

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Н. С. Бастракова

**МЕТОДЫ АКТИВНОГО
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

Учебное пособие

Екатеринбург
РГППУ
2014

УДК 37.013.77(075.8)

ББК Ю962я73-1

Б27

Бастракова, Наталия Семеновна.

Б27 Методы активного социально-психологического обучения: учебное пособие / Н. С. Бастракова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 265 с.

ISBN 978-5-8050-0555-9

В пособии излагаются теоретико-методологические и практические аспекты активного социально-психологического обучения.

Адресовано студентам высших учебных заведений, обучающимся по специальности 050706.65 Педагогика и психология, студентам всех форм обучения направления подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование, профиля подготовки «Психология образования», а также студентам других специальностей, изучающим методы активного социально-психологического обучения.

УДК 37.013.77(075.8)

ББК Ю962я73-1

Рецензенты: доктор социологических наук, профессор, академик Российской академии социологических наук Л. Л. Рыбцова (ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина»); кандидат педагогических наук В. Я. Шевченко (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0555-9

© ФГАОУ ВПО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет, 2014

Оглавление

| | |
|--|-----|
| Введение..... | 5 |
| Глава 1. Теоретико-методологические аспекты активного социально-психологического обучения..... | 9 |
| 1.1. Активное социально-психологическое обучение: основные понятия и принципы..... | 9 |
| 1.2. Развивающее обучение..... | 17 |
| 1.3. Проблемное обучение..... | 23 |
| Вопросы и задания для самоконтроля..... | 34 |
| Список литературы..... | 34 |
| Глава 2. Лекционные методы активного социально-психологического обучения..... | 35 |
| 2.1. Сущность и основные характеристики лекционных занятий..... | 35 |
| 2.2. Нетрадиционные формы лекций в учебном процессе..... | 44 |
| 2.2.1. Проблемная лекция «Принципы и методы педагогического анализа урока»..... | 61 |
| 2.2.2. Лекция-диалог «Словесная музыка»..... | 66 |
| Вопросы и задания для самоконтроля..... | 73 |
| Список литературы..... | 74 |
| Глава 3. Дискуссионные методы активного социально-психологического обучения..... | 75 |
| 3.1. Сущность и основные характеристики групповой дискуссии..... | 75 |
| 3.2. Дискуссионные методы в учебном процессе..... | 79 |
| 3.2.1. Семинар «Гендерная социализация»..... | 99 |
| 3.2.2. Практическое занятие «Гендерные стереотипы»..... | 107 |
| Вопросы и задания для самоконтроля..... | 115 |
| Список литературы..... | 115 |
| Глава 4. Тренинговые методы активного социально-психологического обучения..... | 116 |
| 4.1. Сущность и общая характеристика тренинга как метода обучения..... | 116 |
| 4.2. Виды тренингов..... | 124 |
| 4.3. Тренинг в учебном процессе..... | 128 |
| 4.3.1. Социально-психологический тренинг «Снижение уровня агрессии подростков и развитие детско-родительских отношений»..... | 130 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.2. Психолого-педагогический тренинг развития позитивной Я-концепции подростка «Я – это Я, и это замечательно» | 153 |
| Вопросы и задания для самоконтроля..... | 171 |
| Список литературы | 171 |
| Глава 5. Игровые методы активного социально-психологического обучения | 173 |
| 5.1. Ролевые игры | 173 |
| 5.2. Деловые игры..... | 177 |
| 5.3. Организационно-деятельностные игры | 182 |
| 5.4. Игровые методы в учебном процессе | 186 |
| 5.4.1. Учебная деловая игра «Выбор лидера (практика психолога)» | 192 |
| 5.4.2. Деловая игра «Подбор персонала» | 198 |
| Вопросы и задания для самоконтроля..... | 201 |
| Список литературы | 201 |
| Глава 6. Стимулирование творчества методами активного социально-психологического обучения | 202 |
| 6.1. Понятия творчества, творческой активности и стимулирование творческой деятельности..... | 202 |
| 6.2. Методы решения творческих задач..... | 209 |
| 6.2.1. Латеральное мышление и творческое решение задач | 230 |
| 6.2.2. Стимулирование творчества методами активного обучения..... | 235 |
| 6.2.3. Формирование творческого мышления методами контрастивной лингвистики | 239 |
| Вопросы и задания для самоконтроля..... | 243 |
| Список литературы | 244 |
| Заключение | 245 |
| Библиографический список..... | 246 |
| Глоссарий | 256 |

Введение

Методы активного социально-психологического обучения – это методы, целенаправленно реализующие социально-психологические закономерности активизации познавательной деятельности обучающихся в учебной или иной целевой группе.

Методы активного обучения направлены на развитие у обучающихся самостоятельного творческого мышления и способности эффективно решать нестандартные профессиональные задачи. Эти методы характеризуются тесной связью теории с практикой, атмосферой сотрудничества и сотворчества, активностью познавательной деятельности обучающихся, направленностью на формирование у них умений и навыков анализа и решения сложных проблем, рефлексии, самостоятельной, продуктивной работы.

Актуальность методов социально-психологического обучения обусловлена необходимостью поиска новых подходов к воспитанию, обучению и образованию, а также решения следующих теоретических проблем и практических задач:

- овладение психолого-педагогическими знаниями о методах активного обучения;
- формирование личностных и профессиональных умений и навыков;
- развитие установок, необходимых для успешной профессиональной деятельности и взаимодействия;
- развитие способности объективного познания себя и других людей;
- активизация межличностного взаимодействия в учебно-образовательном процессе.

В качестве обязательного компонента профессиональной компетентности будущих специалистов предполагаются знания методов активного социально-психологического обучения, а также умения и навыки применения их в практической деятельности. Именно поэтому дисциплина «Методы активного социально-психологического обучения» занимает особое место в профессиональной подготовке студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050706.65 Педагогика и психология, студентов всех форм обучения направления подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование, профиля подготовки «Психология образования», а также студентов других специальностей, изучающих методы активного социально-психологического обучения.

Дисциплина «Методы активного социально-психологического обучения» изучается на старших курсах высшего учебного заведения и занимает важное место в профессиональной подготовке студентов по специальности «Педагогика и психология». Значение дисциплины обусловлено содержанием и характером будущей психолого-педагогической деятельности выпускников вузов. Дисциплина является обязательной в подготовке специалистов – педагогов-психологов.

Основная цель учебного пособия «Методы активного социально-психологического обучения» заключается в теоретико-методологическом освещении активного социально-психологического обучения, его методов и форм, знание которых необходимо будущим специалистам в сфере теоретической и прикладной психологии и педагогики.

Учебное пособие нацелено на решение следующих учебных задач:

- сформировать у студентов представления о методологических основах активного социально-психологического обучения;
- дать теоретические знания о методах активного социально-психологического обучения;
- ознакомить обучающихся с необходимой учебно-методической литературой по изучаемой в рамках курса тематике;
- сформировать мотивацию будущих специалистов на активное использование в практической деятельности методов активного социально-психологического обучения.

В содержание учебной дисциплины «Методы активного социально-психологического обучения» входят следующие компоненты: понятие методов активного социально-психологического обучения; методы психологического воздействия; социально-психологический тренинг межличностного общения; стимулирование творчества методами активного обучения; технология и аффекты групповой дискуссии; социально-психологический тренинг сенситивности; психолого-педагогический тренинг; использование различных видов тренинга; организация и проведение деловых, ролевых и организационно-деятельностных игр.

Данное пособие является основным элементом учебно-методического комплекса, включающего в себя также программу курса, рабочую программу, задание к контрольной работе и методические указания к ее выполнению.

Учебное пособие даст возможность развить практические умения в сфере использования методов активного социально-психологического обучения,

сформировать мотивацию будущих специалистов на активное использование методов активного социально-психологического обучения в профессиональной деятельности.

Теоретический и практический материал данного учебного пособия позволит студентам эффективно освоить дисциплину «Методы активного социально-психологического обучения» и впоследствии использовать свои знания и умения в профессиональной психолого-педагогической деятельности.

Учебный материал изложен в системной форме, доступной для восприятия и использования в практической психолого-педагогической деятельности.

Учебное пособие состоит из шести глав, которые последовательно раскрывают теоретические и практические аспекты методов активного социально-психологического обучения.

Первая глава освещает теоретико-методологические основы методов социально-психологического обучения: историю развития научных взглядов на проблему активизации обучения; основные понятия и принципы активного социально-психологического обучения; общую характеристику и классификацию методов активного социально-психологического обучения; основные цели и задачи использования методов активного социально-психологического обучения в учебном процессе.

Во второй главе рассматриваются нетрадиционные формы лекционных занятий в высшей школе и их место в учебном процессе, приводятся методические разработки лекций.

Третья глава посвящена дискуссионным методам активного социально-психологического обучения, она также содержит методический материал учебного семинара и практического занятия.

В четвертой главе представлены различные виды тренинга как метода активного социально-психологического обучения и их использование в учебном процессе, приводятся практические разработки тренингов.

Пятая глава рассматривает основные характеристики феномена игры как эффективного метода социально-психологического обучения и место различных видов игр в учебном процессе, также она содержит дидактические разработки учебных игр.

Шестая глава посвящена проблеме стимулирования творчества методами активного социально-психологического обучения, в ней также рассматриваются отдельные творческие методы.

В конце каждой главы предусмотрены вопросы и задания для самоконтроля, которые помогут проверить степень усвоения теоретического и практического материала.

Список литературы, включающий в себя издания по теме каждой главы, поможет читателю сориентироваться в научных изданиях и найти необходимую информацию.

В структуру учебного пособия включен глоссарий, который достаточно полно отражает понятия и термины, имеющие отношение к дисциплине «Методы активного социально-психологического обучения».

Учебное пособие содержит материал личного преподавательского опыта автора, авторские разработки преподавателей высшей школы, материалы из литературных источников, а также из интернет-ресурсов. Используя богатый опыт отдельных специалистов, автор стремился максимально точно воспроизвести их точки зрения на различные практические аспекты, связанные с использованием методов активного социально-психологического обучения в учебном процессе.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Активное социально-психологическое обучение: основные понятия и принципы

Проблема эффективности обучения во все времена занимала центральное место в теориях и воззрениях выдающихся педагогов. Многочисленные точки зрения на эту проблему отражают естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о ней.

В настоящее время все более четко обозначается многосторонний и комплексный подход к характеристике сущности активного обучения и его методов. Одна из важных тенденций развития образования, в том числе профессионального, состоит в пересмотре самой концепции организации учебно-познавательной деятельности, педагогического руководства ею. Новая педагогика, новые образовательные процессы и технологии направлены на развитие у обучающихся способностей ориентироваться в большом объеме информации, реагировать на постоянно меняющиеся условия жизнедеятельности и принимать в них эффективные решения.

Современная педагогика отказалась от жесткого авторитарного управления учебно-познавательным процессом, при котором ученик выступает объектом обучающих воздействий педагога, и перешла к педагогике взаимодействия и сотрудничества, к обучению творчеством, к системе организации поддержки и поощрения познавательной деятельности обучающихся. Именно на это направлена идеология активного обучения.

Одним из способов создания условий развития личности обучающегося является применение в учебном процессе методов активного обучения как составной части современных инновационных педагогических технологий, широко внедряемых в практику образовательных учреждений.

Педагогическая технология – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

Идея комплексного использования различных методов, форм и средств активного обучения может оказаться весьма результативной:

- при вхождении в содержание учебного материала;
- при диагностике уровня знаний на входе и выходе;

- в решении конкретных учебных задач;
- при рефлексии;
- в подведении итогов.

Специфика всей группы методов активного обучения заключается в следующем: во-первых, обучение проводится в учебных ситуациях, максимально приближенных к реальным, и это позволяет ввести материал, подлежащий усвоению, в цель деятельности, а не в средства; во-вторых, осуществляется не только обобщение знаний, но и обучение умениям их практического использования, и это дает возможность сформировать у будущих специалистов определенные профессиональные качества; в-третьих, формируется новая, качественно иная установка на обучение в эмоционально насыщенном процессе коллективной творческой деятельности, и это позволяет развить у обучающихся умения и навыки группового взаимодействия и сотрудничества.

Активная познавательная деятельность обучающихся в ходе учебного процесса является важным фактором повышения уровня освоения изучаемого материала.

Методы активного обучения предполагают использование такой системы подачи учебного материала, которая направлена не на изложение готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное перманентное овладение ими в процессе совместной активной познавательной деятельности.

Специалисты в области психологии и педагогики выделяют, как известно, четыре уровня знаний:

- 1) знание-знакомство – обучающийся знаком с теорией предмета, но применять на практике свое знание не умеет;
- 2) знание-репродукция – обучающийся может репродуцировать, т. е. передавать, знания другим, но практически применять их ему затруднительно;
- 3) знание-умение – обучающийся наряду с требуемым объемом знаний приобретает способность решать практические задачи;
- 4) знание-трансформация – обучающийся, имея надежные знания, может продуцировать новые знания и претворять их в практической деятельности.

С решением задач первых трех уровней вполне справляется система традиционного обучения, для решения задач четвертого, высшего уровня требуется принципиально новая система организации учебно-образовательного процесса, основанного на применении методов активного обучения.

Таким образом, отличительными особенностями активного обучения являются:

- условия, активизирующие познавательную деятельность;

- атмосфера, повышающая мотивацию учебно-познавательной деятельности;
- устойчивость и непрерывность процесса активной интеллектуальной деятельности;
- позитивный эмоциональный фон занятий;
- самостоятельное коллективное творческое решение учебных задач;
- взаимные коммуникации обучающихся друг с другом и педагогом;
- постоянная рефлексия.

Содержание и методы обучения – это те компоненты учебного процесса, которые наиболее активно влияют на результаты образования. Они находятся в тесной связи между собой, но также связаны и с другими компонентами учебного процесса, в первую очередь такими как цели и задачи, организационные формы и средства обучения.

Образование – составная часть и одновременно продукт социализации. Образование стоит на фундаменте научения, которое протекает в ходе социализации. Его отличие от процессов спонтанного научения – в целенаправленном и ускоренном развитии тех или иных способностей человека благодаря педагогически организованной передаче накопленной людьми культуры, т. е. правил поведения, мышления, знания и технологий (способов и орудий деятельности), от поколения к поколению. Образование служит интересам личности и общества, одновременно сохраняя культуру и развивая способности новых поколений ее совершенствовать.

Задачи образования решаются разными путями. Основным из них является обучение.

Обучение – это целенаправленный, планомерно организованный процесс предъявления обучающимся новой учебной информации, организации их на ее усвоение, на формирование умений и навыков, развитие познавательных способностей. Обучение представляет собой процесс взаимодействия обучающего и обучающегося, и эффективен этот процесс только тогда, когда активны и тот и другой.

Задачами обучения являются развитие у обучающихся интереса к учению и познавательных потребностей, формирование у них умений и навыков самостоятельного мышления и стремления к самообразованию.

Основной результат обучения – знания, умения и навыки, а также сформированные познавательные потребности и развитые способности к обучению.

Результат обучения также заключается в том, чтобы систематизированные знания, представляющие собой определения, наиболее существен-

ные признаки, классификации, принципы действия, были настолько усвоены обучающимися, чтобы они могли их воспроизвести: рассказать, объяснить, т. е. показать структуру системы знаний.

Знание – проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека.

Важный результат процесса обучения – умения.

Умения – освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умения могут быть как практическими, так и умственными.

Еще одним из результатов обучения является приобретение навыков.

Навык – действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Реализовать цели и задачи обучения, достичь усвоения содержания учебного материала позволяют соответствующие методы деятельности.

Метод (от гр. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение) – совокупность приемов, операций практического освоения действительности, подчиненных решению конкретных задач.

Метод обучения – это способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых.

Методы обучения являются одним из важнейших компонентов учебного процесса, они многочисленны и поэтому могут быть классифицированы по следующим основаниям:

- по источникам передачи и характеру восприятия информации (Е. Я. Голант, И. Т. Огородников, С. И. Перовский) – словесные (рассказ, беседа, лекция и пр.), наглядные (показ, демонстрация и пр.), практические (лабораторная работа, сочинение и пр.);

- по характеру взаимной деятельности обучающего и обучаемых (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) – объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично поисковый (эвристический), исследовательский;

- по основным компонентам деятельности учителя (Ю. К. Бабанский): – методы организации и осуществления учебной деятельности (словесные, наглядные, практические, репродуктивные и проблемные, индуктивные и дедуктивные, самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя);

– методы стимулирования и мотивации учения (методы формирования интереса – познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, создание ситуаций успеха; методы формирования долга и ответственности в учении – разъяснение общественной и личностной значимости учения, предъявление педагогических требований);

– методы контроля и самоконтроля (устный и письменный контроль, лабораторные и практические работы, машинный и безмашинный программированный контроль, фронтальный и дифференцированный, текущий и итоговый контроль).

Большинство методов активного социально-психологического обучения являются многофункциональными, однако можно выделить круг основных функций и дидактических задач, для реализации которых применение тех или иных методов представляется наиболее целесообразным [1, 5, 7, 9].

Основные функции учебного процесса

Сообщение учебной информации

Дидактические задачи: заинтересовать, убедить, побудить к самостоятельному поиску и активной мыслительной деятельности, помочь совершить мыслительный переход от теоретического уровня знаний к прикладным умениям и др.

Для решения этих задач применяются следующие методы активного обучения: проблемная лекция, лекция-консультация, лекция-пресс-конференция, лекция вдвоем, лекция-беседа, лекция-визуализация, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция с запланированными ошибками, лекция-исследование и др.

Формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков

Дидактические задачи: неспецифические – закрепить полученные знания, сформировать умение применять их на практике; специфические – совершенствовать умение работать с информацией, анализировать и обобщать, принимать и обосновывать решения, аргументированно их защищать, взаимодействовать и т. д.

Для решения этих задач применяются в основном имитационные методы активного обучения: неигровые – метод анализа конкретных ситуаций, метод решения ситуационных задач, метод инцидента, разбор папки с деловой документацией; игровые – ролевые и деловые игры, игровое проектирование и другие формы игровых методов. Наряду с имитационными

могут применяться и неимитационные методы активного обучения: решение производственной задачи непосредственно в организации, учреждении, на предприятии; групповое игровое проектирование на реальном объекте; анализ и обобщение конкретных рабочих материалов – документов, проектов и т. п.; выполнение специальных заданий аналитического характера одновременно в учебных и практических целях и др.

Активизация освоения знаний

Основные дидактические задачи: заинтересовать знаниями, убедить в их прогрессивности, сформировать конструктивную позицию в отношении нововведений, пробудить чувство нового, выработать творческий подход к использованию знаний, вызвать рефлексивную оценку собственной практики и т. п.

Для решения данной группы задач используются тематический семинар, тематическая дискуссия, некоторые нетрадиционные способы проведения лекционных занятий, анализ конкретной ситуации, деловые игры и др.

Контроль результатов обучения

Основные дидактические задачи: проверка умений оперировать полученными знаниями, применять их при решении практических задач, самостоятельно анализировать, обобщать и делать практически значимые выводы, переходить от получения знаний к их применению на практике.

Для решения этой группы задач применяются практически все методы активного обучения, поскольку включают в себя элементы контроля на каждом этапе обучения.

Как уже было сказано, методы многофункциональны, однако ни один из них не является универсальным. Наилучший результат обучения достигается лишь при комплексном применении разнообразных дидактических средств и различных методов.

Методы активного обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Методы активного обучения характеризуются высоким уровнем активности обучающихся.

Методы активного социально-психологического обучения – методы активного обучения, целенаправленно реализующие социально-психологические закономерности активной учебной деятельности обучающегося в учебной или иной целевой группе.

Учебный процесс с использованием методов активного обучения строится на основе общедидактических и специфических *принципов обучения*:

- принцип входного контроля предусматривает возможность ведения учебного процесса с максимальной эффективностью, в соответствии с реальным уровнем подготовленности обучающихся;

- принцип равновесия между содержанием и методом обучения обеспечивает использование в учебном процессе методов обучения, соответствующих содержанию изучаемого учебного материала;

- принцип соответствия содержания и методов целям обучения дает возможность выбрать содержание, методы и формы учебной деятельности, которые в наибольшей степени подходят для изучения конкретной дисциплины, темы, раздела, решения той или иной учебной задачи, ситуации;

- принцип «от простого к сложному» требует планировать и организовывать занятия с учетом нарастающей сложности содержания учебного материала и применяемых при его изучении методов;

- принцип непрерывного обновления учебного материала обеспечивает постоянное использование в учебном процессе обновленной информации, нового содержания учебного материала, а также методов и форм проведения занятий;

- принцип диагностирования предполагает проверку эффективности каждого занятия, содержания учебной дисциплины и учебного процесса в целом;

- принцип моделирования предполагает моделирование всех элементов учебной деятельности, начиная с цели и задач и заканчивая конечным результатом;

- принцип организации коллективной деятельности позволяет решить задачу развития у обучающихся способности к коллективным действиям, к коллективному решению учебных задач, ситуаций или проблем;

- принцип проблемности дает возможность организовать занятия таким образом, что знания, умения и навыки приобретаются в результате преодоления трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблемных учебных задач, активизирующих самостоятельную мыслительную деятельность обучающихся;

- принцип негативного опыта позволяет научить обучающихся не избегать ошибок в деятельности, а обнаруживать и признавать их закономерность, анализировать, оценивать и находить способы их устранения и решения учебной задачи, ситуации;

- принцип экономии учебного времени позволяет сократить затраты времени на усвоение знаний и формирование умений, навыков, поскольку овладение теоретическими знаниями и практическими приемами работы происходит одновременно;

- принцип выходного контроля дает возможность осуществлять постоянный контроль за усвоением теоретических знаний и практических умений и навыков в процессе обучения;

- принцип активности обучающегося в образовательном процессе был и остается одним из основных в педагогике. Он заключается в целенаправленном активном восприятии обучающимися изучаемых явлений, их осмыслении, переработке и применении. Этот принцип подразумевает такое качество учебной деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью.

Активность (от лат. *activus* – деятельный) – способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями. Как особенность личности человека активность проявляется в энергичной, интенсивной деятельности в труде, в учении, в общественной жизни, различных видах творчества, в спорте, играх и т. д.

Активность присутствует во всех формах деятельности человека – преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и т. п. и характеризуется его способностью производить значимые преобразования в мире.

В структуре учебной активности выделяют следующие компоненты:

- готовность выполнять учебные задания;
- стремление к самостоятельной деятельности;
- осознание выполняемых действий;
- устойчивость внимания к предмету активности;
- стремление повысить свой личный уровень и др.

Различают два уровня активности. *Первый*, низший уровень активности обеспечивает достаточно продуктивную исполнительскую, воспроизводящую деятельность человека, совершаемую в системе, где он является преимущественно управляемым объектом. Это активность объекта, или объектная активность, имеющая исполнительский характер.

На *втором*, высшем уровне активность является первопричиной, источником деятельности, носит творческий, преобразующий характер. Это активность, идущая от воли субъекта, или субъектная активность.

Основные характеристики субъектной активности:

- наличие внутренней мотивации деятельности целеполагания, планирования, предвидения (ср.: реакция, когда действия обуславливаются предшествующей ситуацией);
- произвольность, т. е. обусловленность собственной целью и волей субъекта (ср.: ролевое, конформное поведение);
- надситуативность, т. е. выход за пределы исходных целей (ср.: ограничения действий в узких рамках заданного);
- автономизация – устойчивость и самостоятельность деятельности в отношении принятой цели (ср.: пассивное приспособление к той обстановке, в которой приходится действовать).

В субъектно-активной деятельности человек воспроизводит себя в качестве социально значимого индивида, реализующего эту значимость с большой степенью самостоятельности на основе собственного выбора. Через субъектную активность проявляются такие важнейшие качества личности, как индивидуальность личности, трудоспособность, творчество, инициативность, лидерство, конкурентоспособность и т. п.

Любая педагогическая технология имеет цель и обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность обучающихся. Но в некоторых педагогических направлениях цели и средства активизации являются главной идеей и основой эффективности результатов. К таким направлениям можно отнести развивающее и проблемное обучение.

1.2. Развивающее обучение

Крупнейший психолог 1920–30-х гг. Л. С. Выготский вплотную подошел к исследованию проблемы учения как деятельности в начале 30-х гг. В 1940–50-е гг., опираясь на его работы, деятельностный подход развивали А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, позже – В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин и др. Чрезвычайно плодотворно и совершенно по-своему разрабатывал идею деятельности С. Л. Рубинштейн [2–4, 10].

Исследования в 1960-е гг. бесспорно вывели педагогику и психологию на новый уровень, поскольку именно тогда было отмечено, что изучение учебной деятельности имеет не только научное, а и сугубо практическое – прикладное значение.

Стало очевидным, что сложившаяся традиционная система образования неэффективна и неэффективность ее заключается в том, что она решает чисто функциональные образовательные задачи, но не создает условий для развития и саморазвития человека.

Альтернативой традиционному образованию становится развивающее обучение. Реализация идей развивающего обучения обуславливает необходимость объяснения тех закономерностей, которые лежат в основе процесса учения, анализа строения, содержания, генезиса учебной деятельности как особой формы активности человека. Развивающее обучение ориентировано на развитие ребенка как на свою основную цель.

Согласно взглядам Л. С. Выготского, обучение – необходимая форма развития, и смысл обучения заключается в организации совместной деятельности ребенка со взрослыми. Если не включать ребенка в совместную деятельность со взрослыми, то не происходит никакого развития: ребенок лишен его источника.

Обучение, как утверждал Л. С. Выготский, может занимать по отношению к развитию двойную позицию: плестись в хвосте развития, т. е. идти вслед за ним, приспособливаться к нему, эксплуатировать его (традиционное функциональное обучение), либо опережать развитие, т. е. идти впереди него, ориентироваться на перспективу. Высказывание Л. С. Выготского о том, что хорошее обучение – это обучение, которое забегает вперед развития и ведет его за собой, является, пожалуй, одной из самых ярких и точных формулировок идеи развивающего обучения [2].

Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, очень популярная в 1950–70-е гг., – одна из оригинальнейших и интереснейших педагогических концепций. Основная идея П. Я. Гальперина – интериоризация. Если для Л. С. Выготского интериоризация – это процесс превращения социального действия, коллективно распределенного, в индивидуальное, т. е. превращение социального в психическое, внутреннее, то для П. Я. Гальперина интериоризация есть превращение материального действия в действие идеальное, умственное. Впрочем, при очевидном расхождении в объяснении процессов развития ученые сходятся на том, что развитие – это прежде всего развитие интеллекта, более широко – развитие психики человека [3].

Определение развивающейся субстанции отчетливо просматривается в исследованиях Д. Б. Эльконина, посвященных проблеме учебной дея-

тельности. В 1960 г. ученый, характеризуя учебную деятельность, отмечал, что ее особенность заключается в том, что целью и результатом указанной деятельности является не изменение предмета, с которым действует человек, а изменение самого человека как субъекта деятельности. В этом принципиальное отличие учебной деятельности от любой другой. В данном случае и цель, и результат заключены не во внешнем продукте, а в изменении человеком самого себя как субъекта деятельности. Иными словами, учебную деятельность надо понимать как деятельность по самоизменению субъекта.

Исходя из этого положения можно представить всю предшествующую историю человечества как историю становления субъекта. В таком случае процесс развития человека есть процесс его становления в качестве субъекта разнообразных видов и форм деятельности, т. е. развивается человек не как существо вообще, а как субъект разнообразных видов и форм деятельности. В той степени, в какой он становится субъектом сначала отдельных видов, форм деятельности, а затем их совокупностей и систем, он развивается интеллектуально, поскольку интеллект является тем качеством, тем свойством, которое включено в деятельность, обеспечивает возможность ее выполнения.

Лишь в той степени, в какой человек развивается как субъект деятельности, он развивается и как личность, ибо деятельность связана с другими людьми, она так или иначе совместна, социальна. В деятельности человек вступает в контакт с другими людьми, взаимодействует, сотрудничает с ними, т. е. выступает как личность.

Такой подход к развитию как процессу становления субъекта дает достаточно оснований для ответа на вопрос о субстанции развития. Человек реализует себя в качестве субъекта многообразных форм деятельности и их систем.

Субъект есть источник активности, источник деятельности. Деятельность – это способ существования субъекта, и ни в какой иной форме, кроме деятельности, он не существует. Таким образом, субъект есть осуществленная форма деятельности, потенциальная деятельность. Понятия деятельности и субъекта теснейшим образом взаимосвязаны.

В связи с этим развивающее обучение есть развитие субъекта. По единственному критерию – кем является ребенок в процессе обучения – можно судить о виде обучения. Если он является обучающимся субъектом – это развивающее обучение, если обучаемым объектом – это традиционное обучение.

В учебной деятельности перед человеком встает задача изменения себя как субъекта. Этот процесс развития, становления человека как субъекта приобретает осознанный и целенаправленный характер. Учебная деятельность в этом смысле – очень существенный момент становления человека и как личности.

Стать личностью – это жизненная задача. Если субъектом человек становится непроизвольно, то личностью можно стать только сознательно. Как говорят философы, личность должна выделяться, она должна быть сделана собой, ее нужно у себя сформировать.

Деятельность имеет место только в том случае, если обучающийся является субъектом, действующим осознанно и ответственно, а значит свободно. Он делает не потому, что педагог так сказал, а потому, что ему это надо. Следовательно, понятия «учение» и «учебная деятельность» не совпадают [10].

Можно разграничить *уровни учения*.

Уровень *операций* – это самый простой уровень активности. Ребенок следует за педагогом, непрерывно что-то делает, но активность эта чисто механическая. Ребенок выполняет операции, являющиеся чисто внешней исполнительской реакцией на указания педагога.

Уровень *действий* – это более сложный, более высокий уровень активности. Ребенок знает, зачем он что-то делает, однако чаще всего его активность обеспечивается за счет повторного выполнения действий. Отсутствует важнейший показатель учебной деятельности – творчество.

Уровень *деятельности* – это наиболее сложный уровень активности. Активность – естественное состояние личности. Всякая деятельность представляет собой процесс решения учебных задач, ситуаций, процесс творчества.

Вопрос об учебной задаче может быть исходным в анализе учебной деятельности, выделении ее предметной специфики, цели и задач. Отличие учебной задачи от других заключается в том, что ее цель и результат не в изменении предмета, с которым взаимодействует обучающийся, а в изменении его самого как субъекта, и это изменение заключается в овладении им определенными способами действия. Если в любом виде деятельности целью является внешний результат (изменение предмета, получение нового знания о предмете), то цель учебной деятельности – внутренний результат (изменение субъекта).

В конце 1950-х гг. В. В. Давыдов приступил к изучению проблемы возможностей усвоения знаний на разных возрастных этапах развития. Ученый

пришел к выводу о том, что при определенной организации процесса обучения знания теоретического уровня становятся доступными даже младшим школьникам. Причем это не просто увеличение объема знаний, это знания, иные по своей структуре, опирающиеся на иные мыслительные механизмы, предполагающие более совершенный тип анализа и обобщения.

Для того чтобы ребенок мог выйти на уровень теоретических обобщений, нужна особая организация его деятельности. Ее необходимо построить таким образом, чтобы подвести ребенка к содержательному анализу и содержательному теоретическому обобщению.

Отсюда и был сделан вывод о том, что цель учебной деятельности, учебной задачи – усвоение не просто способов действия, а теоретических оснований, на которых строятся способы действия, т. е. усвоение принципов построения действий. В целом, согласно В. В. Давыдову, учебная задача связана с усвоением теоретически обобщенных знаний – понятий, законов, принципов, лежащих в их основании [4].

Таким образом выделились две цели учебной задачи: с одной стороны, самоизменение субъекта, с другой – усвоение теоретического знания. На самом деле здесь нет никакого противоречия: когда ребенок овладевает теоретическими знаниями, он овладевает теоретическими принципами построения способов действий.

Можно обучать способам построения действий, а можно – принципам построения действий. Это совершенно разные вещи. Принцип дает возможность человеку строить самостоятельно целые серии действий. Оттого, что человек усвоит способы, он не меняется как субъект, но когда он освоит принципы построения, происходит изменение субъекта, потому что он приобретает возможность самостоятельно находить способы решения разнообразных задач.

Принцип человек не может усвоить как способ, через показ, тренировку. Его нужно извлечь из способа и обобщить, т. е. для усвоения принципа необходимо произвести анализ и обобщение оснований действия. Значит, в процессе усвоения формируется механизм обобщения и анализа.

Л. С. Рубинштейн, анализируя природу способностей, показал, что в основании способностей лежит механизм анализа и обобщения [8]. Способность связана со способами действия: регулирует гибкость, быстроту усвоения способов. Поэтому когда В. В. Давыдов говорит о задаче усвоения принципов содержательного обобщения, то фактически речь идет о задаче форми-

рования способностей. В этом случае результат учебной деятельности – это изменение, присвоение способностей; отсюда, целью учебной деятельности является усвоение принципов построения действий, а мотивом – способность к осуществлению действий.

Для того чтобы человек мог овладеть принципом, он должен провести исследование, сделать открытие. В этом смысле учебная деятельность представляет собой аналог исследовательской деятельности.

Специфика учебной деятельности заключается в овладении индивидом человеческими способностями. Потребности реализуются в специфических видах деятельности (способности тоже специфичны). Нет учебной деятельности как таковой. Существуют определенные формы учебной деятельности, отличающиеся друг от друга типом способностей, на присвоение которых они направлены.

Исходя из подобных представлений об учебной деятельности можно определить основные характеристики развивающего обучения.

Развивающее обучение представляет собой целостную систему, несводимую к сумме методических приемов.

В системе развивающего обучения содержательный, методический и личностный параметры взаимосвязаны, взаимообусловлены и неотделимы друг от друга.

Содержание развивающего обучения направлено на освоение не частных способов действия, умений и навыков, а принципов действия.

В системе развивающего обучения ребенок не просто заучивает определенный материал, а исследует проблему, в результате он обучается не просто письму, чтению или счету, а умению думать так, как думают ученые-исследователи.

В развивающем обучении научные понятия существуют в способе действий. Ребенком должен быть освоен этот способ, его основание, умение построить данное действие, обосновать, доказать его. Поэтому в развивающем обучении не даются готовые определения. Формулировка понятия – это тот результат, к которому нужно прийти в конечном итоге, в результате мыслительной работы.

В развивающем обучении, предметом которого является не способ действия, а принцип, иллюстративный метод непригоден по той причине, что принцип, в отличие от способа, нельзя продемонстрировать. Выясне-

ние принципа возможно только в результате самостоятельного анализа действия, ситуации, условий и обобщения тех объективных связей, на которые опирается данный способ.

В развивающем обучении центральной фигурой, от которой зависит успех, является не педагог, а обучающийся, и функция педагога заключается не в передаче знаний, а в организации учебной деятельности.

Основным средством в системе развивающего обучения, которым располагает педагог, является постановка учебных задач и организация их решения.

Деятельность в развивающем обучении может быть только коллективной, совместно распределенной, и педагог включен в нее как участник.

Педагогический процесс в условиях развивающего обучения всегда носит характер диалога – диалога педагога с обучающимся.

Стиль отношений в развивающем обучении совершенно особый. Диалог приобретает формы развернутого учебного общения, взаимодействия и сотрудничества между субъектами коллективной учебной деятельности. Диалог предполагает равноправие партнеров, участвующих в нем.

Можно выделить ряд характеристик сформированной учебной деятельности: открытость критике, самооценка, самоконтроль, равноправие всех участников деятельности, умение строить свою работу в системе.

Итак, развивающее обучение представляет собой целостную систему, где все взаимосвязано и взаимообусловлено: содержание, метод и тип общения. Это обучение, в процессе которого обучающийся развивается совместно с педагогом.

Для реализации целей развивающего обучения задействованы методы активного социально-психологического обучения.

1.3. Проблемное обучение

Концепция проблемного обучения начала активно складываться в 1960-х гг. в качестве альтернативы массовому нормативному обучению. Теория изначально основывалась на идее усиления роли ученика в образовании, понимании необходимости личностного развития учащихся.

Разработкой концептуальных аспектов проблемного обучения занимались такие ученые, как Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, Н. А. Менчинская, В. Оконь, М. Н. Скаткин и др.

В педагогической литературе даются различные определения проблемного обучения.

И. Я. Лернер, стоявший у истоков популяризации проблемного обучения в России, под проблемным обучением понимал решение учащимся (под руководством учителя) новых познавательных и практических проблем в системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы.

В теории М. И. Махмутова проблемное обучение представляет собой «тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [6, с. 258].

Проблемное обучение – обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

В настоящее время под проблемным обучением понимается система научно обоснованных методов и средств, применяемых в процессе развивающего обучения, предполагающих создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению. Проблемное обучение обеспечивает возможность творческого участия обучающихся в процессе освоения новых знаний, формирование познавательных интересов и творческого мышления, высокую степень органичного усвоения знаний и мотивации.

Основой для этого является моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. При этом осознание, принятие и разрешение этих проблемных ситуаций происходят при оптимальной самостоятельности обучающихся под общим направляющим руководством педагога в ходе совместного взаимодействия.

Проблемная ситуация (от гр. *problema* – задача, задание и лат. *situatio* – положение) – 1) содержащее противоречие и не имеющее однознач-

ного решения соотношением обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность личности или группы; 2) психологическая модель условий порождения мышления на основе ситуативно возникающей познавательной потребности, форма связи субъекта с объектом познания.

Проблемная ситуация является основным понятием проблемного обучения. Она представляет собой интеллектуальное затруднение обучающегося, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает его искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация обуславливает начало мышления в процессе постановки и решения проблем.

Проблемные ситуации и, соответственно, все проблемное обучение базируются на принципе проблемности, противоречии как закономерности познания, как основном механизме, активизирующем обучение.

Действие этого механизма и, соответственно, концептуальная основа всего проблемного обучения базируются на психологической теории мышления, выдвинутой в отечественной психологической школе С. Л. Рубинштейном. В его теории мышление представляет собой продуктивный процесс, связующий воедино объекты познаваемой действительности, которые всегда содержат в себе определенные внутренние и (или) внешние противоречия, проблемы, задачи, которые субъект должен разрешить в процессе их практического преобразования и (или) мысленного осознания. Предметный мир открывается человеку, будучи исполненным проблемностью, что и обуславливает необходимость мышления. Согласно концепции С. Л. Рубинштейна, именно проблемной ситуацией, противоречием определяется вовлечение личности в мыслительный процесс.

В процессе мышления и разрешения такой проблемной ситуации у субъекта происходит осознание познавательной потребности, которая, будучи осознанной, побуждает его к мыслительной активности.

Мыслительная активность является, с одной стороны, характеристикой развития интеллекта, воспитание которого – одна из основных задач всестороннего гармонического развития личности, с другой стороны, высокая степень мыслительной активности является необходимым условием эффективного обучения [8].

Именно эти идеи были положены в основу проблемного обучения: постановка проблемной задачи или создание проблемной ситуации приво-

дит к появлению познавательной потребности, в связи с чем повышается мыслительная активность обучающегося и развивается интеллект.

Функции проблемного обучения:

- развитие интеллекта, познавательной самостоятельности и творческих способностей обучающихся;
- усвоение обучающимися системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- формирование всесторонне развитой личности.

М. И. Махмутов выделяет в качестве основной функции проблемного обучения также формирование диалектико-материалистического мышления [6].

В проблемном обучении основной акцент делается не столько на усвоение обучающимися знаний, сколько на развитие их интеллекта, познавательной самостоятельности и творческих способностей, поэтому в проблемном обучении выделяются также следующие специальные функции, являющиеся, по большому счету, конкретизацией общих:

- развитие навыков творческого усвоения знаний (применение отдельных логических приемов и способов творческой деятельности);
- развитие навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умение решать учебные проблемы;
- накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования и творческого отображения действительности);
- формирование мотивов обучения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Наиболее важными функциями, характерными для проблемного образования, являются:

- развитие творческих способностей обучающихся;
- развитие практических навыков использования знаний.

Формирование творческого мышления изначально выступало специфической целью проблемного обучения, особенностью, отличающей его от традиционного обучения.

Знания, умения и навыки, полученные в процессе разрешения проблемных ситуаций, более эффективно фиксируются в памяти обучающихся. Знания не имеют обезличенной и объективной ценности, они важны лишь в том случае, когда обучающийся сможет их применить на практике, сможет решать с их помощью конкретные задачи.

Реальная жизнь представляет собой практически постоянно меняющееся разнообразие условий, целей, контекстов, препятствий и неизвест-

ных величин. Именно поэтому в жизни более приоритетными являются практические умения, нежели теоретические знания. И именно поэтому в процессе обучения приоритетными должны быть моделирование, воссоздание практических проблемных ситуаций и их самостоятельное решение обучающимися, что и реализуется в концепции проблемного обучения.

Итак, проблемное обучение позволяет более эффективно развивать творческие способности обучающихся, их интеллект; оно способствует более качественному усвоению знаний, умений и навыков.

Можно выделить некоторые важнейшие особенности проблемного обучения:

- существенно усиливается роль самостоятельного образования, инициативности; самостоятельный поиск решения проблемной ситуации развивает чувство ответственности, повышает самомотивацию, волю обучающихся;
- групповая организация работы обучающихся приводит к укреплению межличностных отношений, учит взаимодействию, сотрудничеству в учебной группе, навыкам группового решения проблем;
- обучающиеся получают большие возможности для творческой деятельности, самореализации; постоянная постановка и решение проблемных задач поддерживают неослабевающий интерес и активность.

Методы проблемного обучения. Существуют различные классификации методов проблемного обучения применительно к целям, которые оно ставит перед собой, и средствам, которыми оно располагает.

По способу решения проблемных задач выделяют:

- проблемное изложение – педагог самостоятельно ставит проблему и самостоятельно решает ее;
- совместное обучение – педагог самостоятельно ставит проблему, а решение достигается совместно с обучающимися;
- исследование – педагог ставит проблему, а решение достигается обучающимися самостоятельно;
- творческое обучение – обучающиеся и формулируют проблему, и находят ее решение.

По характеру взаимодействия и распределению активности педагога и обучающихся выделяют следующие способы организации учебного процесса:

- сообщающий и исполнительный;
- объяснительный и репродуктивный;
- инструктивный и практический;
- объяснительно-побуждающий;

- частично поисковый;
- побуждающий;
- поисковый.

М. И. Махмутов предложил классификацию методов проблемного обучения на основе дидактических способов организации процесса проблемного обучения [6]. Эта классификация до настоящего времени является наиболее распространенной в российской педагогической практике и включает следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный метод (называемый также иногда информационно-рецептивным);
- репродуктивный метод;
- метод проблемного изложения;
- частично поисковый, или эвристический;
- исследовательский метод.

В зависимости от способа представления учебного материала (проблемных ситуаций) и степени активности обучающихся М. И. Махмутов выделил следующие методы:

1. Метод монологического изложения. Как правило, он используется с целью передачи значительного объема информации, педагог осуществляет номинальное обозначение проблемных ситуаций с целью поддержания интереса у обучающихся.

2. Рассуждающий метод изложения. В монолог педагога вводятся элементы рассуждения, поиска выхода из возникающих затруднений, и он, отмечая наличие проблемных ситуаций, показывает, как выдвигались и сталкивались различные гипотезы при изучении той или иной проблемы. При этом ведется не столько диалог с обучающимися, сколько монолог: вопросы задаются, но они не требуют ответа и используются только для того, чтобы привлечь обучающихся к мысленному анализу проблемных ситуаций, побудить, но не реализовать их мыслительную поисковую активность.

3. Диалогический метод изложения. Педагог задает вопросы и к ответу на них активно привлекает обучающихся. Они активно участвуют в обсуждении проблемы, выдвигают предположения, пытаются самостоятельно доказать свои гипотезы. Педагог ставит проблемную задачу и подводит обучающихся к возможным вариантам ее решения. Этот метод уже предусматривает возможность для обучающихся высказывать свои предположения и реализовывать поисковую активность.

4. Эвристический метод обучения. В концепции М. И. Махмутова суть данного метода заключается в том, что учебный материал разбивается на отдельные элементы, в которых дополнительно ставятся определенные познавательные задачи, разрешаемые непосредственно обучающимися. При этом весь учебный процесс осуществляется под руководством педагога: он ставит проблемы, которые предстоит решить, констатирует правильность их решения. Тем самым достигается имитация самостоятельного исследования обучающимися, но в пределах руководства и помощи педагога.

5. Исследовательский метод. Постановку вопросов педагог осуществляет не в начале изучения проблемы, а в итоге ее самостоятельного рассмотрения обучающимися. Деятельность педагога носит не направляющий характер, а оценочный, констатирующий. За счет этого действия обучающихся приобретают более самостоятельный характер, а сами они дополнительно обучаются не только решать проблему, но и выделять ее, осознавать и формулировать.

6. Метод программированных заданий. При использовании этого метода педагог разрабатывает целую систему программированных заданий, в которой каждое задание состоит из отдельных элементов. Эти элементы содержат часть изучаемого материала, в рамках которого обучающемуся предстоит самостоятельно ставить и решать соответствующие подпроблемы. После изучения одного элемента обучающийся, сделав самостоятельно соответствующие выводы, переходит к следующему, причем доступность нового задания определяется правильностью выводов, сделанных во время работы над предыдущим [6].

Проблемные ситуации: понятие и типы, способы и правила создания. Независимо от выбора метода изложения материала и организации учебного процесса в основе проблемного обучения лежит последовательное и целенаправленное создание проблемных ситуаций, мобилизующих внимание и активность обучающихся.

Проблемной следует назвать ту ситуацию, в которой обучающийся не может объяснить для себя возникшее противоречие, не может дать ответы на поставленные вопросы, поскольку ни имеющиеся у него знания, ни содержащаяся в проблемной ситуации информация не позволяют дать на них ответы и не предполагают способы их нахождения. С точки зрения психологии это и служит предпосылкой для активизации мыслительной деятельности по выявлению и решению проблем. При этом, как уже отмечалось, проблемная ситуация будет иметь дидактический характер, только если она

находится в зоне ближайшего развития, создавая значительные трудности, и все-таки объективно может быть разрешена обучающимися.

Наиболее функциональной и распространенной является следующая классификация проблемных ситуаций по характеру содержательной стороны противоречий, которые, по мнению М. И. Махмутова, являются общими для всех учебных предметов:

1. Недостаточность прежних знаний обучающихся для объяснения нового факта, прежних умений – для решения новой задачи.

2. Необходимость использовать ранее усвоенные знания и (или) умения, навыки в принципиально новых практических условиях.

3. Наличие противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью выбранного способа.

4. Наличие противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у обучающихся знаний для его теоретического обоснования [6].

В современной теории проблемного обучения выделяются следующие *дидактические способы создания проблемных ситуаций*:

- побуждение обучающихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними;
- использование ситуаций, возникающих при выполнении обучающимися учебных задач, а также в процессе их обычной жизнедеятельности, тех ситуаций, которые возникают на практике;
- поиск новых путей практического применения обучающимися того или иного изучаемого явления, факта, элемента знаний, навыка или умения;
- побуждение обучающихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между житейскими (бытовыми) представлениями и научными понятиями о них;
- выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка;
- побуждение обучающихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, теорий, порождающих проблемные ситуации;
- побуждение обучающихся к предварительному обобщению новых фактов на основе имеющихся знаний, что способствует иллюстрации недостаточности последних для объяснения всех особенностей обобщаемых фактов;
- ознакомление обучающихся с фактами, приведенными в истории науки к постановке научных проблем;

- организация межпредметных связей с целью расширения диапазона возможных проблемных ситуаций;

- варьирование, переформулировка задач и вопросов.

Для достижения максимальной эффективности учебного процесса постановка проблемных задач должна осуществляться с учетом основных дидактических правил: отделение неизвестного от известного, локализация (ограничения) неизвестного, наличие в формулировке проблемы неопределенности, определение возможных условий для успешного решения и т. д. Необходимо учитывать психологические особенности усвоения материала, уровень подготовки обучающихся, их мотивационные критерии. В связи с этим можно сформулировать следующие правила создания проблемных ситуаций.

Проблемные ситуации должны содержать посильное познавательное затруднение. Решение задачи, не содержащей познавательного затруднения, способствует только репродуктивному мышлению и не позволяет достигать целей, которые ставит перед собой проблемное обучение. Проблемная ситуация, имеющая чрезмерную для обучающихся сложность, не имеет существенных положительных последствий для их развития, в перспективе снижает их самостоятельность и приводит к демотивации, отказу от деятельности.

Проблемная ситуация имеет двойную направленность – развитие творческого потенциала обучающихся и усвоение ими новых знаний, освоение умений, навыков. С одной стороны, это служит непосредственно образовательным целям, а с другой – благоприятствует мотивации обучающихся.

Проблемная ситуация должна вызывать интерес у обучающихся своей необычностью, неожиданностью, нестандартностью. Такие положительные эмоции, как удивление, интерес служат благоприятным подспорьем для обучения. Одним из самых доступных и действенных методов достижения этого эффекта является максимальное акцентирование противоречий – как действительных, так и кажущихся или даже специально организованных преподавателем с целью большей эффективности проблемной ситуации.

Этапы проблемного обучения. Постановка педагогом проблемных ситуаций ставит своей целью активизацию усилий обучающихся по разрешению соответствующего противоречия. В педагогической теории считается, что продуктивную познавательную деятельность обучающегося в условиях проблемной ситуации и, соответственно, процесс проблемного обучения можно свести к следующим основным характерным этапам:

- 1) возникновение (постановка) проблемной ситуации;
- 2) осознание сущности затруднения (противоречия);

- 3) постановка проблемы (формулировка проблемной задачи);
- 4) поиск способа решения проблемной задачи;
- 5) доказательство правильности решения проблемной задачи;
- 6) проверка правильности решения проблемной задачи.

От того, насколько верно поставлена проблемная ситуация, зависит не только эффективность, но и возможность дальнейшей работы над ее разрешением. При правильной постановке проблемной ситуации у обучающихся возбуждается интерес и появляется мотивация к ее изучению. Актуализация внутреннего и внешнего противоречия проблемной ситуации создает необходимые предпосылки для развертывания учебно-поисковой деятельности обучающихся, которая начинается с попытки осознания затруднения и постановки проблемы.

Осознание сущности затруднения обучающимся возможно, если он понимает объективные основания усвоенных способов действия и может проследить соответствие этих оснований реальным условиям решаемой задачи, если он в состоянии осуществить рефлексивный контроль своих действий или действий педагога. Итогом такой оценки ситуации, опирающейся на рефлексивный контроль собственных действий, является осознание не только факта недостаточности наличных способов действия, но и причин их недостаточности. На основе такого анализа проблемная ситуация превращается в проблемную задачу.

Этот этап в концепции проблемного обучения является важнейшим для формирования научного мировоззрения и развития потенциала самостоятельной работы обучающихся. С одной стороны, его прохождение является объективно необходимым для дальнейшего разрешения противоречия и логического завершения проблемного обучения. А с другой стороны, навыки прохождения такого этапа становятся бесценными для формирования у обучающегося способности к самостоятельному научному творчеству. Известно, что нахождение и постановка проблемы, ее четкая формулировка зачастую требуют больших интеллектуальных усилий, чем последующее разрешение. Самостоятельная постановка проблемной задачи обучающимися говорит о том, что они уже приблизились к ее решению и мысленно осуществляют циклы «проблема – гипотеза – проверка».

Осознанная и сформулированная проблемная задача предполагает появление серии проблемных вопросов. Эти проблемные вопросы трансформируют проблемную задачу в модель поисков решения, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения.

Последующая деятельность обучающихся направлена на сбор информации о признаках и свойствах элементов, составляющих проблемную ситуацию, в результате чего обучающиеся приходят к выработке инструментальной гипотезы разрешения проблемы.

После предъявления гипотезы обучающимся предлагается обосновать ее и проверить, насколько она соответствует исходным условиям проблемной задачи. После доказательства гипотезы, выполняемой путем выведения из нее следствий и их проверки, осуществляется окончательный этап: оценка найденного решения, определение того, насколько оно пригодно для других задач.

В зависимости от уровня самостоятельности обучающихся в процессе создания и разрешения проблемных ситуаций М. И. Махмутов выделяет следующие *уровни полноты проблемного обучения*:

- 1) проблемы ставятся и решаются с помощью педагога, самостоятельность обучающихся невысока;
- 2) педагог формулирует проблемную ситуацию, остальные этапы раскрытия проблемы совершаются совместно с обучающимися;
- 3) обучающиеся формулируют проблемные ситуации по аналогии и решают их совместно с педагогом;
- 4) все этапы разрешения проблемной ситуации проходят сами обучающиеся, их самостоятельность и познавательная активность наивысшая.

В современной педагогике на основе психологических особенностей процесса обучения определены главные условия эффективности проблемного обучения:

- обеспечение достаточной мотивации обучающихся, способной вызывать и поддерживать интерес к содержанию проблем в процессе обучения;
- обеспечение посильности предлагаемых обучающимся проблемных ситуаций, рациональное соотношение известного и неизвестного;
- значимость для обучающихся информации, получаемой при решении проблемных ситуаций;
- необходимость диалогического взаимодействия и сотрудничества всех участников учебно-познавательной деятельности.

В итоге можно отметить, что проблемное обучение, нацеленное во многом на выявление и актуализацию творческого потенциала обучающихся, реализуется в полной мере в методах активного социально-психологического обучения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте основные понятия активного обучения.
2. Дайте характеристику основным принципам активного обучения.
3. Приведите классификации методов активного социально-психологического обучения.
4. Каковы отличительные особенности методов активного социально-психологического обучения?
5. Сравните методы традиционного и методы активного обучения.
6. Обоснуйте взаимосвязь цели, задач, содержания обучения с методами и формами обучения.
7. Изложите основные положения теории развивающего обучения.
8. Раскройте основные понятия концепции развивающего обучения.
9. Изложите основные положения теории проблемного обучения.
10. Раскройте основные понятия концепции проблемного обучения.

Список литературы

1. *Бабанский Ю. К.* Педагогика: учебное пособие / Ю. К. Бабанский. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика-Пресс, 1991. 534 с.
3. *Гальперин П. Я.* Психология как объектная наука / П. Я. Гальперин. Москва: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.
4. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. Москва: ОПЦ ИНТОР, 1996. 544 с.
5. *Лернер И. Я.* Современная дидактика: теория – практике / И. Я. Лернер. Москва: ИТПИМИО, 1994. 288 с.
6. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. Москва: Педагогика, 1975. 367 с.
7. *Огородников С. И.* Педагогика: учебник для учительских институтов / С. И. Огородников, П. Н. Шимбарев. Москва: Учпедгиз, 1950. 432 с.
8. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.
9. *Скаткин М. Н.* Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. Москва: Педагогика, 1984. 95 с.
10. *Эльконин Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. Москва: ВЛАДОС, 1999. 359 с.

Глава 2. ЛЕКЦИОННЫЕ МЕТОДЫ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Сущность и основные характеристики лекционных занятий

Лекция (от лат. *lectio* – чтение) – систематическое, последовательное, монологическое изложение учителем (преподавателем и лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера. Традиционна для высшей школы, где на ее основе формируются учебные курсы.

Лекция представляет собой способ изложения объемного теоретического материала, обеспечивающий целостность и законченность его восприятия студентами. Лекция дает систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрывает состояние и перспективы развития соответствующей области науки, концентрирует внимание студентов на наиболее сложных и узловых вопросах, стимулирует их активную познавательную деятельность и способствует формированию профессионального мышления.

Лекция – это логически стройное, систематически последовательное, ясное и четкое изложение того или иного научного вопроса, часто сопровождающееся демонстрацией опытов и наглядных пособий.

Лекция – это монологическое изложение преподавателем учебного материала, как правило, теоретического характера, одна из форм организации обучения. В лекции устно излагается учебный материал, отличающийся большой емкостью, сложностью логических построений, концентрированностью мыслительных образов, доказательств и обобщений.

