

74.202.5
11 107

Высшее профессиональное образование

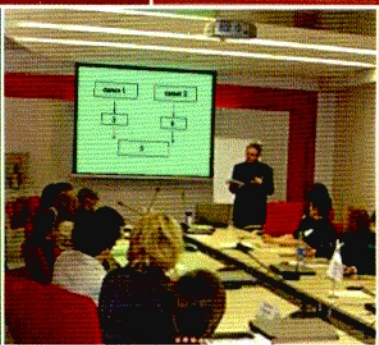
А. П. Панфилова

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Активное обучение

4-е издание

Учебное пособие



Педагогическое
образование



74. 201. 5

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

П 167

А. П. ПАНФИЛОВА

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

*Учебное пособие
для студентов учреждений
высшего профессионального образования*

4-е издание, стереотипное



Москва
Издательский центр «Академия»
2013

Абай атындағы ҚазҰПУ
КІТАПХАНАСЫ
БИБЛИОТЕКА
ҚазНПУ имени Абая
Име.№ 923820

УДК 37.01(075.8)
ББК 74.00я73
П167

Рецензенты:

доктор педагогических наук, доктор культурологии,
профессор Санкт-Петербургского гуманитарного
университета профсоюзов, заслуженный деятель науки РФ *А. П. Марков*;
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой сервиса и сферы услуг
Колледжа предпринимательства № 11 г. Москвы *И. К. Ильясов*

Панфилова А. П.
П167 **Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А. П. Панфилова. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 192 с.**
ISBN 978-5-4468-0167-1

В учебном пособии представлено большинство интенсивных обучающих технологий интерактивного характера, активизирующих учебный процесс (имитационные, ролевые игры, тренинги и неимитационные технологии: игровое проектирование, кейс-стади, мозговой штурм, творческие мастерские, мастер-классы, дискуссии и др.); показана их специфика и особенности проведения, рассмотрены технологии обратной связи, включающие послеигровые дискуссии, рефлексии, дебрифинг; описаны требования к педагогу, ведущему игровое занятие, требования к организации игрового пространства и методическому обеспечению учебного процесса.

Для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация «бакалавр», «магистр»). Может быть полезно широкому кругу специалистов: преподавателям, менеджерам по персоналу, менеджерам по развитию, психологам, коуч-менеджерам, руководителям тренингов и программ подготовки и переподготовки специалистов.

УДК 37.01(075.8)
ББК 74.00я73

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

© Панфилова А.П., 2009
© Панфилова А.П., 2012, с изменениями
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2012
© Оформление. Издательский центр «Академия», 2012
ISBN 978-5-4468-0167-1

Человек играет только тогда,
когда он в полном значении слова человек,
и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет.

Ф. Шиллер

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема внедрения в современную систему обучения интенсивных технологий не теряет своей актуальности прежде всего потому, что практика и работодатели не снижают, а, наоборот, повышают требования к выпускникам учебных заведений и ко всем тем, кто претендует на должность менеджера, маркетолога, банкира, специалиста по связям с общественностью, агента по продажам, коммерческого директора и, наконец, врача, педагога, психолога, страхового агента, журналиста и др. Причем в настоящее время востребованы не просто документы о высшем или среднем профессиональном образовании, а их подтверждение в виде конкретных компетентностей, включающих практические умения, навыки и готовность их реализовывать.

Многолетняя практика свидетельствует, что обучение с помощью традиционных технологий не позволяет развить ключевые, базовые компетентности по конкретной учебной дисциплине, поэтому нужна решительная перестройка учебного процесса. В последние годы, как известно, сделано очень многое для развития, например, информационной компетентности преподавателей, и процесс лучшей усвояемости студентами теоретического материала, улучшения преподавания сегодня заметен повсеместно, причем многие обучаемые владеют информационными технологиями зачастую лучше самих преподавателей. Однако это не мешает, а, наоборот, способствует эффективному восприятию информации.

Будущим преподавателям необходимо целенаправленно и напористо овладевать интенсивными интерактивными технологиями обучения: играми, тренингами, кейсами, игровым проектированием, креативными техниками и многими другими приемами, потому что именно они развивают базовые компетентности и метакомпетентности студента, формируют необходимые для профессии умения и навыки, создают предпосылки для психологической готовности внедрять в реальную практику освоенные умения и навыки.

Вместе с тем, как показывает практика, сегодня самое большое распространение интенсивные технологии получили не в учебных заведениях, а в системе обучающихся организаций, в которых для этих целей созданы корпоративные университеты, тренинговые курсы, ассессмент-центры и т. п. Необходимость создания таких образовательных центров появилась именно в системе

бизнес-практики, так как, во-первых, выпускники учебных заведений в большинстве своем не готовы работать в современных условиях, а во-вторых, ситуация в организациях постоянно усложняется в связи с нарастающей конкуренцией и все более жесткими требованиями клиентов и потребителей услуг. В то же время, несмотря на востребованность интенсивных технологий, практики также испытывают трудности обеспечения своих учебных центров кадрами тренингистов и коуч-менеджеров, владеющих игротехнической компетентностью, поскольку в нашей стране таких специалистов практически никто не готовит, а зарубежная практика подготовки тренингистов не всегда соответствует ментальности россиянина, что порой снижает интерес к интенсивному обучению.

Отечественная история развития и применения деловых игр насчитывает почти восемьдесят лет. Несмотря на это, многие игровые технологии и сегодня считаются инновационными и рассматриваются как вновь появившиеся. Подобная историческая неграмотность обусловлена прежде всего нехваткой соответствующей отечественной литературы по интенсивным технологиям и недостаточным количеством специалистов, владеющих такого рода компетентностью, а также ограниченным применением игровых технологий в практике обучения. К тому же все еще не разработаны хорошие практические руководства по интенсивным технологиям обучения, содержащие ясные, лаконичные и в то же время полные описания самих технологий, оценки их эффективности.

Анализ проблемы свидетельствует, что:

- отсутствуют популярные издания, содержащие теоретическую информацию и практические разработки. Большинство пособий или посвящены только теоретическим вопросам игропрактики, или представляют собой набор иллюстраций, в которых трудно разобраться, не владея теорией, или посвящены какой-то одной технологии, например тренингу, а преподаватель не уверен, что ему подходит именно эта технология;

- многие авторы практических разработок не стремятся к тому (или не ставят такую задачу), чтобы по предложенному ими описанию блок-структуры или сценарию игры могли работать начинающие преподаватели;

- хорошие издания игр, как правило, выходят минимальным тиражом и не рассчитаны на широкого потребителя;

- очевидна нехватка новых интерактивных разработок, отражающих проблематику современных рыночных отношений;

- отсутствие авторских прав на деловые и имитационные игры привело к плагиату и некорректному их использованию (в искаженном виде, без ссылок на автора и т.д.), вследствие чего многие авторы-разработчики не публикуют свои игры, имеющие спрос на рынке образовательных услуг.

Данное учебное пособие призвано расширить игротехническую компетентность студентов и преподавателей и показать многообразие возможностей и перспективы внедрения в систему образования и обучения всего спектра интенсивных интерактивных технологий, которые можно применять на материале большинства преподаваемых дисциплин, а также использовать в системе повышения квалификации и переподготовки.

Учебное пособие содержит полный тренинговый пакет технологий, который позволит заполнить вакуум, связанный с недостаточностью литературы по проблеме, и в качестве основного обучающего пособия поможет педагогам найти и выбрать именно те интенсивные технологии, которые будут соответствовать педагогическим и развивающим целям, содержанию курса, регламенту и возможностям обучаемых. Пособие состоит из двух больших частей.

Часть 1 посвящена проблеме управления знаниями, активизации учебного процесса. В ней рассматриваются интенсивные технологии интерактивного обучения, даются методические советы преподавателям, внедряющим интенсивные технологии.

В части 2 представлены игровые интерактивные технологии. Пособие насыщено разнообразными сценариями интересных упражнений, ситуаций, ролевых и имитационных игр с учетом специфики каждой части. Предлагаются также вопросы для обсуждения и закрепления информации и план действий преподавателя.

Обширный список литературы, приведенный в пособии, подскажет читателю источники, изучение которых позволит ему продолжить и углубить знакомство с инновационными педагогическими технологиями.

Либо из опыта, либо из ассоциации представлений,
либо из уподобления, либо из сравнения.

Квинтилиан

Часть 1

ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

1.1. Управление знаниями

Разрабатывая программы и планы обучения, специалисты в этой области — как преподаватели, так и практики — сталкиваются, с одной стороны, с невероятным разнообразием технологий и методов: от лекций и семинаров до кейсов и деловых игр, от тренингов до мозговых штурмов, — с другой стороны, с отсутствием информации о том, с какой целью лучше всего использовать те или иные интенсивные технологии, как их применить в учебном процессе и как с их помощью добиться «научения» будущих специалистов практическим компетенциям. Замечено также, что, например, российские менеджеры по персоналу при решении проблем обучения, как правило, не делают акцент на руководителях организации и подразделений. На наш взгляд, именно из-за подобного отношения обучение, в частности, менеджеров редко считают принципиальным моментом стратегии развития организации.

Между тем организациями управляют именно менеджеры. Поэтому именно менеджеров необходимо развивать и обучать не только стабильным ключевым управленческим компетентностям (целеполаганию, планированию, организации и контролю), но и инновационным, т. е. стратегическому менеджменту, технологиям прогнозирования, партисипативному стилю принятия решений в условиях неопределенности, риска; учить управлению развитием человеческих ресурсов, эффективной комплексной оценке работников и инновациям, связанным с новой корпоративной архитектурой: аутсорсингом, даунсайзингом (райсайзингом), созданием модульных и виртуальных организаций, мета-корпораций, конгломератов и пр.

Необходимо, чтобы, как и другие работники, менеджеры могли полностью реализовать свой потенциал и приносить максимальную пользу организации. Повторим еще раз: именно обучение менеджеров — важнейший компонент успеха организа-

ции, влияющий как на стратегию ее развития, так и на развитие персонала.

В то же время в реальной практике нередки ситуации, когда менеджеры, особенно те, кто многие годы находится на руководящей должности, не осваивают инновационные, конкурентоспособные компетентности. Например, в специальном отчете руководству «Financial Times» «Поощрение таланта: насущная потребность в высококачественном наставничестве», опубликованном 27 октября 2003 г., Том Лестер сообщает о том, что в компании не просто ощущается дефицит талантов и навыков, не дающий возможности продвигаться на новые рынки, осваивать новые продукты и процессы, — в дефиците оказались опытные, закаленные менеджеры, обеспечивающие ритмичное функционирование компании, для подготовки которых требуются многие годы.

Неслучайно талантливых менеджеров с трудом находят и не всегда могут удержать в компании, несмотря на то что в их развитие вкладывают серьезные ресурсы, к тому же зачастую их просто перекупают. По-видимому, сегодня целесообразно рассматривать менеджера как потребителя услуг по обучению персонала. Однако многие организации, вместо того чтобы готовить самих менеджеров к тренинговой работе (или коучу), делая их внутренними специалистами по развитию человеческих ресурсов, прибегают к конкурсному привлечению консультантов или аутсорсингу.

На наш взгляд, это связано с историческим прошлым, когда управление персоналом (развитие человеческих ресурсов) рассматривалось с финансовой точки зрения как затрата. Современные инновационные менеджеры понимают, что это — инвестиции, повышающие эффективность деятельности организации. Сегодня предпочтение отдается обучению в солидных, исторически сложившихся вузах или внутрифирменному обучению, при котором в рамках обучающейся организации, в корпоративном университете, ассесмент- или тренинговом центре используется множество разнообразных технологий, которыми должен владеть и сам менеджер (или обучающий педагог). Внутри организации это учебные курсы, видеолекции и консультации по направлениям, смежным должностям для ознакомления с иными обязанностями, викарное обучение и проведение сессии обратной связи, скрытое наблюдение, проекты, посещение конференций, собраний и совещаний топ-менеджеров, «разбор полетов» и экстремальное обучение, анализ кейсов и коммуникативные тренинги по работе с клиентами, тренинги продаж, визиты к потребителям, поставщикам и даже к конкурентам, мозговые штурмы и синектики, выполнение менеджером функций инструктора, наставника, модератора, фасилитатора. Известно, например, что, поскольку на рынке труда в Великобритании наблюдается острый дефицит уп-

равленцев, 85 % английских работодателей стали активно «выращивать» будущих руководителей, в том числе топ-менеджеров, внутри компании.

Почему сегодня это происходит? Какие факторы вызывают необходимость постоянного организационного обучения и развития всего персонала? Почему для этих целей необходимо создавать обучающуюся организацию? Почему вузовская система не обеспечивает практически подготовленными кадрами современные организации? В профессиональной литературе среди факторов, ведущих к развитию обучения и внутрифирменной обучаемости, как правило, называют следующие:

- быстрое старение ключевых, базовых компетентностей;
- неразвитость метакомпетентностей;
- более разнообразные и динамичные требования клиентов и потребителей;
- неудовлетворенность имеющейся моделью менеджмента;
- неудовлетворенность практическими умениями специалистов;
- быстрая смена технологий производства;
- развитие, с одной стороны, партнерских отношений в конкурентной среде, с другой — давление конкурентов.

В современном мире большинство знаний систематически устаревают и требуют обновления, поэтому постоянное обучение персонала является необходимым условием профессионального успеха организации. Преподаватели и специалисты, желающие быть конкурентоспособными и добиться успеха, также должны постоянно учиться. Тот, кто владеет новым знанием, сохраняет и конкурентные преимущества. При этом речь идет не только о молодых специалистах (выпускниках учебных заведений), но и о работниках с большим профессиональным опытом.

Интересно, что не только рядовые специалисты, но и менеджеры боятся отстать от происходящих перемен. Сегодня ни один менеджер современных организаций не может быть уверенным в завтрашнем дне или в стабильности сегодняшнего положения. Сейчас стабильность интерпретируется, скорее, как стагнация, а не как устойчивость, при этом организации, не принимающие участия в глобальной трансформации, представляются закостеневшими в своем невежестве.

Проблема адекватности уровня компетентности требованиям времени опытных работников, а также самих менеджеров актуальна для многих стран в разных сферах человеческой деятельности. Известно, например, что Ли Якокка — владелец компании «Крайслер» за три года был вынужден уволить 33 из 35 высших менеджеров этой компании, поскольку, по его мнению и мнению профессиональных экспертов-психологов, подготовка этих менеджеров не соответствовала новому образу фирмы, новым условиям организации труда и управления. Ученые России также

отмечают, что нашей стране нужны десятки тысяч высокопрофессиональных менеджеров.

На современном уровне развития рыночных отношений и в связи с усилением конкуренции стала критически важной компетенцией *организационная обучаемость* (обучаемость организаций), что потребовало управления знаниями и создания с этой целью тренинговых команд, ассессмент-центров и корпоративных университетов, причем не только в бизнес-практике, но и в учебных заведениях.

Исследователи в сфере образования отмечают, что в терминологии, которая используется для обозначения образовательной деятельности специалистов, в настоящее время все чаще вместо термина «обучение» оперируют термином «учение» (learning). Использование последнего термина в широком социальном, а не только в психолого-дидактическом контексте подчеркивает новые социальные роли специалистов по отношению к миру информации: «образование по ходу жизни», «учение на собственном опыте», «обучение в различных жизненных и профессиональных ситуациях» и др., т. е. речь идет о приобретении того знания, которое добывается собственными усилиями в процессе изучения, через практическую деятельность. Учение рассматривается также как средство саморазвития путем личной активности.

В рассматриваемом контексте под *обучением (учением)* мы понимаем определенные систематические усилия обучающихся, направленные на усвоение ими необходимых знаний и навыков путем лекций, семинаров, инструктирования, консультирования, практических и интерактивных упражнений, задач, кейсов и деловых игр.

Процесс научения наглядно можно представить в виде цикла. К. Андерсон предложил модель *СТАТ (Concept, Techniques, Application, Transfer)*, т. е. *Понятие, Технология, Применение, Перенос*.

Большинство прогрессивных специалистов в системе образования рассматривают учение как изменение в поведении и как результат приобретения нового практического опыта.

Приобретение знаний (компетентностей) — это процесс получения знаний или развития навыков в какой-либо области путем самостоятельного изучения, накопления опыта или обучения с помощью преподавателя (тренера, коуча, фасилитатора), т. е. бесконечный процесс развития личности. Для приобретения опыта умений и навыков необходимо в ходе обучения организовать соответствующую интенсивную игровую коллективную деятельность.

Развитие — это интегрированный и активный подход к совершенствованию обучаемого, связанный с его профессиональной деятельностью, знаниями, ценностями и поведением, через

использование широкого спектра интенсивных игровых технологий для высвобождения скрытых возможностей. Для обучения и развития используются такие стратегии и методы, которые призваны помочь каждому конкретному человеку реализовать свой потенциал. Развитие происходит особенно интенсивно при осуществлении самообучения и самосовершенствования.

Таким образом, современное управление знаниями не должно ограничиваться только лишь внедрением новых информационных технологий. В современном мире технологически развитых коммуникаций и информационного обмена роль интенсивных интерактивных технологий в деле управления знаниями нельзя недооценивать. И хотя в качестве компонента комплекса управления знаниями многие специалисты отводят технологиям лишь четвертое по степени значимости место, интенсивные *интерактивные технологии являются неотъемлемой частью всех*, пусть и немногочисленных, *историй и ситуаций успеха на ниве управления знаниями*. Представляется, что в современных условиях необходимо интегрировать обучение и развитие, направленное на улучшение профессиональной деятельности, переосмысление личных и корпоративных целей и наполнение смыслом жизни и деятельности каждого.

1.1.1. Обучающаяся организация

Для того чтобы весь персонал мог непрерывно обучаться и накапливать знания, руководители организации должны создавать эмоциональный климат, способствующий инновациям и развитию. Практика обучения организаций свидетельствует, что традиционная линейная модель обучения оказывается бесполезной в условиях, когда необходимы существенные, принципиальные изменения в поведении персонала. Хорошо продуманный процесс индивидуального обучения сотрудников и внесения изменений в корпоративную культуру сегодня включает следующие этапы:

- убеждение персонала в необходимости перемен;
- осуществление прорыва в знаниях;
- последующий прорыв в мышлении;
- прорыв в поведении.

Такая постановка вопроса порождает целый ряд проблем. Из них главная связана с менеджерами и работниками — с их стремлением и способностью активно исследовать новизну и сложность меняющегося мира, специфику новых, в том числе и экстремальных, ситуаций, а также создавать, изобретать инновационные оригинальные стратегии поведения и деятельности. Основной формой формирования практических умений специалистов и организации процесса обновления знаний должно стать создание

корпоративной обучающейся организации (КОО), а инструментами, облегчающими организационное обучение, — постоянные диалоги, неформальное общение, показывающие необходимость развития стратегического мышления на всех уровнях.

Обучающейся организацией (learning organization) называют ту организацию, которая способствует обучению всех ее членов и сама непрерывно трансформируется как единое целое. Для создания обучающейся организации необходимы:

подход к стратегии с позиций обучения. Вместе с подчиненными анализируется стратегия организации, вносятся небольшие изменения, рассматриваемые как эксперимент;

формирование политики на основе «принципа участия». Процесс принятия решений делается более открытым, во внимание принимаются взгляды заинтересованных сторон — руководителей и подчиненных;

информирование. Информация распространяется с помощью информационных технологий, чтобы сделать этот процесс более легким, быстрым и удобным для всех его участников;

информативный учет и контроль. Организация системы учета, составления бюджета и отчетности осуществляется таким образом, чтобы они помогали в обучении и саморегулировании;

внутренний обмен. Удовлетворяются внутренние потребители, и изменяется техника партнерских переговоров в компании в целом;

поощрение гибкости. Создаются предпосылки для поощрения гибкого подхода к совершенствованию компании и открытого обсуждения, определяются и согласовываются процедуры использования вознаграждений нефинансового характера;

стимулирующие структуры. Обладание гибкостью, резервами и обеспечение пространства для развития персонала;

выполнение сотрудниками низового звена функции сканеров окружающей среды. Сбор информации людьми, работающими в контакте с потребителями, затем ее критический анализ и использование как основы для действий;

обучение с использованием опыта других компаний. Обмен информацией, использование чужих идей (с разрешением делать то же самое в отношении ваших идей), организация совместных проектов и форм деятельности с другими компаниями (одна из характеристик обучающейся компании);

благоприятная для обучения атмосфера. Критическое отношение к идеям и действиям, стремление к получению обратной связи от других, восприятие ошибок как возможностей для обучения, положительное отношение к различиям как к источнику новых идей;

возможности саморазвития для всех. Поощрение принятия на себя ответственности за собственное развитие, предоставление людям достаточных и гибких ресурсов для развития.

Английский Королевский институт сертификационных маркшейдеров (горный инженер или техник) (RICS) финансировал проведение в Шеффилдском университете исследования по выявлению связи между наличием у маркшейдерских компаний всех перечисленных выше признаков обучающейся организации и их коммерческим успехом. В обзоре участвовали 281 респондент: 148 — из преуспевающих компаний и 133 — из случайных. Как известно, маркшейдерские услуги оказывают преимущественно компании, ориентированные на знания, которым, по мнению многих специалистов, принадлежит будущее. Авторы исследования отмечают, что широко распространены в компаниях независимо от объемов операций только 3 из 11 признаков КОО — «внутренний обмен», «благоприятная для обучения атмосфера» и «возможности саморазвития для всех». Наименее распространены в организационном обучении «формирование политики на основе “принципа участия”», «поощрение гибкости» и «обучение с использованием опыта других компаний».

Проведенное исследование поставило много вопросов, касающихся не только создания КОО, но и внедрения технологий, побуждающих персонал учиться, осуществлять диалог и исследовать возможные направления совершенствования деятельности. Задача руководителя такой организации — создавать новые возможности для деятельности персонала (а не диагностировать и констатировать проблемы и трудности) и создавать образовательную среду для внутрифирменного самообучения и развития, привлекать профессионалов в области интенсивных технологий и независимых консультантов или организовывать пилотные тренинги с помощью внешнего провайдера. При этом возможности деятельности рассматриваются как такое видение ситуации, при котором повышается стоимость ресурсов компании.

«Мышление роста» у персонала является сегодня конкурентным преимуществом организации, способствует созданию КОО, развивающей стратегии сотрудничества, поддерживающей высокую эффективность, конкурентоспособность и обучающей всех на основе интенсивных технологий. Следовательно, *менеджер сегодня — это управляющий ростом организации*, создатель нового видения перспектив, картины желательного будущего. Для того чтобы сочетать стратегии внешнего и внутреннего роста организации, следует обучать персонал «действием» в мастер-классах и творческих мастерских самих менеджеров или тренеров, сосредоточивая мыслительную активность персонала на эффективности компании.

В связи со сказанным традиционные подходы к обучению персонала должны быть пересмотрены как по содержанию, так и в плане применяемых технологий и приемов обучения. В последние годы для развития конкурентоспособности и минимизации рисков при продвижении к успеху организациями и прогрессивными

учебными заведениями применяются для развития персонала *методы управления компетентностью*. Новым направлением в рамках КОО становится формулирование и развитие компетентностей специалистов, отвечающих на вопросы:

- что они должны делать;
- в какие сроки важно освоить новую информацию;
- с каким качеством?

Способность обучаться быстрее, чем конкуренты, является, возможно, единственным непреходящим конкурентным преимуществом. Эту мысль все чаще комментируют современные руководители, создающие из своей организации обучающуюся компанию.

Что же имеется в виду, когда речь идет о необходимости «обучаться быстрее»? Прежде всего то, что в связи со значительным убыстрением процесса устаревания профессиональных знаний и навыков организационное обучение должно быть нацелено не столько на формирование конечного набора заранее известных компетенций, сколько на формирование *компетенции обновления компетенций*. В организациях формируется корпоративная система компетенций: это не только образование и опыт работы (стаж). Современных выпускников колледжей и университетов, настроенных на карьеру менеджеров, нужно учить:

- технической (профессиональной) компетенции;
- навыкам ведения организационной политики;
- действиям по инструкциям;
- соответствию корпоративным стандартам исполнения функций;
- умениям делиться профессиональным опытом и знаниями;
- взаимодействию в команде;
- освоению соответствующими типами и моделями поведения;
- сотрудничеству и партнерским отношениям.

Среди стратегических приоритетов образования в целом все более актуальным становится также создание *«школы неопределенности»*, т. е. школы жизни в неопределенных ситуациях — нестандартного, вариативного образования в изменяющемся мире, *«школы интерактивных технологий»* (преимущественно для группового обучения) и *«школы партнерских отношений»*.

Если рассматривать современный процесс обучения как изменение поведения или деятельности в результате приобретения новых компетентностей и опыта, то необходимо *адаптивное обучение, включающее в себя действие, обратную связь и синтез*, использующее постоянное экспериментирование, принятие рисков, совершение ошибок и их развернутый анализ (*post factum*, или «разбор полетов»), изменение через разработку и реализацию новых стандартов, проектов. При таком обучении преобладают открытое групповое общение, партнерские отношения и активный информационный обмен, что способствует мотивации, развитию персонала и изменению поведения.

1.1.2. Инновационные образовательные парадигмы

Метанавыки в условиях перемен

Современный преподаватель должен знать как теоретические инновационные подходы к системе обучения, так и практические технологии, которые можно использовать не только в учебном процессе, но и во внутрифирменном корпоративном обучении и в обучении на рабочем месте.

Практика свидетельствует: сегодня учить студентов нужно не только менеджменту, педагогике или маркетингу, экономике или управлению персоналом, но и многому тому, на что раньше не было спроса: сотрудничеству, партнерскому взаимодействию, умению постоянно учиться, умению работать в команде, коллективному принятию решений, умению быстро устанавливать контакты и вести переговоры, умениям осуществлять презентацию и самопрезентацию, формировать имидж, быстро перестраиваться в связи с изменяющимися требованиями. Таким образом, речь идет не столько о базовых навыках, сколько о метанавыках.

Метанавыки — основной инструмент генеративного обучения. Они позволяют индивидуумам и организациям коллективно управлять своими базовыми навыками в условиях непредвиденных обстоятельств. Метанавыки, как правило, не имеют отношения к профессиональной специализации. Зато они позволяют тем, кто ими овладел, адаптировать имеющиеся у них знания к новым обстоятельствам, целям и задачам. В перспективе в компании, где по условиям труда требования к знаниям и опыту сотрудников изменяются практически ежедневно, первостепенную роль все больше будут играть не знания сотрудника, а его способность к обучению.

Таким образом, ценность метанавыков в обучающейся организации будет ничуть не меньше ценности базовых (профессиональных) навыков. Следовательно, и преподавателю нужно владеть не только базовыми знаниями, умениями и навыками, но и ключевыми метакомпетентностями, включающими коммуникативную, интерактивную и игротехническую компетентность.

Метанавыки призваны обеспечить следующие три способности:

- повышенную адаптивность индивидуальных и групповых навыков;
- повышенную предрасположенность к автономному принятию решений;
- эмоциональную предрасположенность к работе в условиях перемен.

Новизна ситуации состоит в том, что метанавыки развиваются только лишь при использовании интенсивных технологий обуче-

ния и способствовать формированию метанавыков должны все преподаватели — преподаватели самых разных дисциплин. Используя на разных курсах упражнения, игры и задания в командном режиме, каждый преподаватель вносит свой вклад в развитие метакомпетентностей выпускника и его готовности к практической работе в новых условиях. Хорошо известно, что при интерактивном взаимодействии даже самые застенчивые и робкие обучаемые, избегающие любой публичной коммуникации, как правило, становятся активными участниками игр и упражнений и вносят свой вклад в решения, принимаемые командой.

Многие специалисты в сфере компетентностей, в частности Крис Аргирис, утверждают, что сегодня даже самые способные люди работают неэффективно, особенно в команде. На наш взгляд, это связано не только с неразвитостью метанавыков, но также с тем, что поглощенные повседневной работой люди, не замечая перемен, нередко попадают в плен поведенческих шаблонов, стереотипов, которыми успешно пользовались в прошлом, и не осознают того, что эти стереотипы и шаблоны не эффективны в новых, быстро меняющихся условиях. Специалисты отмечают, что причины смятения, доминирующего в наше время в массовом сознании, во многом связаны с тем, что мы пытаемся выполнять сегодняшнюю работу при помощи вчерашних инструментов.

Нельзя не отметить, что базовые знания и умения, получаемые специалистами в процессе сегодняшнего образования, с одной стороны, не соответствуют новым требованиям и подходам, а с другой — в значительной степени устаревают за то время, пока специалисты начинают работать самостоятельно, особенно в бизнес-компаниях. Кроме того, выпускники учебных заведений не подготовлены к работе в условиях неопределенности, хаоса и кризиса, они психологически не готовы к переменам, многие из них не умеют учиться. Все это говорит о том, что система традиционной подготовки специалистов сегодня неадекватна потребностям практики, она завершает цикл развития, который основан на концепции и общей теории «педагогических систем» и вступает в инновационный цикл *научно-образовательного, познавательного-исследовательского и проективного, адаптивного* (а не «научно-педагогического») становления.

Деятельностное обучение и обучение на опыте

Для развития метанавыков необходимы другие подходы к обучению. Идея обучения через действие — *action learning* — была предложена в 1971 г. в статье Майка Педлера «Формирование эффективных менеджеров». Такое обучение предусматривает одно-

временно развитие личности и организации посредством взаимодействия людей в малых группах (до 7 человек). Группы ищут решение имеющихся сложных задач или проблем и внедряют необходимые инновации.

Многие современные программы и методики обучения в колледжах и университетах включают в себя разнообразные ситуации, ролевые игры, упражнения, эксперименты и творческие проективные задания. Именно практические задания, построенные на интенсивных технологиях, дают возможность обучаемым перейти от пассивного потребления информации к активному участию в процессе познания. Программа деятельностного обучения, построенная на интенсивных игровых технологиях, меняет принцип «сядь и прочитай это/посмотри на это» на принцип «встань, пересядь на другое место в команду, сделай это и действительно научись». «Я услышал и забыл. Я увидел и запомнил. Я сделал это и осознал» — это известное изречение, которое приписывают Конфуцию, часто приводят в подтверждение ценности обучения путем опыта. В его высказывании содержится зерно правды, но, согласно результатам современных исследований процессов обучения, более точной является иная формулировка: «Лучше всего я разберусь, если увижу, услышу и сделаю». После многократного повторения действий вырабатывается навык. Навык — это система действий, которая может быть применима во многих типах ситуаций.

В конечном счете деятельностное обучение — это не просто понимание принципов, концепций, методов и подходов, это способность запоминать выученное и применять полученные знания на практике. При обучении через действие малые группы работают над сложными вопросами в текущей деятельности или ставят задачу бросить «свежий взгляд» на незнакомые ранее проблемы. Целесообразно также подкреплять интенсивные технологии дискуссиями, мониторингом, наблюдением, обратной связью, чтобы интегрировать всю совокупность теоретических и поведенческих компонентов в репертуар поведенческих и профессиональных техник.

Несмотря на привлекательность и эффективность обучения действием, оно не получает широкого распространения и используется в гомеопатических дозах. Основные причины:

- 1) отсутствие у преподавателей (или коуч-менеджеров) компетентностей, связанных с внедрением интенсивных технологий;
- 2) недостаточный регламент для групповых и мелкогрупповых занятий;
- 3) обучение действием базируется на диагностике, анализе, выделении и ранжировании проблем, имеющих не только личностное, но и общественное значение; соответственно люди, не способные изменить себя, не могут оказать существенного влияния на других и изменить мир вокруг себя;

4) важными условиями обучения действием являются система интерактивного взаимодействия и стиль всеобщей вовлеченности в процессы принятия решения; все это пока не пользуется популярностью у преподавателей из-за отсутствия у них интерактивной компетентности;

5) обучение действием требует постановки вопросов в условиях риска и неопределенности, когда никто из обучаемых не знает, что делать дальше, а неразвитая коммуникативная компетентность участников обучающего процесса не позволяет сделать этот процесс эффективным;

6) синергический эффект при обучении действием возможен лишь в ситуации сотрудничества и партнерских отношений, общности целей, мотивации и владения техниками и технологиями коллективного принятия решений;

7) основное отличие обучения действием состоит в том, что люди начинают учиться друг у друга только тогда, когда они обнаруживают, что никто в группе не знает ответа на поставленные вопросы, и поэтому лишь общими усилиями они должны его найти.

Одноконтурное, двухконтурное и дейтерообучение

Организационное обучение можно рассматривать как сложный трехступенчатый процесс, состоящий из приобретения знаний, их распространения и совместного использования. Знания могут быть приобретены не только в процессе обучения и развития, но и непосредственно на собственном опыте или взяты из опыта коллег или из организационной памяти. К. Аргирис предполагает, что организационное обучение имеет место при двух условиях: во-первых, когда организация достигает того, чего намеревалась достичь, и, во-вторых, когда несоответствие между намерениями и результатами замечается и происходят соответствующие корректировки. Он различает два вида обучения: одноконтурное и двухконтурное. В литературе их иногда рассматривают как адаптивное и генеративное.

Сегодня большинство организаций, ориентированных на конкурентоспособность, действуют по принципу **одноконтурного обучения**, т.е. обучения, позволяющего организации проанализировать, в какой степени она отвечает существующим нормам и стандартам. Одноконтурное, или адаптивное, обучение является последовательным и сфокусированным на проблемах и возможностях, которые имеют отношение к деятельности организации. Как замечает К. Аргирис, организации, в которых одноконтурное обучение является нормой, определяют «направляющие переменные» (каких целей и стандартов они ожидают достигнуть) и затем осуще-

ствляют мониторинг и анализ достижений и, если это необходимо, корректируют происходящее, замыкая таким образом контур.

При одноконтурном обучении весь персонал участвует в анализе деятельности организации (в ее оборотах, прибыльности, продвижении продукции или услуг, удовлетворенности персонала), имеет доступ к соответствующим данным. Наиболее интенсивно этот анализ проводится группами по повышению качества (в нашей стране — внедрение системы качества ISO-9001). Правда, К.Аргирис считает, что одноконтурное обучение подходит лишь для решения рутинных, повторяющихся вопросов, помогая выполнять повседневную работу.

Организационное обучение предполагает также *двухконтурное обучение*, т. е. *обучение методике пересмотра норм или стандартов*, учитывающее мнение тех, на кого влияют предлагаемые изменения. Двухконтурное обучение имеет место, когда процесс мониторинга инициирует действие, переопределяющее «направляющие переменные» таким образом, чтобы они отвечали новой ситуации, которая может возникнуть в результате воздействия внешних условий. Такое обучение больше подходит для сложных, не поддающихся программированию задач.

При таком обучении работники не только получают обратную связь от потребителей, сканируя окружающую среду, но и, учитывая отзывы и предложения, в том числе критические, обучаются совершенствовать деятельность, улучшать качество работы за счет пересмотра норм и стандартов. Двухконтурное обучение, как отмечают специалисты, на первое место выдвигает вопрос, почему возникла та или иная проблема. Далее исследуются корни ее возникновения, а не просто поверхностные симптомы, как бывает при одноконтурном обучении.

Третий подход, используемый в КОО, — это *дейтерообучение*, которое можно охарактеризовать как *обучение обучению через анализ долгосрочных результатов действий организации* и обеспечение ее конкурентоспособности путем *создания среды*, в которой она может преуспевать. Оно предусматривает, что работники компании анализируют итоги своей деятельности, чтобы найти лучшие способы ее осуществления. Подобный вид организационного обучения предусматривает не только изучение тенденций и определение наиболее важных из них, но и формулирование ориентировочных показателей, достижение которых следует контролировать. Следовательно, дейтерообучение — это обучение обучению путем анализа долгосрочных результатов действий компании и обеспечение ее конкурентоспособности путем создания среды, в которой она может преуспевать.

Таким образом, если организации хотят выжить в условиях перемен, обучение персонала должно быть существенной состав-

ляющей их корпоративной политики; обучение на всех уровнях — рабочем, политическом и стратегическом — должно быть сознательным, непрерывным и интегрированным, оно должно осуществляться с использованием самых современных подходов (обучение обучению, развитие компетенций по обновлению компетенций), опираясь на одноконтурные, двухконтурные и дейтероконтурные виды адаптивного обучения и обучения действием.

Формирование компетенции обновления компетенций

В связи со значительным ускорением процесса устаревания профессиональных знаний и навыков современное образование должно быть нацелено *не столько на формирование конечного набора заранее известных компетенций, сколько на формирование компетенции обновления компетенций*. Для решения этой задачи в обучении специалистов возрастает доля концепций и учебных программ, которые ориентированы в практическом плане на формирование комплекса навыков к постановке и решению трудных профессиональных задач в условиях неопределенности: способности к построению все более сложных иерархических структур собственной деятельности в разнообразных многокритериальных средах; умения рассуждать в терминах причинных связей, способности прогнозировать нелинейную динамику; умения выстраивать оптимальные стратегии управления в режиме реального времени и на перспективу; способности к анализу информации и принятию решений в кризисных условиях и при наличии жесткой конкуренции.

Например, пятидневная программа «Финансы для нефинансовых руководителей» транснациональной американской корпорации включает в себя обзорные лекции (50 % времени), индивидуальные задания и их разбор с инструктором (20 %), групповую деловую игру (30 %). Трехдневная программа по охране труда той же компании состоит из видеоматериалов (10 %), лекций инструкторов (10 %), индивидуальных заданий (20 %), групповых упражнений (20 %), деловых игр (40 %).

Как было отмечено выше, спрос на людей, обладающих способностью к управлению, растет, следовательно, необходимо решительно перестраивать учебный процесс в вузах таким образом, чтобы он способствовал развитию динамических характеристик будущих специалистов, помогал им быстро адаптироваться к новым ситуациям и перестраиваться по мере необходимости, постоянно изменяя свои компетентности, опережая существующие на сегодня тенденции и прогнозируя перспективы.

Крайне важно также осознавать, что перестройка учебного процесса нуждается в значительных инвестициях. Изменения со-

циальных ориентаций, внимание к личности как основной социальной ценности, а в менеджменте — рассмотрение работающего человека как наиважнейшего ресурса, требующего инвестиций для обучения и развития, усиленное становление деловых партнерских отношений предполагают совсем иную образовательную парадигму для подготовки специалистов.

Однако известно, что программы и учебно-методические комплексы по дисциплинам в учебных заведениях составляют сами преподаватели, исходя прежде всего из своих потенциальных возможностей и компетентностей. Они же решают, каким вопросам отдать предпочтение больше, а каким — меньше, что наиболее важно в осваиваемой деятельности, а что — наименее. И наконец, они сами выбирают технологии обучения, как правило традиционные — лекции, семинары, практические и лабораторные или интенсивные: анализ ситуаций, ролевые игры, тренинги.

Актуализируется и вопрос о соотношении неизменного (инвариантного) и динамического (изменяющегося) в целях и содержании обучения. В зависимости от стратегии развития учебного центра и инновационности или консервативности обучающихся эти два подхода могут быть сбалансированы, а могут и вступать в конфликтные отношения.

Поскольку человек в своей деятельности сталкивается и с очень динамичными, стремительно изменяющимися явлениями и со статичными, инвариантными, сохраняющимися неизменно на протяжении долгого времени, причем оба ряда явлений имеют свои преимущества и недостатки, востребованы в разных условиях и ситуациях, постольку многое в разработке программ и технологий их реализации зависит от компетентностей и инновационности тех, кто обучает и кто формулирует стратегические цели обучения.

Педагог колледжа или университета, понимающий и принимающий динамику существующего мира («все течет, все изменяется», «в одну и ту же реку нельзя войти дважды»), относительность знаний, динамику ценностей и смыслов, будет развивать у будущих специалистов творческие способности к выработке принципиально новых решений, которые не выводимы из уже известных и адекватны именно новой и изменяющейся реальности.

Очевидно, что в этой ситуации *роль преподавателя меняется*, границы между ним и обучаемым становятся прозрачными, что способствует сотрудничеству. *Возрастает роль самого обучаемого*, который участвует не только в получении знания, но и в его поиске, развитии, трансформации в практические умения и навыки. Это — динамический подход. Однако следует помнить, что в отсутствии инвариантного подхода у обучаемых не формируются базовые, ключевые компетентности.

1.2. Активизация учебного процесса

Из сказанного очевидно, что содержание и методы обучения требуют радикальных изменений. Педагоги-теоретики считают приоритетным в процессе передачи знаний и развития умений формирование у обучаемого способности самостоятельно и творчески мыслить, в то же время практика образования ориентирована на пассивное усвоение знаний. Разрыв между теорией и реальной системой подготовки и переподготовки специалистов обусловлен неготовностью педагогов к реализации новых ценностей как в личностном плане (недостаток мотивации, активности), так и в плане разработки и внедрения интенсивных технологий, методов и средств обучения и развития.

Вместе с тем современная система образования должна не просто развивать интеллект обучаемых, повышать его возможности — она должна практически его ориентировать, управлять вниманием и действиями студентов, обучая их процессу самостоятельного учения и развития, расширять их инновационный и креативный потенциал. Решить такие проблемы можно, только разумно сочетая традиционные и интенсивные технологии обучения.

В педагогической литературе описаны три типа инновационных подходов к образовательным технологиям:

радикальные — например, осуществление попытки перестроить весь учебный процесс на основе компьютерных технологий, включая обучение через Интернет-сеть, дистанционное обучение, виртуальные семинары, конференции, игры и пр.;

комбинаторные — соединение ранее известных элементов (новый метод обучения как необычное сочетание известных приемов и способов, например лекция-диалог или семинар: анализ критических инцидентов по проблеме);

модифицирующие (совершенствующие) — улучшение, дополнение имеющейся методики обучения без существенного ее изменения (например, деловая или ролевая игра).

Разработка инновационных моделей обучения, как правило, связывается с несколькими видами деятельности:

1) поиски по линии *репродуктивного обучения* («индивидуально предписанное обучение», «персонализированная система обучения», «бригадно-индивидуальное обучение»), конкретно-дидактическая основа которого связана с развитием программированного обучения;

2) поиски по линии *исследовательского, инновационного обучения*, в рамках которого учебный процесс строится как поиск познавательных-прикладных, практических сведений (новых инструментальных знаний о способах профессиональной деятельности, разработки новых концепций и парадигм);

3) использование *модели учебной дискуссии*, характерными чертами которой являются прежде всего обмен знаниями, сведениями; поощрение разных точек зрения и подходов; возможность критиковать или отвергать любое из высказываемых мнений; выработка коллективного, как правило, компромиссного решения;

4) организация обучающей деятельности на основе *игровой модели*, предполагающей включение в учебный процесс имитационных игр, тренингов и упражнений при максимальной активности обучаемых.

Исследователи установили, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20 % информации, в то время как в дискуссионном обучении — 75 %, а в деловой игре — около 90 %. В учебном процессе современных вузов наиболее актуальными инновациями являются модели учебной дискуссии и игровая модель. Обе эти модели обучения тесно взаимосвязаны: в их основе — организация активной деятельности обучаемых по поиску и принятию решений и затем организация проведения внутригрупповой и межгрупповой дискуссии по проблемам, отражающим реальность будущей профессии, или по смоделированным ситуациям в рамках интерактивных технологий обучения: имитационных, деловых игр, сценариев ролевых игр и инсценировок.

При активном обучении обычно используются разные технологии: например, игровое проектирование, при котором участники занятия организуются в небольшие группы для работы над проектом, потом сравнивают результаты в условиях презентации каждого проекта на межгрупповом пленуме и затем обсуждают инновационные подходы и идеи; или, например, в мастер-классе, в творческой лаборатории преподавателя обучаемые анализируют разнообразные по жанру, виду и целевому предназначению ситуации-кейсы; или, например, на тренинге разыгрывают инсценировки, ситуации в ролях, отслеживают видеозаписи.

1.2.1. Развивающий потенциал интенсивных технологий активизации обучения

Интенсивное обучение имеет целый спектр методологических преимуществ, связанных прежде всего с его развивающим потенциалом. Эти преимущества основаны на активном, эмоционально окрашенном общении участников занятия друг с другом и с преподавателем. Эффективная работа преподавателя в режиме интенсивного обучения зависит от нескольких условий.

Первое условие — соответствие возможностей преподавателя целям и задачам данной технологии (игра, тренинг, упражнение). В зависимости от цели избранной технологии преподавателю приходится выступать в том или ином амплуа — то в роли

организатора-лидера, то коммуникатора, то в случае управления конфликтом в роли психолога.

Второе условие — наличие у преподавателя профессионального опыта участия в групповом взаимодействии. Для этого он должен владеть как диалогом, так и мультилогом (мульти... от лат. *multum* — много) — структурированным диалогом. Диалогическое общение очень важно, поскольку является необходимым условием именно «субъект-субъектных» отношений в противоположность традиционным «субъект-объектным».

Диалог всегда подразумевает наличие разных смыслов или их множество. В ходе диалога происходит совместное обсуждение, коллективное решение проблемы благодаря активности всех участников интенсивного взаимодействия. Активность участников направлена на предмет общения, задачу, а не на личность того или иного обучаемого. Именно в диалоге участники взаимно обогащают друг друга, прежде всего, различными подходами к той или иной проблеме, разным ее видением и, следовательно, выступают друг для друга как определенные ценности. Равноправие, построенное на партнерских взаимоотношениях обучаемых и обучающего, открытость, осуществление обратной связи «здесь и сейчас», реализация интересов и смыслов — все это поддерживает в процессе интерактивной игры высокую сконцентрированность и мотивацию участников и разворачивает *общее коммуникативное и смысловое поле*, требующее единого понимания проблемы и разговора как бы на «одном языке».

Третье условие эффективности интенсивного обучения связано с соответствующей личностной направленностью самого преподавателя. Иногда, с энтузиазмом встретив новую технологию, приняв ее чисто интеллектуально и профессионально, преподаватель может отказаться от нее после первого же апробирования по внутренним, не всегда осознанным для него причинам. Как правило, это причины, связанные с боязнью «оказаться не на высоте», дискредитировать свой профессиональный авторитет.

