если я не выдвину ни одной идеи?

¹³ Балаев А.А. Активные методы обучения / А.А. Балаев. – М.: Профиздат, 1986. – 96 с.

СХЕМА АНАЛИЗА КОНКРЕТНОЙ СИТУАЦИИ¹⁴**1. Обобщение**

Краткая констатация того, что имеет место в ситуации.

Что происходит?

С чьим участием и почему?

Каков результат событий?

2. Проблема

Краткая в одно предложение (9-10 слов) формулировка, отражающая суть проблемы.

3. Участники событий

а) Люди – все участники событий, их роль, статус, характеристика

б) Организации – всесторонняя характеристика организации, в которой разворачиваются события – ее природа, характер бизнеса, внешнее окружение и особенности.

4. Хронология событий

Указание фактов и событий без оценки в обратном хронологическом порядке.

5. Концептуальные вопросы

Концептуальные вопросы, затрагиваемые в ситуации (концептуальные аспекты мотивации, планирования, оценки труда и персонала и т.д.). Их выявление должно сопровождаться «подкреплением» фактами (цитатами из текста).

6. Альтернативные решения

Перечисление возможных направлений действий. Аргументация и оценка каждой альтернативы. Указание положительных и отрицательных последствий реализации.

7. Рекомендации

Ясно и точно описать выбранный курс действий. Объяснить причины и рациональность в выборе курса.

8. План действий (первые шаги)

Кратко и ясно описать первые шаги по реализации курса действий, приводящего к разрешению проблемы.

¹⁴ Методы эффективного обучения взрослых: Учебно-методическое пособие / Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, Лукьянова Н.Ф. и др. – М.-Берлин: ИПК Госслужбы – DSE, 1999. – 154 с.

СОДЕРЖАНИЕ ЭТАПОВ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИГРЫ

Этапы	Инструментальный аспект	Социально-психологический аспект
Подготовка игры	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ проектирование (выбор) моделируемой ситуации; ⇒ подготовка демонстрационных и раздаточных материалов; ⇒ формулирование «технических заданий»; ⇒ планирование хода игры; ⇒ прогноз действий участников и последующих изменений модели в их результате. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ предварительное формирование игровых коллективов (определение принципов их формирования); ⇒ выявление познавательных и межличностных интересов участников; ⇒ предварительное распределение ролей.
Проведение игры	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ формулирование задания и задача исходных материалов; ⇒ обсуждение и постановка целей 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. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ формирование реальных игровых коллективов (подгрупп), распределение участников; ⇒ установление определенного порядка, обеспечивающего принятие участниками правил игры и применение санкций к нарушителям этих правил; ⇒ обозначение игрового пространства и времени; ⇒ создание соревновательной мотивации внутри игрового коллектива между командами (подгруппами) и участниками; ⇒ задание норм партнерского общения; ⇒ обучение навыкам совместной деятельности в ходе использования специальных процедур; ⇒ обеспечение динамики групповой самоорганизации – от пассивного реагирования к самостоятельной постановке групповых целей и их реализации; ⇒ предупреждение и разрешение межличностных конфликтов между участниками игры.
Завершение игры	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ обсуждение результатов и анализ действий участников; ⇒ анализ возникших содержательных трудностей и оригинальных идей. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ выполнение ритуалов «разрыва» игрового контекста, выхода из игровой ситуации.

ДЕЛОВАЯ ИГРА «КУПИ-ПРОДАЙ»¹⁵

Цели деловой игры

1. Закрепить знания об основных закономерностях функционирования рыночной экономики (например, о таком механизме ценообразования, как соотношение спроса и предложения).
2. Сформировать у участников более полные представления о факторах, обуславливающих успешность (неуспешность) переговорного процесса в ходе заключения торговых сделок.
3. Выработать навыки рационального планирования, анализа и прогноза действий субъектов экономических отношений.