Лекция является формой обучения, при которой преподаватель, излагая материал, помогает студентам формулировать проблемы, осваивать логику познания, делать собственные открытия. Лекция формирует у студентов умение внимательно слушать излагаемый материал, активно воспринимать его и фиксировать в письменном виде, осмысливать и выделять в услышанной информации суть.

Лекционная форма занятия способствует обучению правильной монологической речи. Эта форма оптимальна в тех случаях, когда необходимо экономить время на объяснение нового материала или на повторение большого раздела ранее изученного.

Таким образом, лекция представляет собой обучающий монолог преподавателя. Большим преимуществом лекции является возможность полу-

чить обратную связь от студентов, которая позволяет сделать занятие более эффективным. Степень взаимодействия преподавателя и студентов может быть различной.

Лекция является источником познавательной активности студента, направляющим его деятельность в нужное русло. С лекции только начинается знакомство с научными идеями, а их настоящее усвоение может быть достигнуто только благодаря самостоятельной работе с научной литературой и практическим занятиям.

Разные уровни знаний могут быть соотнесены с различными формами подачи учебного материала:

- иметь представления – *лекция*;
- знать – *семинар*;
- уметь – *практическое занятие*;
- иметь навык – *практика*.

Кроме этого, этапами обучения выступают:

- восприятие учебного материала – *лекция*;
- запоминание учебного материала – *самостоятельная работа*;
- осмысление учебного материала – *семинарское занятие*;
- применение учебного материала на практике – *практическое занятие*.

Лекция по-прежнему является как ведущим методом обучения, так и ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Грамотное сочетание методик и форм обучения, тщательный подход к содержанию изучаемого материала, рациональное построение учебного процесса, оптимальное сочетание лекций с другими методами обучения – семинарами, практическими занятиями, самостоятельной работой студентов в значительной степени способствуют эффективности высшего образования.

К содержанию лекции предъявляются особые требования, среди которых можно выделить научность, доступность, единство формы и содержания, эмоциональность изложения, органическую связь с другими видами учебных занятий, практикой повседневной жизни.

С учетом этих требований каждая лекция в вузе должна:

- иметь четкую структуру и логику раскрытия последовательно излагаемых вопросов;
- быть теоретически и методически выверенной;
- содержать важную проблему;
- иметь законченный характер при освещении определенной темы, раздела или проблемы;

- иметь тесную связь с предыдущим и последующим учебным материалом;
- быть доказательной и аргументированной;
- содержать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, обоснований;
- иметь четко выраженную связь с практикой;
- раскрывать противоречия и указывать пути их разрешения, ставить перед студентами вопросы для размышления;
- вызывать у студентов познавательный интерес, давать направление для самостоятельной работы;
- соответствовать современному уровню развития науки и содержать прогноз ее развития на ближайшие годы;
- быть методически выверенной;
- быть наглядной, включать по возможности аудиовизуальные средства обучения;
- излагаться четким и ясным языком, содержать разъяснение всех вновь вводимых терминов и понятий;
- быть доступной для восприятия аудиторией.

Главное в лекции – мысль, системность изложения материала, логичность, сжатые, точные и запоминающиеся формулировки. Это помогает добиться подъема интеллектуальной активности, вызвать ответную эмоциональную реакцию студентов.

Следует подчеркнуть, что лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой в следующих случаях:

- при отсутствии учебников по вновь вводимым в образовательный процесс учебным дисциплинам (лекция является основным источником информации);
- в случае, когда новый учебный материал по какой-либо теме не нашел отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели;
- тогда, когда отдельные темы, изложенные в учебнике, особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки преподавателем;
- если по основным темам курса существует множество противоречивых мнений, взглядов, концепций;
- в тех случаях, когда особенно необходимо личное эмоциональное воздействие преподавателя на студентов.

Дидактические и воспитательные задачи лекции. В соответствии с целевыми и дидактическими требованиями каждая лекция должна:

- дать современные, целостные, взаимосвязанные теоретические знания;
- сформировать мотивацию использования знаний в практической деятельности;
- развить самостоятельное творческое мышление;
- сформировать профессионально значимые качества,
- воспитать интерес к изучаемому предмету.

Основные функции лекции

Информационная функция. Исторически была первичной. Главная цель лекций в первых университетах состояла в передаче профессором новых знаний студентам. В настоящее время в связи с появлением большого количества учебников, которые печатаются большими тиражами, с появлением интернет-ресурсов эта функция лекции отчасти потеряла свое значение. Для преподавателя нецелесообразно пересказывать на лекции материал учебника, который студенты могут прочитать самостоятельно, причем быстрее и эффективнее. Однако эта функция сохраняет свое значение в том смысле, что преподаватель на лекциях сообщает учебный материал, который отсутствует в имеющихся учебных пособиях, но с его точки зрения является необходимым. Информационная функция остается актуальной при чтении спецкурсов по дисциплинам, по которым еще не изданы учебные пособия.

Познавательная функция. Выражается в обеспечении студентов знаниями основ науки и определении научно обоснованных путей решения практических задач и проблем. Именно на лекциях обучающихся впервые знакомят со всей системой изучаемых в вузе дисциплин и наук, помогают разобраться во всех аспектах теоретических посылок и положений, понять противоположные точки зрения, особенности подходов разных авторов и обоснованно оценить их достоинства и недостатки. При этом весь учебный материал передается в форме живого слова при помощи убеждающих и побуждающих приемов и средств. В таком общении преподавателя с аудиторией выявляется степень понимания и усвоения материала, изложение которого дополняется, варьируется, индивидуализируется с учетом особенностей студентов.

Систематизирующая функция. Новые знания сообщаются на лекции в систематизированном виде. Последовательное и структурированное изложение преподавателем учебного материала по дисциплине в данном случае представляет особую ценность для студентов. Систематизирующая

функция реализуется также в том, что преподаватель дает на лекциях общий обзор изучаемого предмета, сообщает студентам, на какие темы, разделы, фрагменты, понятия им следует обратить особое внимание при чтении учебника, какие дополнительные источники целесообразно использовать.

Разъясняющая функция. Отдельные разделы учебника могут быть изложены языком, трудным для понимания студентов (сложными могут быть стиль изложения и синтаксис), в них могут отсутствовать поясняющие примеры. Целью преподавателя в этом случае является разъяснение наиболее трудных вопросов, понятий, разделов учебного курса. Для этого преподавателю необходимо умение излагать отдельные фрагменты учебника в другой, более ясной и доступной форме.

Развивающая функция. Состоит в том, что в процессе передачи знаний она ориентирует студентов не на запоминание материала, а на размышление о нем, т. е. учит их думать, мыслить научно. Логическое, доказательное изложение материала, стремление преподавателя не просто передать сведения, а доказать их истинность, привести обучающихся к обоснованным выводам, всеми стилевыми средствами лекции побуждать их думать, искать ответы на сложные проблемы, показывать приемы такого поиска – именно это характеризует развивающую функцию лекции и создает условия для активизации познавательной деятельности студентов.

Ориентирующая функция. Позволяет преподавателю сориентировать студента в научных проблемах и настроить его на самостоятельное изучение литературы, а также дает более детальную ориентировку в конкретной проблеме и в касающейся ее научной литературе, знакомит с авторами теорий и концепций.

Организирующая функция. Предусматривает, в первую очередь, управление самостоятельной работой студентов как в ходе лекции, так и во время самоподготовки. Эта функция сознательно усиливается преподавателем при чтении установочных и обзорных лекций, а также лекций по темам, за которыми следует проведение семинаров и практических занятий. Преподаватель ориентирует обучающихся на работу с литературой, указанной в программе, и информирует о появлении новых источников. Он обращает внимание обучающихся на то, что им необходимо изучить и что требует глубокого осмысления.

Воспитательная функция. Реализуется в том случае, если ее содержание пронизано таким материалом, который воздействует не только на

интеллект обучающихся, но и на их чувства и волю. Этим обеспечивается единство обучения и воспитания в ходе педагогического процесса. Читаемые лекции необходимо ориентировать на профессиональное воспитание, четко обозначая при этом пути решения той или иной практической задачи, с которыми придется столкнуться будущему специалисту. Воспитательный эффект в процессе лекции имеют и такие аспекты, как авторитет преподавателя, отношение аудитории к его личности, преподаваемой им дисциплине.

Убеждающая функция. Превращает знания в собственные убеждения студента.

Будящая, воодушевляющая функция. Она делает лекцию интересной и увлекательной для студента и формирует потребность в дальнейшем освоении изучаемого материала.

Таким образом, ни одна из функций лекции задачу обучения до конца не решает, но все они нацеливают студента на последующую самостоятельную работу с научной литературой.

Структура лекции. Лекция, как правило, состоит из трех частей: вступления (введения), изложения содержания и заключения.

Вступление (введение) определяет тему, план, цель и задачи лекции. Вступление должно заинтересовать и настроить аудиторию на работу, подчеркнуть, в чем заключаются главная идея, предмет лекции, ее актуальность, обозначить основные вопросы и проблемы, а также указать на связь лекции с предыдущими и последующими занятиями.

Изложение содержания является основной частью лекции, в которой раскрывается теория вопроса. В ходе изложения содержания лекции применяются все формы и способы суждения, аргументации и доказательства. Каждое теоретическое положение лекции обосновывается, приводимые определения и формулировки наполняются насыщенным глубоким содержанием. Все разъяснения направляются на достижение поставленной цели и решение задач, раскрытие основной идеи и содержания.

Заключение в кратких формулировках обобщает основные идеи и содержание лекции, логически завершая ее. В заключении, как правило, даются рекомендации о порядке дальнейшего изучения студентами основных вопросов лекции самостоятельно, указывается литература. Фактически заключительная часть является конспективным изложением содержания материала лекции.

Заключительная часть любой вузовской лекции, как правило, имеет следующую структуру:

- напоминание темы, цели и задач лекционного занятия;
- изложение опорных точек по всему содержанию и формулирование выводов;
- краткое заключение по всем вопросам занятия;
- формулирование выводов по всей теме и ответы на вопросы [1, 3, 6, 9, 10].

В настоящее время наряду со сторонниками существуют и противники лекционного изложения учебного материала в вузе, которые достаточно аргументированно говорят о существенных недостатках лекций. В частности, приводятся следующие доводы:

- лекция приучает к пассивному восприятию информации и не активизирует интеллектуальную работу студентов;
- лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям;
- лекции нужны только в том случае, если нет учебников или их мало;
- одни студенты успевают осмыслить, другие только механически записать слова преподавателя;
- форма лекции противоречит индивидуально-ориентированному обучению и т. д.

Указанные недостатки в значительной степени могут быть преодолены рациональным построением учебного процесса, оптимальным сочетанием лекции с другими методами обучения – семинарами, практическими занятиями, самостоятельной работой студентов, а также проведением нетрадиционных видов лекционных занятий.

Опыт преподавания в высшей школе свидетельствует о том, что отказ от лекции снижает теоретический уровень подготовки студентов, нарушает системность их работы в течение семестра. Именно поэтому лекция по-прежнему остается как ведущим методом обучения, так и одной из основных форм организации учебного процесса в вузе.

Современная дидактика высшей школы предусматривает различные виды лекций. Выбор вида лекции обусловлен спецификой темы, решаемых образовательных, воспитательных и развивающих задач. В педагогике выделяется до 25 видов лекций, в том числе традиционных и нетрадиционных по форме проведения.

К *традиционным формам лекционных занятий* относятся лекции, встраиваемые в систему отношений «субъект – объект»:

- *вводная лекция* формирует первое целостное представление об учебном предмете и ориентирует студентов в системе работы по данному курсу, теме;

- *лекция-информация* излагает и объясняет студентам теорию, подлежащую осмыслению и запоминанию;

- *обзорная лекция* уточняет понятийные и концептуальные основы всей темы или раздела, систематизирует теоретические знания на высоком научном уровне, раскрывает внутри- и межпредметные связи;

- *методологическая лекция* раскрывает характер, структуру, принципы и методы научного познания;

- *обобщающая лекция* проводится в завершение изучения раздела или темы и закрепляет, систематизирует знания студентов.

- *общепредметная лекция* раскрывает связи фундаментальных образовательных объектов с различными изучаемыми студентами дисциплинами;

- *инструктивная лекция* знакомит студентов с технологией предстоящей деятельности, организует последующую самостоятельную работу студентов по углублению, систематизации и обобщению изучаемого материала в ходе практикумов.

К *нетрадиционным формам проведения лекционных занятий* относятся лекции, имеющие в своей основе систему отношений «субъект – субъект»:

- *проблемная лекция* предполагает вовлечение студентов в живой диалог с преподавателем и между собой, а также постановку и формулировку ответов на проблемные вопросы по изучаемой теме как самим преподавателем, так и студентами;

- *лекция-консультация* проводится в том случае, когда тема носит сугубо практический характер и требуется кратко изложить изучаемый раздел, тему, а также ответить на вопросы, вызывающие затруднения у студентов;

- *лекция-пресс-конференция* строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде связного последовательного раскрытия темы, в процессе которого даются ответы на заранее заданные соответствующие вопросы студентов;

- *бинарная лекция* предполагает изложение проблемного содержания учебного материала в живом диалоговом общении двух преподавателей между собой, моделирующем реальные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами;

- *лекция-беседа* предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией, который акцентирует внимание студентов на наиболее важном материале темы;

- *лекция-дискуссия* предусматривает организацию преподавателем свободного обмена мнениями студентов в интервалах между логическими разделами темы;

- *лекция-визуализация* направлена на активизацию мыслительной деятельности студентов (анализ, синтез, обобщение, свертывание и развертывание информации) в связи с необходимостью преобразования различного рода учебной информации в наглядный образ;

- *лекция с разбором конкретных ситуаций* предполагает, что лекционный материал предъявляется студентам в наглядном виде (кино-, теле- и видеофрагменты, слайды, магнитные записи, рисунки и др.) в очень кратком изложении, но содержащем достаточную информацию, для оценки характерного явления и обсуждения;

- *лекция-провокация* развивает умения студентов оперативно анализировать учебный материал, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять в тексте лекции неверную или неточную информацию;

- *лекция-исследование* проводится с целью обучения студентов умению систематизировать и обобщать теоретические знания, в качестве теоретической основы для лекции выбирается определенная концепция, принципы, правила, законы, теории;

- *видеолекция* применяется как для ознакомления студентов с определенной темой, разделом, так и для самостоятельного изучения дисциплины, представляет собой устное систематическое и последовательное изложение материала преподавателем, записанное на видео;

- *мультимедиа лекция* эффективно используется для самостоятельной работы над лекционным материалом, является интерактивной компьютерной обучающей программой. Теоретический материал благодаря использованию мультимедиа средств структурирован так, что каждый студент может выбрать для себя оптимальную траекторию изучения материала, удобный темп работы над курсом и способ изучения, максимально соответствующий психофизиологическим особенностям его восприятия. Обучающий эффект в этом случае достигается не только за счет содержательной части и дружеского интерфейса, но и за счет использования, например, тестирующих программ, позволяющих студенту оценить степень усвоения им учебного материала.

2.2. Нетрадиционные формы лекций в учебном процессе

В настоящее время в высшей школе особое внимание уделяется нетрадиционной форме подачи лекционного материала, которая способствует активизации работы студентов на занятиях.

В основе нетрадиционных форм лекций лежат следующие принципы обучения:

- *принцип проблемности*, предполагающий представление учебного материала в виде проблемных ситуаций и вовлечение студентов в совместный анализ, поиск необходимой информации и принятия решений;

- *принцип игровой деятельности*, позволяющий в форме игры решать серьезные профессиональные задачи как учебного, так и исследовательского характера, способствующий снятию эмоционального напряжения, созданию творческой атмосферы и формированию познавательной мотивации;

- *принцип диалогического общения*, предполагающий использование определенных методических приемов включения студентов во внешнее и внутреннее диалогическое общение с преподавателем;

- *принцип совместной коллективной деятельности*, позволяющий создать на занятии активную, творческую и эмоционально насыщенную позитивную атмосферу в условия взаимодействия и сотрудничества студентов;

- *принцип двуплановости*, проявляющийся при включении в лекцию игровых элементов: первый план является условным, игровым, а второй – латентным, направленным на решение педагогических задач.

Проблемная лекция

Суть проблемной лекции заключается в том, что преподаватель в начале и по ходу изложения лекционного материала создает проблемные ситуации, задает проблемные вопросы и вовлекает студентов в их анализ и поиск ответов. Разрешая противоречия, заложенные в проблемных ситуациях, находя ответы на проблемные вопросы, студенты самостоятельно могут прийти к тем выводам, которые преподаватель должен сообщить в качестве новых знаний. Преподаватель, используя определенные методические приемы включения студентов в общение, как бы вынуждает, «подталкивает» их к поиску правильного выхода из проблемной ситуации, решения проблемного вопроса. Уровень сложности, характер проблем зависят от подготовки студентов, изучаемой темы.

Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение, которое возникает у студента в том случае, когда он не знает, как объяснить то или иное явление, факт, процесс; не может решить задачу уже известным ему способом, и это побуждает его искать новый путь; это ситуация конфликта между знаниями как прошлым опытом и незнанием того, как объяснить новые явления.

Проблемная задача содержит в себе новые для студентов понятия, факты, способы действия и представляет собой учебную проблему, решаемую при заданных условиях или параметрах.

Проблемный вопрос содержит в себе область нового знания, еще не раскрытую проблему, для решения которой необходимо интеллектуальное действие, целенаправленный мыслительный процесс.

Понятия «проблемная задача» и «проблемный вопрос» разграничиваются лишь условно, ибо проблемные задачи могут расчленяться на вопросы, а проблемные вопросы могут перерасти в задачи.

На проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Активизация мышления осуществляется с помощью создания проблемной ситуации, еще до того как студенты получают всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание. Средством управления мышлением студентов на проблемной диалогической лекции является система заранее подготовленных преподавателем проблемных и информационных вопросов.

Студент на проблемной лекции находится в социально активной позиции, поскольку активно вовлечен в живой диалог с преподавателем и другими студентами. Он высказывает свою позицию, задает вопросы, находит ответы и представляет их на суд аудитории. Диалог позволяет создать в аудитории атмосферу сотрудничества и совместного творчества. Диалогическая форма взаимодействия со студентами позволяет преподавателю установить и контролировать обратную связь.

При проведении лекций проблемного характера процесс познания приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Основная задача преподавателя состоит не столько в передаче информации, сколько в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их преодоления.

Учебные проблемы должны быть доступными по своей трудности для студентов, они должны учитывать познавательные возможности обу-

чающихся, исходить из изучаемого предмета и быть значимыми для усвоения нового материала – общего и профессионального.

Достоинства проблемной лекции:

1. Позволяет глубже запоминать и легко актуализировать знания (обучающий эффект), сделать их более гибкими и научить переносу их в другие ситуации (эффект развития творческого мышления).

2. Выступает своеобразным тренажером в развитии интеллекта (развивающий эффект).

3. Повышает интерес к усваиваемому содержанию и усиливает профессиональную направленность (эффект психологической подготовки к будущей профессиональной деятельности).

Трудности проблемной лекции:

1. Требуется значительного времени, поэтому преподавателю необходима предварительная работа по отбору учебного материала и подготовке «сценария» лекции.

2. Студенты не поддаются на провокацию и отвечают на вопрос только тогда, когда точно знают ответ, демонстрируя высокий уровень контроля и желание хорошо выглядеть в глазах преподавателя.

3. Преподаватель должен быть готов к ситуации, когда человека, знающего точный ответ (или думающего, что знает) в аудитории не окажется.

Лекция-консультация

Эта форма лекции применяется при изучении тем с четко выраженной практической направленностью. Существует несколько вариантов проведения подобных лекций.

Вариант 1. Преподаватель во вступительной части лекции акцентирует внимание студентов на ряде проблем, связанных с практикой применения рассматриваемого теоретического материала в профессиональной деятельности. Затем студенты формулируют и задают вопросы. Основная часть времени лекционного занятия отводится ответам на заданные студентами вопросы. В конце занятия проводится краткий свободный обмен мнениями, завершающийся заключительным словом преподавателя.

Вариант 2. Преподаватель за несколько дней до объявленного занятия собирает вопросы по рассматриваемой теме у студентов в письменном виде. Первая часть занятий проводится в виде лекции, в которой преподаватель отвечает на эти вопросы, дополняя и развивая их по своему усмотрению. Вто-

рая часть включает ответы на дополнительные вопросы студентов, свободный обмен мнениями и завершается заключительным словом преподавателя.

Вариант 3. Студенты заблаговременно получают от преподавателя материал к занятию. Как правило, он носит не только содержательный, но и инструктивный характер, т. е. представляет собой методическое руководство к практическому использованию. Студенты должны изучить материал и подготовить вопросы преподавателю. Занятие проводится в форме ответов на вопросы и свободного обмена мнениями. Завершить занятие преподаватель может простым подведением итогов или заключительным словом, в котором обобщается практика применения изучаемых материалов.

Вариант 4. Первая часть лекционного занятия проводится в форме краткого изложения ситуации, просмотра кинофильма, видеофильма, диафильма. Студенты могут заранее получить более подробные материалы, освещающие эту ситуацию (книги, брошюры, тексты). Вторая часть занятия строится в форме ответов преподавателя на вопросы студентов.

Вариант 5. Занятие проводится в форме групповой консультации, в которой принимают участие уже не один преподаватель, а несколько высококвалифицированных специалистов в изучаемой области. Использование такой формы групповой консультации эффективно при рассмотрении наиболее актуальных и комплексных проблем.

Занятия в форме лекции-консультации проходят тем эффективнее, чем больше вопросов задают студенты и чем более широко и предметно их содержание.

Лекция-консультация является формой, побуждающей студентов более активно включиться в обсуждение проблемы. Она отличается от обычной групповой консультации тем, что преподаватель сам составляет и предлагает вопросы студентам. Сначала студенты отвечают на подготовленные вопросы, а затем проводится анализ и обсуждение неправильных ответов. Преподаватель дает разъяснения по возникающим дополнительным вопросам и ошибочным ответам.

Лекцию-консультацию целесообразнее проводить после цикла лекционных занятий, посвященных одной проблеме. На ней, отвечая на поставленные вопросы, студенты актуализируют ранее полученные знания и демонстрируют понимание проблемы.

Достоинства лекции-консультации:

1. Создает условия для активного включения студентов в содержание изучаемой темы, раздела.

2. Позволяет приблизить содержание занятия к практическим интересам студентов.

3. Дает возможность индивидуализировать процесс обучения с учетом понимания материала каждым студентом.

Трудности лекции-консультации:

1. Студенты зачастую испытывают большие трудности в формулировке вопросов и умении их задавать.

2. Требуется много усилий и времени для вовлечения студентов в свободный обмен мнениями.

3. В обмене мнениями и задавании вопросов участвуют наиболее активные представители учебной группы, остальные имеют возможность от молчаться.

Лекция-пресс-конференция

Лекция имеет некоторые весьма существенные организационные отличия от пресс-конференции, хотя по форме и близка к ней. В начале занятия преподаватель просит студентов задавать ему письменно вопросы по обозначенной теме. Студенты формулируют вопросы и передают их преподавателю, иногда вопросы по просьбе преподавателя готовятся студентами заранее. Преподаватель сортирует вопросы по содержанию и приступает к чтению лекции, которая является, по сути, совокупностью ответов на поставленные студентами вопросы. В конце лекции преподаватель проводит анализ вопросов как отражение интересов и знаний студентов.

Основными задачами преподавателя являются обязательный ответ на любой вопрос, оценка типов вопросов в зависимости от их содержания.

Структура лекции может быть двух видов:

- цельное, связное изложение проблемы;
- брифинг, т. е. краткие ответы на все вопросы, задаваемые студентами.

Активизация познавательной деятельности на лекции-пресс-конференции достигается за счет адресного ответа на вопрос каждого студента. Необходимость сформулировать вопрос, грамотно его задать активизирует интеллектуальную деятельность, а ожидание ответа на свой вопрос концентрирует внимание студента.

Личностное, профессиональное и социальное отношение преподавателя к поставленным вопросам и ответы на них оказывают воспитательное влияние на студентов.

Лекцию-пресс-конференцию эффективнее всего проводить в начале, в середине и в конце изучения темы или раздела дисциплины. В начале изучения темы основная цель лекции пресс-конференции – выявление круга интересов, ожиданий и потребностей студентов, степени их подготовленности к работе, отношения к предмету. Лекция-пресс-конференция в середине темы или раздела направлена на привлечение внимания студентов к основным проблемным аспектам содержания учебного предмета, на уточнение степени усвоения материала, систематизацию знаний студентов, коррекцию выбранной системы лекционной работы. Лекция-пресс-конференция в конце темы или раздела позволяет подвести итоги изучения учебного материала, определить уровень усвоения его содержания, обсудить перспективы применения теоретических знаний на практике, связать его с последующими учебными дисциплинами.

Лекция-пресс-конференция может проводиться как одним, так и двумя-тремя преподавателями.

Достоинства лекции-пресс-конференции:

1. Позволяет студентам отрабатывать умения задавать вопросы и отвечать на них.
2. Учит студентов учитывать позицию человека, задающего вопрос и отвечающего на него.
3. Дает преподавателю возможность диагностировать уровень знаний студентов и устранять пробелы.

Трудности лекции-пресс-конференции:

1. Не все студенты умеют грамотно формулировать и задавать вопросы.
2. Вопросы, задаваемые студентами, могут быть далеки от содержания изучаемой темы, раздела.
3. Преподаватель должен обладать достаточным опытом быстрого и гибкого реагирования на разнообразные вопросы студентов;

Бинарная лекция

В этой лекции учебный материал проблемного содержания дается студентам в живом диалогическом общении двух преподавателей между собой. Предметная бинарная лекция читается преподавателями одной учебной дисциплины, межпредметная проводится преподавателями двух различных дисциплин.

Бинарная лекция предполагает написание согласованного сценария, основным элементом которого является фиксация проблематики высказывания, и режиссуру. Преподаватели моделируют реальные профессиональ-

ные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например, теоретиком и практиком, сторонником или противником той или иной точки зрения и т. п.

Эта лекция представляет собой мини-игру, «театр двух актеров». Она предполагает высокую степень импровизации в поведении преподавателей, выступление которых должно быть естественным и непринужденным. В качестве одного из методических приемов достижения этой цели предлагается одному преподавателю вводить в лекцию неожиданную, новую для другого информацию, на которую тот должен реагировать.

Преподаватели стремятся к тому, чтобы их диалог демонстрировал культуру совместного поиска решения проблемной ситуации. В общение вовлекаются студенты, которые задают вопросы, высказывают свою точку зрения, формируя свое отношение к обсуждаемому лекционному материалу. Два источника информации подводят студентов к необходимости сравнить разные точки зрения и сделать выбор, присоединившись к той или иной из них, или выработать свою.

Специальной задачей этого вида лекции является демонстрация отношений преподавателя к объекту высказываний. Бинарная лекция демонстрирует личностные качества преподавателя как профессионала в своей предметной области более ярко и глубоко, нежели любая другая форма лекции.

Применение лекции вдвоем эффективно для формирования теоретического мышления, развития умений вести диалог, научный спор.

Достоинства бинарной лекции:

1. Обеспечивает творческое усвоение принципов и закономерностей изучаемой науки.
2. Вырабатывает альтернативность мышления, уважение к чужой точке зрения, повышает культуру ведения научной дискуссии.
3. Дает наглядное представление о культуре ведения научного спора, способах ведения диалога, совместного поиска и принятия решений.

Трудности бинарной лекции:

1. Восприятию лекционного материала может помешать привычная установка студентов на получение информации из одного источника.
2. Не каждый студент может определиться с тем, какую именно точку зрения поддержать и как обосновывать свою позицию.
3. Психологически и интеллектуально совместимым, с равным уровнем компетентности преподавателям-партнерам сложно найти в учебном процессе время для подготовки и проведения бинарной лекции.

Лекция-беседа

Лекция-беседа предполагает непосредственное общение преподавателя с аудиторией, максимальное вовлечение студентов в активное взаимодействие с преподавателем. Этот вид лекции является наиболее распространенным и сравнительно простым средством активизации мыслительной деятельности студентов на занятии. Средствами активизации являются вопросы преподавателя к аудитории, создание доверительной атмосферы для высказывания студентами альтернативных ответов, свободного обмена мнениями.

Вопросы к аудитории в начале лекции и по ходу ее проведения предназначены не только для проверки знаний, но и для выяснения мнений студентов об изучаемой теме, степени их готовности к восприятию последующего учебного материала. Преподаватель адресует вопросы ко всей аудитории. Для экономии времени студенты отвечают на них с мест.

Вопросы могут носить как информационный, так и проблемный характер. Студенты, продумывая ответ на заданный вопрос, самостоятельно приходят к тем выводам и обобщениям, которые должен был бы сообщить им преподаватель. Это способствует повышению интереса к изучаемому материалу, увеличению степени его восприятия, пониманию глубины и важности обсуждаемой темы.

Преподаватель строит свои рассуждения с учетом ответов и мнений студентов, получая при этом возможность включить их в излагаемый материал, а также доказательно изложить очередной тезис выступления.

Лекция-беседа приобретает характер обмена мнениями, когда преподаватель приглашает студентов к коллективному исследованию изучаемой темы, при этом он обращается к опыту и знаниям аудитории. Уточняя и дополняя внесенные предложения, он подводит теоретическую базу под коллективный опыт, систематизирует его и «возвращает» студентам уже в виде совместно выработанного тезиса. Таким образом ему удастся не только сообщить студентам необходимую информацию, но и убедить их в ее необходимости и важности.

Эффективность лекции-беседы в условиях группового обучения снижается из-за того, что не всегда удается (и хватает времени) вовлечь в обмен мнениями каждого студента, но даже в этом случае этот вид лекции позволяет привлечь коллективный опыт и знания, расширить круг мнений об изучаемом учебном материале

Достоинства лекции-беседы:

1. Позволяет включить студентов в активное взаимодействие с преподавателем.

2. Дает возможность студентам научиться отвечать на вопросы и свободно излагать свое мнение.

3. Помогает расширить и углубить знания о содержании учебного материала.

Трудности лекции-беседы:

1. Не все студенты готовы отвечать на вопросы и участвовать в обмене мнениями.

2. Преподаватель не на все вопросы, поставленные перед аудиторией, может получить ответы.

3. Дефицит учебного времени не позволяет эффективно проводить лекцию-беседу с большими учебными группами.

Лекция-дискуссия

Эта форма лекционного занятия включает в себя фазы традиционной подачи лекционного материала и фазы дискуссий о нем. Во время дискуссионной фазы учебный материал лекции анализируется, рассматривается и оценивается со всех сторон. Необходимость использования данного вида лекций обусловлена наличием большого количества сложных, часто мало или совсем не разработанных теоретических и трудно решаемых практических задач.

Цель лекции-дискуссии – рассмотрение, анализ различных точек зрения на содержание и практическое решение той или иной проблемы. Одновременно лекция-дискуссия обучает студентов методике анализа важнейших теоретических проблем, ведения научных дискуссий, применения и умелого использования необходимых аргументов для защиты своих позиций или критики точек зрения оппонентов.

Большое количество дискуссионных вопросов и ограниченность лекционного времени диктуют необходимость выбора для анализа в ходе лекции наиболее значимых теоретических и практических проблем. В ходе критического анализа разного рода позиций ученых, концепций существенное значение имеют объективная трактовка преподавателем сущности дискуссионных проблем, раскрытие аргументов сторонников различных позиций.

В связи с тем, что лекция-дискуссия, как правило, затрагивает наиболее острые и насущные проблемы, у студентов могут возникнуть дополнительные вопросы. Порядок ответа на них может быть разным: если лекция читается в небольшой группе, то вполне возможно разрешить студентам задавать вопросы по ходу лекции и тут же отвечать на них; если группа многочисленна, то рациональнее будет разрешить задавать вопросы и отве-

чать на них после окончания анализа относительно самостоятельной дискуссионной фазы. Для повышения эффективности дискуссии преподаватель заранее готовит не только текст лекционного занятия, но и дискуссию:

- определяет проблемы, дающие импульсы к размышлениям и дискуссии;
- подбирает конкретные материалы для дискуссии;
- формулирует дискуссионные вопросы;
- выделяет и структурирует фазы дискуссии.

Лекция-дискуссия, как правило, завершается обзором высказываний студентов и подведением итогов.

Достоинства лекции-дискуссии:

1. Обучает студентов методике анализа важнейших теоретических проблем.
2. Приобщает студентов к практике ведения научных дискуссий.
3. Позволяет преподавателю отследить, насколько эффективно студенты используют полученные ранее знания в ходе дискуссии.

Трудности лекции-дискуссии:

1. Студенты могут неправильно определять для себя область обсуждения или не уметь обсуждать поставленные перед ними проблемы.
2. Вопросы, реплики по ходу лекции могут перерасти в неуправляемую дискуссию.
3. Не все студенты вовлекаются в дискуссию.

Лекция-визуализация

Лекция-визуализация представляет собой своеобразную имитацию профессиональной ситуации, в условиях которой необходимо воспринимать, осмысливать и оценивать большое количество информации.

В лекции-визуализации целесообразно значительную часть учебного материала передавать в наглядной форме, развивая у студентов навыки и умения преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму. Это должно сказаться на качестве усвоения материала, стимулировании мышления и достижении профессиональных целей.

Поддача учебного материала, как правило, сопровождается показом различных рисунков, структурно-логических схем, опорных конспектов, диаграмм с помощью технических средств обучения и ЭВМ (слайды, диафильмы, видеозапись, кодопозитивы, кинофильмы и т. д.). Такая наглядность компенсирует недостаточную зрелищность учебного процесса в высшей

школе. Основной акцент делается на более активном включении в процесс мышления зрительных образов. Опора на визуальное мышление может существенно повысить эффективность предъявления, восприятия, понимания и усвоения студентами учебного материала, превращения его в знания.

Данная форма лекционного занятия позволяет увеличить объем передаваемой информации за счет ее систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых элементов. Как известно, в восприятии материала трудность вызывает представление абстрактных (не существующих в зримой форме) понятий, процессов, явлений, особенно теоретического характера. Визуализация позволяет в значительной степени преодолеть эту трудность и придать абстрактным понятиям наглядный, конкретный характер. Процесс визуализации лекционного материала всегда порождает проблемную ситуацию, решение которой связано с анализом, синтезом, обобщением, развертыванием и свертыванием информации, т. е. с операциями активной мыслительной деятельности.

Лекция предполагает предварительную подготовку визуальных материалов в соответствии с ее содержанием. В этой работе могут участвовать как преподаватели, так и студенты, поставленные перед задачей не только воспринимать, но и «создавать информацию». С этой целью преподаватель дает студентам задание подготовить наглядные материалы по прочитанной лекции, определив их количество и способы представления содержания.

После этого целесообразно прочитать эту же лекцию с использованием наиболее интересных визуальных материалов и представить эту ситуацию для анализа и разбора. Используются разные типы наглядности: натуральный, изобразительный, символический – в сочетании с различными техническими средствами. Каждый тип наглядности оптимален для донесения какой-то определенной информации. Это позволяет сконцентрировать внимание на наиболее существенных в данной ситуации аспектах сообщения, глубже его понять и усвоить.

Выбор способов достижения и типов наглядности зависит от темы. Руководствуясь принципом посильной трудности, при изложении сложных для восприятия и понимания тем, содержащих большой объем концентрированной информации, целесообразно использовать сочетание изобразительной и символической наглядности. Например, схема является универсальным, но достаточно сложным для восприятия средством наглядности, поэтому ее конструирование рекомендуется осуществлять на основе рисунка,

часто выполненного в гротескной форме. Это позволяет создавать ассоциативные цепочки, помогающие студентам запоминать и осмысливать информацию.

Применение лекции этого типа должно основываться на учете психофизиологических возможностей, уровня развития и профессиональной направленности студентов, что позволит предотвратить негативные последствия чрезмерной перегрузки зрительного канала восприятия.

В выборе средств наглядности, их создании и режиссуре всей лекции в целом большую роль играют такие факторы, как графический дизайн, цвет, оптимальное сочетание словесной и визуальной информации, технических средств и традиционных наглядных материалов, дозировка информации, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией.

Достоинства лекции-визуализации:

1. Способствует развитию навыков наглядного моделирования, визуального мышления.
2. Создает условия для восприятия, осмысления и запоминания большого количества учебного материала.
3. Учит преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму.

Трудности лекции-визуализации:

1. Преподавателю сложно выбрать и подготовить систему средств наглядности.
2. Психофизиологические особенности и уровень знаний позволяют не всем студентам в полной мере воспринять визуальный материал.
3. Требуется много времени и усилий преподавателя на подготовку к лекционному занятию.

Лекция с разбором конкретных ситуаций

Преподаватель ставит на обсуждение не вопросы, а конкретные ситуации, которые представляются в очень кратком изложении, но содержащем достаточную информацию для оценки характерного явления, события. Материал для обсуждения может быть представлен в разном виде: печатный текст, устное сообщение, кино-, теле- и видеофрагменты, слайды, магнитные записи, которые комментируются преподавателем.

Студенты анализируют и обсуждают эти ситуации сообща, всей аудиторией. Преподаватель активизирует участие в обсуждении вопросами, обращенными к отдельным студентам, представляет различные мнения, чтобы развить дискуссию, стремясь направить ее в нужное русло. Затем, опираясь

на правильные высказывания и анализируя неправильные, ненавязчиво, но убедительно подводит всех к коллективному выводу или обобщению.

Иногда обсуждение ситуации используется в качестве своеобразного пролога к последующей части лекции. Это бывает необходимо для того, чтобы заинтересовать аудиторию, заострить внимание на отдельных проблемах, подготовить к творческому восприятию изучаемого материала.

Для того чтобы сосредоточить внимание студентов, ситуация подбирается достаточно характерная и, как правило, острая.

Поскольку основным содержанием занятия является все же лекционный материал, преподаватель подбирает и излагает конкретную ситуацию с учетом рассматриваемых вопросов в рамках ограниченного времени.

Достоинства лекции с разбором конкретных ситуаций:

1. Способствует созданию атмосферы высокой заинтересованности студентов в происходящем.

2. Учит студентов воспринимать новую информацию, анализировать ее и принимать обоснованные решения.

3. Позволяет активно использовать в учебном процессе различные средства предъявления учебного материала.

Трудности лекции с разбором конкретных ситуаций:

1. Студенты могут неправильно определять для себя область обсуждения и уйти в сторону решения других проблем.

2. Существует опасность потратить необоснованно много учебного времени на обсуждение ситуации.

3. Не все студенты вовлекаются в обсуждение ситуации.

Лекция-провокация

Отличительной особенностью этой формы лекции является то, что преподаватель после объявления темы сообщает студентам о том, что в лекции будет сделано определенное количество различных ошибок: содержательных, логических, методических, поведенческих и др. Перечень этих ошибок зафиксирован на бумаге, и преподаватель по просьбе студентов обязан предъявить их в конце лекции.

Задача студентов заключается в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспектах замеченные ошибки и назвать их в конце занятия. На разбор ошибок отводится 10–15 мин, за это время преподавателем, студентами или совместно даются правильные варианты. Количество запланированных оши-

бок зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности студентов.

Гарантией правильности усвоения студентами учебной информации служит опора на психологический «закон края»: в конце лекции уточняется понимание ошибок и рекомендуется выделить любым способом в тексте верное содержание.

Опыт использования лекции-провокации преподавателями показывает, что студенты, как правило, находят запланированные ошибки. Нередко они указывают и на такие ошибки, которые были невольно допущены преподавателем, особенно речевые и поведенческие. Он должен честно признать их и сделать для себя определенные выводы – это способствует появлению атмосферы доверия между преподавателем и студентами, личностное включение обеих сторон в процесс обучения.

Поведение студентов на лекции-провокации характеризуется двуплавноностью: с одной стороны, восприятие и осмысление учебной информации, а с другой – своеобразная «интеллектуальная игра» с преподавателем. Исходная ситуация создает условия, как бы вынуждающие студентов к активности: надо не просто воспринимать информацию, чтобы запомнить, а воспринимать, чтобы проанализировать и оценить. Немаловажен и личностный момент: интересно найти у преподавателя ошибку. Все это создает мотив, активизирующий интеллектуальную деятельность студентов.

Лекция-провокация требует большого лекторского мастерства, тщательного отбора материала для ошибок и их маскировки в материале изложения. Для преподавателя конструирование такой лекции – своеобразная проверка на компетентность, поскольку необходимо в правильном с точки зрения содержания материале выделить наиболее сложные, узловые моменты и представить их в форме ошибки, при этом изложение материала должно быть естественным.

Подобная лекция выполняет не только стимулирующие, но и контрольные функции, поскольку позволяет преподавателю оценить качество освоения предшествующего материала, а студентам – проверить себя и продемонстрировать свое знание дисциплины, умение ориентироваться в содержании. Такую лекцию целесообразно проводить как итоговое занятие по теме или разделу после формирования у студентов базовых знаний и умений. Если они не сумели найти все запланированные ошибки или предложить правильные варианты ответов, это должно послужить сигналом для преподавателя, так как говорит о том, что он не смог достичь дидактиче-

ских целей, а у студентов не в достаточной степени сформировано аналитическое и критическое мышление.

Лекция-провокация должна проводиться в завершение темы и содержать обзор уже знакомого студентам материала.

Достоинства лекции-провокации:

1. Способствует развитию у студентов умений оперативно анализировать содержание материала, вычленять в нем неверную или неточную информацию.

2. Создает повышенный эмоциональный фон, активизирует интеллектуальную и аналитическую деятельность студентов на занятии.

3. Позволяет преподавателю оценить уровень подготовки студентов по предмету, а студентам – проверить степень своей ориентации в материале.

Трудности лекции-провокации:

1. Преподавателю требуется много времени для выбора, включения в содержание лекционного материала и маскировки в нем ошибок.

2. Чрезмерная сосредоточенность студентов на обнаружении ошибок может привести к утере восприятия содержания материала в целом.

3. Есть вероятность того, что студенты в результате запомнят ошибки, а не нужную информацию.

Лекция-исследование

Данная форма лекционного занятия применяется с целью обучения студентов умению систематизировать и обобщать теоретические знания. В качестве теоретической основы лекции выбираются определенные концепции, принципы, правила, законы, теории.

Во введении общая познавательная задача ставится так, чтобы представить студентам учебную проблему в целом и сориентировать их на совместное с преподавателем выделение основных вопросов, положений, требующих дальнейшего раскрытия и исследования.

Общая задача в процессе лекции уточняется и углубляется с помощью частных познавательных задач по основным направлениям развития темы. На узловых этапах лекции используются, как правило, 4–6 проблемных вопросов, 7–9 и более проблемных заданий, каждое из которых – ступень в решении основной проблемы, конкретизация основных ее положений, выявление существенных связей и отношений.

Основной задачей лекции является раскрытие способов, приемов движения мысли, методики анализа фактического материала. Фактический ма-

териал, необходимая информация предъявляются студентам таким образом, что у них возникают вопросы несколько раньше, чем их сформулирует преподаватель в виде задачи на обобщение.

Средства управления поисковой познавательной деятельностью студентов целесообразно подбирать таким образом, чтобы они помогали им усваивать не только теоретическую часть, но и методику подачи и исследования фактического материала, способы и приемы исследования, научного поиска, содержательного рассуждения.

В заключительной части лекции целесообразно использовать контрольные вопросы, логические и практические задания. Делается это в целях контроля уровня усвоения учебного материала, организации дальнейшей углубленной самостоятельной работы студентов. Кроме того, это позволяет проверить умение студентов работать с проблемой для ее самостоятельного решения, а также совершенствования навыков исследовательской деятельности.

Достоинства лекции-исследования:

1. Развивает навыки исследовательской деятельности.
2. Обучает студентов умению систематизировать и обобщать теоретические знания, применять их в практической деятельности.
3. Дает знания о способах и приемах исследования, научного поиска, содержательного рассуждения.

Трудности лекции-исследования:

1. Студенты зачастую испытывают сложности с формулировкой гипотезы исследования.
2. Студенты не всегда готовы работать с первоисточниками теорий, концепций.
3. Преподавателю требуется много усилий для подготовки, организации и контроля исследовательской деятельности студентов.

Видеолекция

Данная форма лекционного занятия представляет собой записанную на видеопленку лекцию преподавателя. Методом нелинейного монтажа она может быть дополнена мультимедиа приложениями, иллюстрирующими изложение лекции. Такие дополнения не только обогащают содержание лекции, но и делают ее изложение более живым и привлекательным для студентов.

Видеолекции обычно практикуются при самостоятельном индивидуальном либо групповом изучении нового довольно объемного и достаточно сложного материала.

Видеолекции целесообразно использовать при отсутствии учебно-методического материала по новым курсам в том случае, когда какие-либо разделы курса, изложенные в методических пособиях, безнадежно устарели либо когда отдельные особо трудные разделы курса требуют методической переработки преподавателем.

Видеолекции могут быть доставлены для трансляции в учебные центры на видеокассетах или компакт-дисках, они также могут транслироваться при помощи средств телекоммуникации в учебные центры непосредственно из вуза.

Достоинства видеолекции:

1. Преподаватель имеет возможность записать на видеопленку дидактически выверенный и тщательно проработанный учебный материал.
2. Студент может прослушать лекцию в любое удобное для него время.
3. У студента есть возможность повторно обращаться к наиболее трудным местам лекции.

Трудности видеолекции:

1. Отсутствует эффект субъект-субъектного взаимодействия студента с преподавателем.
2. Качественный видеоматериал дорог в производстве.
3. Вуз, осуществляющий учебный процесс, и периферийные учебные центры должны быть технически оснащены.

Мультимедиа лекция

Мультимедиа лекции – это набор учебных материалов, записанный на CD, DVD или флеш-накопитель. Преимущества мультимедиа лекций более чем очевидны: к ним могут прилагаться тематические изображения, презентации, схемы, чертежи, а также видеоролики и даже образовательные фильмы. Перечень дополнительных средств практически неограничен.

Еще одно существенное преимущество мультимедиа лекций заключается в том, что преподаватель может выдавать студентам полный комплект лекций в удобном для изучения виде, а учебные часы тратить на развернутое пояснение наиболее сложных моментов, разбор практических случаев, а не на монотонное начитывание материала, которое повторяется из года в год.

Достоинства мультимедиа лекции:

1. Изложение учебного материала становится более живым и привлекательным для студентов.

2. Мультимедиа лекция может транслироваться как в самом вузе, так и в его периферийных учебных центрах.

3. Студент может прослушать лекцию в любое удобное для него время.

Трудности мультимедиа лекции:

1. Преподаватель дистанцируется от студентов.

2. Мультимедийный учебный материал очень дорог в производстве.

3. Необходимо наличие компьютера и определенных навыков работы с мультимедиа технологиями.

2.2.1. Проблемная лекция «Принципы и методы педагогического анализа урока»¹

Проблемный вопрос для студентов: «Используя материалы лекции, определите, какими профессиональными компетенциями должен владеть педагог, чтобы осуществлять планирование и анализ педагогического процесса».

Термин «анализ» означает мысленное расчленение изучаемого предмета на его элементы и исследование каждого элемента в отдельности как части целого [5].

Вместе с тем следует отметить, что педагогический анализ «не только расчленение, разбор урока на составляющие, но и синтез – объединение, соединение, соотношение этих составляющих. Это изучение связей, при помощи которых они объединяются в единое целое, это операции сравнения, обобщения, аналогии, переход от абстрактного к конкретному» [4, с. 171].

В основе аналитической деятельности педагога, осуществляющего педагогический анализ урока, лежат следующие принципы [4, с. 175]:

- принцип объективности, диктующий необходимость при анализе урока исходить из присущих ему свойств, связей, отношений, закономерностей развития; отчленение существенных черт урока от несущественных; учет качественных и количественных характеристик урока; анализ противоречий урока и показ их связей с конкретными обстоятельствами; опора на онтологические предпосылки, выражающие объективную педагогическую реальность;

¹ Автор лекции – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социологии воспитания департамента политологии и социологии Института социальных и политических наук ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» Т. И. Гречухина.

- принцип взаимосвязи и взаимодействия, который предусматривает изучение всех составляющих урока в связи и взаимодействии, поскольку взаимодействие является существенной чертой всякой системы;

- принцип развития – последовательные качественные и количественные изменения (предмета, явления, процесса). Это требование развития не только учащихся в процессе урока, но и педагога, его профессионализма;

- принцип детерминизма – требование, вытекающее из причинно-следственной связи, а также требования, сформулированные на основе других категорий дидактики (содержание, формы, элементы структуры, функции части и целого и т. д.);

- принцип человекоцентризма – уважение к человеку и доверие к нему, признание результатов труда учителя, совершенствование профессиональной деятельности, формирование профессиональной уверенности, рефлексия педагогической деятельности;

- принцип главного звена, который предполагает поиск главных факторов, оказывающих влияние на ход и развитие педагогического процесса, умение ранжировать цели, мыслить тактически и стратегически;

- принцип активности, требующий активной позиции учителя по отношению к анализируемому уроку и к его автору с целью преобразования анализируемого процесса.

- принцип индивидуального подхода, связанный с учетом индивидуальных особенностей учителей, уровня их профессиональной подготовки, интересов, жизненного и социального опыта. Этот подход позволяет создавать индивидуальные творческие лаборатории и формировать профессиональный почерк учителей;

- принцип воспитательного воздействия, предполагающий при организации и проведении урока обязательное преследование воспитательных целей;

- принцип целенаправленного планирования, который требует обязательного планирования и подчинения определенной цели педагогического процесса.

Сложность процесса педагогического анализа диктует необходимость опоры на определенный метод, который «представляет собой систему правил и операций, необходимых для изучения процесса осуществления урока, а также причин, влияющих на его конечный результат» [4, с. 187].

Метод педагогического анализа урока имеет свое содержание (совокупность взаимодействующих этапов) и структуру (способ связи этапов анализа урока) (табл. 1).

Таблица 1

Содержание и структура метода педагогического анализа урока
(по Ю. А. Конаржевскому)

| Наименование этапа | Содержание деятельности педагога |
|--|---|
| Предварительное ознакомление с предметом анализа | Уяснение проблемы, подлежащей анализу; знакомство с учебной литературой, программой, результатами контрольных работ; формулировка цели анализа урока; декомпозиция цели (разложение цели на составляющие для определения программы наблюдения) |
| Наблюдение за ходом урока, сбор информации для анализа | Фиксация важных сторон урока, признаков решения триединой цели; фиксация фактов методической деятельности учителя, познавательной деятельности учащихся; запись и кодирование урока, единство количественного и качественного описания; знакомство с самоанализом урока |
| Анализ урока | Анализ деятельности педагога на основе единого алгоритма и критериев оценки параметров урока; анализ и синтез сторон, характеристик, компонентов, этапов и процессов урока и установление связей между ними |
| Заключительный | Формулировка конкретных выводов и предложений учителю |

Инновационная дидактическая модель образования предполагает «выращивание» профессиональных потребностей педагога, его развитие как исследователя собственной деятельности. На этом основании можно сделать вывод о том, что эффективность анализа и самоанализа урока зависит не только от хорошего знания учителем теории и методики преподавания предмета, но и от нацеленности на проведение содержательной рефлексии собственной деятельности. Содержательная рефлексия собственной деятельности предполагает «осознание оснований способов деятельности как выход во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта». Такой рефлексивный выход определяет установление отношений между деятельностями (действиями, средствами, целями) [7].

В. А. Метаева справедливо отмечает, что «благодаря профессиональной рефлексии, кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний и навыков в области своей профессии, достигается развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личностного опыта. Способность к рефлексии позволяет сформировать собственные ценности и принципы, определить стратегию собственного развития, побуждает к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности» [7, с. 18].

Педагогический анализ является основой для последующей работы учителя и организации методической работы в школе. Педагогические наблюдения и анализ урока (а также самоанализ) позволяют выявить изменения, которые произошли в деятельности учителя и учащихся и найти резервы повышения эффективности обучения.

Рассмотрим виды педагогического анализа урока. Каждый урок анализируется с учетом логики учебного предмета и учебного процесса в целом. Педагог в своей деятельности использует различные виды педагогического анализа и самоанализа урока: краткий оценочный, системный, полный, структурный, структурно-временной анализ, анализ воспитательной направленности урока, комбинированный, дидактический, психологический, комплексный анализ и т. д. [8, с. 111].

Краткий педагогический анализ урока предполагает общую оценку учебно-воспитательной функции урока, характеризующей решение образовательной, воспитательной и развивающей задач, и дает оценку их реализации.

Системный анализ урока – это анализ урока как единой системы с точки зрения решения главной дидактической задачи и одновременно решения развивающих задач урока, обеспечения формирования знаний, умений и навыков учащихся, усвоения ими способов деятельности.

Полный анализ урока представляет собой систему аспектных анализов, включающих в себя оценку реализации задач урока, содержания и видов учебной деятельности учащихся по следующим характеристикам: уровни усвоения знаний и способов умственной деятельности, развитие учащихся, реализация дидактических принципов, результативность урока.

Структурный (поэтапный) анализ урока – выявление и оценка доминирующих структур (элементов) урока, их целесообразность с точки зрения обеспечения развития познавательных способностей учащихся.

Структурно-временной анализ урока осуществляет оценку использования времени урока на каждом его этапе.

Анализ воспитательной направленности урока – оценка и выявление путей наиболее эффективного использования учебного материала для воспитания качеств личности учащихся.

Комбинированный анализ урока является одновременной оценкой основной дидактической цели урока и его структурных элементов.

Дидактический анализ – это анализ основных дидактических категорий (реализация принципов дидактики, отбор методов, приемов и средств обучения и учения школьников, дидактическая обработка учебного материала урока, педагогическое руководство самостоятельной познавательной деятельностью и т. п.).

Психологический анализ урока направлен на изучение выполнения психологических требований к уроку (обеспечение познавательной деятельности учащихся, их развитие).

Комплексный анализ урока – одновременный анализ дидактических, психологических и других основ системы уроков.

Психолого-педагогический анализ урока – анализ соблюдения педагогических и психологических основ процесса обучения.

Аспектный анализ урока – детальное и всестороннее изучение и оценка под определенным углом зрения какой-либо стороны или цели урока во взаимосвязи с результатами деятельности учащихся.

Педагогический анализ урока имеет ряд аспектов. Педагогический аспект анализа урока является главным в традиционной классификации и помогает определить уровень педагогической и методологической культуры учителя. Методический аспект анализа урока рассматривается через следующие позиции: управление процессом учения, цели, средства, методы, содержание обучения; развитие личности в ходе решения учебных задач; единство индивидуального и группового подходов к обучению; организационные, коммуникативные, экспрессивные практические действия учителя; методические умения, виды обратной связи; соблюдение основных дидактических принципов; целесообразность выбора формы урока, его этапов.

Психологический аспект педагогического анализа урока предполагает рассмотрение мотивации учеников и учителя; степень активности учащихся, психодинамические характеристики учебной ситуации (интенсивность, темп, ритм, разнообразие воздействий); эмоциональный фон и эмо-

циональная окраска отдельных этапов урока; обоснованность чередования напряженности и расслабления учащихся; дифференцированность нагрузки с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся; преобладающая атмосфера взаимоотношений между участниками учебного процесса и т. д.

Методический аспект анализа урока выявляет соответствие урока общим требованиям, а именно: определенность, ясность, четкость и реальность основных дидактических целей урока; изучение содержания учебного материала на правильной психолого-дидактической основе; педагогически оправданный подбор форм и методов для урока в целом и каждого структурного этапа в отдельности; целесообразное сочетание разнообразных форм организации учебной деятельности учащихся в зависимости от дидактических и частных целей урока.

Любой педагогический анализ урока предполагает выполнение следующих общих требований:

- опора на передовую психолого-педагогическую науку и передовой педагогический опыт;
- глубина и всесторонность анализа, т. е. оценка урока во взаимосвязи всех его компонентов;
- анализ во взаимосвязи с предыдущими уроками изучаемой темы;
- объективность оценок;
- обоснованность оценок, характеристик и выводов; их конкретность, доказательность;
- учет специфики учебного предмета.