Это типичные затруднения, обусловленные стереотипами личностных установок и реакций в учебной обстановке. Они проявляются в возврате к авторитарным, силовым шаблонам, менторскому стилю, лекционному, монологическому жанру общения с участниками интенсивного занятия. Для устранения такого рода трудностей преподавателю самому нужно участвовать в тренингах личностного роста, лидерства, общения, конкуренции и т. д.

Большинство игр, используемых в учебном процессе, относятся к классу интерактивных, так как все решения принимаются участниками сообща: сначала индивидуально, затем в малых группах и после этого обсуждаются в межгрупповой дискуссии.

К *интерактивным* (от англ. *interaction* — взаимодействие) относятся такие обучающие и развивающие личность интенсивные

технологии, которые построены на целенаправленной и для достижения целей специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции учебного и развивающего процесса, индивидуального стиля общения, рефлексивном анализе или дебрифинге («здесь» и «сейчас»).

Интерактивное обучение основано на собственном опыте участников занятий, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта. На игре, тренинге или при анализе ситуаций готовые знания не даются, а обучаемые побуждаются к такой деятельности, которая требует самостоятельного поиска информации разнообразными игротехническими и креативными средствами.

В интерактивном обучении существенно, по сравнению с традиционными технологиями, *меняется роль преподавателя*. Его активность уступает место активности самих обучаемых, а задача преподавателя как организатора игры — внешнее управление всем игровым процессом обучения и развития через организацию взаимодействия участников, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений конкретных задач и ситуаций, установление обратной связи. Собственный практический опыт обучаемого лишь предпосылка для начала поиска новой информации, условие для его анализа и получения иных результатов, диагностика и прогнозирование которых позволяют улучшить ранее имевшийся опыт.

На игровых занятиях важную роль играют разнообразные виды активности обучаемых. Активность является решающим условием эффективности игрового взаимодействия. Интерактивное обучение предполагает как *внутригрупповую*, так и *межгрупповую активность*. Практически любая интерактивная технология «провоцирует» физическую, социальную и познавательную активность обучаемых, и каждая из них является значимой для достижения планируемых результатов в соответствии с поставленными играми, учебными и развивающими целями.

На интенсивных занятиях обучаемые должны не только осваивать, понимать и воспринимать получаемую от преподавателя информацию, т.е. обучаться, но и осуществлять самостоятельные индивидуальные и групповые практические действия по решению проблемы или ситуации. Обучение, анализ и решение проблем — часть непрерывного процесса пересмотра установок, ценностей и убеждений, снятия стереотипов, который осуществляется через постоянное взаимодействие новой информации с тем, что участнику игрового взаимодействия уже известно. Интенсивные и интерактивные технологии, формируя не только базовые компетентности, но и метакомпетентности, обеспечивают для будущего специалиста своего рода «фундамент», с которого начинается строительство нового образовательного пространства.

1.2.2. Ключевые характеристики и педагогические возможности интенсивных технологий

Практическое занятие, взятое само по себе, многими педагогами трактуется зачастую как обучающее мероприятие. Однако не все практические занятия эффективны с точки зрения приобретения новых компетентностей, т. е. практических умений и навыков, готовности к их реализации. Если преобладают лекции, насыщенные дидактическим и информационным материалом, то это — «*академический класс*». Если в курсе преобладают игры и тренинги, но они не анализируются с точки зрения эффективности образовательного процесса, то такие занятия можно назвать «*игровой площадкой*». Простейшей и остающейся по сей день самой популярной моделью эффективного обучения, основанного на опыте, является циклическая модель Дэвида Коулба: *Непосредственный опыт* → *Рефлексивное наблюдение и изучение* → *Абстрактная концептуализация и обобщение* → *Активное экспериментирование в новых ситуациях*. В соответствии с данной моделью предоставив студентам возможность объединить наблюдение, размышление и действие, можно извлечь из процесса обучения максимальную пользу.

Как уже отмечалось, программа курса должна быть сбалансирована. В ней должны разумно (в зависимости от цели обучения) сочетаться разнообразные интенсивные технологии, активизирующие учебный процесс, т. е. полностью включающие обучаемых в интерактивное взаимодействие.

Методы активизации процесса обучения и интерактивные технологии можно применять до начала лекционного курса — для мотивации и диагностики знаний «на входе» в учебный процесс, во время занятий (вкрапление в лекции, в семинарские и практические занятия) для проверки усвоения теоретического материала — и после лекционного курса — для отработки практических умений и навыков, аттестации, контроля и диагностики компетентностей «на выходе».

Интенсивные интерактивные технологии в образовательном процессе решают важные цели и задачи, т. е. способствуют:

- созданию у обучаемых целостного представления о профессиональных компетентностях и метакомпетентностях, их динамике и месте в реальной деятельности;
- приобретению на материалах, имитирующих профессиональную деятельность, социального опыта, в том числе опыта межличностного и группового взаимодействия для коллективного принятия решений, осуществления сотрудничества;
- развитию профессионального, аналитического, практического мышления;

– формированию познавательной мотивации, метакомпетентности, созданию условий для появления личностной психологической установки;

– выявлению новых смыслов общения и взаимодействия с деловыми партнерами.

Для того чтобы достичь обучающих целей, необходимо ориентироваться на следующие задачи:

ознакомление (discovery) — знакомство с основными понятиями и процедурами в конкретной области знания;

освоение основ (literacy) — способность пересказать, описать основные понятия и процедуры;

овладение (fluency) — успешное применение основных понятий и процедур в данной предметной области;

полное усвоение — мастерство (*mastery*), успешное применение основных понятий и процедур в данной области, а также помощь другим в закреплении и освоении базовых и метакомпетентностей.

Преподавателю, использующему игровые технологии, необходимо составить *подробное описание целей и задач своего курса* обучения и каждого конкретного занятия. Именно от этого момента зависит образовательная результативность игровых технологий, ибо, как заметил М. Твен, человек, который не знает, куда идти, очень удивится, когда придет не туда. Задачи необходимо четко сформулировать и определить сроки и объем теоретической, лабораторной и игровой работы — они должны быть выполнимы и нацелены на достижение практического результата. Кроме того, преподавателю при проведении практических занятий целесообразно использовать разнообразные средства и задания: иллюстративный материал, дискуссию, групповую работу, а также анализ конкретных ситуаций. Можно продумать и другие средства, способы и технологии обучения, в которых работа с ситуациями или игровыми задачами осуществляется вне учебного расписания. Например:

– использовать интернет-технологии;

– готовить инновационные проблемы в виде проектного задания;

– организовать мастер-класс или творческую лабораторию;

– самостоятельно разработать банк ситуаций по проблеме;

– всячески поощрять участников игрового обучения, общаясь и работая в команде с теми, кто отличается от других по компетентности и способу усвоения знаний.

Последовательность шагов включения в учебный процесс интенсивных технологий может быть следующей:

1) обзор темы, обсуждение которой уже состоялось или еще предстоит;

2) решение проблемы, обычно с использованием методов и подходов, определенных в ходе предшествующих учебных занятий;

3) самоанализ обучаемых с помощью тестирования, диагностика социальных навыков («на входе»);

4) выполнение групповых заданий на практическое применение навыков, полученных в ходе предшествующих учебных занятий;

5) выполнение интерактивных заданий и упражнений на практическое применение навыков на определенных этапах учебного занятия;

6) проведение закрепляющих упражнений с использованием технологий обратной связи, заполнение опросных листов (для диагностики навыков «на выходе»);

7) самостоятельная работа.

При внедрении интенсивных технологий важно определить прогресс, достигнутый участниками игрового занятия к концу обучения и соотнести успехи с целями курса. Зарубежные специалисты используют в практике обучения игровыми технологиями формат целей *ABCD*:

Auditore (A) — кто члены учебной группы;

Behavior (B) — какое поведение, развитие каких умений и навыков является целью игрового занятия;

Condition (C) — каковы условия проведения занятия;

Degree (D) — каким должен быть уровень достижений, результат обучения?

Все перечисленные учебные цели наилучшим образом реализуются именно в разнообразных интенсивных интерактивных технологиях.

1.3. Виды интенсивных технологий

1.3.1. Активная учебная лекция

Лекция и сегодня — наиболее распространенный формат обучения, в традиционном варианте она предполагает непосредственный контакт вербализатора с аудиторией, но при этом одностороннее изложение больших объемов информационного материала. Лекцию можно читать как в небольшой группе, так и перед огромной аудиторией. Она способствует дополнительному изучению книг или других материалов, разъясняя их ключевые пункты. Вместе с тем отсутствие на лекции вовлеченности и активности слушателей ограничивает их потенциал, снижает мотивацию к обучению, многие студенты на традиционных лекциях «отключаются» или занимаются своими делами.

Активная учебная лекция (вводная сессия) отличается тем, что преподаватель, используя разнообразные подходы, представляет

свой предмет, делится знаниями в этой области и дает детальную информацию. Инновационные преподаватели, активизируя процесс обучения, прерывают лекцию вопросами, анализом кейсов или фрагментами дискуссии. Однако таких специалистов гораздо меньше, чем это необходимо, а негативный эффект связан с тем, что некоторые преподаватели, не владеющие умениями вести дискуссию, втягиваются в предлагаемый студентами разговор и на новый материал практически не остается времени. Некоторые преподаватели избегают дискуссий, поскольку в их ходе необходимо высказывать свое мнение, особенно при обобщении материала, а это мнение не все педагоги хотят озвучивать или просто не имеют такового.

Эффективное чтение лекции предполагает использование всевозможных иллюстративных средств, например: аудио- и видеоматериалов, фрагментов кино или изображения основных тезисов на флип-чарте, демонстрацию слайдов проектором на экране или печатного материала с помощью диапроектора. Сегодня все чаще при чтении лекций демонстрируются компьютерные презентации (в PowerPoint). Широко используется открытое обучение (программное, обучение на расстоянии, учебные интернет-пакеты, интерактивные видеоматериалы и т.д.): тексты или мультимедийные пакеты (аудио, видео, CD-ROM, CD-I, интернет и т.д.) с набором определенной информации, вопросами и заданиями. Такие учебные лекции используются как для индивидуального обучения, для саморазвития, так и в тренинговых целях с малым количеством обучаемых, находящихся, например, в разных географических точках. Их применяют также для подготовки к практическому занятию или для самостоятельного изучения материала при подготовке к тренингу.

1.3.2. Семинар

Семинар является формой группового обучения. Он проводится в небольшой группе (15 ± 5 человек), что позволяет вовлечь в разговор большинство участников. Распространенной формой работы на семинаре является *групповая дискуссия*. Дискуссии более успешны, если студенты получают вопросы заранее и готовят по ним сообщения, что позволяет предметно и профессионально дискутировать, используя новый материал и конкретные факты. При такой форме обучения даже не подготовленный к семинару студент после обсуждения темы в группе все же получает необходимую информацию.

Техника «3-D». В обучающихся организациях семинары проводятся с персоналом с помощью технологий активизации занятий для освоения новой информации, анализа нового опыта, для об-

мена знаниями. Например, на целом ряде дисциплин в течение 15—20 мин можно использовать технику «3-D». Она состоит в следующем. Преподаватель берет большой лист бумаги или использует флип-чарт, затем просит обучаемых быстро, одним предложением, определить существующую проблему.

Правильная постановка вопросов и использование техники трехмерного анализа позволят за короткий срок выделить три элемента проблемы под каждым из трех заголовков:

ситуация (временной режим, недостаток ресурсов, география);
включенные в нее люди (недовольный клиент, нетерпеливый начальник, ненадежный поставщик или деловой партнер);

вы (недостаток базовых компетентностей, конфликт ценностей, мотивация).

Выделив три измерения существующей проблемы, нужно далее определить несколько возможных вариантов действий. Затем следует выбрать самый подходящий вариант для практического решения ситуации. Задавая обучаемым направляющие вопросы, преподаватель помогает вербализовать большую часть проблем и вариантов действий в зависимости от целей анализа.

Техника GROW. На интенсивном семинаре с участием более подготовленных обучаемых можно использовать очень эффективную обучающую технику GROW. Она также опирается на правильную постановку вопросов и следование четкой структуре. Прежде всего вопросы направлены на конкретизацию «цели» (*Goal*), которую обучаемые стремятся достичь в ходе текущего занятия. Затем внимание переключается на «реальность» (*Reality*) предполагаемых действий. После этого посредством вопросов исследуются практические «варианты действий» (*Options*), которые могут выбрать обучаемые для достижения поставленной цели. И наконец, техника требует переключения на «волю» (*Will*) к действительному осуществлению специфических действий по реализации одного или нескольких из выявленных возможных вариантов действий. Далее проводится дискуссия, в ходе которой анализируются результаты работы.

1.3.3. «Жужжащие» группы

Специфика этой технологии обучения и развития заключается в том, что группу не просто делят на подгруппы, а предлагают каждой из них работать в отдельном помещении, чтобы участники могли без помех обсудить ситуацию, при необходимости найти решение, о котором затем должны доложить публично. Технологию «жужжащих» групп широко используют, в том числе и в измененном виде, например, на семинаре.

Группе предлагается вопрос, связанный с преподаваемым предметом. После этого группу делят на малые группы по 3—5 чело-

век, каждая из которых образует кружок. В течение 5—10 мин группы обсуждают поставленный вопрос, стараясь выработать коллективное мнение или подготовить вывод. Затем представитель каждой группы — презентатор — докладывает всем о принятом командой решении или о сформулированном ответе. Главная цель такой технологии — подтолкнуть участников к высказыванию своих мнений и к активному участию в дискуссии.

Такое интенсивное включение студентов в процесс обсуждения особенно полезно, когда курс только начался и еще не все участники чувствуют себя уверенно, особенно выступая публично.

В зависимости от учебной или развивающей цели можно подобрать состав групп по разным признакам. Например, в зависимости от пола: «жужжащие» группы только из женщин или только из мужчин, смешанные группы с преобладанием женщин/мужчин, смешанные группы с одинаковым числом женщин и мужчин. По такому же принципу можно сформировать разновозрастные группы и затем понаблюдать, какие из перечисленных «жужжат» наилучшим образом, т.е. выдают эффективный совместный результат — договариваются, избегают конфликта мнений или, напротив, конфронтуют, спорят, перестают взаимодействовать. Название этой технологии связано с тем, что группы, одновременно включающиеся в дискуссию, производят впечатление огромной стаи жужжащих насекомых.

Синдикат (*syndicate*) — это временные учебные группы, являющиеся разновидностью «жужжащих» групп, только в увеличенном размере. Группа делится на небольшие подгруппы для одновременного решения одной и той же проблемы или для того, чтобы заняться разными, но взаимосвязанными ее аспектами. Обычно подгруппы формируются во время сессии, чтобы на практике закрепить пройденный материал.

В игротехнической литературе термин «синдикат» иногда заменяют альтернативными терминами «**дискуссионные группы**» или «**группы решения**».

Задания, которые даются подгруппам, сводятся к следующему: найти решение проблемы, сделать вывод, применить свои умения. Преимуществом этой довольно-таки простой техники является то, что в нее активно вовлекаются практически все обучаемые группы, а инструментом мотивации становятся соревнования, конкуренция между подгруппами. Важно также, что при такой форме обучения можно за довольно короткий срок решить разные проблемы, а потом сообщить о результатах работы конкретной группы всем участникам синдиката.

Обычно преподаватель не прерывает выступающего, а лишь кратко фиксирует основные ключевые слова или выводы на флипчарте или доске. В рамках этой технологии важно соблюдать равноправие, давая шанс каждой группе сделать свою презентацию,

не позволяя какой-либо из них «захватывать» все коммуникативное пространство. На занятии такого рода могут использоваться не только трудные проблемы, но и изучение кейсов или разработка проектов. Именно кратковременность и наличие множества небольших групп отличают эту технологию от игрового проектирования и метода кейс-стади, о которых пойдет речь далее.

1.3.4. Интеллект-карты

Создание интеллект-карты (картирование мышления) — еще один широко известный метод представления информации, используемый для структурирования мыслительного процесса. Эту технологию изобрел Тони Бьюзен. Он писал, что картирование мышления характерно для века космических исследований и компьютеризации так же, как линейно структурированные конспекты для Средневековья и последующих веков промышленности.

Технология предназначена для индивидуального использования, но ее можно применять и в группе, например: обучить каждого студента или учащегося использовать эту методику, а затем в режиме группового взаимодействия сравнивать его результаты с результатами других. Можно осуществить также групповое картирование мышления с составлением единой ментальной карты.

Метод картирования мышления помогает человеку справиться с информационным потоком, управлять им и структурировать его. Картирование позволяет лучше использовать возможности мозга, поскольку с его помощью можно:

- объединить информацию;
- отобразить взаимосвязи;
- визуализировать мысли.

Ментальная карта наглядно отражает ассоциативные связи в мозге человека.

Используя этот метод, обучаемый избавляется от страха забыть или потерять какие-то сведения, утонуть в море информации. С помощью картирования создаются *интеллект-карты*, помогающие при выполнении всех организационных и структурирующих задач. Этот метод требует точности и ясности мышления и позволяет справиться со сложными задачами.

Суть технологии в том, что в специальную форму записываются все идеи, которые ассоциируются с определенным понятием, причем каждая идея должна быть выражена одним словом или фразой на отдельной строке.

Для этого необходимо определить:

- каковы основные аспекты вашей темы (проблемы);
- какие понятия являются взаимосвязанными;
- что для вас важно, что важнее всего остального.

Строки располагаются на листе в виде большой диаграммы, так чтобы четко просматривалось соответствие различных ее частей: визуализация облегчает целостное восприятие понятия и в то же время позволяет сфокусировать внимание на деталях, стимулировать креативное пошаговое мышление.

Практическое создание интеллект-карты начинается с рисунка — он служит образом, от которого можно отталкиваться. Использовать нужно не менее трех цветов.

Затем следует осуществить следующие действия.

1. Расположить свои мысли вдоль веток-линий так, чтобы они расходились от центра в стороны в порядке их значимости. Все ключевые термины должны быть написаны заглавными буквами тоже вдоль линий. На одну линию должен приходиться только один термин. Для выделения ключевых слов нужно использовать любимые цвета.

2. Выделить разную значимость мыслей с помощью толщины линий и интервала между буквами.

3. Подчеркнуть существующие между идеями ассоциативные связи, соединяя «ветки» одну с другой, а также с помощью замкнутых контуров, кривых и стрелок. Можете также использовать символы (например, грустные и веселые физиономии) для наглядной иллюстрации любых позитивных и негативных материалов.

Там, где возможно, нужно помогать своей памяти использованием графических элементов или эмоционально окрашенных слов.

Картирование мышления является эффективным инструментом обучения и развития. Вместе с тем некоторые специалисты, например Хорст Мюллер, считают его недостатком ограниченные возможности для групповой работы, т. е. низкий уровень интерактивности.

1.3.5. «Папка» с входящими документами

Важное место среди технологий обучения занимает *метод «папки» с входящими документами*, или *метод разбора деловой корреспонденции*.

Это разновидность метода кейсов, которая наглядно — «на подносе» (иногда говорят: «в корзине») воссоздает работу офиса со всем многообразием способов действий в нем — работу с документами и бумагами, относящимися к повседневной деятельности менеджера, секретарей и других специалистов той или иной организации. Обучаемые получают от преподавателя папки с одинаковым набором документов, относящихся к деятельности определенного предприятия, учреждения или его подразделения. Каждый обучаемый играет роль лица, принимающего решение (в этой роли может выступить также малая группа).

Цель упражнения для участника — в соответствии с полученными знаниями научиться разбираться в многообразии способов действий с документами и там, где необходимо, занять позицию человека, ответственного за работу с «входящими документами», и справиться со всеми задачами, которые она подразумевает.

Обучающие цели данной технологии:

- 1) практиковаться в быстром чтении и понимании различных видов деловой документации;
- 2) эффективно анализировать просматриваемые документы;
- 3) распределять документы по следующим параметрам:
 - срочность;
 - важность;
 - срочность, но не важность;
 - важность, но не срочность;
 - ни срочность, ни важность;
- 4) с помощью классификации решать, с какими документами работать и каким образом:
 - написать памятку;
 - сделать телефонный звонок;
 - нанести личный визит;
 - сделать эффективные отметки по предпринятым действиям.

Метод «папки» с входящими документами обычно используется в двух качествах: во-первых, *диагностического инструмента* для определения того, как члены группы справляются с подобной работой; во-вторых, *метода оценки* того, как участники на практике используют знания и навыки, приобретенные на других видах занятий.

Содержание «папки» должно быть связано с соответствующей учебной программой. Например, если программа касалась тренинга по умению вести деловые беседы или переговоры, то упор в технологии «папки» будет сделан именно на эту проблематику. Если, например, целью курса является успешное преодоление стресса, то стоит поставить жесткие временные ограничения и требовать принятия решения в течение 30—40 мин, непосредственно перед игровым совещанием, на которое участники собираются для обсуждения.

В «папке» могут находиться письма от сторонних организаций, служебные записки от руководителей смежных или подчиненных подразделений, от специалистов; исходящие письма, подготовленные на подпись; докладные и даже документы и заявления частного характера, не относящиеся к делу или выходящие за пределы компетенции данного руководителя; требования, касающиеся противоречивых данных по времени или ресурсам; требования по принятию решений, приглашения на заседания для решения социальных вопросов, на беседы, на объединенные заседания; вопросы и сомнения; письма — внешние и внутренние; запросы информа-

ции — простой, комплексной; простые внутренние докладные записки: от начальника, от персонала, от равных по рангу.

Способы действий с документами также различны: доклады, докладные и объяснительные записки, заметки и резолюции, запросы информации, просьбы дать интервью, тексты инструкций, заявок, писем, приглашений на событийные мероприятия и поздравлений. Преподаватель, осуществляющий инструктаж к упражнению, должен объяснить обучаемым, что от членов группы требуются выполнение действий, совершение практических шагов, которые они предпримут, столкнувшись с проблемой, например составить текст ответного письма.

Перед постановкой задачи участники получают теоретическую информацию или совет относительно наилучшего способа решения проблем, возникающих в связи с «папкой». Успех участника определяется его способностью использовать в работе полученные знания и информацию. Для того чтобы в большей степени приблизить мероприятие к реальной жизни, а также добавить элемент срочности и напряжения, в задание включают дополнительный фактор, требующий, чтобы решения принимались за определенное время. Например, потому что менеджер:

- являясь владельцем офиса «в корзине», уезжает в другой город на встречу, которая продлится неделю;

- уезжает в отпуск на две недели в дальние края и с ним или с ней нельзя будет связаться;

- ложится на операцию и пробудет в больнице две недели, включая реабилитационный период, во время которого с ним или с ней нельзя будет связаться.

Методика обучения таким методом включает три этапа.

Первый этап. Группа делится на подгруппы, и каждая получает «папку» с документами. После инструктажа о целях и задачах деятельности команд определяется регламент работы, т. е. время, за которое задание должно быть выполнено. Каждый обучаемый (или малая группа) сначала тщательно разбирается в документах и их специфике, затем адресует их соответствующему исполнителю. В случаях, если он полагает нужным дать ход документу, на документе пишется соответствующая резолюция, в других случаях документ делегируется тому или иному специалисту для подготовки им программы действий по решению проблемы, т. е. обучаемый предпринимает те действия, которые считает в предлагаемых ситуациях необходимыми.

Второй этап. На основании разрозненной информации в отдельных документах составляется представление о ситуации, сложившейся на управляемом объекте, делаются выводы и принимается ряд решений.

Третий этап. Обсуждение выполненного задания, анализ и внесение коррективов.

После осуществления необходимых действий группа собирается вместе и делает обзор всех предложенных вариантов решения или предпринятых действий и оценивает их эффективность, под руководством тренера проводит обсуждение приобретенного участниками опыта. Существенной составной частью процесса обучения с помощью данной технологии является *обратная связь*, которую необходимо предоставлять участникам после завершения упражнения. Для того чтобы обеспечить эффективную обратную связь по анализу документации, целесообразнее работать командами.

В случае большого количества участников можно предложить одной группе выступить в роли экспертов или критиков по отношению к другой группе. При малом составе обучаемых упражнение выполняется индивидуально.

Технология «папка» может использоваться на разных стадиях обучения: либо для выявления навыков членов группы перед началом курса, либо для проверки понимания пройденного материала после его завершения. Это дает возможность наглядно оценить изменение знаний обучаемых.

Преимущества технологии заключаются в том, что «папка с входящими документами» обеспечивает наибольшее приближение к реальным условиям: материалом для группового анализа становятся проблемы, с которыми участники сталкиваются (или будут сталкиваться) в своей профессиональной деятельности. С помощью этой технологии идет процесс обучения, основная цель которого не развлечение, а действия, направленные на совершенствование реальной практической деятельности.

Ограничение применения метода связано с тем, что ситуации, предназначенные для решения в «папке», должны оправдать ожидания, существующие у участников занятия относительно групповой работы. Если практический элемент теряется, то снижается ценность всей процедуры. Для того чтобы «разбор деловой корреспонденции» провести с максимальной эффективностью, преподавателю следует стремиться соблюдать правила. Например, выбирая материалы для «папки», он должен учитывать наличие у обучаемых навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Насколько это возможно, каждый фрагмент материала должен быть связан с одной из частей изучаемой программы или быть иллюстрацией к конкретной теме обучения.

Зачастую эффективность технологии снижается из-за плохого качества подобранных в «папку» документов: устарелого содержания, отрыва от реальной практики, эклектики. Практика показывает, что интерес обучаемых к такой технологии снижается каждый раз, когда им приходится работать с документами, взятыми из другой отрасли или из организации, не соответствующей по статусу той, в которой работают (или хотят работать) обучаемые.

При работе с некоторыми материалами «папки входящих документов» неизбежно будет отражаться собственный стиль работы преподавателя. Если этот стиль не соответствует навыкам обучаемых, это может сделать их менее восприимчивыми к некоторым, наиболее фундаментальным моментам обучения.

Особенно перспективно можно провести такого рода занятия по решению социальных проблем, например: оценить документы, свидетельствующие о «хождении по мукам» людей, добивающихся каких-то льгот, решения жилищно-бытовых проблем (о «тяжбах» в коллективе, конфликтах, вышедших за пределы организации). Можно также отследить трудные аспекты современных налоговых документов или первые шаги по предпринимательству. Разбор деловой корреспонденции полезен для демонстрации эффективного решения проблем или принятия решений.

1.3.6. Информационный лабиринт (баскетметод)

В профессиональной литературе по интенсивным технологиям в качестве разновидности метода «папки» выделяют также метод «информационного лабиринта» («In» tray exercises; «In» basket exercises), или «баскетметод». Лабиринт действий — это очень подробное групповое задание, требующее от преподавателя серьезной предварительной подготовки. Участникам занятия необходимо изучить определенную ситуацию и в различных пунктах выбрать одно из множества альтернативных действий, другими словами, пройти своеобразный лабиринт.

Методика проведения заключается в следующем: обучаемым раздаются листы, на которых представлены различные ситуации и вопросы, касающиеся технической сферы или межличностных отношений. Задача обучаемого — принять верное решение согласно фактам данной конкретной ситуации, причем обычно решение надо выбрать из нескольких вариантов. Каждый ответ ведет обучаемого к следующей ситуации и так далее, пока не будет достигнут конечный результат. Каждый обучаемый может выбрать свой собственный путь, цель которого — пройти через лабиринт к окончательному решению, сделав наименьшее количество шагов. Обучаемый, который хорошо уяснил принципы отбора ситуаций, сможет быстро дойти до конца, выбрав правильные ответы на практические вопросы. Неумелый или некомпетентный обучаемый, скорее всего, сделает неправильный выбор, и ему придется вернуться назад на исходную позицию и снова идти до конца (если он вообще до него дойдет).

Цель технологии информационного лабиринта заключается в том, чтобы научить выбирать верные методы или отношения, участвуя в своих ошибках. После выполнения задания преподавателю не-

обходимо вместе со всеми обсудить причины выбора верных и неверных решений.

Технология «информационный лабиринт», по мнению Лесли Рая, специалиста по тренингам, обладает двумя существенными недостатками:

1) «умный» обучаемый может справиться с ним за счет того, что прочитал и запомнил сведения из нужных книг, и, следовательно, может дать «правильные» ответы, не разбираясь при этом в ситуации по-настоящему;

2) занятие требует очень много бумаги — один набор состоит из нескольких листов для каждой стадии «лабиринта», и такие наборы надо подготовить для каждого участника. Этот недостаток можно устранить, выполняя упражнение на компьютере. Правда, для этого каждому участнику нужно предоставить свой монитор, подключенный к компьютеру преподавателя.

Нельзя не отметить, что интерактивная часть этой технологии осуществляется в основном во второй части, когда решения уже приняты и их необходимо публично озвучить и обсудить результаты. Вместе с тем в лабиринте могут участвовать не отдельные обучаемые, а несколько малых групп, в этом случае целесообразно усложнить задания. Специалисты отмечают, что эта технология может быть очень полезна в том случае, если отражает содержание обучения, например: если изучается процесс принятия решений или технология «дерево решений».

1.4. Технологии анализа ситуаций для активного обучения (action learning)

Разработана технология в 1930-е гг. в Гарвардской школе бизнеса (школа делового администрирования Гарвардского университета, г. Бостон, США). Известность в России она получила лишь в начале 1970-х гг. Эта технология может использоваться и самостоятельно, и как часть традиционных методов обучения или деловых игр и тренингов.

Специфика данной технологии заключается в том, что при проведении занятия в виде ситуационного упражнения можно достичь прогнозируемых результатов. Однако это удается, лишь осуществляя взаимодействие с другими участниками, выполняя комплексные взаимосвязанные (дополняющие) вычисления, выслушивая различные точки зрения и подходы и аргументируя собственную позицию. Именно работа в группе по анализу ситуации позволяет обучаемым усвоить знания и приобрести навыки и умения практически решать сложные задачи, рассматривать разнообразные возможности и подходы к решению проблем и адаптироваться к разным типам людей, участвующих в принятии решений.

Включение обучаемых в активную деятельность позволяет развить практические компетентности — базовые умения, навыки и готовность к действию.

Как справедливо заметил Тацит, «упражнения рождают мастерство».

Цели технологии анализа ситуаций:

- развитие навыков анализа и критического мышления;
- соединение теории и практики;
- представление примеров принимаемых решений и их последствий;
- демонстрация различных позиций и точек зрения;
- формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

Помимо этих целей при применении анализа ситуаций формируются следующие метакомпетентности:

- отрабатываются коммуникативные навыки — точно выражать свои мысли; уметь слушать других, аргументированно высказывать точку зрения, подбирать контраргументацию и пр.;
- развиваются презентационные умения и навыки по представлению информации;
- вырабатывается уверенность в себе и в своих силах;
- формируются устойчивые навыки рационального поведения в условиях неполной информации при решении комплексных проблем;
- формируются интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать с партнерами и принимать коллективные решения;
- приобретаются экспертные умения и навыки, необходимые для оценки деятельности персонала;
- осуществляются самооценка и на ее основе самокоррекция индивидуального стиля общения и поведения;
- осваиваются партнерские отношения и приобретаются навыки сотрудничества;
- учатся учиться — самостоятельно отыскивать необходимые знания для решения ситуационной проблемы, усваивать алгоритмы управленческих решений;
- изменяется мотивация к обучению — студенты лучше посещают такого рода занятия и, как правило, проявляют активность, немотивированную включенность в деятельность и повышенный интерес к ней.

Кроме того, в процессе работы над ситуациями у обучаемых формируется конкурентоспособность, развивается персональная и коллективная ответственность, шлифуются личные ценности и установки, приобретаются навыки управления репутацией и формирования позитивного имиджа.

К технологиям, активизирующим учебный процесс, построенным на анализе ситуаций, относятся: метод ситуационного анализа, включающий анализ конкретных ситуаций — АКС (ситуационные задачи — СЗ, ситуационные упражнения — СУ); метод ситуационного обучения — кейс-стади, метод кейсов, метод «инцидента»; метод анализа критических прецедентов, метод проигрывания ролей, игровое проектирование. Далее рассмотрим каждый из перечисленных методов, его особенности и возможности применения в учебном процессе.

1.4.1. Ситуационный анализ и его виды

При активном ситуационном обучении участникам анализа предъявляются факты (события), связанные с некоторой ситуацией по ее состоянию на определенный момент времени в конкретной социально-экономической системе. Задача обучаемых — принять рациональное решение, действуя сначала индивидуально, а затем в рамках коллективного обсуждения возможных решений, т. е. в процессе интерактивного взаимодействия.

В учебной ситуационной задаче могут содержаться различные предпосылки для анализа:

- оптимальное решение уже имеется у преподавателя, участникам анализа остается самим найти его и обосновать, показать, каким образом они его нашли (например, при расчетах) и как его реализовать;

- обучаемый должен проанализировать готовый вариант решения (ответа), предложенный автором-разработчиком ситуационной задачи;

- предлагается несколько вариантов правомерных решений;

- имеется многоальтернативное решение.

Преподаватель, ведущий занятие, ставит перед обучаемыми разнообразные вопросы, которые позволяют выявить специфические признаки проблемы, ее истоки, причинно-следственные связи и свойства, развивают способность рассматривать проблему с различных сторон и точек зрения и в разных аспектах: управленческом, психологическом, юридическом, нравственном.

Решение задачи — специфическое достижение разума, разум же — особый дар, которым наделен человек. По мнению А. Эйнштейна, радость видеть и понимать есть самый прекрасный дар природы. Уже давно замечено, что если проблема сформулирована, то она уже наполовину решена. Чем внимательнее осуществлен анализ ситуации, тем успешнее будет синтез. В соответствии с этим постулатом рассматриваемая технология делает акцент на четкое фокусирование проблемы, на умение задать все необходимые вопросы типа: «Почему?»

Ситуаций бывают конкретные и базовые.

Конкретные ситуации возникают во всех сферах формального и неформального взаимодействия. Под конкретной ситуацией понимается реальное событие, происшедшее под влиянием некоторых факторов (событий), частично известных и частично неизвестных. В литературе под конкретной ситуацией иногда понимается событие, явление, вступающее в конфликт с окружающей средой: людьми, органами власти, экологией и т. п. Две конкретные ситуации могут быть идентичными, подобными и полезными с точки зрения возможности заимствования решений.

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

В обучающей практике используются разнообразные виды ситуаций.

Стандартная ситуация — в определенной мере типична, часто повторяется при одних и тех же обстоятельствах; имеет одни и те же источники, причины; может носить как отрицательный, так и положительный характер.

Критическая ситуация — нетипична, как правило, неожиданна, т. е. застигает врасплох, разрушает первоначальные расчеты, планы; грозит нарушить установленные нормы, режимы, системы правил, ценностей; может наносить материальный и моральный ущерб, быть вредной для здоровья, экологии; требует немедленного и радикального вмешательства, пересмотра критериев, положений, нормативов.

Экстремальная ситуация (или чрезвычайное происшествие) — уникальна, не имеет в прошлом аналогов; приводит к негативным, а порой и разрушительным изменениям каких-либо объектов, процессов, взглядов, отношений; влечет за собой материальные, физические и нравственные потери; требует привлечения незапланированных и непредусмотренных материальных и человеческих ресурсов; побуждает к радикальным действиям, нетрадиционным решениям, обращению за помощью, например: землетрясение, пожар, наводнение, буря, извержение вулкана, сход лавины.

По характеру освещения, подачи материала могут быть использованы ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки и ситуации-упражнения.

Ситуация-иллюстрация — это пример из практики (как позитивный, так и негативный) и способ решения ситуации. *Ситуация-оценка* представляет собой описание ситуации и возможное решение в готовом виде: требуется только оценить, насколько оно правомерно и эффективно. *Ситуация-упражнение* состоит в том, что конкретный эпизод управленческой или социально-психологической деятельности препарирован таким образом, чтобы его решение требовало каких-либо стандартных действий, напри-

мер: расчета нормативов, заполнения таблиц, использования юридических документов и т.д.

В литературе ситуации различают также и по другим признакам: по степени обобщенности или по степени новизны (известные, неизвестные (новые), стандартные и модифицируемые), по частоте встречаемости и степени сложности поиска их решений (проблемные и тривиальные) и др. Вместе с тем практика свидетельствует, что вычленить ситуацию в чистом виде порой невозможно. В любой из них могут присутствовать и некоторые элементы ситуаций других типов. Вид применяемых в учебном процессе ситуаций в каждом конкретном случае будет зависеть от специфики изучаемого курса, контингента обучаемых, поставленной учебной цели, учебного времени и опыта обучаемых.

Метод ситуационного анализа при умелом его использовании и применении позволяет оптимально решить одновременно три педагогические задачи:

1) подчинить учебный процесс управляющему воздействию преподавателя;

2) обеспечить включение слушателей в активную учебную работу — как подготовленных обучаемых, так и новичков;

3) наладить обратную связь, установить постоянный контроль за качеством обучения и процессом усвоения знаний.

Для эффективного использования этой технологии преподаватель должен заранее подготовить вопросы, которые он будет задавать обучаемым в ходе анализа ситуации, а также перечень основных направлений поиска решения.

1.4.2. Традиционный анализ конкретных ситуаций (АКС)

Самый распространенный метод ситуационного анализа — традиционный анализ конкретных ситуаций (АКС). Согласно Гарвардской технологии, это глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации. Как писал Чжуан Цзы, «истина должна быть пережита, а не преподана».

Ситуация, как уже отмечалось, — это совокупность взаимосвязанных факторов и явлений, характеризующая определенный этап, период или событие практики и требующая от обучаемого соответствующих оценок, решений, действий.

При работе с методом АКС формируются следующие компетентности:

— развитие аналитического мышления, привитие практических навыков работы с информацией — вычленение, структурирование и ранжирование по значимости проблем;

— продвижение и развитие управленческой концепции, выработка управленческих решений;

– освоение современных технологий принятия решений, стимулирование инноваций, повышение мотивации на изучение теории;

– расширение коммуникативной компетентности, формирование способности выбора оптимальных вариантов эффективного взаимодействия;

– разрушение стереотипов мышления, освобождение от «рудинтов» авторитарного опыта;

– демократизация процесса обучения.

Анализ конкретных ситуаций, как правило, связан с творческим подходом к разрешению практической ситуации. Задача преподавателя — помочь найти и принять эффективное решение, исходя из сложности анализируемой ситуации и имеющегося времени для ее разрешения. Разновидностями метода АКС являются методы ситуационного упражнения (или задачи), метод ситуационного анализа (кейс-стади) и метод(ы) «инцидента».

Метод ситуационных упражнений (СУ), ситуационных задач (СЗ)

Обучаемому предлагается текст с подробным описанием сложившейся в организации ситуации или задача, требующая решения, иногда в тексте описываются осуществленные менеджером действия и требуется проанализировать их правомерность. Но чаще всего обучаемый должен осуществить какие-либо процедуры, связанные с аналитической деятельностью: систематизировать проблемы, ранжировать их, произвести расчеты, осуществить сравнительные действия и т. д. — и только затем принимать решение. Целями применения СУ являются усвоение знаний и приобретение профессиональных навыков и умений на основе деятельности в условиях, приближенных к реальной практике.

В основе ситуационного упражнения также лежит конкретная ситуация. Однако материал в ней подкреплен результатами специальных исследований, формами статистической отчетности и другой информацией. Кроме того, описание ситуации может содержать факторы, которые на первый взгляд не имеют прямого отношения к решению, но именно из них требуется выделить самые важные, приоритетные для принятия решений.

Для СУ не является обязательным или неизменным наличие четко сформулированного вопроса. Поэтому наиболее трудным этапом в решении СУ является определение главной задачи. СЗ может не иметь однозначного решения. Ситуация, лежащая в основе задачи, может предполагать множество решений, более или менее близких к оптимальному. Многообразие вариантов возможных решений, принятых обучаемыми, используется в дискуссии

для анализа и оценки различных подходов к решению. Встречаются СЗ, у которых вообще нет решения, снимающего проблему, тогда решением считается установление противоречий, определение направленности необходимых действий в сложившейся обстановке.

Признаки ситуационной задачи, отличающей ее от конкретной ситуации:

- более четкая постановка задачи как с качественной, так и с количественной точки зрения, анализ реальных данных конкретной организации при недостатке исходной информации для имитации вероятностного характера деятельности;

- необходимость выполнить расчеты — экономические, математические, технические и др.;

- представление результата решения в виде количественных показателей, графиков, формул, графически изображенных структур;

- многовариантность возможных решений.

При использовании метода СУ больше внимания уделяется индивидуальному подходу к проблеме и ее решению, чем групповому. Поэтому данный метод чаще используется при освоении экономических, юридических, маркетинговых аспектов менеджмента в рамках семинара или практического занятия.

Метод ситуационного обучения (Case study method)

Другая разновидность метода ситуационного анализа — метод ситуационного обучения (*кейс-стади*) — конструирование дизайнов единичных и множественных случаев.

В отличие от учебных задач в подобных ситуациях отсутствует четко выраженный набор исходных данных, которые необходимо использовать для получения единственно правильного решения. Также в структуре кейс-стади отсутствует ряд вопросов, на которые необходимо давать ответы. Вместо этого обучаемому следует целиком осмыслить ситуацию, изложенную в кейсе, самому выявить проблему и вопросы, требующие решения.

Метод используется для логического продолжения лекционных занятий или даже «вкрапления» в них, поэтому ситуации всегда находятся в рамках конкретной темы. Междисциплинарный характер кейс-стади позволяет широко использовать эту технологию, формируя у обучаемых самостоятельность и инициативность, умение ориентироваться в широком круге вопросов, связанных с профессиональной деятельностью.

Метод кейс-стади (кейс-метод, case-study) наиболее широко используется в обучении экономике и бизнес-наукам за рубежом. В современном образовании он впервые был применен в Гарвард-

ской бизнес-школе. В 1910 г. доктор Коупленд стал применять в дополнение к лекциям и семинарам новые технологии обучения, предполагающие проведение обсуждений со студентами реальных управленческих ситуаций. В учебные аудитории приглашались руководители фирм и организаций, которые делились со студентами некоторыми внутрифирменными проблемами, анализировали их, разрабатывали рекомендации относительно их решения. В 1921 г. был опубликован первый сборник кейсов по менеджменту. Декан Гарвардской школы Уоллес Б. Донхэм, адвокат, обученный по кейс-методу, на себе ощутивший его пользу и осознавший важность использования данного метода в процессе обучения будущих менеджеров, предложил перевести всю систему обучения в Гарвардской школе бизнеса на кейс-метод. В настоящее время Гарвардская школа бизнеса сохраняет приоритетное значение case studies в обучении бизнесу, выделяя почти 90 % учебного времени на разбор конкретных кейсов. С течением времени кейс-метод стал использоваться в учебных бизнес-программах не только США, но и других стран.

Интерес к этой технологии в российской системе образования возник лишь в конце XX столетия, хотя метод разработан еще в 1920-е гг. На конференции преподавателей экономических дисциплин в совпартшколах, состоявшейся в 1926 г., рассматривались вопросы применения в обучении различных методов и методик обучения, в том числе метода проектов или метода казусов. В основе ситуации лежит прецедент, или случай (case), специально разрабатываемый по определенным правилам на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. По мнению одного из участников конференции, очевидные преимущества данного метода состоят в том, что работа над ситуацией вызывает сильную, напряженную целевую устремленность, творческий стимул, материал не нагромождается в беспорядке, а укладывается слоями в известной последовательности, постоянно приобщая обучаемого к самостоятельному и сознательному разрешению поставленной задачи.

Метод кейс-стади относится к интенсивным технологиям активного обучения, он является интерактивным, ориентированным на сотрудничество и деловое партнерство, так как работа происходит в группах. Его можно рассматривать как синергическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, в формировании эффектов умножения знания. Метод кейс-стади имеет следующие признаки:

- 1) наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени, использование фактических организационных проблем;
- 2) возможное участие максимального количества людей в их изучении, выяснении иных точек зрения, сравнении различных взглядов и принятии коллективных решений;

3) минимальная степень зависимости обучаемых друг от друга, наличие у каждого права на правильные и неправильные ответы, взаимный обмен информацией;

4) многоальтернативность решений, принципиальное отсутствие единственного решения;

5) наличие системы группового оценивания деятельности;

6) организатор занятия проводит обучаемых через все этапы сценария и исполняет функции эксперта, катализатора учебного процесса и тренера.

В учебном процессе чаще всего используются следующие разновидности ситуации:

известная — для ее разрешения имеются конкретные образцы; в этом случае метод разрешения ситуации стандартный;

подобная — в этом случае ее необходимо сравнить с другими подобными ситуациями, не всегда аналогичными, но в то же время имеющими единую основу, которую можно видоизменять, приблизив ее к рассматриваемой ситуации;

неизвестная или случайная ситуация, которая не встречалась в практической деятельности, и ее нельзя сравнить с каким-либо образцом даже с помощью определенной модификации, следовательно, необходимо найти новый, нетривиальный метод ее решения.

Метод кейс-стади основан на следующих положениях.

1. Метод предназначен для обучения дисциплинам, истина в которых плюралистична, т. е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос. При этом задачи преподавателя — активизировать обучаемых на поиск различных истин и подходов и помочь им сориентироваться в проблемном поле.

2. Акцент в обучения переносится с овладения готовым знанием на его выработку, на сотворчество обучаемого и преподавателя. Отсюда принципиальное отличие данного метода от традиционных методик — демократия в процессе получения знания, т. е. равноправие всех со всеми и с преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

3. Результатами применения кейс-стади помимо знаний являются навыки профессиональной деятельности, а также развитие системы ценностей, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного мироощущения и миропреобразования.

В методе кейс-стади главным действующим лицом является обучаемый. Участники занятия оказываются вовлеченными в обсуждение реальной ситуации и поэтому проявляют активную позицию. Цель кейс-стади — совместными усилиями группы проанализировать ситуацию, возникающую при конкретном положении дел и выработать практическое решение. Выбор лучшего решения в контексте поставленной проблемы происходит через анализ ситуации и оценку выработанных альтернатив.