Участники

Игра рекомендуется для учебной группы из 12 человек, имеющих хотя бы первоначальные сведения о законах рыночной экономики, правовых аспектах экономических отношений и т.п.

Ход игры

Учебная группа делится на две команды по 6 человек. Каждая команда представляет собой самостоятельное предприятие, озабоченное реализацией своей продукции. Какой именно товар «производит» предприятие, команды придумывают сами и сообщают организатору игры.

Игровое помещение делится на три игровые зоны (например, Париж, Сидней и Буэнос-Айрес), что будет «свидетельствовать» о всемирном масштабе деятельности предприятий. Каждая команда образует три пары, которые будут действовать самостоятельно, т.е. независимо друг от друга.

Сама игра проводится в пять этапов.

На первом этапе по команде организатора рабочие дуэты разъезжаются по командировкам: первые пары из каждой команды встретятся на гостеприимной французской земле, вторые – в далекой Австралии, третьи вступят в переговоры в столице Аргентины. Затем организатор игры объявляет, что команда А продает свой товар, а команда Б – покупает его (на втором этапе команды поменяются ролями) и задает правила игры.

Правила игры

- ✓ у команды А есть 10 единиц товара (теплоходов, тонн жареных каштанов и т.п.) для продажи, а у команды Б – 12 единиц денег для их покупки;

¹⁵ Реконструировано по описанию в: Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры / В.Ю. Большаков. – СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. – С. 278-289.

- ✓ пары не имеют права связываться между собой в ходе ведения переговоров, и заранее они не знают, сколько единиц товара они могут продать или, соответственно, сколько денежных единиц могут потратить;
- ✓ команде А выгодно продать всю свою продукцию по наиболее высокой цене, а команде Б – потратить все свои деньги на приобретение как можно большего количества продукции, поскольку непроданная продукция, так же как и непотраченные деньги облагаются штрафными санкциями;
- ✓ на переговоры отводится 30 минут, за это время стороны должны договориться о ценах и объемах продаж, составить соответствующие договоры в двух экземплярах, которые считаются действительными после подписания их всеми четырьмя участниками переговоров. В договорах необходимо отразить все, что только можно предусмотреть – односторонний разрыв сделки одной из сторон, неполный объем поставок, нарушение сроков, форс-мажорные обстоятельства и т.д. По пунктам этого договора команда будет иметь право обращения в арбитражный суд¹⁶.

Через 30 минут после начала переговоров организатор игры (его помощник) «облетает» города и собирает подлинники договоров, следя за тем, чтобы копий у участников не оставалось. Затем рабочие группы (пары) одной из команд меняют города пребывания. Начинается второй этап игры.

На втором этапе свою продукцию (10 единиц) продает команда Б, а команда А покупает, имея в своем распоряжении 12 единиц денег. За полчаса они должны составить договоры о купле-продаже.

По истечении 30 минут организатор вновь собирает все договоры и заносит результаты всех сделок в *сводную таблицу*, после чего каждая команда получает по одному экземпляру всех заключенных договоров (6 документов).

На третьем этапе команды внимательно рассматривают все имеющиеся у них документы и стараются найти в них какую-нибудь зацепку, которая могла бы послужить основанием для обращения в арбитражный суд с целью получения какой-либо экономической выгоды. В каждом обращении должна содержаться конкретная претензия и предлагаться способ ее разрешения. На эту работу отводится 20 минут, в течение которых организатор игры или его помощник обрабатывает результаты первых двух этапов.

¹⁶ Эти правила могут быть подготовлены в письменном виде для каждой рабочей пары.

Пример расчета результатов

Команда А продала 6 теплоходов по 2 денежки за штуку; 4 теплохода по 1,3 денежки за штуку и 2 теплохода по 3 денежки за штуку. Следовательно, было продано 12 единиц товара за 23,2 денежные единицы. Продано на 2 теплохода больше того, что есть на складах фирмы. За каждую проданную несуществующую единицу товара – штраф 2 денежки (всего – 4 денежки). За каждую оставшуюся непроданной единицу товара – штраф 2,5 денежных единиц.