Целенаправленный процесс анализа требует четкого планирования и наличия единых критериев оценки деятельности педагога. Педагогический анализ является основой для планирования последующей работы учителя и методической работы в школе.

2.2.2. Лекция-диалог «Словесная музыка»¹

Как известно, в музыке всего семь нот, а вот мелодий – бесконечное множество. Музыканты или композиторы комбинируют сочетание нот и варьируют их длительность. Так создаются музыкальные фразы минорного или

¹ Автор лекции – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социологии воспитания департамента политологии и социологии Института социальных и политических наук ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» Т. И. Гречухина (в лекции использованы материалы из книги Д. А. Белухина «Как возненавидеть себя, детей и педагогику» [2]).

мажорного плана. Под пальцами музыкантов звучат гармонические аккорды и диссонирующие; мелодия бывает быстрой, медленной, отрывистой, плавной. Музыка бывает разной: хорошая музыка всегда будит какие-то чувства, переживания, мысли.

Словесных воздействий всего одиннадцать: в числе их пять пар и одно непарное. Мы будем называть их основными (опорными, простыми) воздействиями, потому что, как в музыке, так и в нашей речи мы комбинируем эти опорные воздействия и получаем уже сложные, многозначные по тому содержанию, которое мы в них вкладываем. Наша грамотная со всех точек зрения речь также будит в нас различные чувства, переживания, наводит на размышления.

Продолжая параллель сравнения речи с музыкой, хочу спросить: если мы выучим все ноты, запомним все бемоли и диезы и где они располагаются на нотном стане, можем мы сесть к инструменту и по нотам сыграть любое произведение? Конечно, нет. Так и в словесных воздействиях нужна тренировка, повторение, многочисленные пробы.

Говоря о словесных действиях, мы будем подразумевать две основные категории:

- словесные воздействия как содержание речевого действия;
- формы, в которые облачается это содержание.

Итак, начнем знакомство с пары ПРИКАЗЫВАТЬ – ПРОСИТЬ.

Как и все пары, эта состоит из двух близнецов-слов. Почему близнецов?

Во-первых, *адрес воздействия*. Приказывая или выражая просьбу, мы воздействуем на волю собеседника.

Во-вторых, *цель нашего воздействия* – удовлетворение сиюминутных НАШИХ, а не ЕГО потребностей, желаний и т. д.

Вспомним недавнее школьное прошлое. В классе конфликт, учительница стоит перед учеником и говорит: «Я еще раз прошу тебя выйти из класса! Сидишь? Хорошо, я в последний раз ПРОШУ тебя выйти из класса!!!» Тут открывается дверь и входит директор.

Учительница: Как хорошо, Иван Петрович, что Вы зашли. Вот, сидит, разговаривает, всем мешает. Прошу выйти – не выходит.

Директор: Тебя же ПРОСИЛИ выйти, почему не выходишь?

Узнали ситуацию?

Задание. Определите, ученика просили выйти или ему приказывали? Что послужило основанием для вашего предположения?

Главное отличие приказа от просьбы – особый взгляд говорящего. Он всегда пристальный, твердый или мягкий, внимательный. А что же интонация говорящего? Она всегда вторична, так как производна от внешнего облика.

Задания:

• *Развалитесь на стуле (два человека). Строго глядя в глаза, попросите о чем-либо. Получилось?*

• *Сядьте на край стула, корпус подайте вперед и прикажите что-нибудь.*

Вывод: приказывают или просят – ГЛАЗА, а губы лишь говорят, в чем состоит просьба. Голос повинуется выражению глаз, позе, всему облику.

Задание. Подумайте, могут ли быть приказы, не вызывающие у учеников резких отрицательных реакций как по отношению к тому, кто приказывает, так и по отношению к содержанию приказа? (Урок физической культуры, ОБЖ).

Задание. Перед вами разбросаны вопросительные слова: кто, что, как, зачем. Расположите эти слова в последовательности с точки зрения слушающего.

Дело в том, что существует следующая закономерность: говорящий человек сконцентрирован на содержании своего высказывания и уверен – слушающие воспринимают ЧТО он говорит. Однако получатель информации сначала улавливает КАК говорится, а уж потом ЧТО было сказано.

Цепочка должна быть выстроена так: КАК – КТО – ЗАЧЕМ – ЧТО. Давайте разберемся в ней.

1. КАК – это выразительно, искренне, логично, внятно, понятным языком, с одобрением или осуждением, уважительно по отношению к слушателям, весело или хмуро и т. д.

2. КТО – это говорящий, его авторитет, компетентность, уважение к нему, вера в него и т. д.

3. ЗАЧЕМ – это ясная и понятная если не всем, то подавляющему большинству цель.

4. ЧТО – содержание.

Задание. Почему ребенок почти не обращает внимания на угрозу бабушки наказать за плохое поведение? Скорее всего, тон угрозы не выражает реальности ее осуществления (дефектное КАК), потом, кто слушается бабушку (дефектное КТО)?

Следующая пара: ОБЪЯСНЯТЬ – ОТДЕЛЫВАТЬСЯ.

Адресатом воздействия являются умственные способности человека, его уровень интеллекта.

Цель: мне надо, чтобы ты понял то, что знаю и понимаю я.

Причем, в случае ОТДЕЛЫВАТЬСЯ мы хотим, чтобы собеседник еще совершил какое-либо действие: ушел, замолчал, перестал надоедать своими просьбами. Именно этот нюанс и отличает противоположность действий.

Рассмотрим словесное воздействие ОБЪЯСНЯТЬ.

Задание. Сейчас мы с вами воспроизведем ситуацию в выпускном классе школы. Вы ученики, а я учительница. В классе есть претендентка на медаль. Все ученики, в том числе и будущая медалистка, не сделали домашнее задание.

Учительница: Сделал домашнее задание?

Ученик: Нет.

Учительница: Два в журнал. А ты сделала домашнее задание?

Ученица: Нет.

Учительница: Два. Давай дневник.

(Так продолжается до тех пор, пока не доходит очередь до медалистки.)

Учительница: Сделала задание?

Медалистка: Нет.

Учительница: От тебя я не ожидала! Отличница, идешь на медаль. Тебе двойку не поставлю. Открываем тетради и записываем тему урока.

Каковы ваши ощущения? Опишите их.

Запишем вывод. Если возникла конфликтная ситуация, то избегайте немедленного объяснения, поскольку в конфликте всегда участвуют эмоции, а совладать с ними может не каждый.

А теперь поговорим о словесном воздействии ОТДЕЛЫВАТЬСЯ.

Давайте представим, как выглядит человек, которому нужно отделаться от собеседника: человек сначала, как бы вцепившись в партнера, говорит, что нужно сделать, а потом бросает его (резко отводит взгляд, отворачивается, поворачивается спиной и т. д.)

Следующая пара: УЗНАВАТЬ – УТВЕРЖДАТЬ.

Оба воздействия *адресуются* к памяти человека, но *цели* их совершенно противоположные.

УЗНАВАТЬ – извлекать что-либо из памяти собеседника.

УТВЕРЖДАТЬ – что-то вкладывать в память собеседника.

Итак, УЗНАВАТЬ. Суть его можно выразить словами: «Я хочу знать...», «Мне интересно...».

Задание. Посчитайте, сколько вопросов на самом деле задала учительница в следующей ситуации.

В класс входит учительница, и начинается урок географии. Учительница открывает журнал и говорит: «На прошлом уроке мы говорили о строении атмосферы. Итак, первый вопрос – из чего состоит атмосфера?» Глаза учительницы бегают по строчкам журнала. В классе напряженная тишина – все уткнулись в учебники. Наконец, она произносит: «Иванов, к доске». В классе раздается облегченное «А-а-ах!», а бедолага Иванов уныло плетется отвечать. Далее события развиваются по хорошо разработанной схеме, обкатанной в совершенстве за долгие годы школьного всеобуча: класс занят своими делами, учительница занята Ивановым, внимание Иванова приковано к первым партам, откуда ему активно подсказывают. (А как же! Ведь если Иванова посадят с двойкой, то могут спросить кого-нибудь еще, в том числе и меня. Нет уж! Лучшие я подскажу Иванову, благо учебник передо мной!) Наконец, наш бедолага понимает, что ему нужно говорить, и начинает бубнить себе под нос географические премудрости. Учительница изо всех сил не замечает подсказок, ловит каждый звук из-под носа Иванова и согласно кивает головой. Класс в это время развлекается. Когда гул становится таким громким, что не заметить его уже нельзя, учительница стучит по столу. Смолкают все. Учительница: «Интересно, кому Иванов рассказывает? Мне? Мне не надо, я все знаю. Может быть, вам? Тогда почему не слушаете?». Ученики, стихнув на мгновенье, снова начинают гудеть.

При построении занятия или урока прежде всего ответьте себе на вопросы: чего же вы на самом деле хотите от слушателей? что хотите от них узнать? для чего это вам нужно? Именно в этом случае появится четкая мотивация содержания вопроса и формы самих вопросов.

Второе воздействие этой пары УТВЕРЖДАТЬ.

Несмотря на кажущуюся простоту это воздействие несет в себе опасности. Воздействуя на память человека с целью что-то в него вложить, мы часто забываем, что запомнить сразу большой объем информации сложно.

Поэтому планируйте информацию так, чтобы утверждений-выводов было немного, а содержание самого утверждения не вызывало сомнения. А может, это не так? Как добиться того, чтобы ваши ученики возненавидели вас за скуку и монотонность? Говорите короткими фразами, в конце каждой ставьте точку, т. е. резко понижайте интонацию. Эффект будет поразительный!!!

УДИВЛЯТЬ – ПРЕДУПРЕЖДАТЬ.

Оба слова *адресуются* нашему воображению. *Цель* – раздвинуть рамки воображения, а, следовательно, впустить что-то новое, чего еще не было.

Задание. «Я произношу фразу (мрачно и таинственно): “В темном, темном, дремучем, дремучем лесу!”. Объясните, дремучий, это какой лес? А теперь так (весело и радостно): “В темном, темном, дремучем, дремучем лесу!” Что теперь вы скажете о слове дремучий?».

Настоящее предупреждение – это тоже расширение воображения. Вот пример из школьной жизни.

Учительница: Если не сделаешь домашнее задание, то я поставлю тебе два.

Ученик: Ну, два, ну и что? Не в первый раз.

В этом случае воображение не вовлекается в осознание. Для этого надо в конце фразы не ставить точку, а наоборот поднять интонацию: «И ты представляешь, что тебя ждет?» Скорее всего, перспектива будет мысленно нарисована.

Итак, УДИВЛЯТЬ – это очень яркое образное воздействие, направленное на расширение воображения, что обогащает личность человека, способствует развитию.

Почти синонимами к слову УДИВЛЯТЬ будут словесные действия ИНТРИГОВАТЬ («А сейчас я вам расскажу то, о чем вы никогда раньше не слышали»); ХИТРИТЬ («Неужели вы не можете догадаться, это ведь так просто» и т. п.).

Рассмотрим следующую пару: ОБОДРЯТЬ – УПРЕКАТЬ.

Пара *адресована* эмоциям человека. *Цель воздействия* – изменение самочувствия.

Для ОБОДРЯТЬ можно подобрать синонимы – утешать, одобрять, хвалить и др., но все они будут применяться для того, чтобы улучшить, повысить самочувствие человека, пробудить в нем положительные эмоции.

В качестве синонима к слову УПРЕКАТЬ можно назвать «стыдить», и оба эти действия понижают уровень эмоционального состояния, ухудшают психическое самочувствие человека.

Психологи выделяют два вида удовольствий, которые способствуют возникновению положительных эмоций.

Конструктивный – мы с радостью ожидаем какое-либо событие, которое будет нам очень приятно (Новый год, встреча с любимым человеком и т. п.).

Удовольствие избавления – когда нам радостно от того, что мы избавились от чего-то неприятного. При этом ничего взамен мы не получаем, избавились – и все. Но это одна сторона. Нам с вами, занимаясь педагогической деятельностью, важно помнить еще об одной стороне удовольствия избавления.

Задание. Ситуация из области семейного воспитания: мать рассерженно и с угрозой говорит сыну: «Ну, ничего! Вот придет с работы отец, он с тобой по-другому поговорит! Да так, что неделю сидеть не сможешь!».

Вопросы аудитории: Что будет происходить с эмоциональной сферой этого мальчика? Какое у него будет настроение весь остаток дня?

Но вот приходит с работы отец, которому мать успевает рассказать о непростительном поведении сына за время, пока отец переодевается в домашнюю одежду. И отец, у которого своих отрицательных эмоций больше, чем надо (одна дорога домой в час пик чего стоит!), да еще и голодный, так как ужином его еще не накормили, зовет резким тоном сына к себе, одновременно выдергивая брючный ремень... Вскоре, уже после ужина, мать удивленно замечает отцу: «Смотри-ка, какой стал шелковый, даже повеселел. Значит, только ремень понимает, а когда нормальным языком объясняешь – нет! Значит, чаще надо ума вкладывать!».

А мальчик действительно весел, у него хорошее настроение. А как же иначе? Вы представляете, в каком настроении он был полдня, ожидая наказания? Тут и муки совести, и страх, и пугающая неизвестность наказания, и еле-еле тянущееся время до прихода отца (уж скорее бы пришел, что ли!). И вот он пришел! Да, было больно и страшно, но ведь это быстро кончилось! И вот уже нет тягостного ожидания, страха перед наказанием: оно уже свершилось и нечего о нем больше думать!

Мальчик действительно весел, у него хорошее настроение, потому что все закончилось. Так формируется садомазохистский комплекс.

Запишем рекомендации:

- упреки или другое словесное воздействие, понижающее эмоциональное состояние, не должны быть растянуты во времени, так как эмоциональное пресыщение в таких случаях наступает быстро;
- не оставляйте ребенка стоять перед вами, пусть он тоже сядет, так как в стрессовых ситуациях люди испытывают мышечный зажим и начинают обращать внимание на руки, ноги и т. п.;

- хвалить можно и в присутствии других детей, а вот упрекать так, чтобы другие не слышали;

- старайтесь, чтобы упрек исходил от вас лично, а похвала – от многих людей.

Словесное воздействие ЗВАТЬ.

Это воздействие служит для привлечения внимания партнера по общению. Общения могло еще и не быть, но мы зовем собеседника, вступаем в разговор, задаем вопросы, выслушиваем ответы.

В чистом виде словесное воздействие обычно не присутствует. ЗВАТЬ – это привлечь внимание и дать первичную информацию о характере предстоящего общения, и воплощается это практически в любом текстовом варианте.

Задание. Я сейчас позову кого-либо, а вы определите характер предстоящего разговора.

Делаем вывод: привлекая внимание своих учеников, называя их по имени или фамилии, мы явственно даем им понять, что сейчас нам от них нужно.

Сложные воздействия. В педагогической практике мы используем и сложные словесные воздействия. Однако стоит отметить, что состоят они из уже знакомых нам ранее слов.

Задание. Используя материалы лекции, раскройте значение сложных словесных воздействий: ругать, журить, вдалбливать, внушать.

Ответ:

1. Ругать = упрекать и приказывать, действуют одновременно.
2. Журить = упрекать и объяснять (помочь понять, в чем состоит вина).
3. Вдалбливать = объяснять и приказывать.
4. Внушать = утверждать и приказывать.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте назначение и сущность вузовской лекции.
2. Охарактеризуйте структуру и содержание вузовской лекции.
3. Насколько убедительны доводы противников лекционного изложения учебного материала в вузе?
4. Обоснуйте дидактические и воспитательные цели лекции, ее основные функции.
5. Сформулируйте требования к современной вузовской лекции.
6. Охарактеризуйте деятельность преподавателя на этапах подготовки к чтению лекции, ее проведения, работы после лекции.

7. Раскройте особенности подачи учебного материала с использованием нетрадиционных форм проведения лекции.

8. Проведите сравнительный анализ специфики традиционных и нетрадиционных форм проведения лекционных занятий.

9. Укажите достоинства и недостатки лекций нетрадиционной формы проведения.

10. Разработайте план проведения лекции в какой-либо нетрадиционной форме (по выбору).

Список литературы

1. *Балаев А. А.* Активные методы обучения / А. А. Балаев. Москва: Высшая школа, 1986. 304 с.

2. *Белухин Д. А.* Как возненавидеть себя, детей и педагогику: наставления по технике действий для начинающих учителей, вожатых и родителей / Д. А. Белухин. Москва: Останкино: ФРЕЙМ, 1992. 144 с.

3. *Карандашев В. Н.* Методика преподавания психологии: учебное пособие / В. Н. Карандашев. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 250 с.

4. *Конаржевский Ю. А.* Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. Москва: Центр «Пед. поиск», 2003. 336 с.

5. *Кондаков Н. И.* Логический словарь / Н. И. Кондаков. Москва: Наука, 1971. 656 с.

6. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии: учебное пособие / В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во УРАО, 2000. 128 с.

7. *Метаева В. А.* Профессиональная рефлексия в последипломном образовании: учебное пособие / В. А. Метаева; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 85 с.

8. *Муравьев Е. М.* Справочник администрации школы по организации учебного процесса / Е. М. Муравьев, Е. Е. Богоявленская. Москва: Образоват. центр «Пед. поиск», 1999. 160 с.

9. *Скаткин М. Н.* Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. Москва: Педагогика, 1984. 95 с.

10. *Смолкин А. М.* Методы активного обучения: научно-методическое пособие / А. М. Смолкин. Москва: Высшая школа, 1991. 176 с.

Глава 3. ДИСКУССИОННЫЕ МЕТОДЫ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1. Сущность и основные характеристики групповой дискуссии

Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – 1) спор, обсуждение какого-либо вопроса в беседе, на собрании, в печати и т. п.; 2) способ организации совместной деятельности, помогающий выработать общее решение проблемы; 3) метод обучения, повышающий эффективность учебного процесса за счет включения обучающихся в коллективный поиск истины.

Дискуссия – это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы. В последнее время дискуссию стали широко применять в системе обучения.

Дискуссия является, во-первых, *методом активного обучения* (в этом качестве она используется в других формах обучения: семинарах, практических занятиях, социально-психологических тренингах, деловых и организационно-деятельностных играх); во-вторых, *особой технологией* (в этом случае она включает в себя другие методы и приемы: круглый стол, анализ конкретных ситуаций, мозговой штурм, кейс-метод, модерацию и др.).

В вузовском обучении дискуссия применяется в тех ситуациях, когда обмен знаниями, мнениями, суждениями и убеждениями может привести к новому взгляду на профессиональную деятельность, изучаемое явление, а также для организации интенсивной мыслительной и ценностно-ориентирующей деятельности студентов, развития навыков межличностного взаимодействия и обеспечения обратной связи. Являясь одной из наиболее эффективных технологий группового взаимодействия, дискуссия усиливает развивающие и воспитательные эффекты обучения, создает условия для открытого выражения участниками своих мыслей, позиций, обладает возможностью воздействия на их установки.

Дискуссии способствуют возникновению альтернативных мнений, выработке различных способов решения проблем, появлению конструктивной критики. Чтобы дискуссия была эффективной, участникам необходимо обладать определенными базовыми знаниями. Это могут быть знания,

переданные посредством инструкции или полученные ранее, относящиеся к опыту, приобретенному до начала занятия, или опирающиеся на информацию, изложенную во время занятий.

Дискуссия обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний и может иметь долгосрочный эффект. Активное, заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, может заставить задуматься, изменить или пересмотреть свои установки.

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

Дискуссия обеспечивает видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки. Она также предоставляет членам группы шанс проверить свои убеждения и установки.

По степени управления различают свободные и направляемые дискуссии.

Цели проведения дискуссии могут быть весьма разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, изменение установок, стимулирование творчества.

Особенности организации и проведения дискуссий

Организация и проведение дискуссии требуют тщательной предварительной подготовки. Конечно, невозможно заранее запланировать все аспекты дискуссии, но можно предусмотреть ее основные этапы и ключевые моменты.

Необходимо:

- выбрать и сформулировать тему – она должна иметь проблемный характер, содержать в себе противоречивые точки зрения, дилеммы, задевающие привычные установки аудитории;
- определить содержание – сформулировать основные проблемы и вопросы для обсуждения, подобрать литературу, справочные материалы;
- установить продолжительность дискуссии – для выяснения мнений по всем вопросам должно быть выделено достаточное количество времени, однако не настолько большое, чтобы группа успела потерять всякий интерес к обсуждаемой проблеме;

- сформулировать цель дискуссии – заключается ли она в достижении некоего консенсуса, выработке рекомендаций или это просто рассмотрение обсуждаемой проблемы с разных сторон;

- продумать способы и приемы контроля за ходом и направлением дискуссии, подведения промежуточных итогов, поддержания и стимулирования активности участников;

- подготовить способы фиксации предложенных идей и необходимое для этого оборудование.

Функции преподавателя при проведении любой дискуссии чрезвычайно обширны и включают в себя следующие:

- формулировка проблемы и темы дискуссии, создание необходимой мотивации, определение ожидаемого результата;

- создание доброжелательной атмосферы, свободной от ограничений;

- выработка вместе с участниками правил ведения дискуссии, в которые, как правило, включаются требования поведенческого и этического характера;

- подведение участников дискуссии к однозначному пониманию терминов и понятий;

- введение группы в дискуссию посредством открытых вопросов, которые требуют обсуждения;

- руководство дискуссией (поддержание высокого уровня активности всех участников, соблюдение регламента);

- фиксирование предложенных идей, чтобы исключить повторения и стимулировать дополнительные вопросы;

- направление обсуждения в нужное русло;

- осуществление анализа высказанных идей, мнений, позиций;

- подведение промежуточных и окончательных итогов дискуссии.

Преподаватель принимает групповое решение вместе с участниками, по окончании дискуссии подчеркивает вклад каждого участника в обсуждение, благодарит каждого.

Некоторые приемы введения в дискуссию:

- предъявление проблемной ситуации;

- постановка проблемных вопросов;

- демонстрация видеосюжета;

- ролевое проигрывание проблемной ситуации;

- анализ противоречивых высказываний по обсуждаемой теме;

- альтернативный выбор – участники выбирают одну из нескольких точек зрения или способов решения проблемы.

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

Открытые (восполняющие) вопросы – это такие вопросы, на которые можно отвечать в свободной форме; они обычно начинаются со слов «что», «как», «где», «когда», «почему». Данные вопросы направлены на выяснение новых свойств или качеств явлений и объектов, они идеальны для начала дискуссии.

Закрытые (уточняющие) вопросы – это такие вопросы, которые требуют однозначного ответа, состоящего из одного слова, часто просто «да» или «нет». Они обычно направлены на выяснение истинности или ложности высказываний, на проверку информации или ограничение возможностей выбора. Например: «Правильно ли я понял, что...?», «Верно ли, что...?». Следует избегать большого количества закрытых вопросов, поскольку они уменьшают степень участия отвечающего в дискуссии.

Наводящие вопросы – это вопросы, подводящие участника дискуссии к ответу, который ожидает услышать от них автор. Примеры наводящих вопросов: «Вы же понимаете, почему мы говорим именно так, не правда ли?», «Это может быть полезным для вас, вы не находите?», «Разве вы не считаете, что это поможет решить проблему?».

Вопросы с подтекстом – это такие вопросы, которые отчасти препятствуют свободному ответу того, кому адресованы. Они воздействуют более тонко, чем наводящие, поскольку снимают давление с респондента и переносят его на ответ, спрятанный в подтексте. Например: «Вы согласитесь с экспертами, что вариант А лучше, чем вариант В?».

Возвратные вопросы – это такие вопросы, которые используются для того, чтобы продемонстрировать включенность в беседу, выказать понимание, развить ответ или поощрить дальнейший разговор. Например: «Вы сказали, что без дополнительных временных затрат эти проблемы не решить?»

Тренировочные вопросы – это такие вопросы, которые создают заинтересованность, направляют внимание группы и стимулируют ее активность, усиливают включенность в работу, поощряют интеллектуальную деятельность. Иллюстрацией может служить вопрос «Кто же, хотя бы изредка, не сталкивался с подобной проблемой?».

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

Одно из главных назначений дискуссии – не только всесторонне и глубоко рассмотреть и решить проблему, но и побудить участников задуматься над ней, осуществить пересмотр своих убеждений и представлений, уточнить и определить свою позицию, научиться аргументированно отстаивать собственную точку зрения и в то же время осознать право других иметь свой взгляд на обсуждаемую проблему.

В дискуссии могут принимать участие два и более человека. Наиболее конструктивный вариант – 6–8 человек. Такое количество участников позволяет каждому в полной мере выразить свое мнение и внимательно выслушать партнеров. Современные техники проведения дискуссии позволяют включить в нее более 20 человек.

3.2. Дискуссионные методы в учебном процессе

В образовательной практике получили распространение различные способы обмена мнениями, отличающиеся разной степенью регламентированности и полноты обсуждения. В образовательных учреждениях используется множество разнообразных вариантов и техник организации групповых дискуссий, каждая из которых обладает своими целевой установкой, содержанием организуемой деятельности и количеством участников.

Основными методами организации дискуссионных обсуждений являются семинар, практическое занятие, круглый стол, мозговой штурм, метод анализа конкретных ситуаций, кейс-метод, модерация и др.

Семинар

Семинар – один из видов практических учебных занятий в старших классах общеобразовательной школы, а также в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Семинар подразумевает углубленное изучение темы. Семинар – коллективное обсуждение сообщений, докладов, рефератов, выполненных обучающимися самостоятельно, но, как правило, под руководством преподавателя.

Семинар является диалогической формой учебного занятия, на котором студенты имеют возможность закрепить знания, полученные на лек-

циях или из книг, в процессе их пересказа или обсуждения. Подготовка к занятиям по первоисточникам, выступление с сообщениями расширяют знания студентов.

Основные функции семинарских занятий в учебном процессе:

1. *Закрепление полученных знаний.* В процессе самостоятельной подготовки к занятию студенты повторяют лекционный материал. Проговаривание учебного материала вслух на занятии повышает степень его усвоения. Обсуждение полученной информации знаний делает знания более прочными.

2. *Расширение и углубление знаний.* Они происходят тогда, когда студенты готовятся к семинарскому занятию по первоисточникам. В процессе их чтения и конспектирования студенты получают больше информации, чем содержится в лекционном материале и учебнике. Расширению и углублению знаний также способствует подготовка студентами рефератов или сообщений по тем или иным вопросам.

3. *Развитие умений самостоятельной работы.* Происходит в процессе подготовки к занятиям. Развиваются умения самостоятельного поиска, отбора и переработки информации. Этому способствуют разные формы постановки заданий для подготовки к занятию – количество вопросов и их формулировка, указание конкретных источников, разделов, страниц – или предоставление студентам возможности самостоятельного поиска.

4. *Стимулирование интеллектуальной деятельности.* На семинарском занятии может активизироваться мнемическая и мыслительная деятельность студентов. Семинары могут стимулировать:

- репродуктивную активность – запоминание и точное воспроизведение определенного материала;
- продуктивную активность – аналитическое, системное, критическое и творческое мышление при усвоении знаний.

Подготовка преподавателя к семинару заключается в выборе темы занятия, разработке хода занятия, постановке вопросов, составлении списка литературы.

Темы семинаров могут повторять темы лекций; в этом случае семинар направлен на закрепление, дополнение или творческое обсуждение соответствующего раздела курса, рассмотренного на лекции.

На семинарах могут рассматриваться темы, не изучавшиеся на лекциях, и обсуждаться на занятии на основе письменных источников. В этом случае занятие будет направлено на расширение знаний за счет изучения первоисточников.

Темы семинарского занятия могут представлять собой конкретные аспекты соответствующего раздела. В данном случае занятие будет направлено на углубление знаний соответствующего раздела.

Важнейшим *аспектом подготовки преподавателя* к семинару является продумывание и постановка вопросов для обсуждения. От количества и типа вопросов, которые будут представлены для рассмотрения на занятии, зависит его ход. Многие преподаватели считают необходимым выносить на семинар от 3 до 5 вопросов. Предполагается, что большее количество вопросов на одном двухчасовом занятии обсудить невозможно.

Постановке вопросов предшествует *подбор литературы*. Важным аспектом подбора литературы является определение ее объема. Правильный с методической точки зрения подход заключается в том, что длительность подготовки студента к семинару не должна существенно отличаться от длительности самого семинара.

Конспект семинарского занятия содержит:

- 1) тему;
- 2) вопросы;
- 3) литературу;
- 4) формы проверки подготовленности студентов к занятию;
- 5) формы организации работы студентов при обсуждении вопросов;
- 6) результаты, которые будут достигнуты в итоге занятия.

Подготовка студентов к семинарскому занятию заключается в поиске литературы, ее чтении и конспектировании. Чтение студентами учебных пособий и первоисточников при подготовке к семинарам представляет собой важную учебную задачу. Они приучаются к самостоятельному поиску и отбору информации по заданным вопросам.

Подготовка к семинару учит студентов:

- отбору существенной информации и отделению ее от второстепенной;
- схематизации и структурированию прочитанного материала;
- формулированию выводов по прочитанному материалу.

Проведение семинарского занятия репродуктивного типа довольно традиционно в своей последовательности. Преподаватель отмечает присутствующих на занятии студентов, спрашивает их о подготовленности к занятию и трудностях, с которыми они столкнулись в процессе подготовки. Далее формулируются основные вопросы занятия и студентам дается возможность устно раскрыть их содержание. При этом преподаватель может

попросить определенных студентов раскрыть заданные вопросы или же спрашивать желающих. После выслушивания развернутого ответа на вопрос преподаватель предоставляет другим студентам возможность дополнить, исправить, прокомментировать ответ, высказать собственное мнение. Важными для преподавателя в данном случае являются умения управлять процессом обсуждения:

- умение соблюдать временной регламент;
- умение не стеснять при соблюдении регламента свободу обсуждения и выражения мнений;
- умение активизировать на занятии как можно большее число студентов;
- умение поставить конкретизирующие, наводящие вопросы в случае затруднения студентов при ответе на вопрос;
- умение стимулировать свободную речь студентов при ответах на вопросы (а не чтение конспекта);
- умение сделать выводы по рассмотренному вопросу [2, с. 11–116; 3, с. 43–68].

Практические занятия

Практические занятия существенно повышают прочность усвоения и закрепления получаемых студентами знаний и умений. Они составляют важную часть теоретической и практической подготовки студентов.

Практические занятия направлены на решение следующих учебных задач:

- обобщение, систематизацию, углубление, закрепление полученных теоретических знаний;
- формирование умений применять полученные знания на практике;
- развитие профессиональных умений будущих специалистов;
- выработку таких профессионально значимых качеств, как самостоятельность, ответственность, точность, творческая инициатива и т. д.

Основные функции практических занятий:

- закрепление теоретических знаний на практике;
- освоение умений исследовательской работы;
- освоение умений практической работы;
- применение теоретических знаний для решения практических задач;
- развитие профессиональных навыков.

Практические занятия имеют разные дидактические цели. Ведущей дидактической целью практических занятий является формирование практических умений – профессиональных (умений выполнять определенные действия, операции, необходимые в профессиональной деятельности) или учебных (умений решать учебные задачи, необходимые в последующей учебной деятельности).

В процессе проведения практических занятий студенты, во-первых, находят практическое подтверждение изучаемым теоретическим положениям, убеждаются в наличии определенных связей между теорией и практикой; во-вторых, приобретают практические умения и навыки организации и проведения исследования, умение наблюдать, сравнивать, анализировать, обобщать, устанавливать связи, делать выводы, оформлять результаты работы.

Организация и проведение практических занятий

При проведении практических занятий учебная группа делится на подгруппы, что дает ряд преимуществ: преподаватель имеет больше возможностей для эффективного руководства деятельностью малых групп и отдельных студентов и оказания им своевременной помощи в учебной работе.

План практического занятия включает в себя, как правило, следующие позиции:

- внеаудиторная самостоятельная подготовка студентов к занятию;
- проверка преподавателем теоретической подготовленности студентов к занятию;
- инструктирование студентов по выполнению ими практической работы;
- выполнение практических заданий;
- обсуждение итогов выполнения заданий;
- оформление отчета о проделанной работе;
- оценка преподавателем выполненных заданий и степени овладения студентами соответствующими умениями.

Организация и проведение занятий, в частности подготовка студентов к занятию, инструктаж, выполнение студентами заданий, оформление работы, значительно упрощаются с методической точки зрения, когда существуют письменные методические указания по их проведению.

Практические занятия могут носить репродуктивный, частично поисковый и поисковый характер.

Работы, носящие репродуктивный характер, отличаются тем, что при их проведении студенты пользуются подробными инструкциями, в которых указаны:

- цель работы;
- пояснения (теоретические положения и понятия);
- оборудование и материалы;
- порядок выполнения работы;
- тип выводов (без формулировок);
- контрольные вопросы;
- литература.

Практические работы, носящие частично поисковый характер, отличаются тем, что при их проведении студенты не пользуются подробными инструкциями, им не дается порядок выполнения необходимых действий; такие работы требуют от студентов самостоятельного подбора материала и методики, выбора способов выполнения работы.

В работах, носящих поисковый характер, студенты должны решить новую для них проблему, опираясь на имеющиеся у них теоретические знания.

Формы организации работы студентов на практических занятиях могут быть разными: фронтальная, групповая и индивидуальная (рисунок) [2, с. 11–116; 3, с. 43–68].



Формы организации практических занятий

Круглый стол

Круглый стол – метод активного обучения, в основе которого лежит принцип коллективного обсуждения проблем, изучаемых в системе образования. Участники круглого стола имеют возможность практического применения теоретических знаний в условиях, моделирующих форму деятельности научных работников.

В основе данного метода лежит принцип коллективного обсуждения проблем. Главная цель занятий, проводимых с использованием метода круглого стола, заключается в том, чтобы создать участникам возможность практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих форму деятельности научных работников.

Такие занятия призваны обеспечить развитие творческого мышления, формирование познавательной мотивации и профессионального использования знаний на практике, что означает свободное владение языком соответствующей науки, научную точность оперирования терминами, понятиями, определениями.

Большое значение имеет расположение студентов на занятиях, проводимых данным методом: участники сидят кругом, что позволяет каждому из них чувствовать себя равноправным, – отсюда и возникло название данного метода – круглый стол. Замечено, что такое расположение участников лицом друг к другу приводит к возрастанию активности, увеличению количества высказываний. Расположение преподавателя в круге помогает ему управлять группой и создает менее формальную обстановку, возможность для личного включения каждого в общение, позволяет использовать невербальные средства общения.

Участники круглого стола выступают в роли докладчиков и оппонентов и должны владеть умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивать свою точку зрения, демонстрировать достигнутый уровень теоретической подготовки.

На круглый стол выносятся основные темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки, и вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Широкое распространение получили также круглые столы с независимой от лекционного курса тематикой, целью которых является углубленное изучение отдельных научно-практических проблем, с которыми столкнется будущий специалист.

Учебные встречи «за круглым столом» создают возможность приглашения различных специалистов, работающих над изучаемой студентами темой.

Преподаватель предлагает студентам выбрать интересующую их тему и сформулировать вопросы для ее обсуждения. Сформулированная тема и подготовленные вопросы предлагаются приглашенным специалистам круглого стола для подготовки к выступлению и ответам, причем специалистов ориентируют на то, чтобы они пришли на круглый стол не с докладами, а со своим мнением по затронутой проблеме.

Если участники заранее настроены на свободный обмен мнениями, а во время заседания круглого стола поддерживается атмосфера доброже-

лательности, обсуждение темы проходит активно и заинтересованно. Для иллюстрации собственных высказываний, подтверждения фактов участники круглого стола, как правило, используют аудио- и видеофрагменты, фотодокументы, материалы из печати, схемы, графики, таблицы, диаграммы и т. д.

Студенты получают реальную практику публичного выступления, осмысления системы аргументации, т. е. превращения информации в знание, а знания – в убеждения и взгляды. Коллективная форма обсуждения темы учит студентов формулировать свои мысли на профессиональном языке, владеть техникой публичного выступления, сопровождать выступление наглядными средствами, корректно и аргументированно вести научный спор, слушать и слышать высказывания оппонентов. Совместная работа требует не только индивидуальной ответственности и самостоятельности, но и самоорганизации работы коллектива, требовательности, взаимной ответственности и дисциплины. На таких занятиях формируются предметные и социальные качества профессионала, достигаются цели обучения и воспитания личности будущего специалиста.

Мозговой штурм

Мозговой штурм (от англ. *brainstorming*: *brain* – мозг + *storm* – буря, шторм) – оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

Метод, получивший название мозгового штурма, был предложен А. Осборном в конце 1930-х гг. в США. Этот метод является наиболее свободной формой дискуссии, эффективным способом быстрого включения всех членов группы в работу на основе свободного выражения своих мыслей по рассматриваемому вопросу.

Успех проведения мозгового штурма зависит от соблюдения двух главных принципов.

Первый из них лежит в области теории синергетики (от гр. *synergeia* – сотрудничество, содружество). При совместной работе рождаются идеи более высокого качества, чем при индивидуальной деятельности тех же самых людей. Это происходит за счет интерактивного эффекта.

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

Продолжительность мозгового штурма, как правило, не менее полутора-двух часов. Он включает в себя три этапа.

Подготовительный этап. Данный этап длится около 20–30 мин и предполагает следующие действия:

1. Решение организационных вопросов: подготовка помещения, техники, средств тонизирования (чай, кофе, минеральная вода) и релаксации (негромкая фоновая музыка).

2. Постановка цели и задач ведущим. Задание для участников обычно начинается со слов «почему», «зачем», «как решить», «что можно сделать».

3. Представление участников и ознакомление их с правилами, процедурой мозгового штурма и его регламентом, распределение ролей.

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

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

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

Все идеи записываются или стенографируются. На этом этапе очень важно соблюдать все правила и принципы, поддерживающие максимальную активность участников.

Заключительный этап. Анализ идей проводится после перерыва в течение 30–45 мин и включает в себя следующие действия:

- составление отредактированного списка идей;
- оценка, критика, аргументирование и ранжирование значимых для решения проблемы идей;

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

Как правило, мозговой штурм проводится в небольшой группе (10–12 человек), при большом количестве участников происходит деление на микрогруппы по 6–8 человек. В этом случае на заключительном этапе микрогруппы презентуют свои варианты решений, которые также могут быть проанализированы и оценены группой выбранных экспертов или всеми участниками.

Правила мозгового штурма. Важной составляющей, способствующей успеху мозгового штурма, являются особые условия его проведения, опирающиеся на следующие правила:

1. Отсутствие всякой критики:

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

2. Поощрение предлагаемых идей:

- одобряются и принимаются все высказанные идеи, причем оказывается предпочтение озарениям, необузданной и безграничной фантазии;
- важно количество высказанных идей, а не их качество;
- идеи презентуются короткими высказываниями.

3. Равноправие участников мозгового штурма:

- каждый участник должен чувствовать, что его предложение будет услышано и рассмотрено;
- каждый участник может высказать свое предложение в порядке очереди – это позволит привлечь к генерированию идей всех участников;
- если у кого-то из участников отсутствуют идеи или предложения, об этом нужно сразу же заявить, причем никто не должен эту ситуацию комментировать и выяснять, по какой причине обучаемый не может внести предложение.

4. Свобода ассоциаций и творческого воображения:

- существует запрет на введение каких-либо ограничений;
- любая предложенная идея стóит рассмотрения и внимания участников, так как может вызвать ассоциацию у кого-либо из членов группы и привести к рождению новой идеи;
- высказанные ранее идеи любой участник может развивать, интегрировать, получать из них новые ассоциативные комбинации;
- идеи могут высказываться без обоснования;
- допускается выдвижение заведомо нереальных, фантастических, шуточных, оригинальных идей.

5. Наличие творческой атмосферы:

- между участниками поддерживаются демократичные, партнерские и дружественные отношения;
- создается и закрепляется такая обстановка, в которой допускаются шутка, каламбур, юмор;
- руководитель инициирует атмосферу максимального психологического комфорта: улыбается, одобряет, поддерживает, восхищается, радуется, говорит комплименты.

6. Обязательная фиксация всех высказанных идей:

- все идеи, высказанные вслух, записываются на доску, магнитофон и т. д. теми же словами, какие использовал автор идеи. Требование записывающих «уточнить формулировку» недопустимо, так как может прервать творческий процесс, ход мыслей «генератора» идеи и преждевременно вызвать у слушающих доводы в пользу принятия или отторжения еще не принятого предложения;
- необходимо быть внимательным при записи поступающих предложений и не пропустить ни одного из них.

7. Время, достаточное для инкубации:

- не следует сразу же приниматься за анализ наработанных идей, их систематизацию и критику;
- группе необходимо дать время, чтобы участники могли обдумать все зафиксированные идеи и затем рассмотреть любые альтернативные подходы или новые предложения.

Метод мозгового штурма привлекателен тем, что помогает активно, демократично, творчески и ненавязчиво обсуждать серьезные проблемы [4, с. 77–82].

Кейс-метод

Кейс-метод (от англ. *case method* – метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) – это метод обучения, использующий описание реальных экономических и социальных ситуаций (под ситуацией, или кейсом, понимается письменное описание конкретной реальной ситуации в какой-либо организации). Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них.

Кейс-метод впервые был применен в Гарвардском университете в 1924 г. как техника обучения, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций.

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

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

Кейс-метод интегрирует в себя формы развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств студентов.

Данный метод представляет собой специфическую разновидность проектной технологии. В кейс-методе формирование проблемы и путей ее решения происходит на основе кейса, который является одновременно и техническим заданием, и источником информации для осознания вариантов эффективных действий.

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

Кейс-технология позволяет успешно развивать творческие способности обучающихся, формирует навыки выполнения сложных заданий в составе небольших групп, помогает успешно овладеть способностями анализа

непредвиденной ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения. Этот метод также способствует развитию технического мышления, умения свободно ориентироваться в современном производстве, готовности к плодотворной профессиональной деятельности, формированию таких качеств, как инициативность и самостоятельность.

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

Первый этап представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и формированию вопросов для его анализа. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя. Различают «полевые» (основанные на реальном фактическом материале) и «кресельные» (вымышленные) кейсы. Хотя создание кейса имеет творческий характер, его все-таки можно представить в виде своеобразного технологического процесса, основными стадиями которого выступают:

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

Источниками создания кейса являются:

- художественная и публицистическая литература, информация из СМИ;
- статистические данные;
- научные статьи, монографии и отчеты, посвященные той или иной проблеме;
- реальные события;
- Интернет и его ресурсы.

В кейс-методе исключительно важное место занимает проблема. Поскольку проблема представляет собой форму существования и выражения противоречия между уже назревшей необходимостью в каких-то действиях и недостаточными условиями для ее реализации, формулировка проблемы предполагает определение этого противоречия. Выявление противоречия еще не определяет проблему полностью. Для этого необходимо выделить ее основные составляющие. Главными связующими структуры проблемы являются:

- внутренние побудительные мотивы, в качестве которых выступают необходимость, потребность, интересы и неизбежность;

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

- условия возникновения и решения проблемы, под которыми понимаются явления, воздействующие на ее возникновение, существование, развитие и решение;

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

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

Конкретные примеры лучше сохраняются в памяти, нежели абстрактная информация. Благодаря своему активизирующему воздействию они наиболее пригодны для индивидуальной работы или работы в малых группах.

Таким образом, конкретная ситуация объединяет знание и практику, требует от обучающихся активного интеллектуального и эмоционального участия в анализе и обсуждении, предполагает нетрадиционную роль преподавателя. «Продуктом» обучения с помощью анализа конкретной ситуации является человек, способный использовать абстрактные знания на практике.

Выделены условия, которые нужно учитывать при составлении описания конкретной ситуации. В частности, она должна:

- соответствовать содержанию теоретического курса и профессиональным потребностям обучающихся;

- отражать реальный, а не вымышленный профессиональный сюжет;

- основываться на местном материале и быть адаптированной к текущему учебному процессу;

- отличаться проблемностью и содержать необходимое и достаточное количество информации;

- показывать как положительные, так и отрицательные примеры;

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

- описываться интересно, простым и доходчивым языком;

- сопровождаться четкими инструкциями по работе с ней.

Кроме того, текст ситуационного упражнения не должен содержать подсказок относительно решения поставленной проблемы.

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

Для эффективного проведения занятия необходимо также подготовить методическое обеспечение.

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

Работа над ситуацией в аудитории включает следующие стадии:

1. *Введение в кейс*, постановка преподавателем основных вопросов и задач. Тексты кейсов могут быть выданы каждому студенту за день до занятий или на самом занятии. На ознакомление выделяется 5–7 мин в зависимости от сложности кейса. Далее преподаватель осуществляет контроль знаний о содержании кейса. После этого участники задают преподавателю вопросы с целью уточнения ситуации и получения дополнительной информации, которая фиксируется на доске для последующего обсуждения.

2. *Анализ ситуации* (индивидуально или в малых группах). Каждый из участников представляет свой вариант решения в виде устного доклада (регламент устанавливается). Если участников много, то группа разбивается на подгруппы, от каждой из которых выступает представитель. После деления на микрогруппы дается определенное время для решения проблемы, подготовки и выступления (30–40 мин). Жесткое требование – укладываться в установленные сроки. Участники выявляют проблему, вырабатывают, оценивают и выбирают оптимальное решение, готовятся к презентации.

3. *Презентация решений по кейсам*. Эта стадия выступает очень важным аспектом кейс-метода. Умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его прорекламировать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также выстоять под напором критики представляется очень ценным интегральным качеством современного специалиста. Представляют решение кейса от каждой малой группы 1–2 участника. Время – до 10–15 мин. Участники задают выступающему вопросы; он должен либо ответить на них, либо внести обоснованное возражение. Преподаватель лишь направляет дискуссию. Каждый вари-

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

4. *Общая дискуссия.* На этой стадии важно следующее:

- не ограничивать время;
- дать возможность выступить каждому;
- заострить внимание выступающих на конкретных проблемах данного кейса;
- провести голосование по вопросу «Чье решение было самым удачным?».

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

5. *Подведение итогов,* завершающее выступление преподавателя.

Преподаватель должен дать информацию о кейсе. Для кейсов, написанных на примере реальных конкретных ситуаций, это информация о том, как были решены проблемы, которые обсуждались слушателями, в реальной жизни. Для «кабинетных» кейсов важно обосновать версию возможного решения. Следует акцентировать внимание на том, что кейс может иметь и другие решения, а затем выделить лучшие решения и расставить акценты поощрительного характера (рейтинг успеваемости, призы). Продолжительность – 10–15 мин.

Кейс-метод сегодня становится одним из доминирующих в профессиональной подготовке будущих специалистов, так как позволяет активизировать теоретические знания, практический опыт, способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения и аргументированно высказать свою. Будучи формой активного обучения, кейс-метод завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, где они имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в группе, применить на практике теоретический материал, увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни [4, с. 121–135].

Модерация

Модерация (от лат. *moderatio* – регулирование, управление, руководство) – комплекс взаимосвязанных условий, методов и приемов организа-

ции совместной деятельности, позволяющий вовлечь участников в процесс выявления, осмысления и анализа затруднений в деятельности, поиска путей их разрешения, взаимного обучения на основе знаний и опыта участников.

Модерация как образовательная технология была разработана в 1970-е гг. в Германии. Учебные занятия с использованием технологии модерации немецкие коллеги называют модераторскими семинарами. На них осуществляется не только повышение профессиональной компетенции педагогов и руководителей образовательных учреждений, но и подготовка руководителей разного уровня как модераторов (лат. *moderator* – наставник, руководитель), способных обучать своих коллег решению актуальных проблем управления школой в межкурсовой период времени на базе конкретных школ.

В настоящее время в Российской Федерации действуют модераторские центры для учителей и руководителей образовательных учреждений, реализующие идею непрерывного повышения квалификации с использованием опыта немецких коллег.

Понятие «модерация» используется в следующих значениях:

- форма повышения квалификации;
- совокупность методов для организации работы со слушателями;
- технология обучения;
- дидактический метод.

Основу задач, содержания и методов модерации как технологии обучения составляют педагогические, психологические и социологические разработки, направленные на обеспечение комфортности в группе, на организацию совместной деятельности участников по решению проблем и достижению результатов.

Модерация – это достаточно сложная технология организации обучения, обеспечивающая его на трех уровнях:

- 1) содержательном;
- 2) эмоциональном;
- 3) коммуникативном.

Модерация – это целый комплекс взаимосвязанных условий, методов и приемов организации совместной деятельности, позволяющий вовлечь участников в процесс выявления, осмысления и анализа затруднений в профессиональной деятельности, поиска путей их разрешения, а также взаимного обучения на основе знаний и опыта участников.

Методы модерации предполагают личную ответственность каждого участника процесса за свои действия и достижение общего результата, ори-

ентированы на перенос полученных знаний в практическую деятельность. Модерация развивает умение самостоятельно решать проблемы, способность к ведению дискуссий и переговоров, принятию ответственности за воплощение принятых решений.

Смысл модерации состоит в том, что каждый участник вносит свои знания, умения, опыт в групповое содержание, а вбирает их столько, сколько может. Высокая степень запоминаемости материала достигается благодаря его визуализации и активной деятельности самих участников. За счет благоприятной психологической атмосферы и активности обучающихся проявляется более высокая мотивация участников, исчезают многие недостатки традиционной коммуникации.

Наиболее существенными элементами модерации являются:

- руководящая и фасилитаторская (лат. *facilitator* – посредник, ведущий, помогающий группе в организации работы) роль модератора. Модератор не лектор, не эксперт, а помощник, осуществляющий поддержку и организацию активной работы самих слушателей;
- осуществление образовательной деятельности на основе совместного краткосрочного и долгосрочного планирования со слушателями как однодневных, так и длительных семинаров;
- визуализация содержания, направлений и способов деятельности. Визуализация – это обеспечение и долгосрочное использование зрительной наглядности, сопровождающей образовательный процесс;
- структурированный ход образовательного процесса, предполагающий чередование организационных форм: индивидуальная работа – парная работа – групповая работа – коллективная работа (пленум);
- обязательная презентация наработок микрогрупп (визуальная и словесная);
- осуществление обратной связи, сквозной рефлексии (содержания, методов, атмосферы), контроль за самочувствием участников, оценка достигнутых результатов;
- благоприятная групповая атмосфера, способствующая активному участию каждого в учебном процессе.

Модерация – это метаметод, элементы которого можно использовать в других формах и методах организации учебной работы. Например, по ряду элементов модерация схожа с групповой работой, тренингами, организационно-деятельностными играми, но проводится в более «мягком» режиме.

Основные этапы модерации. Модераторские семинары почти всегда предваряются знакомством (с целью установления свободной и доверительной атмосферы) и включают разнообразные разминки. Модераторские семинары состоят из ряда последовательных этапов, каждому из которых соответствуют определенные методы.

Первый этап. *Вхождение в тему.*

На данном этапе происходит представление модераторов и знакомство участников между собой, обсуждаются организационные моменты, вырабатываются правила совместной работы. На этом этапе также выявляются ожидания, конкретизируются и согласуются цели участников семинара.

Модераторы до начала учебного семинара выясняют пожелания слушателей, чтобы использовать их при планировании будущей совместной образовательной деятельности. Эта информация позволяет согласовать план и программу семинара с ожиданиями и целями участников, разнообразить формы организации учебной деятельности и обеспечить смену форм общения, подобрать средства активизации имеющихся у слушателей знаний, умений и навыков, продумать способы проявления понимания и толерантности по отношению к их субъективным потребностям.

Второй этап. *Подборка тем* (определение и формулировка проблемы или темы обсуждения).

На этом этапе выявляются профессиональные затруднения или актуальные проблемы участников. Главная задача данного этапа – четкое формулирование и выбор наиболее актуальных для участников тем. Темы только обозначаются (определяется их значимость для каждого), но не обсуждаются по существу.

Третий этап. *Проработка (обсуждение) темы в малых группах.*

Работа в микрогруппах и малых группах является важнейшим этапом модерации. Эта форма работы предоставляет всем участникам возможность действовать, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения. Групповая работа используется, когда нужно решить проблему, с которой тяжело справиться индивидуально, когда у участников есть знания, опыт, ресурсы для взаимного обмена, когда одним из ожидаемых учебных результатов является приобретение навыка работы в команде.

Общие правила групповой работы:

- каждый участник имеет возможность высказаться, если захочет;
- все участники группы уважают ценности и взгляды каждого, даже если не согласны с ними;

- обсуждаются идеи, предложения, а не люди, которые их высказали;
- все участники делают замечания кратко и по существу;
- каждый участник, даже защищая свою точку зрения, открыт для восприятия чужих идей, мнений и интересов других участников;
- все возникающие разногласия, конфликты разрешаются мирным путем с учетом интересов участников и правил работы;
- все участники стремятся создать открытую, деловую, дружескую атмосферу.

Четвертый этап. *Презентация результатов наработок микрогрупп. Обобщение и конкретизация результатов работы.*

После работы в малых группах участники собираются вместе для обсуждения результатов. При презентации важное значение имеет визуализация с помощью разных носителей информации. Она помогает сделать доклад более интересным, пробуждает внимание аудитории, обеспечивает ее участие и, следовательно, повышает эффективность обучения. Кроме того, все многообразие и различие мнений и идей слушателей находят при этом свое наглядное отражение. Слушатели получают возможность следовать за ходом мысли докладчика, в любой момент доклада задавать вопросы и вносить свои предложения.

Результаты групповой работы представляются в различных формах: это могут быть карточки, коллажи, стенгазеты, модели, картины, сценические постановки, слайды, видеофильмы и т. п.

Пятый этап. *Подведение итогов работы и обмен впечатлениями.*

В конце занятия проводится содержательная и эмоциональная рефлексия. Модератор анализирует, обобщает и конкретизирует вклад каждого участника в работу группы. Составляется общий перечень проблем с указанием конкретных мероприятий по их решению. Необходимо совместно определить дальнейшие перспективы работы, договориться о сотрудничестве.

На заключительном этапе важным является не только подведение итогов работы, но и свободный обмен мнениями и впечатлениями между участниками, так как рабочий процесс был наполнен яркими эмоциональными переживаниями, которые требуют своего выхода и завершения.

Следует отметить, что описанные этапы модерации могут быть реализованы в течение одного занятия, в один либо два дня или в две недели, но при этом текущее подведение итогов проводится ежедневно [4, с. 167–195].

3.2.1. Семинар «Гендерная социализация»¹

Цель – углубить и расширить полученные студентами на лекции знания о гендерной социализации.

Задачи:

- рассмотреть понятие «гендерная социализация»;
- сформировать представления о степени влияния социальных институтов на процесс гендерной социализации личности;
- осветить процесс гендерной социализации личности на разных этапах ее развития.

Вопросы для обсуждения

1. Понятие и сущность социализации.
2. Специфика гендерной социализации.
3. Процесс гендерной социализации.
4. Социальные институты гендерной социализации.
5. Особенности гендерной социализации на разных возрастных этапах.

Список рекомендуемой литературы

Абраменкова В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 70–78.

Ажгихина Н. И. «Железная леди» или Баба Яга? «Женская тема» в современной российской прессе / Н. И. Ажгихина // Материалы Первой российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай–96». Москва: МЦГИ, 1997. С. 43–46.

Алешина Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74–82.

Альчук А. Метаморфозы образа женщины в русской рекламе / А. Альчук // Гендерные исследования / ХЦГИ. 1998. № 1. С. 255–261.

Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. Москва: Аспект Пресс, 2003. 364 с.

Гусева Ю. Е. Динамика репрезентации образа женщины-политика в женских журналах / Ю. Е. Гусева // Гендерные исследования и гендерное образование в высшей школе: материалы Международной научной конференции, Иваново, 23–25 июня 2002 г. Иваново: ИГУ, 2002. С. 115–120.

¹ При разработке семинара были использованы материалы кн. «Гендерная психология» (СПб., 2009).