Существует, как известно, множество видов анализа. Одни виды анализа представляют собой инструмент исследования (например, причинный анализ, представляющий собой вычленение в изучаемом объекте некоторых причин), другие виды анализа тяготеют к объекту. Примером такого вида анализа является анализ документов, его предметом выступает сам документ. Кейс-стади относится ко второй категории анализа и предполагает использование разнообразных видов аналитической деятельности для осмысления ситуации (см. табл.).

Разновидности аналитической деятельности	Характеристика
Проблемный анализ	Выделение проблем, формирование проблемного поля, их квалификация
Системный анализ	Рассмотрение объекта с позиций системного подхода как некоторой системы, характеризующейся структурой и функциями
Праксеологический анализ	Рассмотрение деятельностных процессов с точки зрения их оптимизации
Прогностический анализ	Формирование предсказаний относительно будущего развития ситуации
Причинно-следственный анализ	Установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и рассмотрение последствий ее развертывания
Аксиологический анализ	Построение системы оценок ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц с позиций той или иной ценностной системы
Ситуационной анализ	Моделирование ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц

Таким образом, анализ ситуации представляет собой совокупность перечисленных видов анализа. Однако конкретный кейс может предполагать решение отдельных составляющих комплекса перечисленных аналитических задач, так как каждый изучаемый учебный курс имеет свои разновидности анализа. И в этом аспекте в зависимости от конкретной разновидности ситуации и отражаемого ею учебного курса можно выделить следующие разновидности анализа: управленческий, экономический, маркетинговый, социологический, политологический, психологический, педагогический и др. Производная категория «анализ ситуации»

предполагает применение тех или иных видов аналитической деятельности для осмысления состояния ситуации, поиска вариантов разрешения противоречия и формирование предсказаний относительно будущего развития ситуации.

Важным моментом для эффективности проведения занятия с помощью кейс-стади является *поддержка эмоционального напряжения* в игровых группах.

В учебном процессе преподаватель может поддерживать эмоциональное напряжение обучаемых следующими средствами:

- несоответствием ресурсов и цели;
- неполнотой информации об объекте;
- соревнованием групп по выработке решения;
- конкуренцией отдельных индивидуумов по выработке решения;
- оценением результатов деятельности как самими участниками, так и преподавателем.

Именно несоответствие учебной цели, поставленной перед обучаемыми в данной конкретной ситуации, и имеющихся у них ресурсов (ограниченность теоретических знаний, практического опыта, времени для принятия решения, недостаток информации об объекте, несовместимость членов группы) делает задачу нетривиальной, требующей от обучаемых определенных интеллектуальных затрат, критического мышления, культуры полемики и соответствующей организации коллективной деятельности.

Работа с кейс-стади имеет свою специфику и предполагает разнообразие технологических подходов. Первоначальное знакомство с материалом желательно осуществить заблаговременно. Процедура работы с ситуацией состоит в том, что обучаемый, ознакомившись с описанием проблемы (случая), самостоятельно анализирует ситуацию, диагностирует проблему и представляет свои идеи и решения в процессе дискуссии с другими обучаемыми. Если знакомство с ситуацией происходит прямо на занятии, то обычно для индивидуального анализа требуется от 10 до 30 мин в зависимости от объема материала. В ходе анализа ситуации обучающиеся учатся действовать «в команде», проводить многоаспектный анализ и принимать решения.

Метод удобен тем, что требует значительно меньше времени, чем другие интенсивные технологии. Рассмотрение ситуаций может проводиться с разделением участников занятия на малые группы (по 3—7 человек). Количество людей варьируется в зависимости от масштабов и важности ситуации, от ее новизны. Как правило, на рассмотрение ситуаций требуется от 30 мин до 2 ч учебного времени. Продолжительность занятий зависит от масштабов ситуации и глубины знания у обучаемых.

Рассмотрение ситуаций проходит в несколько этапов.

Анализ практической ситуации в подгруппе. Это этап самостоятельной работы студентов. В случае малого количества обучаемых

можно разбить присутствующих на пары. Обсуждение ситуации в подгруппах (малых группах) позволяет достичь несколько целей. Во-первых, оно позволяет каждому обучаемому принять участие в обсуждении, высказать свою точку зрения и получить представление о мнениях других участников. Во-вторых, оно способствует выработке навыков совместной, командной работы. В-третьих, оно вынуждает каждого быть полностью подготовленным к работе, так как в малой группе невозможно скрыть некомпетентность.

Главная задача подгруппы на этом этапе — подготовиться к формулированию своих выводов и заключений перед межгрупповым обсуждением. Малая группа может подготовить:

- перечень ключевых событий во времени;
- таблицу задач и принимаемых решений;
- диаграмму последствий;
- графики изменения технико-экономических показателей;
- визуально оформленные решения в виде символов;
- классификационные группы действий и событий, таблицы и графики.

Предварительное обсуждение ситуации в аудитории. Этот этап нужен для того, чтобы преподаватель убедился в хорошем усвоении материала обучаемыми и в правильном понимании всеми присутствующими проблем, поставленных в ситуации. Преподаватель отвечает на вопросы, которые возникают у участников анализа. Причем допускаются только те вопросы, которые касаются разъяснения событий или фактов, а не объяснения причин или вариантов решений и действий, если таковые описаны. Сообщение подгруппы предусматривает оценку позитивных и негативных последствий возможных вариантов решений, перечень рисков и потенциальных проблем, предположений о возможном последующем развитии событий.

Межгрупповая дискуссия. Этот этап проводится на основе сообщений подгрупп. Представители, делегированные каждой из подгрупп для презентации итогового материала, выступают со своим анализом и предполагаемыми решениями, а участники из других подгрупп выступают в роли оппонентов. Преподаватель контролирует ситуацию и выполняет роль координатора и руководителя дискуссии, а при необходимости — оппонента и критика, активизируя и направляя дискуссию. Наиболее целесообразно организовать дискуссию между участниками анализа, поэтому можно «переадресовать» вопросы к другим обучаемым.

Подведение итогов. Оно осуществляется сначала желающими высказаться из аудитории, а затем самим преподавателем, ведущим занятие. Он дает оценку выводам подгрупп и отдельных участников, а также всему ходу дискуссии. Одновременно формулируются и обосновываются варианты действий, которые не были

предложены, допущенные ошибки, если такие были, и выделяются особенно продуктивные решения.

Несмотря на явные преимущества такой технологии обучения, у нее есть и негативная сторона. Она заключается в том, что обучение происходит, как правило, в смешанной группе и на тех материалах, которые имеются у преподавателя, что порой снижает эффективность анализа, так как конкретные сведения о той или иной организации и самой ситуации у него зачастую отсутствуют. Бывает и так, что обсуждение довольно долго ведется внутри команды, и это порой приводит участников к конфликту мнений, что при дефиците учебного времени не всегда способствует квалифицированному разбору проблемы.

Метод анализа кейсов

Разновидностью метода кейс-стади является метод анализа кейсов, казусов (лат. *casus* — запутанный или необычный случай). Это наиболее приемлемая интерактивная технология для краткосрочного обучения, поскольку она направлена скорее на формирование новых психологических качеств и умений, чем на усвоение знаний. Ведущая роль в распространении кейс-метода для практической подготовки в сфере менеджмента и маркетинга также принадлежит Гарвардской школе бизнеса. В большинстве случаев при использовании метода кейсов участникам обучения предоставляется краткую запись набора обстоятельств, которые могут основываться на реальной либо воображаемой ситуации в виде микропроблем (микроситуаций) и необходимости действовать по обстановке. Метод не требует больших материальных или временных затрат и предполагает вариативность обучения.

Основной целью данной интенсивной технологии является активизация обучаемых. Кейс активизирует интерактивную деятельность участников занятия, развивает их аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальным случаем.

Кейс-метод как форма обучения и активизации учебного процесса позволяет успешно решать следующие задачи и формировать метакомпетентности:

- овладевать навыками и приемами всестороннего анализа ситуаций из сферы профессиональной деятельности;
- оперативно принимать решения — «здесь и сейчас»;
- отрабатывать умение востребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения исходной ситуации, т. е. правильно формулировать вопросы «на развитие», «на понимание»;
- наглядно представлять особенности принятия решения в ситуации неопределенности, а также различные подходы к разработ-

ке плана действий, ориентированных на достижение конечного результата;

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

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

– отрабатывать навыки конструктивного критического оценивания точки зрения других;

– развивать умение самостоятельно принимать решения на основе группового анализа ситуации;

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

Кейсы следует разрабатывать и реализовывать в учебном процессе с учетом ряда принципов, обеспечивающих эффективность их использования в обучающих программах:

1) кейс должен соответствовать целям обучения;

2) кейс должен быть максимально приближен к реальной профессиональной деятельности (реальное событие или искусственно создаваемая ситуация, где часть реального материала компилируется с какой-либо типовой проблемой);

3) задание должно быть подобрано таким образом, чтобы можно было пользоваться разными путями для поиска вариантов решения;

4) кейсы могут отличаться по уровню обобщенности, по количеству представленной в них информации, по сложности проблемы;

5) материал кейса не должен быть устаревшим, его следует обновлять параллельно с изменениями в реальной практике.

В теории применения кейс-технологий прописаны три основных варианта применения метода:

– диагностика проблемы;

– диагностика одной или нескольких проблем и выработка участниками занятия методов их разрешения;

– оценка обучаемыми предпринятых действий по решению проблемы и их последствий (и проблема, и ее решение могут быть описаны в инструкции).

Как только преподаватель выбрал подходящий вариант применения кейса, можно принять решение по поводу того, будет ли метод кейсов включать одну задачу или серию задач. В зависимости от сложности этих задач метод может применяться или в виде короткого упражнения на 30—60 мин, или в более развернутом виде (кейс-стади). В некоторых случаях вокруг исследования какой-либо важной ситуации может быть выстроен целый курс, длящийся несколько дней.

Процедура работы с кейсом состоит в том, что обучаемым, как уже отмечалось, предлагается письменно или устно конкретный случай из практики (казус). Он описывается лаконично, обычно в несколько строк, которые необходимо прочитать и проанализировать. Например, выражается суть конфликта или проблемы с весьма схематичным обозначением обстоятельств («случилось... или произошло...»). Эта информация может быть изложена в документальной форме (например, сообщение) или может представляться при помощи вербальных или визуальных средств (таких, как показ видеofilmа и/или слайдов). После этого группа получает ряд данных для проверки, начинается процесс их анализа и дальнейшей детализации. Учебные кейсы легче брать из реальной практики, чем специально придумывать в лабораторных условиях. Рассматриваемые на занятиях конкретные микроситуации могут быть отнесены к любому кругу профессиональных проблем, для которых нужны находчивость, оперативность и быстрота в принятии решений.

Работа над всем предложенным преподавателем материалом может осуществляться как в группе, так и индивидуально, но в жестко ограниченное время, по истечении которого обучаемыми должны быть представлены обоснованные выводы и план действий, мероприятий или варианты решений.

Метод анализа кейсов позволяет вовлекать в беседу обучаемых путем прямого обращения типа, например: «Как бы вы поступили в этом случае?», «Что вы думаете по этому поводу?», «Какое решение вы примете?» и пр. Этим примером следует пользоваться как для выяснения мнения отдельных участников анализа, активно проявляющих себя на занятиях, так и для вовлечения в дискуссию тех, кто предпочитает отмалчиваться из-за стеснительности или по другим причинам.

Принципиальное отличие метода кейсов от других интенсивных технологий активизации учебного процесса состоит в том, что здесь превалирует необходимость профессиональной и управленческой компетентности обучаемого. Для большинства рассматриваемых ситуаций целесообразно привлечение специальных знаний (например, кейсы из практики нарушения трудового законодательства требуют от обучаемого знаний по трудовому праву; кейсы по анализу причин конфликтов и демотивации персонала требуют социально-психологической компетентности и т. д.). Эти знания приходят не столько с жизненным опытом, сколько с овладением определенной профессией. По-видимому, именно эта причина вызвала такую высокую потребность в кейсах как в технологии при переподготовке и повышении квалификации, например, уже работающих менеджеров.

При рассмотрении новой ситуации участники анализа предлагают порой не один, а несколько вариантов ее разрешения, и все

варианты могут иметь право на существование, так как к достижению цели можно прийти разными путями. Именно в таком случае можно говорить о наиболее эффективном подходе использования данной технологии. Этот метод можно регулярно использовать практически по любой теме обучения, причем как до начала чтения лекции, так и в ее процессе, и в конце, для проверки усвояемости материала, ситуации могут быть применены самостоятельно и на семинарах и практических занятиях. Применение микроситуаций по типу «Ваши действия?» создает для преподавателя возможность внести в учебный процесс элементы творчества, а от обучаемых требует новых самостоятельных выводов и обобщений, заостряет их внимание на изучаемом материале.

Для того чтобы развить конкретные навыки и умения обучаемых, необходимо многократное повторение данной технологии. Однако эффективность занятия с помощью кейс-технологии во многом зависит от умения преподавателя организовывать групповую работу — направлять беседу в нужное русло, контролировать время в процессе интерактивного взаимодействия, вовлекать в дискуссию всех участников учебного процесса, организовывать корректную обратную связь от участников занятия, давать своевременные ссылки на литературу, обобщать полученные результаты и подводить конструктивные итоги.

Достоинством метода кейсов является то, что он дает уникальную возможность изучить сложные или эмоционально значимые вопросы в безопасной обстановке учебного занятия, а не в реальной жизни, с ее угрозами и риском. Он позволяет учиться, не тревожась о неприятных последствиях, которые могут возникнуть в случае неправильного решения. Использование метода кейсов в учебной программе помогает дополнить многие теоретические аспекты курса посредством введения практических задач, которые группе необходимо решить.

Способность выявлять, анализировать и просчитывать каждый шаг, ведущий к решению, является одним из самых больших преимуществ метода кейсов и в то же время одним из его ограничений. Вряд ли при столкновении в реальности с проблемой, подобной той, которую обучаемый решал на занятии, у него окажутся в распоряжении такие же время, знания и безопасные условия, чтобы справиться с ней. Это необходимо объяснять участникам, чтобы спасти их от разочарования, поджидающего их на рабочих местах. Кроме того, поскольку временные рамки не позволяют группе выработать какие-либо практические рекомендации, это с большей вероятностью может вылиться в общее чувство неудовлетворенности.

Потребность в реализме — постоянное условие любого упражнения в ситуационном анализе, и метод кейсов не является исключением из этого правила. Упражнение должно быть таким,

чтобы участники могли идентифицировать себя с предлагаемыми ролями и справиться с ними. Оно должно вырабатывать требуемый паттерн поведения в условиях таких же установок и ограничений, которые могут возникнуть в реальной ситуации.

Метод кейсов наиболее приемлем для обучения в малых группах (или больших, но с разделением на малые). Он дает наибольшую эффективность в программах, ориентированных на развитие аналитических способностей (сбор и анализ информации, диагностика, прогнозирование). Это тренинги *разрешения проблем (problem-solving), принятия решений (decision-making), ведения переговоров и взаимодействия с персоналом*. Другие области применения — менеджмент, работа с клиентами, продажи и администрирование, политика, медицина, подготовка специалистов, работающих в экстремальных условиях.

Метод «инцидента»

Еще один широко применяемый на практике метод АКС — *анализ инцидентов* (от лат. *incidens* — случающийся) — случай, происшествие, столкновение, обычно неприятного характера. Этот метод отличается от предыдущего тем, что *его цель* — *поиск информации для принятия решения самим обучаемым* и научение его поиску необходимой информации: ее сбору, систематизации и анализу.

Обучаемые вместо подробного описания ситуации получают лишь краткое сообщение об инциденте, произошедшем в какой-либо организации. Сообщение может быть письменным или устным по типу «*Случилось или произошло...*». Для принятия обоснованного решения обучаемым умышленно предлагается явно недостаточная информация, поэтому им необходимо прежде всего:

- собрать информацию;
- разобраться в обстановке;
- определить, есть ли проблемы и в чем они состоят;
- подумать, что надо делать;
- выяснить, что нужно знать для принятия того или иного решения.

Обучаемые оказываются перед необходимостью поиска дополнительной информации, следовательно, вынуждены задавать вопросы, преимущественно *восходящие* — «*вопросы на развитие*» для получения дополнительной информации. Обычно такого типа вопросы начинаются со слов: «что», «где», «когда», «почему», «как», «какой», «зачем». Преподаватель, в свою очередь, может открыть дискуссию о необходимости той или иной информации или сразу же сообщить требуемые данные. Получив необходимую и достаточную, по их мнению, информацию, обучаемые анализируют

ее, принимают решения в небольших подгруппах по 3—5 человек, а затем выносят на общую дискуссию так же, как это делается при традиционном анализе ситуаций, описанном выше.

Можно использовать следующие варианты проведения занятий.

1. *Ситуация готовится заранее* самим преподавателем, затем зачитывается та ее часть, которая является инцидентом, а потом после завершения процесса задавания вопросов слушателями, каждая подгруппа принимает свое решение, и уже затем в открытой дискуссии обсуждаются его правильные и неправильные аспекты.

2. *Преподаватель рассказывает* обучаемым о технологии анализа ситуаций методом «инцидента», затем дается время 15—20 мин, и каждая команда отрабатывает свой вариант ситуации (взятый из книги, практической деятельности предприятий и т.п.). Когда ситуации у всех команд будут разработаны, тогда начинается процедура сбора информации: «инцидент» («случилось...»); вопросы и ответы; принятие решения; презентация решения и его анализ авторами ситуации. Затем другая команда действует в той же последовательности.

Возможные формы организации занятия:

1) каждый запрос на дополнительную информацию обсуждается слушателями, и решается вопрос о ее необходимости для принятия обоснованного решения;

2) каждой подгруппе слушателей выдается вся информация, которую они запросили, а затем на общей дискуссии при обсуждении принятых решений выясняется, какая из полученной информации оказалась использованной при выработке решения;

3) производится как качественное (значимость информации для принятия решения), так и количественное взвешивание (в очках, баллах) «стоимости» запрошенной информации по сравнению с ценностью принятого решения в тех же единицах. При этом «стоимость» информации заранее оговаривается, а оценку решений слушатели производят коллективно. Таким образом обучаемые приучаются собирать информацию рационально и направленно.

Вместе с тем метод «инцидента» имеет следующие ограничения. Зачастую обучаемые осуществляют поверхностный анализ и принимают решение в условиях неполной информации. Порой обучаемые не умеют ставить корректные вопросы с соблюдением их жанра: «на уточнение», «на развитие». В свою очередь плохо сформулированный вопрос не позволяет получить необходимую информацию. Из-за торопливости и неразвитости аналитического потенциала обучаемых иногда истинная проблема, заложенная в ситуации, остается не полностью выявленной. Неправильно поставленный диагноз и излишняя быстрота в принятии решений также могут привести к поверхностной диагностике и «неэффективному лечению».

- К достоинствам метода «инцидента» обычно относят следующие:
- развивает важное управленческое умение — собирать и анализировать информацию;
 - развивает навык постановки вопросов «на развитие», «на уточнение», «на понимание»;
 - развивает у слушателей навык выявления и формулировки проблемы, составляющей основу ситуации;
 - осваиваются навыки системного подхода к принятию управленческих и социально-психологических решений.

Метод анализа критических инцидентов

Он весьма близок к описанному выше методу. В основе метода анализа критических инцидентов данной технологии лежит предположение, что более глубокое понимание всех обстоятельств или последовательности событий можно достичь с помощью подробного анализа одного определенного аспекта ситуации, так называемого критического инцидента.

Критический инцидент определяется в литературе как событие или случай, который явным образом повлиял на результаты работы. Для признания инцидента критическим необходимо, чтобы он соответствовал двум условиям:

- 1) имел начало, окончание, выводы, описывал не самые крайние или редкие случаи из рабочей практики;
- 2) влиял на результат работы.

Подобный инструмент решения проблем широко распространен в некоторых сферах бизнеса и может использоваться при изучении кейса группой обучаемых. Один из вариантов такой технологии: при проведении занятий с заочниками или практиками их просят рассказать «критические инциденты» из их собственного опыта, а затем обсуждают их. Иногда используется так называемый проясняющий анализ инцидента, т.е. визуальное представление инцидента. Например, кого-либо из обучаемых можно попросить изобразить случай из их опыта на доске.

В формате ассессмент-центров широко используется *метод интервью по критическим инцидентам*. Он был разработан американским психологом Дж. Фланаганом и представляет собой процедуру сбора наблюдаемых инцидентов, которые являются наиболее важными или «критическими» для эффективной работы. Как правило, эти инциденты позволяют выяснить существенные моменты работы и определить разницу между успехом и неудачей.

Интервью по выявлению критических инцидентов состоит из нескольких этапов:

- *подготовка* — включает в себя сообщение интервьюируемому о целях, конфиденциальности и порядке прохождения интервью;

определение рабочих целей интервьюируемого, ориентированных на достижение результата;

выяснение общего представления об инциденте, определение названия инцидента;

выяснение контекста, в котором инцидент произошел, — где, как, по каким причинам и кто участвовал и т. п.;

выяснение роли интервьюируемого в инциденте — что делал, думал, как развивались события, что мог бы сделать по-другому;

создание схемы инцидента, в которой фигурируют последовательность событий инцидента, что делал/не делал интервьюируемый, знания, навыки, качества, свойства, которые использовал интервьюируемый для достижения результата;

окончание интервью включает в себя повторение основных моментов обсуждаемого инцидента, их проверку и запись.

Анализируя технологию анализа ситуаций методом «инцидента», нельзя не заметить, что процесс интервью по анализу критического инцидента повторяет технологию сбора информации, описанную выше для принятия окончательного решения.

1.4.3. Метод проигрывания ролей (инсценировки)

Одну и ту же ситуацию можно проанализировать разными методами: методом ситуационного упражнения или традиционного анализа, методом кейса или методом инцидента, а можно разыграть ситуацию в ролях, т. е. осуществить инсценировку. Целесообразно также записать материалы анализа на видеопленку, а затем материал отсмотреть, критически анализируя и извлекая уроки.

Для преподавателей несомненный интерес представляет такая технология активизации занятий, как *метод проигрывания ролей (инсценировки)* или *метод «разыгрывания» ситуаций в ролях*. Цель проигрывания ролей (*role playing*) состоит в том, чтобы воссоздать перед аудиторией правдивую управленческую или социально-психологическую ситуацию и затем дать обучаемым возможность оценить поступки и поведение участников игры — исполнителей.

При «разыгрывании» ситуаций в ролях участники *исполняют роль так, как сами считают нужным*, самостоятельно определяя свою стратегию поведения, свой вербальный репертуар и сценарий. Такую игру называют *спонтанной* или *импровизационной*, ведется она без предварительной подготовки. Основная задача «разыгрывания» ситуации в ролях — проявить творческие способности к решению неожиданно встающих актуальных проблем, к импровизации в поведении. Роли обычно распределяются сознательно и с согласия участников анализа ситуаций. Как правило, в такой игре обучаемые могут позволить себе импровизацию, исхо-

дя из своего видения заданной роли, дальнейший ход событий здесь более естественен. Обычно на таких игровых занятиях обучаемые или играют самих себя, демонстрируя свой стиль, ценности, компетентность, эмоциональную культуру, или подражают кому-то из тех, кого хорошо знают.

При обсуждении результатов такой игры преподаватель может решить не только образовательные задачи, но и развивающие, осуществляя коррекцию личности обучаемого, а также проанализировать, как возникают и развиваются все динамические групповые процессы: нормообразование, структурирование (по вертикали и горизонтали), групповое давление и конформизм, лидерство и руководство.

Преподаватели, использующие этот метод в учебном процессе, часто путают такие его разновидности, как «разыгрывание ситуаций в ролях» и ролевые игры, используемые чаще в тренинге. С нашей точки зрения, эти методы, хотя и имеют между собой много общего, все же весьма существенно различаются, о чем речь пойдет в части 2.

Преподаватель, овладевший ситуационным анализом во всем его многообразии, осознавший суть и предназначение каждого способа работы с ситуациями, усвоивший методологические особенности применения этой технологии, сможет профессионально грамотно воспользоваться и теми технологиями, которые изложены далее. Успешность проведения занятия методом традиционного анализа ситуаций зависит от предварительной организационной и методической подготовки преподавателя, от уровня владения им самой технологией обучения, от его профессиональной и коммуникативной компетентности.

1.4.4. Игровое проектирование

Игровое проектирование (ИП) — один из распространенных способов интенсивного обучения таким дисциплинам, как финансовый и стратегический менеджмент, маркетинг, организация управления, организационная культура и поведение, проектирование и др. Его цель — процесс создания или совершенствования проектов.

Для осуществления этой технологии участников занятия разбивают на группы, каждая из которых занимается разработкой своего проекта, например: новой организационной структуры аппарата управления или корпоративных принципов. Тему для разработки проекта обучаемые в основном выбирают самостоятельно. Однако преподаватель может предложить варианты — для тех, кто не смог решить этот вопрос самостоятельно. В этом случае предлагается разработать проект полезный для практики.

Игровое проектирование осуществляется с функционально-ролевых позиций, воспроизводимых в игровом взаимодействии. Это предопределяет совершенно иной взгляд на изучаемый объект с непривычной для участника обучения точки зрения, позволяющей увидеть значительно больше, что и является познавательным эффектом.

Функционально-ролевая позиция обусловлена совокупностью целей и интересов участников коллективного проектирования организационно-экономической системы. Поэтому сам процесс игрового проектирования должен включать в себя механизм согласования различных интересов участников. В этом и заключается суть процесса ИП и его отличие от любого другого процесса выработки решений (например, дискуссии), основу которых составляет мобилизация коллективного опыта.

Игровое проектирование может включать проекты разного типа:

- исследовательский;
- поисковый;
- творческий (креативный);
- прогностический;
- аналитический.

Исследовательский проект. Перед обучаемыми могут быть поставлены, например, такие задачи:

– провести переговоры с менеджерами организации по наличию проблемы, трудной для решения;

– разработать анкеты или вопросы и провести анкетирование или интервью для исследования мнений членов коллектива по данной проблеме;

– выяснить, каковы возможные причины возникновения сложной ситуации; кто и в каком исходе ситуации заинтересован и почему.

Ответы на эти и другие вопросы помогут сделать ситуацию в организации более ясной, завершенной, вызывающей ощущение «направленной напряженности», побуждающей к творческому поиску способов и средств ее изменения. Для осуществления исследовательской деятельности, анализа практической проблемы и разработки проекта по ее решению обучаемые могут взять реально существующую ситуацию, возникшую в организации и на данный момент не имеющую решения.

Поисковый проект. Обучаемым дается описание ситуации и несколько альтернативных вариантов ее решения. Необходимо выполнить следующие задачи:

– внимательно изучить, выделить и записать достоинства каждого варианта решения (на основе прогнозирования определить, к каким положительным результатам он приведет);

– выделить и записать недостатки (на основе прогнозирования возможных последствий, определить, с какими потерями и потенциальными проблемами придется столкнуться);

– взвесив достоинства и недостатки всех вариантов, отобрать самый эффективный;

– подготовить проект внедрения и обосновать возможности выбранного варианта: кто, когда и при каких условиях, какими силами, в какой период времени будет осуществлять проект, на какой материальной базе, какими финансовыми средствами, взятыми из каких источников, на какой срок и под какие проценты и т. п.

Творческий (креативный) проект. Осуществляется в двух вариантах.

В а р и а н т 1. Обучаемым необходимо описать 2—3 (в зависимости от объема) ситуационные задачи (СЗ) или конкретные ситуации (КС), происшедшие в коллективе, негативного или позитивного характера для выполнения следующих задач:

– проанализировать ситуации, вычленить проблемы, систематизировать их по степени важности решений;

– определить причины возникших проблем;

– найти варианты решений и сделать прогнозы их положительных и отрицательных последствий;

– найти эффективное решение, разработать проект внедрения, описать и обосновать его с организационно-управленческой, материально-технической, финансово-хозяйственной и кадровой сторон.

Для разработки проекта обучаемые самостоятельно выбирают проблемную ситуацию. Описание ситуации может даваться в виде исходной информации, представленной текстом, дополненным таблицами, схемами, рисунками, графиками и др., иллюстрирующими развитие ситуации и соответствующие ей условия деятельности организации.

В а р и а н т 2. Участникам ИП необходимо проанализировать профессиональную судьбу не менее двух практиков и описать их психологические портреты.

Для подготовки психологических портретов обучаемым нужно подобрать соответствующие тесты и разработать вопросы для беседы или интервью; провести собеседование, фотографирование; снять видеофильм.

Прогностический проект. Обучаемые получают задание разработать проект идеальной модели будущего. Например: «Какой мы видим свою страну в 3000 г.?»; «Каким мы видим учителя (менеджера) конца XXI века?»; «Учебные центры через четверть века»; «Альтернативные учебно-образовательные учреждения» и др. Проект должен представлять собой не «загадочные фантазии», не иллюзорные мечтания, а выстроенную в виде конкретной разработки реальную картину будущего. Процесс конструирования перспективы несет в себе все элементы творческого отношения к настоящей реальности, позволяет лучше и глубже понять явления

сегодняшнего дня, увидеть пути развития и совершенствования в будущем.

Для проведения игрового проектирования в учебной аудитории преподаватель должен знать требования, которые предъявляются к проекту для осуществления его экспертизы.

В качестве критериев анализа проектов во время их публичной защиты можно предложить, например, следующие:

- связь со стратегическими целями и задачами организации;
- определение экономических ресурсов и затрат при внедрении проекта;
- определение технико-технологического, организационного и информационного обеспечения проекта;
- правовое обоснование проекта;
- обоснование кадровых и психологических ресурсов внедрения;
- степень разрешения существующих проблем, трудностей, вывода организации из тупика при внедрении предлагаемого проекта;
- определение негативных последствий внедрения, возможность появления потенциальных проблем;
- определение будущего эффекта, рентабельности, прогнозируемых выгод и преимуществ предлагаемого проекта.

Аналитический проект. Участникам ИП предлагается выполнить работу по анализу труда линейного или функционального руководителя организации и на основе полученного материала и его анализа предложить рекомендации для улучшения деятельности.

Для этой цели необходимо выполнить следующую работу:

- описать содержание труда конкретного руководителя ОУ;
- определить сферу его прав и ответственности, деловых партнеров, прерогативы;
- описать функциональные обязанности: по должностной инструкции и реально выполняемые;
- выяснить, что мешает руководителю успешно выполнять свои обязанности;
- выяснить, каковы проблемы и трудности в его деятельности;
- выяснить, как распределяется его рабочее время;
- проанализировать, насколько научно организован труд руководителя, в каких условиях он работает и как технически оснащено его рабочее место;
- выяснить, каким образом он повышает свою компетентность, и т. д.

Специфика ИП заключается в том, что это интерактивный метод, т. е. все проекты разрабатываются в рамках группового игрового взаимодействия, а результаты проектирования (т. е. сам проект, визуально оформленный на листе ватмана) защищаются на межгрупповой дискуссии, по итогам которой можно определить, во-первых, наиболее проработанный и обоснованный проект, во-вто-

рых, наилучшим образом презентованный проект. Если ситуация позволяет, то лучший проект и группа его разработчиков или лучшие проекты по каждой номинации могут быть вознаграждены.

Формы проведения занятий по игровому проектированию могут быть различными, но в их основе должны лежать три момента, организующих познавательную и поисковую деятельность:

- четкий механизм определения функционально-ролевых интересов участников занятия;
- алгоритм разработки проекта, предложенный обучаемым;
- механизм экспертной оценки или игрового испытания проекта, например публичная презентация, внедрение проекта на практике или стажировка, по месту работы обучаемого.

В тех случаях когда механизмом игрового испытания проекта является игровое моделирование, занятие по существу превращается в фрагмент деловой игры.

Как и все технологии, ИП не лишено недостатков, а именно: иногда во время совместной работы участники не находят общего языка или имеют разные подходы к разработке проекта; некоторые обучаемые предпочитают коллективной ответственности индивидуальную и тогда притязают на свой собственный проект; работа над проектом требует достаточно много времени, поэтому группы (а тем более индивид) не всегда укладываются в отведенное для этой деятельности время, и тогда задание может оказаться незавершенным, что снижает мотивацию и порой приводит к разочарованиям; презентаторы от групп не всегда могут донести преимущества проекта из-за неразвитой коммуникативной культуры и слабых презентационных умений, поэтому участники занятия бывают разочарованы итоговым результатом, не соответствующим их ожиданиям.

Однако значимость технологии определяется прежде всего положительными эффектами, которые считаются обучающим результатом. Их несколько.

1. ИП развивает навыки совместной деятельности, обучает сотрудничеству, т. е. развивает метакомпетентности.
2. Групповая работа сплачивает обучающихся, развивая чувство не только индивидуальной, но и коллективной ответственности.
3. Работа над проектом позволяет обучаемым развить аналитический, прогностический, исследовательский и креативный потенциал.
4. В ходе защиты проектов развиваются презентационные умения и навыки, коммуникативная и интерактивная компетентность обучаемых.

Таким образом, обучаемые получают шанс приобрести действительно практический опыт по решению конкретных проблем и попробовать еще в лабораторных условиях довести решение до реализации.

1.5. Мозговые штурмы (брейнсторминг)

Исследования психологов, в частности К. Левина и его единомышленников, доказали эффективность использования активных методов взаимодействия, разнообразных групповых дискуссий при принятии управленческих решений, среди которых более эффективна специально организованная дискуссия, которая носит название «брейнсторминг», или мозговой штурм.

Мозговой штурм (МШ), или метод психологической активизации коллективной творческой деятельности, был разработан американским предпринимателем, изобретателем и психологом А. Осборном в 1953 г. для получения новых идей. МШ широко применялся в 1950-х гг. в таких странах, как США и Франция, преимущественно при обсуждении технологических задач, а также проблем планирования и прогнозирования.

С развитием бизнеса и усилением роли деловых коммуникаций в обществе стало очевидным, что метод может успешно применяться в целом ряде сфер для решения самых различных задач, не связанных напрямую с процессом выработки производственных идей. Это привело к тому, что со временем МШ стал восприниматься и использоваться как общий метод творческого решения проблем, который может применяться на деловых встречах или при разработке проекта, а также для экспертной оценки рисков, стимулирования креативного мышления.

Метод Осборна имеет исторический аналог — «*корабельный совет*». В трудных ситуациях команда парусного судна в полном составе во главе с капитаном собиралась на совет. Обсуждение шло по кругу, причем начинали с самого младшего юнга и далее — последовательно по старшинству до капитана. Такой совет проходил в два этапа: сначала высказывались соображения и идеи, а затем начинался процесс их обсуждения и высказывания различных мнений.

Сущность метода МШ — упорядочение, повышение организованности и рационализации творческого процесса. Это позволяет отказаться от эффективного метода проб и ошибок, который предполагает перебор вариантов. В противовес ему метод МШ разрушает имеющиеся стереотипы и формирует новые шаблоны. Стихийное разрушение стереотипов заложено в самом названии нового метода, ведь «storm» более точно переводится не как «штурм», а как «шторм», «буря».

Метод Осборна групповой. Специально организованная дискуссия позволяет выслушать все мнения практически одновременно. Общение происходит в основном на вербальном уровне. Это позволяет не только услышать, но и воспринять чужое видение проблемы, уловить ее новые аспекты и грани, взглянуть на проблему совершенно с иной точки зрения.

Групповая дискуссия в процессе МШ важна еще и потому, что все участники коллективного взаимодействия в нее включены, участвуют в процессе поиска, выработки и принятия решений. Это ослабляет сопротивление участников инновациям и позволяет быть к этим инновациям сопричастными.

В процессе генерирования идей вообще *запрещена критика*, а сама оценка идей начинается лишь после того, как проговорено все, что наработано, без немедленной реакции на сказанное. В процессе дискуссии поощряются любые инициативы, фантазии (парадоксальные, нереальные и необычные), домысливание чужих высказываний, взращивание «ростков» новой мысли или идеи. Отсутствие критики, как правило, снимает психологические барьеры, а возможность «раскручивать» чужие идеи позволяет довести их до предложения.

Весь процесс МШ разделен как бы на два этапа: первый — коллективная дискуссия, в рамках которой генерируются идеи при абсолютном равноправии всех участников; второй — критика и аналитика высказанных предложений, их оценка и выбор альтернативных вариантов. Для выбора лучших идей из множества наработанных используются разнообразные техники и приемы — от метода «независимых характеристик», на основе выработанных самими участниками критериев анализа, до тестирования методом «от противного». Наиболее ценные идеи отбираются, группируются, ранжируются, распределяются по степени важности для обсуждаемой проблемы и по блокам (например: маркетинг; управление персоналом; прогнозирование; планирование; ресурсное обеспечение и пр.).

У мозгового штурма есть достаточно много разновидностей, большинство из них можно применять для решения профессиональных задач: обратный, теневой и комбинированный мозговые штурмы; индивидуальный МШ; мозговой штурм на доске; МШ в стиле «соло»; визуальный МШ; МШ по-японски; брейнрайтинг.

Рассмотрим характеристики перечисленных технологий.

1.5.1. Обратный мозговой штурм

Его предпочтительно применять при создании нового, улучшенного образца продукции, новой услуги при разработке новой идеи, когда решаются две творческие задачи:

- 1) выявление в существующих изделиях, услугах, идеях максимального числа недостатков;
- 2) максимальное устранение этих недостатков во вновь разрабатываемом изделии или услуге.

При решении первой задачи необходимо выявить полный список недостатков, состоящий из двух частей: недостатки, обнару-

женные при изготовлении или эксплуатации выпускаемых изделий или реализуемых идей, и недостатки, которые возникают в обозримом будущем у разрабатываемого изделия или услуги, предлагаемой идеи. Полный список недостатков должен отражать все возможные отклонения существующего положения от желаемого. Обратный МШ ориентирован на решение первой творческой задачи, т. е. его цель заключается в составлении наиболее полного списка недостатков рассматриваемого объекта или идеи, на которые обрушивается ничем не ограниченная критика.

Формулировка задачи для обратного МШ должна содержать краткие и достаточно исчерпывающие ответы на следующие вопросы:

1. Что представляет собой объект, который требуется улучшить?

2. Какие известны недостатки объекта, идеи, связанные с их использованием, внедрением, эксплуатацией?

3. Что требуется получить в результате мозгового штурма?

В результате обратного МШ составляется максимально полный список недостатков, дефектов и потенциальных проблем рассматриваемого объекта, определяется, какие из них особенно нетерпимы, прогнозируются недостатки и трудности эксплуатации на 10—20 лет вперед, чтобы, устранив их, обеспечить наиболее длительную конкурентоспособность объекта.

Для обеспечения непрерывности высказывания идей и полноты формируемого списка недостатков ведущему МШ рекомендуется использовать список вопросов и пожеланий. Например:

1) у каких параметров объекта или его элемента ожидаются отклонения от нормы (идеала);

2) какие ожидаются трудности разработки, изготовления, сборки, контроля объекта или его отдельных сторон;

3) каковы сложности обоснования, разработки и внедрения идеи?

1.5.2. Теневой мозговой штурм

Далеко не каждый человек может заниматься творческой деятельностью в присутствии и при активном вмешательстве посторонних лиц. В связи с этим при проведении МШ, например, на педсовете или деловом совещании бывает целесообразно для части генераторов идей обеспечить условия одновременного присутствия и отсутствия, их участия и неучастия в коллективном выдвигании идей. Разрешить эти противоречия возможно с помощью теневого мозгового штурма.

Сеанс проводится двумя подгруппами генераторов идей. Первая из них — собственно генераторы — высказывают идеи по правилам прямого МШ, т. е. называют их вслух при соблюдении усло-

вия запрета критики. Вторая подгруппа — теневая — следит за ходом работы генераторов, но не принимает в обсуждении непосредственного участия. Она является своего рода теневым кабинетом. Каждый участник теневого кабинета записывает свои идеи, возникающие под воздействием обсуждения, проводимого активной подгруппой. Теневая и активная подгруппы генераторов идей могут во время совещания находиться в одном помещении. В этом случае пространственно их может разделять, например, один ряд столов или стульев. Подгруппы могут работать и в различных помещениях; в этом случае теневой кабинет следит за ходом работы активной подгруппы по телемонитору или по компьютеру.

Перечень выдвинутых генераторами идей и списки решений, предложенных всеми участниками теневого кабинета, после завершения сеанса передаются в группу экспертов, в задачу которых входит не только оценка идей, но и их развитие, комбинирование, т. е. творческий процесс в этой группе переходит в новую фазу.

1.5.3. Комбинированный мозговой штурм

Вышеописанные методы прямого (или теневого) и обратного МШ могут быть совместно использованы в различных комбинациях.

Двойной прямой мозговой штурм заключается в том, что после проведения прямого МШ делается перерыв от двух до двух-трех дней, после чего МШ повторяется еще раз. Во время перерыва у участвующих в МШ специалистов включается в работу мощный аппарат решения творческих задач — подсознание человека, синтезирующее неожиданные фундаментальные идеи.

Обратно-прямой мозговой штурм, как правило, используется для прогноза развития МШ. Сначала с помощью обратного мозгового штурма выявляют все недостатки и слабые, плохо проработанные или недостаточно обоснованные стороны существующего объекта, идеи и выделяют среди них главные. Затем проводят прямой МШ с целью устранения выявленных главных недостатков и разрабатывают проект принципиально нового решения. Для того чтобы увеличить время на прогнозирование, этот цикл имеет смысл повторить.

МШ с оценкой идей предназначен для решения сложных задач и выполняется в три этапа.

На первом этапе проводят прямой мозговой штурм. Коллективно составленный общий список идей передается каждому участнику, чтобы тот индивидуально отобрал из него от 3 до 5 лучших идей и указал их преимущества. Разрешается добавлять и свои новые идеи.

На втором этапе совершаются следующие действия:

- каждый участник сообщает об отобранных им (или предложенных дополнительно) 3—5 идеях с указанием их достоинств и преимуществ;
- по каждой идее проводится короткая (5—10 мин) интеллектуальная разминка с целью развития и выдвижения идей по улучшению предложенного варианта и выявлению недостатков;
- предлагаются идеи по устранению недостатков;
- в результате обсуждения составляется таблица положительной/отрицательной оценки идей;
- каждый участник независимо от других выбирает из таблицы 1—2 наилучших варианта;
- на основе выбранного варианта разрабатываются и представляются решения.

На третьем этапе представленные варианты обсуждаются, ранжируются от самых лучших к худшим, затем составляются предложения с описанием наилучших решений.

1.5.4. Индивидуальный мозговой штурм

Данный метод по существу не отличается от метода коллективного мозгового штурма и проводится по тем же правилам. Единственное отличие состоит в том, что сеанс проводится одним специалистом. Он сам генерирует идеи, сам их регистрирует, сам делает оценку своих идей. Длительность сеанса не должна превышать 3—10 мин. Все возникшие идеи обязательно фиксируются на бумаге. К их оценке автору следует приступать не сразу, а через некоторое время, например через неделю.

При определении первоначальных причин проблемы может быть весьма полезным составление диаграммы причины/следствия, или лестничной диаграммы. При помощи такой диаграммы можно разобрать любую проблемную ситуацию.

Создание диаграммы причины/следствия состоит из нескольких этапов:

- на правой стороне листа бумаги (флип-чарта) записываются друг за другом краткие положения проблемы, ее основные характеристики в настоящее время, все это помещается в прямоугольник, который получает название «следствие»;
- из левой стороны листа проводится горизонтальная линия со стрелочкой на конце к прямоугольнику «следствие»;
- определяются возможные причины проблемы, из них каждая вписывается в прямоугольник на левой стороне листа;
- каждая причина рассматривается по очереди, делается попытка перечислить как можно больше факторов, способствовавших возникновению проблемы, детально рассматривается каждый из них;

— анализируется взаимосвязь указанных причин, вносятся изменения в диаграмму.

Для успешного применения индивидуального МШ необходимо приобрести навыки постановки самому себе вопросов, на которые возможны альтернативные ответы.

Метод мозгового штурма используется не только как технология генерирования идей, но и как практический прием решения сложных и творческих задач. Для этого его иногда модифицируют.

Челночный мозговой штурм

Одна из модификаций МШ — челночный метод. Как известно, одни люди больше склонны к генерированию идей, другие — к их критическому анализу, и зачастую, работая вместе, они взаимодействуют неэффективно. Например, известный физик П. Эренфест постоянно страдал от того, что его критические способности опережали конструктивные. Повышенная критичность не позволяла созреть и укрепиться даже его собственным идеям. При обычных обсуждениях проблем творцы и критики, оказываясь вместе, мешают друг другу.

В условиях челночного МШ эта несовместимость устраняется тем, что подбираются две группы участников с учетом способностей каждого — для генерирования идей и для критики. Эти группы участников работают в разных помещениях.

МШ начинается в группе генерации идей, ведущий излагает проблему, просит каждого внести свои предложения, записывает все полученные предложения, объявляет в этой группе перерыв и передает их в группу критики. Критики отбирают самые интересные и перспективные предложения и на их основе доопределяют задачу, которая после перерыва вновь предлагается группе генерации идей. Работа повторяется циклически до получения приемлемого результата. Группа всего из шести человек может выдвигать в процессе челночного штурма за 30 мин до 150 идей. Участники МШ, работающие обычными методами, никогда не пришли бы к мысли, что рассматриваемая ими проблема имеет такое разнообразие аспектов.

Метод «635»

Метод «635» — это письменный мозговой штурм. Это метод с фиксированным числом участников и определенной процедурой взаимодействия. Шесть участников выдвигают три идеи, которые поступают к другим участникам, дополняющим их новыми тремя идеями — и так пять раз. Составляется бланк сбора идей по методу

«635». Каждый участник записывает идеи в бланк. Основные идеи ($6 \times 3 = 18$) по очереди поступают к членам группы, каждый из которых дополняет их еще тремя предложениями. После прохождения через руки всех шести участников бланки содержат 109 идей. Затем в работу включаются критики. Письменно зафиксированные идеи отличаются лучшей формулировкой и большей обоснованностью, хотя и меньшей оригинальностью.