Команда А купила 3 тонны жареных каштанов по 2 денежки за штуку, 4 тонны – по 1,2 денежки и одна сделка не была заключена. На покупку 7 тонн каштанов было потрачено 10,8 денежных единиц. За каждую неиспользованную денежную единицу штраф – 0,5 денежки. Не использовано 1,2 денежных единиц, следовательно, штраф составляет 0,6 денежных единиц.

Общий результат. От продажи команда А получила 23,2 денежных единиц, на покупку затратила 10,8 денежных единиц, была оштрафована на $4 + 0,6 = 4,6$ денежных единиц. Прибыль составила $23,2 - 10,8 - 4,6 = 7,8$ денежки.

Отдельно подсчитываются результаты каждой пары. Допустим, первая пара команды А продала в Париже 6 единиц товара по 2 денежки за штуку, а в Сиднее купила 3 единицы товара по 2 денежки за штуку. Их результат определяется как $6 \times 2 - 3 \times 2 = 6$. Если бы они затратили больше, чем получили при продаже, итог был бы отрицательным.

Результаты работы всех пар сводятся в одну таблицу, проводится ранжирование пар по их показателям.

Сводная таблица итогов игры

Команда, пара	Результат продажи	Штраф по итогам продажи	Результат покупки	Штраф по итогам покупки	Общий результат	Ранговое место
Команда А						
Пара 1						
Пара 2						
Пара 3						
Команда Б						
Пара 1						
Пара 2						
Пара 3						

На четвертом этапе в арбитражном суде (организатор игры и его помощники) рассматриваются обращения команд. Например, команда А обращается в суд с просьбой отменить ей штраф за те два теплохода, которые были проданы «сверх» имеющихся на складе, на том основании, что в договоре, заключенном в Париже, не оговорены сроки поставки теплохо-

дов, следовательно, можно поставить команде Б лишь 4 теплохода вместо шести, а два поставить когда-нибудь потом, когда их изготовят.

Организатор игры выносит эту претензию на общее обсуждение, в ходе которого истцы и ответчики высказываются, а затем принимает решение (в данном конкретном случае он принял решение снизить размер штрафа на 2 денежки, оставив штраф в 2 денежки для поддержания честности в торговле). Арбитражный суд может признать любую сделку недействительной, назначить штраф, отменит штраф и т.д. Но сам возбуждать дела он не может, это происходит лишь после обращения команд-предприятий.

Каждое решение арбитражного суда приводит к пересчету результатов игры. После рассмотрения всех арбитражных дел подводятся итоги, причем за каждое возбужденное и выигранное дело команда получает 1 денежку, а за каждое выигранное дело, возбужденное по ходатайству соперника, получает 2 денежки премии.

Побеждает та команда, которая сведет свой баланс с наибольшим положительным итогом.

На пятом этапе проводится обсуждение хода игры, разбор действий команд-соперников, приведших к успеху и неудаче. Специально сравниваются стратегии проведения переговоров у наиболее и наименее успешных пар. Совместно вырабатываются рекомендации по оптимальным стратегиям ведения переговоров.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА «ЭКЗАМЕН»

Сюжетно-ролевые игры проводятся по предварительно разработанному сценарию, имеют развернутые инструкции для всех участников игры с описанием их предметных и даже межличностных позиций. Сюжетные игры основаны на задачах, которые ведущий ставит перед собой заранее, планируя весь учебно-тренировочный цикл. Они ориентированы на анализ наиболее типичных коммуникативных проблем, которые, по мнению ведущего, свойственны большинству членов группы. В таких играх моделируются сложные коммуникативные ситуации, закладывается механизм развертывания достаточно длительных коммуникативных процессов, что требует определенных временных затрат и в учебном процессе.