Гусева Ю. Е. Раздельное по полу обучение: усиление половой дифференциации или создание «нового типа» людей / Ю. Е. Гусева // *Лидерство. Гендерные перспективы: труды Первой международной конференции, Санкт-Петербург, 27–28 окт. 2003 г.* / под ред. Л. А. Герасимовой. Санкт-Петербург: СПбГУ ИТМО, 2004. С. 119–121.

Гусева Ю. Е. Формирование гендерных представлений и полоролевого поведения у дошкольников в семье и детском саду / Ю. Е. Гусева // *Гендерные проблемы в современном обществознании: материалы Первой межвузовской студенческой конференции.* Санкт-Петербург: СЗАГС, НИЯК, 2001. С. 141–146.

Здравомыслова Е. Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе: русские сказки / Е. Здравомыслова, Е. Герасимова, Н. Троян // *Преображение.* 1998. № 6. С. 8–19.

Клецина И. С. Гендерная психология / И. С. Клецина // *Большая российская энциклопедия: в 30 томах* / отв. ред. С. Л. Кравец. Москва: БРЭ, 2006. Т. 6. С. 533–534.

Клецина И. С. Гендерная социализация / И. С. Клецина; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 1998. 92 с.

Ключко О. И. Мужчина и женщина: проблемы современной социализации / О. И. Ключко; Морд. гос. пед. ин-т. Саранск, 2002. 97 с.

Радина Н. К. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков / Н. К. Радина, Е. Ю. Терешенкова // *Вопросы психологии.* 2006. № 5. С. 49–59.

Ротаенко Г. Жена – «друг человека». Сомнительные идеалы, насаждаемые постсоветской mass-media // *Женщина и земля.* 1995. № 1. С. 29–30.

Смирнова А. В. Гендерная социализация в общеобразовательной школе: автореферат диссертации ... кандидата социологических наук / А. В. Смирнова. Нижний Новгород, 2005. 25 с.

Шалаева Л. Г. Гендерная социализация в образовании: автореферат диссертации ... кандидата социологических наук / Л. Г. Шалаева. Саратов, 2003. 16 с.

Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план / Е. Р. Ярская-Смирнова // *Одежда для Адама и Евы: очерки гендерных исследований* / Ин-т науч. информации по обществ. наукам РАН; Саратов. гос. техн. ун-т, Центр соц. политики и гендер. исслед. Москва, 2001. С. 93–111.

Ход занятия

1. Понятие и сущность социализации

Студентам предлагается дать развернутые суждения и ответить на вопросы:

1. Дайте определение понятия «социализация».
2. Назовите основные институты социализации.
3. Укажите основные механизмы социализации.
4. Какие институты социализации в наибольшей степени влияют на социализацию дошкольника, школьника, студента?
5. Как долго длится процесс социализации?

2. Обсуждение особенностей гендерной социализации

Контрольные вопросы:

1. Как вы считаете, когда начинается процесс гендерной социализации личности?

Обсуждается вопрос о том, что процесс гендерной социализации ребенка начинается еще до его рождения, когда родители покупают мальчикам одежду и аксессуары к ней голубого цвета, а девочкам – розового. Важно отметить, что процесс гендерной социализации длится всю жизнь и что гендерная социализация на каждом возрастном этапе развития и становления личности имеет свои особенности. Целесообразно обратить внимание студентов на влияние сложившихся в общественном сознании представлений о предназначении мужчин и женщин на гендерную социализацию. Закрепленные в общественном сознании гендерные стереотипы складывались веками и в значительной степени детерминируют развитие личности.

2. Насколько сильно родители влияют на процесс гендерной социализации своего ребенка? Как одежда и игрушки детей оказывают влияние на усвоение ими социальных норм? Одинаковы ли требования социума к поведению мальчиков и девочек?

Родители являются первичным и основным агентом гендерной социализации ребенка. Гендерные установки родителей, их стиль жизни и особенности взаимоотношений бессознательно воспринимаются и воспроизводятся детьми.

Родители одевают ребенка в соответствии с его полом или в соответствии со своими представлениями о том, как должны быть одеты мальчики или девочки. Несомненно, что одежда оказывает влияние на поведение ре-

бенка: одежда, традиционная для мальчиков, не сковывает движений, позволяет им быть активными, они не боятся ее испачкать, следовательно, такая одежда способствует развитию инициативы, увлеченности делом; одежда девочек, напротив, сковывает движения, к тому же родители любят одевать их в нарядные платья и туфли и требуют быть аккуратными, что приводит к отказу от многих видов деятельности.

Игрушки мальчиков и девочек кардинально различаются. Игрушки мальчиков (кубики, конструкторы, трансформеры и т. д.) больше направлены на созидательную деятельность, на развитие пространственных представлений, а игрушки девочек (куклы, наборы для игры в доктора и парикмахера, посуда) позволяют играть в ролевые игры обслуживающего характера.

3. Большую роль в воспитании ребенка играют сказки. На ваш взгляд, различны ли образы мужчин и женщин в сказках? Какими сказки учат быть девочек? А какими мальчиков?

В большинстве сказок, где главное действующее лицо – женщина, героиня является воплощением «традиционной женственности», она обычно является объектом спасения («Василиса Прекрасная»), безропотность женщины восхваляется («Золушка»), женщина обязательно является рукодельницей («Марья-искусница»), награда же за ее терпение – хороший жених. Ленивицы обычно наказываются.

В большинстве сказок, где главное действующее лицо – мужчина, герой является богатырем, способным на свершение подвигов, требующих ума, силы, ловкости. Желанной наградой герою является невеста, а также прилегающие к ней богатство и почести. Мужчина, не способный подчинить себе женщину, осуждается.

4. Какие гендерные стереотипы прививаются в детском саду, школе, институте? Отличаются ли подходы к воспитанию и обучению мальчиков и девочек?

К сожалению, деятельность многих образовательных учреждений являет собой яркую картину внедрения в сознание детей и подростков гендерных стереотипов. Образовательные учреждения – от дошкольных до высших учебных заведений – с помощью различного количества и качества внимания, дифференцированной системы стимулов и оценок в отношении мальчиков и девочек, юношей и девушек поддерживают гендерные стереотипы. Мальчиков на уроках хвалят чаще, чем девочек, девочки значительно чаще,

чем их сверстники-мальчики, получают негативную обратную связь. К тому же педагоги склонны по-разному объяснять неуспехи обучающихся разного пола: девочек – отсутствием или слабостью способностей, мальчиков – недостатком трудолюбия. Преподаватели высшей школы менее серьезно относятся к интеллектуальным запросам студенток, чем студентов.

5. вспомните, пожалуйста, подвержены ли школьные учебники влиянию гендерных стереотипов?

На страницах учебников девочки чаще заняты в сфере обслуживания: моют посуду, убирают, накрывают на стол, а мальчики – в инструментальной сфере: копают, строят, конструируют. Кроме этого, девочки чаще занимаются трудом дома, например шьют, вяжут, а мальчики вне его, например, занимаются спортом, играют в подвижные игры. Таким образом, учебники зачастую предлагают упрощенные модели поведения, обусловленные половой принадлежностью.

6. Какие образы мужчин и женщин транслируют нам СМИ?

Образы мужчин и женщин в СМИ в большинстве своем являются стереотипными.

Стереотипы маскулинности-фемининности или устойчивые нормативные социальные представления о характеристиках мужчин и женщин: соматических – мужчина сильный и развит физически, а женщина – слабая, нуждающаяся в поддержке и опоре; психологических – маскулинность в сознании традиционно связывается с интеллектуальным, творческим, культурным, духовным началом, а фемининность – с чувственным, репродуктивным, природным, телесным; поведенческих – мужчина активен, агрессивен, свободен, женщина – пассивна, жертвенна, зависима.

Стереотипы, касающиеся распределения семейных ролей: мужчина – глава дома, семьи, женщина – хранительница домашнего очага.

Стереотипы, связанные с различиями в характере и содержании профессиональных ролей и труда: для мужчин главной является руководящая, организаторская деятельность, для женщин традиционной стала сфера исполнительского и обслуживающего труда.

Стереотипы, связанные с представлениями об отношении к любви и дружбе: любовь мужчин возвышенна и благородна, их связывает настоящая, основанная на верности, взаимовыручке и поддержке, дружба; любовь

женщины приземленна и эгоистична, женщины не умеют дружить, их скорее объединяют одним им ведомые практические цели, нежели дружба.

Стереотипы, связанные с выбором мира увлечений: мужчин интересуют такие серьезные вещи, как политика, спорт и автомобили, а женщин – такие безделушки, как наряды, косметика и парфюмерия.

7. Мешают ли гендерные стереотипы свободному развитию мужчин и женщин?

Установлено, что человек, усваивая стандартизованную роль мужчины или женщины, воспринимает реальность весьма упрощенно, обедняя свое сознание и поведение, гипертрофирует различия между полами. Это приводит к существенной разнице в статусах мужчин и женщин, в их социальных и профессиональных ролях, к конструированию специфической властной иерархии в обществе, утверждающейся на основе гендерных стереотипов восприятия личности.

Целесообразно, чтобы ответ на этот вопрос был дан каждым студентом. Как вариант, возможен письменный ответ, так как этот вопрос является обобщающим, заставляет студентов задуматься и высказаться по обсуждаемой проблеме.

3. Гендерный анализ детской литературы

Преподаватель предлагает студентам разделиться на две группы. Каждая группа получает особое задание, что предусмотрено специально. Демонстрируя результаты выполнения задания, студенты одной группы дают возможность студентам другой группы получить новые знания.

Задание

Вариант 1

Детская литература является мощным институтом гендерной социализации ребенка. Внимательно прочитайте стихотворение. Какие гендерные установки усваивает ребенок из этого стихотворения? Какие гендерные стереотипы формирует стихотворение? Какие механизмы гендерной социализации, известные вам, могут начать действовать после того, как ребенок прочитал или услышал это стихотворение? Будет ли отличаться восприятие этого стихотворения мальчиками и девочками? Если да, то каким образом?

Из чего же, из чего же...

Из чего же, из чего же, из чего же

Сделаны наши мальчишки?

Из веснушек,
Из хлопущек,
Из линеек,
Из батареек
Сделаны наши мальчишки!
Из чего же, из чего же, из чего же
Сделаны наши девчонки?
Из цветочков
И звоночков,
Из тетрадок
И переглядок
Сделаны наши девчонки!
Из чего же, из чего же, из чего же
Сделаны наши мальчишки?
Из пружинок
И картинок,
Из стекляшек
И промокашек
Сделаны наши мальчишки!
Из чего же, из чего же, из чего же
Сделаны наши девчонки?
Из платочков
И клубочков,
Из загадок
И мармеладов
Сделаны наши девчонки!

Я. А. Халецкий

Вариант 2

Вам предлагается цитата из повести Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей». Ознакомьтесь с ней и заполните таблицу. Напротив цитаты в столбце «Комментарии к цитате» запишите свои суждения относительно того, какую гендерную информацию несет данная цитата. Какие гендерные стереотипы, гендерные установки, гендерные роли формируют эти цитаты? Какие модели поведения предлагаются мальчикам и девочкам?

| Цитата | Комментарии к цитате |
|--|----------------------|
| <p>Коротышки были неодинаковые: одни из них назывались малышами, а другие – малышками. Малыши всегда ходили либо в длинных брюках навывпуск, либо в коротеньких штанишках на помочах, а малышки любили носить платица из пестренькой, яркой материи. Малыши не любили возиться со своими прическами, и поэтому волосы у них были короткие, а у малышек волосы были длинные, чуть не до пояса. Малышки очень любили делать разные красивые прически, волосы заплетали в длинные косы и в косы вплетали ленточки, а на голове носили бантики. Многие малыши очень гордились тем, что они малыши, и совсем почти не дружили с малышками. А малышки гордились тем, что они малышки, и тоже не хотели дружить с малышами. Если какая-нибудь малышка встречала на улице малыша, то, увидев его издали, сейчас же переходила на другую сторону улицы. И хорошо делала, потому что среди малышей часто попадались такие, которые не могли спокойно пройти мимо малышки, а обязательно скажут ей что-нибудь обидное, даже толкнут или, еще того хуже, за косу дернут. Конечно, не все малыши были такие, но ведь этого на лбу у них не написано, поэтому малышки считали, что лучше заранее перейти на другую сторону улицы и не попадаться навстречу. За это многие малыши называли малышек вообразульками – придумают же такое слово! – а многие малышки называли малышей забияками и другими обидными прозвищами</p> | |

После того как одна группа студентов закончит анализ стихотворения, а другая заполнит таблицу, преподаватель предлагает обсудить выполненные варианты заданий.

4. Подведение итогов. Обобщение полученных в ходе всего занятия знаний

Уточняется содержание понятия «социализация», подчеркивается, что процесс гендерной социализации имеет свою специфику на разных возрастных этапах развития личности, обсуждается вопрос о степени влияния социальных институтов на процесс гендерной социализации, ставится проблема существования в социуме гендерных стереотипов, закрепленных в нормах, правилах, требованиях, предъявляемых социумом к мужчинам и женщинам.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте сущностную характеристику понятия «гендерная социализация».
2. В чем заключается специфика гендерной социализации?
3. Укажите, как влияют на процесс гендерной социализации литература и искусство. Приведите примеры.
4. Назовите основные институты социализации и укажите роль каждого из них в процессе гендерной социализации личности.
5. Укажите особенности гендерной социализации личности на разных возрастных этапах [1, с. 16–47].

3.2.2. Практическое занятие «Гендерные стереотипы»¹

Цель – подготовка студентов к нетрадиционному представлению проблематики пола и отношений полов в обществе, снятие барьеров традиционного восприятия социально-психологических характеристик и социальных ролей мужчин и женщин.

Задачи:

- 1) проблематизация индивидуальных гендерных представлений студентов;
- 2) демонстрация неочевидности гендерной асимметрии в обществе;
- 3) вскрытие феномена культурного конструирования социальной реальности, в том числе социополового опыта индивида;
- 4) побуждение к исследовательской активности, желанию познакомиться с гендерной концепцией отношений полов в обществе.

Студентам предлагается заранее ознакомиться с научными исследованиями по теме практического занятия.

¹ При разработке практического занятия были использованы материалы кн. «Гендерная психология» (СПб., 2009).

Список рекомендуемой литературы

Здравомыслова О. Представление о гендере связано с осознанием личности. Суждения, оценки. Мнения российских женщин и мужчин: проект «Женщина третьего тысячелетия: гражданская и политическая ответственность» / О. Здравомыслова, Н. Кигаи. Москва, 2005. 124 с.

Кледина И. С. Гендерная социализация: учебное пособие / И. С. Кледина. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 1998. 92 с.

Одаренные дети: перевод с английского / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого; предисл. В. М. Слуцкого. Москва: Прогресс, 1991. 376 с.

Оснащение

Необходимы большие листы ватмана, маркеры разного цвета, диагностические анкеты, краткий гендерный глоссарий (раздаточный материал).

Порядок работы

Этап 1. Диагностическое анкетирование.

Этап 2. Упражнение «Перевертыши» и групповое обсуждение.

Этап 3. Дискуссия «В каких сферах общество ждет разного поведения от мужчин и женщин?».

Этап 4. Обсуждение понятия «Гендерный стереотип».

Этап 5. Упражнение «Цена стереотипа».

Этап 6. Дискуссия «Кто формирует гендерные стереотипы?».

Этап 7. Дискуссия «Зачем гендерное равенство нужно мужчинам и женщинам?».

Этап 8. Групповая рефлексия «Что ценного и полезного я сегодня узнал(а) о себе?».

Этап 1. Диагностическое анкетирование

Занятие начинается с предложения заполнить диагностическую анкету, цель которой – выявить индивидуальные гендерные представления о «типично женских» и «типично мужских»:

- чертах личности;
- семейных ролях;
- профессиональных ролях (профессиях) мужчин и женщин.

Анкета

1. Сейчас одна из самых модных тем ток-шоу на телевидении и радио – «Что значит быть “настоящей женщиной” или “настоящим мужчи-

ной”?»». Какими, по вашему мнению, качествами должны обладать такие женщины и мужчины?

| Быть настоящей женщиной – это быть (какой?) | Быть настоящим мужчиной – это быть (каким?) |
|---|---|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |

2. Возможно, вам приходилось встречаться с выражением «женское счастье». Как вы думаете, что под ним подразумевается? (Напишите, пожалуйста.)

3. Как вы думаете, существует ли мужское счастье? Если да, то в чем оно заключается? (Напишите, пожалуйста.)

4. Если существуют по-настоящему «мужские» и «женские» профессии, то приведите, пожалуйста, примеры (до 6 позиций по каждому полу):

| Женские профессии | Мужские профессии |
|-------------------|-------------------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| 6. | 6. |

5. В чем, по вашему мнению, заключается разница между девочками и мальчиками?

а) в психическом развитии (внимание, память, речь, мышление):

| Девочки | Мальчики |
|---------|----------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| 6. | 6. |

б) в поведении:

| Девочки | Мальчики |
|---------|----------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| 6. | 6. |

в) в общении:

| Девочки | Мальчики |
|---------|----------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| 6. | 6. |

6. Что, по вашему мнению, особенно важно в воспитании девочек и в воспитании мальчиков?

| В воспитании девочек | В воспитании мальчиков |
|----------------------|------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

7. Каковы, по вашему мнению, особенности воспитательного воздействия на ребенка мужчины-воспитателя и женщины-воспитательницы? (Напишите, пожалуйста.)

| Характеристики «женского» воспитания | Характеристики «мужского» воспитания |
|---|---|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| 6. | 6. |
| 7. | 7. |

8. Какие, по вашему мнению, качества должны воспитать родители у своих детей?

| Мать | | Отец | |
|------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|
| в воспитании дочери | в воспитании сына | в воспитании дочери | в воспитании сына |
| 1. | 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. | 3. |
| 4. | 4. | 4. | 4. |
| 5. | 5. | 5. | 5. |
| 6. | 6. | 6. | 6. |
| 7. | 7. | 7. | 7. |

9. Когда вы первый раз услышали о социально-психологической категории «гендер»:

- сегодня;
- в этом году;
- несколько лет назад.

Спасибо за работу!

Анкета остается у студентов до окончания занятия. На ее основе организуется обсуждение гендерных представлений участников.

Этап 2. Упражнение «Перевертыши» и групповое обсуждение

На листе ватмана, прикрепленном на доске, яркими маркерами в две колонки записать «типично мужские» и «типично женские» качества, ко-

торые зачитываются студентам из заполненных анкет. Как правило, в каждой колонке оказывается от 10 до 30 качеств. Затем предлагает обсудить, какие из перечисленных качеств принадлежат всегда только девочкам и женщинам, а какие – мальчикам и мужчинам. Называя по порядку качества, записанные сначала в первой, а затем во второй колонке, преподаватель просит всех подумать:

- встречались ли в жизни женщины/мужчины с противоположными качествами: добрая (добрый) – злая (злой), умная (умный) – глупая (глупый), сильная (сильный) – слабая (слабый), заботливая (заботливый) – эгоистка (эгоист) и т. д.;

- может ли этим же качеством обладать человек другого пола – женщина может быть решительной и твердой, а мужчина – нежным и заботливым?

Аудитория неизбежно приходит к выводу, что явными и бесспорными являются только анатомо-физиологические различия. Все остальное – относительно, различия между людьми одного пола могут превосходить различия между полами.

Необходимо обратить внимание на относительность и конструируемость представлений, на то, что реальное противоречие и разнообразие социополового поведения людей в жизни недостаточно рефлексировано и осознано. Общество неосознанно тяготеет к мифу о том, что «женщины и мужчины – два разных мира» и о «врожденных различиях полов». Как правило, после этого упражнения мы даем самое первое, самое легкое определение «гендер – это социальный пол». Даются пояснения, что когда мы говорим о «мужчине и женщине», то имеем в виду биологический пол. Когда мы рассуждаем о «женском и мужском», то имеем в виду социальные характеристики пола. Их принято называть гендерными.

Этап 3. Дискуссия «В каких сферах общество ждет разного поведения от мужчин и женщин?»

Как правило, студенты говорят о том, что общество ожидает разного поведения от мужчин и женщин в семье, при выборе профессии; в обществе бытует социально не ограниченное поведение мужчин и контроль над поведением женщин. (В зависимости от ситуации и особенностей аудитории можно ввести понятия сегрегации и дискриминации по полу.)

В аудитории, как правило, непременно звучит высказывание относительно «мужских привилегий», объясняемых тем, что «мужчина – добыт-

чик». Уместно подчеркнуть, что все сведения берутся из социального опыта и наблюдений участников занятия, что высказанные представления достаточно устойчивы и потому определенным образом влияют на людей, заставляют их менять свое поведение, чтобы оправдывать социальные ожидания.

Этап 4. Обсуждение понятия «Гендерный стереотип»

Студентам раздаются материалы (глоссарий) с определениями понятий «социальный стереотип», «гендерный стереотип». Уместно попросить студентов привести примеры стереотипов национальных, возрастных, гендерных (относительно женщин, относительно мужчин), обсудить, откуда они берутся.

После обсуждения преподаватель просит студентов высказать свои мнения относительно целесообразности следования гендерным стереотипам. Мнения, как правило, расходятся. Тогда им предлагается проанализировать преимущества и недостатки наиболее распространенного в России представления о гендерных ролях мужчин и женщин.

Этап 5. Упражнение «Цена стереотипа»

Проанализируем стереотип «мужчина – добытчик, а женщина – хранительница очага». Высказываемые по ходу обсуждения идеи заносятся в таблицу на доске.

Результаты анализа стереотипа «мужчина – добытчик,
а женщина – хранительница очага»

| Для мужчины | | Для женщины | |
|-------------|--------|-------------|--------|
| Выгоды | Потери | Выгоды | Потери |
| | | | |

Это упражнение вскрывает мнимость «мужских преимуществ», неожиданно для многих – высокую «цену» гендерного мифа для жизни и здоровья мужчин, а также социальную и личностную неустойчивость, узость жизненного пространства для женщин.

Основной вывод работы на этом этапе может состоять в том, что неосознанное следование традиционным гендерным стереотипам ограничивает самореализацию и жизненное пространство как женщин, так и мужчин, ухудшает качество реальной жизни и даже сокращает ее продолжительность.

Этап 6. Дискуссия «Кто формирует гендерные стереотипы?»

Цель этого задания – сформировать представления об институтах гендерной социализации и гендерных технологиях. Обычно студенты легко ус-

танавливают список факторов гендерной социализации: традиции, культура, религия, семейное и формальное воспитание, образование, «улица», сверстники, значимые взрослые, СМИ, поп-музыка, искусство и литература и др.

Если ситуация и время позволяют, можно дать определения понятий «институт гендерной социализации», «гендерные технологии», «субъекты и факторы гендерной социализации», «гендерная идентичность» и обсудить их.

Этап 7. Дискуссия «Зачем гендерное равенство нужно мужчинам и женщинам?»

Преподаватель просит студентов представить и описать общество, свободное от гендерных стереотипов. Обсуждаются преимущества нового социального порядка для женщин и для мужчин, для развития индивидуальности каждого члена общества и для общества в целом, а также его недостатки.

Цель этого задания – ориентировать участников занятия на социальное проектирование, неизбежным этапом которого является гендерная экспертиза, развитие критического мышления. Описывая идеальные представления гендерно сбалансированного общества, студенты выходят за рамки традиционных полоролевых представлений, делают следующий шаг на пути расшатывания собственных стереотипов.

Главным выводом при выполнении этого упражнения является предположение, что в новом обществе будут созданы лучшие условия для самореализации каждого человека, что проблематика гендерного равенства важна как для женщин, так и для мужчин.

Этап 8. Групповая рефлексия «Что ценного и полезного я сегодня узнал(а) о себе?»

Преподаватель предлагает рефлексивную методику оценки результатов гендерного образования. Она в большей степени, нежели другие методы, отражает сложные процессы личностных изменений участников, соответствует интерактивному характеру обучения и человеческой потребности в самовыражении. Сдвиги в сознании не могут происходить одномоментно, актуальна проблема «критического срока», накопления и осмысления информации. Тем не менее, выражение своих чувств по поводу услышанного на занятии, вербализация возникших вопросов и сомнений способствуют проблематизации опыта участников [1, с. 16–47].

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Сравните методы активного обучения – дискуссионные и лекционные, укажите сходства и различия.
2. Укажите преимущества дискуссии по сравнению с другими методами активного обучения.
3. Какие современные техники организации дискуссий вы знаете?
4. Укажите организационные и содержательные особенности метода круглого стола.
5. Охарактеризуйте основные этапы (фазы) мозгового штурма.
6. Каковы особенности кейс-метода как способа активизации обучения?
7. Подготовьте описание конкретной ситуации в соответствии с требованиями кейс-метода.
8. Назовите наиболее существенные элементы модерации.
9. Каковы, на ваш взгляд, ограничения и трудности использования дискуссионных методов как формы обучения в вузе?
10. Выберите, подготовьте и проведите занятие в своей группе с использованием одного из дискуссионных методов.

Список литературы

1. *Гендерная психология: практикум* / под ред. И. С. Клециной. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 496 с.
2. *Карандашев В. Н.* Методика преподавания психологии: учебное пособие / В. Н. Карандашев. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 250 с.
3. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии: учебное пособие / В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во УРАО, 2000. 128 с.
4. *Панина Т. С.* Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. Москва: Академия, 2008. 176 с.

Глава 4. ТРЕНИНГОВЫЕ МЕТОДЫ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

4.1. Сущность и общая характеристика тренинга как метода обучения

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

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

Успешная работа учеников К. Левина привела к основанию в США Национальной лаборатории тренинга, именно в ней была создана группа тренинга базовых умений. В Т-группах управленческий персонал, менеджеров, политических лидеров обучали эффективному межличностному взаимодействию, умению руководить, разрешать конфликты в организациях, укреплять групповую сплоченность. Некоторые Т-группы были ориентированы на выяснение жизненных ценностей человека, усиление чувства его самоидентичности. Эти группы возникли в 1954 г. и получили название *групп чувствительности*.

В 1950-х гг. в Лейпцигском и Йенском университетах под руководством М. Форверга был разработан метод, названный *социально-психологическим тренингом* (СПТ). Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создающие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков. На основе большой экспериментально-исследовательской работы М. Форверг сделал вывод об эффективном влиянии СПТ на повышение интерперсональной компетентности за счет интериоризации измененных установок личности и их переноса на профессиональную деятельность.

В 1960-х гг. появляются *тренинги социальных и жизненных умений*, опирающиеся на традиции гуманистической психологии К. Роджерса. Тренинг применялся для профессиональной подготовки учителей, консультантов, менеджеров в целях психологической поддержки и развития.

Тренинг – интенсивное обучение с практической направленностью. В отличие от обучения в рамках образовательных программ, ориентированного на формирование системы знаний, обучение-тренинг направлено на развитие навыков, освоение участниками нового опыта.

Социально-психологический тренинг получил широкое распространение в отечественной практике. Первая монография, посвященная теоретическим и методическим аспектам социально-психологического тренинга, была опубликована Л. А. Петровской в 1982 г.

Педагогика в настоящее время ориентируется на самоценность человеческой личности, ее внутренние ресурсы и саморазвитие. Педагогический процесс в связи с этим выстраивается с учетом личности человека, его индивидуальных возможностей, способностей и интересов.

Человеку присущ интерес к собственному внутреннему миру, желание лучше узнать, понять себя. Острое чувство своего Я, проблем, связанных с самооценкой, и слабое развитие рефлексивного анализа приводят человека к возникновению целого комплекса личностных проблем. В этом случае требуется целенаправленная работа, предполагающая развитие процессов самопознания и самопрятия, формирование устойчивой положительной самооценки.

Социально-психологические тренинги направлены на решение вопросов развития личности, формирования коммуникативных навыков и умений, оказание психологической помощи и поддержки.

Под социально-психологическим тренингом принято понимать основанную на активных методах групповой работы практику психологического воздействия, при котором используются специфические формы сообщения знаний, обучения навыкам и умениям в сферах общения, деятельности, личностного развития.

Цели тренинговой работы могут быть весьма разнообразными, и это связано с тем, что подходов к пониманию тренинга много и все они значительно отличаются друг от друга. Тем не менее в психологической литературе выделяются следующие цели, объединяющие различные по направленности и содержанию тренинговые группы:

- исследование психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении;

- гармонизация субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья;
- создание основы для более эффективного взаимодействия между людьми;
- создание условий для развития самосознания и самопринятия;
- содействие процессу личностного развития;
- раскрытие и реализация творческого потенциала личности.

Тренинг – это форма специально организованного обучения для самосовершенствования личности, в ходе которого решаются следующие задачи:

- овладение социально-психологическими знаниями;
- развитие способности познания себя и других людей;
- осознание собственной значимости, повышение самооценки, формирование положительной Я-концепции.

Задача группы социально-психологического тренинга – научить каждого восприятию, пониманию и выражению себя.

Самовосприятие личности осуществляется следующими основными способами:

- через соотнесение себя с другими, т. е. групповые знания предоставляют человеку прекрасную возможность сопоставить себя с другими членами группы;
- через восприятие себя другими, т. е. через механизм обратной связи участники узнают мнение окружающих об их манере поведения, о чувствах, которые испытывают люди, вступающие с ними в контакт;
- через результаты собственной деятельности, т. е. человек сам оценивает то, что он сделал;
- через наблюдение собственных внутренних состояний, т. е. человек осмысливает, проговаривает, обсуждает с окружающими свои переживания, эмоции, ощущения, мысли;
- через восприятие собственного внешнего облика, т. е. человек принимает свое тело, свое физическое Я.

Тренинг как групповая форма работы имеет по сравнению с индивидуальными формами следующие несомненные достоинства:

1. Групповой опыт противодействует отчуждению, человек избегает непродуктивного замыкания в самом себе и не остается один на один со своими проблемами и переживаниями, обнаруживает, что и другие испытывают подобные чувства и переживают сходные проблемы.

2. Группа отражает общество в миниатюре, в ней моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни, что дает человеку возможность увидеть и проанализировать в психологически безопасных условиях психологические закономерности общения и поведения других людей и самого себя, неочевидные в житейских ситуациях.

3. Группа обеспечивает возможность получения искренней безоценочной обратной связи от людей со сходными проблемами и переживаниями, что в реальной жизни далеко не всем доступно.

4. В группе человек может идентифицировать себя с другим человеком, сыграть роль для знакомства с новыми эффективными способами презентации себя и паттернами поведения.

5. Групповая эмоциональная связь, сопереживание, соучастие, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания человека.

6. Взаимодействие в группе создает психологическое напряжение, которое играет конструктивную роль, подпитывая энергетику групповых процессов и помогая выявить и прояснить проблемы каждого участника.

7. Группа облегчает процессы самопознания и самораскрытия, поскольку эти процессы не могут быть полными без участия других людей.

Социально-психологический тренинг – это психологическое воздействие, основанное на методах активной групповой работы; форма специально организованного общения, в ходе которого решаются вопросы развития личности, формирования коммуникативных навыков, оказания психологической помощи и поддержки, позволяющие снимать стереотипы и личностные проблемы участников.

Результативность социально-психологического тренинга зависит от соблюдения в группе следующих общепринятых принципов:

- *добровольность и ненасильственность* – при объяснении правил тренинга, игры, упражнения, задания, при выборе ведущего психолог исходит прежде всего из желания людей, избегает сам и блокирует попытки принуждения участниками друг друга;

- *самодиагностика* – в содержании занятий психолог предусматривает упражнения и игры, направленные на самораскрытие участников, осознание и формулирование ими лично значимых проблем, помогающие им познать себя, особенности своей личности;

- *положительный характер обратной связи* – большинство участников нуждается в поддержке и характеризуется выраженной ориентацией

на одобрение, поэтому психолог активно использует положительную обратную связь, которая является надежным средством помощи человеку в преодолении застенчивости и повышении самооценки, снятии напряжения и релаксации, попытки демонстрации негативной обратной связи участников психолог неукоснительно пресекает;

- *неконкурентный характер отношений* – психолог создает в группе атмосферу доверия, психологической безопасности, обеспечивает максимальный психологический комфорт каждому участнику, поэтому все игры и упражнения подбираются так, чтобы свести к минимуму элементы конкуренции, соревнования, побед и поражений;

- *минимизация лабилизации и ее опосредованность* – психолог строит тренинг так, чтобы его участники получали лабилизацию – зеркало, в котором человек видит свои слабые стороны, недостатки, проблемы не напрямую, а косвенно, опосредованно: через осознание существования других, отличных от собственного, способов поведения; через наблюдение успешности этих способов; через идентификацию с психологом и успешными членами группы, поскольку людям с трудностями в общении такое зеркало не только не принесет пользы, но может способствовать умножению их трудностей, снижению самооценки, повышению тревожности, укреплению внутренних барьеров;

- *ситуация успеха* – психолог подбирает для тренинга игры, упражнения, задания таким образом, чтобы не фиксировать слабые стороны человека, а подчеркивать сильные, не ставить участника в ситуацию неуспешности, а укрепить его веру в себя, дать ему возможность быть успешным;

- *дистанцирование и идентификация* – в самом начале тренинга психолог предлагает участникам придумать себе псевдонимы или тренинговые имена для облегчения дистанцирования в случае неуспешности выполнения задания, вместе с тем он помогает каждому идентифицироваться с успехом, перенося положительную обратную связь с отдельных поступков на личность;

- *включенность* – психолог выполняет традиционную роль участника практически всех игр, поскольку, во-первых, своим примером помогает включиться в нее участникам тренинга и, во-вторых, помогает им осознать, что игры в тренинге проводятся не столько для развлечения, сколько для обучения;

- *гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер* – психолог при помощи групповых дискуссий создает и поддерживает в группе атмосферу высокого эмоционального накала и активизирует интеллектуальные аналитические процессы;

- *диалогизация взаимодействия* – психолог создает условия для равноправного полноценного межличностного общения на занятиях группы, основанного на взаимном уважении участников, их полном доверии друг другу;

- *оптимизация развития* – психолог, используя специальные упражнения, активно вмешивается в происходящее, направляет усилия участников в нужное русло, стимулирует их саморазвитие с целью оптимизации условий, необходимых для личностного развития;

- *постоянность состава группы* – тренинговая группа работает более продуктивно, в ней возникают процессы, способствующие самораскрытию ее членов в том случае, если она закрыта, т. е. в ней постоянный и неизменный состав участников;

- *гетерогенность* – целесообразное объединение в тренинговую группу людей, различающихся по полу, степени знакомства, по возрасту и профессии;

- *погружение* – продолжительность занятий определяется в самом начале работы: наибольший эффект достигается при работе крупными временными блоками – погружениями в то или иное занятие на 3–4 ч, а иногда и на более продолжительное время – интенсивный тренинг в течение 2–3 дней по 6–7 ч, тренинг-марафон – 24 ч;

- *изолированность* – безусловным требованием является полная уверенность участников в том, что их никто не подслушивает и никто за ними не подглядывает;

- *свобода пространства* – в помещении для занятий должна быть возможность свободного передвижения участников, их расположения по кругу, объединения в микрогруппы по 3–4 человека, а также уединения.

Соблюдение принципов тренинговой работы позволяет решить двойную задачу: во-первых, обеспечивает активность участников, объективирует их поведение, во-вторых, дает психологу возможность избрать оптимальную тактику проведения занятий.

Важную роль в проведении социально-психологического тренинга играет личность психолога-ведущего, которая во многом определяет успешность тренинговой работы.

Основные задачи психолога-ведущего:

- стимулирование членов группы к проявлению отношений, установок поведения, эмоциональных реакций и к их обсуждению и анализу, а также разбору предложенных игр, упражнений, заданий;

- создание в группе условий для полного раскрытия участниками своих проблем и эмоций в атмосфере взаимного приятия, безопасности, защиты и поддержки;

- разработка и поддержание в группе определенных норм взаимодействия, проявление гибкости в выборе техник воздействия.

Средства воздействия, используемые групповым психологом, принято условно разделять на два вида: вербальные и невербальные. К *вербальным* относятся следующие средства воздействия: структурирование хода занятий, сбор информации, интерпретация, убеждение и переубеждение, предоставление информации, постановка заданий. К *невербальным* средствам относятся мимика, жестикауляция, интонация, проксемика.

Психолог, с одной стороны, эмоционально принимает каждого отдельного члена группы, с другой, предъявляет группе определенные требования. Из этого следует, что необходимо постоянно контролировать соотношение сплоченности и напряженности в группе. Кроме того, поведение психолога должно служить своего рода моделью, образцом поведения в групповой работе. Внимательно слушая, обращая внимание на одно и игнорируя другое, психолог способствует созданию условий для изменения сознания и самосознания членов группы.

Групповой психолог обязан:

- иметь четкое представление о типе создаваемой группы, ее целях и задачах;

- владеть диагностическими средствами отбора в тренинговые группы;

- направить на стадии отбора в группу людей, склонных к психическим заболеваниям или находящихся в глубокой депрессии, к другим специалистам;

- информировать участников группы об основополагающих правилах, которыми должна руководствоваться группа в своей деятельности;

- избегать таких форм работы в группе, для выполнения которых у участников недостаточно подготовки и опыта;

- защищать права членов группы, решать, какой материал давать группе, в каких видах деятельности участвовать;

- быть чувствительным к любой форме группового давления, к попыткам унижить достоинство отдельного участника и блокировать подобное поведение;

- быть компетентным в своих действиях и логически обосновывать необходимость использования того или иного приема;

- подчеркивать важность принципа конфиденциальности в отношении личного материала, принадлежащего члену группы;
- избегать навязывания своих ценностей и убеждений членам группы;
- уважать способность участников тренинга самостоятельно размышлять и приходить к определенным выводам на основе полученной информации;
- быть внимательным к проявлению у отдельных членов группы признаков психического истощения;
- планировать после завершения работы группы дополнительные встречи, с тем чтобы участники могли обсудить свои изменения и успехи, а психолог – оценить эффективность группы как инструмента этих изменений и успехов;
- продолжить индивидуальную работу с теми людьми, которые после завершения основной работы группы чувствуют в этом необходимость.

Важным элементом подготовки тренинга является первичная встреча группового психолога с будущей группой. Она состоит, как правило, из двух этапов: на первом проводится групповая беседа, в ходе которой рассказывается о задачах, сроках и продолжительности встреч, и принимаются решения об участии или неучастии в тренинге, на втором проводится индивидуальное собеседование с теми, кто твердо решил участвовать в тренинге, уточняются мотивы их участия. Это делается для того, чтобы в группу не попали случайные люди, а только те, кто принял осознанное решение.

При проведении тренинга принято придерживаться следующей схемы:

- 1) приветствие;
- 2) опрос о самочувствии (участники сразу погружаются в атмосферу «здесь и теперь», анализируя свое эмоциональное и физическое состояние, общая о своих мыслях и ожиданиях по отношению к предстоящему занятию);
- 3) сообщение ведущим темы занятия (иногда она не определяется исходя из предварительных замыслов ведущего, а формулируется в результате запросов участников группы, прозвучавших во время предыдущего этапа);
- 4) притча, рассказываемая ведущим (она служит своеобразным эпиграфом к предстоящей работе и за счет своей метафоричности задает некоторую программу подсознанию участников);
- 5) разминочные упражнения;
- 6) основная часть (в ней упражнения пассивного характера перемежаются с подвижными играми – и те и другие почти всегда заканчиваются обсуждением и рефлексией);

7) подведение итогов занятия (высказывания участников по кругу о своем актуальном состоянии, осмысление проделанной работы, пожелания и предложения ведущему);

8) резюме ведущего (по необходимости, часто – в форме притчи);

9) прощание.

Тренинг – сравнительно новая форма организации учебного процесса в России. Относительная новизна этого метода обучения объясняется тем, что о нем у нас долгое время не знали, несмотря на его распространенность на Западе, а также тем, что он до недавнего времени не считался методом профессионального обучения.

В настоящее время тренинг активно применяется в отечественной системе обучения с целью моделирования ситуаций межличностного взаимодействия, отработки профессиональных навыков и умений, развития личности и т. д.

В зависимости от приоритетных целей тренинг может использоваться в следующем качестве:

- *тренировки*, в результате которой происходят формирование и отработка умений и навыков эффективного поведения;
- *формы активного обучения*, целью которого является прежде всего передача знаний, а также развитие некоторых умений и навыков;
- *метода создания условий* для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем.

4.2. Виды тренингов

Социально-психологический тренинг межличностного общения

Социально-психологический тренинг межличностного общения – вид социально-психологических тренингов, направленный на развитие у участников в процессе групповой работы знаний, навыков, умений и установок, определяющих поведение в общении, коммуникативную компетентность и способность к межличностному взаимодействию.

Социально-психологический тренинг межличностного общения направлен на решение следующих задач:

- овладение определенными социально-психологическими знаниями в сфере общения;
- развитие способности адекватного понимания себя и других в процессе коммуникаций;

- диагностика и коррекция коммуникативных качеств и умений, снятие барьеров, мешающих продуктивному общению;
- овладение приемами и способами межличностного взаимодействия с целью повышения его эффективности.

Тренинг сенситивности (прогнозирования поведения)

Тренинг сенситивности (прогнозирования поведения) – область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития, совершенствования способности индивида осознавать чувства, понимать других людей и выстраивать с ними отношения.

Тренинг сенситивности – частная форма (составная часть) социально-психологического тренинга общения, основанная на тренировке межличностной чувствительности в процессе социального взаимодействия и направленная на развитие способностей адекватного и полного познания себя, других людей и отношений, складывающихся в ходе общения.

Основные задачи тренинга сензитивности:

- развитие психологической наблюдательности как способности фиксировать и запоминать всю совокупность сигналов, получаемых от другого человека или группы;
- осознание и преодоление интерпретационных ограничений, накладываемых теоретическими знаниями и стереотипизированными фрагментами сознания;
- формирование и развитие способности прогнозировать поведение другого, предвидеть свое воздействие на него.

Психолого-педагогический тренинг

Психолого-педагогический тренинг – область практической психологии, ориентированной на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. Базовые методы такого тренинга – дискуссия и ролевая игра в различных модификациях и сочетаниях.

Целью психолого-педагогического тренинга является повышение компетентности личности в сфере общения посредством формирования базовых коммуникативных умений и навыков, являющихся подготовкой к профессиональной деятельности.

Психолого-педагогический тренинг способствует решению следующих задач:

- постижение сложности психологических, социальных и организационных составляющих общения между людьми;
- осознание степени своей компетентности, ответственности и действий в соответствии с ними;
- формирование активной социальной позиции и развитие способности осуществлять значимые для себя выборы;
- развитие терпимости к мнениям и ценностным ориентациям других людей, изменение представлений о себе;
- раскрытие способности адекватной и наиболее полной презентации себя.

Гештальтгруппы

Ритм жизнедеятельности организма, по Ф. Перлзу, можно описать с помощью следующего цикла: осознание потребности – ее удовлетворение – завершение гештальта – сдвиг его на задний план для освобождения места новому гештальту. Процесс создания и разрушения гештальта, который понимается как целостная жизненная ситуация, сложившаяся на данный момент времени в восприятии человека, определяющая его отношение к другим людям, к происходящим вокруг событиям, может занимать практически любые промежутки времени: от одной секунды до целой жизни. Только наиболее важное и значимое для нас становится гештальтом – фигурой, выделяющейся из фона. Работа гештальтгрупп направлена на то, чтобы выработать у людей правильные гештальты, т. е. адекватное восприятие себя, окружающих людей, обстановки и человеческих взаимоотношений.

Психодинамический тренинг

Этот вид тренинга связан с именем З. Фрейда. Им были выдвинуты три основные модели психоаналитически ориентированной групповой психотерапии, базовые принципы которых можно выразить следующим образом:

- психоанализ в группе;
- психоанализ группы;
- психоанализ через группу или посредством группы.

Психотерапевтический процесс протекает следующим образом: анализ поочередно проходят члены группы в присутствии остальных, и ведущий с каждым взаимодействует индивидуально, не обращаясь к группе

в целом. По мнению приверженцев этого подхода, участники группы – наблюдатели происходящего индивидуального психоанализа – не являются пассивными зрителями, а сами включаются в процесс, внутренне сопереживая и эмпатируя пациенту.

Группы транзактного анализа

Этот вид тренинга основывается на концепции Э. Берна о транзакциях. Транзакционный анализ в узком смысле описывает наиболее часто встречающиеся транзакции, возникающие между эго-состояниями Родителя, Ребенка и Взрослого, как в общении между людьми, так и внутри самого индивида. Приемы транзакционного анализа, используемые в процессе тренинговой работы, помогают участникам ярче осознать неконструктивные способы профессионального общения.

Не секрет, например, что очень многие учителя, входя в класс, фиксируются в эго-состоянии Родителя, тем самым резко сужая диапазон возможностей общения рамками «сверху вниз». Более того, родительское Я становится привычным состоянием во взаимодействии не только со школьниками, но и с коллегами, семьей. Отсюда конфликты, разлад, непонимание. В группах транзактного анализа происходит осознание различных своих эго-состояний.

Психодрама

Целью психодрамы Дж. Морено является пробуждение спонтанности человека, которая находит выражение в акте творчества, т. е. проявлении некой модели поведения в ситуации «здесь и теперь». Целительный, коррекционный и развивающий эффекты психодрамы достигаются за счет катарсиса, снятия напряжения, спонтанности и расширения имеющегося ролевого репертуара.

Классический психодраматический сеанс состоит из трех стадий: разогрева, действия и взаимодействия с группой (обмен чувствами), или завершающей стадии. Обычно во время одного сеанса директор группы (=ведущий группы) выбирает одного протагониста и путем последовательной смены сцен – от достаточно нейтрального эпизода, используемого для разогрева, до кульминационной сцены, вскрывающей проблему и достигающей катарсиса, – организует психотерапевтический процесс. Одной из важнейших задач завершающей стадии сеанса является развитие у пациента способности понимать себя, свое поведение и воздействие на окружающих. Это достигается в психодраме с помощью двух форм интерпретации – деятельности и вербализации.

Телесно-ориентированные группы

Телесно-ориентированный подход В. Райха базируется на убеждении, что между телесным (состоянием мышечной системы и внутренней среды организма человека) и психологическим состоянием существует прямая причинно-следственная связь. Хроническое напряжение в той или иной группе мышц создает так называемый мышечный панцирь, который можно считать универсальным эквивалентом подавления эмоций. «Мышечный панцирь» становится основой формирования «брони характера», что создает благоприятную почву для развития невротического характера.

Согласно В. Райху, в «мышечном панцире» можно выделить семь основных защитных сегментов, образующих ряд из семи колец, которые в горизонтальной плоскости пересекают тело. Они располагаются в области глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, поясницы и таза.

На достижение результата направлены три основные подгруппы приемов: работа над структурой тела (техника Александера, метод Фельденкрайза), чувственное осознание и нервно-мышечная релаксация, восточные методы (хатха-йога, тайчи, айкидо).

Группы нейролингвистического программирования

Нейролингвистическое программирование Р. Бэндлера и Д. Гриндера (НЛП) – это процесс моделирования внутреннего человеческого опыта и межличностной коммуникации путем выделения структуры процесса.

НЛП является синтезом успешных стратегий обучения и использует методы, применяемые лучшими психотерапевтами всех направлений. Нейролингвистическое программирование – действенный инструмент, который можно эффективно использовать в образовании.

Как отмечают Р. Бэндлер и Д. Гриндер, множество школьников не успевают именно потому, что имеет место несовпадение первичных репрезентативных систем у ученика и учителя. Если ни тот ни другой не являются достаточно гибкими, чтобы приспособиться, обучения не происходит. Учитель, владеющий методами НЛП, оказывается обладателем широкого диапазона стратегий поведения, позволяющих ему проявить максимальную гибкость в процессах коммуникации с учениками.

4.3. Тренинг в учебном процессе

Активное социально-психологическое обучение – это комплексное дидактическое направление, ориентированное на охват различных сфер соци-

альной практики. В нем используются всевозможные методы и формы активного социально-психологического воздействия на людей с целью развития у них знаний, умений и навыков более эффективного социального функционирования, повышения психологической культуры, оптимизации социально-психологической компетенции.

Активное социально-психологическое обучение осуществляется в процессе общения в условиях особым образом организованного интенсивного взаимодействия участников малой группы. По своей сути это групповое обучение. Среди методов и форм активного социально-психологического обучения в высшей школе наиболее эффективно используются социально-психологические тренинги.

В широком смысле под социально-психологическим тренингом понимается практика психологического воздействия, основанная на методах активной групповой работы. При этом подразумевается использование специфических форм сообщения знаний, обучения навыкам и умениям в сферах общения, деятельности, личностного развития и коррекции.

Социально-психологические тренинги классифицируются в зависимости от источников, из которых человек получает информацию о своем Я. Выделяются пять видов социально-психологического тренинга:

- «Я – Я» – тренинги, сосредоточенные на проблемах личностного роста, главные источники обучения – интраперсональные (внутриличностные);
- «Я – другие» – тренинги, решающие задачи межличностных отношений;
- «Я – группа» – тренинги, развивающие способы общения личности с группой, членом которой она себя считает;
- «Я – организация» – тренинги, направленные на формирование умений межличностного взаимодействия в условиях межгруппового соревнования, конфликта, кооперации;
- «Я – профессия» – тренинги, ориентированные на функционально-ролевое исследование проблем личности.

Основное назначение социально-психологического тренинга состоит в овладении участниками социально-психологическими знаниями в области формирования соответствующих социальных установок в активной форме, т. е. в ходе специально разработанных активных действий.

Цели социально-психологического тренинга:

- осознание особенностей поведения каждого участника общения, его достоинств и недостатков;

- развитие умения и навыков общения;
- сплочение группы на основе единых целей и задач обучения, норм и правил взаимодействия.

В настоящее время тренинг активно применяется в обучении для моделирования ситуаций межличностного взаимодействия, в процессе отработки каких-либо навыков, развития способности адекватного познания себя и других людей и т. д.

Тренинг – это форма специально организованного обучения для совершенствования личности, в ходе которого решаются следующие задачи:

- овладение социально-психологическими знаниями;
- развитие способности познания себя и других людей;
- повышение представлений о собственной значимости, ценности, формирование положительной Я-концепции.

4.3.1. Социально-психологический тренинг «Снижение уровня агрессии подростков и развитие детско-родительских отношений»

Тренинг направлен на снижение уровня агрессии подростков и оптимизацию детско-родительских отношений. Тренинговую работу необходимо вести в трех направлениях: с подростками, с родителями и с семьей в целом.

Цель – снижение уровня агрессии подростков и оптимизация детско-родительских отношений.

Задачи:

1. Расширение психолого-педагогической грамотности родителей.
2. Обучение родителей позитивным, социально приемлемым моделям поведения и приемлемым методам воспитания.
3. Развитие у родителей позитивных установок по отношению к подростку.
4. Повышение уровня осознания своих и чужих чувств и эмоций.
5. Снятие негативных чувств и эмоционального напряжения у подростков и их родителей.

Тренинг включает 30 занятий, которые рекомендуется проводить 1 раз в неделю. Продолжительность каждой встречи – 1,5 ч. Тренинг рассчитан на занятия в 3 группах: подростков, родителей и совмещенной группы. Занятия рекомендуется проводить следующим образом: на первой неделе занимается

группа подростков, параллельно с ними – группа родителей, на следующей неделе идут занятия совмещенной детско-родительской группы и т. д.

Программа занятий в группе подростков

Цель – снижение уровня агрессии у подростков.

Задачи:

1. Повышение уровня осознания своих и чужих чувств.
2. Снятие негативных чувств и эмоционального напряжения.
3. Увеличение самоконтроля.
4. Формирование адекватной самооценки.

Занятие 1

1. Разминка:

1) Начало работы. Представление ведущего. Информация о себе и о программе. Задачи: создать дружелюбный и безопасный настрой, продемонстрировать открытый стиль общения.

2) «Знакомство по парам». Участники разбиваются по парам, желательно по принципу наименьшего знакомства. В течение 10 мин они рассказывают друг другу о себе, потом представляют партнера остальным участникам, говоря о нем от первого лица, стоя за спиной, положив руки на плечи сидящего впереди партнера. Затем упражнение обсуждается.

2. Основная часть:

1) Мозговой штурм на тему «Выработка правил».

2) «Нарисуй себя». Каждый участник рисует себя таким, каким он видит себя. Общая дискуссия.

3. *Завершение.* Завершающий обмен впечатлениями от занятия [6, 18].

Занятие 2

1. Разминка:

1) «Здравствуйтесь». Участники садятся по кругу. *Инструкция:* «Начнем сегодняшний день так: встанем (тренер встает, побуждая к тому же всех участников группы) и поздороваемся. Здраваться будем за руку с каждым, никого не пропуская. Не страшно, если с кем-то вы поздороваетесь два раза. Главное – никого не пропустить». После того как все поздоровались и снова встали в круг, ведущий говорит: «Внимательно посмотрите друг на друга. Со всеми ли вы поздоровались?». Если обнаружится, что кто-то кого-то пропустил, то надо предложить им поздороваться.

2) Повторение правил работы в группе.

2. Основная часть:

1) «Взорви шарики». Участникам предлагается избавиться от агрессии, злости с помощью сдавливания и лопания шариков.

2) «Разрывание бумаги». Это упражнение также поможет избавиться от неприятных чувств. Берутся старые газеты и журналы. Несколько минут отводится на обсуждение разных чувств и вызывающих их ситуаций. Затем все вместе начинают рвать бумагу, бросаться ей и валяться в кучах из рваной бумаги.

3) «Ругаемся животными». Ведущий предлагает участникам поругаться, но не плохими словами, а используя названия животных.

4) «Да и нет». Попарный спор, где присутствуют только слова «да» и «нет». Периодически участники меняются ролями.

5) «Мусорное ведро». Участники должны разорвать, тем самым избавляясь от негативных эмоций, изображения злости, гнева, раздражения, и выбросить их в ведро.

6) Упражнение на релаксацию «Качели». Попарно участники плавно покачивают друг друга в течение 2–3 мин. Тот, кого покачивают, находится в позе «зародыша»: поднимает колени и наклоняет к ним голову, ступни плотно прижаты к полу, руки обхватывают колени, глаза закрыты.

3. Завершение:

1) Мини-лекция «Что такое агрессия?».

2) Домашнее задание – «Нарисуй свою злость» [5, 6, 18].

Занятие 3

1. Разминка:

1) «Наши имена». Ведущий предлагает всем участникам группы встать в круг. Каждый по очереди делает шаг к центру круга и произносит свое имя в той форме, которая ему самому особенно нравится. После этого по сигналу ведущего все тоже делают шаг к центру и повторяют его имя. Сам участник не двигается и молча наблюдает за этим.

2) Обсуждение домашнего задания.

2. Основная часть:

1) «Выгоняем злость»: рисунки, которые были нарисованы дома, уничтожаются.

2) «Пара ласковых». Группа в кругу. Одному завязывают глаза. Ведущий (или сосед) показывает на кого-то рукой и просит вылить на него

всю злость. После потока «высказываний» человеку развязывают глаза. Он видит свою «жертву» и извиняется перед ней. Мол, был несдержан, сорвалось. Интересен эффект, когда показывают человеку на него самого.

3) «Фигура». Сидя в кругу, участники составляют фигуру из всего агрессивного, плохого, что есть в группе. «На общее дело» идут клыки, зубы, когти и т. д. по кругу. Затем одновременным нажатием «кнопок» на ручках стульев фигура отправляется в космос.

3. Завершение.

Домашнее задание: нарисовать портрет человека, к которому испытываешь агрессию, потом подписать его корявыми буквами [6, 18].

Занятие 4

1. Разминка:

1) «Путаница» Участники становятся в круг. *Инструкция:* «Давайте встанем поближе друг к другу, образуем более тесный круг и все протянем руки к его середине. По моей команде все одновременно возьмемся за руки и сделаем это так, чтобы в каждой руке каждого из нас оказалась чья-то одна рука. При этом постараемся не братья за руки с теми, кто стоит рядом с вами». После того как все возьмутся за руки, предложить распутаться. В конце – обсуждение.

2) Обсуждение домашнего задания, каждый рвет свой рисунок и выбрасывает.