1.5.5. Мозговой штурм на доске

В помещении, где проводится МШ, необходимо повесить на стену специальную доску, чтобы участники размещали на ней листки с записями тех творческих идей, которые придут им в голову в течение рабочего дня. Эту доску следует повесить на самом видном месте. В центре ее должна быть написана большими яркими (разноцветными) буквами требующая разрешения проблема. Любой, у кого возникнет интересная мысль, способная помочь в решении этой проблемы, может приколоть на доску листок с зафиксированной на нем идеей.

Преимущества МШ на доске заключаются в следующем:

- проблема — всегда перед глазами, и мысли о ней будут постоянно вертеться в умах всех заинтересованных в ее решении лиц;
- этот способ рождает множество ассоциаций; знакомясь с чужими идеями, записанными на приколотых к доске листках, другой участник, скорее всего, придумает что-то свое;
- время размышления над проблемой не ограничено одним-двумя часами ведения мозгового штурма.

Если листков с идеями немного или их нет вовсе, то преподавателю следует найти способы побудить обучаемых относиться к работе более творчески.

1.5.6. Мозговой штурм в стиле «соло»

Этой технологией можно пользоваться как совместно, так и индивидуально. Если кто-то из обучаемых хочет воспользоваться техникой МШ самостоятельно, то лучше всего завести для своих идей специальную картотеку. «Увековечивания» в картотеке заслуживают абсолютно все идеи — удачные, не очень удачные, а то и вовсе кажущиеся абсурдными или пустыми. Рождайте новые мысли, пока ваш источник вдохновения не иссякнет, а уж потом вы сможете рассортировать все идеи, что-то добавить, улучшить и подвести итоги, выбрав те мысли, которые будут оптимально способствовать достижению поставленной цели, решению проблемы.

Главное в этой разновидности МШ — не потерять то, что приходит в голову, и записывать каждую пришедшую на ум мысль, даже если какая-то мысль абсолютно в данный момент не связана с решаемой задачей. В данном случае содержание идеи неважно. Если она появилась — ее необходимо записать («здесь и сейчас»), а затем уже использовать для решения проблемы.

1.5.7. Визуальная мозговая атака

В реальной жизни мозговая атака может осуществляться в самое разное время и в самых разных местах. Например, кому-то для появления «умных мыслей» в разных формах способствует игра в гольф; композитору самые удачные мысли приходят во время сочинения музыки, актеру — во время репетиции или спектакля. Того, кому помогают думать зрительные образы, на блестящую мысль натолкнут, скорее всего, какие-то зарисовки и наброски. Как правило, идеи появляются быстро, одна за другой, и зарисовка, сделанная в момент рождения идеи, позволит не только зафиксировать удачную мысль, но и не потерять темп в процессе размышлений. Кроме того, фиксация идей с помощью рисунков уберезет от преждевременной критики этих идей.

Основные правила визуальной мозговой атаки:

скорость и гибкость мышления. Скорость мышления означает возникновение большого количества идей в течение определенного промежутка времени; гибкость мышления характеризуется их разнообразием и разносторонностью идей;

отсутствие преждевременной критики;

быстрая реакция. Если не «зарисовать» идею немедленно, есть риск ее потерять (один человек, которому пришла в голову великая идея, способная перевернуть мир, так обрадовался, что помчался в церковь, дабы поблагодарить за снизошедшее на него озарение Бога; лишь опустившись на колени, он понял, что все позабыл).

1.5.8. Мозговой штурм по-японски — диаграмма родового сходства (метод К. Джей)

В основе данной техники, разработанной японцами Кобаяши и Кавакита, лежит осознание необходимости единого для всех участников подхода к определению и решению проблемы. Иногда ее называют «*рисовым градом*».

Эта техника помогает сблизить позиции каждого участника и делает возможным принятие общего, приемлемого для всех решения.

Метод делится на два этапа: постановка проблемы и ее решение. На первом этапе каждый член группы должен определить суть проблемы; на втором — предложить вариант ее решения. Как только собраны все факты, начинается этап поиска решения. Одним из путей может стать создание мини-программы доведения занятия до конца или установление обратной связи с помощью дебрифинга.

В общем виде план действий можно представить следующим образом.

Этап 1 — определение проблемы. Преподаватель перечисляет все понятия, относящиеся к повестке дня (например: продажа, затраты, дистрибьютерские услуги, конкуренция).

Каждый из участников занятия записывает на карточках факты, связанные с рассматриваемой проблематикой, — каждый факт на отдельную карточку. Факты должны быть значимыми и иметь непосредственное отношение к исследуемой проблеме.

Преподаватель собирает и перераспределяет карточки так, чтобы никому не достались прежние, затем зачитывает содержание одной из карточек.

Участники выбирают те карточки, которые связаны с предложенным их вниманию высказыванием. Из этих карточек составляется набор.

Участники дают набору название, отражающее, по общему мнению, сущность всех представленных в наборе фактов. Давая набору название, участники суммируют все имеющиеся в распоряжении факты и затем извлекают из них суть проблемы.

Название набора карточек должно отвечать следующим требованиям:

- оно не должно быть слишком общим;
- его смысл должен быть производным от набора фактов;
- оно не должно быть простым перечислением фактов из набора.

Участники МШ по-японски объединяют в наборы остальные факты — каждый под своим названием. Затем все наборы складываются в один, которому группа дает название, отражающее сущность заключительного набора.

Этот заключительный комплексный набор будет максимально приближен к сущности проблемы и ее определению. Возможно, следует переставить ключевые слова, чтобы возникло ясное и четкое определение проблемы. Когда у участников появляется общее понимание задачи, происходит сближение их позиций; все присутствующие соглашаются с определением проблемы; в процессе совместного обсуждения участники группы обретают «чувство локтя».

Этап 2 — решение проблемы. Каждый участник записывает свои предложения по решению проблемы на отдельных карточках — по одному варианту на каждой карточке, количество вариантов не ограничено.

Руководитель группы собирает и перераспределяет карточки так, чтобы никому не достались прежние. Ведущий зачитывает один из вариантов.

Участники выбирают карточки, связанные с этим вариантом решения. Когда все предложения отобраны, они группируются.

Набору дается название. В ходе дальнейшего обсуждения оставшиеся предложения также объединяются в наборы вариантов решения проблемы, а уже из них составляется окончательный набор. В этом наборе должна быть заключена сущность всех предложенных решений.

Название заключительного набора должно выражать сущность всех предложений. Ведущий задает группе вопрос: «Что объединяет все предложенные идеи?» Поиски ответа вызовут множество мыслей у участников такого МШ, и ведущий сможет выбрать и сгруппировать самые интересные из них. Как свидетельствуют авторы технологии, «выстраданное» окончательное решение будет подобно солнечному свету, озарившему небосвод после долгой ночи.

Итак, метод мозговой атаки по-японски работает следующим образом: когда участники группы фиксируют на карточках связанные с исследуемой темой факты, *определение проблемы расширяется*; когда они группируют факты в наборы, оно *сужается*. В группе, объединяющей факты по описанному выше принципу, изменяется видение проблемы; она приобретает более объективный характер, проясняются возможные пути ее решения.

Существуют и другие способы коллективного генерирования идей. В практике принятия управленческих решений в Японии широко используется также *метод «ринги»*.

Термин «ринги» в «Большом японско-русском словаре» трактуется как «получение согласия на решение проблемы путем опроса персонала без созыва специального совещания или организации дискуссии».

Процедура «ринги» состоит из пяти этапов.

1. Выдвижение общих соображений о проблеме, по которой должно быть принято решение.

2. Передача проблем вниз, в секцию, где организуется работа над проектом или проблемой.

3. «Отсечение корней», т. е. детальное согласование с исполнителями готовящегося проекта (в сущности, это «сглаживание углов», т. е. ослабление разногласий, отбрасывание противоположных точек зрения, подобно тому как при пересадке дерева садовник продельывает подготовительную работу, обрубая торчащие далеко в сторону корни). Принятие решения предваряется обсуждением проблемы всеми заинтересованными лицами и выработкой согласованного подхода к ее решению.

4. Проведение целенаправленных совещаний и конференций, на которых обсуждаются конкретные пути решения проблемы.

5. Доработка документа — визирование решения его исполнителями, на котором каждый должен поставить свою подпись и утверждение документа руководителем, а в дальнейшем руководством фирмы.

Японцы считают, что «ринги» помогает учитывать весь спектр мнений о тех или иных проблемах в процессе коллективной дискуссии, и, хотя метод достаточно громоздкий, перегружающий каналы информации, он выражает философию японского менеджмента, составные части которого — предусмотрительность, осторожность, коллективное принятие решений и коллективная ответственность.

1.5.9. Брейнрайтинг

Термин «брейнрайтинг» введен учеными Института Баттеля во Франкфурте. Эта методика основана на технике мозговой атаки, но участники группы выражают свои предложения не вслух, а в письменной форме. Они пишут свои идеи на листках бумаги и затем обмениваются ими друг с другом. Идея соседа становится стимулом для новой идеи, которая вносится в полученный листок. Затем группа снова обменивается листками — и так продолжается в течение определенного времени (не более 15 мин).

Правила мозговой атаки распространяются и на записи мыслей: следует стремиться к большему количеству идей, не разрешается критиковать выдвинутые предложения до окончания занятий, следует поощрять «свободные ассоциации».

1.6. Эвристические техники интенсивного генерирования идей

1.6.1. Метод морфологического анализа

Метод морфологического анализа (ММА), или метод многомерных матриц (МММ), предназначен для коллективного принятия решений. Метод базируется на принципе системного анализа новых связей и отношений, которые проявляется в процессе матричного анализа изучаемой проблемы. Поскольку новое свойство или другой подход часто представляет собой иную комбинацию известных элементов (устройств, процессов, идей и т.п.) или комбинацию известного с неизвестным, метод позволяет продвигать новое не путем проб и ошибок, а целенаправленно и системно.

В процессе обсуждения проблемы сначала выделяют ее главные характеристики, выстраивая как бы «оси». На каждую из них затем

мысленно «нанизывают» всевозможные комбинации «элементов». В поле зрения при этом, как правило, попадают самые неожиданные варианты, которые иначе и не придумаешь. Например, при размышлении над характеристикой образа политика в качестве осей могут быть выбраны его обаяние, направленность активности, имидж, а за элементы приняты поступки, отношения, ценности.

Для использования техники ММА участникам понадобятся графические построения: на доске или на экране рисуются три-четыре оси, на которые затем помещают элементы с названием качеств (видов продукта, услуг и т. п.). Для того чтобы возникали идеи, оси можно вращать, элементы менять местами. Если разделить участников на группы по три-четыре человека, то результат будет получен обязательно; через некоторое время можно будет обсудить итоги творческого процесса и определить новые, полезные для организации идеи.

1.6.2. Техника расчленения

В практике принятия решения может также использоваться техника расчленения, которая включает в себя четыре последовательных шага. Вначале все составные части конструкции (предмета, услуги, товара и т. д.), подлежащей совершенствованию, записывают на отдельные карточки. Затем на каждой карточке последовательно перечисляют максимальное количество характерных признаков соответствующей части. После этого необходимо оценить значение и роль каждого признака для функций данной части (должны ли они оставаться неизменными с точки зрения реализации своих функций). Затем следует подчеркнуть разными цветами те признаки анализируемой части, которые совсем нельзя менять, те, которые можно менять лишь в заданных пределах, и те, которые можно менять в любых пределах.

В заключение все карточки выкладываются на стол одновременно и анализируются как общее поле приложения усилий. Существо техники расчленения заключается в одновременной обзорности всего множества элементов, подлежащих преобразованию, т. е. в активизации не только аналитических возможностей левого полушария головного мозга человека, но и синтетических — правого.

1.6.3. Метод инверсии

Метод инверсии (обращения) ориентирован на поиск вариантов решения творческой задачи в новых, неожиданных направлениях, чаще всего — противоположных традиционным взглядам и

убеждениям, которые диктуются логикой и здравым смыслом. Замечено, что нередко в ситуациях, когда логические приемы, процедуры мышления оказываются бесплодными, оптимальным является парадоксальный подход к решению. Например, ведется поиск путей увеличения прочности изделия и для этих целей стремятся увеличить его вес, в то время как лучших результатов удается достичь, решая задачу в противоположном направлении, например уменьшая вес конструкции, делая ее полой.

Метод инверсии базируется на принципе дуализма, диалектического единства и оптимального использования противоположных (прямых и обратных) процедур творческого мышления (анализа и синтеза; конкретное и абстрактное; логика и интуиция и др.), а также диалектического подхода к анализу объекта исследования (изучение интенсификации и замедления, объединения и разъединения элементов системы). Рассматриваются статистические и динамические характеристики объекта, его внешние и внутренние стороны, используется увеличение или, наоборот, уменьшение размеров, реальное и фантастическое, сужение поля поиска и расширение поля поиска. Если не удастся решить задачу с начала до конца, то следует попытаться сделать это от конца к началу.

Достоинством метода является то, что он позволяет развивать диалектику мышления, находить выход из, казалось бы, безвыходной ситуации, оригинальные, неожиданные решения различного уровня трудности задач. Ограничением метода можно считать то обстоятельство, что он требует довольно высокого уровня развития творческих способностей, базисных знаний, умений и опыта.

1.6.4. Формат одного вопроса

Техника формат одного вопроса — еще одна методика выработки коллективного решения. Участники сконцентрированы на единственной задаче, и вероятность отклонений от темы уменьшается. Самое главное в этой технике — попробовать сформулировать основной вопрос, ответ на который даст решение проблемы. Последовательность обсуждения здесь следующая. Ведущий коллективное обсуждение формулирует вопросы, которые в конце концов сводятся к следующим:

- какой вопрос даст все необходимые ответы для выполнения поставленной задачи;
- на какие вспомогательные вопросы надо найти ответы до ответа на главный вопрос;
- достаточно ли у нас информации для уверенных ответов на вспомогательные вопросы (если да — отвечаем, если нет — продолжаем обсуждение);

— какие ответы на вспомогательные вопросы являются самыми обоснованными;

— если ответы на вспомогательные вопросы правильны, каким будет лучшее решение этой проблемы?

1.6.5. Метод номинальной группы

Известно, что в некоторых организациях встречаются ситуации, когда индивидуумы с сильным характером подавляют других участников коллективного принятия решений. Они оттесняют их от активного участия в работе. Такие люди способны ослабить потенциал группы в процессе коллективного принятия решения. Преодолеть подобные помехи можно с помощью метода номинальной группы (МНГ).

Термин «номинальный групповой метод» был впервые применен для определения процессов, сводящих людей вместе, но не позволяющих им общаться устно.

Как правило, МНГ — это структурированная групповая встреча обучаемых (7—9 человек), которые не разговаривают друг с другом, а излагают идеи на бумаге. Через некоторое время происходит структурированное распределение идей. Один из участников коллективного принятия решений — регистратор — записывает эти идеи в таблицу до тех пор, пока все участники не сообщат, что у них больше нет идей, при этом никакого обсуждения не проводится.

Метод состоит из трех стадий анализа возможных причин существования проблемы.

На первой стадии участников коллективного принятия решений просят не общаться; вербальное взаимодействие не разрешено. Каждого просят написать на листе бумаги основные, с его точки зрения, причины рассматриваемой проблемы. Эта процедура занимает от 5 до 15 мин. Результатом первого этапа является список идей и предложений (обычно от 18 до 25). Например, если группа обсуждает высокий уровень демотивации персонала в организации, то предлагается перечислить как можно больше причин этого явления.

Дж. К. Джонс предлагает поставленному в тупик участнику написать предложение, характеризующее его затруднение, затем заменить в этом предложении каждое слово или оборот синонимами. Например, проблема формулируется так: «Допуски при обработке вызовут несовмещение двух поверхностей». Подбираются синонимические понятия. Слова «допуски при обработке» заменяются словами «неровности сварочного шва». Это наводит на мысль о сварке другим процессом. Слово «несовмещение» заменяется словом «зазор». Это наводит на мысль о необходимости предусмотреть специальный зазор. «Две поверхности» можно заме-

нить словами «прилегающие друг к другу поверхности». Это наводит на мысль о необходимости разъединить эти поверхности и предусмотреть прокладку между ними. Слово «поверхности» можно заменить словом «плоскости». Это наводит на мысль о возможности изготовления неплоских поверхностей.

На второй стадии преподаватель просит каждого по очереди прочесть вслух одну из записанных причин. Пока идет чтение, регистратор ведет записи на доске. Затем участникам предлагается привести вторую причину и так далее, пока не будут опрошены все члены группы. Когда предлагаемая участниками причина записывается на доске, члены группы включают ее в свои списки или отмечают в них наличие этого пункта. Таким образом, каждая предлагаемая причина заносится в список только один раз. Если одно предложение частично перекрывает уже высказанное, его также вносят в список ведущего.

На третьей стадии все внимательно изучают список идей и ранжируют причины проблемы, происходит структурированное обсуждение каждой идеи. Выясняется степень поддержки каждой идеи, внесенной в список. Когда причин много, закрытым ранжированием (тайным голосованием) выбираются пять самых веских. Итоги ранжирования собирают и обобщают. Групповым решением является математическая сумма отдельных голосов.

Эффективность данного формата зависит от соблюдения трех принципов:

1) участники не разговаривают друг с другом, идет индивидуальная запись причин проблемы;

2) причины зачитываются поочередно много раз;

3) причины ранжируются.

Все три стадии процесса можно провести в течение 1 ч.

Применение этого метода на занятиях позволяет установить основные причины проблемы. Кроме того, эта процедура способствует выявлению самых серьезных из них. Поскольку ранжирование причин происходит, как правило, закрыто, то велика вероятность точного установления причины. Если данная процедура применяется так, как здесь описано, формат номинальной группы увеличивает преимущества и сводит к минимуму недостатки взаимодействия членов группы.

Основные преимущества НГ заключаются в следующем:

– каждый член группы имеет равное влияние;

– идеи всеми воспринимаются с большей готовностью;

– разработчики в рамках организации могут непосредственно не взаимодействовать, однако это не влияет на продуктивность работы;

– исключается предварительная оценка идей;

– более эффективно используется время;

– формат можно применять для очень большого числа участников.

1.6.6. Программно-ролевой метод

Существуют и другие методы активизации поиска идей участниками коллективного принятия решений, например программно-ролевой метод генерирования идей. В нем особое значение приобретает взаимодействие участников, распределившихся по специфическим ролям или функциям. Обычно это — «генератор идей», «эрудит», «консультант по специальным вопросам», «эксперт» и, конечно же, «лидер команды», который должен управлять всей работой. Успех зависит от искреннего взаимопонимания и благоприятного психологического климата в работающей группе, а также от профессионального исполнения преподавателем ролей *фасилитатора* (от англ. *facilitator* — специалист по сопровождению групповых процессов, обучающий сотрудничеству) и *модератора* (от итал. *moderare* — смягчение, сдерживание; от лат. *moderator* — умеряющий, обуздывающий, сдерживающий, смягчающий).

Эффективность метода во многом зависит от степени совпадения личностных и психологических качеств участников коллективного принятия решения с их ролевыми функциями. Однако даже такое ограничение снижает потенции творческой личности.

1.6.7. Техника ликвидации тупиковых ситуаций

Цель метода — найти новые направления поиска, если очевидная область поиска не дала приемлемого решения. В литературе, посвященной анализу творческой деятельности, приводится ряд способов изменения подхода к решению проблемы, когда работа зашла в тупик. Эти способы можно разделить на несколько типов, каждый из которых может оказаться достаточным для ликвидации тупиковой ситуации.

Общий план действий, как правило, следующий:

- выработка правил преобразований, которым можно подвергнуть имеющееся неудовлетворительное решение или какие-либо его части;
- поиск новых взаимосвязей между частями имеющегося неудовлетворительного решения;
- переоценка проблемной ситуации.

Некоторые полезные способы, соответствующие приведенному плану действий, изложены, например, в технике Алекса Осборна «Список-экспресс» (*SCAMPER*), который предлагает следующие преобразования и сводится к постановке «волшебных» слов и выражений:

- заменить (*Substitute*);
- скомбинировать (*Combine*);
- адаптировать (*Adapt*);

- модифицировать — уменьшить/увеличить — **Modify** (make bigger/smaller);
- применить в другой области (**Put to other uses**);
- исключить (**Eliminate**);
- изменить на противоположное (**Reverse**).

«Волшебное» слово вписывается в ячейку против соответствующей проблемы, после чего участникам коллективного принятия решений остается продумать возможный сценарий развития ситуации. В методах поиска взаимосвязей между частями имеющегося неудовлетворительного решения исследуется, какое влияние оказывает связь каждой части проблемы со всеми остальными его частями или с другими аспектами проблемы.

1.6.8. Метод принудительных отношений (МПО)

В соответствии с этим методом осуществляется поиск мысленных ассоциаций путем попарного сопоставления всех элементов некоторого комплекса. Стремясь, например, усовершенствовать телефонный аппарат, дизайнер может последовательно сопоставить взаимное отношение в парах: трубка и наборный диск, микрофон и наушник, шнур и наборный диск, рычаг и наушник, и т. д. При этом он каждый раз должен анализировать варианты сочетаний двух элементов, установки одного в другом, перемены их местами и т. п.

Методику, аналогичную переоценке проблемной ситуации, можно использовать и применительно к самим проблемам, а не только к их решениям. Возможно, самым надежным способом выхода из затруднения является неоднократное возвращение к «первичной функциональной потребности». В большинстве случаев участники коллективного принятия решений не должны забывать о том, что они сами выбирают подпроблемы и могут удовлетворить «первичную функциональную потребность», используя совершенно разные наборы промежуточных проблем, если изменят свой подход к главной проблеме.

1.7. Комплексные технологии активного обучения

1.7.1. Групповая дискуссия

К интенсивным технологиям обучения относятся групповые и межгрупповые дискуссии. *Метод групповой дискуссии* (МГД) (от лат. *diskussio* — рассмотрение, разбор, исследование) используется прежде всего как способ организации совместной деятельности с целью оперативного и эффективного решения стоящих за-

дач, а также как метод активного обучения и стимулирования групповых процессов в естественных и специально созданных группах. Дискуссия — это обмен мнениями по вопросу в соответствии с более или менее определенными правилами процедуры и с участием всех или отдельных ее участников.

Дискуссия используется и как самостоятельный метод, как эффективная форма организационного процесса по интеграции специалистов разного профиля для обсуждения той или иной методологической проблемы. Дискуссии различаются по самым разным признакам:

- ведущей детерминанте;
- предмету обсуждения (по характеру ведущего противоречия);
- результату;
- цели дискуссии;
- результативности (эффективности);
- организованности и управляемости.

В литературе по этой проблеме различают также различные техники, тактики и стратегии ведения дискуссии. С этой точки зрения дискуссии бывают: свободными, программированными и промежуточными (компромиссными).

Свободную дискуссию отличают спонтанность развития и невысокая организованность. Такая дискуссия имеет как плюсы, так и минусы. К преимуществам можно отнести прежде всего отсутствие жесткого регламента и свободу высказываний, что способствует большей активности и раскрепощенности участников, а это, в свою очередь, расширяет поле возможных точек зрения и подходов к решению ситуации. К недостаткам такой техники ведения дискуссии можно отнести неорганизованность, в ходе которой можно потерять цель дискуссии, спровоцировать хаос.

Программированная дискуссия предполагает наличие определенного алгоритма, плана ее проведения, определяющего сценарий дискуссии, четкую последовательность шагов, функциональное структурирование участников. Положительным моментом такого типа дискуссии является рациональное направление усилий участников на достижение поставленной перед ней цели, а отрицательным моментом — ограничение инициативы участников.

Дискуссия обычно ведется по отдельным фрагментам — этапам. Руководит каждым из них свой ведущий, который регулирует ее ход, все процедуры, представляет проблему, вопросы для обсуждения, следит за регламентом, руководит обменом мнений, произносит заключительное слово. Для проведения такой дискуссии необходимо распределить роли, исполнение которых позволит втянуть большинство участников в спор, полемику и достичь эмоционального накала, особенно при возникновении конфликта мнений.

Среди участников дискуссии распределяются роли. «Генераторы идей» вносят как можно больше предложений по существу опи-

санной в ситуации проблемы и по ее возможному разрешению. Идеи, представляемые генераторами, могут быть недостаточно четко сформулированными, порой нелепыми, фантастическими, но это не страшно, так как идеи подхватываются «эрудитами», которые развивают их, шлифуют, более четко «упаковывают», трансформируя в возможное практическое решение. «Критики и эксперты» включаются в дискуссию для того, чтобы оценить поступающие предложения, отбраковать неприемлемые, выявить перспективные и определить самые значимые. А вот когда дискуссия идет на спад из-за снижающейся активности, в нее включаются «синекторы», или «затравщики», специально подготовленные люди, высказывающие провокационные, обостряющие спор позиции, втягивающие в полемику как можно большее число участников.

В групповой дискуссии в качестве оппонентов могут участвовать от трех до восьми—десяти человек, не считая самого преподавателя, ведущего обсуждение, но основное коммуникативное средство, несмотря на полилоговый характер этого жанра, — диалог, который каждый раз ведут только два участника. Важно не просто сформулировать проблему, но и проанализировать причины ее возникновения, возможные тенденции развития, многоальтернативность подходов к обсуждению: управленческого, профессионального, социально-психологического, этического и др.

Дискуссии могут быть эмоциональными, рационально-интеллектуальными и организационно-деятельностными — все зависит от целей и задач дискуссии, контингента ее участников, условий проведения и формы организации. Самыми сдержанными с эмоциональной точки зрения являются дискуссии по типу делового совещания, а самые агрессивно-эмоциональные — мозговые атаки и синектические сессии. На таких дискуссиях действуют свои правила, регламент и способы реализации. Дискуссии, используемые как форма активного обучения (послеигровая или самостоятельная), обычно проводятся со средним уровнем интенсивности и эмоционального накала.

Важным моментом является также правильная организация пространственной среды во время дискуссии. Целесообразно посадить участников дискуссии полукругом, лицом к ведущему и основным выступающим, чтобы они все видели и слышали, «считывали» не только вербальные, но и невербальные сигналы, свидетельствующие об экспрессивном состоянии говорящего участника дискуссии, об его отношении к проблеме.

Межгрупповая дискуссия является не только формой активной самостоятельной работы обучаемых, но и средством разрушения стереотипов, снятия и постановки проблемных вопросов, организации креативного мышления и формирования продуктивной

деятельности, обмена знаниями и личным опытом решения ситуативных проблем, мнениями и точками зрения, а также выработки, если такое возможно, коллективного (консенсусного или компромиссного) решения, которое включает в себя все то позитивное, что наработано каждой конкретной группой, принимающей решения.

В ходе учебной дискуссии обучаемые развивают навыки убеждения, умения не только отстаивать свою линию, но и порой отказываться от собственных ошибочных суждений, научаются также уважать иные точки зрения.

Таким образом, именно дискуссионная форма взаимодействия обучаемых формирует их метакомпетентности — коммуникативную и интерактивную культуру, развивает навыки вербализации и умения слушать, учит вести свою линию целенаправленно, но корректно, за счет веской аргументации и контраргументации.

1.7.2. Балинтовская сессия

Публичное изложение сложной проблемы помогает кристаллизации мыслей и приближает к решению этой проблемы. Когда человек находит нужные слова, чтобы просто изложить проблему, он может найти и простое решение, которое до этого ускользало от него из-за обилия всякого рода деталей. А если участники обсуждения к тому же разбираются в поставленной проблеме и могут задавать вопросы на уточнение и на развитие и предлагать какие-то пути ее решения (пусть даже спорные), это помогает глубже разобраться в данной проблеме, взглянуть на нее с новой стороны.

Именно на этом принципе основан метод коллективного принятия решений, в свое время апробированный английскими врачами Балинтами, создавшими постоянный семинар по обсуждению проблем, который назывался «балинтовская сессия».

В результате балинтовской сессии можно достичь следующих результатов:

- обучить участников анализировать информацию о реальных ситуациях, отделять особо важное от второстепенного, формулировать проблему;
- привить умение слушать и взаимодействовать с другими участниками;
- научить моделировать особо сложные ситуации, когда даже специалист не может охватить все их аспекты;
- продемонстрировать характерные для большинства проблем многозначность и многоаспектность возможных решений.

В настоящее время данная технология широко применяется в активных методах обучения. Область взаимоотношений деловых

партнеров характеризуется комплексностью проблем и противоречием между простотой практических рекомендаций, формулируемых теоретиками и практиками, и реальной практикой общения — с ее непониманием, тупиками, конфликтами и фрустрацией.

Сессия может оказать значительное влияние на психологическую атмосферу в группе. Если тема вовлекла других участников в процесс работы и анализ проводится глубоко, затрагивая и личностный уровень, то у членов группы возникает чувство сопричастности и общности, возникает большее взаимопонимание.

Таким образом, применение этого метода анализа и одновременно обучения является весьма перспективным. Балинтовская сессия способствует наиболее полному освоению содержания программы и в то же время помогает достичь лучшего понимания членами группы друг друга.

При проведении балинтовской сессии можно выделить три основных этапа.

На первом этапе из членов группы выбирают участника, у которого есть требующая разрешения проблема, связанная с темой занятия, которой он мог бы поделиться. Обычно это проблема отношений с другим человеком. Участник занятия коротко, но в то же время достаточно полно излагает суть своей проблемы группе.

На втором этапе члены группы поочередно задают этому участнику вопросы по рассматриваемой проблеме и получают на них подробные ответы. Данная процедура продолжается по кругу до тех пор, пока не иссякнут все вопросы. Тот, у кого нет вопросов, может пропустить свою очередь, а если вопросы появятся позднее, то он имеет право опять включиться в обсуждение. На этом этапе преподаватель может помогать участникам более четко формулировать вопросы, может задавать свои вопросы (в порядке очереди), он также следит за тем, чтобы преждевременно не началась дискуссия.

На третьем этапе все члены группы излагают свои варианты и пути решения поставленной проблемы, дают советы и рекомендации. На этом этапе делаются обобщения и выводы.

В заключение тот участник, чья проблема обсуждалась, благодарит всех членов группы, отмечает, что нового и полезного он вынес из этого обсуждения. Преподаватель кратко подводит итоги.

Необходимо отметить, что на сессии не ставится задача сразу найти оптимальное решение проблемы (как правило, это и не удастся). Главное — помочь человеку глубже вникнуть в проблему, по-новому взглянуть на нее, привести в порядок свои мысли. Обсуждение может послужить толчком для решения, которое придет в голову позднее.

Таким образом, цель балинтовской сессии — воссоздать более широкую картину проблем, найти нетрадиционные пути решения.

1.7.3. Мастер-класс

Мастер-классы во многих вузах используются как форма обучения крайне редко, поскольку в системе планирования и отчетности они не предусмотрены. Вместе с тем в творческих вузах, там, где есть талантливые мастера, мастер-классы существуют постоянно. Наилучшее применение мастер-класса (в режиме непосредственного общения или на видео) — его использование в качестве яркой, детальной и законченной демонстрации, которая служит моделью для подражания, вдохновляет участников на достижение наилучших результатов в работе и облегчает честолюбивому студенту выбор оптимального пути для достижения уровня эксперта.

Однако даже самый опытный исполнитель может и не быть самым лучшим преподавателем, ибо важно не только продемонстрировать мастерство, но и научить конкретным техникам, навыкам. Встречаются ситуации, когда мастерство специалиста, единственного в своем роде, может помешать ему передать свои умения другим (например, талантливый музыкант может не обладать методическими и коммуникативными навыками). Поэтому проведение мастер-класса не всегда приводит к необходимому результату.

Для практика иногда выгодно быть эгоистичным, скрытным, одержимым или нелогичным. Тренеру-мастеру необходимы совсем другие качества, и прежде всего метакомпетентности. Для того чтобы быть успешным тренером-мастером, он должен уметь взаимодействовать с другими людьми в рамках партнерских отношений и быть способным донести свое искусство до обучаемого, превращая магию умения в четкую, порой алгоритмическую последовательность действий. Пол Джексон в книге «Импровизация в тренинге» отмечает, что эта идея изложена в концепции НЛП (нейро-лингвистического программирования), посвященной имитации, которая, в сущности, является структурированной, экспериментальной формой копирования.

Считается, что лучшим тренером в мастер-классе становится аналитик, уверенный в себе, способный определить сущность мастерства и изложить ее так, чтобы это было доступно обучающимся. Терпение, толерантность, чувство юмора и навыки презентации также отличают хорошего мастера от дидактически неэффективного. В последние годы мастер-классы стали использоваться в разных вузах на конференциях, где ведущий специалист по той или иной проблеме (мастер) демонстрирует свое мастерство участникам конференции с помощью методов активного обу-

чения: упражнений, моделируемых и реальных ситуаций, кейс-технологий, демонстрационных задач, тренингов и др.

Специалисты в области карьеры считают, что каждый человек в своей жизни может пройти пять ступеней развития:

ученик — человек, который независимо от возраста и социального статуса сохранил способность развиваться;

подмастерье — человек, включенный в трудовую деятельность и выясняющий соотношение выбранной профессии и личностных ценностей;

мастер — тот, кто взял на себя ответственность за результаты осмысленного профессионального труда;

уникальный мастер — тот, кто создал процесс порождения «вещей» (товаров, услуг, произведений искусства, идей, литературных и научных трудов, человеческих отношений и пр.), которых до него никто не делал, или сотворил сам эти уникальные вещи;

учитель — человек, который прошел все предыдущие ступеньки, сохранил в себе способность в любое мгновение «спускаться» на любую из этих ступенек, но к тому же имеет своих учеников, последователей. Учитель сохранил способность к духовному росту, т.е. к эффективному самообразованию, и достиг уровня *осознанной сверхкомпетентности*. Он характеризуется повышенной скоростью настройки уровня компетентности. Осознанно сверхкомпетентные педагоги-мастера обладают обширными навыками и опытом, сочетают их со способностью взглянуть на задачу в новом ракурсе и, следовательно, могут быстро переключаться на более низкий уровень компетентности.

Специалисты по интенсивным технологиям считают мастер-классы самой лучшей моделью для периодических индивидуальных занятий в программах открытого или гибкого обучения.

Одно занятие может длиться от 1 ч до целого рабочего дня. Однако важно, чтобы участники занимались в мастер-классе от начала и до конца в количестве от одного до 30 человек.

Обучение в небольшой группе позволяет обучающимся не только наблюдать процесс работы мастера, но и практически участвовать в каждом мелкогрупповом или индивидуальном задании путем копирования моделей поведения или демонстрационных навыков.

Осознание мастером своей роли как модели оставляет участникам больше пространства для собственных открытий посредством эксперимента и игровых технологий.

Таким образом, программа мастер-класса предназначена для того, чтобы усилить потенциальные возможности участников через развитие их уважения к мастеру, доверия к нему и создание уверенности, что программа соответствует их способностям и потребностям и даст те компетентности, которые смогут пригодиться в их собственной практической деятельности.

1.7.4. Творческая мастерская

Если мастер-класс проводится регулярно на протяжении нескольких лет с постоянными участниками, то эта форма перерастает в творческую мастерскую, по итогам работы в которой возможно вручение сертификата. В толковом словаре В. Даля слово «мастерская» определено как «комната, где работают ремесленники, мастера, художники», а «мастер» — это «человек, занимающийся каким-либо ремеслом или рукоделием; особенно сведущий или искусный в деле своем».

В книге «Уроки для взрослых» под мастерской подразумевается технология, направленная на погружение ее участников в процесс поиска, познания и самопознания, построенная как цепочка заданий, предлагаемых руководителем. В мастерской специально организуется развивающее пространство, которое позволяет участникам в групповом поиске, в режиме диалога и полилога приходиться к формированию новой компетентности, осмыслению ценностей, важных для их профессиональной и личной жизни. Отношения участников носят взаиморазвивающий характер, как между мастером и обучаемыми, так и между участниками мастерской. Происходят коллективная интеграция и передача знаний и умений, корректировка собственного опыта и навыков, осмысление и перестройка оснований собственной деятельности и поведения, общения и поступков по отношению к себе, к другим, к окружающему миру.

Так, на факультете управления в РГПУ им. А. И. Герцена вот уже три года работает творческая мастерская по игровому моделированию, в которой обучаются не только студенты, но и аспиранты, молодые и зрелые преподаватели, доценты и профессора. В мастерской «Игротехнический менеджмент» подготовлено уже два выпуска сертифицированных специалистов по интенсивным технологиям обучения, всего 14 человек. Сейчас в творческой мастерской профессора А. П. Панфиловой занимаются 30 человек, среди которых есть и студенты других вузов, преподаватели школ и лицеев. Выпускники мастерской выбирают профессию преподавателя или менеджера по персоналу, по развитию. Их отличают наличие и развитость метакомпетентностей, что дает им преимущества в достижении профессионального успеха, в карьерном продвижении.

Мастерская как технология реализуется во многом по правилам интенсивного интерактивного взаимодействия, за счет наличия инновационного знания, импровизации, сочетания условного и реального планов действий, освоения алгоритмических «шагов» и блок-структур разнообразных техник и приемов. Принятие готовых образцов, как правило, не поощряется, а для того чтобы что-то продемонстрировать перед аудиторией, необходимо осуществить

самоподготовку, выполнить специальные задания, прописать будущую презентацию.

Основными признаками творческой мастерской специалисты считают следующие:

- максимальную включенность и активную позицию участников;

- диалогическое и полилогическое (дискуссионное) взаимодействие;

- некоторую неопределенность и возможность для импровизации в заданиях;

- низкую степень регламентации действий участников;

- свободу выбора содержания, способов, техник, форм и средств деятельности;

- столкновение интересов, конфликт или наличие интриги, парадоксальности предлагаемых заданий;

- психологическую поддержку участников и атмосферу открытости, творчества, доброжелательности и взаимного доверия.

Руководитель мастерской (тренер-мастер), продумывая программу обучения и развития, прописывает последовательность «шагов»-заданий, которые выстроены в определенной логике. Так, например, в мастерской по игротехническому менеджменту ее участники сначала осваивают более легкие и кратковременные (по регламенту проведения) технологии: техники, подготавливающие участников к интерактивной работе («погружение»), затем кейсы и их анализ, далее игровое проектирование, «разыгрывание» ситуаций в ролях, ролевые игры и т. п. — и только потом осваивают имитационные, деловые, дидактические и другие игры. Параллельно учатся работать с аудиторией, устанавливать обратную связь по ходу демонстраций (вопросы и ответы) и по окончании их (дискуссия, рефлексия, дебрифинг) или апробируют техники «выгрузки» из игрового взаимодействия. Мастерство и компетентности осваиваются за счет многократного повторения технологий каждым из участников и обсуждения результатов.

Последовательность «шагов» может быть выстроена и как система заданий, включающих следующие блоки:

- индукция* (техники «погружения», «разогревания» участников, создание эмоционального настроения);

- самоконструкция* (индивидуальная работа по созданию какого-то продукта: рисунка, решения, идеи, гипотезы и пр.);

- социоконструкция* (обсуждение в группе и выработка коллективной версии или продукта);

- социализация* (презентация коллективного продукта, комментарии и межгрупповое обсуждение);

- самокоррекция* (доработка/уточнение, внесение изменений в разработанный материал, продукт);

обратная связь (дискуссия-обсуждение результатов и выводов, рефлексия — отражение чувств, ощущений и дебрифинг — демонстрация того, чему научились).

Таким образом, участие в работе мастерской — это интенсивная работа каждого в отдельности и всех участников вместе с предварительной домашней подготовкой и с коллективным обсуждением результатов под руководством мастера. Именно эта технология в большей степени, чем другие описанные в данном пособии, формирует, на наш взгляд, практически все перечисленные выше метакомпетентности. Как и в мастер-классе, руководитель творческой мастерской должен быть коммуникативно и психологически грамотным, для того чтобы поддерживать потребность в таком обучении и развитии у участников на протяжении нескольких лет.

1.7.5. Ассесмент-центр

В последние годы в практике диагностики и развития персонала все более широкой популярностью пользуются ассесмент-центры (АЦ), которые используются не только для отбора впервые пришедших в организацию претендентов на должность, но и для внутренней аттестации, обучения, развития и карьерного роста специалистов.

Первые методики, ставшие прообразом ассесмент-центра, появились еще в английской и германской армиях в годы Второй мировой войны в процессе решения задач военного времени: отбор солдат, способных обучаться, и выявление офицеров, способных руководить людьми. Для решения этих задач нужны были методы отбора и оценки людей, способных быстро обучаться необходимым навыкам и имеющих потенциал для развития. Этими методами стали имитационные упражнения, специальные опросники и интервью, в дальнейшем послужившие основой АЦ. В 1944 г. Служба стратегических исследований (в будущем — ЦРУ) для отбора разведчиков также применила метод имитационных упражнений. Эта дата впоследствии стала считаться официальной датой рождения ассесмент-центров.

Ассесмент-центры — это комплексные диагностические методы оценки компетенций, которые систематически регистрируют достижения или недостатки поведения работников, участвующих в ряде упражнений, имитирующих реальные рабочие ситуации. Участники выполняют упражнения, и результаты сравниваются с показателями (компетенциями), необходимыми для работы, должности определенного уровня.

В английском подходе к АЦ используются следующие методы:
– ряд интервью, тщательно построенных, чтобы избежать дублирования;

- неструктурированные дискуссии с нераспределенными ролями по определенной теме;
- длинные письменные задания;
- последовательность практических упражнений, в которых кандидатам приходится руководить людьми в ситуации решения проблем.

В американском подходе к АЦ распространены:

- дискуссии с распределенными ролями;
- имитационные упражнения один на один;
- индивидуальные упражнения (*in-Basket*).

Таким образом, перечисленные технологии используются в АЦ в целях подбора, оценки и развития работника. Так, в условиях создания обучающихся организаций целесообразно использовать АЦ для развивающей работы с персоналом, выявляя сильные и слабые стороны работников, уровень их компетентностей, обеспечивая при этом обратную связь как для сотрудника, так и для организации — работодателя и на основе полученных сведений в большинстве случаев давая рекомендации о профессиональной и управленческой подготовке, необходимости ее усиления, изменения, обновления или о карьерном консультировании.

В качестве технологий отбора претендентов, их диагностики и обучения в современных АЦ используются разнообразные опросники, упражнения на анализ документов, кейсы, имитационные упражнения, кейс-стади и игры-симуляции, приближенные к действительности, разнообразные групповые задания на принятие решений или умение планировать работу, причем устанавливаются жесткие временные рамки и вводятся дополнительные ограничения, создающие стрессовую обстановку и напряженность; используют также разные виды интервьюирования, вплоть до стрессового, а также вербальные и невербальные презентации.

Но наиболее распространены во всех современных ассесмент-центрах специально смоделированные задания (*simulated tasks*), которые дают возможность при их выполнении наблюдать профессионально важное поведение. Так, для анализа межличностных, аналитических и коммуникативных умений, например, менеджеров по продажам разыгрываются ролевые игры или игры-симуляции, в которых специально подготовленный покупатель (клиент) разговаривает с претендентом на должность (менеджером) весьма безапелляционно, иногда истерично предъявляет претензии и демонстрирует повышенную эмоциональность. Известно, что оценка в группах имеет явное преимущество с точки зрения того, что претенденты оцениваются в контексте групповой динамики, и в то же время можно определить не только его метакомпетентности: интерактивные, организаторские или коммуникативные способности, — но и характерологические или стилевые параметры личности, эмоциональную и личную культуру.

Обычно за интерактивной работой наблюдают два-три специалиста, которые оценивают участников внутригрупповой дискуссии и определяют их уровень по нескольким аспектам, анализируя лидерский потенциал, навыки межличностного взаимодействия, технологии ведения спора, принятия решений, деловую и профессиональную компетентность. Задание при этом для всех участников общее, поэтому, для того чтобы договориться, необходимо осуществлять сотрудничество, слушать партнеров. Задания могут реализовываться в ролевой или деловой игре, методом игрового проектирования или исследования случаев (кейс-стади), через трудовые пробы, компьютерный сценарий. В качестве ограничений, определяющих трудности для коллективных действий, как уже было отмечено, постоянно вводятся новые условия, создаются экстремальные обстоятельства.

В некоторых АЦ практикуются следующие способы оценивания: «кандидат высказывает свои мнения», «кандидат предлагает задать вопросы», рефлексивные технологии или на основе шкалы рейтинга поведения (BARS). Многогранный подход к оцениванию, а также превентивный детальный анализ профессиональной деятельности и ее моделирование в специальных игровых заданиях обеспечивают большую надежность и критериальную валидность наблюдаемых результатов, при этом эффективность намного выше, когда оценивание проводят психологи.

Таким образом, под систематичностью регистрации в АЦ понимается оценка одних и тех же поведенческих признаков различными методами, разделение во времени процесса наблюдения и процесса вынесения оценочных суждений, независимость отдельных наблюдений друг от друга, а также предварительное обучение наблюдателей и затем тех, чей уровень компетентностей не соответствует современным ключевым требованиям.

Вопросы для самопроверки

1. В чем, на ваш взгляд, заключается тайна хорошего преподавания?
2. Можно ли традиционную лекцию или семинар превратить в метод активного обучения, если да, то как?
3. Как можно использовать метод конкретных ситуаций на семинаре?
4. Из чего необходимо исходить, выбирая ту или иную технологию обучения?
5. Что превращает обучающую технологию из интенсивной в интерактивную?
6. С помощью какой технологии можно научить обучаемых собирать, анализировать и перерабатывать информацию при принятии решений?
7. Почему метод кейсов является самым распространенным в практике обучения менеджменту?
8. Какая из описанных выше технологий позволяет интересно и практически обучать делопроизводству? В чем ее суть?

9. В каких из перечисленных выше технологий заложен метод «разбор полетов»?

10. Чем, на ваш взгляд, отличается мастер-класс от творческой мастерской?

11. Каковы возможности ассесмент-центра в обучении и развитии персонала?

12. Какие есть возможности у преподавателя, чтобы создать свой банк обучающих ситуаций?