Описание игры

Сюжетно-ролевая игра «Экзамен»¹⁷ моделирует сложную коммуникативную ситуацию с конфликтом целей. В ней участвуют персонажи: Студент и преподаватели кафедры физики (Ассистент, Доцент и Профессор – Заведующий кафедрой). Конфликт целей основных персонажей (Студента и Заведующего кафедрой) задается тем, что, пытаясь решить свои актуальные (сиюминутные) проблемы, эти участники игры хотят добиться разных результатов экзамена: Студент – получить «неуд», а Заведующий кафедрой – поставить положительную оценку.

Игра предназначена в первую очередь для анализа стратегической составляющей коммуникации, а также выяснения причин выбора коммуникативных стратегий. В то же время она может быть использована для работы с тактической и технической составляющими коммуникативной компетентности участников.

Основные персонажи игры имеют аналогичные проблемы – проблемы зависимости от других. Особенность сюжета этой игры состоит в том, что свои проблемы участники не могут решить с помощью закрытой стратегии. При этом не важно, кто добился своих целей, – проблемы зависимости не прорабатываются и в решении этих проблем никто не продвигается. Эффективно разрешить проблему зависимости участники могут, только отказавшись от закрытой стратегии и вступив в кооперативное взаимодействие. Но это требует от них (особенно, от Заведующего кафедрой) выхода из ролевой позиции.

¹⁷ Жуков Ю.М. Эффективность делового общения / Ю.М. Жуков. – М.: Знание, 1988. – С. 53-64.

Информация всем участникам игры

Студент учится на 2-м курсе Института Электроники. Все экзамены сдавал легко и всегда только на «отлично», активно участвует в общественной жизни, пользуется уважением сокурсников. Всем известно также, что родители Студента – крупные специалисты в области электроники. В летнюю сессию Студент сдает философию и математику на «отлично», а по дисциплине «Теоретические основы электротехники» неожиданно получает «удовлетворительно». Но еще хуже сложилось положение с экзаменом по дисциплине «Физика твердого тела», который он сдавал Ассистенту, проводившему семинары в их группе. На экзамене Студент вел себя крайне неуверенно, отвечал откровенно плохо, и это при том, что в течение семестра он не пропускал занятий и выполнил практические работы. Ассистент отнесся к Студенту доброжелательно, однако все усилия «вытянуть» у него ответ хотя бы на удовлетворительную оценку к успеху не привели. Та же самая история повторилась на пересдаче, где Студент сдавал экзамен Доценту, читавшему лекции по этой дисциплине. Оба раза Студент быстро уходил домой, ничего не объясняя товарищам по группе.

И вот наступил день последней пересдачи экзамена комиссии. По правилу, которое всегда строго выполнялось в Институте Электроники, если Студент не сдаст экзамен в третий раз, его должны будут отчислить.

Действие происходит в кабинете Заведующего кафедрой. Ему дается право самому определять ход событий в пространстве и времени, т.е. приглашать участников игры к себе в «кабинет» по одному или в любом сочетании. Материал, на основе которого будет проходить экзамен, может быть самым произвольным. Важно только, чтобы было ясно, правильно отвечает Студент или нет.

Игра считается оконченной, когда в экзаменационной ведомости проставлена оценка и все члены комиссии поставили свои подписи.

Примечание. В описании игры все детали ситуации предусмотреть, разумеется, невозможно, поэтому допускается импровизация, не противоречащая основным характеристикам ситуации и выглядящая правдоподобно. Ведите себя «по-джентельменски» - подыгрывайте партнеру, не ловите на противоречиях. Ваши задача – не выиграть во что бы то ни стало, а правдоподобно разыграть сцены.