2. Основная часть:

1) Уверенное, неуверенное, агрессивное поведение. Ролевые игры. Ведущий рассказывает о цели упражнения. *Инструкция:* «Сейчас мы выполним упражнение, цель которого научиться различать, когда мы ведем себя неуверенно, когда уверенно и когда грубо. Я предлагаю вам разыграть несколько ситуаций, с которыми вы часто сталкиваетесь в жизни. Вы должныделиться на группы, каждая группа вытягивает ситуацию и пытается ее смоделировать и продемонстрировать уверенное, неуверенное или агрессивное поведение. Другие группы отгадывают тип поведения». На подготовку – 10–15 мин.

Примеры предлагаемых ситуаций:

- поставили незаслуженную двойку;
- хочешь посмотреть телевизор, а друзья зовут гулять;
- не принимают в игру;

- взрослые не разрешают тебе...;
- друг рассказывает о чем-то, а тебе нужно идти;
- отказываешь кому-нибудь в просьбе;
- хочешь познакомиться со сверстником.

В конце проводится краткое обсуждение.

2) «Мои сильные стороны». *Инструкция:* «У каждого из вас есть сильные стороны, то, что вы цените, принимаете и любите в себе, что дает вам чувство внутренней свободы и уверенности в собственных силах, что помогает выстоять в трудную минуту. При формулировании сильных сторон не умаляйте свои достоинства. Вы можете отметить те положительные качества, которые вам не свойственны, но вы бы хотели выработать их в себе. На составление списка вам дается 5 мин. Затем сядем в большой круг, озвучим записи и комментарии к ним. Когда будете высказываться, говорите прямо, уверенно, без всяких “но...”, “если...”, “может быть...”, “я не совсем уверен в том, что...” и т. п. На выступление дается по 2 мин. Даже если закончите свою речь раньше, оставшееся время принадлежит вам. Слушатели могут только уточнять детали или просить разъяснения, но не имеют права высказываться. Может быть, значительная часть отведенного времени пройдет в молчании. Вы не обязаны объяснять, почему считает те или иные качества точкой опоры, сильной стороной. Достаточно того, что вы сами в этом уверены». В конце следует провести обсуждение и рефлексию.

3) «Скажи “стоп”». Участники по очереди подходят друг к другу. Лучше делать это разными способами. Тот, к кому подходят, должен сказать «стоп», когда, на его взгляд, партнер подойдет слишком близко.

3. Завершение:

- 1) Дискуссия о пережитых эмоциях во время занятия.
- 2) Домашнее задание: нарисовать злость, гнев, раздражение, ненависть и т. д. [5, 6, 14].

Занятие 5

1. Разминка:

1) «Построиться по...». Участники группы стоят в шеренге, повернувшись лицом в одну сторону (при численности группы 14–16 человек можно выполнять упражнение в двух шеренгах, создав соревновательную ситуацию). Тренер встает около одного из концов шеренги. *Инструкция:* «Все задания мы будем выполнять молча. Надо стремиться выполнить каж-

дое задание как можно быстрее и в то же время как можно точнее. Задание первое: надо расположиться в шеренге так, чтобы здесь, около меня стоял самый высокий из нас, а на противоположном конце шеренги – тот, у кого самый небольшой среди нас рост. Начали». После того как группа выполнила задание, тренер проходит вдоль шеренги и проверяет точность его выполнения. Если задание выполняется в двух группах, можно предложить им взаимно проверить точность выполнения задания. *Продолжение инструкции:* «Задание второе: около меня должен стоять человек с самыми темными волосами, на противоположном конце шеренги – с самыми светлыми волосами». Можно использовать следующие критерии: цвет глаз, день рождения, степень активности и т. д.;

2) обсуждение домашнего задания.

2. *Основная часть:*

1) «Выражение чувств». Участники вытягивают по очереди листки бумаги с названиями чувств, которые они нарисовали дома, и молча мимически выражают это чувство. Передвигаясь произвольно, находят партнеров, выражающих аналогичные чувства, собираются в группы. По знаку ведущего выясняется, насколько однородные группы образовались. Возможен вариант: работа в двойках. Один показывает чувство, другой отгадывает. После упражнения – обсуждение.

2) «Обозначь ситуацию». Участникам предлагаются ситуации. Необходимо определить, о чем в этой ситуации идет речь: о чувствах, мыслях или поведении.

Предлагаемый набор ситуаций:

- ты ищешь новый способ решения задачи по математике;
- тыходишь к холодильнику и достаешь банку с компотом;
- ты краснеешь от смущения;
- ты мечтаешь о летних каникулах;
- ты ешь мороженое;
- ты предвкушаешь завтрашний день рождения;
- ты радуешься неожиданной посылке;
- ты быстро мчишься вниз с горы на велосипеде;
- ты огорчаешься оттого, что отец пообещал, но забыл взять тебя в гости;
- ты приходишь в ярость оттого, что вместо ожидаемой четверки получил двойку;

- ты аккуратно развешиваешь одежду в шкафу;
- ты огорчаешься от известия, что лучший друг переезжает в другой город;
- ты пытаешься решить – пойти в кино или поиграть с друзьями;
- ты злишься оттого, что в школе хулиган отобрал твой новый калькулятор;
- ты размышляешь над тем, продолжить ли учебу в школе или пойти в училище;
- ты плачешь оттого, что друг (подруга) поссорился (поссорилась) с тобой;
- ты выполняешь домашнее задание;
- ты сердисься из-за того, что сестра включила радио очень громко;
- ты выбираешь себе книгу в библиотеке.

Можно предложить участникам разбиться на две группы и составить свои ситуации. После этого они зачитываются другой группе, которая и должна ответить, о чем идет речь.

3. *Завершение.* Домашнее задание «Карта моей души» – рисунок на чистом листе либо на бланке с контурами территорий [6, 14, 18].

Занятие 6

1. Разминка:

1) «Пожелания на день». Все участники садятся в круг. *Инструкция:* «Давайте начнем сегодняшний день с того, что выскажем друг другу пожелания на день, и сделаем это так. Первый участник встанет, подойдет к любому участнику, поздоровается с ним и выскажет ему пожелание на сегодняшний день. Тот, к кому подошел первый участник, в свою очередь, подойдет к следующему, и так далее до тех пор, пока каждый из нас не получит пожелание на день». При обсуждении выполнения упражнения можно пойти либо коротким путем, задав вопрос: «Как вы себя чувствуете?», либо более длинным, поставив вопрос: «Расскажите, что вы чувствовали, когда высказывали пожелание кому-то из нас, и какие у вас были чувства, состояния, когда к вам обращались с пожеланиями на день?».

2) Обсуждение домашнего задания.

2. Основная часть:

1) «Ужасно прекрасный рисунок». Участникам раздается по листу бумаги и по одному фломастеру. Предлагается нарисовать «прекрасный

рисунок» в течение 1 мин. После этого рисунок передается соседу справа, и тот делает из полученного рисунка в течение 30 с «ужасный рисунок» и передает следующему. Следующий участник делает «прекрасный рисунок» и т. д. Так проходит весь круг. Рисунок возвращается к хозяину и упражнение обсуждается. Упражнение стимулирует групповой процесс, обеспечивает разрядку негативных чувств (раздражения, злости).

2) «Глаза в глаза». Ведущий говорит, что в обычной жизни зачастую люди довольствуются поверхностными неглубокими контактами друг с другом, не пытаясь увидеть, что чувствует, переживает другой, после чего предлагает участникам занятия в течение 5 мин смотреть в глаза другим, стараясь установить контакт с каждым членом группы. По окончании упражнения ведущий спрашивает о чувствах, испытанных во время упражнения, кому и почему трудно было установить зрительный контакт. Это упражнение помогает установить на этапе знакомства более глубокий и доверительный контакт между участниками группы.

3) «Разговор по телефону». Участники группы садятся полукругом. Перед ними в центре стоит стул. *Инструкция:* «Сейчас на этот стул по очереди будут садиться некоторые из нас и говорить по воображаемому телефону, при этом они не будут произносить ни одного слова вслух. (Предварительно тренер договаривается с 3–4 участниками группы. Одного из них тренер просит “поговорить по телефону” с ребенком, другого – с начальником, третьего – с другом или с любимым человеком и т. д. при помощи мимики и жестов). Наша задача – постараться понять, с кем и о чем идет разговор». Каждый «разговор» длится около минуты. После этого тренер просит наблюдавших высказать предположения, с кем и о чем говорили. На следующем этапе обсуждения тренер может задавать вопрос: «На какие признаки вы ориентировались, определяя, с кем разговаривал(а)...?». С этим вопросом лучше обратиться к тем участникам, которые давали правильные ответы на первом этапе обсуждения.

3. Завершение:

1) «Какого вы цвета». Участники сидят в кругу. *Инструкция:* «Сейчас каждый из нас подумает о том, какого он или она сейчас цвета. Давайте только подумаем об этом и ничего не будем говорить. (Ведущий выдерживает паузу, достаточную для того, чтобы каждый выполнил задание.) Теперь пусть каждый обратит внимание на своего соседа слева и постарается понять, какого он или она сейчас цвета, с вашей точки зрения. Подожд-

дем, пока все это сделают, а затем кто-нибудь из нас первым скажет своему соседу слева какого он, его сосед, сейчас цвета, а также пояснит, почему он так решил. Потом тот, кто только что выслушал впечатления о себе, выскажет свои впечатления своему соседу и т. д. по кругу. После того как круг замкнется, каждый скажет тот цвет, который он для себя выбрал в начале упражнения».

2) Домашнее задание: подумать и записать на листке бумаги свои слабые и сильные стороны [14, 17, 18].

Занятие 7

1. Разминка:

- 1) «Приветствие».
- 2) Проверка домашнего задания.

2. Основная часть:

1) Мозговой штурм на тему «Для чего мне нужны мои слабые стороны». Ведущим выбирается слабая сторона, встречающаяся у максимального числа участников. Предлагается ответить на вопрос: «Для чего она нужна?». Принимаются все ответы.

2) «Снежинка». Каждый участник берет лист бумаги формата А 4. *Инструкция:* «Сложите лист бумаги пополам, оторвите правый верхний угол, снова сверните пополам и снова оторвите правый верхний угол. Еще раз сверните пополам и оторвите правый верхний угол, и снова сверните пополам и оторвите правый верхний угол. Теперь разверните. У вас получилась снежинка. Попробуйте найти здесь человека с такой же снежинкой как у вас». Участникам наглядно показывается, что, несмотря на одинаковую инструкцию, каждый сделал снежинку по-своему. Так же, как нет двух одинаковых снежинок, так и нет двух одинаковых людей. Каждый человек индивидуален.

3) «Волшебный базар». Участники стремятся продать или купить какие-либо качества друг у друга.

4) «Благодарность без слов». Участники разбиваются на пары. Сначала один, а потом другой пытаются без помощи слов выразить чувство благодарности. Затем партнеры делятся впечатлениями:

- что чувствовал, выполняя это упражнение;
- искренне или наигранно выглядело изображение благодарности партнером;
- понятно ли было, какое чувство изображает партнер.

5) «Горячий стул». Один из участников по желанию садится в центр круга, остальные говорят ему, с кем или с чем он у них ассоциируется, какие чувства вызывает. Затем обсуждаются переживания всех участников во время упражнения.

3. Завершение:

1) Обсуждение прошедшего дня.

2) Домашнее задание: написать список черт личности, которые вас раздражают, напротив написать, как вы бы могли сдерживать свои эмоции при наблюдении за проявлениями этих черт [6, 14, 18].

Занятие 8

1. Разминка:

1) «Приветствие».

2) Обсуждение домашнего задания.

2. Основная часть:

1) «Определи на ощупь». Группа стоит в кругу. Нужно пройти и определить, у кого самые теплые руки (носы, уши).

2) «Таможня». *Инструкция:* «Предлагаю попрактиковаться в наблюдательности, внимательном анализе поведения другого человека, умения понимать его душевное состояние. Итак, наша группа – пассажиры, идущие на рейс самолета. Один из них контрабандист. Он пытается вывезти из страны уникальное ювелирное изделие» (в качестве «предмета контрабанды» используется реальный маленький предмет – ключ, монета). «Итак, кто хочет быть таможенником?» Взятый на себя эту роль выходит. Один из участников группы, по желанию, прячет у себя «контрабанду», после чего впускают «таможенника». Мимо него по одному проходят «пассажиры», он пытается определить, кто из них «провозит контрабанду». Чтобы облегчить задачу, ему предоставляются две или три попытки. После того как в роли таможенника побывали двое или трое подростков, ведущий просит их рассказать, на что они ориентировались, определяя «контрабандиста». Желательно, чтобы сам ведущий побывал и в роли «таможенника», и в роли «контрабандиста».

3) «Доверяющее падение». Один из участников падает на сцепленные руки остальных с более высокой позиции, спиной. Задача группы – его поймать.

4) «Я и мой сосед» («Нравится – не нравится»). Участники игры разбиваются на пары. Каждый пишет на листке бумаги 4 списка: то, что нравится мне, то, что мне не нравится, то, что нравится моему соседу, то, что ему не нравится. Затем списки сверяются.

3. Завершение:

1) Составленные выше списки передаются тому, о ком писали, и каждый должен изобразить то, о чем про него написал сосед.

2) Домашнее задание: придумать сказку, где будут присутствовать положительные эмоции, которым будут присущи какие-либо роли [5, 6, 17].

Занятие 9

1. Разминка:

1) «Нетрадиционное приветствие».

2) Обсуждение выполнения домашнего задания.

2. Основная часть:

1) Из домашнего задания проигрываются сюжеты придуманных сказок.

2) «Благородный поступок». *Инструкция:* «Для того, чтобы жить в мире и согласии с окружающими, иногда приходится чем-то жертвовать. Например, вместо долгожданного визита к другу приходится идти по просьбе мамы в магазин. Вспомните, ради кого вам пришлось отказаться от собственного удовольствия. Кто этот человек? (Подумайте над тем, при каких обстоятельствах вы совершили этот поступок: это была ваша инициатива или вы поступили так под давлением.)»

3) «Восковая палочка». Один из участников встает в центр тесного круга участников, скрестив на груди руки, и начинает падать на руки остальных участников, которые не дают ему упасть, передавая его друг другу.

3. Завершение:

1) «Салки-обнималки». Игра типа салок, но с одним новым правилом: нельзя салить тех, кто стоит, крепко обнявшись. Но так стоять можно не более 7 с.

2) Тестирование по «Опроснику Басса – Дарки» [6, 17].

Занятие 10

1. Разминка:

1) «Приветствие».

2) Обсуждение домашнего задания.

2. Основная часть:

1) Любое понравившееся упражнение.

2) Мини-сочинение на тему «Что понравилось в период занятий».

3) «Чемодан». *Инструкция.* Один участник выходит из комнаты, а остальные начинают «собирать ему в дальнюю дорогу чемодан» (ведь дейст-

вительно, скоро расставание, и нужно помочь человеку в его дальнейшей жизни). В этот «чемодан» складывается то, что, по мнению группы, поможет ему в общении с людьми, т. е. те положительные качества, которые коллектив особенно ценит в нем.

«Отъезжающему» обязательно нужно напомнить о том, что будет мешать ему в дороге, т. е. обратить внимание на его отрицательные качества, с которыми необходимо поработать, чтобы жизнь стала более приятной и продуктивной. Для проведения этой большой и сложной работы нам необходимо выбрать секретаря, который на листе бумаги будет записывать для каждого участника (вышедшего из комнаты) все названные положительные и отрицательные качества.

Мнение того или иного члена группы должно быть поддержано большинством. Только после прямого голосования оно вписывается секретарем в лист участника. При наличии возражений, сомнений лучше воздержаться от записи, но если кто-то настаивает, можно записать такое качество, обязательно указав автора особого мнения. Для хорошего чемодана нужно не менее 5–7 характеристик, как положительных, так и отрицательных. Затем вышедшему из комнаты зачитывается и передается список. У него есть право задать любой вопрос, если не совсем понятно то, что записал секретарь. Выходит следующий участник (по мере психологической готовности), и вся процедура повторяется.

3. Завершение

Завершающий обмен впечатлениями о том, что каждый участник получил на занятиях, подведение итогов, чаепитие [6, 14, 18].

Программа занятий в группе родителей

Цель – гармонизация родительского отношения к детям.

Задачи:

1. Углубление психолого-педагогической грамотности родителей, в частности в вопросах детской агрессивности.
2. Развитие у родителей позитивных установок по отношению к ребенку.
3. Повышение сенситивности к ребенку.
4. Обучение родителей позитивным, социально приемлемым моделям поведения.
5. Профилактика использования родителями неприемлемых методов воспитания.

Занятие 1

1. Разминка. Ведущий знакомит родителей с основными правилами функционирования группы. «Знакомство»: каждый называет свое имя с тре-

мя словами, ассоциирующимися с чертами характера (условие: все слова начинаются на начальную букву имени). Каждый высказывает свои ожидания от занятий.

2. Основная часть:

1) Мини-сочинение (10 существительных, 10 прилагательных) на следующие темы:

– «Кто я?»;

– «Портрет моего ребенка».

2) Беседа-дискуссия по сочинениям.

3) Игра «Угадай, кто позвал?» (на закрепление знания имен участников).

4) Анализ ситуации «Мой ребенок не принят в учебный коллектив своими сверстниками. Как ему помочь?».

5) Лекция на тему «Особенности общения детей и подростков со сверстниками».

3. Домашнее задание: завести дневник – фиксировать эмоциональные реакции на поведение ребенка, эмоциональное ощущение семьи, настроение [7, 8].

Занятие 2

1. Разминка:

1) Обмен впечатлениями от первого занятия, отработка первых впечатлений друг о друге. Чтение записей в дневниках и их обсуждение.

2) Игра «Что изменилось» на внимание.

2. Основная часть:

1) Мини-сочинения на следующие темы:

– «Каким бы я хотел быть?»;

– «Каким я хочу видеть своего ребенка».

2) Групповая дискуссия на тему «Идеальный ребенок – какой он».

3) Игра «Передай другому свои положительные эмоции и чувства» (тактильный контакт).

4) Невербальная психогимнастика: игра «Слепой и поводырь» (на сенситивность другому).

5) Анализ ситуации «Мой ребенок меня не слушается».

3. Домашнее задание: проанализировать свое поведение по отношению к ребенку в конфликтной ситуации и найти путь эффективного взаимодействия с ним, зафиксировать его в дневнике [8, 17].

Занятие 3

1. Разминка:

- 1) Обсуждение записей в дневниках.
- 2) Игра «Скажи другому комплимент» (на раскрепощение, объединение, на создание хорошего настроения).

2. Основная часть:

- 1) Этюд-беседа «Самый грустный день с моим ребенком».
- 2) Мини-сочинение «Что я люблю и что мне не нравится в моем ребенке».
- 3) Игра «Диалог между сторонами моего Я: ласковая мама и строгая мама», обсуждение игры.
- 4) Мини-лекция «Проблемы ребенка – проблемы родителя».

3. Домашнее задание: записать в дневнике слова, которыми вы обычно ласково называете своего ребенка [7, 17].

Занятие 4

1. Разминка:

- 1) Этюд «Памятник» (мимика, пантомимика).
- 2) Игра «Подари подарок другу».

2. Основная часть:

- 1) Мини-сочинение «Мой жизненный путь: успехи и неудачи».
 - 2) Этюд-беседа «Плохие мать или отец».
 - 3) Групповой анализ ситуации «Мой ребенок агрессивен...».
 - 4) Мини-лекция «Особенности поведения агрессивных подростков».
- 3. Домашнее задание:* записать все агрессивные реакции ребенка в течение недели и установить причины их возникновения [7, 17].

Занятие 5

1. Разминка:

- 1) Игра «Здравствуйтесь».
- 2) Обсуждение записей в дневниках.

2. Основная часть:

- 1) Мини-сочинение «Каким видят моего ребенка другие и каким вижу его я».
- 2) Этюд-беседа «Идеальная мать или идеальный отец».
- 3) Групповая дискуссия на тему «Четыре главных психологических момента в семейном воспитании».

4) Игра «Произнеси свое имя и имена своих детей (ласково, грубо, нежно, зло, в гневе, со страхом, удивленно)».

5) Мини-лекция «Правила общения с агрессивными подростками».

3. Домашнее задание:

1) Записать в дневнике «плохие», оскорбительные слова, которыми в порыве гнева вы называли или называете вашего ребенка.

2) Перечеркнуть их и рядом записать нейтральные слова, затем ласковые [7, 8].

Занятие 6

1. Разминка. Игра «Ассоциации» (на сплочение группы; каждому члену группы высказывают, с каким животным, растением, игрушкой он ассоциируется).

2. Основная часть:

1) Групповая дискуссия на тему «Строгость и физическое наказание – благо для ребенка, залог его дисциплинированности и организованности».

2) Мини-лекция «Почему дети становятся агрессивными?»

3. Домашнее задание: Записать эффективные методы и приемы снятия агрессии, негативизма у детей [14, 17].

Занятие 7

1. Разминка:

1) Обсуждение записей в дневниках.

2) Игра «Доскажи словечко»:

– «Благодаря занятиям...»;

– «Здесь мне...»;

– «В группе мне нравится...»;

– «Меня раздражает то, что...».

2. Основная часть:

1) Мини-сочинение на тему «Сейчас мои отношения с ребенком...».

2) Групповая дискуссия на тему «Агрессивность – это качество, которое помогает выжить в современном мире».

3) Игра «Похвастайся соседом справа» (на развитие эмпатии).

3. Домашнее задание: записать в дневнике, когда в течение недели вы испытывали счастливые минуты и с чем они были связаны [7, 8].

Занятие 8

1. Разминка:

- 1) Обсуждение домашнего задания.
- 2) Игра, психогимнастика:
 - охарактеризуй свое настроение одним словом;
 - вырази его в танце, движении;
 - передай свое настроение другому через тактильный контакт.

2. Основная часть:

- 1) Мини-сочинение «Мой ребенок самый...», обсуждение и анализ.
- 2) Игра-драматизация:
 - я ласкаю ребенка;
 - я наказываю ребенка;
 - я шучу с ним;
 - я жалею его, успокаиваю;
 - я защищаю ребенка;
 - я зла на него.

3. Домашнее задание:

- 1) Запишите ласковые слова, которыми вы поддерживаете сами себя в трудные минуты; прочитайте их.
- 2) Опишите положительные эмоции ребенка, укажите, с чем они были связаны [7, 8].

Занятие 9

1. Разминка:

- 1) Обсуждение домашнего задания.
- 2) «Праздник хвастунов». В течение минуты каждому участнику необходимо назвать как можно больше положительных эффектов для группы от своего участия в ее работе. Соревновательный контекст этого упражнения позволяет родителям раскрепоститься, творчески подойти к поиску все новых своих вкладов в групповой процесс. Таким образом, раскрывается поле для осознания роли ребенка в создании и сохранении семейной атмосферы.

2. Основная часть:

- 1) «Мозговой штурм». Перед родителями ставится задача найти как можно больше различных способов поверить в силы ребенка самому и дать ему это почувствовать. Принимаются самые нереальные, нестандартные решения. Важно стимулировать творчество, способность взглянуть на проблему и своего ребенка по-новому.

В дополнение к способам, найденным родителями в результате мозгового штурма, психолог предлагает познакомиться с понятиями неформального общения, поддержки, семейного совета.

2) «Неформальное общение». Группа делится на «родителей» и «детей». «Дети» выходят за дверь, каждый придумывает проблему, с которой он хотел бы обратиться к «родителю». «Родители» же получают инструкцию не реагировать на просьбы ребенка под предлогом занятости, усталости и т. п. В течение нескольких минут идет ролевое проигрывание ситуаций. Затем участники меняются ролями. Однако новые «родители» получают противоположную инструкцию: отреагировать на слова ребенка максимальным вниманием, отзывчивостью, предложить свою помощь и поддержку. Обсуждение чувств участников завершается определением понятий формального (закрытого, равнодушного, неискреннего) и неформального (открытого, эмпатийного, искреннего) общения.

3. Завершение

Домашнее задание: в течение недели пробовать осуществлять неформальное общение со своим ребенком и записывать в дневник свои наблюдения [7, 8, 14].

Занятие 10

1. Разминка:

1) «Парадоксальная социометрия». На листе бумаги расположены по кругу имена всех членов группы. Участники по очереди проводят от своего имени стрелку к имени того участника, который им больше всех нравится, произнося при этом такую фразу: «Я тебя люблю, но мне не нравится, что ты...».

2) Обсуждение домашнего задания.

2. Основная часть:

1) «Инсценировка». Родители самостоятельно придумывают сценарий игры и проигрывают его. В конце анализируют, какими новыми знаниями они пользовались, какими овладели способами взаимодействия с другими людьми и со своими детьми за период занятий.

2) Мини-сочинение «Чем мне был полезен опыт тренинговой группы» или «Как я планирую применять полученные навыки в семье».

3. Завершение

Завершающий обмен впечатлениями о том, что каждый участник получил на занятиях, подведение итогов, чаепитие [7, 8, 17].

Программа занятий в совмещенной группе подростков и родителей

Цель – оптимизация взаимоотношений родителей с подростками.

Задачи:

- повышение сензитивности к чувствам и переживаниям друг друга на основе более адекватного представления о возможностях друг друга;
- получение родителями информации о восприятии семейной ситуации ребенком;
- развитие у родителей позитивных установок по отношению к ребенку;
- обучение родителей позитивным, социально приемлемым способам поведения и приемлемым методам воспитания;
- расширение психолого-педагогической грамотности родителей, в частности в вопросах агрессии;
- достижение психологического сближения детей с родителями.

Занятие 1

1. Разминка:

1) «Нестандартное приветствие» (поздороваться ступнями, плечами, коленями, носами и т. д.).

2) «Имя – ассоциация».

2. Основная часть:

1) «Идеальный ребенок и идеальный родитель». Лист бумаги делится на две части и записываются качества идеального родителя и идеального ребенка. Затем они зачитываются и ведущий предлагает ответить на вопрос: «Где и когда вы видели такого ребенка и родителя?». После ответов участников листы разрываются и выбрасываются.

2) «Встретим друг друга». Каждый ребенок со своим родителем проигрывает следующие ситуации:

- «Глаза в глаза»;
- «Встреча ребенка (родителя), как самого лучшего друга»;
- «Я хочу тебе подарить...; мне нравится в тебе...».

3. Завершение:

1) Обсуждение прошедшего занятия.

2) Домашнее задание: написать список «Я идеальный» и список «Я реальный» [6, 8].

Занятие 2

1. Разминка:

1) «Путаница».

2) «Поводырь и слепец».

2. Основная часть:

1) Игра «Найди своего ребенка (родителя)», (по очереди с завязанными глазами ищут своих детей (родителей)).

2) Психогимнастика. Вырази любовь:

- своему ребенку;
- своему соседу слева, справа;
- ведущему;
- самому себе.

3. Завершение:

1) «Зеркало»: участники в парах повторяют движения, мимику, позу и т. п. своего партнера.

2) Домашнее задание: для родителей – описать круг дел (составить список), с которыми ваш ребенок в принципе мог бы справиться самостоятельно, хотя и не всегда успешно. Выбрать из этого списка несколько дел и постараться ни разу не вмешаться в их выполнение. В конце одобрить старания ребенка, несмотря на их результат. Для детей – написать список дел, которые они выполняют самостоятельно, а также до следующего занятия расширить этот список, стараясь как можно реже прибегать к помощи родителя [7, 8].

Занятие 3

1. Разминка:

1) Игра «Связующая нить».

2) «Найди булавку»: на одежде ребенка прячется булавка, и родитель должен ее найти, ощупывая ребенка с закрытыми глазами.

2. Основная часть:

1) «Совместное рисование». Родитель и ребенок получают чистый лист бумаги и по одному карандашу разного цвета. Им дается задание нарисовать что-либо, выполняя по очереди один штрих (линию, кружок). Если взаимопонимание нарушено, то каждый член семьи создаст на листке свой самостоятельный образ, при том, что начало рисунка может быть общим. Создание же единого образа указывает на позитивный характер отношений.

2) Упражнение «Ты-высказывания». Родитель и ребенок работают в парах. Один партнер произносит какие либо утверждения, которые кажутся ему верными, а второй должен выслушивать, не перебивая, и повторить высказывание, начиная его словами: «Ты имеешь в виду, что...». Его задача – трижды добиться согласия. Например: «Мне кажется, что здесь жарко».

«Ты имеешь в виду, что тебе здесь дискомфортно?» «Да» и т. д. Упражнения выполняют несколько раз в парах, меняясь ролями.

3) Упражнение «Сотрудничество» (работа также в парах). Партнеры придумывают совместное действие, которое они должны выполнить при помощи жестов, пантомимики. Например: надо поднять стул и вынести его в коридор.

4) Упражнение «Архитектор и строитель»: строитель (взрослый) с завязанными глазами под руководством архитектора (ребенок), которому запрещены какие-либо действия руками, должны расставить в определенном порядке картинки (кубики) на полу (или большом листе-карте). Родитель и ребенок должны побывать в разных ролях и потом обменяться впечатлениями.

3. Завершение:

1) Упражнение «Что изменилось»: участники по очереди изменяют что-либо в своем внешнем виде и по очереди угадывают эти изменения.

2) Домашнее задание: практиковать дома упражнение «Ты-высказывание» [6, 7, 17].

Занятие 4

1. Разминка:

1) «Передача хлопков по кругу».

2) «Цветик-семицветик» (описание своего настроения, ощущений).

2. Основная часть:

1) Ролевая игра. Родителям предлагается вспомнить ситуации (одну-две), когда им было трудно заставить ребенка что-либо выполнить, если он был не в настроении. Разыграть эти ситуации заново и найти конструктивный способ решения этих проблем.

2) Мини-лекция на тему «Правила проведения диалога по способу активного слушания».

3) «Слушай». Работая в паре с родителем, ребенок рассказывает о какой-либо проблеме, пытаясь скрыть причины ее возникновения, а родитель должен четко ее сформулировать. Потом меняются ролями.

3. Завершение:

1) Обмен мнениями и чувствами о ходе занятия.

2) Домашнее задание: применение «активного диалога» и фиксирование результатов его применения [8, 14, 18].

Занятие 5

1. Разминка:

- 1) Игра «Восковая палочка».
- 2) Обсуждение вопросов по домашнему заданию.

2. Основная часть:

1) Мини-лекция «Способы коммуникаций: “Я-высказывания” и “Ты-высказывания”, плюсы и минусы».

2) Поочередно родитель и ребенок должны проиграть какой-либо конфликт сначала с использованием «Ты-высказываний», потом с использованием «Я-высказываний». После проведения упражнения обсудить.

3. Завершение:

1) «Холодно – горячо»: в комнате прячется предмет. Родитель должен найти его, следуя указаниям ребенка.

2) Домашнее задание: провести максимальное количество времени без критики друг друга [8, 18].

Занятие 6

1. Разминка:

1) «Нестандартное приветствие»: поздороваться ногами, локтями, тыльными сторонами ладоней и т. п.

2) Упражнение на развитие пантомимических способностей: каждый участник без слов должен изобразить заданную ему вещь или животное, а остальные – угадать.

2. Основная часть:

1) Упражнение «Комплимент». Родителям и детям необходимо обмениваться комплиментами. Например, каждый заканчивает предложение: «Моя мама (мой папа)...» или «Моя дочь (мой сын)...».

2) «Салки-обнималки». Игра типа салок, но с одним новым правилом: нельзя салить тех, кто стоит, крепко обнявшись. Но так стоять можно не более 7 с.

3) «Я и мой сосед» («Нравится – не нравится»). Участники игры разбиваются на пары. Каждый пишет на листке бумаги 4 списка: то, что нравится мне в моем родителе (ребенке), то, что мне не нравится, то, что нравится моему родителю (ребенку) во мне, то, что ему не нравится. Затем списки сверяются и обсуждаются.

3. Завершение:

1) Упражнения на саморегуляцию и расслабление («Мудрец», «Мое спокойное место»).

2) Домашнее задание: в течение недели наблюдать и записывать, какие чувства вы выражали друг другу и как [14, 17, 18].

Занятие 7

1. Разминка:

1) Приветствие – передача воображаемых цветка, котенка, свечи по кругу.

2) Обсуждение домашнего задания.

2. Основная часть:

1) Работа с убеждениями. Каждый участник пишет два списка: «Каждый ребенок должен и обязан», «Каждый родитель должен и обязан». После сравниваются ожидания детей и родителей.

2) Разыгрывание конфликтных ситуаций по способам «выигрывает только родитель» и «выигрывает только ребенок». Анализ ситуаций подобного взаимодействия и вывод о том, что практика первого способа формирует агрессивность или пассивность у ребенка, а второго – приводит к накоплению недовольства собственным ребенком у родителя.

3) Знакомство с моделью конструктивного разрешения конфликта на примере конкретной ситуации.

3. Завершение:

1) Обсуждение прошедшего занятия.

2) Домашнее задание: применять полученные знания по конструктивному разрешению конфликтов дома, записывая итог разрешения [6, 18].

Занятие 8

1. Разминка:

1) Приветствие: «Я рад(а), что сегодня...».

2) Обсуждение домашнего задания.

2. Основная часть:

1) Упражнение «Сильные стороны моего ребенка (родителя)»: родители играют роль своего ребенка и от его имени говорят о его сильных сторонах (3–4 мин). Затем в парах или тройках идет обсуждение того, как можно использовать эти качества. После все встают в круг, закрывают глаза и говорят по очереди о том, что считают ценным в своем ребенке, что хо-

тели бы изменить, убрать. Те, кто не хочет говорить вслух, могут проговаривать про себя, передав следующему участнику сигнал – сжимая его руку. Затем все повторяется, только теперь высказываются дети.

2) Упражнение «Совместное рисование». Родитель и ребенок получают чистый лист бумаги и по одному карандашу разного цвета. Им дается задание нарисовать что-либо, выполняя по очереди один штрих (линию, кружок). Если взаимопонимание нарушено, то каждый член семьи создаст на листке свой самостоятельный образ, при том, что начало рисунка может быть общим. Создание же единого образа указывает на позитивный характер отношений.

3. Завершение:

1) Обсуждение прошедшего занятия.

2) Домашнее задание: нарисовать на большом плакате свою счастливую семью [7, 8].

Занятие 9

1. Разминка:

1) Игра «Связующая нить».

2) Выставка рисунков «Счастливая семья».

3) Игра «Цветик-семицветик» (описание своего настроения, ощущений).

2. Основная часть:

1) Мини-сочинение «Я счастлив(а), потому что...».

2) Психогимнастика. Вырази любовь:

– своему ребенку;

– своему соседу слева, справа;

– ведущему;

– самому себе.

3) Блиц-опрос:

– «Мое настроение в начале занятий было...»;

– «Мои ожидания, оправдались ли они?»;

– «На этих занятиях...»;

– «Благодаря им...»;

– «Сейчас мой ребенок и я...»;

– любое высказывание родителей и детей по желанию.

3. Домашнее задание: дать собственную оценку своей работы в группе и в парах «родитель – ребенок» [14, 17].

Занятие 10

1. Разминка:

1) Игра «Бросание мяча» (родитель и подросток встают напротив друг друга и перекидывают мяч, произнося что-то положительное друг о друге).

2) Игра «Назови меня ласково, шутливо, влюбленно».

2. Основная часть:

1) Этюд-беседа «Самый радостный день с моим ребенком», «Самый радостный день с моей (моим) мамой (папой)».

2) Игра «Как передать любовь своему ребенку?»

Задания:

– посмотреть на ребенка любящим взглядом;

– обнять нежно, погладить по голове, потрепать по волосам, поцеловать;

– ласково и нежно назвать.

3) Мини-сочинение «Мой ребенок (родитель) – это...» (10–15 мин).

3. Завершение:

1) Подведение итогов занятий.

2) Блиц-опрос: что вы нового вынесли для себя из занятий, что вам понравилось больше всего, что вам было неприятно, изменились ли ваши отношения с вашим ребенком, как ребенок теперь относится к вам?

3) Совместное чаепитие [17, 18].

Предположительный результат: подросток и родитель постепенно начинают общаться на одном языке, понимать мысли, чувства и действия друг друга. Все это гармонизирует отношения в семье, устраняет тревожность, агрессивность и другие негативные проявления в поведении не только подростков, но и родителей.

4.3.2. Психолого-педагогический тренинг развития позитивной Я-концепции подростка «Я – это Я, и это замечательно»

Актуальность тренинга

Современные подростки оказались одновременно и на своем возрастном рубеже, и на так называемом перекрестке эпох. Это вносит определенные изменения в традиционное понимание особенностей подросткового возраста. В настоящее время наиболее важным отличительным признаком подросткового периода являются фундаментальные изменения в сфере самосознания, которые имеют огромное значение для всего последующего развития и становления личности. В этом возрасте у подростков активно

вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, складывается Я-концепция.

Я-концепция способствует построению поведения молодого человека, которое в значительной степени определяет его социальную позицию, является регулятором жизни и деятельности. Наличие позитивной Я-концепции в этом возрасте является необходимым условием эффективного развития и социального становления подростка, негативная Я-концепция зачастую приводит к дезадаптивным вариантам поведения и деформации личности.

Цель тренинга – развитие позитивной Я-концепции у подростка.

Задачи:

- осознание подростком своих принимаемых и непринимаемых качеств;
- снятие психоэмоционального напряжения, снижение тревожности;
- осознание и презентация своих умений и возможностей;
- формирование позитивных представлений о себе;
- осознание ценности Я, своей уникальности и индивидуальности;
- повышение самооценки;
- развитие способности к самоанализу, рефлексии.

Структура тренинга

Форма проведения – групповая.

Занятия проводятся в группе в составе 8–10 человек.

Возраст участников 14–15 лет.

Занятия тренинга проводятся в соответствии со следующим тематическим планом.

| № занятия | Упражнения | Задачи | Время, мин |
|-----------|--|---|------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | «Знакомство» «Правила» «Имя в движении» «Личный герб и девиз» | Знакомство, снятие напряжения Настрой участников на работу Отражение жизненной философии | 60 |
| 2 | «Незаконченные предложения» «Угадай ладонь» «Сказочный лес» «Аплодисменты по кругу» | Углубленное знакомство членов группы Осознание своих принимаемых и непринимаемых качеств. Снятие напряжения, снижение тревожности, формирование позитивных представлений о себе и окружающих | 60 |

Окончание таблицы

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|--|---|----|
| 3 | «Настроение» «Я могу, я умею» «Предмет» «Я» «Подарки» | Создание позитивного настроения, раскрепощение. Снятие напряжения, осознание и презентация своих умений и возможностей. Представление себя в завуалированной форме | 65 |
| 4 | «Наперсток» «Декларация самооценности Я» «Никто не знает, что я...» | Осознание ценности Я, своей уникальности и индивидуальности Улучшение внутренней атмосферы | 60 |
| 5 | «Я люблю себя за то» «Поменяйтесь местами те, кто...» «Кто похвалит себя лучше всех, или Памятка на черный день» «Я – это замечательно» | Повышение самооценки участников, формирование позитивного отношения к себе. Развитие навыков ведения позитивного внутреннего диалога о самом себе Развитие способности к самоанализу | 60 |
| 6 | «Объявление» «Мое самое счастливое событие» «Моя уверенность» «Волшебная рука» | Выявление уникальных возможностей и способностей испытуемых. Повышение самооценки. Восстановление ресурсов Развитие и удержание внутреннего состояния уверенности | 65 |
| 7 | «Угадай» «Твои внутренние ресурсы» «Уровень счастья» «Луноход» | Снижение напряжения, создание позитивного настроения. Осознание своих внутренних ресурсов. Снижение тревожности и повышение уверенности | 60 |
| 8 | «Шеренга уверенности» «Дерево» «Письмо неизвестному другу» | Установление обратной связи, определение степени уверенности в себе. Снятие эмоционального напряжения, обучение использованию внутренних ресурсов | 60 |
| 9 | «Замороженный» «Луковица» «Любить себя – это...» | Создание позитивного настроения. Развитие способностей к самоанализу, рефлексии, выделению глубинных свойств личности. | 65 |
| 10 | «Делай, как я» «Что нового в моем багаже» «Чемодан» | Снятие напряжения, создание позитивного настроения. Развитие рефлексии, самоанализа. Рефлексия изменений, происшедших за время занятий | 65 |

Содержание тренинга

Занятие 1

Упражнение «Знакомство» [1]

Цели: запомнить имена участников, снять напряжение в группе, настроить участников на работу.

Время: 5–7 мин.

Содержание: Все участники садятся в круг, каждый называет свое имя и говорит несколько слов о себе. Если участник затрудняется, то ведущий может помочь вопросами.

Упражнение «Правила» [2]

Цель – обсуждение правил работы группы.

Время – 10 мин.

Предлагаются для свободного обсуждения правила работы в группе:

1. Активность, ответственность каждого за результаты работы группы. Это правило подразумевает зависимость эффективности групповой работы от вклада каждого ее члена и необходимость работы не только для себя, для решения собственных проблем, но и на других, так как помощь другому является способом познания себя.

2. Постоянство участия в работе. Правило определяет обязательность участия каждого члена группы в работе в течение всего времени, без перерывов. Этот принцип вводится в связи с тем, что мысли и чувства каждого очень значимы для других членов группы. Отсутствие кого-либо может привести к нарушению внутригрупповых отношений, к тому, что у других не будет возможности услышать ваше мнение по обсуждаемому вопросу.

3. Закрытость группы. Имеется в виду, что все происходящее в группе не должно выноситься за ее пределы. Все, что говорится здесь, должно оставаться между нами. Не стоит обсуждать чьи-то проблемы с людьми, не участвующими в тренинге, а также с членами группы вне тренинга. Это естественное этическое требование, которое будет способствовать созданию атмосферы психологической безопасности и самораскрытия.

4. Искренность и открытость. Самое главное в группе – не лицемерить и не лгать. Чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, чем более искренним будет предъявление чувств, тем более успешной будет работа в целом. Если вы не готовы быть искренним в обсуждении какого-то вопроса, лучше промолчать.

5. Правило «Стоп!». Тот член группы, который не хочет отвечать на какой-либо вопрос, участвовать в какой-то игре, процедуре из-за нежелания быть искренним или из-за неготовности к откровенности, имеет право сказать «Стоп!» и тем самым исключить себя из участия в процедуре. Это правило желательно использовать как можно реже, так как оно ограничивает человека в познания себя.

6. Принцип «Я». Очень важное правило. Каждый участник говорит за себя, от своего имени. Не стоит уходить от обсуждения и допускать рассуждения типа «все так думают», «большинство так считает». Попробуйте строить свои рассуждения примерно так: «Я думаю...», «Я чувствую...», «Мне кажется...». Это поможет вам приобрести навыки самоанализа и рефлексии и напрямую связано с одной из задач тренинга – научиться брать ответственность на себя и принимать себя таким, какой вы есть.

Упражнение «Имя в движении» [4]

Цель – раскрепощение участников, самопрезентация.

Время – 5 мин.

Участники группы по очереди произносят свои имена, но сопровождают их определенным движением рук, может быть, характерным для себя жестом. Все хором называют имя очередного участника и повторяют его жест.

Упражнение «Личный герб и девиз» [2]

Цель. Девиз и герб являются такими символами, которые предоставляют возможность человеку в предельно лаконичной форме отразить жизненную философию и свое кредо. Это один из способов дать возможность человеку задуматься о себе, о своем окружении, мироощущении и мировоззренческих позициях.

Время – 40 мин.

Материалы: бумага формата А4, цветные карандаши, фломастеры. Аудиотехника.

Содержание. «Из всех своих качеств выберите одно, наиболее вам соответствующее, и представьте его в форме девиза. В качестве девиза может выступить все что угодно – известный афоризм, пословица, строчка из песни или ваше собственное высказывание. Главное, чтобы он как можно точнее отражал суть, заложенную в вашей самохарактеристике. Запишите его на отдельном листе. А теперь давайте пофантазируем. Вообразим, что мы все принадлежим к знатным и древним родам и приглашены на праздничный бал

в средневековый королевский замок. Благородные рыцари и прекрасные дамы подъезжают к воротам замка в золоченых каретах, на дверцах которых красуются гербы и девизы, подтверждающие дворянское происхождение их обладателей. Так что же это за гербы и какими они снабжены девизами? Настоящим средневековым дворянам было значительно легче – кто-нибудь из их предков совершил выдающееся деяние, которое прославляло его и отображалось в гербе и девизе. Его потомки получали эти геральдические атрибуты в наследство и не ломали голову над тем, какими должны быть их личные гербы и девизы. А нам придется самим потрудиться над созданием своих собственных геральдических знаков.

На листах бумаги с помощью красок, цветных карандашей или фломастеров вам нужно будет изобразить свой личный герб, снабженный девизом». Неплохо сопровождать рисование спокойной медитативной музыкой.

Обсуждение. У кого герб соответствует позитивному качеству? Насколько лозунг отвечает тому, что отражено в гербе? Можно из всех нарисованных гербов выбрать тот, который по большинству голосов мог бы претендовать на герб группы с соответствующим ему девизом? Все рисунки вывешиваются на стену и остаются там на протяжении всей работы группы. Выбранный герб для группы располагается на самом видном месте.

Занятие 2

Упражнение «Незаконченные предложения» [18]

Цель – более углубленное знакомство членов группы.

Время – 15 мин.

Содержание. По кругу каждый называет свое имя и продолжает фразу: «Если бы я был книгой, я был бы...» или «Если бы я был деревом, я был бы ...». Для того, чтобы участники слышали не только себя, после завершения упражнения ведущий спрашивает у каждого, кто кем бы был.

Упражнение «Угадай ладонь» [13]

Цель – осознание своих принимаемых и непринимаемых качеств.

Время – 20 мин.

Содержание. Каждому участнику предлагается обвести свою правую ладонь на листке бумаги. Ведущий задает вопрос: «Кто это?». Участник должен дать ответ на этот вопрос и посередине нарисованной ладошки написать «Я», т. е. ассоциировать свою ладонь с самим собой. На каждом пальце необходимо написать что-либо хорошее о себе.

Ведущий собирает работы и по очереди зачитывает их, а ребята определяют, кому какая ладонь принадлежит и почему. Затем ведущий проводит ту же работу, только с левой рукой, на которой подросток пишет те качества, которые ему не нравятся в себе. Далее ведущий обсуждает с подростками проблему принятия себя такими, какие они есть.

Упражнение «Сказочный лес» [12]

Цель – снятие напряжения, снижение тревожности.

Время – 20 мин.

Содержание: Ребята должны принять удобное положение, закрыть глаза (при желании), нормализовать дыхание, расслабить все мышечные зажимы и максимально сосредоточиться на словах ведущего.

1. «Сядь удобно. Можешь закрыть глаза. Ты видишь лес, деревья, кустарники и всевозможные цветы. В самой чаще стоит белая каменная скамейка. Присядь на нее.

2. Прислушайся к звукам и насладись запахами вокруг тебя. Пахнет влажная земля. Ветер доносит запах сосен. Ты слышишь пение птиц, шорохи трав.

3. Представь, что сказочные персонажи, обитающие в лесу, пришли к тебе. Они рассказывают свои секреты, помогают разгадать загадки или смешат тебя. Подружись с ними.

4. Как ты себя чувствуешь? Тебя ждет долгая дорога домой из твоего сказочного леса. Ты идешь, смотришь вокруг и разговариваешь со своими новыми друзьями. Послушай, что именно они тебе говорят».

Упражнение «Аплодисменты по кругу» (заключительное) [15]

Цель – оптимизация чувства особености происходящего в группе, формирование позитивных представлений о себе и окружающих.

Время – 5 мин.

Содержание. «Мы хорошо поработали сегодня, и мне хочется предложить вам игру, в которой аплодисменты сначала звучат тихонько, а затем становятся все сильнее и сильнее». Ведущий начинает хлопать в ладоши, глядя на одного из участников группы и постепенно подходя к нему. Затем этот участник выбирает из группы следующего, кому они аплодируют вдвоем. Третий выбирает четвертого и т. д. Последнему участнику аплодирует уже вся группа. Одновременно с аплодисментами каждый участник благодарит всех за участие в работе.

Занятие 3

Упражнение «Настроение» [3]

Цель – создание позитивного настроения, раскрепощение.

Время – 5 мин.

Содержание. Каждый из ребят по очереди должен принять такую позу, которая отражает его настроение в настоящий момент. Вся группа по сигналу повторит эту позу. Затем изобразит свое настроение следующий участник.

Упражнение «Я могу, я умею» [3]

Цель – снятие напряжения, осознание и презентация своих умений и возможностей.

Время – 10 мин.

Содержание. Участникам группы предлагается в быстром темпе перебрасывать мяч. Тот, кому в руки попадет мяч, быстро называет какое-либо свое умение: «Я умею петь», «Я умею бегать», «Я умею смеяться» и т. п. После выполнения упражнения каждый из участников должен назвать умения соседей слева и справа, а по возможности и всех остальных участников группы.

Упражнение «Предмет» [1]

Цель – создать атмосферу доверия и открытости, возможность представить себя в завуалированной форме.

Время – 20 мин.

Содержание. В центр круга из мешка на пол выкладываются различные предметы. Это могут быть мягкие, пластмассовые или изготовленные из другого материала детские игрушки небольшого размера, вещицы, хранящиеся иногда у людей на память. Сначала предметы рассматриваются, ребятам разрешается встать на колени, чтобы получше рассмотреть предметы. Каждый забирает ту игрушку или предмет, которые ему приглянулись. Затем по кругу каждый участник ведет рассказ от имени предмета. Например, может получиться такой рассказ: «Я – сотовый телефон. Я удобный. Я очень многим нужен. Я дорогой. У меня много друзей и т. д.».

Упражнение «Я» [12]

Цель – дать ребятам элементарные представления о том, что такое Я каждого из них, что включает в себя понятие Я-концепции, из чего оно состоит, какова структура Я.

Время – 20 мин.

Содержание. «Внутри каждого человека есть тайное место, доступное только ему. Это место, где находятся наши чувства. Когда мы едим мороженое, радость заключена не в нем – она внутри нас, именно там живут воспоминания о нашем детстве, например о первой поездке на велосипеде. И когда мы чувствуем мир и спокойствие внутри, наблюдая удивительный закат или захватывающий дух водопад, то вновь соприкасаемся с этим тайным местом.

Во многих духовных традициях это место – “внутреннее Я” – считается центром или смыслом нашего бытия. Это та часть, которая никогда не изменяется, но является источником нашего роста и развития. Когда мы едины с этим Я, то приумножаем внутреннюю силу и раздвигаем границы наших возможностей. Даже повзрослев, мы можем соприкоснуться с нашим детским Я четырех, шести или шестнадцати лет, так же, как мы можем представить аромат розы.

Я – это то, что мы есть на самом деле. Мы изменяем внешность – отрачиваем или коротко стрижем волосы, худеем или толстеем, носим днем джинсы, а вечером надеваем костюм, но остаемся все теми же». Далее затрагиваются следующие аспекты: тело, душа, ум, характер, я с другими, я наедине с собой, я с родными, я сегодня, я завтра, я реальный, я идеальный и т. д. Следует обратить внимание на многогранность нашего Я.

Упражнение «Подарки» [10]

Цель – завершение занятия, создание позитивного настроения.

Время – 7–10 мин.

Содержание. Участники, называя имя сидящего рядом, «дарят друг, другу подарки» в словесной форме. Например: «Андрей, я дарю тебе хорошее настроение, чистое небо и солнце».

Занятие 4

Упражнение «Наперсток» [9]

Цель – разминка, настраивание детей на работу.

Время – 10 мин.

Материал – любая маленькая вещь («наперсток»).

Содержание. «Я спрятал(а) в комнате на видном месте наперсток, который вам необходимо найти. Вы можете повсюду ходить и заглядывать во все углы. Нет необходимости искать его на ощупь, открывать шкафы и ящики, так как он лежит на видном месте. Тот, кто найдет наперсток, должен сохранить свою находку в тайне, не выдавая себя ни смехом, ни

намеками. Он просто должен сесть на свое место и молча наблюдать, как остальные продолжают поиск». Тот, кто первым найдет наперсток, в следующий раз прячет его.

Упражнение «Декларация самооценности Я» [12]

Цель – осознание каждым подростком ценности самого себя, своей уникальности и индивидуальности.

Время – 40 мин.

Материалы: аудиоаппаратура, записи медитативной музыки.

Содержание. Ведущий предлагает обсудить с подростками важность принятия не только своей личности, но и внешности. Далее предлагается каждому написать обращение к своему телу. Если есть желающие, то можно зачитать какие-то моменты.

Далее ребята принимают удобные для релаксации позы. Закрывают глаза, расслабляются, восстанавливают дыхание. Ведущий зачитывает текст под медитативную музыку:

«Во всем мире нет никого в точности такого же, как я. Есть люди, чем-то похожие на меня, но нет никого в точности такого же, как я. Поэтому все, что исходит от меня, – это подлинное мое, потому что именно я выбрал(а) это.

Мне принадлежит все, что есть во мне: мое тело, включая все, что оно делает; мое сознание, включая все мои мысли и планы; мои глаза, включая все образы, которые они могут видеть; мои чувства, какими бы они ни были – тревога, удовольствие, напряжение, любовь, раздражение, радость; мой рот и все слова, которые он может произносить, – вежливые, ласковые или грубые, правильные или неправильные; мой голос, громкий или тихий; все мои действия, обращенные к другим людям или ко мне самому (самой).

Мне принадлежат все мои фантазии, мои мечты, все мои надежды и мои страхи. Мне принадлежат все мои победы и успехи, все мои поражения и ошибки. Все это принадлежит мне. И поэтому я могу очень близко познакомиться с собой.

Я могу полюбить себя и подружиться с собой. И я могу сделать так, чтобы все во мне содействовало моим интересам. Я знаю, что кое-что во мне озадачивает меня и что есть во мне что-то такое, чего я не знаю. Но, поскольку я дружу с собой и люблю себя, я могу осторожно и терпеливо открывать в себе источники того, что озадачивает меня, и узнавать все больше и больше разных вещей о себе самом (самой).

Я могу видеть, слышать, чувствовать, думать, говорить и действовать. Я имею все, чтобы быть близким (близкой) с другими людьми, чтобы быть продуктивным (продуктивной), вносить смысл и порядок в мир вещей и людей вокруг меня. Я принадлежу себе, и поэтому я могу строить себя. Я – это Я, и это замечательно!».

Упражнение «Никто не знает, что я...» [1]

Цель – дополнительное информирование участников друг о друге, улучшение атмосферы внутри коллектива, сокращение дистанции.

Время – 10 мин.

Материал – мяч.

Содержание. Ведущий кидает мяч любому игроку со словами: «Никто не знает, что я (у меня)...» и говорит что-либо о себе. Тот игрок, кому было адресовано это признание, в свою очередь кидает мяч следующему, тоже признаваясь в чем-либо.

Занятие 5

Упражнение «Я люблю себя за то, что...» [12]

Цель – повышение самооценки участников, формирование позитивного отношения к себе.

Время – 15 мин.

Содержание. Участникам по очереди предлагается в течение минуты рассказать историю на тему «Я люблю себя за то, что...». Рассказ должен длиться не менее 60 с; если рассказчику нечего сказать, то группа в течение минуты сидит молча. Задание имеет целью сформировать в участниках позитивное отношение к самим себе, укрепить внутри группы доверительную атмосферу.

Упражнение «Поменяйтесь местами те, кто...» [13]

Цель – эмоциональное раскрепощение участников, создание позитивного настроения на работу.

Время – 5 мин.

Содержание. Из числа участников выбирается доброволец, он становится ведущим, его стул убирается из круга. Стоящий внутри круга ведущий предлагает поменяться местами всем, кто обладает каким-то общим признаком. Этот признак называется. Например: «Пересядьте все, кто считает себя симпатичным», и все, кто с этим согласен, должны поменяться местами. При этом тот, кто стоит в центре круга, должен постараться успеть занять одно из мест, а тот, кто останется без места, продолжит игру.