13. Каковы общие тенденции по подготовке, проведению и анализу занятия с применением интенсивных технологий?

14. Какие метакомпетентности можно сформировать у обучаемых, систематически используя в процессе их обучения разнообразные интенсивные технологии?

Личный план действий преподавателя

1. Над какой из технологий, описанных выше, мне следовало бы поработать в первую очередь?

2. Для какой обучающей или развивающей цели, для какой темы моего курса я намерен(а) ее использовать?

3. Используя выбранную технологию, какого результата я хочу добиться?

4. Какие обстоятельства могут помешать мне апробировать новую технологию?

5. Что необходимо мне предпринять, чтобы успешно подготовиться и апробировать новую технологию активизации учебного процесса? Какими могут быть мои конкретные шаги?

6. Как и когда мне следует оценить свой успех?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ИЛЛЮСТРАЦИИ: ТРЕНИНГИ, СИТУАЦИИ, УПРАЖНЕНИЯ

Упражнение «Мои козыри»

Цель — быстро познакомить членов команды и наладить между ними отношения.

Инструкция. У каждого из нас есть «kozyри», облегчающие выполнение поставленных задач. Эти «kozyри» называют талантами, сильными сторонами, возможностями. При создании новых команд на первый план выходит помимо остального знакомство будущих коллег и выявление ими «kozyрей» друг друга — того, благодаря чему они смогут представлять ценность для команды.

Следующие шаги помогут вам выявить собственные «kozyри» и представить их другим участникам. Это способствует формированию в коллективе благоприятного климата.

Шаг 1 (10—15 мин). В индивидуальном порядке заполните таблицу. В правой колонке перечислите пять ваших достижений, которыми вы

больше всего гордитесь. Затем в левой колонке перечислите свои таланты, способности и возможности, благодаря которым вы сумели достичь того, что перечислено в правой колонке.

Шаг 2 (10—15 мин). Разделитесь на группы по 3—7 человек. Поделитесь друг с другом результатами своей работы — представьте свои достижения, таланты, сильные стороны и возможности.

Шаг 3 (15 мин). Оставаясь в группах, обсудите перечисленные ниже вопросы.

1. Как благодаря этому упражнению изменились ваше отношение и чувства к другим членам группы?
2. О чем говорит ваша реакция?
3. Каковы сильные стороны у вашей группы в целом?
4. В чем вашей группе необходимы усовершенствования?

Вербальное упражнение «Перефразирование»

Цель — отработка умения передавать суть сказанного своими словами; развитие взаимодействия участников тренинга между собой, введение элемента игры.

Время на выполнение задания: 10—15 мин.

Инструкция. Объединитесь в четыре команды. Каждая команда должна вспомнить какое-нибудь четверостишие из известного стихотворения. Нужно перефразировать строфу таким образом, чтобы каждое слово в ней передавалось иным словом или словосочетанием. Например, «я» можно превратить в «автора» или «лицо, которое вы видите перед собою», «дорогу» — в «путь», «сердце» — в «центральный орган кровообращения» и т.п. Нужно будет записать текст, перефразирующий выбранную строфу, и затем прочитать его вслух всей группе. Важно, чтобы остальные смогли догадаться, что за стихотворение было перефразировано.

Например, четверостишие: «Идет бычок, качается, вздыхает на ходу» и т.д. — будет после выполнения задания выглядеть, возможно, так:

«Двигается подросток млекопитающего мужского пола, вибрирует телом и сокрушается по мере перемещения пешком: «Скоро, ох скоро, жердочка оборвется, и я немедленно буду повержен»».

По итогам выполнения задания осуществляются презентация результата в каждой команде и затем выбор презентации «на бис».

Дебрифинг. Тренер по итогам выполнения задания должен задать вопрос: «Каким должно быть перефразирование, чтобы оно наиболее точно передавало суть первоначального текста?» Можно отметить совпадение ритмов, соответствие уровней «пафоса», близость синонимов, но главное — необходимость передавать суть сказанного собеседником его, а не своими словами.

Коммуникативное упражнение «Колобок и лисица»

Цель — закрепить теоретический материал, отработать навыки противостояния манипуляции и конструктивного решения конфликта.

Содержание. Участники занятия делятся на группы по 3—5 человек, каждой из которых предлагается от имени героя русской сказки «Колобок» дать отпор манипулятивным действиям и словам Лисицы («Сядь ко мне на носок, спой еще разок»). Колобок, вооруженный знаниями о цивилизованных способах противостояния манипуляциям, должен за 5—10 мин написать и зачитать ответ Лисе. В процессе чтения ответа остальные участники записывают, какие приемы были удачно использованы Колобком.

Методические рекомендации. При обсуждении упражнения группа делает вывод о том, какие способы противостояния манипуляции чаще всего использовались при выполнении задания, что преобладает в их личных стратегиях, какие приемы и по какой причине используются крайне редко.

В качестве примера приведем несколько составленных участниками занятия ответов Колобка.

— Лиса! Если ты намереваешься меня съесть, то так и знай: ты растолстеешь! От моей сладости нарушится кислотно-щелочной баланс твоей ротовой полости. Нос твой может не выдержать нагрузки (я ведь тяжелый), и тебе придется идти к врачу.

— Лиса! Все хотят меня съесть, но стоит ли? Ты знаешь, чем это обычно заканчивается? Если ты меня удержишь еще на минуту, я опоздаю, не успею вовремя прикатиться домой, вот тогда мой дед придет с ружьем и сошьет своей старухе прекрасную шубу.

Коммуникативное упражнение на слушание «Рисование фигур»

Цель — развить вербальные навыки — говорения и слушания.

Инструкция. Участники занятия садятся попарно спиной к спине. Одному участнику в каждой паре выдаются простые линейные рисунки, изображающие квадраты, треугольники, прямоугольники и круги, так, чтобы партнер не видел изображения оригинала. Участник, держащий рисунки, должен описать словами, что изображено на его листке, а его партнер — попытаться воспроизвести оригинал на чистом листке. Через определенное время они должны сравнить оригиналы с копиями и обсудить, какую информацию они получили о вербальной коммуникации.

Упражнение «Три музыкальных слога»

Цель — выделять из общего звукового фона, к которому мы так быстро привыкаем, определенную информацию.

Инструкция. Один из присутствующих — водящий — уходит. Все остальные выбирают какое-то слово из трех слогов.

Потом делятся на три команды, сидя в кругу. Например, это слово «ма-ши-на».

Когда водящий возвращается, одна команда поет слог «ма» на мотив, скажем, «Пусть бегут неуклюже...», вторая одновременно поет слог «ши» на мотив, допустим, «Подмосковных вечеров», а третья — слог «на» на мотив «Отчего на голове не растут цветочки».

Водящий прислушивается и пытается отгадать, какое слово загадано. На это ему дается 3 попытки по 10 с.

Материалом для анализа являются ответы на следующие вопросы.

1. На что вы ориентировались, выполняя задание?
2. Что помогло некоторым участникам услышать именно то слово, которое было загадано?
3. Что помешало и вызвало затруднения у тех участников, кто выполнил задание медленнее?

Упражнение «Контакт»

Инструкция. Группа разбивается на две подгруппы: торговых представителей и клиентов. Затем происходят парные взаимодействия. Торговый представитель приходит к клиенту с деловым предложением.

При этом каждому клиенту дается инструкция по поводу его поведения («Вы поглощены телефонным разговором», «Вас постоянно что-то отвлекает», «Вы не смотрите на вошедшего» и т.п.).

Задача торгового представителя — установить контакт и продвинуться в решении своей задачи.

Задача клиента — вести себя естественно, но в рамках полученной инструкции.

Упражнение «Ассоциации»

Описание упражнения. 1. Каждый участник придумывает два слова, не имеющих прямой логической связи между собой, и озвучивает их. Сосед, сидящий справа, формулирует логически верное предложение, увязывающее их. Допустим, названы слова «кружка» и «лопата». Предложение может выглядеть, например, так: «Кладоискатель взял лопату и начал раскапывать курган, но нашел там только разбитую кружку».

2. Участникам демонстрируют два предмета и просят выстроить ассоциативную цепочку между ними — подобрать такие слова, которые были бы попарно логически связаны между собой, а все вместе связывали бы эти предметы.

3. Участникам называют два понятия и демонстрируют какой-либо предмет. Сначала их просят построить ассоциативные цепочки, связывающие каждое из этих понятий с продемонстрированным предметом, а потом еще одну, связывающую эти понятия между собой напрямую. Таким образом, выстраивается своего рода ассоциативный треугольник, в котором все связано со всем.

Упражнение обычно выполняется в подгруппах по 3—5 человек.

Время работы — 4—5 мин на каждое задание.

Затем участники озвучивают получившиеся у них ассоциативные цепочки. (Например: «творчество — общение — банка пепси»; «творчество — активность — кофеин — тонизирующий напиток — пепси»; «общение — досуг — застолье — пепси»; «творчество — театр — труппа — коллектив — общение».)

Психологический смысл упражнения. «Интеллектуальная разминка», тренировка умения объединять внешне слабо связанные

между собой вещи, искать неожиданные аналогии; тренировка ассоциативного мышления, поиск неожиданных взаимосвязей предметов, явлений.

Обсуждение. Какие варианты запомнились, показались наиболее интересными? В каких жизненных ситуациях важно уметь находить ассоциации между различными словами, предметами, явлениями?

Креативное упражнение «Странные отгадки»

Описание упражнения. Участникам предлагается несколько загадок, а они должны придумать как можно больше вариантов ответов на них, которые не совпали бы с «традиционными» отгадками, однако не противоречили бы условиям загадки, логике и здравому смыслу. Например: «Сто одежек и все без застежек» — это не только кочан капусты, но еще и луковица, «развал» джемперов в секонд-хенде, матрешка, провод с многослойной изоляцией, шаманская куколка (делается из накрученных друг на друга тряпок), кокон шелкопряда и т. д.

Примеры загадок.

Сам худ, а голова с пуд.

Небывалой красоты в небе выросли цветы.

Ой, не трогайте меня, обожгу и без огня.

Без окон, без дверей — полна горница людей.

Сидит девица в темнице, а коса на улице.

Два кольца, два конца, посредине гвоздик.

Висит груша — нельзя скушать.

Задача участников упражнения — не отыскать или вспомнить «правильные», традиционные отгадки, а предложить как можно больше необычных, но логически непротиворечивых вариантов отгадок.

Упражнение выполняется в подгруппах из 3—5 человек, они получают по три загадки из предложенных (можно добавить и собственные) и в течение 10 мин придумывают максимум вариантов «странных отгадок» каждой из них. Потом эти варианты зачитываются вслух. Хороший результат — не менее 5 вариантов креативных отгадок. В заключение можно обсудить, какие умения развиваются и где их можно применить практически.

Упражнение «Иностранец»

Цель — увидеть ситуацию в новом, необычном ракурсе.

Описание упражнения. Представьте себя в роли иностранца, который не очень хорошо знает русский язык и потому не в состоянии понять иносказательный смысл высказываний. Все слова он понимает буквально: например, услышав «не вешай нос», представляет себе повешенного за нос человека и думает, что это средневековый способ казни. Предложите как можно больше вариантов того, что он может подумать, услышав следующие фразы:

«Себе на уме»;

«Комар носа не подточит»;

«Метать бисер перед свиньями»;

- «Сам черт не брат»;
- «Прошел огонь, воду и медные трубы»;
- «Кто старое вспомянет, тому глаз вон»;
- «От сумы и от тюрьмы не зарекайся»;
- «Зимой прошлогодного снега не выпросишь»;
- «Дом был полной чашей»;
- «На воре и шапка горит».

Упражнение выполняется в подгруппах по 3—5 человек, каждая подгруппа получает по 3 поговорки и придумывает как можно больше возможных вариантов их буквальной трактовки.

Коммуникативное упражнение

Инструкция. Группа разделяется на две части — «сторонники» и «противники» — для обсуждения вопроса: «Следует ли запретить производство и продажу сигарет?» Представители каждой группы должны выступить поочередно, обратиться к участникам, убедительно изложить свою позицию, стараясь привлечь слушателей на свою сторону.

После окончания всех выступлений участники пишут, какие выступления произвели на них наиболее сильно убеждающее воздействие, какие понравились своей манерой поведения и речи, какие считают наиболее удачными.

Далее следует проанализировать контакт, выразительность, убедительность выступлений, отношение к предмету (положительное/отрицательное), отношение к аудитории (закрытое/открытое).

В группах по 3—5 человек нужно составить проект «Памятка презентатору» (основные правила организации убеждающего выступления) и затем, обсудив проекты, выработать совместную «памятку».

Упражнение «Слепое слушание»

Инструкция. Одна или две пары выполняют упражнение, остальные наблюдают. Члены пары садятся за стол так, чтобы не видеть рук друг друга. Каждому члену пары дается по 7 спичек, ведущий игру одному из них составляет фигуру из 7 спичек. Задача этого члена пары объяснить другому участнику, как лежат спички, чтобы тот смог выложить из своих спичек точно такую же фигуру. Запрещается смотреть на то, что делает партнер, и задавать друг другу какие-либо вопросы. Затем преграда снимается, сравниваются результат и образец. Участники обсуждают трудности, которые испытали в ходе задания, и затем меняются ролями.

Моделирующее упражнение «Река с аллигаторами»

Цели — оценить терминальные (жизненные: любовь, счастье, безопасность, успех, мудрость, комфорт и пр.) и инструментальные (используемые для достижения желаемого личностные черты) ценности участников и продемонстрировать, каким образом они обуславливают поведение и межличностные отношения.

Порядок проведения.

1. Создание группы. Разделить учебную группу на несколько подгрупп по 5—7 человек.

2. Чтение ситуации (2 мин). «Женщина Анна была влюблена в мужчину по имени Григорий. Они жили на противоположных берегах реки. В реке, разделяющей влюбленных, обитали голодные аллигаторы. Однажды Анна захотела перебраться через реку, чтобы попасть к Григорию, но оказалось, что мост смыло во время сильного наводнения, которое случилось неделей ранее. Анна обратилась к лодочнику Сергею, чтобы он перевез ее на тот берег. Тот согласился, но с условием, что перед отплытием Анна отдастся ему. Она с негодованием отказалась и пожаловалась своему другу Ивану. Но Иван не пожелал вмешиваться. Анна поняла, что ей остается согласиться на условия Сергея. Получив желаемое, лодочник выполнил свое обещание и доставил Анну на другой берег, в объятия влюбленного Григория. Женщина призналась в своем поступке, совершенном в надежде перебраться через реку, но Григорий с негодованием и презрением покинул возлюбленную. Отчаявшаяся, с разбитым сердцем, Анна поделилась своим горем со Степаном. Пожалев несчастную, Степан разыскал Григория и жестоко избил его. Анна обрадовалась, что Григорий получил по заслугам, и на закате люди слышали, как она насмехается над Григорием».

3. Самостоятельное ранжирование (3—4 мин). После того как история будет прочитана, участники самостоятельно ранжируют пять персонажей, представленных в рассказе, начиная с того, как они расценивают самого неприятного, и заканчивая тем, который неприятен менее других. Кроме того, необходимо кратко обосновать свой выбор.

Бланк для индивидуального ранжирования
(Анна, Григорий, Сергей, Иван, Степан)

Порядок	Имя	Обоснование
1-й (худший)		
2-й		
3-й		
4-й		
5-й		

4. Обсуждение. После окончания работы участники обмениваются мнениями (15—20 мин).

5. Принятие группового решения. В результате обмена мнениями группа вырабатывает консенсусное или компромиссное решение. Каждый старается довести свое мнение до других и выслушивает чужие позиции и точки зрения. Такие стратегии, как поиск среднего арифметического значения, случайный выбор порядка ранжирования или принятие решения путем голосования, не подходят. Прежде чем принять групповое решение, следует обосновать все точки зрения (10 мин).

Бланк для группового ранжирования
(Анна, Григорий, Сергей, Иван, Степан)

Порядок	Имя	Обоснование
1-й (худший)		
2-й		
3-й		
4-й		
5-й		

6. Подведение итогов. Участники упражнения по очереди перечисляют терминальные и инструментальные ценности, о которых шла речь в обсуждении, и обсуждают модели поведения, продемонстрированные по ходу обсуждения (15 мин).

Ситуационное упражнение «Альтернативные пути начала преобразований»

Цель — оценить альтернативные пути начала обучения ввиду возможного сопротивления как служащих, так и администрации.

Начало упражнения. Преподаватель делит учебную группу на микрогруппы по 5—7 человек. Каждая группа должна прочитать сценарий (см. далее) и решить, какой из пяти вариантов должен выбрать менеджер. Несмотря на то что другие варианты также выполнимы, дайте оценку только тем, которые указываются в сценарии. Каждая группа готовит по итогам анализа устный доклад и осуществляет его публичную презентацию, обосновывая свой выбор.

Сценарий ситуации. Менеджер должен решить проблему, вызванную ошибками его подчиненных. Ошибки случаются почти в каждом цехе завода, где осуществляется конкретная рабочая операция. Менеджер считает, что необходимо организовать процесс повышения квалификации работников, чтобы помочь им исправить свои ошибки. Он полагает, что мастера будут защищать существующее положение вещей процедуры, так как внедрение программы повышения квалификации может вызвать негативные эмоции в их адрес. Менеджер также думает, что мастера боятся сопротивления со стороны рабочих, которые опасаются, что не смогут овладеть программой повышения квалификации.

Учитывая все эти факты и соображения, менеджер считает, что у него имеются следующие пять вариантов начала необходимых преобразований.

1. Изменить повестку дня еженедельного оперативного совещания с мастерами — внести в нее рекомендацию начать программу повышения квалификации.

2. Поговорить отдельно с каждым мастером и узнать их предложения относительно того, что нужно сделать, прежде чем выносить этот вопрос на совещание.

3. Попросить персонал организации, занимающийся повышением квалификации, прибыть на завод, определить потребности в повышении квалификации и разработать соответствующую программу.

4. Сообщить мастерам, что повышение квалификации необходимо в интересах компании и от них ожидается активная поддержка этой программы.

5. Назначить группу мастеров для тщательного изучения этого вопроса и выступить с рекомендациями на следующем еженедельном совещании.

Завершение ситуационного упражнения. Этап 1 (30 мин). Каждая игровая группа читает сценарий, дает оценку пяти вариантов стратегий и подготавливает презентационное выступление в защиту своего выбора.

Этап 2 (30 мин). Обсуждение выборов, сделанных группами, а также причин, объясняющих их выбор.

Этап 3 (10 мин). Дебрифинг. Каждая группа отвечает на следующие вопросы, обсуждает ответы и затем осуществляет презентацию результатов.

1. Что поняли?
2. Чему научились?
3. Что было трудно?
4. Что было легко?

Кейсы по проблемам управления персоналом

Цель — предложить и обсудить варианты того, как избежать «дискриминационных выражений» во время собеседования при найме работника на должность руководителя.

Кейс 1. Кандидат — привлекательная молодая женщина, которая рассматривается на должность инженера-стажера в компании, где уже работают пять таких стажеров, все молодые мужчины. По образованию она вполне подходит для этой должности, но вы понимаете, что ее присутствие будет сильным отвлекающим моментом среди мужского коллектива.

Ваши действия: каким образом вы можете обсудить с ней эту проблему, не нарушая при этом трудового законодательства?

Кейс 2. Кандидат — молодой человек, чья кандидатура рассматривается на замещение должности воспитателя в молодежном клубе, организованном местным органом власти. Он обладает подходящей квалификацией, и вы бы хотели предложить ему эту должность, но вас беспокоит, что его внешний облик (серьги, кольца, шелковый шарф, маникюр и т. п.) может вызвать насмешки со стороны наиболее агрессивных подростков, с которыми ему предстоит работать.

Ваши действия: как можно, не обидев его, обсудить с кандидатом эту проблему?

Кейс 3. Кандидат, чья одежда выдает в нем приверженца ортодоксального иудаизма, подал заявление на замещение должности руководителя рабочей группы. Кандидату придется работать в тесном контакте с членами группы, в которой некоторые исповедуют мусульманство, и,

скорее всего, всем этим людям придется вместе обедать в одной столовой. Вы хотите спросить у кандидата: не возникнут ли из-за этого какие-либо проблемы?

Ваши действия: как можно корректно поставить такой вопрос и провести беседу?

Кейс 4. Кандидат — женщина зрелого возраста. Она подала заявление на работу, где все ее коллеги, включая начальника и старшего менеджера, по крайней мере, на 20 лет младше ее. Вы хотели бы взять эту женщину на работу, но вам необходимо узнать, не возникнут ли у нее проблемы из-за разницы в возрасте.

Ваши действия: как задать ей такой вопрос?

Кейс 5. Кандидат — беременная молодая женщина, специалист высокой квалификации. Вы хотели бы взять ее на работу, но вам нужно узнать ее планы по поводу декретного отпуска, его сроков и т. д.

Ваши действия: как корректно задать ей этот вопрос?

Ситуации для «разыгрывания» в ролях парами

Задание. Разыграйте каждую сценку парами (можно выделить несколько пар на одну сценку). Затем проанализируйте результаты.

Сценка 1. Работник приходит к директору по вызову. Директор сообщает ему, что увольняет его за прогулы. Работник же заявляет, что прогуливает потому, что является членом партии ЛДРП и его увольняют за политические убеждения и «все об этом узнают». Цель руководителя — уволить ненужного работника, но без лишних проблем. Цель работника — добиться отмены увольнения.

Сценка 2. Работник приходит к руководителю просить о повышении в должности. Он считает, что именно он лучше всего подходит на открывшуюся вакансию. Однако руководитель уже пообещал эту должность другому сотруднику, но еще не подписал приказ.

Сценка 3. На фирму по продаже медицинского оборудования приходит покупатель. Но на фирме нет необходимого ему оборудования, есть аналогичное, еще недостаточно известное на российском рынке. Задача менеджера фирмы — убедить покупателя купить именно это оборудование.

После просмотренной инсценировки группа анализирует и оценивает результат переговоров:

- какие манипуляции были использованы;
- какие защиты от манипуляций применялись;
- получился ли переход участников игрового взаимодействия на уровень общения «взрослый—взрослый».

Это упражнение более эффективно, если инсценировки были засняты с помощью видеокамеры.

Ситуация «Улучшение качества работы»

Цели — проверить свои способности внедрять изменения на предприятии и правильно реагировать на сопротивление сотрудников.

Инструкция. Двоим участникам предстоит сыграть роли лидеров: одному из них — в ситуации А, другому — в ситуации Б. Вначале все участники знакомятся с описанием ситуации А. Затем все, кроме лидера А, играют роль его подчиненных, в то время как он проводит совещание (7—8 мин). Затем то же самое повторяется для ситуации Б.

Ситуация А. Вы приняты на должность менеджера нового компьютерного магазина, уже 21-го в быстро расширяющейся сети магазинов. Недавно состоялось торжественное открытие магазина, и пока продажи превосходят все прогнозы. Однако уже возникли проблемы с обслуживанием клиентов. За двумя исключениями, все принятые вами на работу сотрудники не имеют опыта работы, связанного с компьютерами. Казусы, омрачившие минувшую неделю, отчасти были вызваны неосведомленностью продавцов в технических характеристиках товара: консультанты либо притворялись, что во всем разбираются, либо игнорировали вопросы посетителей. Вы решили провести в понедельник перед началом рабочего дня совещание со всеми сотрудниками. Ваша цель — воздать им должное за несомненные успехи, но отметить текущие трудности и представить главные принципы общения с клиентами.

Ситуация Б. Магазин, менеджером которого вы являетесь, открылся полгода назад. За это время вы приняли в штат четырех новых сотрудников. За несколькими исключениями, все ваши подчиненные хорошо справляются со своими обязанностями. Они разобрались в технической составляющей вашего бизнеса и могут предоставить исчерпывающий ответ на самый заковыристый вопрос клиента. Больше всего вас беспокоит Петр. Не проходит и недели, чтобы на него не поступило несколько жалоб от клиентов. Главная трудность заключается в нетерпеливости и высокомерии этого продавца по отношению к клиентам, которые мало разбираются в компьютерной технике. Другой ваш проблемный сотрудник — Светлана считается толковым инженером — разбирается как в «компьютерном железе», так и в программах, но она не очень охотно предоставляет конкретные рекомендации клиентам. На ближайшем совещании вы хотите похвалить всех сотрудников за усердие, но в то же время сказать о том, что они все время должны улучшать качество своей работы.

Подведение итогов. Всей аудиторией ответьте на приведенные ниже вопросы и обсудите предложенные темы.

1. Какие действия и высказывания лидера А оказались эффективными? Какие не привели к ожидаемым результатам?

2. Какие теории лидерства можно проиллюстрировать его поведением?

3. Оцените работу коллектива в ситуации А. Принимал ли лидер в расчет этот фактор? Каким образом?

4. Какие действия и высказывания лидера Б оказались эффективными? Какие не привели к ожидаемым результатам?

5. Какие теории лидерства можно проиллюстрировать его поведением?

6. Оцените работу коллектива в ситуации Б. Принимал ли лидер в расчет этот фактор? Каким образом?

Общее время — 20 мин.

Игровое проектирование «Корпоративный университет в организации»

Задание 1. Разработать модель корпоративного университета в организации: миссию, стратегические и оперативные цели, задачи, бренд, имиджевые характеристики, структуру, штатное расписание, основные функции ведущих подразделений, ресурсное обеспечение.

Работа осуществляется в командах. В заключение проводится дискуссия.

Задание 2. Разработать план организации корпоративного университета в срок от 2 до 10 месяцев.

(Преподаватель может заменить предлагаемые задания на другие.)

В помощь преподавателю предлагается материал конкретной ситуации, которую можно разыграть, распределив роли между участниками, а затем обсудить результаты.

Ситуация. Проходит общее собрание работников, на котором разворачивается дискуссия о путях и методах создания корпоративного университета в организации:

- менеджер организации открывает собрание и в общих чертах докладывает о сложившейся ситуации и новых требованиях к персоналу и компетентности специалистов, об имидже и конкурентоспособности;

- заместитель руководителя по развитию говорит о необходимости внедрения прогрессивных обучающих технологий, предлагает свои варианты перестройки внутрифирменного обучения;

- представитель РОНО предлагает возможные варианты привлечения дополнительного финансирования, необходимого для организации и создания корпоративного университета и решения проблем обучения и развития кадров, связанных с привлечением специалистов, игротехников, модераторов;

- управляющий персоналом высказывает свое мнение о путях решения проблем конкурентоспособности персонала;

- директор учебных курсов предлагает свои варианты решения проблемы переподготовки и повышения квалификации кадров;

- представители всех категорий работников стремятся защитить свои права на работу в этой организации и высказывают свою точку зрения по поводу необходимости и своевременности создания корпоративного университета;

- менеджер подводит итоги прошедшей дискуссии.

Разбор проведенной игры. Участники высказываются по проблеме создания корпоративного университета и о ходе прошедшей дискуссии. Затем проводится общее обсуждение инсценировки. Преподаватель подводит итоги игрового проектирования.

Игровое проектирование «Нравственный аудит»

Задание 1. Обсудите в группе следующие понятия и ответьте на следующие вопросы.

Социальная ответственность корпораций — это _____

Почему компании заботятся об этическом поведении? _____

Репутация компании — это _____

Нравственный аудит — это _____

Задание 2. Попросите членов своей команды ответить на вопросы:
– встречаются ли в вашей организации случаи неэтичного поведения;
– нарушаются ли нормы этики в практике взаимодействия с другими компаниями;

– заботится ли руководство вашей компании об экологической среде (выбросы, загрязнения, захоронения отходов и пр.);

– какова реакция администрации и персонала на такого рода ситуации?

Опишите несколько рабочих ситуаций, которые вы находили для себя сложными с точки зрения выбора между этическим и неэтичным образом действий. Какие силы толкали вас в каждом из направлений? Что в конечном итоге вы сделали? Что могло бы заставить вас поступить иначе?

Задание 3. Разработайте программу 5-дневного семинара для компании (корпоративный университет) на тему «Социальная ответственность организации», в которой должны быть отражены следующие моменты:

- цели обучения;
- компетентности, которыми должны овладеть обучаемые;
- количество часов на обучение;
- тематика каждого занятия;
- формы и технологии обучения;
- формы подведения итогов.

Игровое проектирование «Корпоративный имидж (веб-серфинг)»

Инструкция. Посетите корпоративные сайты трех любых интересных вам компаний. Изучите их на предмет представленной информации о компании, ее продукции, руководителях и сотрудниках.

Ответьте на следующие вопросы.

1. Какое впечатление на основании этого сложилось у вас о каждой из компаний?

2. Какие факторы повлияли на ваше впечатление?

3. Как составленное вами впечатление соотносится с тем, которое было у вас до того, как вы посетили корпоративные сайты компаний?

4. Полагаете ли вы, что впечатление, составленное на основании веб-сайта, повлияет на возможное развитие вашего мнения о компании в будущем?

5. Основываясь на том, что вы прочитали (узнали), думаете ли вы, что вас могла бы заинтересовать работа в этих компаниях? Какая именно информация привела к такому мнению?

Задание. На основе проведенного анализа разработайте:

- рекомендации по оформлению и содержанию сайта;
- рекомендации по улучшению корпоративного имиджа.

Мозговой штурм «Как назначить свидание»

Цель — поиск как можно большего количества решений посредством активного участия в обсуждении всех членов рабочей группы, допускается высказывание самых смелых идей.

Задание 1. В течение 10 мин проведите мозговой штурм и сформулируйте как можно больше вариантов приглашения студента-новичка в студенческом городке на свидание. Цель — количество и разнообразие идей. Один из участников должен записывать найденные решения на доске или на большом листе бумаги.

Придерживайтесь приведенных ниже правил:

- 1) высказывайтесь по очереди;
- 2) формулируйте идеи спонтанно, без долгих раздумий;
- 3) проявите творческий подход и не ограничивайтесь идеями, ценность практического применения которых высока и очевидна;
- 4) избегайте критики и оценивания вариантов действий;
- 5) формулируйте новые идеи на основе уже озвученных.

Задание 2. В течение 15 мин примените рациональный подход к решению проблем — оцените найденные варианты действий и определите оптимальную стратегию приглашения на свидание и практический план действий, а также разработайте критерии оценивания успеха (10—15 мин).

Задание 3. Команды обучаемых совместно находят ответы на следующие вопросы и обмениваются мнениями (15 мин).

1. Сколько вариантов приглашения на свидание вам удалось найти?
2. Какая стратегия была признана лучшей?
3. В чем состоит практический план действий?
4. Каков ваш метод оценивания успеха?
5. Чему в отношении группового решения проблем научило это упражнение?

Групповая дискуссия «Два сердца»

Цели — развитие следующих метакомпетентностей участников тренинга: ориентации на результат, аналитического потенциала — умения работать с информацией, руководить группой, презентационных и вербальных навыков, способности к ведению переговоров, мотивации достижения, стрессоустойчивости.

Содержание упражнения. В начале упражнения участникам дается установка, что они в данной игре — кардиохирурги, профессионалы высокого класса. У каждого из них есть свой пациент. Причем всем пациентам в равной степени необходимо срочно провести операцию по пересадке сердца. Операцию можно выполнить любому из пациентов, независимо от пола и возраста. Но на данный момент в клинике всего два донорских сердца для пересадки (а участников в этой игре, как правило, 8—10). Каждому участнику тренер раздает персональную мини-характеристику его пациента (см. ниже). На обсуждение и принятие решения кардиохирургам отводится 30 мин. После завершения обсуждения и принятия решения одному (или двум) из всех об-

суждавших проблему кардиологов группа делегирует обязанность объяснить родственникам пациентов, которым операция выполняться не будет, почему принято именно такое решение.

Инструкция. Преподаватель: «Вы сейчас все — профессиональные хирурги крупной американской клиники. Каждый из вас ведет своего пациента, которому необходима срочная пересадка сердца. Но ситуация осложняется тем, что сейчас в клинике в наличии только два сердца, годных к пересадке. Через 30 мин обсуждения, которое вы проведете так, как считаете нужным, вам необходимо принять решение, каким двум пациентам будет сделана операция по пересадке сердца. Решение необходимо обосновать и сообщить родственникам всех пациентов».

Краткие характеристики пациентов (примерные варианты):

- женщина, китаянка, 35 лет, руководитель группы врачей, занимающихся разработкой лекарства против СПИДа;
- женщина, бельгийка, 32 года, врач-кардиолог, на ее счету сотни успешных операций на сердце;
- мужчина, американец, отец троих детей в возрасте трех, пяти, семи лет. Воспитывает детей один;
- японская девочка 12 лет, выдающаяся пианистка;
- врач-онколог, женщина, 33 года, под ее руководством разрабатывается эффективное лекарство против рака крови;
- русский мальчик, 11 лет, за него ходатайствует крупный российско-американский медицинский центр;
- афроамериканец, олимпийский чемпион по бегу, 25 лет;
- французская писательница, 40 лет, автор всемирно известных романов, учредитель крупного благотворительного фонда, собирающего деньги для лечения больных детей;
- девушка, 19 лет, на ее иждивении двое младших братьев восьми и десяти лет. Дочь умершего сенатора США;
- священник, 50 лет, известный проповедник, пользующийся заслуженным уважением в Канаде и США.

Обсуждение. После проведения групповой дискуссии преподаватель-тренер организует обсуждение по следующим вопросам.

1. Каким образом учитывалась система ценностей игроков при принятии решения?
2. Участники в большей степени ориентировались на прагматичный или гуманистический подход?
3. Кому было важно любой ценой отстоять своего пациента и добиться, чтобы именно ему была проведена пересадка сердца? Что для этого было сделано, какие аргументы применялись, насколько они были действенны?
4. Кто уступил коллегам в выборе пациента для пересадки сердца, чем обосновано такое решение?
5. Кто взял на себя ответственность за доведение результата обсуждения до родственников пациентов, которым не планировалась пересадка сердца?
6. Каким образом распределялись роли в ходе групповой дискуссии? И с какой ролью было легче справиться?

Методические замечания. Упражнение (помимо содержательной нагрузки) имеет определенный эмоциональный фон. Оно достаточно жестко по форме и отражает реальную зарубежную врачебную практику. Вместе с тем упражнение дает, как правило, значительный обучающий и воспитательный эффект (работа с системой ценностей). По его завершении необходимо обозначить и подчеркнуть игровой характер ситуации, избегая эмоционального застревания участников на негативных переживаниях. Роль родственников выполняют свободные от игры участники и сам преподаватель.

Упражнение «Переговоры о цене на подержанную машину»

Цель — развить навыки успешных переговоров, достигая беспроблемного решения.

Беспроблемное решение — это урегулирование конфликта, при котором каждая из сторон получает то, что она хочет.

Правила:

- 1) избегайте делать неразумные предложения;
- 2) ищите точки соприкосновения;
- 3) открывайте «подлинные» проблемы;
- 4) расширяйте спектр обсуждаемых вопросов.

Инструкция. Найдите подробное описание подержанной машины последней модели в газете или в Интернете. Затем создайте группы по 6 человек. В каждой группе выберите три человека, которые будут играть роль продавцов, и три — роль покупателей.

Каждая группа покупателей и продавцов должна встретиться заранее, чтобы оговорить свои стратегии. Покупатели должны добиваться назначения возможной наименьшей цены, а продавцы должны добиваться получения возможной наибольшей суммы денег.

Покупатели и продавцы должны встретиться для того, чтобы оговорить цену за машину в рамках периода, обозначенного инструктором. Вы можете встречаться с участниками своей группы, чтобы оценить свою стратегию в любое время.

Запишите окончательное соглашение о цене и условиях, которые могут прилагаться.

Вопросы для обсуждения.

1. Удалось ли вам достичь соглашения? Если да, то насколько простым или трудным показался этот процесс?

2. Какая сторона, по-вашему, «выиграла» переговоры? Что могло бы изменить итог?

3. Насколько отличались бы процесс и его итог, если бы это была реальная ситуация?

Игровое проектирование «SWOT»

Цель — выявление и разрешение наиболее важных проблем, с которыми сталкиваются участники педагогического тренинга в своей практической деятельности, пытаясь реализовать программу по профилактике правонарушений несовершеннолетних и молодежи в Санкт-Петербурге.

бурге, а также организовать работу по профилактике безнадзорности и наркозависимости среди несовершеннолетних и молодежи.

Выполнение задания. Подумайте и запишите на бланке ответы на следующие вопросы.

1. Какие вы видите сильные стороны в существующей системе профилактики, в работе комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав и межведомственных комиссий по противодействию злоупотреблению наркотическими средствами и их незаконному обороту? (Перечислите три сильные стороны.)

2. Какие вы видите слабые стороны, недостатки в существующей системе профилактики правонарушений, безнадзорности и наркозависимости среди несовершеннолетних и работе соответствующих комиссий? (Назовите три слабые стороны.)

3. В чем (или в ком) вы видите угрозу для реализации намеченной программы или для развития инфраструктуры системы профилактики правонарушений, безнадзорности и наркозависимости среди несовершеннолетних и молодежи? Что мешает работе соответствующих комиссий? (Перечислите три позиции.)

4. Какие, как вам кажется, есть возможности для успешного выполнения целевой программы «Профилактика правонарушений несовершеннолетних и молодежи в Санкт-Петербурге», а также для развития инфраструктуры системы профилактики безнадзорности и наркозависимости? Какие есть возможности у соответствующих комиссий? (Перечислите три позиции.)

5. Какие у вас есть предложения по решению возникающих проблем, ликвидации мешающих факторов, по усилению или внедрению новой системы или по проведению каких-то видов работ существующими комиссиями? (Запишите любые три идеи, даже если они кажутся вам нереалистичными, абсурдными.)

Обсудите все то, что вы написали, с вашими коллегами и запишите то, с чем вы все согласились в процессе обсуждения.

Практическое упражнение «Самопрезентация»

Цель — подготовить методическую часть программы тренинга самопрезентации на основе известных техник и методов обучения самопрезентации.

Выполнение упражнения.

1. Выберите конкретную группу обучения самопрезентации, например: топ-менеджеры, руководители среднего звена, продавцы, секретари и др.

2. Сформулируйте клиентский запрос на результат обучения самопрезентации.

3. Перефразируйте запрос в терминах требуемых навыков самопрезентации и возможных ограничений (финансовых, временных и пр.).

4. Проведите сравнительный анализ предлагаемых техник самопрезентации, укажите их преимущества и ограничения.

5. Проанализируйте методы обучения самопрезентации, укажите сильные и слабые стороны каждого метода.

6. Выберите техники и методы обучения самопрезентации, которые, на ваш взгляд, могут быть использованы в обучении самопрезентации данной учебной группы.

7. Подготовьте набор упражнений для тренинга самопрезентации.

8. Разработайте учебную программу тренинга.

Групповое упражнение «Необитаемый остров»

Цели — выявление ключевых моментов конфликтного взаимодействия; демонстрация стратегий лидерства в группе; обучение группы сотрудничеству.

Процедура проведения. Группе дается следующая вводная инструкция: «Ваш корабль, на котором вы все путешествовали, попал в шторм и затонул. Всем вам удалось спастись. Вы попали на необитаемый остров, жизнь на котором длительное время невозможна. На острове нет пресной воды, нет съедобных продуктов. У вас есть большой лист бумаги и набор фломастеров. Вы знаете координаты острова. У вас есть бутылка, в которую вы можете положить свое послание».

Необходимо составить послание, для того чтобы членов группы спасли. При создании послания нужно учитывать, что оно может попасть в руки не понимающих вашего языка туземцев, так и капитана корабля какого-либо проходящего мимо судна.

После выполнения проводится презентация совместных проектов.

Можно ограничить группу во времени, а можно и не ограничивать.

Дай человеку рыбу, и он будет сытым один день.
Научи человека ловить рыбу, и он будет сытым всю жизнь.

Восточная мудрость

Часть 2

ИГРОВЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

2.1. Характеристики и эффективность игровых интерактивных технологий

Помимо интенсивных технологий, активизирующих учебный процесс, описанных в части 1, в практике обучения широко используются технологии, в основе которых лежит игровое моделирование. Его преимущества многообразны, оно эффективно и востребованно.

Игровое обучение предполагает решение проблем, связанных с профессиональной деятельностью, карьерой, человеческими взаимоотношениями и личными трудностями.

Возможности игровых интерактивных технологий широки:

- они позволяют соединить широкий охват проблем, глубину и многоаспектность их осмысления;
- соответствуют логике деятельности, включают момент социального взаимодействия, готовят к конструктивному профессиональному общению;
- способствуют большей вовлеченности участников взаимодействия в процесс обучения, побуждают их к непроизвольной активности;
- насыщены обратной связью («здесь и сейчас»), причем более содержательной и многогранной по сравнению с применяемой в методах активизации учебного процесса;
- формируют ценностные ориентации и установки профессиональной деятельности, легче преодолевают стереотипы, корректируют самооценку;
- провоцируют у обучаемых включение рефлексивных процессов, предоставляют возможность всестороннего анализа, интерпретации, осмысливания полученных результатов;
- способствуют проявлению всех качеств личности, ее позитивных и негативных индивидуальных особенностей, стиля делового партнерства.

Кроме того, цели игровых технологий в большей степени согласуются с практическими потребностями обучающихся.

Игровые интерактивные технологии снимают противоречие между абстрактным характером учебного предмета и реальным

характером профессиональной деятельности, системным характером используемых знаний и их принадлежностью к разным дисциплинам. Специалисты отмечают, что для обучающих игр характерна двуплановость. Двуплановость проявляется в игровых моделях, так как реализуется в двух типах деятельности: игровой (условность) и деятельности по поводу игры (серьезность). Игровая деятельность связана с функционированием игроков как представителей имитируемой организации (обмен игровыми предметами, выполнение игровых ходов, принятие игровых решений и т. п.).

Деятельность по поводу игры осуществляется как за пределами игровой деятельности (обсуждение и заполнение анкет по изучаемым в игровом эксперименте проблемам, послеигровая дискуссия, рефлексия, обобщение и анализ полученной экспертной информации, дебрифинг и т. д.), так и во время игровой имитации (обсуждения и обмена замечаниями по проблемам между игроками и между игроками и преподавателем или наблюдателем). Деятельность по поводу игры является важнейшей в игровом моделировании. Игровая же деятельность служит поводом, рамками и эмпирической базой для развертывания деятельности по поводу игры.

Опыт, полученный в игровом взаимодействии, может оказаться даже более продуктивным по сравнению с приобретенным в профессиональной деятельности. Это происходит по нескольким причинам.

Во-первых, игровые технологии позволяют увеличить масштаб охвата действительности, наглядно представляют последствия принятых решений, дают возможность проверить альтернативные решения. Во-вторых, информация, которой пользуется человек в реальности, в большинстве случаев неполная, искаженная, в игре же ему предоставляется хотя и неполная, но точная информация, что повышает доверие к полученным результатам и стимулирует процесс принятия ответственности.

С образовательной точки зрения игровые интерактивные технологии — это игры, построенные на групповом диалогичном и полилогичном исследовании возможностей действительности в контексте личностных интересов участников. В учебном процессе используются как игры по принятию решений в нереальной обстановке или ситуации (например, имитационные, игры-симуляции, игры-катастрофы), так и игры, помогающие адаптироваться к реальной профессиональной среде (например, деловые или ролевые). В учебном процессе чаще всего используются игровые модели, обучающие адаптации к окружающей среде, к конкретной профессиональной деятельности, к людям.

Если рассматривать деловую обучающую игру или метод анализа ситуаций как процесс моделирования разнообразных аспектов квазипрофессиональной деятельности (от лат. *quasi* — будто бы, т. е. «мнимый», «ненастоящий»), то она вносит в существую-

щий учебно-развивающий процесс новое качество в силу следующих особенностей:

- системного содержания учебного материала, представленного в имитационной модели профессиональной деятельности;
- воссоздания структуры делового взаимодействия в разных функциональных звеньях и с разными деловыми партнерами в игровой обучающей модели;
- осознания ценности профессиональной компетентности и эффекта ее практического применения, что обеспечивает личностную активность обучаемых, возможность перехода от познавательной мотивации к профессиональной;
- совокупности обучающего и развивающего эффектов;
- обеспечения перехода от организации и регулирования деятельности преподавателем к саморегуляции и самоорганизации деятельности самими обучаемыми;
- широких возможностей трансформации игровой информации в базовую профессиональную компетентность, т. е. в знания, умения и навыки.

Важными условиями, обеспечивающими эффективность применения игровых технологий обучения, являются те принципы организации и правила, которые способствуют достижению поставленных в обучении целей и задач:

1) организация разумной, адекватной виду игровой деятельности, пространственной среды, «игрового поля» (например, для дискуссии внутри команд или межгрупповой дискуссии — «Пленум»);

2) проигрывание обучаемыми разнообразных *игровых ролей*: «оппонента», «пессимиста», «оптимиста», «реалиста», «адвоката дьявола», «компетентного судьи», «провокатора», «визуалиста», «психолога» и др. — с учетом индивидуальных (интеллектуальных и творческих) способностей каждого участника, проявляемых в процессе игрового взаимодействия;

3) осуществление в режиме «*нормирования*» обучения взаимодействию, т. е. в процессе игры предполагается строгое соблюдение сформулированных преподавателем норм, правил игры, «поощрений» и «наказаний» за демонстрируемые позитивные и негативные результаты;

4) соблюдение достаточно жесткого *регламента* и наличие неопределенности информации, а также освоение прогрессивных подходов к коллективному принятию решений (т. е. опирающихся прежде всего на объективные критерии и партисипативный стиль);

5) *обязательность участия* обучаемых во всем цикле игровых занятий, т. е. каждый должен пройти весь предметный и игровой курс, от анализа ситуаций до участия в многочасовых деловых играх;

б) *обеспечение преподавателем новизны*. Для поддержания активности участников обучения необходимо обеспечивать в каждом последующих технологиях игрового обучения, упражнениях, дискуссиях новизну как в содержательном плане, так и в выборе технологии обучения. Новизна обеспечивается также путем смены ролей, партнеров в команде, в ролевом общении и в других видах игрового взаимодействия.