Инструкция Заведующему кафедрой

Вы – профессор, заведующий кафедрой физики Института Электроники. По окончании летней сессии Вы узнали, что экзамен по дисциплине «Физика твердого тела» не сдал лишь один студент 2-го курса. Вы поговорили с преподавателями (Ассистентом и Доцентом), которым Студент дважды проваливал экзамен, и с удивлением узнали, что этот Студент – сын крупных специалистов в области электроники и до этой сессии учился только на «отлично». Преподаватели сообщили также, что Студент исправно посещал занятия и выполнял все контрольные работы. Перед экзаменом они не сомневались, что он получит высокую оценку. Однако и на экзамене, и на первой пересдаче Студент обнаружил полное незнание предмета. Его поведение вызывало полное недоумение, он был как бы сам не свой. Все усилия помочь Студенту ни к чему не привели, он смог ответить хотя бы на «удовлетворительно». Вместе с тем преподаватели не потеряли расположение к Студенту и считают, что комиссии стоит приложить усилия, чтобы поставить положительную оценку.

Вы назначили день экзамена, а Вам домой позвонил ректор и доверительно сообщил, что разговаривал с отцом Студента, который рассказал ему о трудностях своего сына с физикой. Родители считают, что парень переутомился, у него легкое нервное расстройство. Возможно, он чего-то не понял в этом предмете, попытался разобраться – не получилось, и у него возникла иллюзия, будто он не понимает предмета в целом, появился страх перед экзаменом. Ректор попросил Вас повнимательней отнестись к Студенту и постараться поставить ему положительную оценку. Причем сделать это надо как можно более корректно: парень отличается честностью и принципиальностью.

Сейчас Вы будете вместе с Ассистентом и Доцентом принимать у Студента экзамен. Продумайте цели и тактику Вашего поведения.

Инструкция Ассистенту

Вы вели занятия в учебной группе, в которой обучался Студент. Лично Вам парень импонирует, и поэтому его поведение на экзамене Вас очень удивило и огорчило. Как Вы ни старались помочь, его ответы никак не давали возможность выставить ему положительную оценку. Пытаясь задним числом объяснить происшедшее, Вы склоняетесь к мысли, что всему виной какие-то события и «амурном фронте», ведь и Вы в студенческие годы чуть не провалили одну из сессий, влюбившись в сокурсницу, и думаете, что нечто подобное происходит со Студентом. Однако никаких фактов, подтверждающих это предположение, у Вас нет.

Инструкция Доценту

Вы читали курс лекций на потоке, где учится Студент. Ничем особенным он, на Ваш взгляд, от остальных не отличался. По Вашему мнению, парень просто «с жиру бесится», избалован донельзя своими родите-

лями, и эта встряска пойдет ему только на пользу. Однако Вы не сторонник крайних мер и считаете, что серьезный разговор, который мог бы провести со Студентом Заведующий кафедрой, снял бы проблему. В то же время Вы не склонны предаваться «сантиментам» и намерены вести себя «по правилам», и если Студент будет отвечать на последней переэкзаменовке столь же плохо, то Вы поставите ему неудовлетворительную оценку.

Инструкция Студенту

Вы – студент 2-го курса Института Электроники. Ваши родители – крупные специалисты в области электроники, занимают высокие должности в электронной промышленности. Лет пять назад ректор Вашего института был заместителем Вашего отца, но их добрые деловые отношения сохранились и по сей день. Родители всегда хотели, чтобы сын продолжил их дело. Сначала Вы искренне поддерживали их планы, но в выпускном классе школы у вас появился сильный и устойчивый интерес к медицине. Однако родители отнеслись к этому как несерьезному увлечению, которое пройдет. По их настоянию Вы поступили в Институт Электроники.