Упражнение «Кто похвалит себя лучше всех, или Памятка “на черный день”» [13]

Цели: развитие навыков ведения позитивного внутреннего диалога о самом себе, развитие способности к самоанализу.

Время – 35 мин.

Материалы: бланки с таблицами для каждого участника.

Содержание. Участники сидят в кругу. Ведущий заводит разговор о том, что у каждого из людей случаются приступы хандры, кислого настроения, когда кажется, что ты ничего не стоишь в этой жизни, ничего у тебя не получается. В такие моменты как-то забываются все собственные достижения, одержанные победы, способности, радостные события. А ведь каждому из нас есть чем гордиться. В психологическом консультировании есть такой прием. Психолог вместе с обратившимся к нему человеком составляет специальную памятку, в которую заносятся все достоинства, достижения и способности этого человека. Во время приступов плохого настроения чтение памятки придает бодрости, улучшает настроение и позволяет оценивать себя более адекватно, вспомнить счастливые моменты своей жизни. Ведущий предлагает участникам проделать подобную работу.

Участникам раздаются бланки с таблицами, в которых они должны самостоятельно заполнить следующие графы:

- «Мои лучшие черты» (в эту колонку участники должны записать черты или особенности своего характера, которые им в себе нравятся и составляют их сильную сторону);
- «Мои способности и таланты» (сюда записываются способности и таланты в любой сфере, которыми человек может гордиться);
- «Мои достижения» (в этой графе записываются достижения участника группы в любой области).

Ведущий может на свое усмотрение (в зависимости от уровня доверия в группе) предложить членам группы зачитать свои памятки.

Упражнение «Я – это замечательно!» [12]

Цель – формирование позитивного отношения к себе.

Время – 5 мин.

Содержание. Все встают в круг, берутся за руки и произносят три раза: «Я – это Я, и это замечательно!». При этом голова сначала опущена, затем принимает среднее положение и в третий раз поднимается высоко.

Занятие 6

Упражнение «Объявление» [6]

Цели: выявление уникальных возможностей и способностей участников, повышение самооценки.

Время –15 мин.

Содержание. «Большинство газет публикует различные объявления. Попробуем и мы. Наша задача – составить текст объявления в газету с подзаголовком “Ищу друга”. В нем нужно указать свои основные увлечения, любимые занятия. Чем вы занимаетесь в свободное время? Чем можете заинтересовать другого человека, чем помочь ему?».

Далее каждый зачитывает свой вариант. Внимательно выслушав очередное объявление, можно добавить то положительное и привлекательное, что забыл написать о себе автор, какие увлечения достойны внимания.

Упражнение «Мое самое счастливое событие» [3]

Цели: восстановление ресурсов, формирование позитивного отношения к группе и к себе за счет возврата в ситуацию успеха, счастья.

Время – 20 мин.

Содержание. Участникам предлагается по очереди рассказать о самом радостном событии в их жизни. Рассказ должен вестись от первого лица и в настоящем времени.

Упражнение «Моя уверенность» [3]

Цель – развитие и удержание внутреннего состояния уверенности.

Время – 15 мин.

Содержание. «Сознание человека устроено таким образом, что воспринимает все очень дословно, как некую программу. Если мы говорим: “Я не уверен в том, что у меня получится” сознание фиксирует и отражает вовне “Ты не уверен...”. Если мы говорим “Я неудачник”, сознание возвращает нам “Ты неудачник”.

Перепишите у себя в голове фразу “Я не уверен в том, что у меня получится” на фразу: “Я уверен, что справлюсь с этим, я хочу этого, я могу это сделать, я уже делаю это”».

Далее каждый из участников предлагает варианты перефразировок с негативных на позитивные.

Упражнение «Вошебная рука» [9]

Цели: создание позитивного настроения, сопоставление видения себя с мнением других.

Время –15 мин.

Содержание. Каждый участник группы на листе бумаги сверху пишет свое имя, затем обводит свою руку карандашом. На каждом пальце предлагается написать какое-либо присущее участнику качество. Затем ладошки пускаются по кругу, и другие участники между пальцев могут писать другие качества, которые присущи тому, чья ладошка. Обсуждение: что нового ты узнал о себе?

Занятие 7

Упражнение «Угадай» [9]

Цели: снижение напряжения, создание позитивного настроения на занятие.

Время – 5 мин.

Содержание. Выбирается один желающий из группы. Он садится на стул лицом к группе, держа раскрытыми ладони, закрывает глаза. Один из членов группы тихонько подходит к нему, на несколько секунд кладет свои руки на руки водящего и тихо произносит его имя. Водящему необходимо догадаться, кто именно к нему подходил.

Упражнение «Твои внутренние ресурсы» [3]

Цель – снятие напряжения, осознание своих внутренних ресурсов.

Время – 15 мин.

Материалы: аудиоаппаратура, записи медитативной музыки.

Содержание. «Представьте, что в самом центре вашего существа есть маленькая частица, которая очень спокойна и счастлива. Не затронута страхами и заботами о будущем, пребывает она в полнейшем мире и счастье. До нее нельзя добраться, к ней нельзя прикоснуться. Если вы пожелаете, ее можно представить в виде некоторого образа – язычка пламени, драгоценного камня или потаенного образа, спокойного, с гладкой поверхностью, или еще чего-нибудь. Преисполненная глубокой радости и умиротворенности, спокойствия и силы, она находится в полной безопасности. Она там – глубоко в вас. Представьте теперь, что этот огонек, этот драгоценный камень, это озеро или то, что вы представили, находящееся глубоко, в самом ядре вас, – вы сами.

Представьте, что этот потайной центр всегда пребывает в вас, оставаясь спокойным и тихим, через какие бы трудности, проблемы и беспокойства вам ни пришлось пройти, и в любой момент вы можете вспомнить, что эта частица там. И много раз за день вы можете вспоминать об этом маленьком ядрышке внутренней умиротворенности, мысленно приобщиться

к нему. Зная, что оно здесь, совсем рядом, вы будете ощущать спокойствие и расслабленность и одновременно уверенность и силу».

По окончании упражнения желающим высказаться о своих впечатлениях предоставляется такая возможность.

Упражнение «Уровень счастья» [1]

Цель – снятие тревожности и повышение уверенности в себе.

Время – 30 мин.

Материалы: лист бумаги, ручка или карандаш.

Содержание. «Составьте список того, за что вы можете быть благодарны судьбе в настоящий момент. Проследите, чтобы в ваш список было включено все, что стоит благодарности: солнечный день, долгожданное известие, здоровье семьи, возможность читать, общаться с другими, учиться и т. д.»

Далее следует обсудить, насколько часто мы не замечаем элементарных вещей вокруг нас, которые представляют для нас ценность. «Мы принимаем эту ценность как должное. А ведь не у всех эти ценности есть. Например, где-то бушует война и люди живут в вечной тревоге, кто-то очень болен и не надеется на излечение. Научитесь ценить все, что есть прекрасного вокруг вас, научитесь ощущать счастье и удовлетворение от того, что светит солнце, что вы здоровы, что у вас замечательная семья и т. п.»

Упражнение «Луноход» [9]

Цели: снятие эмоционального напряжения, создание позитивного настроения на следующее занятие.

Время – 10 мин.

Содержание. По условиям игры никто не должен смеяться или даже улыбаться. Кто первый не выдержит, тот идет, полуприсев, по кругу, повторяя: «Я – “Луноход один”». Следующий засмеявшийся – «Я – “Луноход два”» и т. д. Выигрывает последний оставшийся.

Занятие 8

Упражнение «Шеренга уверенности» [16]

Цели: установление обратной связи, определение степени уверенности в себе.

Время – 20 мин.

Содержание. Каждый из участников выстраивает из товарищей «шеренгу уверенности» по убыванию и определяет в ней свое место. После этого самым неуверенным дают постоять впереди. Далее самых неуверенных нужно вертикально покачать в кругу других участников.

Упражнение «Дерево» [1]

Цели: снятие психоэмоционального напряжения, обучение использованию внутренних ресурсов, развитие уверенности в себе.

Время – 30 мин.

Материалы: аудиоаппаратура, записи медитативной музыки.

Содержание. «Вы видите перед собой дерево, большое раскидистое дерево. У него густая листва. Она, как защищающая крыша. Оно стоит очень прочно, его корни глубоко и крепко вросли в землю. У него коричневая морщинистая кора. Листья легко качаются от ветра, как будто они качаются под его песню. Ветер поет песню, дерево слышит ее, и Вы тоже можете ее услышать. Крона дерева – как свод, и через его ветви проглядывает небо. Вы видите над головой серебристо-голубое небо. Птицы, чьи перья отливают всеми цветами радуги, порхают между ветвей, вокруг летают пчелы и бабочки. Дерево окружают мысли и желания. Они порхают как мотыльки вокруг дерева. Из дерева раздается голос: “У меня так много сил, возьми себе немного, просто отломи маленькую веточку, это будет твоя волшебная палочка. Она даст тебе мою силу”. Вы удивлены, что дерево говорит. Но его голос такой успокаивающий и утешающий, что вам становится очень хорошо. Вы тянетесь к ветвям и отламываете маленькую веточку. Теперь у Вас есть волшебная палочка. Вы ее крепко держите в руках. Вы ощущаете ее силу и чувствуете себя сильным. Вы крепко держите палочку в руках и чувствуете, как она придает Вам уверенности и сил. Вы чувствуете себя в безопасности. Вы знаете, что теперь Вы полны сил. Вас охватывает ощущение покоя, глубокого покоя. Вы знаете, что все на свете сможете. Вас наполняет покой и уверенность в себе. Теперь вы можете медленно открыть глаза, потянуться, и поделиться своими ощущениями».

Упражнение «Письмо неизвестному другу» [1]

Цель – создание позитивного настроения на следующее занятие.

Время – 10 мин.

Содержание. Каждый участник пишет в письме какое-нибудь хорошее пожелание неизвестному другу. Письма укладываются в одну корзину. В конце каждый участник вытягивает из корзинки письмо с пожеланием.

Занятие 9

Упражнение «Замороженный» [1]

Цель – создание позитивного настроения на занятие.

Время – 5–7 мин.

Содержание. Участники разбиваются на пары. В каждой паре один участник играет роль «замороженного», а второй – «реаниматора». По сигналу ведущего «замороженный» застывает в неподвижности. В течение одной минуты «реаниматор» должен оживить его, при этом он не имеет права ни прикасаться, ни обращаться к «замороженному» со словами. Он может действовать только при помощи взгляда, мимики, пантомимы. Критерий «размораживания» – изменения в выражении лица, улыбка или смех «замороженного».

Упражнение «Луковица» [13]

Цель – развитие способностей к самоанализу, выделению глубинных и внешних свойств личности.

Время – 20 мин.

Содержание. «Закройте глаза, расслабьтесь. Представьте себя большой луковицей, состоящей из множества слоев. Снаружи находится тонкая коричневая шелуха. Это ваше Я, слой внешний масок и поведения в обществе. Сняв этот слой, наблюдайте появление образа, олицетворяющего другое Я, возможно, очень доверчивое, ранимое, доброе или испуганное – просто наблюдайте этот образ и обратите внимание на него. Не обманывайте себя, постарайтесь максимально раскрыться самому себе. Далее следующий слой – ваше глубинное неосознаваемое Я, которое часто руководит вами помимо воли – это обидчивое, иногда гневное, иногда сварливое Я, и вот, наконец, центр, где находится ваша душа, ваша сущность – она прекрасна, очень красива, бесконечно добра, великодушна. Вы понимаете, как многогранно ваше Я? И это ни хорошо, ни плохо, это просто так и не иначе. Необходимо просто принять себя любого – прекрасного, гневающегося, пугливого и др. Полюбить себя таким, каким являешься в данный момент». В конце занятия каждому участнику предлагается высказать свои ощущения и впечатления.

Упражнение «Любить себя – это...» [10]

Цель – развитие способности к рефлексии, самоанализу.

Время – 40 мин.

Содержание. Каждому участнику предлагается нарисовать на листе бумаги состояние любви. Далее необходимо прокомментировать рисунки. В конце ведущий предлагает обсудить тему любви к самому себе: что значит любить себя, почему мы иногда не умеем относиться к себе так, как к своим любимым.

Занятие 10

Упражнение «Делай, как я» [10]

Цель – снятие напряжения, создание позитивного настроения.

Время – 5 мин.

Содержание. Каждый из участников становится на стул лицом к группе и выполняет какие-либо спонтанные движения. Вся группа зеркально отображает эти движения.

Упражнение «Что нового в моем багаже» [11]

Цель – развитие рефлексии, самоанализа.

Время – 30 мин.

Материалы: несколько листов бумаги, ручка или карандаш.

Содержание. Каждый участник получает задание: на листе бумаги записать все то, чему он научился в течение всех занятий, что нового узнал, что приобрел и др. Далее каждый высказывается вслух о том, что написал.

Упражнение «Чемодан» [11]

Цель – рефлексия изменений, произошедших в участниках за время занятий.

Время – 30 мин.

Материалы: несколько листов бумаги, ручка или карандаш.

Содержание. Один из участников выходит из комнаты за дверь на несколько минут. Остальные совместно начинают собирать ему в дальнюю дорогу «чемоданчик»: на листке бумаги, разделенном на две части карандашом, с одной стороны указывают положительные качества этого участника, а с другой – отрицательные, которые должны быть преподнесены как резерв для изменений. Всего должно быть 5–7 характеристик с одной и с другой стороны. Затем участник возвращается в комнату и ему зачитывается и передается список его качеств. У него есть право на один вопрос. По мере психологической готовности остальных членов группы вся процедура повторяется сначала, пока все участники не получат свой «чемоданчик».

В заключение каждый участник высказывается позитивно о каждом из членов группы.

Тренинг развития позитивной Я-концепции подростков носит рекомендательный характер, позволяет создать психологические условия, способствующие развитию позитивной Я-концепции у подростков и может быть применен в условиях образовательных учреждений, учреждений социальной работы с подростками.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите важнейшие специфические черты тренинга, отличающие его от других методов социально-психологического обучения.
2. Перечислите преимущества тренинговой формы работы.
3. Дайте характеристику основным видам тренингов.
4. Какие виды тренингов вы можете еще назвать?
5. Перечислите основные принципы работы в тренинговой группе.
6. Какие требования предъявляются к ведущему тренинга?
7. Проведите сравнительный анализ тренинга общения и тренинга сенситивности.
8. Почему тренинг можно назвать комплексным методом активного социально-психологического обучения?
9. Обозначьте место и роль тренинга в обучении психологии в высшей школе.
10. Разработайте программу одного из видов тренинга.

Список литературы

1. *Богатырева Т. Л.* Практическому психологу: цикл занятий с подростками: методическое пособие для психологов и социальных педагогов / Т. Л. Богатырева. Москва: Пед. о-во России, 2006. 144 с.
2. *Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие / И. В. Вачков. Москва: Ось-89, 2001. 224 с.
3. *Волков В. Б.* Тренинг социальной активности / В. Б. Волков. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 184 с.
4. *Ганичева И. В.* Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми / И. В. Ганичева. Москва: Книголюб, 2004. 144 с.
5. *Кори Дж.* Техники групповой психотерапии / Дж. Кори, М. Кори, П. Колланэн. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 320 с.
6. *Лидерс А. Г.* Психологический тренинг с подростками: учебное пособие для студентов вузов / А. Г. Лидерс. Москва: Академия, 2004. 250 с.
7. *Лютова Е. К.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 190 с.
8. *Марковская И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 150 с.

9. *Мусальникова Н. А.* Современная модель замещающей семьи: технологии, опыт внедрения: практическое руководство для специалистов системы государственного воспитания: информационно-методический сборник по материалам семинаров / Н. А. Мусальникова, О. В. Федорова, Н. Б. Белова. Екатеринбург: Гос. обл. учреждение соц. обслуж.; Центр соц. помощи семье и детям «Отрада» Октябр. р-на г. Екатеринбурга, 2004. 74 с.

10. *Прутченков А. С.* «Свет мой, зеркальце, скажи...»: методические разработки социально-психологических тренингов / А. С. Прутченков. Москва: Новая школа, 1996. 148 с.

11. *Прутченков А. С.* Тренинг коммуникативных умений: методические разработки занятий / А. С. Прутченков. Москва: Новая школа, 1993. 49 с.

12. *Самоукина Н. В.* Игры в школе и дома / Н. В. Самоукина. Дубна: Феникс, 2000. 128 с.

13. *Самоукина Н. В.* Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н. В. Самоукина. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. 244 с.

14. *Сартан Н. Г.* Тренинг самостоятельности у детей / Н. Г. Сартан. Москва: ТЦ «Сфера», 1998. 128 с.

15. *Социализация* детей и подростков в разные возрастные периоды: методические рекомендации / сост. Н. С. Бахракова, Н. А. Штырц. Екатеринбург: Об-ние «Дворец молодежи», 2002. 22 с.

16. *Социально-психологическая* адаптация детей и подростков: методические рекомендации / авт.-сост. Н. Г. Соловьева. Екатеринбург: Об-ние «Дворец молодежи», 1998. 53 с.

17. *Спиваковская А. С.* Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. Москва: Генезис, 2000. 463 с.

18. *Фопель К. В.* Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практическое пособие: перевод с немецкого / К. В. Фопель. Москва: Генезис, 2000. 256 с.

Глава 5. ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

5.1. Ролевые игры

Ролевая игра как игровой метод характеризуется наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками для ее решения. Ролевые игры представляют собой небольшие сценки спланированного или произвольного характера, отражающие модели жизненных ситуаций. Ролевая игра – это эффективная отработка вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться обучающиеся. Игра позволяет приобрести навыки принятия ответственных и безопасных решений в жизни.

Роль и ее принятие являются важнейшими составляющими ролевой игры. Исполнение роли представляет собой точное, буквальное воспроизведение деятельности другого человека. Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

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

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

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

Эмоциональный эффект ролевой игры строится на «проживании» участниками нового опыта в игровой обстановке.

Игровые действия связаны с целевым аспектом игры. Они могут задаваться сценарием, ведущими игры (преподавателями) или нормативны-

ми документами, а могут быть сформулированы (избраны) игроками в соответствии с собственным видением ситуации.

Игры ролевые – игры обучающего или развлекательного назначения, вид драматического действия, участники которого действуют в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия; вместе создают сюжет или следуют уже созданному сюжету. Действия участников игр считаются успешными или нет в соответствии с принятыми правилами. Игроки могут свободно импровизировать в рамках выбранных правил, определяя направление и исход игры.

С точки зрения самостоятельности действий игроков и жесткости игровых правил игры могут быть разделены на три группы.

Жесткие игры – это те игры, в основе которых лежит формальная модель имитируемых процессов, задающая логику игровых действий, игровой деятельности участников. Она же выступает основой для определения последствий действий игроков и обоснованности принятых ими решений. В играх этого типа последовательность и, отчасти, содержание каждого шага игрока строго фиксируются, принятие решений сводится к выбору варианта из предложенных альтернатив и осуществляется в строго определенных промежутки времени. Игрокам предоставляется вся обязательная информация.

Свободные игры (имитация) проходят, 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 предпринимать. Оценка результатов осуществляется экспертами, благодаря чему повышается близость игры к реальным условиям деятельности. Та особая реальность, которая конструируется в игре, должна предоставлять возможности для самостоятельно иницируемой и самостоятельно организуемой деятельности участников. Участники сами формулируют проблему и строго не ограничены в способах решений и действиях.

Промежуточные игры позволяют нивелировать ограничения, характерные для первых двух групп игр. В силу этого они оказываются действенным методом исследования и обучения, поскольку создают условия для реализации возможностей участников.

В процесс игры предполагается обязательное включение дополнительных вводных, которые могут существенным образом повлиять на игровые роли и действия участников.

Подготовка и проведение ролевой игры. Преподавателю при проведении ролевой игры важно учитывать следующее:

- Игра должна быть значима для обучающихся.
- Необходимо выбрать такие ситуации, которые могут быть разрешены в рамках занятия.
- Важно правильно подобрать игроков.

Механизм проведения ролевой игры:

1. Сообщается тема игры, обозначается игровая ситуация.
2. Дается четкая инструкция о ходе игры.
3. Распределяются роли.
4. Обозначается проблема, которую нужно решить.
5. Организуется ситуация, размечается пространство и вводятся роли.
6. Подводятся итоги игры.

В ролевых играх участникам предоставляется возможность:

- показать существующие стереотипы реагирования в тех или иных ситуациях;

- разработать и использовать новые стратегии поведения;
- осознать и преодолеть свои внутренние опасения и проблемы.

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

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

- обогатить эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в личностных и профессионально значимых ситуациях;

- установить связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнеров по общению;

- пойти на риск экспериментирования с новыми моделями поведения.

Ролевые игры классифицируются по нескольким основаниям:

1. *По назначению* они подразделяются на ролевые игры:

- по диагностике личностных качеств;
- тренировке социально-ролевого поведения;
- по развитию коммуникативных и организаторских качеств.

2. В зависимости от полноты заданного сюжета дифференцируются на игры:

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

Характерные признаки ролевой игры:

- наличие и распределение ролей;
- различие ролевых целей при решении поставленных задач;
- взаимодействие игроков, исполняющих те или иные роли;
- наличие общей цели у коллектива игроков;
- многоальтернативность решений;
- наличие управляемого эмоционального напряжения;
- система индивидуального и (или) группового оценивания игры участниками.

Процедура проведения ролевой игры

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

Ведущий кратко, четко и выразительно описывает роли. Игровые роли распределяются с учетом желания участников. Для обдумывания ролей выделяется некоторое время. Остальным участникам группы отводится роль наблюдателей.

2. Непосредственное проведение игры. Участники в игре воплощают сценарий, происходит «проживание» участниками проблемной ситуации в ее игровом воплощении. Другие обучающиеся фиксируют свои оценки происходящего по заранее определенным критериям.

3. Подведение итогов игры. Участники игры вербализуют свои переживания и обмениваются эмоциональным опытом.

Далее следует анализ ролевой игры, который включает в себя самоанализ ее участников и высказывания в их адрес других членов группы. В комментариях не должно быть оценок ни самого человека, ни его поступков, слов и манеры общения. Высказывания не должны содержать советов или интерпретаций, в них может присутствовать информация о том, какие чувства испытывает партнер (или наблюдатель), о чем он думает и как мог бы поступить в данной ситуации [1, с. 100–104].

5.2. Деловые игры

Сложность понятия «деловая игра» привела к некоторой терминологической запутанности и многочисленности определений. В наиболее общем виде деловую игру определяют как метод имитации принятия управленческих решений в различных ситуациях по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам, поэтому нередко деловые игры называют также имитационными управленческими играми. В настоящее время деловую игру рассматривают и как имитационный эксперимент, и как метод обучения. Однако все это многообразие недостаточно широко представлено в существующих определениях, поэтому необходимо дать несколько определений деловой игры:

- групповое упражнение по выработке последовательности решений в искусственно созданных условиях, имитирующих реальную производственную обстановку;

- имитационная модель функционирования организации;

- игра, являющаяся имитационной моделью, которая предназначена для изучения процессов функционирования организационно-экономических систем;

- своеобразная система воспроизведения управленческих процессов, имеющих место в прошлом или возможных в будущем, в результате которых устанавливаются взаимосвязи и закономерности между методами выработки решений и результатами производства в настоящее время и в перспективе;

- творение игрового образа в ходе имманентного преодоления добровольно принятых правил и др.

Игры деловые – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики.

Основные характеристики деловых игр:

1. Игра имитирует тот или иной аспект целенаправленной человеческой деятельности.

2. Участники игры получают роли, которые определяют различие их интересов и побудительных стимулов в игре.

3. Игровые действия регламентируются системой правил.

4. В деловой игре преобразуются пространственно-временные характеристики моделируемой деятельности.

5. Игра носит условный характер.

6. Контур регулирования игры состоит из следующих блоков: концептуального, сценарного, постановочного, сценического, блока критики и рефлексии, судейского, блока обеспечения информацией.

Классификация деловых игр осуществляется по следующим основаниям:

1. По времени проведения:

- без ограничения времени;
- с ограничением времени;
- игры в режиме реального времени;
- игры в режиме сжатого времени.

2. По оценке деятельности:

- с балльной или иной оценкой деятельности игрока или команды;
- без оценки.

3. По конечному результату:

- жесткие игры – заранее известен ответ, существуют жесткие правила;
- свободные, открытые игры – заранее известного ответа нет, правила изобретаются для каждой игры свои.

4. По цели:

- обучающие – направлены на появление новых знаний и закрепление умений, навыков;
- констатирующие – направлены на выявление профессионального мастерства;
- поисковые – направлены на выявление проблем и поиск путей их решения.

5. По методологии проведения:

- луночные игры – любая салонная игра, которая проходит на специально организованном поле, с жесткими правилами; результаты заносятся на бланки;
- ролевые игры – каждый участник имеет или определенное задание, или определенную роль, которую он должен исполнить в соответствии с заданием;
- имитационные игры – имеют цель создать у участников представление, как следовало бы действовать в определенных условиях, и др.

Деловые игры также могут классифицироваться следующим образом:

- по области применения;
- ролевым функциям;

- масштабу имитируемого в игре процесса;
- по функциям управления.

Преимущества игрового метода:

1. Цели игры в большей степени согласуются с практическими потребностями студентов.

2. Метод позволяет соединить широкий охват проблем и глубину их осмысления.

3. Игровая форма соответствует логике деятельности, включает момент социального взаимодействия, готовит к профессиональному общению.

4. Игровой компонент способствует большей активности студентов.

5. Деловая игра насыщена содержательной обратной связью.

6. В игре формируются установки профессиональной деятельности, легче преодолеваются стереотипы, корректируется самооценка.

7. В игре проявляются все составляющие личности.

8. Игровой метод основывается на рефлексивных процессах, предоставляет возможность интерпретации, осмысления полученных результатов.

Деловые игры среди методов активного социально-психологического обучения занимают ведущее место по объему внедрения и роли в процессе обучения.

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

Выделяют четыре основные формы деловых игр:

- *тематические игры*, связанные с определенной темой учебного плана;
- *сквозные игры*, охватывающие несколько тем учебного курса, прорабатываемых на одном производственном материале;
- *предметные комплексы*, создаваемые в том случае, если тематику учебного курса целесообразно изучать в разных направлениях;
- *межпредметные комплексы*, создаваемые в том случае, если ряд предметов и учебных тем объединяются и связываются в рамках одной игры.

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, управленческие ролевые игры, «деловой театр», психодрама и социодрама.

Имитационные игры воссоздают деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения. Сценарий имитационной игры кроме сюжета события содержит описание структуры и назначение имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

Управленческие ролевые игры помогают отработать тактику поведения, действия, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель ситуации, между участниками распределяются конкретные роли.

«*Деловой театр*» инсценирует поведение человека в определенной обстановке с целью совершенствования умения ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность.

Психодрама и социодрама позволяют отрабатывать умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать, изменять состояние другого человека и способность войти с ним в конструктивный контакт.

Деловая игра обладает определенными характеристиками метода активного социально-психологического обучения:

1. Моделируемые профессиональные отношения обеспечивают неизбежность вовлечения студентов в имитируемую профессиональную среду, они приобретают необходимые навыки и умения правильного выполнения своих производственных функций, что способствует интенсивному профессиональному развитию.

2. Эмоционально-творческий поисковый характер деятельности студентов служит дидактическим средством развития теоретического и практического профессионального мышления, выражающегося в способности к анализу производственных ситуаций, постановке и решению субъективно новых для них задач; развивает умение эффективно взаимодействовать с партнером.

3. Деловая игра раскрывает личностный потенциал студентов, а также позволяет диагностировать их профессиональные качества.

Моделирование в игре – это структурный элемент, присущий исключительно деловым и ролевым играм. В широком смысле под моделированием понимается замена непосредственного экспериментирования созданием и манипулированием объектами (макетами), замещающими реальный объект изучения. Модель реализуется через правила.

Правила игры – это те положения, в которых отражаются сущность игры, соотношение всех ее компонентов. Правила могут быть перенесены в игры из культурного контекста, взяты из жизни или придуманы специально для игры.

Технология проведения деловой игры. Деловая игра предполагает практическую работу по моделированию различных производственных и педагогических ситуаций.

Этап подготовки деловой игры:

- выбор темы и диагностика исходной ситуации;
- разработка сценария и игрового контекста;
- диагностика возможностей группы, игровых качеств будущих исполнителей ролевых функций, объективных обстоятельств, влияющих на ход игры.

Этап введения в игру:

- ознакомление участников и экспертов с исходной информацией;
- формирование мини-групп (по 4–5 человек), создание арбитража (экспертов, 4–5 человек), информирование участников об условиях игры, введение игровых правил, вручение игровых документов;
- совместное определение задач игры и учебных задач; обсуждение режима работы, сбор дополнительной информации, изучение специальной литературы;
- распределение ролей.

Этап проведения. С момента начала игры только преподаватель может корректировать действия участников, если они отдаляются от главной цели. В зависимости от вида деловой игры могут быть использованы различные типы ролевых позиций участников.

Ход деловой игры:

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

Этап анализа:

- анализ результатов игры участниками;
- выступления экспертов, обмен мыслями, защита участниками своих решений и выводов;
- подведение итогов игры преподавателем, который отмечает достигнутые результаты, ошибки, формулирует окончательный итог занятий.

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

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

Для подготовки таких игр требуется время, но интерес студентов к ним необычайно высок. Совместная деятельность в деловой игре часто имеет характер ролевого взаимодействия, осуществляемого в соответствии с предписанными или принимаемыми в ходе самой игры правилами и нормами. Ролевое взаимодействие в деловой игре делает ее похожей на ролевую игру.

Реальность проигрывания ситуаций, механизм совместной деятельности и система общения и отношений воспроизводят в деловых играх условия практической деятельности реальных работников некоторой функционирующей социально-экономической системы. Это одно из важных отличий деловой игры от других видов игр.

Деловая игра как метод включает в себя разнообразные формы активного обучения. Синтез разнообразных методов социально-психологического обучения значительно повышает эффективность деловой игры [1, с. 92–100].

5.3. Организационно-деятельностные игры

Игры организационно-деятельностные – формы коллективной мыслительной деятельности, в процессе которой происходят обучение и проектирование (создание) новых деятельностных образцов. Такие игры проводятся специалистами – методологами и игротехниками (игропрактиками) на основе глубокой теоретической проработки решаемых проблем с целью внедрения новой практики в некоторой профессиональной сфере.

Организационно-деятельностные игры (ОДИ) как особая форма организации и метод стимулирования коллективной мыследеятельности, нацеленной на решение проблем, возникли в 1980-х гг. и широко распространились как в сфере решения творческих задач, так и в интеллектуальных системах управления.

В «классическом» варианте ОДИ применяются в качестве инструмента коллективного поиска оптимальных, содержащих инновационные компоненты решений сложных технических, организационных, управленческих проблем в реальных условиях предприятий, учреждений.

ОДИ представляет собой комплекс взаимосвязанных методик или техник, обеспечивающих логически обоснованную смену различных видов коллективной, групповой, микрогрупповой деятельности.

В результате ОДИ должен появиться текст, содержащий решение поставленной до игры, в начале игры или даже сформулированной в ходе самой игры проблемы. Решение проблемы и составляет предмет этой игры.

Процедуры ОДИ синхронизируют и координируют творческую мыследеятельность большой группы специалистов – ее организаторов и участников.

Подготовку и проведение ОДИ осуществляет группа специалистов, сочетающих знания в области, задаваемой темой игры, в области методологии, т. е. в проблемной организации поискового процесса, интеллектики, практической психологии, педагогики.

Во время игры возникает своеобразный временный научно-исследовательский коллектив специалистов, точнее, временная творческая система, общий интеллектуальный потенциал которой значительно превосходит потенциал любого отдельно взятого участника.

ОДИ представляет собой поисковую деятельность, многослойность которой предполагает разработку ряда относительно самостоятельных подпрограмм, реализуемых целостным образом и интегративно в ходе проведения игры.

Принято выделять следующие ведущие подпрограммы:

1. Работа руководителей игры. Включает деятельность координаторов (ведущих), работу игротехников в группах, на пленарных заседаниях и во время рекреационных пауз.

2. Оперативное управление игрой. Подразумевает составление оргпроекта, планирование временных норм каждого игрового действия, осуществление воздействия на команды и отдельных игроков с помощью социально-психологических методов управления.

3. Организация коллективной мыследеятельности участников игры. Предполагает предварительную разработку (отбор) средств и приемов сплочения группы, создания атмосферы, способствующей продуктивному протеканию интеллектуальной деятельности, а также разработку методов стимулирования творческого процесса.

4. Релаксация. Включает в себя отбор средств и форм компенсации энергетических затрат, снятия утомления и нервно-психического напряжения, формирования мажорного, приподнятого настроения.

5. Решение проблемы. Содержит предварительный анализ проблемы, путей ее решения, проектирование различных вариантов развертывания проблемы во время игры, выдвижение альтернативных вариантов решения, выбор оптимального решения.

В рамках игры, являющейся многофункциональным коллективным действием, одновременно осуществляется следующая многоцелевая деятельность:

- поиск решения проблем;
- интенсивное обучение;
- консультирование;
- внедренческая деятельность;
- развитие творческих способностей участников;
- психическая поддержка участников игры;
- коррекция установок участников и т. д.

ОДИ строится на широком проблемном поле, контуры которого приблизительно обозначены темой игры. Игра осуществляется в условиях очень высокой неопределенности, которая органически присуща этому типу игр.

Творческое мышление реализуется в пределах проблемно-конфликтной ситуации, сущность которой заключается в противоречии как объективно-содержательного, так и субъективно-смыслового характера. Активизация участников игры достигается путем их постановки перед необходимостью решения проблемы в ситуации, когда готовых решений нет. В этом случае преодоление интеллектуально-познавательных затруднений переживается человеком как личностная проблема. Это актуализирует потребность в самосовершенствовании, пересмотре и переоценке имеющегося опыта.

Возможность эффективного решения многоаспектных проблем появляется за счет погружения участников игры в особую игровую атмосферу и одновременно их втягивания в решение не учебной, а совершенно реальной проблемы во всей ее сложности.

Таким образом, ОДИ обеспечивает интенсивное развитие каждого участника игрового действия, его обогащение новыми знаниями, умениями, навыками, технологиями. Игра предполагает также совершенствование процессов взаимодействия участников, расширение их коммуникативной компетентности.

Итак, ОДИ – это способ (технология) решения проблемы и одновременно социальная технология.

Для достижения игровых целей в ОДИ чередуются организационные формы деятельности: индивидуальные, парные, микрогрупповые, групповые, общеколлективные.

Для проведения ОДИ требуется достаточно длительное время – от нескольких дней до месяца – и значительные экономические затраты.

Проведение ОДИ

Игра, как правило, проводится на выезде для того, чтобы все участники могли отвлечься от повседневных текущих проблем и полностью погрузиться в процесс игры.

Особенностями ОДИ являются:

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

Основные этапы ОДИ:

1. Установочный доклад руководителя игры. С установочного доклада может начинаться каждый день игры. Доклад дает общую картину на абстрактном уровне для игроков и для игротехников, определяет область рассуждений. В установочном докладе формулируется задача дня.

2. Формирование групп либо по заданной направленности, либо по принципу добровольности. Основная работа осуществляется в группах (микрогруппах) по выработке решений. Последние 30–40 мин группа работает над подготовкой согласованного доклада для пленарного обсуждения.

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

4. Рефлексия участниками игры своей деятельности в течение дня (индивидуальная, групповая, общая).

5. Заключительный доклад руководителя игры, в котором обобщаются результаты работы групп и делается вывод о том, в какой степени достигнуты поставленные цели и решены задачи.

6. Методологическая консультация (обсуждаются вопросы, затруднения при работе в группе).

7. Организационные решения (проводится в команде игротехников).

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

В организационно-деятельностных играх применяются мощные средства воздействия на человека и его установки, поэтому особенно важными становятся профессионализм и ответственность организаторов, руководителя и игротехников [1, с. 104–113].

5.4. Игровые методы в учебном процессе

Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

Игра – это уникальный механизм аккумуляции и передачи социального опыта, как практического, связанного с овладением средствами решения задач, так и этического, сопряжённого с определёнными правилами и нормами поведения в различных ситуациях. Появление игровых методов связано с требованиями повышения эффективности обучения за счёт более активного включения обучающихся в процесс не только приобретения, но и использования знаний.

Игра – удобная основа для построения имитационной деятельности по решению различных, в том числе и практических, задач. В ходе игры происходит ускоренное освоение предметной деятельности за счёт активной позиции: от роли игрока – до соавтора игры.

Игровая ситуация включает в себя игровые роли и принятие их участниками, игровые действия, подчиняющиеся определённым правилам, моделирование, игровой процесс и сопутствующее ему эмоциональное напряжение.

Роль и её принятие – важнейшие составляющие игры. Исполнение роли представляет точное, буквальное, происходящее во внешнем плане воспроизведение деятельности другого человека. Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Человек может принимать роль следующим образом:

- через присвоение внешних черт поведения;
- присвоение норм поведения;
- через присвоение социальных задач, стоящих перед ролью.

Игровые действия связаны с целевым аспектом игры. Они могут даваться сценарием, ведущим игры или нормативными документами, а могут быть сформулированы игроками в соответствии с собственным видением ситуации.

Ролевые цели и личные интересы участников игры являются существенной детерминантой видения ситуации. Ролевые цели предписываются участникам условиями игры, они могут отличаться от цели, которая является общей для всего игрового коллектива. Ролевые цели, в свою очередь, можно подразделить на функциональные и игровые. Первые обусловлены спецификой моделируемых функциональных обязанностей специалистов, деятельность которых имитируется в игре. Вторые характерны только для конкретной игровой ситуации.

Моделирование в игре – это структурный элемент, присущий исключительно играм. В широком смысле под моделированием понимается замена непосредственного экспериментирования созданием объектов (макетов), замещающих реальный объект изучения, и манипулирование ими. 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 для игры.

Процесс игры предполагает обязательное включение на протяжении игры дополнительных вводных, могущих существенным образом повлиять на игровые роли, цели и игровые действия участников. Новые вводные, принятые в соответствии с ними решения, осуществление игровых действий постоянно влияют на состояние модели и провоцируют ее изменения. Участники игры, получая информацию об изменении модели и осознавая результат своей деятельности, в дальнейшем действуют с учетом этого.

В зависимости от сферы, которая подвергается игровому моделированию, игры делятся следующим образом:

- на социально-экономические;
- производственные;
- социально-культурные;
- управленческие;
- экономические;
- на политические.

Игры, применяемые в вузах, относятся к методам активного социально-психологического обучения.

Особенности обучающих игр:

- многовариантность и многоальтернативность решений, из которых требуется произвести выбор наиболее рационального;
- необходимость принимать решения в условиях неопределенности и в условной обстановке;
- многообразии условий проведения игры;
- сжатые временные рамки, возможность неоднократной повторяемости ситуаций;
- наглядность последствий принимаемых решений;
- интеграция теоретических знаний, полученных студентами, с практикой будущей профессиональной деятельности;
- широкие возможности индивидуализации обучения.

В игре развивается продуктивное творческое поисковое мышление. В ходе обучающей игры имеется возможность отменить решение, которое оказалось неудачным, вернуться назад и принять другое, для того чтобы определить его преимущество по сравнению с уже опробованным. При этом одна и та же игровая ситуация может проигрываться несколько раз для того, чтобы дать участнику игры возможность побывать в разных ролях и по-своему сыграть их.

Обучающие игры развивают и закрепляют у студентов навыки самостоятельной работы, умения профессионально мыслить, принимать решения и организовывать их выполнение. В ходе игры у студентов вырабатываются следующие умения и навыки:

- собирать и анализировать информацию, необходимую для принятия решений;
- принимать решения в условиях неполной или недостаточно достоверной информации;
- оценивать эффективность принимаемых решений;
- анализировать задачи определенного типа;
- устанавливать связи между различными сферами будущей профессиональной деятельности;
- работать в группе, вырабатывать групповые решения;
- абстрактно и образно мыслить.

Игры в высшей школе являются одним из важнейших элементов подготовки будущих специалистов. Участвуя в них, студенты в активной форме

овладевают способами решения профессиональных задач в сложных, близких к реальным условиям.

При оценке игр как метода активного социально-психологического обучения следует иметь в виду следующее:

1. Игры обладают свойством интегрировать полученные знания применительно к избранной профессии.

2. Хорошая игра может использоваться в течение многих лет как эффективный инструмент обучения нескольких поколений студентов.

3. Игровые методы обучения, с помощью которых студенты осваивают профессиональную деятельность и приобретают знания, – мощное средство пробуждения интереса к содержанию этой деятельности.

4. Обучение в игре может предотвратить будущие реальные ошибки в самостоятельной профессиональной деятельности.

5. Игры способствуют развитию группового мышления, умению работать в группе.

Таким образом, обучающие игры обладают широкими дидактическими возможностями. С их помощью можно формировать чрезвычайно широкий спектр умений, навыков и профессионально значимых качеств личности будущего специалиста.

Высокая эффективность игровых методов обучения обусловлена их следующими существенными преимуществами:

- наглядность последствий принимаемых решений;
- переменный масштаб времени;
- повторение опыта с изменением установок;
- возможность изменить масштаб охвата.

В системе обучения активно используются самые разнообразные виды игр, однако необходимо учитывать, что педагог должен помнить о существовании трудностей, связанных с реализацией игр в учебно-образовательном процессе (табл. 2).

Таблица 2

Возможные затруднения при использовании игр в обучении [1, с. 118–120]

| Аспект | Основные трудности | Способ преодоления |
|------------------------------|---|---|
| <i>Подготовительная фаза</i> | | |
| Инструментальный | Разный уровень подготовленности участников к игре | Предварительная диагностика и доигровая подготовка участников |

| 1 | 2 | 3 |
|----------------------|--|---|
| | Недостаточность информации о моделируемой в игре ситуации | Предварительное изучение объекта, моделируемого в игре. Разработка схем анализа ситуации и способов экспликации ее элементов участниками игры |
| | Определение основного противоречия и механизма запуска и поддержания игры | Выбор игровой формы, разработка замысла игры, например, путем задания типологии игровых коллективов. Выделение «критических точек» игры, формирование набора дополнительных вводных |
| Эмоциональный | Высокая степень неопределенности по поводу событий предстоящей игры участников | Предварительное знакомство участников с программой и правилами игры |
| | Отсутствие информации о целях и ценностях участников игры | Предварительная диагностика участников игры |
| <i>Основная фаза</i> | | |
| Инструментальный | Недостаточное включение участников в содержание игры | Ясное описание исходных условий, точная формулировка задания, раздача исходных материалов |
| | Недостаточная проблемная и целевая фокусировка участников игры | Совместный анализ моделируемой ситуации и определение проблемы, формулирование цели и задач |
| Эмоциональный | Сложность самостоятельного принятия решения и разработки предложений по его реализации | Проработка материалов индивидуально и в игровых подгруппах |
| | Недостаточное умение презентовать результаты | Отработка докладов в подгруппах |
| | Сложности с обобщением результатов | Организация «рефлексивных пауз» |
| | Возникновение избыточного эмоционального напряжения | Создание группы психологической поддержки |
| | | |

| 1 | 2 | 3 |
|-------------------------|--|---|
| | Трудности с установлением порядка, обеспечивающего принятие и соблюдение участниками правил игры | Формирование игровых коллективов (подгрупп), распределение участников по ролям |
| | Затруднения при обозначении игрового пространства и времени | Определение и подбор адекватной игровой фабулы |
| | Необходимость создания соревновательной мотивации | Внедрение в процесс игры «игровой валюты» |
| | Сложности с обеспечением групповой самоорганизации | Создание из числа участников группы наблюдателей |
| | Недостаточное развитие у участников навыков коллективной деятельности | Включение в игровое пространство таких процедур, как мозговой штурм, групповая дискуссия, межгрупповая сессия |
| | Возникновение межличностных конфликтов среди участников игры | В зависимости от причин использовать такие способы, как перераспределение ролей, перегруппировка участников, создание «арбитражного суда» |
| <i>Завершающая фаза</i> | | |
| Инструментальный | Задержка с подведением итогов | Провести обсуждение результатов с фокусировкой на анализе действий каждого из участников игры |
| | Несогласие части участников с итогами игры | Рассмотреть содержательные трудности и идеи, возникавшие по ходу игры |
| Эмоциональный | Нежелание части участников выйти из игры | «Разорвать» игровой контекст средствами символического выхода из игровой ситуации. Обсудить на игровом заседании перспективы будущих встреч |
| | Эмоциональная подавленность ряда участников | Провести после игры игровую консультацию с фокусировкой на анализе индивидуальной траектории движения участников по ходу игры |

В педагогической литературе нет однозначно принятой классификации обучающих игр, но в соответствии с образовательным стандартом игры разделяют на три основные категории:

- ролевые игры (игры-драматизации);
- деловые игры (игры-имитации);
- организационно-деятельностные игры (их варианты: организационно-мыслительные, моделирующие и проектные игры).

5.4.1. Учебная деловая игра «Выбор лидера (практика психолога)»¹

Общее задание при заполнении формы 1 (см. ниже).

1. Индивидуально определить приоритеты моральных норм по степени важности для регламентации действий психолога-практика в системе образования при различных ситуациях.

2. Провести групповую дискуссию по индивидуальным оценкам и выработать групповую оценку по ранжированию моральных норм в зависимости от их важности.

3. Установить ошибки индивидуальных оценок.

4. Установить групповые ошибки.

Правила игры:

1. Необходимо строго следовать алгоритму игры.

2. На индивидуальном уровне участник должен выполнить работу самостоятельно. Он не имеет права вступать в контакты с другими игроками группы.

3. Индивидуальная и групповая оценка осуществляются с использованием критерия «минимум ошибок».

4. Оценку результатов работы каждого игрока и группы в целом делают эксперты.

5. В процессе игры оценивается вся деятельность играющего.

6. Участники игры обязаны соблюдать дисциплину и строго выполнять указания руководителя игры.

Система оценочных показателей

1. Индивидуальная оценка осуществляется по меньшему количеству допущенных игроком ошибок.

¹ При разработке учебно-деловой игры были использованы материалы книги В. А. Трайнева «Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения» (М., 2005).

2. Оценка индивидуальных ошибок осуществляется по их среднему исчислению.

3. Оценка групп проводится по полученным по каждой группе данным.

4. Экспертами в индивидуальном порядке фиксируется оценка игроков по показателям, характеризующим их деятельность.

Регламент игры

| Этап | Время |
|---|------------|
| 1. Организационно-подготовительный | 20 мин |
| 2. Игровой | |
| 2.1. Индивидуальная оценка | 25 мин |
| 2.2. Групповая оценка | 40 мин |
| 2.3. Выявление ошибок индивидуальной оценки | 15 мин |
| 2.4. Выявление ошибок групповой оценки | 15 мин |
| 3. Заключительный | |
| 3.1. Определение победителя в группе | 7 мин |
| 3.2. Определение победившей группы | 10 мин |
| 3.3. Выступление экспертов групп по оценке общей деятельности игроков | 15 мин |
| 3.4. Заключительное выступление руководителя | 10 мин |
| <i>Итого</i> | 2 ч 37 мин |

Блок-схема игры

1. Организационно-подготовительный этап.

1.1. Формирование игровых групп и назначение эксперта группы и главного эксперта игры.

1.2. Распределение между участниками игры документов и инструкций.

2. Игровой этап.

2.1. Индивидуальная оценка (форма 1).

2.2. Групповая оценка (форма 1).

2.3. Выявление ошибок индивидуальной оценки (форма 1).

2.4. Выявление ошибок групповой оценки (форма 1).

3. Заключительный этап.

3.1. Установление победителя в группе. Проводят эксперты и главный эксперт (форма 2) (см. ниже).

3.2. Определение победившей группы. Проводят эксперты и главный эксперт (форма 2).

3.3. Выступление экспертов групп, касающееся оценки деятельности игроков (форма 3) (см. ниже).

3.4. Заключительное выступление руководителя игры.

Эталон ответов

Этический кодекс – это свод моральных правил поведения, на основе которых строится деятельность и взаимоотношения людей. Следование ему особенно важно для психологов-практиков, работающих в системе образования, так как далеко не все проблемы, с которыми сталкиваются практические психологи в этой области, могут иметь однозначное и точное решение. Ниже приводятся моральные нормы, регламентирующие действия психологов-практиков в различных ситуациях (расположены в порядке значимости).

1. Профессиональная деятельность психолога в системе образования характеризуется особой ответственностью перед людьми.

2. Психолог должен быть максимально беспристрастным при выполнении своих функций.

3. В работе с детьми психолог обязан руководствоваться принципами честности и искренности.

4. Психолог выступает одним из основных защитников интересов ребенка перед обществом.

5. Психолог должен быть осторожен в выборе диагностических и коррекционных методик, а также в своих выводах и рекомендациях.

6. Психолог обязан оказывать лишь те услуги, для предоставления которых он имеет необходимое образование и квалификацию.

7. Психолог не должен препятствовать тому, чтобы обследование ребенка или консультация взрослых проводились в присутствии других лиц согласно желанию обследуемых.

8. Психолог не должен давать клиентам таких обещаний, которые не в состоянии выполнить.

9. Психолог несет персональную ответственность за хранение в тайне информации о детях, которых он обследует.

10. Работа психолога строится на основе принципа профессиональной результативности и автономии.

11. Отменить решение психолога вправе только специальная комиссия из высококвалифицированных специалистов-психологов.

12. Психолог обязан выстраивать свою деятельность на основе безусловного уважения достоинства и неприкосновенности личности ребенка.

13. Для того, чтобы быть в состоянии помочь ребенку, психолог сам нуждается в доверии и соответствующих правах.

14. Психолог не имеет права передавать диагностические, психокоррекционные и психотерапевтические методики для использования некомпетентным лицам.

15. Психолог обязан информировать тех, кому подчиняется, о замеченных нарушениях прав ребенка другими лицами, о ненормативном поведении [2, с. 103–108].

Форма 1

Игровой документ

| Профессионально-этические нормы психолога | Индивидуальная оценка | Групповая оценка | Правильная оценка | Индивидуальная ошибка | Групповая ошибка | Примечание |
|---|-----------------------|------------------|-------------------|-----------------------|------------------|------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Работа психолога строится на основе принципа профессиональной результативности и автономии | | | | | | |
| Психолог обязан оказывать лишь те услуги, для предоставления которых он имеет необходимое образование и квалификацию | | | | | | |
| Психолог выступает одним из основных защитников интересов ребенка перед обществом | | | | | | |
| Психолог не имеет права передавать диагностические, психокоррекционные и психотерапевтические методики для использования некомпетентным лицам | | | | | | |
| Профессиональная деятельность психолога в системе образования характеризуется особой ответственностью перед людьми | | | | | | |

Продолжение

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| Психолог не должен давать клиентам таких обещаний, которые не в состоянии выполнить | | | | | | |
| В работе с детьми психолог обязан руководствоваться принципами честности и искренности | | | | | | |
| Психолог должен быть осторожен в выборе диагностических и коррекционных методик, а также в своих выводах и рекомендациях | | | | | | |
| Психолог не должен препятствовать тому, чтобы обследование ребенка или консультация взрослых проводились в присутствии других лиц согласно желанию обследуемых | | | | | | |
| Психолог несет персональную ответственность за хранение в тайне информации о детях, которых он обследует | | | | | | |
| Для того, чтобы быть в состоянии помочь ребенку, психолог сам нуждается в доверии и соответствующих правах | | | | | | |
| Психолог должен быть беспристрастным в выполнении своих функций | | | | | | |
| Психолог обязан информировать тех, кому подчиняется, о замеченных нарушениях прав ребенка другими лицами, о ненормативном поведении | | | | | | |

Окончание

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Психолог обязан выстраивать свою деятельность на основе безусловного уважения достоинства и неприкосновенности личности ребенка | | | | | | |
| Отменить решение психолога вправе только специальная комиссия из высококвалифицированных специалистов-психологов | | | | | | |

Форма 2

Оценка индивидуальной и коллективной работы участников деловой игры
в группе № _____

| № п/п | ФИО игрока | Сумма индивидуальных ошибок | Сумма групповых ошибок | Занимаемое место |
|------------------------|------------|-----------------------------|------------------------|------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Итого ошибок по группе | | | | |

Эксперт _____

Форма 3

Оценка деятельности участников игры в группе № _____

| № п/п | ФИО игрока | Умение слушать | Корректность полемики | Культура общения | Самостоятельность работы | Эмоциональность | Стремление к лидерству |
|-------|------------|----------------|-----------------------|------------------|--------------------------|-----------------|------------------------|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

5.4.2. Деловая игра «Подбор персонала»

Цель – научить студентов формулировать профессиональные требования к работнику исходя из особенностей предприятия.

Задача – подобрать из нескольких кандидатур наиболее подходящую для замещения вакантной должности.

Порядок проведения

1. Сформировать команды по 4–8 человек исходя из профессиональных интересов и раздать исходные документы. Рациональнее всего иметь не более шести команд.

2. Определить тип предприятия и его организационно-правовую форму.

3. Определить вакантную должность, на которую будет вестись подбор работников.

4. Распределить роли между членами команды.

5. Построить профессиональную модель работника по приведенной форме (см. ниже).

6. Подготовить оригинальное рекламное объявление в газету объемом не более 30 слов.

7. Разработать модель служебной карьеры работника по приведенной форме.

8. Подготовить вопросы для команд-конкурентов.

9. Подготовить итоговые доклады команды по модели, рекламе и карьере продолжительностью не более 5 мин.

10. Выделить из каждой команды по одному члену в жюри.

11. Дать экспертную оценку результатов работы команд-конкурентов по приведенной форме.

12. Подвести итоги игры и дать оценку работе команд.

Методика проведения

Сначала необходимо распределить роли внутри команды путем выделения из нее «генератора идей», «критика», «эксперта», «организатора» и зафиксировать их в листе экспертной оценки.

Затем работа команд концентрируется на разработке профессиональной модели работника. В этот период преподаватель в каждой команде поочередно выполняет функции консультанта. На это обычно уходит до 40 мин.

После разработки профессиональной модели целесообразно организовать работу в команде над моделью служебной карьеры, а «критика» попросить подготовить сложные вопросы для команд-конкурентов. На это отводится до 10 мин.

На следующем этапе усилия всей команды необходимо сосредоточить на подготовке итогового доклада, который делает обычно «генератор идей» или «организатор». Сжатый и оригинальный доклад целесообразно отрепетировать, обращая внимание на его продолжительность – не более 5 мин.

Команды выступают с докладами, после чего организуется дискуссия в режиме «вопрос – ответ», при этом вопросы задают докладчику «критики» других команд. Важно, чтобы это были точные и остроумные вопросы.

Для оценки результатов игры и рейтинга студентов важно организовать этап оценки работы групп и участников. Перед итоговыми докладами команд организуется жюри из «экспертов», которым выдается *лист экспертной оценки* с предложением дать оценку по пятибалльной шкале результатов работы команд (внешняя экспертная оценка работы команд) и работы игроков внутри команды (внутренняя оценка игроков команды). Путем сложения двух оценок выводится командно-индивидуальный рейтинг игрока.

В конце игры преподаватель подводит итоги по командам, сообщает оценки команд и игроков и награждает победителя (лучшую команду и игрока) сувенирами (книгой, ручкой).

Общая продолжительность деловой игры – 4 академических (3 астрономических) часа, в том числе:

- введение в игру, раздача исходных документов, формирование команд – 15 мин;
- работа внутри команд – 1 ч 45 мин;
- доклады команд и обсуждение моделей – 45 мин;
- подведение итогов игры, оценки жюри, награждение – 15 мин.