Эффективность реализации принципов организации, ожидаемых потребностей обучаемых и преимуществ игрового интерактивного обучения зависит:

1) от строгого соблюдения всеми участниками игрового процесса этических правил и требований профессиональных отношений (обучающего и обучаемого);

2) целевой и методической пригодности и многократной «отработанности» используемых технологий и учебного материала;

3) уверенности преподавателя в своих силах, его умения предостерегать, а при необходимости и управлять возможными внутригрупповыми или межгрупповыми конфликтами.

Важной функцией игровых интерактивных технологий является включение обучаемых в поиск решения социально-психологических и управленческих проблем, типичных для реальной профессиональной деятельности. Обучаемые, проигрывая разнообразные должностные и личностные роли (руководителя, педагога, методиста, маркетолога, оппонента, клиента и пр.), осваивают их, осознают целесообразность их поведения в той или иной ситуации. Во время игры или тренинга принимаются управленческие решения в соответствии с заданной ролью. А поскольку интересы для разных ролей не совпадают, то игрокам зачастую приходится принимать решения в конфликтной ситуации, следовательно, происходит освоение функции управления конфликтом.

Игровые занятия повышают чувствительность обучаемых к эмоциональным реакциям других людей и межличностным явлениям, возникающим в командах, при этом у участников занятий не только улучшается восприятие самих себя, но и появляется потребность нравиться другим. Профилирующей функцией игрового обучения является то, что каждый участвующий в играх имеет возможность прочувствовать собственно механизм коллективной деятельности. На играх и тренингах более чутко распознаются сигналы обратной связи (оценки и реакции других), актуализируется компетентность в сфере невербальных средств коммуникации, следовательно, игровые технологии провоцируют потребность совершенствовать метакомпетентности — коммуникативную и психологическую компетентность, а порой и личную культуру, связанную с этикой деловых отношений.

Поскольку игры, как правило, проходят в достаточно напряженной обстановке, постольку от их участников требуется опре-

деленная степень развития эмоциональной культуры, стрессоустойчивости, владение приемами психологической защиты. Значимая функция игровых занятий — порождение здорового соперничества между участниками. Это способствует развитию их конкурентоспособности, уверенности в себе и повышению самооценки. Участие в играх научает умению управлять своим имиджем и демонстрировать свое отличие от других участников, которые в профессиональной практике могут стать конкурентами. Это важная функция, поскольку конкуренция в будущем станет еще более интенсивной в связи с образованием глобальных рынков, быстрым развитием технологий и все ускоряющимся изменением потребностей и требований потребителей и клиентов.

Игровые занятия максимально индивидуализируют процесс обучения, что дает возможность каждому участнику продемонстрировать собственный как умственный, так и творческий потенциал. У обучаемых расширяется интерес к выбранной профессиональной деятельности, что позволяет им наилучшим образом адаптироваться к ней в реальной практике с высокой степенью психологической и мотивационной готовности.

Интерактивные игры могут применяться для решения различных задач — обучения, принятия хозяйственных решений, организационного проектирования, исследования, развития.

Отличительные черты технологий игрового интерактивного обучения:

1) игровое обучение имитирует тот или иной аспект целенаправленной человеческой деятельности;

2) участники игрового обучения получают разнообразные игровые и профессиональные роли, которые определяют различие их интересов и побудительных стимулов в игре;

3) игровые действия регламентируются системой правил, штрафов и поощрений;

4) в игровом обучении преобразуются пространственно-временные характеристики моделируемой деятельности;

5) преимущественное большинство деловых и имитационных игр носит условный характер;

6) контур регулирования процесса игрового взаимодействия включает следующие блоки: концептуальный, сценарный, постановочный, сценический, блок анализа, критики и рефлексии, блок оценивания работы участников игры и блок обеспечения информацией.

На игровых занятиях одновременно происходит и расширение диапазона профессионального мышления, и развитие творческого потенциала обучаемых, и освоение практических умений и навыков работы с людьми, приобретение, как уже отмечалось, социального опыта. На игровых занятиях также довольно легко выявляются формальные и неформальные лидеры, интеллектуаль-

ные и конкурентоспособные партнеры, их достоинства и недостатки, проявляющиеся при взаимодействии, индивидуальный стиль общения. Все перечисленные преимущества определяют успешность применения игровых технологий в учебном процессе.

2.2. Виды игровых интерактивных технологий

2.2.1. Тренинг

Тренинг сегодня стал самой распространенной интерактивной технологией среди методов игрового обучения, предметом которых является профессиональное взаимодействие. Его основная цель — формирование межличностной составляющей будущей профессиональной деятельности путем развития психодинамических свойств человека и формирования его эмоций, интеллекта, метакомпетентностей. На тренинге реализуются следующие задачи:

- практическое применение знаний, умений и навыков профессионального взаимодействия;
- открытие, осознание и демонстрация поведенческих паттернов, манер, индивидуального стиля коммуникации и др.

В отличие от теоретических схем, предлагаемых в лекционных курсах, имеющих, как правило, мало вариантов, в процессе тренинга у его участников формируются наиболее продуктивные приемы и способы взаимодействия, основанные на индивидуальных особенностях человека и его коммуникативной компетентности. Высокая образовательная результативность тренинга определяется также тем, что тренинг, будучи построенным на моделировании реальных профессиональных ситуаций, требует от его участников активной включенности в процесс общения и мобилизации интеллектуального и аналитического потенциала.

При использовании разнообразных интерактивных технологий в процессе тренинга обычно предусматривается столкновение участников с релевантными ситуациями (от англ. *relevant* — уместный, относящийся к делу), возникающими в их реальной профессиональной деятельности, но не разрешаемыми на основании использования стандартных, традиционно применяемых техник и тактик поведения. Это важно для поиска оптимальных путей разрешения ситуаций, выработки эффективного сценария делового взаимодействия, подбора вербального и невербального репертуара, снимающего агрессию и вовлекающего партнера в добровольное сотрудничество.

Существенной особенностью тренинга является также то, что он позволяет «проигрывать» процесс взаимодействия людей при поиске и воплощении в практику принятых решений, выбранных действий и поступков. Активизирующий эффект тренинга обус-

ловлен также созданием особой *учебно-экспериментальной обстановки*, обеспечивающей понимание участниками того, какие индивидуальные и групповые психологические события разворачиваются в процессах межличностного общения, интенсивной обратной связи, и формированием практических умений, необходимых в повседневной работе.

Участники занятия становятся очевидцами того, как и каким образом каждый из них *влияет на других*, каковы при этом *роль совместной деятельности* и ее содержание, как ситуация в целом (т.е. динамика взаимоотношений и действий) управляет поведением отдельных обучаемых и всей группы.

Для научения и развития компетентностей в современном тренинге используются практически все интенсивные технологии, а именно:

- информация, сообщение, мини-лекция;
- структурированная и управляемая дискуссия;
- мозговой штурм, синектика;
- разбор кейса и кейс-стади;
- ролевая игра и «разыгрывание» ситуаций в ролях;
- коммуникативные задачи и упражнения;
- презентации и самопрезентации;
- аналитические упражнения;
- игры-симуляции, имитационные игры;
- фрагменты деловых игр;
- видеодемонстрации и видеоанализ поведения участников обучения.

Обычно на тренинге используется трехуровневая модель обучения:

приобретение → демонстрация → применение.

В рамках каждого элемента обозначенной модели используются вышеперечисленные методы.

Так, для *приобретения знаний* в тренинге используются информация, мини-лекция, сообщение, книги; для *демонстрации* — ролевые игры, кейсы и кейс-стади, живые иллюстрации и видеофильмы; для *применения* — ролевые и деловые игры, моделирование. Зачастую в реальной практике преподаватели игнорируют третью часть обучения, однако это приводит к снижению его эффективности. Необходимо дать возможность участникам пронаблюдать желаемое поведение. Это можно сделать с помощью видео- и аудиоматериалов.

Анализ возможных вариантов тренинга, а также специально организованного группового процесса обучения, как правило, охватывает три основных аспекта личности: когнитивный, эмоциональный, конативный, или поведенческий.

Когнитивный аспект — получение новой информации посредством постановки исследовательских задач, направленных на по-

вышение уровня информативности об общении в целом, анализе ситуаций, о себе, о психологии.

Эмоциональный аспект — переживание личностной значимости полученной информации, прочувствование и проживание ее; переживание и оценивание новых знаний о себе и других; отслеживание своих успехов и недостатков, переживание снижения как своей общей самооценки, так и ряда частных самооценок.

Конативный, или поведенческий, аспект — расширение поведенческого репертуара обучаемого через осознание неэффективности, нежелательности некоторых привычных способов поведения.

Для достижения поставленных перед тренингом педагогических и развивающих задач в обучении важно создавать на занятиях такую рабочую обстановку, в которой обучаемые будут чувствовать себя комфортно (физически и морально) и, следовательно, будут способны к научению и развитию. Это важная функция преподавателя-фасилитатора, поскольку многие технологии, используемые в тренинге, предполагают публичную презентацию, конкретные действия, в том числе и перед аудиторией. Такое обучение, несомненно, связано с тревогой, порой личным риском участников занятий и экспериментированием. Соответственно это требует создания на тренинге атмосферы взаимного доверия, понимания и конфиденциальности, оказания помощи и эмоциональной поддержки участникам.

Создание доверительной атмосферы на тренинге зависит от многих составляющих:

- самопрезентации тренера, организующего интерактивное взаимодействие, имидж которого вызывает доверие и создает приятное первое впечатление;

- обсуждения с группой организационных вопросов, касающихся регламента работы, перерывов и основных процедур тренинга;

- выявления уже имеющихся у группы умений и практического опыта;

- принятия принципа «добровольности» (если кто-то не хочет работать в группе, не следует его заставлять и принуждать оправдываться);

- «погружающих» в игру или «разогревающих», специально для этих целей приготовленных упражнений (например, «ледокол»), которые позволяют снять напряжение и «приоткрыться», познаться и расслабиться;

- рефлексивного обсуждения результатов тренинга, отражения чувств, впечатлений и конструктивной критики по типу «каждый каждого».

В практике профессиональной подготовки используются разнообразные виды тренингов.

Одни из них относятся к группе *социально-психологических* и достаточно часто применяются в учебном процессе. Например: тренинги социальных навыков, прогнозирования поведения, коммуникативный, развития презентационных навыков и умений, креативности, выработки стрессоустойчивости, тренинги общения, ораторского мастерства, сенситивности (прогнозирования поведения).

Другие тренинги, используемые в практике обучения, можно отнести к группе *управленческих*. Например: тренинг лидерства, конкуренции и власти; коллективного принятия решений; тренинг для победителя; формирования команды; корпоративные тренинги — работы с клиентом, продвижения товара; тренинг в рекрутинге, коучинге и т.д.

В зависимости от поставленных задач тренинг приобретает разные формы, все многообразие которых специалисты условно делят на две большие группы:

ориентированные на приобретение и развитие профессиональных умений и навыков делового взаимодействия, способствующие повышению эффективности организационной деятельности (тренинг партнерской беседы, ведения деловых переговоров, формирования команды, разрешения межличностных конфликтов, проведения деловых совещаний, телефонной коммуникации, продвижения образовательных услуг, консультирования и др.);

нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения (коррекция, формирование и развитие установок и ценностных ориентаций, необходимых для успешного межличностного и межгруппового общения; развитие способности адекватно воспринимать себя и других людей; мотивационный тренинг; тренинг лидерства, НЛП и др.).

Самый распространенный вид тренинга, который может применяться в учебном процессе, — это тренинг сенситивности (от позднелат. *sensitivus* — чувствительный), использующий Т-группы, обучение на курсах и клиническую практику. Сенситивный тренинг базируется на теориях лидерства, мотивации, коммуникации, групповой динамики и развивает, совершенствует способности человека по пониманию других людей. Понимание людей осуществляется, как правило, на четырех уровнях, с высоты которых люди позволяют смотреть на других.

Рационалистическое понимание (умозрительное) — способность человека ощутить, что он понимает другого человека, близок ему и солидарен с ним. Такое понимание эмоционально, это нечто личное, что приносит большое удовлетворение.

Артистическое (художественное) понимание — это способность человека осознавать видимые, слышимые и осязаемые аспекты другого человека и реагировать на них, артистическое понимание акцентирует реальности внешние.

Практическое понимание — это способность одного человека влиять на другого и изменять его поведение желаемым образом.

Эмпирическое понимание, или *сенситивность*, — это способность одного человека точно предсказать чувства, мысли и поведение другого.

Способность понимать других людей в последние годы особо ценится, ей придается особое значение, и потому она является важной целью обучения в тренингах.

Понять — значит занять ту или иную мысленную позицию, видеть мир с определенной точки зрения, а также различать достаточно разные позиции у себя и других людей. Это необходимо для развития перцептивной способности, эмпатии и рационального мышления. Эмпатия — это процесс «вчувствования» в другого, мысленная идентификация с другим или переживание за другого его чувств, мыслей, установок, она определяет позитивное восприятие другого, в конечном итоге формируя фундамент понимания или непонимания человека.

Специфика технологий тренинга сенситивности заключается в том, что она основана на актуализации чувств и эмоций, на рефлексии. Это не позволяет осуществить подробное описание такого тренинга. Современные тренинги по формированию и развитию, например, командного взаимодействия охватывают и стратегические ориентиры (*ориентация на задачи*), и работу над взаимоотношениями в команде (*ориентация на отношения*). В обучении сенситивности также используется множество методов: мини-лекции по психологии, групповые дискуссии, работа с ситуациями, ролевые игры.

Большую эффективность в подготовке специалистов дают *коммуникативные тренинги* по развитию вербальной и невербальной компетентности обучаемых, их интерактивных умений и навыков. Организация процесса общения в таком тренинге, т.е. обучение деятельностью, и есть главное средство осуществления коррекционных воздействий, оно рассматривается как синтез взаимодействий.

В реальной практике коммуникативные умения соотносятся с коммуникативными техниками, которые как раз и отрабатываются на тренинге. Так, например, к *техникам активного слушания* относятся: умение разговаривать и умение услышать и понять. В свою очередь, *умение разговаривать* предполагает владение техниками формулирования вопросов, прежде всего открытых, закрытых, альтернативных, и техникой малого разговора. Коммуникативный тренинг включает в себя и *поведенческий тренинг*, т.е. обучение навыкам, лежащим в основе делового поведения, например технике продаж, общению по телефону, деловой коммуникации — переговорам, деловым встречам, межличностному взаимодействию, проведению презентации.

В современном менеджменте востребован *тренинг партнерских отношений*, поскольку велика потребность практики в налаживании повсеместных партнерских отношений. Это требует все большего числа специально обученных этому умению специалистов.

Партнерство предполагает согласование интересов и намерений, совместную рефлекссию и использование договора (или договоренностей), который служит одновременно и средством объединения, и средством оказания давления. Партнерство — это отношение к другому человеку как к равному, имеющему право быть таким, какой он есть. Способность быть психологически равным оппоненту или противнику необходима и преподавателю, внедряющему интерактивные технологии в общении со студентами, которые жаждут ощущения своего психологического равенства.

Психологическое равенство и свобода не могут насаждаться или внедряться насильственными методами, ибо в этом случае они превращаются в свою противоположность. Однако если не заниматься коррекционной деятельностью индивидуальных особенностей самого педагога, то стиль многих из них становится авторитарным. Участие в тренинге как интерактивной технологии не позволяет выбирать приемлемый для каждого участника индивидуальный стиль взаимодействия. Здесь работает норма, постулат: «Равенство обязательно для всех».

Главная цель такого тренинга состоит не только в уходе от стрессовой повседневности, в психологической разрядке, но и в адаптации, формировании психологической готовности педагога к реальной сложности его межличностных и деловых отношений. Партнерские отношения альтернативны не только авторитарным, но и манипуляторским механизмам общения, направленным, как правило, на удовлетворение интересов лишь того, кто стремится подчинить своему влиянию других. Человек-манипулятор преднамеренно не воспринимает своих собеседников в качестве равноправных партнеров, а следовательно, считает их недостойными уважения и внимания.

Партнерские отношения, в отличие от манипуляторских, предполагают открытую и доступную для понимания участников тренинговой группы мотивацию действий собеседников. На таком тренинге очень важной становится послеигровая дискуссия или разносторонняя рефлексия по поводу того, что происходило в тех или иных «разыгрываемых» на тренинге ситуациях взаимодействия участников. При этом анализу подвергаются не только речевые сигналы, действия участников, но и невербальное реагирование обучаемых и руководителя тренинга на те или иные коммуникативные ситуации.

К необходимым критериям модели партнерских отношений в тренинге специалисты относят следующие.

1. Принцип партнерства проявляется в том, что тренер исходит из предпосылки равного права каждого участника выражать свое мнение, проявлять свои чувства, вносить предложения и т. п. и поэтому реагирует на все внимательно и доброжелательно.

2. Тренер рассматривает тренинг как совместное творчество, ценит вклад каждого и отмечает этот вклад.

3. Тренер выполняет свои обязательства и свои обещания.

4. Тренер следует заявленным им самим правилам и последовательно требует этого от каждого участника.

Принцип партнерства проявляется и в том, что тренер не уклоняется от ответов на неудобные для него вопросы, оказывает помощь, когда его об этом просят, и не отказывается сам демонстрировать предлагаемые им «техники».

Широко востребован в учебном процессе *тренинг лидерства*, который предназначен для развития лидерского потенциала участников. Обучаемые становятся лидерами в процессах интерактивного обучения, демонстрируют определенное поведение, которое преподаватель может с пользой интерпретировать так, чтобы помочь им действовать более эффективно.

Любой тренинг всегда создает условия и порождает лидеров, потому что:

1) становясь лидерами, многие участники тренинга понимают, что лидерство вознаграждает их прежде всего в личном, а не только в финансовом отношении. С точки зрения жизненной мотивации некоторые люди гораздо больше заинтересованы в ощущении власти, нежели в каком-либо другом аспекте занятия;

2) люди мотивированы чувством, что могут преуспеть и, следовательно, изменить свою карьеру;

3) признанных лидеров, как правило, принимает и поддерживает группа;

4) лидерство поддерживается на тренинге с помощью:

– признания со стороны группы;

– удовлетворения группы результативностью взаимодействия;

– удовлетворения потребности как членов группы, так и тренера.

Лидерами на игровых занятиях, как правило, становятся те, кто фокусируется в процессе интерактивного взаимодействия на следующих категориях поведения:

– фасилитации — способствовании достижению групповой цели (решению проблемы);

– авторитете своей личности (власти);

– общении и взаимодействии с группой и с разными коммуникативными типами людей.

Независимо от того, что является предметным содержанием тренинга, существует его стандартная форма (см. ниже), включающая все необходимое для успешного занятия.

**Руководство для тренера по проведению
тренингового упражнения**

Упражнение _____ курс, группа _____
Формат: инд. / пары / тройки / команды / вся группа
Продолжительность: _____ Место проведения: _____
Другие необходимые материалы/ оборудование: _____
Основная цель: _____
Задачи: _____
Подготовка: _____
Проведение упражнения: _____
Возможные проблемы: _____
Анализ: _____

В процессе проведения тренинга описываются процедуры занятий и ведутся их протоколы, готовятся и создаются специальные наглядные пособия, мультимедийное сопровождение. По окончании тренингов разрабатываются анкеты для обратной связи и диагностики приобретенной компетентности «на выходе», пишутся отчеты, анализируются итоги достижения поставленных целей.

Преподавателю, ведущему тренинг, важно научиться создавать учебно-методические материалы, обеспечивающие его эффективное осуществление. Эта работа проводится на всех этапах тренинга. Предварительная работа до начала обучения: корректируются должностные инструкции специалиста с учетом новых требований; формулируются конкретные цели и задачи обучения; разрабатываются и описываются инструкции для студентов (как выполнять упражнение) и для самого тренера (как проводить упражнение); готовится специальная анкета, позволяющая сделать диагностику уровня компетентности обучаемых «на входе»; подготавливаются необходимые раздаточные материалы и рабочее пособие с заданиями для тренинга.

Для того чтобы добиться эффективности обучающего тренинга, преподавателю необходимо следовать следующим рекомендациям:

- следить за временем, чтобы закончить вовремя;
- избегать длительной дискуссии по общим вопросам или возвращения к вопросам, оставленным «на потом»;
- задавать ряд острых коротких вопросов, на которые все участники по очереди должны дать ответы;
- предлагать коллективное задание («выгрузка» из игры) на 3—5 мин и завершать его публичной презентацией;
- оставлять на конец игрового занятия какую-нибудь важную информацию или предлагать нужный раздаточный материал;
- получать от участников обратную связь (например, какие эмоции и чувства они испытывали во время тренинга или в данный момент);

— напоминать обучаемым, чего им удалось достичь («сухой остаток»), или написать на доске вопросы, за которые можно будет взяться на следующем занятии;

— благодарить всех за сотрудничество в достижении целей учебной программы.

2.2.2. Нейролингвистический тренинг (НЛТ)

Нейролингвистический тренинг относится к процессному тренингу, основанному на использовании специфической НЛП-технологии, авторы которой — Джон Гриндер (лингвист) и Ричард Бэндлер (математик и программист). НЛП (нейролингвистическое программирование) основано на изучении мышления, языка и поведения. Оно предполагает, что в любом умении или поведении есть три элемента. Во-первых, есть внешнее поведение, т.е. то, что человек фактически делает и говорит. Во-вторых, у человека есть внутренний расчет, т.е. то, о чем человек думает, и способ, с помощью которого он думает. И в-третьих, есть внутреннее состояние человека, т.е. то, что и как человек чувствует. Следуя за анализом этих трех процессов, можно построить абсолютно полную модель любого образцового поведения. Этой моделью может воспользоваться любой компетентный человек, просто изменяя (моделируя) процесс, создавая адекватные образы, тон голоса, получая ощущения.

НЛП-тренинг предполагает знакомство участников тренинга со следующими понятиями:

аналоговые и знаковые каналы передачи информации (сенсорные каналы); типы модальностей; связь глагодвигательных реакций с типом мышления и поведения человека;

знаковые предикаты — слова, словосочетания и выражения как характеристика удобного способа восприятия информации собеседником (например: предикаты для различных систем представления — нейтральные «Я не соглашаюсь»; визуальные «Мы не сходимся во взглядах»; слуховые «Мы не на одной волне»; кинестетические «Наши идеи сталкиваются»);

«личностное пространство» и его использование;

«присоединение» к модальности и предикатам собеседника, прямые и косвенные способы «присоединения»;

«метамодель» и ее использование в коммуникации (например, метапрограмма: общий подход — а) двигаться «от» проблем или «к» цели; б) быть «активно действующим» или «реагирующим на действия»);

феномен «якорей», использование его для создания имиджа (якорь — это способность человека на основе одного элемента переживания вызвать, мысленно воспроизвести все переживание

в целом. Так, аудиалисту использовать акустический якорь, кинестетику — прикосновение и т. д.);

рефрейминг — переформирование, изменение реалий (например, фраза «День — это лишь светлый промежуток между двумя темными ночами» может быть «перевернута» и прочитываться уже совсем иначе: «Ночь — это лишь темный промежуток между двумя светлыми днями»);

техники снятия фобических зажимов в деловом общении;

техника «взмаха» (визуальное изменение негативных убеждений).

Участники НЛП-тренинга учатся считывать информацию о собеседнике до вступления с ним в коммуникацию и фиксировать истинные (неосознаваемые) мотивы поведения человека. Преподаватель обучает участников приемам изменения стратегий поведения и вербального репертуара в деловом и межличностном общении в зависимости от индивидуальных особенностей партнера (психогеометрических, коммуникативных, по ведущим репрезентативным системам). На таком тренинге отрабатывается модель эффективной коммуникации с партнером, предполагающая три этапа моделирования успешного результата в общении: присоединение (отзеркаливание), закрепление (якорение) и ведение собеседника (калибровка).

Участники тренинга обучаются отслеживать свое собственное конгруэнтное и неконгруэнтное взаимодействие с партнерами. На НЛП-тренинге происходит разбор типичных ошибок взаимодействия, техники рефрейминга смысла и рефрейминга контекста применяются к ситуациям, предложенным участниками из реального практического опыта.

2.2.3. Экстрим-тренинги на природе

Необходимость смастерить нужную вещь из веревок и досок, осуществить переправы по веревочным мостам, восхождение на горные вершины и ориентирование на местности — все это помогает обучаемым учиться работать вместе, помогает формировать команду.

Физическое и эмоциональное воздействие дикой природы, ее красота и спокойствие, а также суровые условия — все это стимулирует органы чувств, помогает переосмыслить свое поведение, поступки, мотивацию и взаимодействие с другими. Специалисты считают, что ощущения людей от непредсказуемости природы в какой-то степени аналогичны той неуверенности, которую испытывают люди в быстро меняющемся современном мире и на работе, где поддержка, сочувствие необходимы как лидерам, так и командам.

Тренинг на природе позволяет участвовать в разнообразных экспериментах. Контраст между дикой природой и обычным рабочим местом также помогает многому научиться. Однако неопытный преподаватель может неэффективно использовать или неправильно истолковать возможности экстрим-тренинга.

2.2.4. Тренинг командообразования (team building)

В последние годы стали особенно популярными тренинги командообразования. На первом этапе развития команды участников тренинга обучают *коммуникативной компетентности*, позволяющей им устанавливать дружеские отношения, налаживать взаимодействие, определять этические нормы и принципы организации совместной деятельности, создавать доброжелательную равноправную атмосферу, оказывать поддержку.

На втором этапе развития команды — этапе *разлада*, когда появляются конфликты и разногласия из-за «справедливости» распределения ролей, разночтений в вопросах миссии и целей команды, определяются внутригрупповые коалиции и подгруппы, имеющие более общие интересы, чем все остальные члены команды, происходит развитие *интерактивной компетентности*. Развитие у лидера команды такой метакомпетентности на тренинге командообразования позволяет ему стимулировать всех членов команды участвовать в решении проблем и утвердить общие ценности.

Для достижения целей сплоченности и устранения конфликтных ситуаций на тренинге участников обучают фасилитации, о которой мы уже писали, т. е. деятельности, контролирующей ход групповой работы и обеспечивающей соблюдение ее правил и процедур.

Лидер-фасилитатор организует включение и активное взаимодействие участников между собой. Это позволяет всем членам команды сконцентрироваться на целях и содержании деятельности, создавать атмосферу взаимного доверия и понимания, оказывать эмоциональную поддержку друг другу. Кроме того, лидер-фасилитатор помогает команде начать взаимодействие с учетом мнений и индивидуальной активности каждого, фактически обучая сотрудничеству.

Лидер-фасилитатор должен уметь:

- задавать открытые вопросы;
- позитивно реагировать на разнообразные сигналы группы;
- обеспечивать ясность в конфликтах между членами команды;
- быть готовым предоставить необходимую информацию;
- способствовать принятию групповых решений;
- помогать участникам подвести итоги, сделать выводы.

На третьем этапе развития команды — этапе *нормализации* — основные конфликты, как правило, оказываются разрешенными, и группа достигает гармонии и единства. Члены команды начинают нормально взаимодействовать, различия между ними стираются, и команда становится сплоченной. Поскольку эта стадия непродолжительная, лидеру необходимо поддерживать открытое общение, дискуссию, порождающую новые идеи и направления, что, в свою очередь, требует от него умения осуществлять *модерацию* (от итал. *moderare* — смягчение, сдерживание) в команде. Модерация предполагает:

- умения задавать вопросы (майевтику);
- умение эмпатически слушать и чувствовать;
- запрет на критические оценки и подсказки при взаимодействии;
- концентрацию внимания и хорошую память;
- умение управлять групповой динамикой, отслеживать реакции остальных участников команды;
- фокусирование внимания группы на определенной теме и перемещение фокуса внимания с одной проблемы на другую;
- точное определение стиля поведения, оптимального для коммуникации с каждым из участников группы;
- слежение за временем.

Под модерацией понимают также технику организации интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной. Цель лидера-модератора — достижение эффективного уровня коммуникации при демократическом планировании, организации структурированного процесса интеракции в команде с помощью вербализации и визуализации, стимулировании активной работы и достижении конкретного результата. Обучаемым такое взаимодействие помогает раскрепоститься, выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Таким образом, лидер как модератор, а не руководитель группы в иерархическом смысле, как *проводник коммуникации*, способствующий открытости и обмену, занимает нейтральную позицию в коммуникации, стремится к соблюдению дружеских отношений в команде и к совместным согласованным действиям, является методическим помощником команды с функциями катализатора.

Трудность и специфика тренинга командообразования заключаются в многообразии целей и задач, стоящих перед преподавателем-тренером, необходимости владения им умениями фасилитатора и модератора и, как правило, в недостаточности времени для формирования и развития перечисленных метакомпетентностей, поэтому на тренинге используется все многообразие имитационных и ролевых игр, упражнений, заданий, ситуаций.

2.2.5. Видеотренинг

Словом «видеотренинг» обозначают тренинг, основанный на использовании видеозаписи. Применяются два основных способа видеозаписи в учебных целях: показ готовых видеоматериалов (видеопросмотр) и использование записи по ходу выполнения игровых заданий, ее просмотр и анализ (видеообратная связь).

Учебная цель видеотренинга — развитие навыков конструктивного поведения и общения, выработка необходимой психологической установки. Просмотр готовых видеофильмов способствует выполнению также следующих задач: информированию, постановке проблемы, развитию умений и навыков. Информационный видеопросмотр используется как средство компактного изложения большого количества сведений (например, о свойствах новой образовательной услуги, об истории создания организации, о презентации и т. д.). Видеопросмотр для развития умений и навыков — это также компактный способ постановки проблемы, обсуждения конструктивных и эффективных действий, демонстрация желательных вариантов поведения, образцов.

Видеотренинг представляет собой интерактивное игровое занятие. Обучаемые разыгрывают между собой небольшие ситуации, возникающие при деловом или межличностном взаимодействии. Все это снимается видеокамерой, а затем под руководством преподавателя записанный материал просматривается — осуществляется видеообратная связь. Просмотр сопровождается разбором и анализом поведения, вербальной и невербальной продукции участников. Видеообратная связь помогает участникам тренинга совершить переход от непосредственно пережитого опыта к его осмыслению, рефлексии. Она позволяет напрямую обратиться к собственному опыту, использовать его как материал, который анализируется, пересматривается и перестраивается в ходе тренинга.

Видеообратную связь не рекомендуется использовать в начале обучения, поскольку у некоторых участников тренинга она вызывает настороженность, а порой и сопротивление, которое проявляется в следующих формах:

- в неконструктивной критике высказываний преподавателя;
- скептицизме;
- неуместном теоретизировании;
- отключении от происходящего;
- неестественно напряженной позе;
- изменениях в голосе и т. д.

Опытный преподаватель всегда заметит проявления сопротивления по вербальным и невербальным сигналам и своевременно предпримет соответствующие действия. Для профилактики негативных тенденций камеру целесообразно включать лишь на второй или третий день занятий, когда участники адаптировались,

раскрепостились и перестают на нее реагировать. Планируя работу с видеозаписью, необходимо помнить о том, что она обычно вызывает сбой привычных представлений о себе, своих действиях и озадачивает. В связи с этим первое слово в начале дискуссии лучше всего предоставить человеку, находящемуся в кадре (в случае нескольких действующих лиц — поочередно всем, кто находится в кадре). Это позволяет самому участнику на основе увиденного высказать те наблюдения и критические замечания, которые ему будет менее удобно услышать от окружающих.

Если группа не мотивирована на обучение, то иногда видеозапись используется в начале обучения. Тогда видеобратная связь создает «эффект взрыва». И эта реакция участников — проблематизация — используется для повышения их мотивации и восприимчивости к новой информации, работающей на их конкурентоспособность и успех. Вместе с тем следует помнить, что после осуществления проблематизации необходимо позитивное завершение тренинга.

Один из психологических феноменов взаимодействия заключается в том, что люди больше всего реагируют на начало и конец информации, при этом *начало создает первое впечатление*, влияющее на интерес и мотивацию, а *конец*, как правило, *остается в памяти*. Следовательно, прежде чем начинать видеозапись, преподаватель должен реализовать конструктивную домашнюю подготовку, оптимизирующую процесс научения, она должна сработать как позитивная психологическая установка для обучаемых. Такая установка поможет человеку, увидевшему себя на экране, осуществить самокоррекцию.

Видеотренинг дает возможность каждому проанализировать свой имидж, взгляд, мимику, жесты, реакции, позы и все то, что поддается наблюдению при взаимодействии. Все это в сумме составляет порядка 55 % всей информации о человеке.

Таким образом, конструктивная направленность видеотренинга очевидна. Однако в российской культуре все еще принято обращать внимание в первую очередь на ошибки и недостатки человека. Поэтому при обучении целесообразнее использовать технологию конструктивной (щадающей) критики.

2.3. Ролевые игры

В современной педагогической практике ролевой метод — это действенное диагностическое, прогностическое и коррекционное средство социально-психологической подготовки. Ролевые игры могут применяться достаточно широко также в системе профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации — как самостоятельно, так и как часть тренинга или деловых игр.

вой игры. Метод ролевой игры является интерактивным. Как правило, его используют в программах по изучению сферы человеческих отношений: взаимодействия деловых партнеров, межличностной коммуникации, взаимопонимания. Это помогает участникам стать более восприимчивыми к чувствам других.

Ролевая игра в качестве компонента психотренинга рассматривается также в психологическом моделировании. Здесь она направлена на получение психокоррекционного эффекта за счет интенсивного межличностного общения и выполнения совместной деятельности группой людей в условиях игровой имитации реальных или вымышленных ситуаций (В. В. Никандров).

Понятие «ролевые игры» впервые появилось лишь в XX в. Прототипом ситуационно-ролевых игр явились импровизированные драматические игры на заданную тему, разработанные в 1946 г. Дж. Морено. В начале XX в. он описывал ролевые игры с детьми в городских садах Вены.

Само слово «роль» (role) происходит от латинского слова «rotula» — небольшое колесо или круглое бревно, которое позднее стало означать скрученный в трубочку лист бумаги, на котором записывали слова пьес для актеров. Лишь с XVI—XVII вв. слово «роль» стало означать игру актеров.

С середины 1950-х гг. применение ролевых игр в США пошло двумя путями. Первой областью применения стала психотерапия, включая группы личностного роста, социометрию, психодраму, гештальттерапию, а также группы встреч. Второй областью применения — тренинговые группы для саморазвития и самосовершенствования, а не психотерапии. Целью таких тренинговых групп было развитие в людях навыков руководства, поведения в больших и малых группах, конструктивного взаимодействия, разрешения конфликтов в группах, формирования адекватного самовосприятия и восприятия других.

Ролевые игры, как и все интерактивные технологии, основаны на обучающем эффекте совместных действий. С психологической точки зрения содержанием ролевой игры являются не предмет, его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами: не «человек — предмет», а «человек — человек». Отмеченная специфика ролевой игры обуславливает ее предпочтительное применение в психотерапевтических и личностных тренингах. Ролевая игра может использоваться также в обучающих целях — если ее содержанием становится управленческая ситуация, т. е. игра принимает деловой характер и направлена на развитие умений взаимодействовать с другими людьми.

Исходя из сказанного, ролевая игра — это способ расширения опыта участников посредством предъявления им неожиданной ситуации, в которой *предлагается принять позицию (роль) кого-*

либо из участников и затем выработать способ, который позволит привести эту ситуацию к достойному завершению.

К основным характеристикам ролевых игр относят наличие:

- модели управляемой системы, включенной в конкретную социально-экономическую систему. Такой моделью может стать школа, завод, магазин, музей, библиотека или отдельное подразделение какой-либо организации с достаточно подробным описанием специфики, имеющихся ресурсов (материально-технических, финансовых, кадровых, социально-психологических);
- ролей и их взаимодействия;
- различных целей участников игры, исполняющих разные роли;
- общей цели у всего игрового коллектива;
- многоальтернативности решений;
- группового или индивидуального оценивания деятельности участников;
- управляемого эмоционального напряжения.

Основное отличие ролевых игр, например, от «разыгрывания» ситуаций в ролях состоит прежде всего в том, что тому, кто исполняет роль участника анализируемой ситуации, наряду с ее описанием *выдается инструкция*, в которой *предписано, как вести свою роль*, какой стратегии придерживаться, какой характер изображать, как оценивать сложившуюся ситуацию, какие интересы отстаивать и какие цели достигать. Такая игра называется *сюжетной* или *сценарной*. Сюжетная игра направлена на проживание и анализ типичных проблем взаимодействия. С ее помощью обучаемые осваивают новые, непривычные для себя, но эффективные модели поведения.

Инструкция к ролевой игре должна, с одной стороны, детально описывать все аспекты ситуации, с другой — ставить жесткие границы, препятствующие участникам сыграть свои роли в соответствии с их собственными представлениями о том, как необходимо действовать. Задача, к решению которой стремятся члены группы, участвующие в ролевой игре, — *создание модели поведения*, характерного в повседневной жизни для реальных людей. Следует подчеркнуть, что именно поведение, а не просто проявление талантов выступающих служит основой для последующей дискуссии. Группа должна наблюдать за содержанием каждой разыгрываемой сцены.

Таким образом, *ролевые игры — это игры по заданному сценарию*, который требует не только знакомства с материалом ситуации, но и вхождения в заданный образ, т.е. в какой-то степени даже перевоплощения, актерского мастерства. Специалисты по ролевым играм отмечают, что ролевая игра дает возможность каждому обучаемому проявить свою индивидуальность, свои творческие возможности, развивает умение «входить в положение других», лучше понимать их позиции и чувства, а также создает ус-

ловия для лучшего осмысления норм и правил поведения, общения. Это, в свою очередь, способствует осознанию значимости социально-психологических факторов при взаимодействии с другими людьми. Кроме того, приобретается опыт более объективного анализа как своего собственного поведения, так и поведения других, развивается психологическая метакомпетентность.

Роли каждого участника (в соответствии с общими условиями ролевой игры) могут привести обучаемых к живой дискуссии, особенно когда каждый вживается в роль, а не просто исполняет свои обязанности.

Идея упражнений позволяет решить ряд проблем и тем самым развить навыки в областях управления. Преподаватель должен выделить время для подготовки краткого описания задействованных персонажей и удостовериться, что создаваемые условия игры максимально соответствуют специфике основной деятельности участников ролевого взаимодействия.

Технология применения ролевой игры в обучении предполагает знакомство участников занятия с самой ситуацией, а затем распределение между ними ролей ее участников. В качестве способов распределения ролей обычно используют два варианта их распределения:

1) роли распределяются между некоторыми обучаемыми, а остальные, не получившие ролей, становятся активными зрителями, наблюдателями или выполняют функции арбитра, записывая особенности поведения участников и затем оценивая его последствия;

2) участники анализа ситуации разбиваются на небольшие группы единомышленников, каждая группа берет на себя роль отдельного лица, участника ситуации или возглавляемого им подразделения.

При внедрении этой технологии занятия проводятся либо в форме *совещания*, либо свободно развивающегося ролевого общения — *диалога* между участниками. В заключение занятия слушатели обсуждают итог и ход решения проблемы (конфликта), оценивают поведение каждого из участников, его продуктивность.

Начинают дискуссию «зрители», а заканчивает — педагог. Он проводит критический разбор итогов ролевого общения, отмечая достижения и потери. Наблюдения могут стать более эффективными, если ведется *видеозапись ролевой игры*, которая в случае необходимости может быть использована для обеспечения обратной связи и подтверждения тех или иных положений, а также для консультирования.

Метод ролевых игр позволяет обучаемому «походить в чужих ботинках» — посмотреть как бы со стороны на себя и того героя, чью роль он исполняет. Это имеет большое значение для перцептивного обучения, развития навыков адекватного восприятия парт-

неров и достижения взаимопонимания, выбора эффективного сценария поведения.

Как показывает практика, суть успешной ролевой игры — создание ситуации, приближенной к реальности настолько, насколько позволяют условия. Если группа чувствует, что сценарий нереалистичен или не учитывает некоторых деталей практической деятельности, то ценность игры будет потеряна и цели обучения не будут достигнуты. Если цели ролевого упражнения полностью не объяснены и не сделан акцент на важности демонстрации поведения (а не актерских способностей), то существует опасность, что ролевая игра будет восприниматься как нечто забавное.

Как и любой метод тренинга, подразумевающий активное вовлечение участников, ролевая игра содержит долю риска. Игра приносит результат только тогда, когда группа готова в нее включиться. Если члены группы боятся «потерять лицо», участвуя в игре, или стесняются процесса ролевого общения, это упражнение не будет эффективным. Тот факт, что выполнение упражнения контролируется, еще больше усиливает напряжение. Если преподаватель имеет слабую психологическую и коммуникативную компетентность, он может вызвать у исполнителей ролей чувство тревожности и беспокойства за свое реноме и самооценку. Отсутствие психологической поддержки обучаемых также усиливает это состояние и снижает мотивацию к обучению.

Преимуществом ролевых игр является «обучение через действие». Уже отмечалось в первой части пособия — это один из самых эффективных способов научения и приобретения опыта. Собственные переживания запоминаются ярко и сохраняются в течение долгого времени. В большинстве случаев ролевая игра предлагает сравнительно безболезненный и приятный способ усвоения знаний и навыков, так как позволяет участникам понять, как чувствуют себя люди, сталкиваясь с некоторыми ситуациями. Это понимание может оказаться мощным инструментом обучения; оно может способствовать развитию умения оценивать предпосылки поведения других людей, чего трудно было бы достичь каким-либо иным образом.

Хотя использование ролевой игры и содержит в себе элемент педагогического риска, он главным образом относится к возможным способам реагирования группы, а не к воздействию самой игры. Ролевая игра предоставляет участникам шанс освоить или закрепить разнообразные модели поведения. Преимуществом здесь является коммуникативная среда тренинга, свободная от опасностей, связанных с применением той или иной модели, которые могли бы возникнуть в естественных условиях. Грамотное проведение ролевой игры приносит неоценимую пользу ее участникам.

Инсценированные игры целесообразно проводить уже после того, когда группа преодолела скованность, сопротивление и психологический дискомфорт.

Ролевая игра используется в качестве самостоятельной технологии обучения, а также применяется в коммуникативных тренингах, направленных на развитие навыков межличностного взаимодействия. Эффективность ролевых игр обусловлена жизненностью ситуации и новизной переживаний. Однако этот метод следует использовать осторожно и этично. Если проводить игры при каждом удобном случае, то их ценность как интерактивной технологии может стать минимальной.

Преодолеть скованность членов группы легче, если ограничить ее численность до десяти человек. Небольшое количество участников помогает создать спокойную неформальную обстановку, необходимую для успешности обучения.

Существует еще один вариант ролевой игры — *инвертированная игра*. Она помогает обучаемому достичь глубокой оценки проблем и преимуществ других людей. Происходит это следующим образом: в процессе игры преподаватель предлагает участникам остановиться и «походить в чужих ботинках», т. е. поменяться ролями, представив эту же ситуацию с противоположной точки зрения, с такой позиции, которая зачастую будет в корне противоречить убеждениям и привычным действиям исполнителей ролей.

2.4. Технологии работы с группой

2.4.1. Энкаунтер-группы

Эта технология пришла из психологии. Она представляет собой специализированную форму работы с группой. Участников занятия поощряют говорить об их истинных чувствах.

«*Основной энкаунтер*» — упрощенная форма, созданная Карлом Роджерсом (так называемые роджерские группы); «*открытый энкаунтер*» позволяет осознать смысл подсознательной коммуникации с помощью невербальных сигналов (языка тела). Оба подхода могут быть полезны в процессе обучения для развития таких метакомпетентностей, как коммуникативные (говорение и слушание) и интерактивные навыки (взаимодействие с другими). Кроме того, «основной энкаунтер» позволяет оценить навыки предполагаемого лидера (организаторские умения, стиль руководства, видение, эмоциональную культуру).

Несмотря на достаточную полезность таких групп (они позволяют молодым людям проговорить о том, что их волнует и тревожит, найти понимание и сочувствие и т. п.), они могут проводиться успешно лишь при наличии у преподавателя-тренера специальной психологической подготовки.

2.4.2. Т-группы

Т-группа (тренинг-группа) является специализированной активной формой обучения. Другие названия этой формы — лабораторные тренинги, или тренинги чувствительности. Работа в Т-группах впервые началась в США, в Массачусетском технологическом институте, в конце 1940-х гг. Эта практика получила широкое распространение в обучении, когда участники группы незнакомы друг с другом.

В Т-группах участники обсуждают самих себя и то, как они видят свои взаимоотношения в малой неструктурированной группе, где они предстают друг перед другом «лицом к лицу». Иногда эту технологию называют группой встреч. В Т-группах акцент ставится не на интеллектуальное, а на эмоциональное обучение. Особенностью Т-групп была и остается ориентация не на деловые задачи, а на *отношение людей друг к другу*. Особое значение в этой технологии придается принципу «здесь и сейчас», а не «там и тогда».

Цели такой формы обучения — развить чувствительность, понимание себя, осознать групповой процесс и выработать навыки конструктивного вмешательства в деятельность группы. Кроме этих целей достигаются и менее явные задачи. Например: формирование исследовательского интереса к своей роли в этом мире, более глубокой межличностной компетентности и аутентичности (от греч. *authentikos* — подлинный) в межличностных отношениях.

Т-группы — это короткие, не более 2 ч, регулярные занятия. Они не предполагают жесткой программы и обычно не структурированы, поскольку считается, что процесс здесь важнее содержания тренинга. Задача такой формы обучения — вызывать у участников замешательство и дискомфорт, чтобы стимулировать самоанализ и формирование новых убеждений и поведенческих навыков.

В обучении чувствительности, как и в любом другом тренинге, используется множество методов: лекции по психологии, групповые дискуссии, работа с клиническими случаями, ролевые игры. Т-группа является интерактивной технологией, ее результат — *развитие сенситивного человека*, т. е. хорошего наблюдателя — *видящего, слушающего и запоминающего*, что особенно актуально для обучения педагогов и менеджеров.