Учились Вы без интереса, но добросовестно, экзамены сдавали всегда на «отлично», не отлынивали от общественной работы и поддерживали хорошие отношения с товарищами. К концу второго курса Вы окончательно осознали, что Ваше призвание – медицина, и решили уйти из института. Но для того, чтобы не расстраивать родителей, которые до сих пор не сомневаются, что подсказали Вам правильный путь, Вы решили симулировать свою неспособность учиться и провалить предпоследний экзамен. Однако, несмотря на более чем слабый ответ, Вам поставили «удовлетворительно». Теперь последняя надежда на экзамен по «Физике твердого тела». Вы уже дважды проваливали его. Назначена последняя пересдача. Вы ожидаете, что комиссия попытается выставить Вам положительную оценку, но это не входит в Ваши планы. Объяснять комиссии причины, по которым Вам надо получить «неуд», Вы также не располагены, поскольку не исключаете, что об этом станет известно родителям. Дома знают о Ваших неудачах, переживают, и Вы тоже делаете вид, что переживаете и усиленно готовитесь к экзамену. Вместе с тем Вы уже не раз жаловались родителям, что неспособны понять эту науку и, вероятнее всего, в третий раз тоже провалитесь.

Инструкция члену экспертной группы по анализу поведения персонажей игры

Вы входите в состав экспертной группы по анализу поведения персонажей игры. Внимательно наблюдайте за ходом игры и будьте готовы ответить на следующие вопросы.

1. Какой техникой слушания пользовались персонажи, какие приемы использовались? Прерывали ли собеседники друг друга и как часто? Владеют ли они паузой?
2. Кто был лидером в диалогах? Кто больше всех говорил? Кто провел свое решение?

3. Насколько оказалась удачной последовательность, в которой было организовано взаимодействие (порядок приглашения на беседы)?
4. Постарайтесь определить преобладающее эго-состояние персонажей в терминах «Родитель – Взрослый – Ребенок». Были ли переходы и когда? Каковы возможные причины этих переходов?
5. Как распределялась ответственность между персонажами? Были ли попытки кого-либо из персонажей переложить ответственность на чужие плечи?
6. Все ли, на Ваш взгляд, было сделано для того, чтобы прояснить ситуацию, добиться взаимопонимания?

Типичные варианты поведения персонажей

Наиболее плодотворным является анализ ролей Заведующего кафедрой и Студента, поскольку Ассистент и Доцент – фигуры вспомогательные. Для этого удобно «расчленить» весь ход событий на три эпизода: разговор Заведующего кафедрой с Доцентом и Ассистентом в отсутствие Студента, беседа Заведующего кафедрой наедине со Студентом и «экзамен», когда встречаются все четыре участника игры. Хотя наличие всех трех эпизодов совсем не обязательно, именно такой рисунок событий можно назвать типичным.

Предварительную встречу с другими членами комиссии Заведующий кафедрой, как правило, проводит для того, чтобы уточнить ситуацию и выяснить предметные позиции Доцента и Ассистента, т.е. узнать степень информированности о ситуации в целом, а также их предположения и намерения. Типичны и его попытки убедить членов комиссии в желательности благополучного исхода экзамена – проставлении положительной оценки даже при весьма слабом знании Студентом предмета. Разговор при этом ведется с «закрытых» позиций, истинная причина желания поставить положительную оценку не демонстрируется, а наоборот, маскируется какими-либо благовидными резонами о разной роли конкретных дисциплин в уровне общего профессионализма.

Но, пожалуй, еще более часто встречается такой способ ведения разговора, при котором Заведующий кафедрой стремится услышать от своих подчиненных заверения в том, что они готовы поставить положительную оценку, а затем позволяет им уговорить и себя. При этом он не интересуется даже тем, что же думают собеседники о причинах провала Студента в предыдущих случаях, или же интересуется только ради проформы. Иногда такая тактика имеет успех, и Заведующему кафедрой удается склонить своих подчиненных к решению во что бы то ни стало выставить удовлетворительную отметку. Тогда игра быстро идет к финалу. Тут же приглашается Студент, и комиссия выводит ему положительную оценку. Робкие попытки Студента поставить под вопрос качество своих знаний отвергаются под предлогом, что преподавателям виднее, знает ли он их предмет.