Профессиональная модель работника

| Элементы модели | Основные характеристики | Весовой коэффициент |
|------------------------------|-------------------------|---------------------|
| 1 | 2 | 3 |
| Кадровые данные | | |
| Опыт работника | | |
| Профессиональные знания | | |
| Профессиональные умения | | |
| Личностные качества | | |
| Психология личности | | |
| Здоровье и работоспособность | | |
| Увлечения | | |

Окончание

| 1 | 2 | 3 |
|-------------------------------|---|---|
| Вредные привычки и недостатки | | |
| Уровень квалификации | | |
| Служебная карьера | | |
| Организация труда | | |
| Оплата труда | | |
| Социальные блага | | |
| Социальные гарантии | | |
| <i>Итого</i> | | |

Рекламное объявление

| | |
|------------------------|--|
| Предприятие | |
| Должность | |
| Требования к должности | |
| Условия оплаты труда | |
| Координаты предприятия | |

Модель служебной карьеры

| Должность | Возраст | Оплата | Способ занятия | Обучение |
|-----------|---------|--------|----------------|----------|
| | | | | |

Лист экспертной оценки команды № _____

Внешняя экспертная оценка работы команд

| Раздел игры | Команда | | | | |
|---------------------------|---------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Профессиональная модель | | | | | |
| Рекламное объявление | | | | | |
| Модель служебной карьеры | | | | | |
| Итого по 5-балльной шкале | | | | | |

Внутренняя оценка игроков команды

| Роль в команде | Оценка по 5-балльной шкале | Подпись члена команды |
|----------------|----------------------------|-----------------------|
| Генератор идей | | |
| Организатор | | |
| Критик | | |
| Эксперт | | |

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте основные понятия, связанные с игровыми методами обучения.
2. Какие характерные особенности игровых методов обучения в вузе можно выделить?
3. Охарактеризуйте деловую игру как метод активного социально-психологического обучения.
4. Опишите методику подготовки и проведения деловой игры.
5. Охарактеризуйте ролевую игру как метод активного социально-психологического обучения.
6. В чем заключается специфика подготовки и проведения ролевой игры в учебном процессе вуза?
7. Охарактеризуйте организационно-деятельностную игру как метод активного социально-психологического обучения.
8. Охарактеризуйте целевые, содержательные и организационные особенности организационно-деятельностных игр.
9. Изложите основные требования к использованию игровых методов обучения в образовательном процессе.
10. Разработайте учебное занятие с использованием одного из игровых методов обучения.

Список литературы

1. *Панина Т. С.* Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. Москва: Академия, 2008. 176 с.
2. *Трайнев В. А.* Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения / В. А. Трайнев. Москва: ВЛАДОС, 2005. 304 с.

Глава 6. СТИМУЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСТВА МЕТОДАМИ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

6.1. Понятия творчества, творческой активности и стимулирование творческой деятельности

Во все времена проблема творчества, стимулирования творческой активности личности являлась объектом пристального внимания мыслителей и ученых – философов, психологов, педагогов.

Понятие «творчество» является многозначным, и его принято рассматривать и как активность, и как процесс, и как вид и форму деятельности. Различные его аспекты отражаются в понятиях «творческое начало», «творческое развитие», «творческие возможности», «творческое мышление», «творческая активность», «творческое отношение», «творческая деятельность», «творческий труд», «творческая личность» и т. д.

В философии под феноменом творчества понимается то, что свойственно живой и неживой природе, человеку и обществу и выступает в качестве механизма продуктивного развития.

Психологи рассматривают творчество как один из важнейших механизмов развития личности, как продукт интеллектуальной деятельности.

Выражая общепринятое понимание смысла творчества, можно утверждать, что *творчество* – персонифицированный процесс опредмечивания деятельных способностей индивида, сориентированный на обогащение имеющегося социального опыта его собственным вкладом.

Творчество характеризуется продуктивной деятельностью, в которой наблюдается восхождение от более простых форм к более сложным. Творческая деятельность немислима без репродуктивной деятельности, поэтому творчество возможно только во взаимосвязи, диалектическом единстве продуктивного и репродуктивного. Исходя из диалектического единства старого и нового, творчество рассматривается как процесс созидательного преобразования. В основе творчества лежит умение из элементов старого комбинировать новые оригинальные сочетания.

В. И. Андреев рассматривает ряд существенных признаков, присущих творчеству как виду человеческой деятельности:

- наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;

- социальная и личная значимость и прогрессивность творчества;
- наличие объективных (социальных, материальных и др.) предпосылок, условий для творчества;
- наличие личностных качеств, знаний, умений, положительной мотивации, творческих способностей, предпосылок для творчества;
- новизна и оригинальность процесса или результата [1, с. 87–91].

В настоящее время вопрос о развитии творческой активности обучающихся становится в педагогической науке и практике особенно актуальным. Это связано с тем, что творческая активность представляется одним из ключевых качеств личности, и если мы признали обучающегося субъектом обучения, то вопрос о его активности в учебно-познавательной деятельности становится основным. По мнению философов, активность – это первый и необходимый признак субъекта, отличающий его от объекта.

Актуальность проблемы стимулирования творческой активности обусловлена также требованиями личностно ориентированного подхода в обучении.

Взгляды на механизм возникновения и стимулирования активности человека в отечественной и западной психологии во многом близки, это прежде всего стремление, потребность личности в самореализации.

Одни ученые стимулом мыслительной активности считают стремление к упорядочению, организации, структурированию информации об окружающем мире, другие – потребность в обучении, деятельности, игре, общении, отдыхе, творческую потребность. Эти точки зрения дополняют одна другую.

Существует также мнение, что противоречие (проблема) – это разрыв между желаемой и действительной ситуациями бытия. Именно возникающие противоречия (проблемы) стимулируют активность личности (в том числе и творческую), которой свойственно стремление к уменьшению существующего разрыва, т. е. к разрешению проблемной ситуации, а потребность есть не что иное, как путь или средство ее решения.

В философии активность рассматривается как общая категория, особое свойство всех живых систем; как характеристика деятельности, показатель уровня деятельности. И в философии, и в психологии активность личности характеризуют как значительную устойчивость деятельности в отношении принятой цели, в отличие от пассивного уподобления предметам, с которыми предстоит встретиться субъекту при осуществлении деятельности. С другой стороны, в психологии общая активность рассматривается

как одна из сфер проявления темперамента, которая определяется интенсивностью и объемом взаимодействия человека со средой. Таким образом, активность понимается и как деятельность, и как качество личности.

В результате психологи пришли к выводу о том, что общая активность личности адекватна деятельности и состоит из двух подсистем: внутренней и внешней. Внутренняя связана с основными типологическими качествами личности, инвариантными деятельности (направленность, целеустремленность), и направляет их развитие. Внешняя активность характеризует динамику поведения личности, адекватную социальной деятельности субъекта, и ее интенсивность, являясь энергетической мерой. Компоненты общей активности тесно взаимосвязаны. Эта связь проявляется через отношение и поведение личности относительно познания.

Личность обучающегося, реализуя определенную группу потребностей, развивает в себе те или иные свойства и качества, в том числе и творческую активность. Постоянно совершенствуясь и обособляясь, эти свойства и качества создают целостную личность, что и позволяет определить активность как системообразующий фактор, основополагающее свойство развития личности, которое определяет направленность человека. А направленность ориентирует внутренние силы организма, его энергию на установление равновесия с внешней средой.

На основании исследований феномена активности было выделено 12 сфер активности, особое место среди которых отводится творческой активности. Ее определение только выделяет признаки: интерес, любознательность, потребность в новой информации, готовность к ее переработке, инициативный и целеустремленный поиск, готовность к действию.

Также были выделены типы активности (физиологический, психофизиологический, психический, социальный), формы активности (ценностно-ориентационная, преобразовательная, познавательная, коммуникативная, художественная), виды активности (биологический, социальный, познавательный, интеллектуальный, информационно-коммуникативный), которые иногда совпадают с формами.

Степень и характер проявления активности определяют эффективность и интенсивность преобразовательной деятельности человека.

Общая активность личности – это качество личности, выражающее степень интенсивности ее деятельности, содержание и устойчивость которой определяются внутренней и внешней готовностью к этой деятельности.

Готовность к какой-либо деятельности – это неперенное условие ее продуктивности. В психологии достаточно устойчиво вычленяются лишь два типа готовности: активно-действенное состояние личности и психологическая предпосылка эффективности деятельности. Это внешняя и внутренняя готовность к творческой деятельности.

Потребности являются источником творческой активности личности, определяющим ее направленность на творческий процесс. Потребность в творчестве – показатель высокого уровня развития личности. Стремясь удовлетворить свои творческие потребности, человек в практической деятельности на основе внутренней готовности к ней реализует определенные цели.

Внутренняя готовность к творческой деятельности проявляется также в особенностях и уровне развития высших психических процессов, связанных с мышлением. Внешняя готовность выражается в самостоятельной реализации собственных возможностей в деятельности; в активном применении знаний, умений, навыков по созданию новых и совершенствованию существующих идеальных и реальных (материальных) продуктов.

Творческая активность – сложное интегративное понятие, соединяющее в себе активную деятельность и творческое начало личности.

Творческая познавательная активность – субъективная сторона познавательной деятельности личности, отражение ее потребностей, интересов, способностей, волевых усилий, эмоционального отношения.

Важнейшие условия проявления творческой активности обучающихся – интерес к содержанию изучаемого материала, особым образом организованная деятельность. Формирование творческой активности взаимосвязано с развитием самостоятельности. Творческая активность предполагает максимальное проявление индивидуальности.

Основные компоненты творческой активности:

- потребности, интересы, склонности к творческой деятельности;
- преобразующее отношение к изучаемым предметам, объектам;
- готовность к преобразующей деятельности;
- эвристический потенциал;
- сама преобразующая деятельность.

Развитие творческой активности обеспечивает накопление системы знаний, объема мыслительных приемов, умственных операций, к которым относятся следующие:

- операции мышления (анализирующее наблюдение, сравнение, анализ и синтез, абстракция, обобщение и конкретизация);

- приемы осмысленного запоминания (смысловая группировка, составление плана, тезисов и т. д.);

- общие способы учебной работы (умение работать с книгой, умение слушать, наблюдать, планировать, контролировать);

- перенос усвоенных знаний, умений и навыков на решение новых задач.

Творческая активность включает в себя следующие существенные характеристики:

1. Широкая активно мотивированная умственная деятельность.

2. Способность мобилизовать свой ум, волю и произвольно организовать свой познавательный-преобразующий процесс.

3. Конструктивная самостоятельность.

4. Легкость образования неожиданных ассоциаций.

5. Способность перестраивать схемы действий и решать творческие нестандартные задачи.

Укажем цели развития творческой активности обучающихся с различных точек зрения:

- *с психолого-педагогической* – изменение принципа организации усвоения содержания образования, основанное на включении в поисковый познавательный процесс не только логических механизмов, но и новых этапов и механизмов (предвосхищения, прогнозирования, интуиции);

- *с социальной* – целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального потенциала общества и наиболее полное использование возможностей каждого члена общества;

- *с дидактической* – решение назревших проблем образования путем создания методологической системы развития творческой личности обучающегося на мотивационной основе.

Основные интегральные компоненты творческой активности обучающихся:

- преобразующее отношение к изучаемым предметам, объектам, явлениям;

- готовность к преобразующей деятельности;

- творческий потенциал;

- процесс творческой деятельности.

Таким образом, в основе представлений о стимулировании творчества обучающихся лежат следующие исходные теоретические посылки:

1. Творческая активность имеет личностно-деятельную основу.

2. Системообразующим элементом творческой активности выступает мотивационно-потребностное ядро личности.

3. В развитии творческой активности необходимо усиление акцента как на активизацию мышления, так и на развитие мотивационно-потребностной сферы.

4. Творческая активность связана со всеми сторонами формирующейся личности: потребностями, интересами, склонностями, способностями, волевыми проявлениями, эмоциональным отношением к деятельности.

5. Ориентация на внешние условия (содержание учебного материала, формы и методы обучения) без глубокого знания и учета внутренних условий (потребностей, интересов, склонностей, способностей и т. д.) оказывает негативное влияние на процесс и конечные результаты стимулирования творческой активности.

6. Практическое использование идеи Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития является действенным инструментом стимулирования развития творческой активности.

Эффективность учебно-познавательной деятельности во многом определяется тем, какую функцию выполняет обучение в процессе получения обучающимися знаний – пассивного или активного восприятия и усвоения информации.

Потребность в творческой активности, как считают психологи, является врожденной, биологической; она заложена в генах. Но, как и проявление любых врожденных свойств личности, подвержена большим колебаниям в зависимости от социальных норм и конкретных условий. Поэтому реализация потребности в поиске знаний зависит не только от соответствующих условий и воспитания, но и от подготовленности преподавателя к созданию дидактических и психологических условий формирования мотивации.

Задача педагога заключается в том, чтобы добиться максимальной активизации познавательной деятельности студентов, развить у них активное, самостоятельное творческое мышление.

Всякая деятельность, включая учебную, исходит из определенных мотивов и направлена на достижение определенных целей.

Мотив – это то, что побуждает человека к деятельности, а *цель* – то, чего он стремится достичь в результате деятельности. Отношение «мотив – цель» образует своеобразный вектор, задающий направление и интенсивность деятельности.

Действительной основой мотива служат потребности. Совокупность потребностей и мотивов, побуждающих человека к деятельности в определенном направлении, называют мотивацией. Всякая целенаправленная деятельность человека должна иметь мотивацию. Только при этом условии проявляется собственно деятельность учения.

Мотивационная сторона процесса учения включает три группы мотивов: *внешние* мотивы (поощрение, наказание), *соревновательные* (успех в сравнении с кем-то или с самим собой) и *внутренние* (раскрываемые как поле плодотворной деятельности личности). Именно внутренние мотивы обеспечивают наиболее стойкий интерес к обучению.

Развитие познавательного интереса проходит три наиболее общих этапа:

1. Ситуативный познавательный интерес, возникающий в условиях новизны, неопределенности и т. п.

2. Устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности.

3. Включение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов.

Как весьма эффективное средство активизации познавательной деятельности обучающихся следует особо отметить новизну методов обучения.

Познавательную мотивацию рекомендуется формировать исходя из следующих положений:

- познавательная мотивация выступает не столько проявлением устойчивой личностной черты, сколько отражением заданных условий деятельности; это открывает возможность для ее формирования посредством специально организованных дидактических воздействий;

- познавательная мотивация возникает в проблемной ситуации, что показывает ее не только внутреннюю, но и внешнюю обусловленность;

- целесообразно применение в подготовке специалистов форм и методов активного обучения, в которых реализован принцип проблемного образования;

- возникновение и развитие познавательной мотивации во многом обусловлено типом взаимодействия и общения преподавателя и студентов, а также обучающихся между собой;

- развитие познавательной мотивации обучающихся во многом зависит от педагогического мастерства преподавателя, его умения правильно организовывать деятельность студентов, побуждать их к развитию познавательной мотивации.

Правильное понимание мотивации служит необходимой предпосылкой продуктивной работы преподавателя по стимулированию творческой активности обучающихся. Опытный педагог целенаправленно развивает и углубляет познавательный интерес студентов к изучаемому предмету. При формировании у студентов специфической мотивации, которая проявляется в решении мыслительных задач, необходимо исходить из той простой истины, что знания, подлежащие усвоению, не могут быть переданы в готовом виде, путем простого сообщения или показа. Они могут быть усвоены только в результате выполнения определенных действий.

Выбранные педагогом методы обучения могут либо способствовать, либо препятствовать стимулированию развития познавательной активности и творческого потенциала обучающихся. Эффективнее других групп методов с такой задачей позволяют справиться методы активного социально-психологического обучения.

Активное обучение требует от обучающихся определенных интеллектуальных умений, усилий мысли, заставляет преодолевать трудности, побуждает потребность к познанию и творчеству и стимулирует их.

6.2. Методы решения творческих задач

Человека, у которого чрезвычайно развито воображение, которому свойственны оригинальные и неожиданные суждения, мы, как правило, называем творческой личностью. Способность к генерированию новых идей также является одним из важнейших признаков творческой личности.

И в школе, и в средних специальных, и в высших учебных заведениях, к сожалению, развитию способностей к генерированию новых идей уделяется недостаточно внимания. Педагоги в основном обращают внимание на логические методы решения задач, в том числе в процессе выполнения творческих заданий.

Все известные методы решения творческих задач можно разделить на две большие группы: логические и эвристические.

Эвристические методы решения творческих задач – это система принципов и правил, которые задают наиболее вероятностные стратегии и тактики деятельности человеку, решающему творческие задачи определенного класса. Эвристические методы стимулируют его интуитивное мышление, генерируют новые идеи, что приводит к существенному повышению возможности эффективного решения задачи.

Правила решения творческих задач также часто называют эвристическими правилами, а отдельно взятое правило, прием решения творческой задачи – эвристикой.

Обучение решению творческих задач и в школьной, и в вузовской практике в основном осуществляется методами активного социально-психологического обучения.

Методов решения творческих задач в настоящее время существует довольно много, их условно можно разделить на естественный и искусственные.

Естественный метод – это метод проб и ошибок. Интеллектуал придумывает варианты решения творческой задачи и пытается реализовать их на практике. Эту технологию традиционно называют творческим поиском.

Искусственные методы – это методы решения творческих задач, дающие возможность получить за сравнительно короткое время большое количество идей относительно решения какой-либо задачи.

К искусственным методам решения творческих задач относятся:

- творческие технологии;
- методы генерирования идей;
- творческие алгоритмы.

Творческие технологии

Творческие технологии включают в себя эвристические и аналитические креатив-методы. Эвристические методы представляют собой описание действий или состояний, помогающих приблизиться к решению задачи. Аналитические креатив-методы представляют собой описание действий или состояний, позволяющих структурировать задачу, проанализировать ее и, возможно, найти решение.

Эвристические методы

Эвристические методы (эвристика – наука о закономерностях творческого процесса) используются в основном для раскрепощения сознания и преодоления психологической инерции, что очень важно для формирования творческой обстановки.

Психологическая инерция заставляет пытаться использовать при решении творческой задачи готовую логическую программу, «идти по проторенной дорожке». Инерция может также быть связана со стремлением использовать привычные термины, привычка мыслить понятиями толкает в направлении уже известных решений.

Психологическая инерция приводит к использованию шаблонных решений, которые являются не только не самыми эффективными, но и порой анекдотическими.

С помощью использования эвристических вопросов удастся преодолеть психологическую инерцию и добиться большей гибкости мышления.

Метод эвристических вопросов

Этот метод известен также как метод ключевых вопросов. Метод эвристических вопросов целесообразно применять для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или для упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения творческой задачи. Эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи. Не случайно в практике обучения их также называют наводящими вопросами, так как удачно поставленный педагогом вопрос наводит ученика на идею решения, правильного ответа.

Эвристические вопросы широко использовал в своей научной и практической деятельности еще древнеримский философ Квинтилиан. Он рекомендовал всем крупным политическим деятелям для сбора достаточно полной информации о каком-либо событии поставить перед собой следующие семь ключевых вопросов и ответить на них: кто? что? зачем? где? чем? как? когда?

Метод эвристических вопросов базируется на следующих принципах:

1. Проблемности и оптимальности. Путем искусно поставленных вопросов сложность задачи снижается до оптимального уровня.
2. Дробления информации. Вопросы позволяют осуществить разбивку задачи на подзадачи.
3. Целеполагания. Каждый новый вопрос формирует новую стратегию и тактику деятельности, ведущую к достижению цели.

Достоинство метода эвристических вопросов заключается в его простоте и эффективности для решения любых задач. Эвристические вопросы успешно развивают интуицию, мышление, логическую схему решения творческих задач.

Недостатки и ограничения этого метода заключаются в том, что он не дает особо оригинальных идей и решений и, как другие эвристические методы, не гарантирует абсолютного успеха в решении творческих задач.

Замечено, что результативность творческой деятельности, особенно на этапе генерирования новых идей, существенно повышается, если широко использовать все новые и новые ассоциации, которые в итоге порождают по-настоящему продуктивные идеи решения проблемы.

Метод свободных ассоциаций

В процессе зарождения ассоциаций устанавливаются неординарные взаимосвязи между компонентами решаемой проблемы и элементами внешнего мира, включая компоненты прежнего опыта творческой деятельности лиц, участвующих в коллективном решении проблемы, творческой задачи. В результате процесса зарождения новых ассоциативных связей и возникают творческие идеи решения проблемы.

Для усиления антиконформизма необходимо, чтобы каждый член группы стремился предложить и предлагал свое слово, понятие, которое должно быть базисом для установления ассоциативных связей с процессом генерирования новых идей.

Принципы, на которые следует опираться в процессе применения этого метода:

- 1) свободных ассоциаций;
- 2) антиконформизма;
- 3) отсроченного критического анализа.

Считается, что творческая личность должна обладать способностью к инверсивному мышлению, суть которого заключается в том, чтобы взглянуть на задачу с иной, непривычной стороны.

Метод инверсии

Метод инверсии представляет собой один из эвристических методов творческой деятельности, ориентированный на поиск идей решения творческой задачи в новых, неожиданных направлениях, чаще всего противоположных традиционным взглядам и убеждениям, которые диктуются формальной логикой и здравым смыслом.

Например, изобретатели давно обратили внимание на то, что часто в ситуациях, когда логические приемы, процедуры мышления оказываются бесплодными и заходят в тупик, естественно предположить, что оптимальным является принципиально противоположное альтернативное решение.

Другой пример. Объект исследуют с его внешней стороны. Это традиционный подход, который исчерпал себя и не дает новых оригинальных решений. В этих ситуациях целесообразно рассмотреть этот же объект с внутренней стороны.

Метод инверсии базируется на принципе дуализма: диалектическом единстве и оптимальном использовании противоположных (прямых и обратных) процедур творческого мышления – анализа и синтеза, логического и интуитивного, конкретного и абстрактного, реального и фантастического, разъединения и объединения, конвергенции (сужение поля поиска) и дивергенции (расширение поля поиска). Метод оперирует статическими и динамическими характеристиками объекта исследования, внешними и внутренними его сторонами, увеличением или, наоборот, уменьшением размеров. Если не удастся решить задачу с начала до конца, то метод ориентирует на то, чтобы попытаться решить ее от конца к началу и т. д.

Несомненным достоинством метода инверсии является то, что он позволяет развивать диалектику мышления, отыскивать выход из, казалось бы, безвыходной ситуации, находить оригинальные, порой весьма неожиданные решения творческих задач различного уровня трудности и проблемности.

Его ограничением является то, что он требует достаточно высокого уровня творческих способностей, базовых знаний, умений и опыта.

Метод аналогий всегда был важным эвристическим методом решения творческих задач. Процесс применения аналогии является как бы промежуточным звеном между интуитивными и логическими процедурами мышления.

Метод аналогий

При решении задачи рассматриваются логические программы решения аналогичной задачи. Используются четыре вида аналогий:

1. Прямая аналогия. Рассматриваемую задачу сравнивают с аналогичной задачей, решенной в других исторических, социальных, национальных, профессиональных и иных условиях.

2. Личная аналогия, или эмпатия. Лицо, решающее задачу, пытается отождествить себя с объектом творческой задачи.

3. Символическая аналогия – попытка передать сущность специального термина (сути творческой задачи) через обобщение, художественный образ, метафору, сравнение, т. е. характеристики одного предмета пытаются отождествить с характеристиками другого.

4. Фантастическая аналогия. Решение творческой задачи представляется себе таким, каким его хотелось бы видеть, с использованием фантастических объектов.

В решении творческих задач используют конкретные и абстрактные аналогии; проводятся поиски аналогии живой природы с неживой, например, в области техники. В последних аналогиях могут быть, в свою очередь, установлены аналогии по форме, структуре, функциям, процессам и т. д.

В ситуациях мысленного построения аналога иногда хорошие эвристические результаты дает такой прием, как гиперболизация, например, значительное увеличение или, наоборот, уменьшение масштабов технического объекта или его отдельных узлов.

Остановимся более подробно на одном из самых продуктивных видов аналогий – личной аналогии.

Личная аналогия означает отождествление личности одного человека с личностью другого, когда пытаются мысленно поставить себя в положение другого. Не случайно личная аналогия в решении творческой задачи понимается как отождествление человека с техническим объектом, процессом, некоторой системой. Когда применяется метод личной аналогии, то объекту приписывают чувства, эмоции самого человека: человек идентифицирует цели, функции, возможности, плюсы и минусы, например, машины, со своими собственными. Человек как бы сливается с объектом, объекту приписывается поведение, которое возможно в фантастическом варианте.

Метод личной аналогии применим к различным видам творческой деятельности. При применении этого метода необходимо как бы слиться с объектом исследования, что требует огромной фантазии, воображения; происходит активизация фантастических образов и представлений, что приводит к снятию барьеров «здорового смысла» и отысканию оригинальных идей. Метод личной аналогии, как правило, широко используется в решении задач художественного творчества.

Метод бисоциации

Этот метод подразумевает использование сочетания двух (отсюда название термина) известных логических приемов решения аналогичной или похожей задачи, которое должно приводить к решению данной задачи.

Прием фокальных объектов (в зарубежной интерпретации – random-input – «произвольный ввод»)

Технология использования этого приема следующая. Объект, которому надо придать новые качества (смысл творческой задачи в данном случае), – фокальный, т. е. на нем сосредоточивается внимание. К нему произвольным образом подбирается другой объект, качества которого пе-

реносятся на фокальный объект, что может дать интересные, необычные сочетания и способствовать возникновению новых идей.

Метод ментальной провокации

Трактуется также как «контролируемое безумие». Исходя из задачи делается высказывание, которое вы считаете нереализуемым. Высказывания сопровождаются слогом «по», что показывает, что вы совершаете мыслительную провокацию, а не выражаетесь всерьез. Например:

- по, мы продаем продукт нашего конкурента;
- по, у автомобилей должны быть квадратные колеса;
- по, билет в кино стоит 5000 р.

По мнению Э. де Боно, это позволяет совершать «креативные прыжки».

Как создать ситуацию мыслительной провокации, т. е. получить противоречивое утверждение?

- Поставьте высказывание под сомнение, например: по, в ресторане нет меню.
- Переверните объект, например: по, телефон звенит все время и молчит только тогда, когда кто-то звонит.
- Приуменьшите или преувеличьте без ограничений, например: по, в каждой квартире – сотня телефонов.
- Представьте, что ваши желания сбываются: по, магазинные воры сами заявляют на себя.
- Свяжите две несвязуемые вещи: по, денежные знаки скисают, как молоко.

Оператор РВС («Размеры, время, стоимость»)

Если изменять указанные в названии метода параметры при решении задачи от заданных до очень малых и очень больших, можно попытаться найти критические точки, где задача решается качественно по-другому или качественно изменяется поведение объекта.

Оператор РВС – серия мысленных экспериментов, помогающих преодолеть привычные представления об объекте или процессе. Например, если при решении управленческой задачи финансирование не ограничено (стоимость), то задачу можно решить значительно быстрее (время).

Аналитические креатив-методы

Майндмэппинг (mindmapping)

В научной литературе данный метод обозначается как «Карта мнений». Речь идет о графическом отображении мыслительного процесса. Че-

ловек, решающий проблему, рассуждает и одновременно рисует на бумаге, графически фиксируя приходящие в голову и связанные с решаемой задачей образы и ассоциации. Таким образом может быть проанализирована задача, а может быть и найдено ее решение.

Стулья Диснея

В литературе встречается другое название метода – «Стулья для думания». Метод основан на символической аналогии, предложенной У. Диснеем. Его сущность заключается в разделении ролей в процессе генерирования идей: такой подход позволяет избежать конфронтации и позиционной борьбы в процессе анализа задачи. Для практического использования этого метода требуется три различных сидения, например табурет, стул и кресло:

- табурет мечтателя. На этом стуле фантазируют, предлагают возможное и невозможное, используют инверсию, занимаются посторонними темами, развлекаются, предлагают сумасшедшие решения и т. п. Человек, сидящий на этом стуле, имеет право на все, кроме того, чтобы думать о проблеме всерьез. Идеи фиксируются по желанию;

- стул реалиста. Включается здравый смысл: надлежит попытаться развить сумасшедшие идеи мечтателя, следует также искать новые решения, самый удобный и целесообразный путь;

- кресло критика. Следует подвергнуть идеи уничтожающей критике, надо проверить, можно ли изменить предложенную идею, стоит ли игра свеч, что в предлагаемом решении чрезмерно и нельзя ли отказаться от данной идеи.

Шляпы де Боно

В переводной литературе данный метод именуется «Метод мыслящих шляп». Метафора предложена Э. де Боно и отражает метод, основанный на разделении ролей в процессе генерирования идей. Считается, что таким образом удастся избежать конфронтации и позиционной борьбы. Все высказывания приписываются не конкретным участникам, а шляпам. Кроме того, участники, надевая разные шляпы, играют разные роли и поэтому изменяют свой образ мышления:

Белая шляпа. Человек, надевающий ее, оперирует конкретной информацией и фактами. Эта шляпа нейтральна, недопустимы симпатии – антипатии и корпоративность; ее носитель должен определить, какая информация есть, достаточно ли ее для решения задачи, где взять и как доставить недостающую или дополнительную информацию.

Красная шляпа. Носитель этой шляпы действует на основании чувств и интуиции. Он выказывает свои чувства по отношению к конкретному решению задачи и не должен ничего объяснять или аргументировать.

Черная шляпа. Человек, надевающий ее, ориентирован на критику и обдумывание вариантов решения задачи. Ему следует стараться избежать ошибок, быть внимательным. Носитель этой шляпы призывает к осторожности, тормозит высокий полет фантазии. Черная шляпа не должна доминировать до высказывания некоторого количества идей.

Желтая шляпа. Эта шляпа олицетворяет солнечный свет, а ее носитель ориентируется на оптимистическую позицию. Следует видеть только преимущества предлагаемых решений задачи. «Желтая шляпа» взвешивает, как все пойдет и какие существуют возможности для улучшений.

Зеленая шляпа. Она олицетворяет рост и развитие. Ее носитель высказывает новые идеи, проявляет оригинальность, развивает альтернативы. Следует стараться внести в дискуссию новые подходы. Можно сказать, что под этой шляпой концентрируется творчество, это креативная шляпа.

Синяя шляпа. Символизирует небо, характеризующее перспективу взлета. Носитель этой шляпы проявляет объективность и должен видеть задачу «с высоты птичьего полета». Он ориентирует других участников, расставляет приоритеты, определяет темы дискуссий, может обращаться к другим шляпам, обобщает, контролирует методы и технологии, т. е., по сути дела, ведет заседание.

Контрольный список Осборна

Этот метод используется в том случае, когда решение задачи существует, но не устраивает все стороны, когда его надо усовершенствовать. Метод может использоваться в режиме как индивидуального, так и коллективного творчества.

Контрольный список состоит из десяти пунктов, каждый из которых показывает, что следует сделать с идеей или решением.

1. *Использовать по-другому.* Можно ли использовать имеющуюся идею в других условиях?

2. *Приспособить.* На что идея похожа, какие параллели можно провести?

3. *Изменить.* Можно ли изменить значение, цвет, движение, размер, форму, звучание, запах предмета обсуждения?

4. *Увеличить.* Попытаться увеличить количество, силу, высоту, длину, стоимость, расстояние, промежуток; размножить, огрубить, утрировать предмет обсуждения.

5. *Уменьшить*. Попытайся отобрать, отнять, углубить, укоротить, облегчить, сделать тоньше, светлее, нежнее, расщепить предмет обсуждения.

6. *Заменить*. Можно ли изобразить по-другому, можно ли заменить что-либо в данном решении? Есть ли другие позиции, нюансы, элементы из других стран или времен?

7. *Переставить*. Можно ли изменить последовательность, заменить отдельные элементы, поменять причину и следствие?

8. *Перевернуть*. Можно ли повернуть идею на 180 градусов? Как она выглядит в зеркальном отражении? Можно ли поменять роли?

9. *Комбинировать*. Можно ли связать идею с другими? Можно ли вставить ее в более широкую идею? Разложить на составляющие?

10. *Трансформировать*. Можно ли объект продырявить, скомкать, растянуть, упрочнить, разжижить, сделать прозрачным?

С помощью контрольного списка можно придать новый импульс даже слабым идеям.

Эффективность реального использования аналитических методов в значительной степени зависит от практических навыков ведущего.

Все эти методы необязательно приводят к решению задачи, но, как минимум, позволяют ее проанализировать.

Методы генерирования идей

Методы генерирования идей довольно жестко структурированы (порядок действий, предписания, методы и эвристические приемы, требования к организации творческого общения) и позволяют за короткий промежуток времени получить большое количество вариантов и идей по решению творческой задачи.

Мозговой штурм (конференция идей)

Метод мозгового штурма и сам термин «мозговой штурм», или «мозговая атака», разработан американским исследователем А. Ф. Осборном. В основе этого метода лежит эвристический диалог Сократа.

Мозговой штурм основывается на ряде психологических и педагогических закономерностей. Разработчиками метода было отмечено, что коллективно генерировать идеи эффективнее, чем индивидуально. В обычных условиях творческая активность человека часто сдерживается явно и неявно существующими барьерами – психологическими, социальными, педагогическими и т. д. Эту ситуацию удобно выразить при помощи модели шлюза. Творческая активность человека чаще всего потенциально сдержи-

вается, как вода при помощи шлюза, поэтому его нужно открыть, чтобы ее высвободить. Жесткий стиль руководства, боязнь ошибок и критики, сугубо профессиональный и слишком серьезный подход к делу, давление авторитета более способных товарищей, традиции и привычки, отсутствие положительных эмоций – все это выполняет роль шлюза. Диалог в условиях мозговой атаки выступает в роли средства, позволяющего устранить «шлюз», высвободить творческую энергию участников решения творческой задачи.

Метод позволяет за сравнительно короткое время получить большое количество идей решения конкретной творческой задачи. Формализация действий участников процедуры мозговой атаки сводится к формированию в творческой группе определенного психологического климата и стиля общения, обеспечивающих максимальное раскрепощение творческих способностей человека.

В настоящее время выработано несколько модификаций метода мозговой атаки.

В зарубежной практике известна и используется такая разновидность метода мозговой атаки, как *брейнрайтинг*, что приблизительно можно перевести как «записывание за мозгом». Эта технология предполагает проведение сеанса генерирования идей в письменной форме: каждый участник записывает идею и передает листок с записью другому участнику. Существует два варианта брейнрайтинга:

- метод 635;
- «блокнотный» метод.

В первом случае шесть участников получают листы бумаги с формулировкой задачи. В течение пяти минут каждый из них должен написать три варианта решения задачи и отдать листок другому участнику. Сеанс заканчивается, когда каждый листок побывал у каждого участника. Если в нем участвует шесть человек (что предпочтительно), то количество вариантов решения задачи $6 \cdot 3 \cdot 5 = 90$. Оценка вариантов производится так же, как в случае мозговой атаки.

В рамках «блокнотного» метода каждый участник получает блокнот с формулировкой задачи. В течение установленного времени, например, одного дня, он анализирует ее и записывает возможные решения. Как и в методе 635, может быть предусмотрен обмен блокнотами, но это следует оговорить заранее. Через какое-то время записанные в блокнотах идеи оцениваются.

Брейнрайтинг имеет ряд преимуществ по сравнению с мозговой атакой. Нет необходимости в модераторе, т. е. ведущем, действия которого иногда мешают участникам. Не имеют особого значения взаимоотношения внутри экспертной группы, поскольку нет устного общения. Число участников теоретически неограничено. «Блокнотный» метод позволяет использовать потенциал участников, которые не могут лично присутствовать на сеансе генерирования идей.

Метод применим как для решения простых, четко структурированных задач (метод 635), так и для более сложных («блокнотный» метод).

Синектика

Синектика – метод коллективной творческой деятельности и учебного исследования, основанный на целенаправленном использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников. Применяется как прием решения сложных творческих, в том числе технико-изобретательских, задач; в педагогической практике используется для решения учебно-познавательных проблем, а также в целях обучения самому процессу творческого поиска.

Метод предложен американским исследователем У. Гордоном.

Группа синекторов должна состоять из представителей различных специальностей. Критерии отбора специалистов для этой группы:

- гибкость мышления;
- широта знаний;
- стаж практического опыта работы (предпочтительна многогранность);
- возраст (25–40 лет);
- контрастность психологических типов.

Синекторы в своей работе используют четыре вида аналогий.

Синектика осуществляется по достаточно жесткому алгоритму под руководством ведущего (модератора).

Сеанс синектики проходит по следующей схеме.

Этап 1. Группа синекторов формулирует проблему (15–30 мин). Модератор знакомит участников с проблемой, объясняет понятия, выдает всю имеющуюся информацию. Если кто-либо из участников процедуры владеет дополнительной информацией, он должен поделиться ею с группой.

Этап 2. Мозговая атака (10 мин). Собираются спонтанные предложения по решению задачи, т. е. участники должны освободиться от первого, что приходит в голову. Предложения фиксируются наглядно, но не оцениваются.

Этап 3. Формулирование проблемы заново (5–10 мин). Этот этап необходим в случае, если в результате мозговой атаки появились новые взгляды на задачу и ее следует переформулировать. Вопрос о целесообразности переформулирования решает модератор.

Этап 4. Создание прямых аналогий (20 мин). Среду извлечения аналогий задает обычно модератор (это может быть природа, техника, армия, школа, древняя история и т. п.). В девяти случаях из десяти среда извлечения аналогий – природа. Аналогии собираются со всех участников и выбирается одна прямая аналогия.

Этап 5. Создание личностных аналогий (эмпатия) (20 мин). Также выбирается одно предложение.

Этап 6. Создание символических аналогий (10 мин). Исходя из предложения, выбранного на предыдущем этапе, участники пытаются найти необычные сравнения (формы, образы, звуки). Речь идет об «уплотнении чувства». При этом У. Гордон предлагал создавать противоречивые и парадоксальные сравнения.

Этап 7. Создание второй прямой аналогии (20 мин). Смена среды извлечения аналогий. Участники сеанса синектики пытаются найти ответ на вопрос: на что похоже предложение с предыдущего этапа? Выбирается до трех аналогий.

Этап 8. Анализ аналогий (20 мин). Участники формируют перечень признаков и принципов функционирования выбранных аналогий.

Этап 9. Форсфит – принудительная подгонка (притирка) мнений (30 мин). Решающий этап: происходит привязка перечня признаков (см. этап 8) к исходной задаче. Такая жесткая операция необходима, поскольку участники в результате последних четырех этапов удалились от первоначальной проблемы. Жесткое ограничение полета фантазии можно уподобить прыжку с парашютной вышки: первое время возникает чувство полета, а потом клиента, как мешок, спускают на веревке. Уход от первоначальной задачи происходит постоянно и произвольно, и с этим надо считаться. Участникам необходимо быстро вернуться к первоначальной задаче и найти реально применимые идеи. Они должны достигнуть соглашения в том, как будет выглядеть практическое решение задачи. Если не проявить необходимую жесткость, можно попасть в «креативную ловушку»: будут генерироваться «сумасшедшие идеи», которые никогда не будут использованы на практи-

ке. Этот этап требует от участников и модератора высшей меры фантазии и концентрации, поэтому перед ним целесообразно сделать перерыв.

Этап 10. Формулирование подходов к решению (20 мин) исходя из сформулированных на предыдущем этапе идей. Количество подходов не имеет значения, лишь бы их можно было разрабатывать дальше. Это и является целью сеанса синектики.

Методу синектики присущи практически все достоинства эвристических методов, на базе которых он разработан.

К его недостаткам и ограничениям можно отнести следующие:

- метод синектики не позволяет решать узкоспециальные творческие задачи, а дает возможность отыскать преимущественно наиболее оригинальные идеи решения;
- после применения метода более 30–40 мин продуктивность генерирования новых идей постепенно падает;
- применение метода синектики требует высокого мастерства руководителя творческой группы.

Метод многомерных матриц

Этот метод среди исследователей и изобретателей также известен как метод «морфологического ящика» или метод «морфологического анализа». Наиболее полное обоснование и практическое применение этот метод получил при разработке системы реактивных двигателей швейцарским ученым Ф. Цвики. Анализируя проблемы, которые чаще всего стоят перед исследователями или изобретателями, Ф. Цвики разделил их на три больших класса:

1. Проблемы, для решения которых можно использовать сравнительно небольшое число уже известных элементов.
2. Проблемы, для решения которых требуется использовать еще не известные новые элементы.
3. Проблемы больших чисел.

Исходная идея метода многомерных матриц в решении творческих задач заключается в следующем. Поскольку новое очень часто представляет собой иную комбинацию известных элементов (устройств, процессов, идей и т. п.) или комбинацию известного с неизвестным, то матричный метод позволяет решать творческую задачу не путем проб и ошибок, а целенаправленно и системно. Таким образом, метод многомерных матриц базируется на принципе системного анализа новых связей и отношений, которые проявляются в процессе матричного анализа исследуемой проблемы.

Нельзя не заметить, что наименование метода «морфологический ящик» является не совсем удачным, так как не столько отражает суть метода, сколько создает ореол таинственности и значительности. К тому же часто никакого «ящика» не получается, а в поисках новой идеи удается решить проблему, используя анализ двухмерной матрицы.

Достоинством метода многомерных матриц является то, что он позволяет решить сложные творческие задачи и найти много новых, неожиданных, оригинальных идей.

Недостатками и ограничениями метода многомерных матриц может быть то, что даже при решении задач средней трудности в матрице могут оказаться сотни вариантов решений, выбор из которых оптимального оказывается затруднительным. Данный метод не гарантирует, что будут учтены все параметры исследуемой системы. Применение метода требует определенного навыка и мастерства.

Как уже отмечалось выше, метод многомерных матриц в его начальном варианте может представлять собой двухмерную матрицу, например, 7×7 элементов. Опыт показывает, что магическое число 7 применительно к построению матриц является оптимальным. (Не зря народная мудрость гласит: «Семь раз отмерь и один раз отрежь!»)

Для примера построения двухмерной матрицы анализа возьмем семь произвольно взятых эвристических приемов решения творческой задачи и семь характеристик технико-экономических показателей объекта (изделия), который необходимо улучшить.

По одной оси матрицы мысленно отложим эти эвристические приемы:

1) прием аналогии – поиск аналога и использование всех процедур вывода по аналогии;

2) прием дробления – поиск компетентного состава системы, расчленение ее на подсистемы;

3) прием укрупнения – увеличение размеров, показателей, качественных характеристик системы;

4) прием инверсии – изменение процедур деятельности на противоположные, обращение функций, взгляд на систему с точки зрения, противоположной общепринятой, замена динамики статикой и наоборот;

5) прием приспособления – адаптация системы или ее отдельных составляющих к внешним условиям, к взаимодействию нового и старого;

б) прием идеализации – поиск возможностей приближения системы или отдельных ее составляющих к идеальному варианту;

7) прием локализации – поиски возможностей временного отделения части системы, временное изменение части условий, временное удовлетворение части требований задачи и т. д.

Вторым рядом характеристик при построении матрицы анализа могут быть взяты в нашем примере технико-экономические характеристики системы:

- 1) вес;
- 2) надежность;
- 3) экономичность;
- 4) удобство эксплуатации;
- 5) габариты;
- 6) технологичность изготовления;
- 7) эстетичность.

Метод коллективного поиска оригинальных идей

Метод базируется на следующих принципах.

Первый принцип – сотворчество в процессе решения творческой задачи. Руководитель группы, опираясь на демократический стиль общения, поощряя фантазию, неожиданные ассоциации, стимулирует зарождение оригинальных идей и выступает как их соавтор. И чем более развиты способности руководителя к сотрудничеству и сотворчеству, тем эффективнее, при прочих равных условиях, решение творческой задачи.

Второй принцип – доверие творческим силам и способностям друг друга. Все участники выступают на равных: шуткой, удачной репликой руководитель поощряет малейшую инициативу членов творческой группы.

Третий принцип – использование оптимального сочетания интуитивного и логического. В условиях генерирования идей оптимальными являются ослабление активности логического мышления и всяческое поощрение интуиции. Этому в немалой степени способствуют и такие правила, как запрет критики, отсроченный логический и критический анализ генерированных идей.

В чем достоинства метода коллективного поиска оригинальных идей? К несомненным достоинствам этого метода следует отнести то, что он уравнивает всех членов группы, так как авторитарность руководства в процессе его применения недопустима. Лень, рутинное мышление, рационализм, отсутствие эмоционального «огонька» в условиях применения этого метода

как бы автоматически снимаются. Доброжелательный психологический микроклимат создает условия для раскованности, активизирует интуицию и воображение.

Недостатки и ограничения метода заключаются в том, что его применение позволяет выдвинуть, найти творческую идею в самом общем виде. Метод не гарантирует тщательную разработку идеи. Он также неприемлем или имеет ограничения в применении, когда творческая задача требует больших предварительных расчетов, вычислений. Применение метода коллективного поиска оригинальных идей требует сравнительно высокого мастерства руководителя, способностей к импровизации, чувства юмора. В процессе его применения также не всегда удается преодолеть инерцию мышления, так как иногда создается иллюзия нахождения некоторого наиболее вероятного средства, приема, подхода решения творческой задачи. Логика мышления группы устремляется чаще всего именно в этом направлении, но этот наиболее очевидный для решающих задачу подход и является чаще всего ложным.

Метод организованных стратегий

Одним из главных психологических барьеров в решении творческих задач является инерция мышления и неспособность решающего уйти, отказаться от наиболее очевидного способа и найти новый подход, новое направление в поисках стратегии и идей решения.

И даже если мы выбираем правильные направления (стратегии) поиска идеи решения, то возникают опасения, что мы упустили что-то главное, возможно, более оригинальную стратегию, идею.

В определенной мере преодолеть инерцию мышления поможет метод организованных стратегий.

В основе этого метода лежат следующие принципы:

- принцип самоуправления личности в выборе новых стратегий решения творческой задачи;
- принцип отстранения, т. е. рассмотрения объекта, предмета, процесса всякий раз с неожиданно новой точки зрения.

Эвристические правила метода организованных стратегий:

1. В процессе решения творческой задачи записывайте все спонтанно возникающие у вас стратегии.

2. Наряду с использованием предлагаемых организованных идей используйте и проверяйте спонтанно возникающие стратегии.

3. Помните, что часто одна или несколько организованных стратегий хорошо дополняются возникающими стратегиями.

4. В процессе решения творческой задачи целенаправленно используйте следующие стратегии:

Стратегии функционально-целевого анализа:

- 1) Для чего это нужно сделать? (Анализ потребностей.)
- 2) Что нужно сделать? (Каковы цели решения задачи?)
- 3) Почему следует это сделать? (Анализ и синтез причин.)
- 4) Где следует это сделать? (Уточнение места действия.)
- 5) Когда это можно сделать? (Время действия.)
- 6) С помощью чего это можно сделать? (Средство.)
- 7) Как это сделать? (Метод.)

Стратегии анализа противоречия:

1) Проанализируйте противоречие как оно есть, т. е. его исходное состояние.

2) Сформулируйте, конкретизируйте суть противоречия.

3) Усиьте противоречие, т. е. доведите его до степени конфликта.

4) Рассмотрите противоречие в динамике, с начала его возникновения.

5) Осмыслите наиболее вероятные процедуры разрешения противоречия.

6) Проанализируйте, что произойдет, если противоречие будет решаться самотеком.

7) Выявите условие, при котором можно управлять процессом разрешения противоречия.

Стратегии преодоления барьера (препятствия):

1) Устраните препятствие.

2) Обойдите препятствие.

3) Разрешите препятствие.

4) Частично воздействуйте на препятствие.

5) Усиьте препятствие.

6) Преодолейте препятствие по этапам.

7) Воздействуйте на препятствие с неожиданно новой позиции или принципиально новыми средствами.

Стратегии использования информации:

1) Используйте известную вам информацию, применимую в решении данной задачи.

2) Соберите дополнительную информацию из смежных наук.

- 3) Используйте опыт других.
- 4) Преобразуйте информацию с учетом специфики задачи.
- 5) Избавьтесь от второстепенной информации.
- 6) Проверьте достоверность, точность, надежность информации.
- 7) Используйте принципиально новую информацию.

Стратегии поиска идеи, противоположной общепринятой или наиболее очевидной:

Если в процессе решения задачи все стремились:

- 1) Уменьшить что-то, а не лучше ли увеличить?
- 2) Ускорить что-то, а не лучше ли замедлить?
- 3) Расширить поле поиска, а не целесообразнее ли его, наоборот, сузить?
- 4) Рассмотреть явление в статике, а не сделать ли это в динамике?
- 5) Проанализировать прошлое, а не лучше ли осмыслить, что произойдет в будущем?
- 6) Соединить элементы, а нет ли возможности оставить их разъединенными?
- 7) Решить задачу сразу, а не лучше ли решить ее по частям?

Стратегии оценочных суждений:

- 1) Оцените сложность, трудность исходной ситуации.
- 2) Уточните критерии (признаки), по которым будут даны оценочные суждения.
- 3) Оцените результаты наиболее важных этапов решения задачи.
- 4) Оцените степень риска.
- 5) Оцените достоинства и недостатки каждого варианта решения.
- 6) Сравните и оцените наиболее оригинальные варианты решения задачи.
- 7) Сравните эталон – идеальный конечный результат – с наиболее оригинальным, оптимальным вариантом решения.

Стратегии принятия решения:

- 1) Мысленно проиграйте, представьте наиболее оригинальное решение задачи в его окончательном варианте.
- 2) Отмените решение, но обоснуйте, почему.
- 3) Примите оригинальное, но временное решение.
- 4) Проанализируйте все возможные решения, продиктованные «здравым смыслом», и выбирайте из них наиболее эффективное.
- 5) Проанализируйте все возможные решения, которые выдвигаются вопреки здравому смыслу, оцените их эффективность.

6) Ищите серию поэтапных решений.

7) Примите окончательное решение.

Творческие алгоритмы

Творческие алгоритмы – жестко структурированные технологии (специальная система обучения, формирование определенного склада мышления, порядок действий, предписания, методы и эвристические приемы, стандарты решения задачи, требования к организации творческого общения), позволяющие четко очертить зону поиска сильных (сверхэффективных) решений творческой задачи.

Творческие алгоритмы претендуют на комплексность и универсальность, особенно для решения задач высокого уровня сложности, поиск решения которых характеризуется огромным количеством проб и ошибок. Творческие алгоритмы предполагают длительный процесс обучения пользователя и строгое следование заданной программе действий.

Алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ)

Самый яркий пример творческого алгоритма – *алгоритм решения изобретательских задач*, разработанный советским инженером Г. С. Альтшуллером в 1940-х гг.

По мнению авторов метода, АРИЗ – эвристическая программа, позволяющая путем последовательного выполнения операций приходиться к наиболее эффективному решению задачи без перебора всех возможных вариантов.

Суть АРИЗ заключается в том, чтобы перевести задачу высокого уровня в задачу первого уровня, решаемую перебором нескольких вариантов. АРИЗ содержит концентрированную информацию: списки типовых приемов и таблицы их применения, схемы развития технических систем, таблицы применения различного рода физических эффектов и т. д. Эти таблицы явились обобщением коллективного изобретательского опыта. Анализ массива уже решенных изобретательских задач показал, что очень часто сильное решение находится рядом с идеальным решением, которого в действительности не существует. Авторы метода сформулировали понятие идеального конечного результата.

Существуют правила перехода от изобретательской ситуации к конкретной задаче. Для этого в технической системе выделяют именно те элементы, конфликт между которыми порождает задачу. Конфликт определяет техническое противоречие, на основе которого формулируется идеальный конечный результат. При сопоставлении такого результата с реальной действительностью формулируется физическое противоречие, которое разрешается посредством использования технических эффектов и стандартных приемов.

В АРИЗ используется около 70 стандартных приемов разрешения противоречий, например, прием вынесения (выполнение функций выносятся за пределы системы), прием дробления и восстановления на новой основе, прием объединения, прием отброса и регенерации частей, прием максимального числа степеней свободы, прием обращения (обратить вред в пользу) и др.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ)

В 1960–70-х гг. алгоритм решения изобретательских задач был доведен до уровня теории, поэтому ТРИЗ является результатом развития АРИЗ.

В рамках теории алгоритм был дополнен законами развития систем, вепольным анализом и курсом развития творческого воображения.

Законы развития систем:

• увеличение степени идеальности. Система в процессе развития во времени изменяется так, что отношение суммы полезных потребительских функций по отношению к сумме всех функций постоянно увеличивается. Степень идеальности можно определить как отношение объема полезных потребительских функций к объему функций вообще. В идеальном объекте все функции полезные, и степень полезности равна единице. Полезная функция становится единственной и равной самой себе;

- закон перехода в надсистему;
- динамизация – переход системы от жесткой структуры к гибкой;
- переход рабочих органов системы с макро- на микроуровень.

Вепольный анализ

Веполь – производное от слов «вещество» и «поле». Решение задачи достигается соединением вещества (материального объекта) и поля, трактуемого как некоторые невещественные воздействия на объект управления.

Курс развития творческого воображения предполагает тренинги, направленные на решение специфических задач. Речь идет о поиске выхода из безвыходных ситуаций, поскольку с точки зрения авторов ТРИЗ ситуация часто вовсе не безвыходная, она только кажется такой. В результате тренингов, направленных на развитие творческого воображения, формируются навыки нестандартного мышления.

В настоящее время ТРИЗ воспринимается как универсальная технология анализа и решения проблем, не зависящих от предметных областей, в которых они возникают, но опирающаяся на специальные знания в этих областях.

Теория ТРИЗ является, по сути, научной технологией творчества; чтобы овладеть этой технологией, требуется довольно длительное обуче-

ние, в результате которого формируется особый, так называемый *тризный*, стиль мышления. Со временем он превращается в некую жизненную философию, философию поведения. Это позволяет сделать вывод об универсальном характере теории ТРИЗ и возможности ее применения для решения любых проблем и разрешения проблемных ситуаций [3].

Методы решения творческих задач могут быть широко применены в учебном процессе высшей школы. Проведение занятий с использованием этих методов на разных курсах создает эффективные психолого-педагогические условия для развития личности студента, поскольку стимулирует развитие интуитивного мышления, способности к воображению и творчеству [3, с. 31–46].

6.2.1. Латеральное мышление и творческое решение задач¹

Творческое мышление позволяет находить новые идеи там, где, казалось бы, уже ничего нового найти невозможно, извлекать пользу из наблюдения за реализацией нового и достигать намеченных целей.

Всегда почитаемым способом мышления признавалось шаблонное мышление, а логика в качестве высшей формы этого мышления признавалась эталоном. Однако возникающие вследствие такой формы познания мира недостатки не брались в расчет. И это понятно, ведь наш ум предпочитает обычные и предсказуемые решения проблем. Вычислительные машины демонстрируют ограниченность логического мышления, когда на жесткой, логической основе решают четко определенные инженером-программистом задачи по четко выбранным и рекомендованным методам. Нешаблонное мышление позволяет выйти за рамки логического и критического мышления. Шаблонное мышление основано на плавном переходе с одной ступеньки на другую, каждая из которых заведомо известна и надежна. Выкладывание мозаичных картинок по предложенной схеме, складывание фигурок из детских кубиков по предложенной схеме наглядно демонстрируют формы шаблонного мышления. Названные формы игры очень полезны, поскольку развивают вертикальное мышление, использующее традиционные логические процессы (причина – следствие). Однако суметь разорвать очевидные последовательности мышления и получить неожиданное решение позволяет латеральное мышление, использующее необычные ме-

¹ Пункт подготовлен кандидатом филологических наук, доцентом кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» Т. С. Вершиной.

тоды, игнорируемые логическим мышлением. Сложив мозаику, не следуя схеме, можно получить узор, более интересный, или, рассыпав кубики, сложить нестандартную постройку.

Традиционно система образования основывается исключительно на том, чтобы дать верные и, как правило, единственные ответы на все вопросы. В то же время стремительно развивающиеся экономические, социальные, политические и другие процессы диктуют необходимость уметь задавать и задаваться правильными вопросами. Важными являются такие вопросы, которые не безразличны человеку, задающему вопрос. Современное образование замыкается на формировании аналитического мышления. При этом существуют и другие способствующие реализации личности типы: структурное мышление, музыкальный талант, физический талант (спорт), практический талант, внутриличностный талант и межличностный талант.