Т-группы часто на практике используют в качестве катализатора для более серьезных программ организационного развития. Сегодня, когда востребованы менеджеры с развитым социальным мышлением, использование подобной формы обучения является гарантом развития эмоциональной составляющей интеллекта обучаемых. Эмоциональная составляющая интеллекта — эмоциональный опыт — включает в себя четыре основных компонента.

Люди Проявления	Собственная личность	Другие люди
Сознание	Самосознание: – эмоциональное само- сознание; – точная самооценка; – уверенность в себе	Социальное сознание: – эмпатия; – корпоративное сознание; – ориентация на оказание услуг
Поведение	Владение собой: – эмоциональный самоконтроль; – действия, заслужи- вающие доверия; – сознательность	Менеджмент взаимоотно- шений: – развитие других людей; – воодушевление окру- жающих; – влияние на окружающих

Поскольку навыки эмоциональной грамотности являются важными составляющими социального мышления, они необходимы каждому человеку, желающему стать руководителем, особенно в образовательном учреждении, так как способствуют созданию благоприятного социально-психологического климата, снижению конфликтности в организации и росту ее положительной репутации.

2.5. Имитационные игры

В последние годы в практике обучения большое распространение получили имитационные игры (ИИ). Они, наконец, стали разрабатываться и отечественными специалистами.

Как правило, в имитационной игре выделяют модель управляющей системы и модель среды. Модель среды является совокупностью моделей различной природы (математических, физических, имитационных, машинных, ручных, алгоритмических, а также неформальных) и предназначена для отражения технологических, природных, социально-экономических, экологических, психолого-педагогических и других процессов, протекающих в объекте управления и во внешней среде.

В некоторых случаях отклик среды моделируется путем высказываний экспертов. Модель среды поставляет управляющей системе информацию о состоянии объекта управления и внешней среды, получает в виде входов информацию об управляющих воздействиях, выраженных в решениях игроков, или в виде выходов — информацию о расчетной части модели системы управления.

Участники игры в ее процессе взаимодействуют с совокупностью технических, информационных и организационных средств системы.

Имитационная игра, как правило, состоит из двух частей: функциональной (в ней моделируются функции управления) и обеспечивающей.

Функциональная часть ИИ включает в себя один или несколько сюжетов, каждый из которых может проигрываться изолированно либо во взаимосвязи с другими сюжетами. Например, в управленческих играх сюжет, как правило, моделирует определенную функцию управления.

Сюжет может состоять из эпизодов. Эпизодом является завершённый комплекс процедур планирования, учета, подбора кадров, мотивации или контроля персонала в рамках той или иной функции управления. Отдельные эпизоды обычно не проигрываются. Исключение составляют случаи игровой демонстрации отдельных процедур планирования или учета, принятые в моделируемой системе управления.

Обеспечивающая часть ИИ в целом включает в себя четыре вида обеспечения: информационное, математическое, техническое, организационное.

Имитационные игры предусматривают следующие цели:

- развитие управленческих навыков;
- активное усвоение концепций и методов управления;
- привитие навыков в применении этих концепций и методов на практике;
- получение комплексного представления о типичном объекте управления;
- развитие коммуникативных и презентационных умений и навыков;
- определение лидеров;
- научение принятию коллективных решений в условиях неопределенности информации.

Имитационные игры проводятся в основном в три этапа: подготовительный, игровой и заключительный.

На *подготовительном этапе* участники игры знакомятся с игровыми материалами, проходят инструктаж, тестирование, участвуют в игротехнических приемах «погружения» в игру.

Игровой этап — это этап анализа проблемы, обучаемые в ходе игровой деятельности выступают в роли активных участников изучаемого процесса. Он состоит из отдельных периодов. Каждый период соответствует выбранному циклу управления (год, квартал, месяц, декада, сутки). В перерывах между игровыми периодами (например, когда проводятся расчеты на компьютере) для участников игры могут быть прочитаны лекции, проведены тренинги, семинары и т. п.

На *заключительном этапе* в каждой группе создается свой проект или вариант решения, проводится межгрупповая дискуссия, на которой каждая команда участников игры делает их презентацию и защищает перед комиссией.

Для успешного решения проблем в ИИ нужны все три этапа игрового метода. На заключительном этапе можно также предложить участникам специальный вопросник, на основании которого игровые группы создают проект решения проблемы и готовят выступления по его защите. Однако когда участники игры сами выдвигают вариант решения по тому или иному вопросу, то они, как правило, более энергично и обоснованно его защищают, выдвигают большее количество аргументов и контраргументов, примеров из практики. В то же время в этом случае обучаемые вырабатывают значительно больше ценной информации, поэтому и результат игры более эффективен.

На активность обучаемых в процессе защиты игровых проектов или групповых решений влияет порядок их рассмотрения. Рассмотрение последовательно каждого аспекта проекта в отдельности позволяет все время поддерживать высокий уровень внимания обучаемых, что способствует большей продуктивности данного эпизода. Качество подготовленных игроками проектов и решений для обсуждения зависит от технологии внутригрупповой работы.

В играх профессионального и управленческого характера можно использовать разные варианты организации участников интерактивного взаимодействия:

- закрепление за участниками отдельных вопросов с последующим заслушиванием в группе предлагаемых решений;
- коллективное обсуждение каждого вопроса в виде свободной дискуссии;
- коллективное обсуждение проекта, когда лидер делает стендовый доклад, на вопросы отвечает любой из участников разработки проекта, оппонируют представители других команд.

Последний вариант, как правило, наиболее продуктивный, вместе с тем практика обучения показывает, что группа должна сама выбрать удобную для нее форму презентации проектной информации. Все сказанное свидетельствует о том, что в связи с особой важностью технологии внутригруппового взаимодействия методику проведения заключительного сюжета при подготовке игры целесообразно разрабатывать с особой тщательностью и многовариантно.

Среди принципов организации и проведения ИИ выделяют такие, которые применимы для всех деловых игр:

- полное погружение участников игры в проблематику моделируемой системы или ситуации;
- постепенность вхождения участников в игровой материал;

- равномерность игровой нагрузки на участников игры;
- соревновательность игровых групп;
- правдоподобие моделируемой ситуации.

Принцип полного погружения означает, что участники игры в течение всего времени ее проведения должны заниматься только изучением вопросов, касающихся исследуемой проблемы или системы управления. Для реализации данного принципа необходимо, чтобы проведение ИИ сопровождалось продуманным набором лекций, практических, лабораторных и самостоятельных домашних заданий. Причем целесообразно работать не менее 8–10 ч в сутки.

Принцип постепенности вхождения участников в игровую ситуацию требует, чтобы первые этапы игры были максимально упрощены, с тем чтобы ее участники могли легко освоить предлагаемую им игровую деятельность и адаптироваться к новой ситуации обучения и друг к другу, не испытывая профессионального и психологического дискомфорта.

Принцип равномерной игровой нагрузки близко примыкает к предыдущему принципу. Он предполагает такую организацию занятия, при которой участники на каждом этапе получали бы равные порции новых сведений.

Принцип смоделированной «соревновательности» групп важен потому, что соревнование между игровыми группами повышает ответственность участников при публичной защите вырабатываемого в группе решения. В свою очередь введение перекрестного оппонирования по экспертизе решений и проектов позволяет создать в игре обстановку взаимного критического анализа, что стимулирует эффективность ИИ, активность участников игры, усиливает мотивацию.

Принцип правдоподобия моделируемой ситуации означает, что игровая деятельность должна быть в значительной мере похожа на реальную. Приближение игровых ситуаций к реальным условиям помогает участникам игры лучше понять демонстрируемую систему, так как в этом случае начинает работать мышление по аналогии. Принцип правдоподобия реализуется в ИИ через реакцию внешней среды; комплект игровых форм плановых и учетных документов (они должны быть точно такими же, как в жизни); процедуры принятия управленческих решений, доведение их до исполнителей; взаимодействие участников игры, организацию деловых встреч, совещаний по аналогии с реальной практической ситуацией и т. д.

Таким образом, рассмотренные принципы построения и проведения ИИ являются обобщением игротехнической литературы, однако, как показывает опыт проведения игр, каждая игра по своему «высвечивает» удачу или неудачу конкретной реализации любого из рассмотренных игровых принципов.

2.5.1. Игры-симуляции, или игры-«катастрофы»

В учебном процессе могут быть использованы интерактивные интеллектуальные имитации (среда обитания, моделируемая фантазией авторов игры: океан, тундра, пустыня и пр.), в которых в результате игрового взаимодействия принимаются разнообразные решения. Специфика такого рода игр в том, что они кратковременны по проведению (от 20 до 30 мин) и проводятся в жестком регламенте, в условиях неопределенности, экстремальности и отсутствия полной информации. Они построены на интенсивном взаимодействии играющих, включая мозговые штурмы и дискуссии, на индивидуальном и коллективном принятии решений.

На этих играх происходит обучение деловому общению, умению вести переговоры, выражать и обосновывать свои мысли, слушать партнера, осуществлять сотрудничество на основе эффективного и конструктивного партнерства. Обучение общению происходит именно за счет многократного повторения технологий, моделирования процесса обмена информацией, коллективного взаимодействия, восприятия и понимания, а также в ходе групповых и межгрупповых дискуссий.

Отличие имитационных игр-«катастроф» состоит в том, что:

1) в них исключена модель социально-экономической ситуации, не моделируется труд конкретных работников — руководителей и специалистов, не даются подробные инструкции для поведения и принятия решений;

2) в них имитируются лишь некоторые хозяйственные, правовые, экономические, экологические, социально-психологические принципы (технологии), определяющие поведение людей и механизмы их действий, причем зачастую в экстремальных ситуациях и при отсутствии информации;

3) они предполагают моделирование лишь модели среды, причем особенности этой среды знакомы играющим в основном «понаслышке», что делает анализ информации более сложным и субъективным;

4) общая цель всего игрового коллектива изначально не задана. Она может быть сформулирована (но это произойдет совсем не обязательно в процессе игры), и для ее достижения самими игроками может быть найден определенный механизм взаимодействия;

5) решения принимаются коллективно, но, как правило, при предварительной выработке индивидуальных решений, в условиях неопределенности информации (недостаточная компетентность большинства участников и неполная информация об объекте анализа);

6) игровые процедуры, заложенные в сценарий, могут быть реализованы практически по аналогии на объектах других классов (например, авария лунохода или происшествие в тундре, пусты-

не или экологическая катастрофа и т.д.), причем самых различных по структуре, целевому назначению и поставленным задачам;

7) главная учебная цель такой игры состоит в том, чтобы участники в ходе игровых действий самостоятельно осознавали смысл и целесообразность коллективной деятельности, сотрудничества, поиска компромисса или выработки консенсуса, а развивающая цель — в развитии аналитического потенциала и лидерских качеств;

8) в них, как правило, отсутствуют альтернативы, участники игрового взаимодействия должны анализировать информацию лишь в предложенных вариантах, строго соблюдая нормы и правила, а не создавая творчески;

9) в таких играх в принципе не программируется конфликтная ситуация (как, например, в деловых играх), а представлены только различные субъективные интересы участников игры, что приводит лишь к спору и конфликту мнений. Поскольку решения принимаются не публично, постольку у играющих нет прямых оснований вступать в открытый конфликт с другими участниками, а следовательно, опыт конструктивного поведения в конфликте на таких играх не осваивается;

10) описанные сценарии таких игр, хотя и строятся на взаимодействии, в то же время не включают технологии и механизмы специального обучения общению и коллективному принятию решений. Участники игр вступают в игровые контакты спонтанно, репродуцируя имеющийся коммуникативный опыт, порой негативный;

11) игры такого класса имеют как самостоятельное значение, так и могут использоваться, например, в программе многодневного тренинга или на деловых играх в качестве технологии «погружения» для раскрепощения участников и для определения лидеров.

Имитационные игры как интерактивная технология не лишены недостатков. Так, отсутствие знаний и навыков по технологии принятия решений, а зачастую и недостаточность необходимой базовой компетентности способствуют принятию группой неэффективных или неправильных решений. Поэтому такие игры целесообразно проводить после того, как пройдены основные, ключевые профессиональные курсы. Практика показывает также, что если игру ведет преподаватель, не владеющий коммуникативной компетентностью, то участники, как правило, демонстрируют негативный опыт общения, отсутствие гибкости в выборе стратегий взаимодействия, конфликт мнений. В такой ситуации игры-симуляции могут нанести существенный ущерб коммуникативному потенциалу ее участников или в лучшем случае — не научить новому опыту. Кроме того, при обучении специалистов или ме-

неджеров использование игр-симуляций не на профессиональную тему, да еще заимствованных из-за рубежа, может вызвать отторжение участников, снизить их мотивацию. Поэтому преподавателю очень важно привязать материал игры, технологии, применяемые в ней, и ее итоги к профессиональной деятельности обучаемых.

В то же время важно, что игры-«катастрофы» обучают участников принятию решений не только на индивидуальном, но и на групповом уровне, т. е. обучают партисипативному стилю. На любой имитационной игре ее участники осуществляют разнообразное взаимодействие: переговоры, дискуссии, публичные презентации материалов, вопросы и ответы и т. д., следовательно, создаются предпосылки для освоения эффективного коммуникативного опыта и развития метакомпетентностей. Практика проведения таких игр показывает также, что анализ экстремальных ситуаций, требующих быстрого и правильного решения, расширяет кругозор участников и позволяет приобрести бесценный опыт адаптации и поведения в новой и опасной среде.

Таким образом, интерактивные имитационные игры и игры-симуляции (игры-«катастрофы») можно использовать не только самостоятельно в рамках изучаемой проблемы, но и как вкрапление в другую технологию для достижения разных обучающих и развивающих целей. Кроме того, такие игры зачастую используются для «погружения» в игровое взаимодействие или для определения лидеров, активных, интеллектуальных и интересных обучаемых.

2.5.2. Деловые игры

Для интенсификации учебного процесса деловые игры (ДИ) используются чаще в корпоративных университетах, нежели в образовательных учреждениях. Это связано с трудностями их подготовки и проведения (наличия игротехнической компетентности у преподавателя) и с длительным регламентом, порой до нескольких дней.

Под деловой игрой понимается модель взаимодействия людей в процессе достижения целей экономического, политического или престижного характера. Игра деловая — это форма деятельности людей, имитирующая те или иные практические ситуации, одно из средств активизации учебного процесса в системе образования. Как отмечает автор одного из учебников по деловым играм В. Я. Платов, в ней синтезируются характеристические признаки метода анализа конкретных ситуаций, игрового проектирования и ситуационно-ролевых игр.

ДИ строится на моделировании объекта управления, но для принятия решений в ней обязательно должны содержаться роли

(должностные и игровые), процесс проектирования решений, их оценки и взаимодействие участников.

Основные характеристики ДИ, отличающие ее от других интерактивных обучающих технологий, следующие:

- моделирование процесса труда (деятельности) руководителей и специалистов по выработке профессиональных решений;
- наличие общей цели у всего игрового коллектива;
- коллективная выработка решений участниками игры;
- распределение ролей между участниками игры;
- различие ролевых целей при выработке решений;
- взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли;
- реализация цепочки решений в игровом процессе;
- многоальтернативность решений;
- наличие управляемого эмоционального напряжения;
- разветвленная система индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры (поощрение и наказание, оценка принимаемых решений и проектов их реализации).

В деловой игре моделируемая управленческая, хозяйственная или социально-психологическая система рассматривается как динамическая, и поэтому для достижения конечного результата участникам игры нужно построить *«цепочку решений»*. Решения, принимаемые на основе исходной информации, воздействуют на модель объекта управления и тем самым влияют на изменение его первичного состояния. Оценивание результатов, осуществляемое на каждом фрагменте ДИ, поступает в игровой комплекс для дальнейшего использования и влияет на следующие результаты, достигаемые участниками. Интерактивное взаимодействие происходит на всех этапах ДИ, решения принимаются преимущественно коллективно. Таким образом, именно наличие *«цепочки решений»*, вырабатываемых в условиях внутригруппового и межгруппового взаимодействия, выделяет ДИ как специфическую интерактивную технологию.

Практически в любой ДИ моделируется реальная профессиональная ситуация, требующая управленческого решения. Кроме того, ДИ имеют такие составляющие, которые принципиально отличают их от всех других технологий, прежде всего тем, что они имеют *операциональный сценарий* или блок-структуру, в которые заложен более или менее *жесткий алгоритм «правильности»* и *«неправильности»* принимаемого решения, т. е. участник игры видит то воздействие, которое оказали его решения на будущие события. Известно, что при анализе ситуации или на ролевых играх правильных решений, как правило, быть не может, а существуют разные варианты и подходы.

В ДИ подчеркнут аспект инструментального обучения и в то же время формализован и минимизирован по сравнению с реальностью межличностный аспект. Поэтому, хотя ДИ по основному

замыслу преследуют задачу столкновения обучаемого с действительностью, «погружения» его в реальную практику, игровая имитационная модель неизбежно ее упрощает главным образом в том направлении, что придает статичность межличностным и деловым отношениям, а это в некоторой степени искажает диалектику реальной жизни. Вместе с тем ДИ как разновидность имитационного метода открывают для преподавателя возможность исследования процессов принятия решений с учетом индивидуальных показателей и выработкой диагностических критериев.

Деловые игры можно использовать для создания управленческих и коммуникативных обучающих моделей, способствующих лучшему пониманию интерактивных (сотрудничество) и перцептивных (восприятие и понимание) механизмов взаимодействия и коллективного принятия решений, развивающих метакомпетентности обучаемых.

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

производственные — ставят целями принятие решений по проблемам производства, оказание помощи организации в условиях жесткой конкурентной среды, разработку стратегий выживания в условиях стагнации, нерентабельности;

исследовательские — связаны с разработкой новых концепций, исследованием проблем и решений гипотетического характера, прогнозированием последствий и потенциальных проблем при внедрении нововведений;

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

дидактические (учебные игры) — развивают репродуктивное, аналитическое и творческое мышление, адаптационные свойства и способности, профессиональную базу и метакомпетентности.

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

– повышается интерес к учебным занятиям и к тем проблемам, которые моделируются и разыгрываются на деловых играх;

– растет познавательность в процессе обучения, характеризующаяся тем, что обучаемые получают и усваивают большее количество информации, основанной на примерах конкретной действительности, что способствует приобретению участниками игры навыков принятия конструктивных решений;

– изменяется мотивация обучаемых к освоению инновационных знаний;

– растет самооценка обучаемых, а для тех, у кого в начале игры самооценка была завышена, она становится более объективной;

– накопленный в процессе деловой игры опыт дает возможность более правильно оценивать возможные реальные ситуации и использовать его в профессиональной деятельности;

– участие в ДИ развивает инновационное, аналитическое, экономическое и психологическое мышление обучаемых, в конечном счете влияет на ментальность участника игры;

– в процессе ДИ реализуется системный подход к решению поставленной проблемы, так как можно проследить ход этого решения от начала до конца в условиях сжатого времени.

Целевая направленность деловой игры связана с системой мотивации. Поскольку ДИ, как и любая имитационная игра, по своей природе двупланова, то структура и технология игры могут обеспечивать реализацию двоякого рода мотивов — реальных и условных, а также игровых и педагогических. В связи с этим в учебных ДИ целесообразно, как показывает опыт, ставить и *педагогические, и игровые цели.*

Педагогические цели могут включать основные параметры прогностической модели обучения, повышения квалификации или переподготовки специалистов к инновационной деятельности и формулироваться кратко в терминах действия (например: «освоить стратегию сотрудничества», «овладеть навыками принятия решений», «научиться подстраиваться к сенсорному каналу партнера» и пр.). Данные цели носят не только педагогический (обучающий), но и развивающий характер, что позволяет ввести дополнительно исследовательские цели.

Введение исследовательского этапа в ДИ помогает не только конкретизировать объект имитации и посмотреть на него глазами обучаемых, т. е. учитывать мнения различного контингента играющих, но и главное — творчески подойти к решению предлагаемой проблемы, осваивая навыки ведения дискуссии и обосновывания собственных утверждений. Установка на исследование способствует достижению в ДИ значимой цели, а именно: *развитию личности участника игры.*

Именно множество целей представляет в реальной практике использования ДИ наибольшие трудности для преподавателей, разрабатывающих игру и внедряющих ее в учебный процесс. К таким целям относятся:

– приобретение опыта деловой коммуникации;

– овладение социальными нормами формального взаимодействия;

– формирование положительной установки на внедрение инноваций;

– корректировка индивидуального стиля, личных ценностей, мотивации;

– развитие навыков коллективного принятия решений в условиях конструктивного взаимодействия и сотрудничества;

– выявление и развитие лидерского потенциала обучаемого и многое другое.

Для реализации этих целей на всех этапах игры обеспечиваются объективные условия, и прежде всего с помощью таких конструктивных элементов ДИ, как *нормы и правила*, система *поощрения и наказания* и система *экспертного оценивания* результатов и продвижения вперед. Эффективным механизмом осуществления подобных целей может служить и *обратная связь*, процедура которой также предусматривается сценарием.

Большое значение для активизации интереса обучаемых имеют и чисто игровые цели, которые ставятся перед всеми играющими. Это вполне реальные и понятные для участников ДИ цели, которые не всегда воспринимаются как чисто игровые, поскольку тесно связаны с объектом имитации, способствуют вхождению в игровую роль, создают обстановку (атмосферу) в игре.

При подготовке к ДИ следует предусмотреть следующие элементы.

Источники игры. Базовой для ДИ является модель социально-экономической системы в целом, включающая объект управления, управляющую систему и элементы обратной связи, основные характеристики и параметры модели, а также начальные условия ее функционирования. Материалами для игры могут быть результаты исследования, проведенного на предприятии (например, итоги аудиторской проверки или маркетинга), печатные материалы, конкретная деятельность по управлению предприятием или организационному развитию.

Содержание игры. Содержанием может быть явление, к которому имеется множество подходов (теоретических и практических), обусловленных различными смысловыми позициями участников, порождающими столкновение интересов. Ситуация должна предполагать неоднозначность решений, содержать элемент неопределенности, что обеспечивает проблемный характер игры и личностное проявление игроков. Кроме того, в игре должна быть предусмотрена возможность принимать решение каждым ее участником. С этой целью готовится пакет документов, причем каждый документ может быть ориентирован на определенного игрока или команду. В игре следует отображать только наиболее значимые факторы, действующие в реальной ситуации.

Состав и количество участников игры. Конструирование модели участников в основном зависит от анализируемой проблемы и целей (управленческих, педагогических, игровых, исследовательских и пр.). Компетентность участников игры, их специализация и сфера практической деятельности должны соответствовать уровню, на котором следует решать проблему. При проведении ДИ

важно также продумать стимулы, обеспечивающие высокую вовлеченность участников.

Регламент. Время, затрачиваемое на игру, определяется ее продолжительностью и количеством этапов или фрагментов, а также их сложностью с точки зрения принимаемых решений. Как правило, деловая игра проходит от 4 до 10 ч в день.

Правила и нормы. На ДИ формулируется система штрафов и поощрений, определяются критерии выигрыша. Результаты игры могут быть очевидны, выражены количественно, а могут оцениваться экспертами.

Сценарий или ее блок-структура. На этом этапе выделяются игровые единицы и функции. На основе этой работы, а также целей игры создается сценарный план и продумываются игровые события. Сценарий обычно включает в себя развернутое изложение сущности игры и логическую последовательность ее реализации, вопросы, связанные с управлением игрой. Даются подробные инструкции организаторам, участникам игры, экспертам, приводятся при необходимости варианты расчетов, справки, таблицы, схемы и вся вспомогательная документация, обосновывается система оценки результатов деятельности учебных групп.

Обратная связь. В ДИ целесообразна обратная связь разных видов, осуществляемая по итогам каждого этапа. Она должна отражать развитие организации в результате принятого обучаемыми решения.

Система оценивания результатов игры «компетентными судьями» или экспертами. Включает в себя специальные разработки методик оценивания: бланки, таблицы.

Вспомогательный материал. Обычно он предлагается в приложении и состоит из тестов, упражнений, ситуаций и специальных заданий для разного целевого предназначения. Важное место среди материалов занимают методические инструкции по проведению игры, ролевые инструкции участникам и необходимый справочный и информационный материал.

Организация пространственной среды. Целесообразно заранее продумать такого рода информацию для того, чтобы предусмотреть ситуации, когда для принятия решений целесообразно иметь несколько помещений или когда сценарий предполагает разные формы деловой коммуникации: работу в микрогруппах, межгрупповую дискуссию, пленум.

Целесообразно также предусмотреть порядок проведения ДИ, т.е. последовательность шагов по ее проведению:

введение в игру — обычно на этом этапе участников знакомят со смыслом, целями и задачами проводимой игры, общим регламентом, осуществляют консультирование и инструктаж. Однако в случае необходимости игре может предшествовать лекция или беседа по проблемам игры;

разделение слушателей на группы — оптимальный размер группы — 5—7 человек; в каждой группе выбирается лидер и распределяются игровые роли. Это можно осуществить как в начале игры, так и по мере необходимости по ее ходу;

погружение в игру — на этом фрагменте обучаемые получают «игровое задание», например: разработать «визитную карточку команды», подготовить мини-презентацию, сделать комплимент партнерам по игре — или участвуют в тренинге на совместимость и «срабатываемость» участников;

изучение и системный анализ ситуации или проблемы — обучаемые в каждой группе осуществляют проблематизацию — анализируют предлагаемую ситуацию, осуществляют диагностику, формулируют и ранжируют проблемы, договариваются о терминологии, знакомятся с правилами и или входят в роль, или демонстрируют ролевое поведение;

игровой процесс — поиск и разработка вариантов решений, прогнозирование возможных потенциальных проблем, рисков и других последствий. В ходе внутригрупповой дискуссии вырабатывается коллективное решение, затем готовится и обосновывается проект, который визуализируется на плакатах, делаются расчеты для его реализации, готовятся и заполняются документы, необходимые для решения и его презентации;

общая дискуссия или пленум — межгрупповое общение; каждая группа презентует и обосновывает свои решения или проекты; идут обмен мнениями, оппонирование, вопросы и ответы. Для проведения межгруппового общения изменяется пространственная среда (игровое поле) и распределяются специальные роли, как правило, имеющие игровые функции («адвокат дьявола», «провокатор», «оппонент», «критик» и т. д.). На пленуме активно работают экспертные группы, они оценивают не только результаты проективной деятельности команд, но и культуру коммуникации и презентации. Преподаватель на ДИ ведет пленум (межгрупповую дискуссию), ставит вопросы и корректно управляет процессом обмена мнениями;

подведение итогов игры — здесь оцениваются решения и проекты, происходит знакомство с разными стратегиями, определяется их эффективность и конкурентоспособность. Кроме того, на этом этапе подсчитываются баллы, штрафные и поощрительные очки, выявляются лучшие команды, игроки, проекты. Система оценивания в конечном итоге должна соотносить планируемые цели и полученный результат игры. Кроме того, она должна предполагать оценку вырабатываемых решений и проектов в определенных шкалах качества, позволяющих также оценивать деятельность каждого отдельного участника и работу команды;

рефлексия или дебрифинг — обратная связь по итогам игры от самих обучаемых, позволяющая преподавателю не просто выявить

степень удовлетворенности обучаемых проведенной игрой и принятыми решениями, а услышать информацию о трудностях, которые испытали участники, об их удачах и личных достижениях, о том, чему научились;

«выгрузка из игры» — с этой целью командам предлагается разработать «Памятку» или «Уроки, которые можно извлечь». Выбор техники, способствующей «выгрузке» участников из игрового процесса, зависит от целей игры (например, извлечь разумные уроки или освободить от играемых ролей, высказать критику в чей-то адрес или сказать комплимент) и игротехнической компетентности преподавателя.

ДИ, как и любая другая интерактивная технология, имеет как преимущества, так и ограничения. Во многих разработках ДИ не заложен механизм организации познавательной и мыслительной деятельности участников, что провоцирует преподавателя использовать лишь собственный опыт и интуицию, к сожалению, не всегда результативно. Зачастую ДИ ставит обучаемого в условия мнимой ситуации, задаваемой имитационной моделью, требует выполнения нереальных действий. При отсутствии компетентности по содержанию игры (у играющих или преподавателя) ДИ может нанести непоправимый ущерб и привести к потере учебного времени.

При внедрении ДИ большие трудности у преподавателей вызывают недостаточное описание игры, отсутствие развернутых характеристик ситуации, ролей, инструкций участникам, правил, системы оценивания. Слабое владение коммуникативной компетентностью как самих участников игры, так и преподавателя при столкновении интересов или мнений приводит к возникновению серьезных инцидентов, перерастающих в конфликтную ситуацию. Если преподаватель не владеет социально-психологической компетентностью, он не может эффективно управлять конфликтом, тогда на игре возникает «антиэффект» — обучаемые порождают и осваивают негативный опыт взаимодействия.

В то же время ДИ как интенсивная интерактивная технология обладает несомненными достоинствами. ДИ позволяет в рамках кратковременного учебного процесса сместить акцент с системы знаний на систему навыков, умений, способов поведения, отношений, приемов творчества, т.е. на значимую деятельность для конкретной профессии. ДИ воздействует на образ мышления и на позитивный подход к явлениям у участников занятия, является не только инструментом игрового моделирования, но и методом педагогики для достижения образовательного результата. Эта двойственность определяет преимущества ДИ как инструмента обучения. Имитация ситуации деятельности осуществляется в реальном учебном процессе. Участник игры анализирует, отбирает данные, ставит и решает задачи реально, и, следовательно, происходит освоение новой профессиональной информации и развитие уме-

ний. ДИ является коллективным методом обучения и развития, поэтому при выработке решений в группе и при анализе или критике решений других групп на ней отрабатываются навыки сотрудничества и делового партнерства, формируются личностные и деловые умения и навыки, в частности у обучаемых развиваются базовые профессиональные и метакомпетентности.

Таким образом, из сказанного можно сделать вывод, что ДИ — это сложная интерактивная технология, позволяющая, исходя из анализа моделируемой ситуации, разрабатывать многоальтернативные решения и проекты на основе разнообразного взаимодействия и сотрудничества обучаемых в условиях противоречивых (порой конфликтных) ролевых интересов, интеллектуальной и эмоциональной напряженности, соревнования и экспертного оценивания.

2.6. Технологии обратной связи на игровых занятиях

Любая речевая коммуникация как процесс, как деятельность предполагает обратную связь, и ее эффективность зависит от того, насколько партнер, слушающий передаваемую информацию, понимает партнера — говорящего. Для проверки адекватности восприятия и понимания информации участник игрового взаимодействия может сделать попытку адекватно ответить, задать необходимые вопросы, отреагировать эмоционально на слова и поведение партнера, невербальными сигналами подтвердить правильность высказывания и согласие с ним или наоборот. *Под обратной связью в ситуации (акте) общения подразумевается решение коммуникативных задач, реализуемое в реактивных (речевых или неречевых) действиях собеседников.*

Обратная связь предполагает соблюдение следующих условий:

– концентрированное внимание к говорящему собеседнику, позволяющее понять не только его слова, но и чувства, поведение в процессе общения (мимику, взгляд, жесты, интонационные сигналы и пр.);

– установка на взаимодействие и взаимопонимание;

– эффективное рефлексивное слушание;

– общение в едином сенсорном канале или с использованием многообразия каналов, т. е. в аудиальном, визуальном и кинестетическом сенсорных каналах;

– самоконтроль, необходимость своим речевым и неречевым поведением помогать собеседнику понять вашу реакцию и отношение к передаваемой им информации.

В реальной практике взаимодействия людей смысл получаемой информации зачастую искажается. Поэтому, не установив обрат-

ной связи с партнером, передающим информацию, слушающий может ошибочно предположить, что он точно понял сказанное, хотя на самом деле эффект общения совсем другой, порой даже противоположный.

Фиксация сигналов обратной связи, особенно невербальных, позволяет не только контролировать ситуацию, правильно оценивать причины ее возникновения, но и своевременно скорректировать, изменить стратегии взаимодействия, выбрать иную модель преподнесения информации, иной сценарий разговора, включающий другой речевой репертуар, и таким образом избежать негативной оценки, неадекватной реакции. Следовательно, *обратная связь — это фиксирование внешних проявлений (сигналов) реагирования сознания слушателей на излагаемую информацию*, а также определение их причин и корректировка в соответствии с ними речи.

Эффект обратной связи особенно важен, когда в процессе взаимодействия участвуют одновременно несколько человек, т.е. в условиях интерактивной коммуникации, при которой группа вырабатывает или принимает коллективное решение, совместную программу, единый проект. Такая коммуникация — полилоговая — имеет гораздо больше сложностей для взаимопонимания, чем диалоговый контакт двух партнеров или монологический — одного человека с аудиторией слушателей.

В связи со сказанным преподавателю нужен инструментарий, позволяющий осуществлять непосредственно на игровом занятии анализ и контроль процесса научения, восприятия и понимания информации обучаемыми. Для достижения этих целей в интерактивном обучении используются разнообразные продуктивные технологии обратной связи, с помощью которых можно не только диагностировать состояние взаимопонимания в группе, но и определить образовательный эффект, т.е. определить, чему учились и чему научились участники игрового занятия. Кроме того, можно проверить, апробируются ли новые теоретические знания и конструктивные техники для осуществления совместной работы, правильно ли восприняты ценностные смыслы, подвинулись ли участники игры в освоении новой информации и т.д.

Для того чтобы измерить эффективность интерактивного обучения, обучаемые должны пройти через следующие три этапа:

- получение входной информации (теория изучаемого вопроса, комментарии, новые данные, суждения, навыки и необходимые умения);

- обработка полученной информации (анализ, переработка, закрепление и запоминание, объединение новой информации с уже имеющейся);

- представление выходной информации или обучающего результата (демонстрация освоенного знания через его публичную презентацию, демонстрацию умений и навыков).

На первом этапе необходима та обратная связь, с помощью которой преподаватель получает информацию о ее правильном восприятии (об этом написано выше). Вместе с тем практика интерактивного обучения свидетельствует, что настоящее обучение и освоение информации происходят на втором этапе, т.е. на стадии обработки информации. Именно на этом этапе обучаемые выполняют конкретные упражнения, анализируют или «разыгрывают» ситуации, вырабатывают совместные решения. В то же время внутригрупповая работа символизирует «закрытое пространство», и поэтому у преподавателя нет возможности наблюдать за ней, т.е. за тем, как идет освоение знания и развитие умений обучаемых «изнутри».

Уровень усвоения новых теоретических и практических знаний может быть по-настоящему оценен преподавателем лишь на третьем этапе, когда заслушивается ответ, комментарий, решение, т.е. когда обучаемые демонстрируют «выходную информацию». Только получение ответа «здесь и сейчас» или демонстрация конкретного результата, выработанного всей командой, позволяет сравнить итоги коллективной деятельности с установленным стандартом или с экспертной оценкой преподавателя. Анализ полученных результатов позволяет ему оценить их и либо зафиксировать прогресс и успешное достижение желаемого результата, либо начать коррекционную деятельность на основе разработки плана по его исправлению. Несовпадение ожидаемого результата и намерений может быть связано с непониманием информации на первом этапе (входная информация) или неправильной ее обработкой на втором этапе.

В учебном процессе с использованием интерактивных технологий необходимо постоянно соблюдать все три этапа, причем третий этап («выходная информация») становится источником нового первого этапа. Таким образом, участники занятий будут учиться и на своих успехах, и на своих ошибках или неудачах, если удастся их обнаружить и проанализировать с помощью обратной связи.

Обратная связь для анализа результатов игрового взаимодействия осуществляется с помощью дискуссии, рефлексии и дебрифинга.

2.6.1. Послеигровая дискуссия по результатам игры

Как правило, послеигровая дискуссия проводится практически всегда после того, как группы или отдельные участники занятия приняли решение. Она несет смысловую нагрузку именно как метод интенсивного обучения и стимулирования групповых процессов, осуществления взаимовлияния, сплочения, побуждения членов группы к активности и самореализации. Групповая дис-

куссия бесспорно полезна для ее участников, поскольку вся группа располагает намного большим, по сравнению с каждым отдельным обучаемым, объемом и разнообразием информации.

Широко применяя послеигровую дискуссию, преподаватель может добиться самых разнообразных эффектов, потому что она:

- дает наиболее полное представление о проблеме (задаче), рассматривая ее с разных сторон, поскольку позволяет высказать все многообразие мнений, в том числе противоположных;

- уточняет взаимные позиции участников анализа, что, во-первых, уменьшает сопротивление восприятию и пониманию новой информации и, во-вторых, обеспечивает корректировку собственных позиций каждым участником;

- сглаживает и смягчает скрытые конфликты мнений, поскольку открытость высказываний создает предпосылки для снятия эмоциональной напряженности в оценке чужих позиций;

- придает коллективному решению статус групповой нормы. При согласии с этим решением большинства участников в группе происходит процесс нормализации, т.е. единения на основе общих норм и правил внутригруппового поведения. При отсутствии совместной дискуссии или ее разрушительном характере возможен процесс поляризации группы, что чревато фракционностью и расколом;

- актуализирует механизмы коллективной и индивидуальной ответственности; это, во-первых, повышает сплоченность группы, а во-вторых, является хорошей предпосылкой для активизации участников в последующей реализации принятых решений как своих собственных акций;

- помогает участникам дискуссии удовлетворять свои потребности в социальном признании и уважении через реализацию своих волевых и интеллектуальных потенциальных возможностей, эрудицию и компетентность. В конечном итоге появляются дополнительные возможности для подтверждения или даже повышения своего статуса;

- дает возможность преподавателю провести ретроспективный сравнительный разбор прошлых жизненных и игровых ситуаций и сравнить их с теми итогами, которых достигла обучающаяся группа сегодня.

Межгрупповая дискуссия, проводимая после группового взаимодействия, позволяет работать на основе принципа «здесь и сейчас» и естественным образом дополнить ролевое общение. В этом случае анализ текущей ситуации, разыгранной в виде инсценировки или ролевой игры, дает возможность не только обсудить актуально возникающие проблемы, но и в определенной мере осуществить обратную связь. Такая дискуссия полезна для развития метакомпетентностей и повышения общей социально-психологической компетентности обучаемых.

2.6.2. Рефлексия

Осуществить послеигровую рефлексию или отрефлексировать итоги взаимодействия (от лат. *reflexio* — отражение) — значит осуществить участниками игрового занятия публичное размышление, полное сомнений, противоречий по поводу прошедшей совместной работы, сделать анализ ее продуктивности или неэффективности. В ходе рефлексии происходит осознание того, как партнеры воспринимают и понимают друг друга, осуществляется взаимоотображение, содержанием которого является субъективное воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, попытка объяснить его и свои мотивы поведения. С этой целью участники игры или анализа ситуации высказывают свое мнение или суждение. При этом и то и другое не могут быть оценены как верное или неверное. Рефлексия предполагает обсуждение не в контексте критики высказываний, а в режиме *замечаний по поводу услышанного*: «Я чувствую...», «Я ощущаю...». Именно корректность обсуждения результатов помогает избежать эмоционального накала аудитории и отторжения этой техники обратной связи.

2.6.3. Дебрифинг

Разновидностью обратной связи для анализа итогов совместной деятельности и определения качества обучения является также технология дебрифинга. Дебрифинг (англ. *debriefing* — «выдаивание», в данном случае знаний из участников игрового взаимодействия) — это процесс пересмотра суждений или мнений участников интерактивного обучения, а также обсуждение и сравнение их решения с возможными альтернативами.

Цель дебрифинга — не признать суждения выступающих верными или неверными, а *извлечь информацию из анализа игрового занятия*, заставить обучаемых подойти к решению проблемы с различных точек зрения и тем самым дать им больше возможностей для выбора действий.

Он подразумевает *процесс, обратный инструктажу*; его спецификой является подчеркнутая связь первоначальных целей с обзором окончательных результатов.

Дебрифинг реализует следующие функции:

- вывести участников занятия из разыгранных или анализируемых ролей;
- внести ясность в происходящие события (на уровне фактов);
- устранить возникшие недоразумения и исправить ошибки;
- снять напряжение (тревогу, беспокойство) у тех обучаемых, кто находится в таком состоянии;

- выявить установки, чувства и перемены, произошедшие с обучаемыми в ходе, например, ситуационно-ролевых игр;
- дать участникам занятия возможность развить в себе способности к самонаблюдению и самоанализу и продемонстрировать их;
- совершенствовать навыки ведения включенного наблюдения;
- соотнести итоговый результат с первоначально поставленными целями;
- проанализировать, почему события происходили именно так, а не иначе;
- сделать выводы по итогам анализа поведения и действий участников;
- закрепить или откорректировать усвоение новой информации;
- наметить новые темы для размышления и подготовки к следующему занятию;
- установить связь с предыдущими и последующими занятиями и т. д.

В процессе дебрифинга участники занятия получают знания о практическом опыте друг друга, т. е. получают возможность учиться на ошибках других. Поэтому сессия дебрифинга является самой важной частью занятия с применением интерактивных технологий. Именно на ней проясняется смысл проделанного, подводятся черта под завершением темы и устанавливаются информационные мостики между известными и новыми знаниями, которые понадобятся в будущем.

Из сказанного очевидно, что между понятиями «обратная связь», «рефлексия» и «дебрифинг» есть существенные различия. Для того чтобы специалисту работать в какой-либо сфере, ему необходимо научиться прежде всего принимать эффективные решения и осуществлять их, действуя практически. На языке игропрактики это означает развитие метакомпетентностей: умения анализировать информацию, осуществлять проблематизацию, выводить суждения и владеть конкретными навыками принятия решений.

Обсуждая итоги интерактивного занятия, а следовательно, и качество обучения с помощью дебрифинга, преподаватель концентрирует внимание обучаемых именно на решениях, которые они принимают, их преимуществах и недостатках, возможных альтернативных вариантах, но не более того. Оценить решение как правильное или неверное не всегда возможно (например, в тренинге или при анализе ситуации), а иногда и нецелесообразно.

Таким образом, поскольку интерактивные технологии коллективного принятия решений включают в себя не только процесс их поиска и разработки, но и выработку проектов их реализации, постольку обзор результатов деятельности участников и качества обучения будет включать в себя как послеигровую дискуссию, дебрифинг, рефлексия, так и коммуникативную обратную связь.

Использовать технологии обратной связи преподаватель может как на одном из этапов совместной работы, так и по окончательным результатам игрового занятия.

Преподаватель должен непременно дать ясную оценку происходящему и высказать свое профессиональное мнение. Это важно для того, чтобы обучаемые поняли — чему они уже научились (что необходимо закрепить) и над чем следует поработать в дальнейшем (что корректировать).

Неоднократное участие в дискуссиях, анализе ситуаций, проигрывании инсценировок, в совместной работе над проектом, несомненно, будет способствовать формированию у обучаемых не только базовых (ключевых) и метакомпетентностей, но и корпоративных ценностей и культуры, умения осуществлять сотрудничество, опираясь не на демагогию, а на рациональные для профессиональной деятельности управленческие и социально-психологические решения, т. е. будет способствовать развитию навыков партнерских отношений.

2.7. Практические рекомендации преподавателю по использованию интенсивных технологий

2.7.1. Организация групповой работы студентов

Процесс подготовки к занятиям включает разработку самого содержания занятия, прописывание интенсивной технологии (цели, блок-структура, последовательность шагов, инструментарий, регламент и пр.) и личностную подготовку. Занятия целесообразно строить на основе эмпирической модели обучения, которая состоит из следующих этапов:

- 1) непосредственный, конкретный опыт;
- 2) рефлексивное наблюдение, в ходе которого обучаемые обдумывают тот материал, который они только что узнали;
- 3) теоретическое обобщение, когда обучаемый вводит новые сведения в систему уже имеющихся у него знаний и устанавливает между ними связи;
- 4) эксперимент (игровое взаимодействие) и самостоятельное применение новых знаний на практике.

На учебных занятиях преподаватель может использовать данную эмпирическую модель обучения в разной последовательности. Кроме того, целесообразно использовать разнообразные средства, методы и задания при проведении практических занятий: иллюстративный материал, совместное обсуждение, коллективную работу с опорой на раздаточный материал, а также применение полученных знаний непосредственно в групповой работе.

При подготовке к практическим занятиям преподаватель должен ставить для себя как минимум три вида задач: *педагогические, развивающие и игровые.*

Например, учебные цели и задачи первого занятия могут быть следующими:

1) объяснить значимость процесса работы с новой технологией и вызвать интерес, чтобы обучаемые были на занятиях не пассивными наблюдателями, а активными участниками;

2) увлечь — желательно, чтобы группа, несмотря на страх перед новой технологией и первоначальную сдержанность, была активно вовлечена в процесс работы над ситуацией или проблемой;

3) мотивировать, заинтриговать и пробудить любопытство — обучаемые должны захотеть самостоятельно найти дополнительную информацию и решение;

4) вдохнуть энергию, вызвать доверие и найти эмоциональный контакт с аудиторией, чтобы обучаемым было интересно и приятно работать с помощью новой технологии.

Важно, чтобы первое игровое занятие было непродолжительным, интересным и очень динамичным, в конце его следует обязательно оставить время для общения и обмена впечатлениями — рефлексии. Кроме того, на первом занятии желательно использовать игровые технологии для «погружения» в процесс игрового взаимодействия. Например, попросить сделать презентацию команды нетрадиционно — с помощью игрового приема или подготовить комплименты, приветствия и пр. Как правило, после такого упражнения обучаемые раскрепощаются и чувствуют себя более уверенно.

Преподаватели, использующие групповую работу студентов и разнообразные интерактивные технологии, должны помнить, что группообразование, как отмечено выше, всегда проходит четыре стадии развития:

1) стадию знакомства участников группы друг с другом и с преподавателем;

2) стадию агрессии, сопротивления (фрустрационная);

3) стадию устойчивой работоспособности группы;

4) стадию распада группы («умирание»).

Две первые стадии считаются подготовительными, главной является третья стадия, а четвертая, как правило, в учебном процессе с применением интенсивных и интерактивных технологий меньше привлекает внимание преподавателей. Обычно это связано как с непониманием ее значимости для закрепления достигнутых результатов, так и с нехваткой времени.