Анализ такого, в общем-то весьма удручающего, хода дел не вызывает особых трудностей. Предметные позиции (т.е. представления о ситуации) всех участников остаются закрытыми, известны только их намерения, вытекающие из весьма односторонней и неадекватной интерпретации событий. *Студент за счет обмана манипулирует чувствами своих родителей, родители, играя на старой привязанности, манипулируют ректором, ректор – Заведующим кафедрой. Заведующий кафедрой манипулирует своими сотрудниками, а преподавательский состав – Студентом. Круг замкнулся! Все участники лишь усугубили собственные проблемы, укрепив свои инфантильные зависимости.*

В самой игре «в кадре» находится лишь часть замкнутой цепочки взаимных манипуляций. Получив от оставшегося «за кадром» ректора цель в форме задачи (а не проблемы!), Заведующий кафедрой не стремится к полной ориентировке в ситуации. Он, в свою очередь, доводит эту задачу до своих подчиненных. *Никто из участников не берет на себя ответственности за разрешение проблемы.* Иной раз дело доходит до курьезов – Заведующий кафедрой может сказать: «Примите у этого молодого человека экзамен, а мне сейчас необходимо отлучиться по важным делам». Тут он снимает с себя ответственность даже за решение задачи.

Беседа со Студентом – центральный эпизод всей игры. Выбор адекватного способа ее проведения предопределяет успех или неуспех разрешения ситуации. Здесь важно все: способ установления контакта, постановка цели, распределение инициативы, умение выслушать другого и готовность разделить ответственность за исход беседы. Раскрыть действительные причины поведения Студента – это всего лишь полдела. Результат более продуктивен, если оба участника установят отношения типа «Взрослый – Взрослый» и реализуют открытую стратегию. Обмен предметными позициями (не только информацией, но и отношением к ситуации) создает предпосылки для поиска конструктивных решений, где часть ответственности берет на себя Студент (прояснение отношений – вплоть до конфронтации – со своими родителями).

Если дело дошло до разыгрывания «экзамена», то надежд на продуктивное разрешение проблем почти не остается. Кто бы ни «победил», а это в основном зависит от напористости участников, основные персонажи остаются со своими проблемами. Этот эпизод интересен разве только с точки зрения диагностики ресурсов давления.

РАЗРАБОТКА ПЛАНА-СЦЕНАРИЯ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

1. Определение тематического содержания (образец)

№	Проблема социально-психологического характера в профессиональной деятельности	Цель обучения 1) в терминах проф. деятельности 2) в терминах коммуникат. комп-ти	Тематическое содержание
1.	<i>Низкая исполнительская дисциплина подчиненных, некачественное или несвоевременное выполнение ими полученных заданий</i>	<i>1) Научиться правильно проводить деловые встречи с подчиненными 2) Привить навыки анализа стратегической составляющей делового общения</i>	<i>Эффективность делового общения. Стратегическая, тактическая и техническая составляющая делового общения. Коммуникативные стратегии. Социально-психологическое пространство контакта.</i>
2.	...		

2. Разработка сценария занятия (образец)

№	Время	Цель	Метод	Содержание работы	Раздаточн. материал	ТСО	Примечания
1.	10.00 – 10.15	Актуализировать материал прошлого занятия	Групповая дискуссия	Обсуждение в группе вопросов по теме «Проведение деловой беседы»	Лист № 6	Слайд № 4	Подвести общий итог дискуссии
2.	10.15 – 11.30	Оценить степень усвоения материала, привить навыки анализа ситуаций делового общения	Ролевая игра «Экзамен»	1. Выбор исполнителей ролей, организация игрового пространства, регламента. 2. Проведение самой игры и ее анализ.	Комплект ролевых инструкций к игре «Экзамен»	нет	Предварительно подобрать участника на роль Студента
3.	...						

Владимир Артурович Штроо

Редактор Т.Д. Бунина