Нешаблонное, творческое, эффективное мышление заметнее в действии, когда происходит столкновение с проблемой, разрешить которую, кажется, невозможно, и вдруг неожиданно обнаруживается простое – нетривиальное – решение, причем найденное решение сразу же представляется бесспорным и единственно верным. Творческий подход не только необходим для решения проблем, но и позволяет по-новому взглянуть на известные вещи и найти различные новые идеи.

Двигаясь по пути поиска решения той или иной проблемы, обсуждая разные вопросы, отстаивая свое мнение, человек подбирает аргументы, спорит, доказывает свою правоту. Не всегда общение бывает успешным: нередко случаи, когда люди плохо понимают друг друга. Сообщая о фактах и ожидая в ответ конструктивный ответ или критику, в качестве обратной связи мы иногда получаем необъяснимый взрыв эмоций, а в ситуации, ясной и понятной без дополнительных разъяснений и обсуждений, – лавину аргументов. Итог коммуникативной неудачи очевиден – потеря времени, разрушенные отношения; единственно верное решение не принято. Поиск ответа на вопрос, решение проблемы, общение могут быть более эффективными, если оптимизировать и структурировать коммуникацию. Сохранить спокойствие в споре, дать верную оценку человеку, событию, факту, принять правильное решение, о котором впоследствии не придется жалеть, не представляет сложности. Главное в этом процессе не рвать голосовые связки, доказывая свою правоту, не бросаться в драку, надеясь на силу мускулов или авторитета; достаточно начать мыслить иначе – творчески, по-аспектно осваивая проблему.

Залог успеха во всех областях жизни – умение творчески, нестандартно мыслить в различных ситуациях, использовать для поиска неординарных подходов к решению стандартные ходы конкурентов. В бизнесе может выжить и достичь успеха в условиях перенасыщенности и сверхфрагментации рынков только такая компания или отдельно взятый человек, которые способны динамично, гибко принимать риски и неопределенности, оперативно реагировать на трансформации внешней среды. Латеральное мышление, будучи нешаблонным, эффективным, творческим, является потенциалом, обеспечивающим верный выход из ситуации, когда другие ресурсы исчерпаны или не дают желаемого результата.

Латеральное мышление позволяет найти быстрый и эффективный способ решения проблемы, нелогичный на первый взгляд; посмотреть на проблему с различных сторон, дополняя аналитическое и критическое мышление; создать новые продукты; избежать стереотипов при мышлении. Обучение латеральному мышлению позволяет обучаемому получать большое количество новых и практичных идей; получать быстрый результат, отталкиваясь от основной идеи, создавать невероятно большое число идей и решений; воплощать в реальность творчество и инновации и т. д. Для достижения максимального эффекта необходимо обучение в течение нескольких дней (занятий) для формирования системного представления о методе и выработке необходимых навыков.

Эдвард де Боно создал один из самых популярных методов мышления «Шесть шляп мышления». Благодаря этому методу любая умственная работа (личная и коллективная) становится более структурированной и эффективной, повышается эффективность мыслительного процесса. Новизна и эффективность подхода основаны на понимании того, что происходит на стадии восприятия. Эдвард де Боно показал, что информация организует себя в восприятии. В основе метода лежит идея параллельного мышления, отличающегося от традиционного тем, что, во-первых, оно основано на столкновении мнений, а, во-вторых, оно приводит к тому, что зачастую выигрывает более успешно продвигавшее в дискуссии решение, а отнюдь не лучшее. При параллельном мышлении различные точки зрения и подходы не сталкиваются, поскольку в процессе обсуждения они сосуществуют, а само параллельное мышление предстает как конструктивное. Метод легко применяется для любой умственной работы в различных областях и на разных уровнях. На личностном уровне его можно использовать при подготовке деловых писем, статей, решении проблем и т. п.

Наиболее разумным представляется распределение шляп таким образом, что синяя шляпа передается руководителю (преподавателю), хотя все зависит от методической задачи, решаемой в процессе решения проблемы. По мере обучения методу преподаватель решает дополнительные педагогические задачи, такие как формирование навыков группой работы или выявление лидеров и аутсайдеров в группе, воспитание риторических навыков, способности критически мыслить, защищать свое мнение, формулировать контраргументы и т. д. Поэтому бывает методически целесообразно передать синюю шляпу кому-либо из обучающихся, сформулировав его задачу не только рамками роли «синей шляпы», но и завуалированными организационно-методическими дополнениями (понятными лишь преподавателю). В синей шляпе, таким образом, может оказаться явный аутсайдер в группе или «систематический двоечник», не способный выйти за рамки алгоритма или защитить свою точку зрения. Целесообразно в следующий раз (на других занятиях) менять роли, чтобы обучающиеся смогли увидеть многогранность метода и «заглянуть в себя».

В качестве учебного материала для обсуждения могут быть использованы произведения художественной литературы, материалы прессы и т. п. Так, например, для студентов гуманитарных направлений подготовки можно взять в качестве материала антиутопии. Многолетний опыт работы со студентами таких направлений подготовки, как «Международные отношения», «Регионоведение», «Востоковедение, африканистика», в чьи профессиональные компетенции входит способность анализировать политические и социальные процессы на локальном, региональном или межгосударственном уровне, своевременно выявлять конфликтную ситуацию, находить эффективные пути разрешения и т. п., показывает, что высоким обучающим потенциалом обладают классические антиутопии Дж. Оруэлла, Е. Замятина, О. Хаксли и др. На занятии обсуждаются не достоинства художественного слога или сюжета, а описанные в произведениях общества, проблемы их граждан, политическое устройство. Произведение выступает в роли некоего источника обширной информации, своего рода подшивки газет за весь описанный период существования общества.

В красной шляпе в данном случае обсуждаются идеологемы общества, описанного в выбранной для анализа антиутопии. Обсуждение социума лучше начинать с красной шляпы, затем следует перечислить основные события в истории описываемого общества (партийная система, политический строй, органы власти, отношения власти и граждан и т. д.).

Очередность желтой и черной шляп зависит от цели обсуждения, в том числе методической: при стремлении выдвинуть на первый план положительные факты следует начать с черной шляпы (сначала дать критику, а затем на каждый отрицательный факт – оптимистическое замечание), при желании усилить критику следует начать с желтой шляпы (на каждый положительный момент – фактор риска).

В зеленой шляпе рассматриваются варианты развития событий в данном обществе и главное замечание здесь – для каждого предполагаемого варианта развития государства должен быть потенциал (студенты должны доказать (фактами из текста) наличие этого потенциала).

Интересные результаты дает обсуждение рассказов А. П. Чехова. Применение данного метода целесообразно в работе со студентами педагогических, психологических специальностей и т. п. Так, например, анализ рассказа «Человек в футляре» позволяет абсолютно иначе взглянуть на героя – Беликова и его коллег. Довольно интересно применение «Метода шести шляп» для выявления личностных особенностей таких героев, которых принято в русской литературе называть маленькими людьми, чудиками. В современных условиях интернет-чтения и интернет-воспитания молодежь, как правило, не вникает в сложности судьбы и характера таких героев, называя их, мягко говоря, ненормальными. Благодаря указанному методу обучающимся удастся прикоснуться к тонкостям переживания героев, попытаться найти объяснение их поведению и выявить причину их личностной трагедии, приведшей во многих случаях к гибели. Иначе выглядят после анализа данным методом доктор Дымов и его супруга – герои рассказа «Попрыгунья». По-иному студенты начинают смотреть на Акакия Акакиевича Башмачкина из «Шинели» Н. В. Гоголя, он начинает вызывать у них куда большее сострадание, чем просто умерший в конце повести еще один герой.

Как правило, анализ героев произведений художественной литературы целесообразнее проводить в достаточно больших группах (25–30 человек). При этом участники должны быть поделены на несколько групп не только по количеству шляп, но и по числу основных героев, играющих роль в судьбе главного обсуждаемого лица и финале произведения. Таким образом, получается как бы несколько групп шляп на одну синюю (общую) шляпу-модератора. Самая главная синяя шляпа-модератор ведет все обсуждение, подводит итоги обсуждения.

Применение шести шляп можно рассматривать также и как один из качественных методов анализа текста. Поаспектный анализ текста позволяет выявить дополнительные художественные возможности текста художественного произведения, применение дополнительных количественных и качественных методов лингвистического анализа текста обогащает результат исследования.

Метафора шляп играет важную роль в снятии эмоционального напряжения и модерировании обсуждения. Контроль со стороны синей шляпы должен быть постоянным и непрерываемым. Представитель каждой шляпы может по предложению синей шляпы (модератора) включиться в роль иной шляпы. Как правило, благодаря разделенности процесса мышления на шесть различных режимов (возможно, сопровождающихся в разных режимах функционирования мозга – критика, эмоции, творчество – различным биохимическим балансом) обсуждение проводится в увлекательной форме; возникающие в ходе обсуждения ошибки не вызывают агрессивной реакции со стороны участников; с каждым занятием уровень сложности можно повышать; признается значимость всех этапов обсуждения (исключаются деструктивные факторы); благодаря структурированности и исключению бесполезных дискуссий результат обсуждения даже самой простой проблемы становится не только конструктивным, но и продуктивным. По мере обсуждения полученные в одном режиме (шляпе) результаты ложатся в основу другого, и так, постепенно, наполняется последняя, синяя шляпа, превращаясь из условно «монохромной» идеи в «полноцветную».

6.2.2. Стимулирование творчества методами активного обучения¹

Задачей высшей школы является не только обеспечение студентов необходимыми знаниями и навыками, которые в дальнейшем пригодятся им в различных профессиональных ситуациях, но и воспитание активной личности, способной неординарно мыслить, творчески относиться к профессиональным задачам, принимая самостоятельные, порой выходящие за рамки обычного, решения. Поэтому преподавание в вузе можно и должно рассматривать как технологический процесс творческого развития студентов, осуществляемый наряду с развитием учебных и профессиональных компетенций.

¹ Пункт подготовлен старшим преподавателем кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» О. Л. Кочевой.

Умение творчески мыслить выражает отношение личности к действию созидательному, продуктивному, а также является мерой способностей к реализации выработанных умений и навыков в социально организованной и критической деятельности.

То, каким образом личность сможет осуществить в будущем профессиональную творческую самореализацию, зависит от ее эмоционально-волевой позиции, на формирование которой можно влиять через учебную деятельность.

Творческое отношение к работе эффективнее всего формируется в совместной деятельности преподавателя и студентов. Интуитивное стремление студента уйти от шаблонных решений к поиску новых форм, методов и средств работы должно подкрепляться со стороны преподавателя методически грамотной помощью по выработке индивидуальной траектории креативной познавательной деятельности. Задача преподавателя, таким образом, сводится к обеспечению мотивационных составляющих, ведущих к раскрытию творческого потенциала личности и дающих заряд на последующее применение творческой инициативы в учебных и профессиональных целях.

Развитие творческих наклонностей в учебной деятельности может осуществляться посредством разных форм коммуникации. Рассмотрим процесс становления продуктивной письменной языковой деятельности, поскольку в век компьютерных технологий все большее значение приобретает письменное общение.

В современном обществе в целом утрачена культура письменной речи. Незнание структуры текста, недостаточное владение орфографией, грамматикой и лексикой отрицательным образом сказываются на эффективности письма. Усугубляет положение неумение подать содержание, раскрыть тему. А ведь создание текста можно превратить в захватывающий процесс творчества. Как и любой деятельности, процессу творчества можно придать определенный алгоритм, например, состоящий из шести этапов:

1. Эмоциональный настрой (индукция).

Этот этап характеризуется введением в тему на чувственном уровне. Его цель – раскрыть скрытые потенциальные творческие механизмы, заложенные в личности природой и предыдущим эмоциональным опытом. Задать эмоциональный тон можно любым произведением искусства (картиной или музыкальным отрывком). Хорошим стимулом для создания положительного чувственного фона служат черно-белые фотографии, обеспечивающие романтический настрой и концентрирующие на созерцании сюжета без отвлечения на цветовые пятна.

Положительные эмоции, вызванные индукторами, являются источником продуктивной работы головного мозга, по И. П. Павлову. Исследователи мотивационной составляющей креативности утверждают, что чувства и эмоции выступают в роли детерминант, обеспечивающих успешную деятельность.

2. Создание первичного продукта (образа), в нашем случае – первого письменного текста.

Этот этап разделен на ступени:

1) Создание наброска сюжетной линии, как правило, по ассоциативному ряду или лингвистическому ряду на основе ключевого слова. Это слово может быть дано преподавателем, а может выбираться каждым участником процесса сотворчества. В процессе подбора слов происходят погружение в себя, внутреннее самораскрытие, осознание темы. Преподаватель может помочь в прогнозировании коннекторов, указывающих на развитие следующей сюжетной линии, задавая наводящие вопросы.

2) Развитие сюжетной линии происходит, когда все участники делятся подобранными ассоциациями, по возможности дополняя свой список чужими понравившимися вариантами. Данный этап помогает по-иному взглянуть на тему, прочувствовать ее многомерность, осознать наличие многовариантности.

3. Создание письменного текста на основе наработанных ассоциативных рядов.

Это самый важный момент, требующий самостоятельного обоснования выдвинутой гипотезы с одновременным ее грамотным лексическим, грамматическим и стилистическим оформлением. От преподавателя на этом этапе требуется организационная помощь в обеспечении необходимыми справочниками и словарями. Он также может поддерживать мотивацию к творчеству, поощряя студентов задавать вопросы ему или сидящим рядом (при условии сохранения творческой обстановки).

4. Предъявление первичного продукта (текста).

Может происходить в разных формах. Традиционной формой является зачитывание вслух, при которой имеется возможность услышать комментарий или задать уточняющий вопрос. Для снятия психологического напряжения от ожидания возможной критики рекомендуется отложить предъявление первичного текста до того момента, когда преподаватель соберет все полученные варианты и предъявит их сам без указания имен ав-

торов. Сохранение анонимности способствует психологической поддержке и сохраняет мотивационный настрой на дальнейшее творчество. Участники могут дать отзывы о прослушанных (прочитанных) вариантах письменно, таким образом продолжая развитие своих коммуникационных навыков.

5. Коррекция первичного продукта (текста).

Происходит после этапа предъявления, когда участники сотворчества имеют возможность вернуться к своему первоначальному варианту и внести изменения под влиянием полученных откликов (содержательные) и пометок преподавателя (лексико-грамматические). Иногда второй вариант письменного продукта возникает в результате включения новой информации, применения новых подходов, возбуждавших интерес к познавательной активности. Здесь может помочь неожиданное «развитие» темы, например, предъявление преподавателем еще одного индуктора, в корне меняющего основную сюжетную линию. Такой прием служит импульсом для повышения нервной стимуляции, возникающей на фоне внезапности. Это также очищает нервные пути для новой активности мозга.

Публичное предъявление второго письменного продукта должно происходить уже в другой форме, например, обсуждения в группах, что дополнительно стимулирует развитие устной речи.

6. Рефлексия.

Сутью этого этапа является устное самовыражение. Здесь могут возникнуть проблемы, связанные с несбалансированностью содержания мыслей с реальными умениями их языкового воплощения, особенно если процесс творчества происходит на занятиях иностранного языка и уровень владения чужим языком недостаточен для выражения накопившихся эмоций.

С другой стороны, желание выразиться до конца может послужить дополнительным стимулом для предварительной активизации словарного запаса. Иногда преподавателю целесообразно разрешать подобные трудности с помощью предъявления речевого образца-шаблона. Он помогает студентам проконтролировать себя в правописании и стимулирует нужным образом при оформлении и структуризации текста.

Несомненно, развитие письменных навыков – сложный, комплексный процесс со многими механизмами. Желательно, чтобы полученный письменный продукт имел резонансное продолжение в виде проектной работы или иного самостоятельного исследования, предполагающего научное творчество и развивающего самостоятельное мышление.

Как уже отмечалось выше, именно сотворчество студентов и преподавателя в процессе создания письменного продукта является эффективным способом обучения продуктивной письменной речи. Параллельно с этим происходит развитие устной речи, особенно на этапах публичного предъявления текста и рефлексии. Без обогащения сюжетной линии находками других, без импульсов к творчеству, которыми являются чужие комментарии, а также неожиданный поворот сюжета (ввод преподавателем нового индуктора), без необходимого творческого микроклимата, наверное, сложно реализовывать авторские задумки и поддерживать интерес к познавательной деятельности. Важно иметь в виду, что в письменной речи студенты имеют возможность неоднократно проверять и устранять различные недочеты, что способствует достижению качества продукта и повышению самооценки.

Коллективная деятельность, возможность создать нечто сверх обычных личных возможностей, иное восприятие других студентов, соотнесение их реакции со своими ощущениями, доброжелательное отношение ко всему преподавателя – все это вызывает только позитивные чувства – психологического комфорта и личной значимости. Радость от решения задачи способствует дальнейшей мотивации к познавательной деятельности.

Задача преподавателя, таким образом, заключается в поддержании благоприятного эмоционального фона, способствующего актуализации творческих возможностей студентов. Важная роль здесь отводится созданию ситуации успеха, ведь именно переживание успеха придает уверенность в собственных возможностях, порождает желание повторить хорошие результаты и, может быть, превзойти себя.

Таким образом, умение студентов творчески реализовываться можно и нужно формировать и поддерживать на всех этапах обучения, и это является одной из главных задач преподавателя.

6.2.3. Формирование творческого мышления методами контрастивной лингвистики¹

Модернизация российского образования затронула в основном организационные и регламентирующие стороны российского образования (пе-

¹ Пункт подготовлен кандидатом филологических наук, доцентом кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» Т. С. Вершининой и старшим преподавателем кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» О. Л. Кочевой.

переход на двухуровневую систему образования, введение новых стандартов на ступенях и уровнях образования, изменение процедур итоговой и государственной аттестации в общеобразовательной школе и приема в вузы, и т. д.). Указанные изменения, тем не менее, серьезным образом не коснулись технологических и методических подходов к реализации образовательного процесса. Анализ состояния технологической и методической основ дает основание поставить вопрос об их соответствии требованиям к уровню подготовки: смена знаниевой парадигмы на компетентностную требует изменения педагогической парадигмы.

Модификации 1990-х гг. задели в основном начальные и старшие классы общеобразовательных школ, но не решили главной проблемы – результат образования по-прежнему был ориентирован на набор знаний, умений и навыков. В наибольшей степени от неразрешенности данного противоречия страдают дисциплины гуманитарной направленности, в частности языки – иностранные и родной, поскольку «языковая компетенция» (Н. Хомский) [2] является сложным психолингвистическим явлением, формируемым комплексом различных технологий, методов, частных методик, основанных не только на выявлении (даже эксплуатации) языковой способности в сочетании с другими когнитивными способностями человека, но и на регулярной трансформации инструментальных и системных подходов, обучающихся употреблению иностранного языка, что играет важную роль в дальнейшем его усвоении и обработке.

Для современного состояния системы высшего образования характерны поиск рациональных методов обучения, а также стремление качественно изменить и оптимизировать наработанные методические приемы, сформировать творческое отношение к решению учебных задач. В этом аспекте особого внимания заслуживает обучение иностранным языкам. Роль иностранного языка в профессиональном становлении молодого специалиста и дальнейшем его продвижении нарастает в условиях изменения общественного миропорядка и, как следствие, требований рынка труда. В условиях разноуровневого старта (выпускники школ иногда разительно отличаются по своему уровню владения иностранным языком) трудно в сжатые сроки привести уровень языковых компетенций, имеющихся у обучающихся, к требованиям государственных стандартов и нивелировать пробелы в знаниях. На наш взгляд, в данной ситуации уместно использование

достижений современной лингвистической науки – контрастивного подхода, который проявляется в таких ситуациях, где надо найти какие-либо аналогии, облегчающие усвоение или, наоборот, выявить различия, чтобы избежать уподобления, или интерференции.

Применение контрастивного подхода обусловлено недостаточным владением выпускниками школ иностранным языком, а это выводит на первый план в обучении формирование компенсаторной компетенции, с помощью которой обучающийся способен привлекать в условиях недостаточного знания нового языка имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным языком.

Компенсаторная, или стратегическая, компетенция является элементом общей коммуникативной компетенции по иностранному языку и, соответственно, входит в состав целей обучения. Важную компенсаторную функцию при восприятии иноязычного текста выполняют различные виды догадок, такие как языковая, логическая, контекстуальная и межъязыковая, которым в методике преподавания иностранных языков отводится (причем незаслуженно) меньше всего внимания, несмотря на их высокий ресурсный запас. Базовой для формирования догадки выступает так называемая лингвистическая диффузия, состоящая из заимствований, интернациональных слов и выражений, их дериватов, интернациональных аффиксов. Как правило, они узнаваемы без специальной тренировки и способствуют расширению словаря обучаемого; использование в данных целях материала близкородственных языков делает длиннее список таких слов.

Подобная система работы направлена на развитие у обучающихся умения мыслить логически, выводить значения слов индуктивным и дедуктивным путем, сопоставлять, анализировать, находить аналогии и активно использовать собственную эрудицию. Как известно, английский язык на 70 % состоит из заимствованных слов, большую часть которых составляют слова латинского происхождения. При этом надо учитывать, что от одного корня может быть образовано множество слов посредством суффиксации и префиксации, при этом лексическое значение может меняться. Задача преподавателя – помочь студентам выработать навык работы с внутренним контекстом слова.

Идея сопоставления языков не нова. Традиционные грамматики иностранных языков не гнушаются контрастивного метода при сопоставлении структур или функций языка-цели и исходного языка. Можно использо-

вать очень простую, но эффективную и интересную для студентов форму работы с заимствованными словами. Студентам предлагается выбрать несколько русских и иноязычных слов и проследить их адаптацию, соответственно, в иностранном и русском языках, обосновать сужение или расширение значения, использования в контексте, изменение (если отмечено) грамматических признаков и стилистическое ограничение/расширение.

Еще одной формой работы со словами является «метод ключей». В его основе – графемно-фонетические и словообразовательные регулярные соответствия. Этот метод призван оптимизировать процесс декодирования обучающимися новых слов иностранного языка на основе языковой догадки. Для того чтобы обучаемый мог успешно догадаться о значении того или иного незнакомого слова, необходимы специальные упражнения, направленные на развитие и совершенствование догадки, в том числе это могут быть «обратные» упражнения. Например, обучающимся дано задание взять слова, уже имеющиеся в родном языке (на примерах иностранного языка повышается трудность задания), и вывести их новое значение, расшифровывая их как аббревиатуру. Затем слово с новым значением надо включить в контекст, где его новое значение не противоречило бы смыслу фразы и сохраняло грамматические признаки того слова, которое использовано в качестве основы. Наиболее сложными для такого упражнения являются глаголы, местоимения и числительные.

Например: *квас* (сущ.) – клуб веселых азартных смельчаков. – Квас всегда поднимает настроение; *миг* (сущ.) – мало известный герой. – Бывает, что миг решает многое; *секс* (сущ.) – система египетских каменных скульптур. – В СССР не было секса; *посмотрев* (деепр.) – послушав мотивы романа Елены, воздействующие... – Девушка села за стол, посмотрев на меня; *снились* (глагол.) – совсем не интересно лишать себя. – Ему снились богатства; *себе* (мест.) – северные берега. – Ему снилось море, которое манило к себе, и т. д.

Метод ключей становится действенным элементом межъязыковой догадки, причем он дает хороший учебный эффект при обучении как иностранному, так и родному языку.

Безусловно, контрастивная лингвистика не лишена минусов, однако систематическая работа с двумя языковыми системами позволяет с уверенностью заявить, что не она является причиной возникновения ошибок, вы-

званных интерференцией родного языка. Ошибки могут возникать по разным причинам: например, система языка-цели недостаточно прочно закреплена в памяти (происходят внутривидовое смешение и объединение разных правил иностранного языка – например, чрезмерное обобщение новых правил, гиперкорректность и т. п.; межструктурная интерференция между изучаемыми языками); возможны также ошибки в результате недостатка внимания обучаемых. В целом контрастивный анализ в первую очередь стремится объяснить причину таких ошибок, степень их трудности и меры, которые следует предпринять, чтобы их избежать.

Прикладная контрастивная лингвистика не преследует цель постоянного и систематического привлечения внимания к языковым различиям; она призвана помочь преподавателю раскрыть сущность объясняемого явления. Преподаватель, владеющий представлением о контрастивной грамматике, готов к предвидению, объяснению, исправлению и устранению ошибки, вызванной интерференцией между родным и иностранным языками.

Выполнение исследовательских заданий в рамках учебного курса способствует раскрытию творческого потенциала обучаемых, являясь своего рода интеллектуальным тренингом как для обучаемого, так и для преподавателя. Известно, что знания, добытые в процессе эвристического «озарения», дольше сохраняются в памяти и эффективнее применяются для решения коммуникативных задач.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте основные понятия, связанные с творчеством.
2. Укажите основные компоненты творческой активности.
3. Раскройте содержание понятий «мотивация», «познавательная мотивация», «мотивация к творчеству».
4. Назовите принципы формирования познавательной мотивации.
5. Каким образом познавательная мотивация связана с творческой активностью личности?
6. Какие методы активного обучения и как именно стимулируют творчество обучающихся?
7. Разработайте рекомендации преподавателю по стимулированию творчества методами активного обучения.
8. Опишите систему методов, стимулирующих творчество обучающихся в учреждениях среднего образования.

9. Создайте программу использования методов, стимулирующих творчество студентов.

10. Проведите анализ одного из методов активного обучения как метода, стимулирующего творческую активность.

Список литературы

1. *Андреев В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев; Центр инновац. технологий. Казань, 2000. 608 с.

2. *Хомский Н.* Язык и мышление. Язык и проблемы знания / Н. Хомский; Благовещ. гуманит. фонд им. И. А. Бодуэна де Куртенэ. Благовещенск, 1999. 253 с.

3. *Цветков А. Н.* Методы решения творческих задач: учебно-практическое пособие / А. Н. Цветков, В. Е. Зарембо. Москва: КноРус, 2009. 152 с.

Заключение

Предлагаемое учебное пособие «Методы активного социально-психологического обучения» представляет собой единство теории и практики активного социально-психологического обучения.

Теоретический материал учебного пособия дает представление о теоретико-методологических основах социально-психологического обучения, расширяет и углубляет теоретические знания о методах социально-психологического обучения, знакомит с необходимой учебно-методической литературой и повышает мотивацию будущих специалистов на овладение знаниями о методах активного социально-психологического обучения.

Содержание учебного пособия позволяет получить представление о конкретных методах социально-психологического обучения, знакомит с методологией их использования в практической психолого-педагогической деятельности и активизирует мотивацию будущих специалистов на практическое овладение ими.

Дисциплина «Методы активного социально-психологического обучения» носит ярко выраженный практический характер, поэтому каждое теоретическое положение учебного курса должно быть подтверждено на практике. Обязательное единство теоретической и практической составляющих этой дисциплины создает психолого-педагогические условия для одновременного овладения профессиональными знаниями в сфере методологии методов активного обучения и умениями применять эти знания на практике.

Представление теоретических и практических аспектов методов активного социально-психологического обучения в комплексе позволяет системно и широко дать теоретический материал, теорию подтвердить конкретными методами, приемами, способами и упражнениями, направленными на активизацию процесса социально-психологического обучения. Это позволит студентам эффективно усвоить теорию, практику и активно применять упомянутые методы в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

Абрамова Г. С. Деловые игры: теория и организация / Г. С. Абрамова, В. А. Степанович. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 192 с.

Аванесов В. С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме: учебное пособие для профессорско-преподавательского состава высшей школы / В. С. Аванесов; Моск. гуманит.-техн. акад. Москва, 1995. 95 с.

Активные формы социально-психологического обучения / отв. ред. В. В. Дударев. Москва: ЮНИТИ, 2000. 240 с.

Алиев Х. М. Ключ к себе: Этюды о саморегуляции / Х. М. Алиев. Москва: Молодая гвардия, 1990. 223 с.

Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев; Центр инновац. технологий. Казань, 2000. 608 с.

Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. Москва: Высшая школа, 1981. 240 с.

Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. Москва: Экономика, 1991. 416 с.

Бабанский Ю. К. Педагогика: учебное пособие / Ю. К. Бабанский. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.

Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р. Т. Байярд, Д. Байярд. Москва: Просвещение, 1991. 224 с.

Балаев А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. Москва: Высшая школа, 1986. 304 с.

Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. Москва: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.

Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 416 с.

Белухин Д. А. Как возненавидеть себя, детей и педагогику: наставления по технике действий для начинающих учителей, вожатых и родителей / Д. А. Белухин. Москва: Останкино: ФРЕЙМ, 1992. 144 с.

Бельчиков Я. М. Деловые игры / Я. М. Бельчиков, М. М. Бирштейн. Рига: Авотс, 1989. 304 с.

Бердяев Н. А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев. Москва: Фолио-Аст, 2002. 269 с.

Богатырева Т. Л. Практическому психологу: цикл занятий с подростками: методическое пособие для психологов и социальных педагогов / Т. Л. Богатырева. Москва: Пед. о-во России, 2006. 144 с.

Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 375 с.

Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры / В. Ю. Большаков. Санкт-Петербург: Соц.-психол. центр, 1996. 380 с.

Борисова Н. В. Новые технологии активного обучения: сборник образовательно-профессиональных программ / Н. В. Борисова. Москва: ИЦПКПС, 2000. 146 с.

Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. Москва: Знание, 1983. 96 с.

Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр: учебное пособие / В. М. Букатов; Моск. психол.-соц. ин-т. Москва: Флинта, 2003. 152 с.

Бушуев Ю. Е. Методы активизации познавательной деятельности студентов: методические рекомендации / Ю. Е. Бушуев. Киев: [Б. и.], 1990. 166 с.

Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра / М. И. Буянов. Москва: Просвещение, 1988. 207 с.

Быков А. К. Методы активного социально-психологического обучения: учебное пособие / А. К. Быков. Москва: ТЦ Сфера, 2005. 160 с.

Васильев В. Н. Формы и методы активизации творческой деятельности студентов в процессе обучения / В. Н. Васильев; Петрозав. гос. ун-т. Петрозаводск, 1988. 158 с.

Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. Москва: Ось-89, 1999. 176 с.

Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие / И. В. Вачков. Москва: Ось-89, 2001. 224 с.

Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: методическое пособие / А. А. Вербицкий. Москва: Высшая школа, 1991. 208 с.

Волков В. Б. Тренинг социальной активности / В. Б. Волков. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 184 с.

Воробьев А. М. Проблемная ситуация в лекции / А. М. Воробьев. Москва: Педагогика, 1981. 64 с.

Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика-Пресс, 1991. 534 с.

Гальперин П. Я. Психология как объектная наука / П. Я. Гальперин. Москва: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.

Ганичева И. В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми / И. В. Ганичева. Москва: Книголюб, 2004. 144 с.

Гендерная психология: практикум / под ред. И. С. Клециной. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 496 с.

Гинсбург М. Р. Путь к себе / М. Р. Гинсбург. Москва: Педагогика, 1991. 160 с.

Горбатова Е. А. Теория и практика психологического тренинга / Е. А. Горбатова. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 320 с.

Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 396 с.

Гримак Л. П. Общение с собой: начала психологии активности / Л. П. Гримак. Москва: Политиздат, 1991. 320 с.

Гусинский Э. Н. Введение в философию образования: учебное пособие / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. Москва: Логос, 2000. 224 с.

Давыдов В. В. Проблемы развивающих обучений. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. Москва: ОПЦ «ИНТОР», 1996. 544 с.

Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. 518 с.

Джампольски Дж. Л. Любовь побеждает страх / Дж. Л. Джампольски; пер. с англ. Т. В. Зарембо. Москва: Профиздат, 1991. 128 с.

Дударев В. В. Активные формы социально-психологического обучения / В. В. Дударев. Москва: Просвещение, 2000. 30 с.

Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1985. 166 с.

Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. Москва: Логос, 2004. 384 с.

Игры – обучение, тренинг, досуг / под ред. В. В. Петрусинского: в 4 книгах. Москва: Новая школа, 1994. 368 с.

Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 408 с.

Каппони В. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак. Санкт-Петербург: Питер, 1994. 224 с.

Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В. Н. Карандашев. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 250 с.

Карницкий И. Н. Современные психологические практики: содержание, основания, классификации: учебно-методическое пособие / И. Н. Карницкий; Междунар. акад. психол. наук. Ярославль, 2002. 70 с.

Кашапов М. М. Имитационные активные методы обучения: методические указания / М. М. Кашапов. Ярославль: Изд-во Яросл. гос. ун-та, 2001. 47 с.

Кашапов М. М. Неимитационные активные методы обучения: методические указания / М. М. Кашапов. Ярославль: Изд-во Яросл. гос. ун-та, 2001. 32 с.

Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала: монография / М. М. Кашапов. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 687 с.

Кипнис М. Тренинг креативности / М. Кипнис. Москва: Фолио-Аст, 2004. 277 с.

Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. Москва: Наука, 1997. 223 с.

Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. Санкт-Петербург: Каро, 2008. 367 с.

Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. Москва: Центр «Пед. поиск», 2003. 336 с.

Кондаков Н. И. Логический словарь / Н. И. Кондаков. Москва: Наука, 1971. 656 с.

Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. Москва: Знание, 1991. 80 с.

Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов; Самар. гос. пед. ун-т. Самара, 2002. 400 с.

Курчинка М. Ш. Ребенок с «характером»: настольная книга для родителей / М. Ш. Курчинка. Санкт-Петербург: Питер, 1996. 350 с.

Леви В. Л. Нестандартный ребенок / В. Л. Леви. Москва: Знание, 1989. 256 с.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 584 с.

Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. Москва: Знание, 1974. 64 с.

Лернер И. Я. Современная дидактика: теория–практике / И. Я. Лернер. Москва: ИТПИМИО, 1994. 288 с.

Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт // Избранные педагогические сочинения: в 3 частях / сост. И. Н. Решетень. Москва: Педагогика, 1988. Ч. 3. 228 с.

Лешан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума / Э. Лешан. Москва: Педагогика, 1990. 272 с.

Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками: учебное пособие для студентов вузов / А. Г. Лидерс. Москва: Академия, 2004. 250 с.

Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. Москва: Наука, 1974. 172 с.

Лютова Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 190 с.

Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 2000. 128 с.

Макшанов С. И. Психология тренинга: теория, методология, практика: монография / С. И. Макшанов. Санкт-Петербург: Образование, 1997. 238 с.

Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. Москва: Когито-Центр, 2001. 251 с.

Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 150 с.

Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. Москва: Педагогика, 1990. 104 с.

Матюшкин А. М. Развитие творческой активности школьников / А. М. Матюшкин. Москва: Педагогика, 1991. 155 с.

Матяш Н. В. Методы активного социально-психологического обучения: учебное пособие для вузов / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. Москва: Академия, 2010. 89 с.

Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. Москва: Педагогика, 1975. 367 с.

Метаева В. А. Профессиональная рефлексия в последипломном образовании: учебное пособие / В. А. Метаева; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 85 с.

Методы и техники практической психологии / М. Е. Валиуллина [и др.]; под общ. ред. Л. М. Попова и С. В. Петрушина. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 215 с.

Мольц М. Я. Это Я, или Как стать счастливым / М. Я. Мольц; пер. с англ. Г. П. Бляблина. Санкт-Петербург: Лениздат, 1992. 192 с.

Морева Н. А. Современная технология учебного занятия / Н. А. Морева. Москва: Просвещение, 2007. 156 с.

Морева Н. А. Тренинг педагогического общения: учебное пособие для вузов / Н. А. Морева. Москва: Просвещение, 2003. 304 с.

Мусальникова Н. А. Современная модель замещающей семьи: технологии, опыт внедрения: Практическое руководство для специалистов системы государственного воспитания: информационно-методический сборник по материалам семинаров / Н. А. Мусальникова, О. В. Федорова, Н. Б. Белова; Гос. обл. учреждение соц. обслуж.; Центр соц. помощи семье и детям «Отрада» Октябрь. р-на г. Екатеринбург. Екатеринбург, 2004. 74 с.

Оганесян Н. Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры / Н. Т. Оганесян. Москва: Ось-89, 2002. 176 с.

Огородников С. И. Педагогика: учебник для учительских институтов / С. И. Огородников, П. Н. Шимбарев. Москва: Учпедгиз, 1950. 432 с.

Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. Москва: Просвещение, 1968. 208 с.

Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: книга для учителя / Ю. М. Орлов. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.

Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 288 с.

Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. Москва: Академия, 2008. 176 с.

Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения: учебное пособие для вузов / А. П. Панфилова. Москва: Академия, 2006. 336 с.

Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких [и др.]. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.

Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. Москва: Пед. о-во России, 2005. 144 с.

Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие для вузов / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. Москва: Рос. пед. агентство, 1996. 269 с.

Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: учебник для вузов / В. Я. Платов. Москва: Профиздат, 1991. 191 с.

Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / под ред. М. Р. Битяновой. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 304 с.

Прихожан А. М. Психологический справочник, или Как обрести уверенность в себе / А. М. Прихожан. Москва: Просвещение, 1994. 191 с.

Прихожан А. М. Психология неудачника. Тренинг уверенности в себе / А. М. Прихожан. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 237 с.

Прутченков А. С. «Свет мой, зеркальце, скажи...»: методические разработки социально-психологических тренингов / А. С. Прутченков. Москва: Новая школа, 1996. 148 с.

Прутченков А. С. Тренинг коммуникативных умений: методические разработки занятий / А. С. Прутченков. Москва: Новая школа, 1993. 49 с.

Прутченков А. С. Школа жизни. Методические разработки социально-психологических тренингов / А. С. Прутченков. Москва: Изд-во МООДиМ «Новая цивилизация»: Пед. о-во России, 2000. 156 с.

Психологический тренинг в группе. Игры и упражнения: учебное пособие / сост. Т. Л. Бука, М. Л. Митрофанова. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. 142 с.

Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 624 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.

Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 384 с.

Рутман Э. М. Надо ли убегать от стресса? / Э. М. Рутман. Москва: Физкультура и спорт, 1990. 128 с.

Самоукина Н. В. Живой театр тренинга: Технологии, упражнения, игры, сценарии / Н. В. Самоукина. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 272 с. (Практическая психология).

Самоукина Н. В. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы) / Н. В. Самоукина; Моск. гор. ин-т усовершенствования учителей. Москва, 1992. 143 с.

Самоукина Н. В. Игры в школе и дома / Н. В. Самоукина. Дубна: Феникс, 2000. 128 с.

Самоукина Н. В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н. В. Самоукина. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. 244 с.

Сартан Н. Г. Тренинг самостоятельности у детей / Н. Г. Сартан. Москва: ТЦ «Сфера», 1998. 128 с.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. Москва: Педагогика, 1984. 95 с.

Смагина М. В. Методы активного социально-психологического обучения: учебно-методическое пособие / М. В. Смагина. Ставрополь: Изд-во Ставроп. гос. пед. ин-та, 2008. 92 с.

Смолкин А. М. Методы активного обучения: научно-методическое пособие / А. М. Смолкин. Москва: Высшая школа, 1991. 176 с.

Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской. Москва: КноРус, 2010. 432 с.

Соколов Я. В. Человек в обществе: Азбука социальной психологии: пособие по курсу «Граждановедение» для учащихся 8–9-х классов, их родителей и учителей / Я. В. Соколов, А. С. Прутченков. Москва: НВЦ «Гражданин», 1995. 96 с.

Социализация детей и подростков в разные возрастные периоды: методические рекомендации / сост. Н. С. Баистракова, Н. А. Штырц; Об-ние «Дворец молодежи». Екатеринбург, 2002. 22 с.

Социально-психологическая адаптация детей и подростков: методические рекомендации / авт.-сост. Н. Г. Соловьева; Об-ние «Дворец молодежи». Екатеринбург, 1998. 53 с.

Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. Москва: Генезис, 2000. 463 с.

Справочник администрации школы по организации учебного процесса / сост. Е. М. Муравьев, А. Е. Богоявленская. Москва: Образоват. центр «Пед. поиск», 1999. 160 с.

Техники групповой психотерапии / Дж. Кори [и др.]. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 320 с.

Толордава Ж. К. Деловые игры и активные методы обучения в высшей школе / Ж. К. Толордава. Тбилиси: Изд-во Тбилис. ун-та, 1984. 138 с.

Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе. Методология разработки и практика проведения / В. А. Трайнев. Москва: Дашков и К, 2005. 360 с.

Трайнев В. А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения / В. А. Трайнев. Москва: ВЛАДОС, 2005. 304 с.

Трайнев И. В. Конструктивная педагогика: учебное пособие для вузов / И. В. Трайнев. Москва: Сфера, 2004. 316 с.

Фопель К. В. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практическое пособие: перевод с немецкого / К. В. Фопель. Москва: Генезис, 2000. 256 с.

Фопель К. В. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов: перевод с немецкого / К. В. Фопель. Москва: Генезис, 2010. 260 с.

Фопель К. В. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: перевод с немецкого / К. В. Фопель. Москва: Генезис, 2011. 240 с.

Формы и методы профилактики детской и подростковой агрессии: научно-методические рекомендации / под ред. Н. М. Платоновой. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 320 с.

Харин С. С. Искусство психотренинга / С. С. Харин. Москва: Изд-во В. П. Ильина, 1998. 352 с.

Харрис Т. Я хороший, ты хороший / Т. Харрис; пер. с англ. К. В. Клейнина. Москва: Соль, 1993. 176 с.

Хомский Н. Язык и мышление. Язык и проблемы знания / Н. Хомский; Благовещ. гуманит. фонд им. И. А. Бодуэна де Куртенэ. Благовещенск, 1999. 253 с.

Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2003. 416 с.

Цветков А. Н. Методы решения творческих задач: учебно-практическое пособие / А. Н. Цветков, В. Е. Зарембо. Москва: КноРус, 2009. 152 с.

Цзен Н. В. Психотренинг: игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. Москва: Прогресс, 1988. 302 с.

Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие / Д. В. Чернилевский, А. В. Морозов; Моск. гуманит.-техн. акад. Москва, 2001. 301 с.

Чернилевский Д. В. Технология обучения в высшей школе / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. Москва: Экспедитор, 1996. 288 с.

Чихачев П. В. Лекция как активный метод обучения / П. В. Чихачев. Киев: Думка, 1990. 176 с.

Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М. А. Чошанов. Москва: Народное образование, 1996. 160 с.

Чуракова Р. Г. Моделирование педагогических ситуаций в ролевых играх: сборник ролевых игр / Р. Г. Чуракова. Москва: Творч. педагогика, 1991. 101 с.

Ширшов Е. В. Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов: монография / Е. В. Ширшов, О. В. Чурбанова. Москва: Палеотип, 2006. 307 с.

Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 359 с.

Энкельманн Н. Преуспевать с радостью / Н. Энкельманн. Москва: Экономика, 1993. 395 с.

Энциклопедия профессионального образования: в 3 томах / под ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, 1998. Т. 1. 568 с.; Т. 2. 440 с.; Т. 3. 488 с.

Эсаулов А. Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / А. Ф. Эсаулов. Москва: Высшая школа, 1982. 223 с.

Яголковский С. Р. Психология инноваций: подходы, методы, процессы / С. Р. Яголковский; Гос. ун-т «Высш. шк. экономики». Москва, 2011. 350 с.

Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. Москва: Педагогика, 1979. 144 с.

Ясвин В. А. Образовательная среда: от модернизации к проектированию / В. А. Ясвин. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

Глоссарий

Активность (от лат. *activus* – деятельный) – способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями. Как особенность личности человека активность проявляется в энергичной, интенсивной деятельности в труде, учении, общественной жизни, различных видах творчества, в спорте, играх и т. д.

Активность личности – деятельное отношение человека к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении.

Активность творческая – сложное интегративное понятие, соединяющее в себе и приводящее во взаимодействие активность и творчество.

Активность творческая познавательная – субъективная сторона познавательной деятельности личности, отражение ее потребностей, интересов, способностей, волевых усилий, эмоционального отношения.

Беседа – вопросно-ответный метод обучения; применяется с целью активизации умственной деятельности обучающихся в процессе приобретения новых или повторения и закрепления полученных ранее знаний и умений.

Воспитание – относительно осмысленное и целенаправленное воздействие человека в соответствии со спецификой целей, групп и организаций, в которых оно осуществляется.

Группа социальная – относительно устойчивая общность людей, связанных системой отношений, регулируемых общими ценностями и нормами.

Деятельность – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

Деятельность педагогическая – область профессиональной деятельности педагога по обучению, воспитанию и развитию учащихся.

Деятельность познавательная – сознательная организация и самоорганизация познания действительности, такое качество учебной деятельности обучающегося, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей, формирования умений получать эстетическое наслаждение от их достижения.

Деятельность творческая – форма деятельности человека или коллектива – создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего. Стимулом к творческой деятельности служит проблемная ситуация, которую невозможно разрешить традиционными способами.

Деятельность учебная – один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач. Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у ее субъектов теоретического сознания и мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщение, анализ, планирование и рефлексия.

Дидактика – теория обучения, отрасль педагогики. Предметом дидактики является обучение как средство образования и воспитания человека, т. е. взаимодействие преподавания и учения в их единстве, обеспечивающее организованное педагогом усвоение учащимися содержания образования.

Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – 1) спор, обсуждение какого-либо вопроса в беседе, на собрании, в печати и т. п.; 2) способ организации совместной деятельности, помогающий выработать общее решение проблемы; 3) метод обучения, повышающий эффективность учебного процесса за счет включения обучающихся в коллективный поиск истины.

Задача – один из видов учебных заданий, направленных на повышение познавательной и практической активности учащихся (студентов) в учении и труде.

Задачи педагогические – задания, формулируемые преподавателем и направленные на формирование определенных позитивных свойств личности обучающегося или группы обучающихся. Подразделяются на собственно педагогические задачи и функционально-педагогические задачи.

Задачи познавательные – учебные задания, предполагающие поиск новых знаний, способов (умений) и стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств. Задачи познавательные не решаются по готовым образцам, а прогнозируют новые решения, в которых необходима догадка, прикидка и т. д. Особенно велика роль познавательной задачи в проблемном обучении.

Задачи учебные – вид учебных заданий, выполняемых с целью углубления понимания обучающимися сущности изучаемых закономерностей, правил, соотношений, формирования умений применять их при помощи практических вопросов – учебных и производственных.

Знание – проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека.

Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

Игра деловая – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики.

Игра организационно-деятельностная – форма коллективной мыслительной деятельности, в процессе которой происходит обучение и проектирование (создание) новых деятельностных образцов. Такие игры проводятся специалистами-методологами и игротехниками (игропрактиками) на основе глубокой теоретической проработки решаемых проблем с целью внедрения новой практики в некоторой профессиональной сфере.

Игры ролевые – игры обучающего или развлекательного назначения, вид драматического действия, участники которого действуют в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия; вместе создают сюжет или следуют уже созданному сюжету. Действия участников игр считаются успешными или нет в соответствии с принятыми правилами. Игроки могут свободно импровизировать в рамках выбранных правил, определяя направление и исход игры.

Интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности, тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности.

Интерес к обучению – один из доминирующих мотивов учения. Интерес определяется прежде всего содержанием изучаемого материала. Поддержание и развитие интереса обучающихся во многом зависит от общей обстановки ведения занятий, общей обстановки учения в целом.

Лекция (от лат. *lectio* – чтение) – систематическое, последовательное, монологическое изложение учителем (преподавателем и лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера. Традиционна для высшей школы, где на ее основе формируются учебные курсы.

Личность – устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества или общности.

В педагогике всестороннее развитие личности имеет два значения: 1) подготовка к компетентному и ответственному участию в различных сферах жизнедеятельности общества; 2) гармоническое развитие всех сторон духовной сферы индивида.

Метод (от гр. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение) – совокупность приемов, операций практического освоения действительности, подчиненных решению конкретных задач.

Методика обучения – отрасль педагогической науки, частная теория обучения. Предметом методики является обучение определенному учебному предмету, а ее задачи состоят в изучении закономерностей этого обучения и установлении на их основе нормативных требований к деятельности преподавателя.

Методы активного обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Методы активного обучения характеризуются высоким уровнем активности обучающихся.

Методы активного социально-психологического обучения – методы активного обучения, целенаправленно реализующие социально-психологические закономерности активной учебной деятельности обучающихся в учебной или иной целевой группе.

Методы дискуссионные – вид методов активного социально-психологического обучения, основанных на организационной коммуникации в процессе решения учебно-профессиональных задач. К ним относятся методы групповой дискуссии, анализа конкретных ситуаций, метод круглого стола и др.

Методы игровые – методы активного социально-психологического обучения, основанные на игровой организационной коммуникации в процессе решения учебно-профессиональных задач.

Методы обучения – система последовательных взаимосвязанных действий обучающего и обучаемых, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения.

Методы проблемного обучения – система регулятивных принципов и правил целесообразного взаимодействия обучающего (педагога) и учащихся, выбора и применения приемов и способов решения определенного круга дидактических и воспитательных задач.

Методы репродуктивного обучения (от фр. *reproduction* – воспроизведение) – способ организации деятельности обучающихся по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов действий.

Методы традиционного обучения – методы информационно-рецептивного обучения, носящие репродуктивный характер и направленные на передачу определенной суммы знаний и умений практической деятельности.

Модерация (от лат. *moderatio* – регулирование, управление, руководство) – комплекс взаимосвязанных условий, методов и приемов организации совместной деятельности, позволяющий вовлечь участников в процесс выявления, осмысления и анализа затруднений в деятельности, поиска путей их разрешения, взаимного обучения на основе знаний и опыта участников.

Навык – действие, формирующееся путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Образование – составная часть и одновременно продукт социализации. Образование стоит на фундаменте научения, которое протекает в ходе социализации. Его отличие от процессов спонтанного научения – в целенаправленном и ускоренном развитии тех или иных способностей человека благодаря педагогически организованной передаче накопленной людьми культуры, т. е. правил поведения, мышления, знания и технологий (способов и орудий деятельности), от поколения к поколению. Образование служит интересам личности и общества, одновременно сохраняя культуру и развивая способности новых поколений ее совершенствовать.

Образование дистанционное – технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью обучающихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра.

Обучение – совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляются развитие личности, ее образование и воспитание.

Обучение проблемное – обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность обучающихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

Обучение программированное – обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как обучающихся, так и педагога (или замещающей его обучающей машины).

Обучение развивающее – направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей.

Познание – творческая деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире. Познание является сущностной характеристикой культуры и в зависимости от своего функционального предназначения, характера знаний и соответствующих средств и методов может осуществляться в форме обыденного, мифологического, религиозного, художественного, философского или научного познания.

Принцип проблемности – категория дидактики, основные положения теории (концепции) проблемного обучения, характеризующие способы использования законов обучения и развития с целью повышения интеллектуальной активности обучающихся и формирования их мыслительных способностей.

Принципы активного социально-психологического обучения – руководящие, основополагающие установки при организации занятий с применением методов активного социально-психологического обучения, которые включают в себя принцип активности участников, принцип исследовательской и творческой позиции, принцип сотрудничества и др.

Проблема (от гр. *problema* – задача, задание) – осознание субъектом невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации, средствами наличного знания и опыта.

Развитие – изменение какой-либо системы, сопровождающееся закреплением и накоплением предыдущих ее состояний, в связи с чем возникает некоторая заданность, предопределенность направления последующих изменений относительно предшествующих.

Развитие личности – изменение психики человека как общественного существа, сопровождающееся накоплением в его опыте средств ориентировки и поведения среди людей.

Результат обучения – знания, умения и навыки, усвоенные учащимися (студентами), познавательные потребности и способности, сформированные у них. В знаниях в обобщенном виде находит отражение объективный мир.

Самовоспитание – сознательная деятельность человека, направленная на совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных.

Самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п. В основе самообразования – интерес занимающегося в сочетании с самостоятельным изучением материала. Самообразование – одно из средств самовоспитания.

Семинар – один из видов практических учебных занятий в старших классах общеобразовательной школы, а также в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Семинар способствует углубленному изучению темы. Семинар – коллективное обсуждение сообщений, докладов, рефератов, выполненных обучающимися самостоятельно, но, как правило, под руководством преподавателя.

Синектика – метод коллективной творческой деятельности и учебного исследования, основанный на целенаправленном использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников. Применяется как прием решения сложных творческих, в том числе технико-изобретательских, задач, в педагогической практике используется для решения учебно-познавательных проблем, а также в целях обучения самому процессу творческого поиска.

Ситуация (от лат. *situatio* – положение, обстановка) – система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредствующих его активность.

Ситуация проблемная (от гр. *problema* – задача, задание и лат. *situatio* – положение) – 1) содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность личности или группы; 2) психологическая модель условий порождения мышления на основе ситуативно возникающей познавательной потребности, форма связи субъекта с объектом познания.

Суггестия – процесс воздействия на психическую сферу человека, связанный со снижением сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания, с отсутствием целенаправленного активного его понимания, развернутого логического анализа и оценки в соотношении с прошлым опытом и данным состоянием субъекта.

Суггестопедия – активное использование элементов внушения в педагогической практике.

Творчество – персонифицированный процесс опредмечивания деятельных способностей индивида, сориентированный на обогащение имеющегося социального опыта его собственным вкладом.

Технологии в образовании – применение в образовании достижений науки и техники: аудиовизуальных средств, видеоаппаратуры, компьютеров, программированного обучения, оргтехники, технических средств обучения, тренажерных комплексов.

Технологии новые информационные (НИТ) – современные образовательные технологии, строящиеся на внедрении в обучение основ, методов, средств информатики.

Технологии образовательные – система деятельности педагога и обучающегося, основанная на определенной идее, принципах организации и взаимосвязи целей, содержания и методов образования.

Технология обучения – совокупность форм, методов, приемов и средств обучения, а также техническое оснащение этого процесса.

Технология педагогическая – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

Тренинг – интенсивное обучение с практической направленностью. В отличие от обучения в рамках образовательных программ, ориентированного на формирование системы знаний, обучение-тренинг направлено на развитие навыков, освоение участниками нового опыта.

Тренинг психологический – область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении, формировании навыков конструктивного поведения.

Тренинг психолого-педагогический – область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. Базовые методы такого тренинга – дискуссия и ролевая игра в различных модификациях и сочетаниях.

Тренинг сенситивности (прогнозирования поведения) – область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития, совершенствования способности индивида осознавать чувства, понимать других людей и выстраивать с ними отношения.

Тренинг социально-психологический – область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития качеств, свойств, умений, способностей и установок личности, проявляющихся в общении.

Умения – освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умения могут быть как практическими, так и умственными.

Форма обучения – организационный способ осуществления учебного процесса, внешнее выражение его внутренней логики, сущности и содержания. Форма обучения связана с возрастом и количеством обучающихся, временем и местом обучения, порядком его осуществления.

Цели обучения – организующее и направляющее начало учебного процесса, определяющее его содержание, методы и формы. Включают в себя общечеловеческие, социально-групповые, индивидуально-личностные задачи обучения.

Цель – осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие.

Эвристика – организация процесса эффективного творческого мышления.

Эксперимент (от лат. *experimentum* – проба, опыт) – один из основных методов научного познания вообще, педагогического и психологического исследования в частности.

Эффективность методов обучения – мера, в какой методы обучения способствуют более полному освоению содержания обучения и достижению его социальных и педагогических целей.

Эффективность образования – оценочная категория, характеризующая результаты образовательной деятельности по критерию их соответствия поставленным целям.

Эффективность обучения – мера совпадения реально достигнутых результатов с целями, предусмотренными программой образовательного учреждения. В более широком значении – мера соответствия результатов обучения содержанию требований, предъявляемых человеку как субъекту деятельности, которой он обучался, реальный уровень их позитивного влияния на успешность выполнения тех или иных задач.

Учебное издание

Бастракова Наталия Семеновна

МЕТОДЫ АКТИВНОГО
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Учебное пособие

Редактор Т. А. Кузьминых
Компьютерная верстка А. В. Кебель

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 25.12.14. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 16,5. Уч.-изд. л. 17,7. Тираж 200 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