Специалисты рекомендуют на четвертой стадии группообразования осуществить так называемое «выгружение» из игрового процесса, особенно если игровое занятие было эмоционально напряженным, многочасовым и в ситуации дефицита учебного време-

ни. Это небольшие упражнения и приемы, которые используются в зависимости от того, какие цели стояли перед игрой, чтобы последние совместные действия обучаемых позволили иметь материал типа «узелки на память», «уроки, которые можно извлечь», «памятки специалисту» и пр., это также время, когда обучаемые снимают с себя игровые роли, которые они исполняли.

Занятия с применением интерактивных игровых технологий должны представлять собой сугубо целевое, прагматическое обучение. В них могут гармонично сочетаться подача нового материала преподавателем и активная работа группы.

Можно предложить следующую широко используемую инновационными преподавателями на практике структуру занятий с использованием игровых технологий:

- новый материал по теории;
- практическое задание (по содержанию каждой темы);
- подведение итогов обсуждения, выполнения групповых заданий;
- краткий обзор пройденного на занятии материала, его закрепление.

Новый материал. Для презентации нового материала перед игровым взаимодействием можно поступить следующим образом: сделать сообщение по изучаемой теме (преподаватель или кто-то из студентов заранее готовит сообщение); можно показать слайды, видеofilm. Еще лучше после небольшой вводной части устроить активное совместное обсуждение сообщения или обмен вопросами между преподавателем и обучаемыми. Можно раздать какие-то материалы, например тексты кейс-стади с полями для заметок, однако следует продумать, когда это лучше сделать, чтобы не потерять внимания участников занятия.

Практические задания. Перед любой интенсивной игрой целесообразно осуществить так называемое «погружение» в игровой процесс. С этой целью используют разнообразные интенсивные технологии знакомства или мероприятия типа «ледокол». Обычно эти мероприятия короткие, рассчитанные на 5—7 мин, но могут быть и значительно длиннее (например, разработка «визитной карточки команды» или «рекламы команды» занимает 10—15 мин. Они могут быть с долей юмора («сломать лед») или немного напоминать игру. «Ледокол» может быть слит с мероприятием знакомства или же следовать за ним. «Ледокол» побуждает обучаемых к действию и продолжает вовлекать их в дальнейший процесс знакомства с другими участниками. Если мероприятие знакомства рассчитано на то, чтобы побудить участников дать о себе информацию, то «ледокол» продолжает и развивает этот процесс. Кроме того, «ледокол» помогает участникам почувствовать себя свободнее друг с другом.

Практическая работа может включать упражнения, анализ реальной ситуации (кейс-стади), ролевые и ситуационно-ролевые

игры, тренинг, т.е. все то, что работает на цели и стимулирует активное участие в работе над заданием всех членов группы. Наилучшим образом способствуют достижению цели занятия те материалы, которые соответствуют конкретной группе, ее возрастным особенностям, взглядам, стилю работы, энергичности и степени восприимчивости информации. Целесообразнее оперировать такими задачами, упражнениями и ситуациями, которые участники могут использовать в качестве испытательного полигона для своих идей и выработки самостоятельного подхода.

Разнообразные игровые задания помогут обучаемым искать новые решения, раскроют творческий потенциал группы, научат ее участников работать в команде. Не следует бояться процесса апробации нового материала.

2.7.2. Игровое пространство для группового взаимодействия

Для внедрения в учебный процесс интенсивных игровых технологий большое значение имеет территория, на которой проводится игра. Преподаватель должен уметь организовать игровое или коммуникативное поле и комфортную обучающую обстановку. *Игровое поле (коммуникативное пространство)* — это специально подготовленное и организованное пространство, оборудованное для удобств игрового интерактивного взаимодействия, коммуникативной работы в командах, совместных дискуссий и пленумов.

Организатору занятий важно управлять игровым пространством, избегать комнат с окнами, которые не открываются, конференц-залов, где мебель «прикована к полу», любых полутемных помещений или помещений с мерцающими лампами дневного света, неудобной мебелью — жесткой или слишком мягкой. Оно должно быть не только оснащено всеми необходимыми материально-техническими и аудиовизуальными средствами, но и обладать располагающей к общению атмосферой.

Все сказанное весьма существенно влияет на результативность игрового занятия и удовлетворенность участников его проведением. К сожалению, практика свидетельствует, что во многих учебных заведениях специальные игровые классы отсутствуют и найти удобное помещение для игрового занятия порой не представляется возможным.

Однако, независимо от материально-технических условий, главная цель игрового обучения — в специально разработанном учебном процессе научить людей эффективно работать вместе, объединяя их интеллектуальный и профессиональный потенциал. Замещение знаний от других людей всегда являлось наиболее характерным и естественным способом обучения. Оно происходит

посредством учебных технологий, позволяющих осуществить процесс взаимодействия с другими людьми.

Оптимальный размер группы зависит от характера игрового задания. Некоторые задания идеально выполнять в парах (например, тренинги), для других заданий более подойдут команды из трех, четырех или пяти человек (например, анализ ситуаций или мозговые атаки). Если в группе больше, скажем, семи человек (а такое количество допустимо, например в деловых играх), то некоторые из обучаемых начинают самоустраняться или не чувствуют себя способными вносить полезный вклад в работу группы. Возможны тренинги перед аудиторией, когда работает один обучаемый с группой или два-три человека разыгрывают сценарий, а остальные наблюдают (например, в ситуационно-ролевых играх).

С этой целью можно использовать *упражнение «Аквариум»*. В этом упражнении группа делится на две части. В одной подгруппе проводится дискуссия или какое-то иное упражнение, а другая подгруппа наблюдает за первой стороной, как за рыбками в аквариуме. Затем проводится общее обсуждение: рассматриваются различия в восприятии участников дискуссии и наблюдателей.

В социально-психологической литературе давно доказано, что групповое обучение имеет большие преимущества перед индивидуальным или массовым. Как уже отмечалось, сегодня на рынке труда как никогда востребованы специалисты, способные продуктивно участвовать в рабочей группе, в команде, конструктивно взаимодействовать, вырабатывать совместные решения, в том числе в условиях неполной информации или при дефиците информации, в условиях риска.

2.7.3. Специальные способности для внедрения игровых технологий

Не каждый преподаватель, пытающийся внедрять интенсивные игровые технологии в учебный процесс, способен осознать необходимость специальной игротехнической компетентности. Практика свидетельствует, что большинство преподавателей сначала пробуют применять игровые технологии, а уж затем понимают, что интерактивным технологиям нужно серьезно обучаться, как и любому другому знанию.

Преподаватель, активизирующий учебный процесс, должен в одинаковой степени хорошо владеть многообразными способностями, навыками и умениями, без наличия которых, даже разобравшись в технологиях, осуществлять их в аудитории трудно, а рассчитывать на успех и вовсе не приходится.

Это связано с тем, что организация игрового процесса требует от преподавателя владения разными видами деятель-

ности. Он должен уметь координировать работу всех игровых групп (внутрикомандную и межгрупповую), руководить межгрупповой дискуссией, комментировать происходящее, оказывать помощь и эмоциональную поддержку играющим, давать экспертную оценку содержания работы, контролировать выполнение норм и правил и пр. После доведения всех запланированных действий до конца и выполнения всех намеченных планов преподаватель должен осуществить «обратную связь», в том числе провести анкетирование, мониторинг, чтобы выявить степень удовлетворенности слушателей и эффективность полученных в результате игрового взаимодействия результатов.

Преподаватель (организатор игры) должен не только знать вопросы и области деятельности, моделируемые в игре, но и уметь вести игру, контролировать игровой режим, мгновенно реагировать на экстремальные ситуации и сбои, управлять конфликтными ситуациями, корректировать игру по ходу. К тому же вести игру нужно практически по памяти, следовательно, нужно хорошо знать все роли и сценарий игры. Управление всем этим процессом требует незаурядных организаторских способностей и таких метакомпетентностей, как способность к анализу и прогнозу, решительность, быстрота реакции, мобильность, умение вести свою линию и оказывать на людей позитивное влияние.

Как известно, существует «лестница компетентности», которая показывает, что цикл обучения начинается с состояния, когда отсутствуют не только *когнитивные карты* (от англ. *cognition* — знание), но и *референтный опыт* (форма специфических межличностных отношений, опосредованных содержанием групповой деятельности и выражающих зависимость людей друг от друга), и понимание этого, т. е. *неосознанная некомпетентность*. Преподаватель, начавший проводить игры, очень скоро понимает, что многое из того, что необходимо для эффективной работы с интенсивными технологиями, он не знает, не владеет большинством игротехнических знаний и умений. В результате у него появляется осознанная некомпетентность, мотивирующая на обучение.

Внедрение новых технологий предъявляет к преподавателю такие требования, которые заставляют его одновременно выступать в разных ролях и демонстрировать разные виды компетентности. При внедрении интенсивных технологий преподаватель выполняет новые обязанности, включая работу в качестве менеджера, психолога, фасилитатора, игротехника (разработчика технологий игрового имитационного моделирования), эксперта и т. д. Каждый из этих новых видов деятельности требует развития профессиональных, социально-психологических и педагогических умений и навыков. К тому же для проведения интенсивных игровых технологий на высоком профессиональном уровне, для организации группового взаимодействия и придания учебному процессу интер-

активного характера, для диагностики образовательной и развивающей результативности преподавателю нужны также метакомпетентности, которые, как уже отмечалось, включают специальные коммуникативные, интерактивные, перцептивные и игротехнические знания, умения, навыки и психологическую готовность к деятельности.

Коммуникативная компетентность (от лат. *communicatio* — передача и получение информации от одного лица к другому) — это организация общения между обучаемыми, основанного на понимании сказанного, умении говорить, осуществлять вербализацию и слушать. Педагогу необходимо использовать навыки активного рефлексивного слушания и задавания вопросов, чтобы определить «болевы́е точки» обучаемого и сферы его потребностей в знаниях, навыках и моделях поведения; отслеживать невербальные (мимику, жесты), физиологические (покраснение, побледнение кожных покровов) и любые другие сигналы (например, скепсис, растерянность), которые свидетельствуют о возникновении у участника занятия трудностей во время инструктажа или игры, всегда быть готовым к использованию альтернативного метода обучения.

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

Для осуществления такой деятельности ему приходится выступать в роли фасилитатора, который задает, например, такие вопросы, как «Что вы заметили?», «Кто-нибудь хочет рассказать о своих ощущениях во время выполнения упражнения, задания?» или «Что еще, на ваш взгляд, произошло?», и в конце любой игры осуществляет «выгрузку», или дебрифинг. Если по окончании игры не остается времени на специальные упражнения по «выгрузке», то можно просто спросить участников игры: «Чем вы намерены заниматься в ближайший месяц, год?» или «Чем вы обычно занимаетесь, когда не принимаете участия в подобных игровых занятиях?».

В течение 3—5 мин нужно задать вопросы, выразить чувства, обратиться к другим участникам группы и проговорить все то, что возникло в процессе выполнения игровых заданий. То есть коммуникативная компетентность нужна до, в процессе и при подведении итогов интенсивного занятия.

Интерактивная компетентность (от англ. *interaction* — взаимодействие, воздействие друг на друга) — это способность организовать интерактивное, эффективное взаимодействие обучаемых на

основе интенсивных технологий; умение управлять командной работой. Поскольку все практические занятия проводятся в игровом режиме, в групповой работе, то преподавателю, ведущему такой курс, необходимо также владеть навыками командообразования и стратегиями взаимодействия (компромисс, сотрудничество, конкуренция, избегание, приспособление). Умения определить лидеров, грамотно распределить роли и организовать внутрикомандную и межгрупповую дискуссию, корректно управлять всеми процессами взаимодействия позволяют преподавателю добиться на интерактивных занятиях образовательной результативности.

Перцептивная компетентность (от лат. *perceptio* — восприятие, непосредственное отражение объективной действительности органами чувств) — это умение научить правильному восприятию обучаемыми друг друга, формированию благоприятного первого впечатления и взаимопонимания на эмоциональном и когнитивном уровнях. Говорят, что сердечному человеку легче поладить с людьми, чем человеку холодному, индифферентному (от лат. *indifferens* — безразличный, равнодушный).

Эмоциональная теплота в отношениях «преподаватель — обучаемый» во многом зависит от стиля, особенностей мышления и профессиональных навыков. По-видимому, идеальной является такая теплота, которая позволяет показать, что преподаватель не осуждает обучаемых и искренне заинтересован тем, что их тревожит и волнует, и тем, что они хотят рассказать о себе. Теплота связана и с отсутствием оборонительных позиций.

В педагогической практике также чрезвычайно важна искренность. Сымитировать искренность и интерес к другому человеку сложно, поэтому нужно научиться искренне демонстрировать свою доброжелательность или, владея актерским мастерством, научиться аттракции, т. е. научиться играть роль доброжелательного и позитивно настроенного человека, независимо от настроения и собственного душевного состояния.

Игротехническая компетентность преподавателя — это специальные знания и умения по интенсивным интерактивным технологиям: знание разновидностей интенсивных технологий и технологий игрового моделирования, приемов «погружения» и «выгрузки», а также конструирование, подготовка, проведение, анализ и оценка результативности игровых технологий, использование техник обратной связи, подведения итогов. Кроме перечисленного преподавателю необходимо владение: креативными технологиями и умениями создать творческую атмосферу на «игровой поляне», техниками снятия напряжения и оказания психологической поддержки обучаемым, техниками осуществления психогигиены и способностью быстро восстанавливать свои физические и душевные силы и многими другими умениями. Овладевшего такой компетентностью педагога можно назвать игротехником.

И наконец, важное место в деятельности педагога-игротехника имеет **бенчмаркинг** (*Benchmarking*). Он применяется для систематического сравнения своей работы с деятельностью лучших образцов работы специалистов в этой сфере деятельности, проводящих свои мастер-классы, творческие мастерские, тренинговые программы, мозговые атаки, деловые игры.

Для эффективного позиционирования интенсивных игровых технологий необходимо рекламировать занятия, описывать свой опыт в профессиональных газетах или журналах, рассказывать о нем на научно-практических конференциях, делиться успехами и проблемами с коллегами. С этой целью весьма полезно не просто приглашать на игровое занятие своих деловых партнеров, руководителей, других преподавателей, аспирантов, но и проводить совместные игры, интегрирующие разные курсы; просить их выполнять миссию экспертов или наблюдателей для более многогранной и объективной оценки результатов деятельности как самих играющих, так и преподавателей, проводящих игровое занятие.

Следует принимать с благодарностью и использовать любой совет, в том числе критический, любое замечание, рекомендацию, рефлексивное ощущение коллег для совершенствования своего игротехнического опыта. Полезно также постоянно осуществлять обратную связь, рефлекссию и дебрифинг для того, чтобы извлекать образовательную результативность, предавать ее гласности и извлекать уроки, учиться на практическом опыте.

Кроме перечисленных знаний и умений по владению игротехнической и метакомпетентностями современному преподавателю колледжа или университета нужно иметь престижный вербальный, кинестетический и визуальный имидж и обладать презентационными умениями и навыками, так как, обучая других, нельзя демонстрировать одностороннюю вербализацию учебного процесса, непререкаемый авторитет преподавателя и неопрятный внешний вид. Преподаватель должен пользоваться доверием у обучаемых не только как человек, обладающий полными и современными знаниями об интенсивных интерактивных технологиях и о преподаваемом предмете, но и как человек уверенный и оптимистичный с хорошо развитой речью и умением произвести достойное впечатление на аудиторию.

Пути, которые могут помочь преподавателю получить доверие, таковы:

- заинтересованность, энтузиазм и оживленность даже тогда, когда знания педагога имеют какие-то ограничения;
- наличие всех вышеперечисленных качеств, обширных базовых знаний и умений и способность к партнерским отношениям даже тогда, когда за плечами многолетний опыт работы с технологиями активного обучения;

– умение предстать экспертом или очень опытным человеком в изучаемой проблеме и в проводимой технологии;

– обязательное наличие практических умений по проведению занятий игровыми технологиями;

– демонстрация примера поведения, которое не задевает обучаемых и не вызывает у них психологический дискомфорт;

– способность работать на уровне партнерских отношений, показывая обучаемым, что преподаватель тоже может и хочет учиться;

– демонстрация уверенного поведения и уважительного отношения к предмету, играм и обучаемым.

Практика свидетельствует, что доверие обучаемых можно потерять из-за недостаточной компетентности, невозможности обеспечить обучаемых нужными ресурсами, проявлений смущения, неподготовленности и неуверенности, а также из-за публичной критики коллег или других людей, отрицания нужд и прав группы или отдельных обучаемых, невыполнением взятых на себя обязательств и обещаний.

Большую помощь в достижении успеха преподавателю оказывает чувство юмора. Однако целесообразно придерживаться середины между сверхсерьезным и легкомысленным подходом. Лучшими шутками считаются те, которые имеют отношение к предмету, или те, которые помогают в определенной ситуации снять напряжение и разрядить обстановку. В то же время преподаватель должен демонстрировать способность смеяться над самим собой и избегать того, чтобы делать группу или кого-либо из обучаемых предметом своих насмешек.

Преимущество обучения интенсивными технологиями как раз и состоит в том, что на них не только постулируются, но и реализуются партнерские отношения.

На играх все участники имеют равные возможности. Они — коллеги, равноправные партнеры, и поэтому каждый говорит другому, в том числе и преподавателю, то, что считает необходимым. Для некоторых обучаемых и преподавателей это оказывается порой шокирующей неожиданностью, к которой и те и другие бывают психологически не готовы.

Таким образом, достичь эффективности обучения с помощью интенсивных игровых технологий можно лишь в тех случаях, когда сам преподаватель является грамотным игротехником, тренингом, коммуникатором, презентатором. Это означает, что он:

– владеет умением слушать других;

– может ясно и четко формулировать свои мысли, взгляды, позицию;

– является аналитиком, способным осуществлять объективную экспертизу и выявлять причины отклонений, тупиковых или конфликтных ситуаций;

– обладает стрессоустойчивостью и эмоциональной культурой;

- проявляет терпимость и лояльность к аудитории;
- знает разнообразные технологии и техники взаимодействия и умеет гибко их использовать;
- имеет высокий уровень дискуссионной культуры;
- способен вербально влиять на участников занятий и вести свою линию;
- умеет сам учиться и извлекать уроки;
- представляет собой творческого импровизатора, стремящегося мобильно перестраиваться в пространстве, регламенте, средах взаимодействия, формах интерактивного контакта;
- является харизматической личностью (от греч. *charisma* — божественный дар, милость), чей ум, обаяние, энергетический потенциал и чувство юмора не только привлекают и восхищают других, но и «заряжают» их оптимизмом, уверенностью в себе, желанием развиваться и совершенствоваться.

Именно эти характеристики дают шанс современному преподавателю колледжа или университета быть конкурентоспособным, быстро овладевать не только новейшей теоретической информацией, но и интенсивными интерактивными технологиями, с помощью которых можно довести ее до обучаемых в рамках партнерского, паритетного общения и добиться эффективного освоения.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Чем отличается дискуссия как интенсивная технология от тех видов обсуждений, которые спонтанно возникают на занятиях по той или иной проблеме?
2. В переводе с латинского языка «discussion» — это исследование или разбор. Как вы думаете, имеет ли эта интерпретация термина отношение к дискуссии как интенсивной форме обучения или как к послеигровой дискуссии? Почему?
3. Какова специфика группового обучения? Если вы видите преимущества, то в чем они?
4. «Я всегда готов учиться, но не всегда люблю, чтобы меня учили» (Уинстон Черчилль). Прокомментируйте, как вы понимаете это высказывание.
5. По каким критериям можно определить успех обучения интенсивными игровыми технологиями?
6. Являются ли имитационные игры-катастрофы обучающими, или они реализуют исключительно игровые цели?
7. В чем специфика разных видов обратной связи и по какой из технологий можно определить, что участники интенсивного занятия чему-то практически научились?
8. Какие метакомпетентности предъявляются преподавателю, внедряющему интенсивные технологии? Можно ли им научиться?
10. «Двери перед вами открывают учителя, но войти вы должны самостоятельно» (китайская пословица). Прокомментируйте, как вы понимаете эту пословицу.

План действий преподавателя

1. Над какой интенсивной игровой технологией мне следует поработать при подготовке к следующему занятию?
2. Каких обучающих и развивающих целей я хочу достичь?
3. Какую последовательность конкретных шагов для эффективного занятия необходимо предусмотреть? Какие средства и какой инструментарий следует подготовить заранее?
4. Какие обстоятельства могут мне помешать (мало студентов, не хватает времени, не овладели компетентностью, пассивны и пр.)?
5. С помощью какой технологии обратной связи можно будет оценить образовательный результат занятий? Что для этой цели необходимо подготовить заранее?
6. Какие приемы я использую для «погружения» и «выгружения» обучаемых из игрового процесса?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ИЛЛЮСТРАЦИИ: ТРЕНИНГИ, РОЛЕВЫЕ, ИМИТАЦИОННЫЕ, ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ

Тренинг «Аукцион»

Цель — заинтересовать участников в обсуждении темы «Стресс», выявить их запросы.

Содержание. Все участники делятся на группы по три человека, каждая тройка по очереди называет одну причину, вызывающую стресс педагога в школе (высказывания должны быть краткими, не более 3—4 слов). После очередного высказывания преподаватель-тренер считает до трех, и если команда, которая должна была назвать причину, молчит, вместо нее за секунду до того, как ведущий произнесет «три», выступает любая другая тройка. Побеждает команда, последней назвавшая причину стресса в школе.

Обсуждение. Преподаватель-тренер просит участников вспомнить о причинах, не названных во время «аукциона», и задает вопрос: «Могло ли данное упражнение спровоцировать стрессовую ситуацию у участников занятия? Почему?»

Тренинг «Музыкальный ансамбль»

Тренер приносит различные музыкальные инструменты или предметы, которые можно использовать для шумовых эффектов (деревянные, металлические, пластмассовые и др.).

Задание участникам тренинга: «Вы — члены музыкального ансамбля, нужно сыграть что-нибудь всем вместе, используя имеющиеся музыкальные инструменты».

После выполнения упражнения всех спрашивают о переживаниях и впечатлениях. Обращают внимание на то, получилась ли общая музыка, слушали ли друг друга, пытались ли подстроиться. Кто был лидером?

Обсуждаются поведение дирижера, его стиль, способы управления ансамблем. Хотелось ли делать то, что он велел? Давал ли он возможность проявить спонтанность, импровизировать?

Тренинг «Ущемленные амбиции»

Информация для менеджера. Вы регулярно беседуете со всеми вашими сотрудниками. Недавно в ходе такой беседы вы затронули вопрос о возможном повышении одного молодого сотрудника по службе. Он работает у вас всего 6 месяцев, но уже проявил себя как очень усердный и амбициозный человек. Вы уже размышляли о различных возможностях для него, учитывая тот факт, что вскоре появится вакансия на место помощника менеджера. Вы ничего не обещали и, кажется, не подавали ему надежд на получение этой должности, а просто привели пример того, на что он может рассчитывать когда-нибудь в будущем. Вакансия образовалась, но вы отдали ее другому, более опытному сотруднику вашей организации. Скоро будет официально объявлено об этом назначении. Сегодня ваш молодой сотрудник попросил принять его, а секретарша сказала, что он очень расстроен из-за того, что, по его мнению, хорошая возможность ушла сквозь пальцы. Он многообещающий молодой человек, поэтому не хотелось бы, чтобы он решил, что его карьера погибла.

Информация для сотрудника. Вы работаете в данной организации 6 месяцев. В недавней беседе начальник дал вам понять, что думает о вашем повышении на должность помощника менеджера, которая скоро должна освободиться. Он также отметил, что у него нет оснований жаловаться на вашу работу, и даже сказал, что очень вами доволен.

Вчера одна из секретарш другого отдела сказала вам, что на эту вакансию уже нашли человека в ее отделе. Вас это просто шокировало. Было такое чувство, что вас предали. Почему он вам ничего не сказал? Может, еще не слишком поздно, ведь о назначении не объявили официально? А чем вы хуже? Вы считали, что работа уже ваша. Кто знает, когда еще представится такая возможность. Сейчас вы пойдете к начальнику, чтобы все выяснить.

Тренинг «Групповой коллаж»

В тренинге участвуют несколько групп по 5—7 человек.

Содержание. «Групповой коллаж» предполагает коллективное выполнение участниками игры творческой композиции по совместно выбранной теме на склеенных листах бумаги общей площадью 2—3 м² с использованием всего комплекса изобразительных материалов.

Путем групповой дискуссии выбирается тематика, отражающая актуальные для участников источники межличностных переживаний (например, «Работа в моей жизни»).

Длительность работы над коллажем — 30 мин. На этот период вводится запрет на обсуждение содержательной стороны создаваемой композиции. Когда коллаж будет готов, следует сфотографировать его, чтобы сохранить, и затем обсудить полученный результат.

По итогам работы каждый участник делает презентацию своего проекта, раскрывает вложенный в него смысл и делится общими впечатлениями от процесса коллективной работы и восприятия ее результата.

Тренинг «Объединяемся»

Цели — расширение знаний участников тренинга друг о друге; улучшение коммуникации, обучение анализу; обучение навыкам активного слушания, обратной связи.

Процедура проведения. Члены группы делятся на пары. Каждая пара должна найти для себя какую-то совместную цель (продажа чего-либо, представление проекта, решение проблемы и т. п.).

Далее каждая из пар должна для себя ответить на вопрос: «Что мы можем придумать, чтобы другая пара захотела вместе с нами развивать нашу деятельность, работать на нашу цель?»

После того как каждая пара ответила для себя на этот вопрос, парам предлагается пообщаться друг с другом и выбрать тех, кто готов с ними объединиться. Если какая-то из пар не хочет объединяться, то она должна обосновать свой отказ. Привлекать к себе в объединение можно любое количество пар. Выигрывает то объединение, которое собрало под свою цель самое большое количество участников группы.

Анализ результатов тренинга. Следует ответить на следующие вопросы.

1. Как происходило общение внутри каждой пары?
2. Какую цель каждая пара выбрала для себя и почему?
3. Каким образом уговаривали другие пары примкнуть к себе?
4. Какие доводы приводились во время отказа?
5. Почему большинство приняли именно эту цель?
6. Какое настроение сейчас?

Ролевая игра «Гостиница»

Ситуация. Три члена группы оказались в командировке в другом городе, где самолет сделал незапланированную посадку из-за непогоды. Рейс перенесен на сутки. Люди незнакомы между собой. Они отправились в ближайшую от аэропорта гостиницу, испытывая лишь одно желание — как можно быстрее устроиться.

Действующие лица: администратор гостиницы, дама 54 лет и три педагога из разных городов 38, 33 и 42 лет.

Инструкция администратору гостиницы. У вас только одно свободное место, вам нужно поговорить с каждым приезжим, а потом решить, кому вы отдадите номер. Свое решение нужно записать на листочке и молча отдать ведущему тренинг.

Инструкция приехавшим в командировку педагогам. Для того чтобы получить номер, нужно поговорить с администратором гостиницы. Вы подозреваете, что свободных номеров может не быть. Используйте при разговоре все конструктивные приемы, которыми вы владеете (техники установления контакта, активного слушания, аргументации). «Грязные технологии» запрещены.

Инструкция ведущему тренинг. Организуйте видеозапись игры. Помогите администратору организовать его рабочее место. Выведите всех участников игры в коридор (приезжих) и пригласите в комнату по очереди. Тот педагог, который поговорил с администратором, остается в комнате и слушает вместе с остальными членами группы.

После игры просматривается видеозапись и проводится обсуждение. Администратор объявляет о своем первоначальном решении, а также о последнем, если его мнение изменилось после просмотра видеозаписи. Во время обсуждения администратору задают ряд вопросов о том, что понравилось и не понравилось в поведении командировочных.

Командный тренинг «Башни»

Цель — отработка навыков взаимодействия в команде.

Необходимые материалы. Детали для детского конструктора, карточки с инструкциями по количеству участников (одну и ту же инструкцию можно использовать для более чем одной карточки).

Инструкции, которые следует написать на каждой карточке, — один из вариантов, приведенных ниже:

- 1) башня должна иметь высоту в 10 уровней;
- 2) башня должна быть не меньше 8 уровней в высоту;
- 3) башня должна быть не больше 15 уровней;
- 4) в строительстве можно использовать только белые, красные и желтые «кирпичики»;
- 5) башня должна быть построена только из белых и желтых кирпичиков;
- 6) каждый уровень должен быть единым по цвету;
- 7) шестой уровень башни должен быть желтым;
- 8) башню должны построить именно вы. Если за кирпичи возьмутся другие члены вашей команды, остановите их и настаивайте, что построите башню самостоятельно.

Время — 30 мин.

Участвуют 12—30 человек.

Процедура проведения.

1. Участники делятся на группы по 5—7 человек, каждая группа получает некоторое количество деталей для конструктора.

2. Каждая команда должна построить башню, но во время работы нельзя разговаривать. Каждый участник получает инструкцию на карточке, которую нельзя показывать другим.

Командное упражнение «Товары от А до Я»

Цель — продемонстрировать важность групповой синергии в выполнении совместных заданий.

Процедура проведения. Студенты разделяются на группы по 5—7 человек. Каждая группа составляет список вещей, принадлежащих участникам, на все буквы алфавита — от А до Я. Список следует составлять как можно быстрее.

Подведение итогов. С помощью бланка подведения итогов оцените проведенную вашей командой работу.

Общее время — 30 мин (подготовка — 5 мин, выполнение задания — 15 мин, подведение итогов — 10 мин).

Бланк подведения итогов

Оценка	Навык
	Устанавливают общую цель
	Оценивают сильные и слабые стороны каждого из членов команды
	Формулируют конкретные индивидуальные цели
	Вместе выбирают общий подход к достижению поставленных целей
	Принимают на себя личную ответственность за результаты индивидуальной и совместной работы
	Устанавливают атмосферу взаимного доверия
	Поддерживают необходимое сочетание навыков и личностных черт в команде
	Налаживают процесс работы в команде (распределение ролей, налаживание коммуникации и процесса принятия решений)
	Продвигаются шаг за шагом, от одной маленькой победы к другой

Оцените навыки совместной работы членов команды по приведенной шкале и укажите краткое обоснование своего выбора.

1 — неудовлетворительно; 2 — плохо; 3 — средне; 4 — хорошо; 5 — отлично.

Тренинг «Живая картина»

Цель — эффективное погружение в игру.

Содержание. Команды, состоящие из семи или восьми участников, просят определить тему для своей картины (например, «возвращение домой», «век техники», «время для развлечений») и затем создать живую картину, в которой они исполняли бы роли ключевых элементов. Затем каждая команда по очереди «представляет свою картину» другим командам и обсуждает, каким образом они выполнили это задание.

Участники получают большее удовольствие, если сделать фотоснимки их работы.

Не проводите это упражнение с теми людьми, которые не хотят, чтобы к ним прикасались.

Имитационная игра «Идеальный образ преподавателя-игротехника»

Задача и е. Вы должны создать идеальный образ преподавателя-игротехника. Ознакомившись с предложенной ниже формой, отметьте характеристики, наиболее полезные, по вашему мнению, для принятия правильного решения с учетом деятельности, на которую вы отбираете преподавателя.

Инструкция 1. Ваша задача — применительно к каждому играющему индивидуально проранжировать перечисленные ниже 20 характеристик. Критерием для оценки качеств и способностей является их значение для игротехнической деятельности. Качество или способность 1, 2 и т.д. являются *наименее важными, низкий рейтинг*; 20 — *самый высокий рейтинг*; 9, 18 и т.д. — *наиболее значимые для данной деятельности*. Помните: ни одна цифра не должна повториться!

№ п/п	Требуемые характеристики	Индивидуальный идеальный образ	Коллективный идеальный образ
1	Высокая работоспособность и энергичность		
2	Способность управлять смыслом деятельности		
3	Умение предвидеть потенциальные проблемы		
4	Инновационность (найти и внедрить)		
5	Ответственность за достижение целей		
6	Эмпатический потенциал (сопереживание, сорадость)		
7	Решительность в принятии решений по ситуации		
8	Способность к обучению, развитию		
9	Способность налаживать сотрудничество и эффективно взаимодействовать с обучаемыми		
10	Умение собирать и перерабатывать информацию		
11	Умение практически организовать занятие		
12	Владение андрагогической компетентностью		

№ п/п	Требуемые характеристики	Индивидуальный идеальный образ	Коллективный идеальный образ
13	Быстрая адаптивность и мобильность		
14	Способность не отступать перед трудностями		
15	Личное обаяние, позитивный имидж		
16	Способность генерировать новые идеи (креативность)		
17	Склонность к лидерству и поддерживающему стилю		
18	Эвристический оптимизм (ориентация на успех)		
19	Умение управлять конфликтом, стрессовыми ситуациями		
20	Умение вести свою линию и убеждать других		

Инструкция 2. После того как все проранжируют характеристики и запишут результаты в графе «Индивидуальный идеальный образ», вся группа делится на подгруппы по 3—7 человек (в зависимости от численного состава группы) и обсуждают в командах коллективное решение, т.е. создают коллективный идеальный образ преподавателя.

Правила обсуждения:

- 1) принимать решение путем голосования нельзя;
- 2) высчитывать процент нельзя;
- 3) давить на партнеров по типу: «Я сказал!» — нельзя;
- 4) идти на компромисс нежелательно.

Цель — путем переговоров и коллективного обсуждения на основе аргументации позиции каждого выработать совместное консенсусное решение.

Инструкция 3. Провести межгрупповую дискуссию, в ходе которой определить правильность выбранных характеристик, соизмеряя их с функциями преподавателя-игротехника.

Дебрифинг. По итогам игры в командах составить «Памятку» преподавателю-игротехнику по последовательности шагов подготовки и проведения занятия с использованием интенсивной интерактивной технологии. Затем провести презентацию и оценку «Памяток», подвести итоги игры.

Ролевые игры

Ситуация 1. Педагог испытывает затруднения при работе со студентами, которые не боятся резко отвечать или даже хамить. Он может

достойно противостоять грубости или вместо этого «зарывается головой в песок».

Действующие лица: молодой преподаватель и студент курса, на котором педагог читает лекции.

Задание студенту. Вести себя уверенно, даже нагло.

Задание молодому педагогу. Поставить студента на место, используя техники установления контакта, аргументации.

Ситуация 2. Педагог работает в данной школе 12 лет, имеет двоих детей, школьного и дошкольного возраста. На работе зарекомендовала себя с хорошей стороны, является ветераном труда. Она обратилась к администрации школы с просьбой предоставить ей дополнительно к летнему отпуску 2 недели за свой счет, поскольку по состоянию здоровья она может выехать с детьми на море только в сентябре.

Руководитель школы не подписал заявление, заявив, что в сентябре начинается учебный процесс и заменить ее некому. Однако отказ не был категорическим, поскольку этот педагог, если возникала такая необходимость, по первой просьбе директора оставалась после работы для выполнения срочных заданий или заменяла заболевших коллег.

Получив отказ, педагог подала директору два заявления: 1) с просьбой об отпуске; 2) в случае отказа — на увольнение, прося еще раз подписать первое, а если нет — второе. Говоря это, педагог обливалась слезами.

Действующие лица: педагог и директор школы.

Задание педагогу. Продемонстрировать страдание, невразумительную речь, изложить просьбу и ее причину.

Задание директору. Успокоить педагога, разобраться в случившемся, принять правильное решение.

Ситуация 3. Директор школы оповестил персонал о том, что в ближайшее время ожидается проверка представителей вышестоящего руководства, к которой следует должным образом подготовиться: от этого зависит будущее данной организации.

Рабочего времени на оформление документации не хватало, и сотрудникам ежедневно приходилось на несколько часов оставаться после работы. Когда же большинство документов были приведены в порядок, ведущие преподаватели (председатели цикловых комиссий) и завуч по воспитательной работе отказались оставаться после рабочего дня, ссылаясь на то, что постоянное отсутствие дома разрушает их семьи, дети брошены и вообще они устали.

Действующие лица: директор, завуч по воспитательной работе, два педагога.

Задание директору школы. Нужно поговорить с работниками, снять их эмоциональное напряжение и убедить в необходимости дополнительной работы еще несколько дней.

Инструкция педагогам и завучу. Реагировать бурно, отказываться выходить на сверхурочную работу; в процессе беседы вести себя по ситуации, в зависимости от того, как будет вести себя директор.

Ситуация 4. Рабочий контакт пожилого и молодого педагогов. Старший, более опытный, не принимает современных технологий обучения: игры, тренинги, анализ кейсов.

Действующие лица: молодой педагог (председатель цикловой комиссии); педагог в зрелом возрасте (пенсионер), считающий традиционные методы обучения достаточно эффективными и не собирающийся перестраиваться, считающий все новое быстро проходящим веянием.

Задача. Смоделировать ситуацию, опираясь на опыт педагогического общения, и разыграть ее, используя техники и приемы установления контакта. Молодой педагог стремится привлечь пожилого педагога к внедрению в учебный процесс инновационных технологий, с этой целью пытается установить эмоциональный контакт, провести беседу с опытным, но несговорчивым педагогом.

Ситуация 5. Управление подчиненным, который раньше был хорошим другом, коллегой.

После получения диплома о втором высшем образовании по специальности менеджера вас назначили на должность директора той же школы, в которой вы работали раньше. Ваша подруга Валентина Петровна теперь стала вашей подчиненной и старалась при всех публично продемонстрировать свои близкие с вами отношения. На днях она заявила при всех, что власть быстро портит человека. С каждым днем вам становится все труднее отдавать приказы, контролировать их выполнение, оценивать результаты работы. На любое ваше замечание реакция у Валентины Петровны неадекватная, она пытается все время демонстрировать окружающим степень своей друженности с вами и влияния на вас.

Вам это надоело. Вы решили изменить ситуацию.

Действующие лица: директор школы, ее бывшая подруга.

Задача. Установите хороший рабочий контакт со своей подчиненной. Объясните бывшей подруге, что ситуация изменилась и ей придется перестроить отношения с вами.

Имитационная игра «Воздушная катастрофа в пустыне»

Ситуация. Августовское утро. Самолет, на котором вы вылетели, только что произвел вынужденную посадку в пустыне Сахара. Самолет полностью разрушен и обгорел. Погиб весь экипаж самолета. Спаслась только ваша группа. Непосредственно перед катастрофой штурман самолета сказал, что ближайшее поселение находится к северо-востоку на расстоянии 115 км.

Вокруг только песок и единичные пустынные кусты, но и те совершенно высохли. Последняя метеосводка обещала на ближайшие дни температуру воздуха 45—50 °С. Это означает, что на поверхности земли температура выше на 10 °С. Вы одеты легко — короткая рубашка, шорты, носки, уличная обувь. У каждого в кармане немного денег, расческа, носовой платок, пачка сигарет и ручка. После воздушной катастрофы вы спасли 15 предметов. Останетесь ли вы в живых, зависит от того, удастся ли вам дойти до ближайшего поселения.

Ваша задача — расположить по порядку перечисленные ниже 15 предметов. Критерием для оценки является значение предметов в поддержании вашей жизни. Предмет 1 является наиболее важным, предмет 15 — наименее важным.

При оценке учтите следующее:

- число оставшихся в живых равняется числу членов вашей группы;
- вы сами участвуете в ситуации;
- группа решила в предприняемом походе остаться вместе;
- все предметы в хорошем состоянии и годны к употреблению.

№ п/п	Сохранившиеся предметы	Индивид. ответ	Групп. ответ	Ранги эксперта	Индив. ошибка	Групп. ошибка
1	Охотничий нож			10		
2	Карманный фонарь			8		
3	Летная карта окрестности			4		
4	Полиэтиленовый плащ			9		
5	Магнитный компас			3		
6	Переносная газовая плита вместе с газовым баллоном			15		
7	Охотничье ружье вместе с боеприпасами			11		
8	Парашют			14		
9	Пачка соли в таблетках (1000 шт.)			2		
10	1,5 л воды на каждого спасшегося			1		
11	Определитель съедобных животных (карманное издание)			13		
12	Одни солнечные очки на каждого спасшегося			6		
13	2 л водки 56 градусов			7		
14	1 легкая накидка на каждого спасшегося			5		
15	Карманное зеркало			12		
Сумма ошибок						

Примечание: студенты получают бланки без экспертной оценки.

Процедуры:

- 1) принятие индивидуальных решений;
- 2) выработка коллективного решения в группах;
- 3) экспертное решение и подсчет индивидуальных ошибок;
- 4) межгрупповое взаимодействие: дискуссия, подсчет групповых ошибок;
- 5) анализ результатов и подведение итогов игры.

Имитационная игра «Авиакатастрофа в тундре»

Инструкция. Вы летите на рейсовом самолете в городок, расположенный на севере канадской провинции Квебек в субарктической области. Самолет терпит аварию и падает в озеро. Летчик погиб. Самолет некоторое время держится на плаву, и вы успеваете выйти из него и вынести некоторые вещи, затем самолет тонет. Вы одеты в теплое шерстяное белье, толстые шерстяные брюки, в свитер, сверху кожаная куртка. На голове вязаная шапочка, на руках шерстяные перчатки, на ногах охотничьи ботинки из толстой кожи.

Местность в этой области представляет собой тундру — в основном это болото с разной степенью проходимости, множество озер, соединенных между собой сетью речек и ручейков. На редких холмах растут карликовые деревья 10—15 см в диаметре. Время: 17 октября, 14.30. В городке, в который вы летели, вас ждут не позднее 20 октября.

Вам необходимо расположить по степени значимости спасенные вами предметы.

№ п/п	Предметы	Индивидуальное решение	Групповое решение	Экспертное решение	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
1	Магнитный компас			13		
2	Металлическая банка с 2 л кленового сиропа (в кленовом сиропе много полезных веществ, поддерживающих жизнедеятельность)			5		
3	Спальный мешок (арктический вариант) (лежанка для сна)			4		
4	Бутылка воды с дезинфекционными таблетками (на долгое время не хватает)			15		
5	Кусок брезента 6×6 м (можно сделать настил и тент-навес — укрытие от дождя и ветра)			3		

№ п/п	Предметы	Индивидуальное решение	Групповое решение	Экспертное решение	Индивидуальная ошибка	Групповая ошибка
6	13 деревянных спичек в водонепроницаемой коробке (необходимы для разжигания сигнальных костров и тепла)			1		
7	80 м плетеного нейлонового каната (тент-настил)			6		
8	Действующий электрический фонарь с 4 батарейками (свет для сигналов в комплекте с зеркалом)			10		
9	3 пары снегоступов (обследовать местность вокруг)			7		
10	2 бутылки рома (0,7 л) (согревание — иллюзия, однако хорошая дезинфекция ран)			11		
11	Набор для бритья (бритва и зеркало, зеркалом можно подавать сигналы на очень большие расстояния)			9		
12	Заводной будильник			12		
13	Топорик (можно нарубить веток для костра и лапник для того, чтобы сделать настил)			2		
14	Проколотая камера авиационного колеса (можно сделать настил и бросить в сигнальный костер для появления черного дыма)			8		
15	Книга «Ориентация по звездам на Севере»			14		

Примечание: студенты получают бланки без экспертной оценки и без комментариев значимости перечисленных предметов.

В подобной ситуации МЧС РФ рекомендует остаться на месте и ждать спасателей.

Обработка результатов. Участники должны:

1) подсчитать абсолютную разницу в баллах между своими ответами и правильными ответами;

- 2) просуммировать все разницы в индивидуальном задании;
- 3) вычислить средний балл, для чего сложить все индивидуальные баллы и разделить на число человек в группе;
- 4) подсчитать абсолютную разницу в баллах между групповыми ответами и правильными ответами;
- 5) просуммировать все разницы в групповом задании;
- 6) сравнить индивидуальный и групповой счет и попытаться объяснить, почему некоторые из наиболее правильных индивидуальных ответов не были учтены в групповых ответах (если это имело место);
- 7) выявить трех победителей в индивидуальном соревновании.

Имитационная игра «Утро на даче»

Цели игры — осуществить поиск возможностей для высвобождения времени; научиться работать в команде; научиться принимать решения на основе анализа.

Инструкция. Отец, сын (14 лет), дочь (6 лет) вместе с друзьями собрались в поход, друзья будут ждать на платформе электрички. От дома до платформы — 500 м предстоит пройти пешком. Утром до выезда нужно приготовить завтрак: бифштекс и вареный картофель, отцу — черный кофе, детям — кофе с молоком. Электричка отправляется в 8.00.

Задание. Следует определить, на какое время нужно поставить будильник.

Обеспечение:

- 1) в доме нет воды, за ней нужно идти;
- 2) плитка электрическая двухкомфорочная;
- 3) рукомойник наливной на 6 л;
- 4) туалет уличный в 6 м от дома;
- 5) ведро для воды одно — на 12 л;
- 6) в сковородку помещается только два бифштекса;
- 7) чайник рассчитан на 3 л.

№ п/п	Что нужно сделать	Время отца (мин)	Время сына (мин)	Время дочери (мин)
1	Подняться с постели	2	2	5
2	Сходить в туалет	3	5	7
3	Убрать постель	2	Или 3	Или 5
4	Сделать зарядку	15	20	10
5	Принести воду из колонки	10	Или 10	
6	Умыться и почистить зубы	5	5	8
7	Побриться	5		
8	Заплести косички	5	Или 5	Или 5
9	Нагреть чайник с водой	10	Или 10	

№ п/п	Что нужно сделать	Время отца (мин)	Время сына (мин)	Время дочери (мин)
10	Почистить картофель	8	Или 10	
11	Сварить картофель	20	Или 20	
12	Сварить кофе	5		
13	Заварить чай	5	Или 5	
14	Вскипятить молоко	5		
15	Вымыть бифштексы	2		
16	Поджарить бифштексы с двух сторон	10 (на каждую сторону)	Или 10 (на каждую сторону)	
17	Накрыть на стол	3	Или 3	Или 5
18	Позавтракать	15	15	20
19	Помыть посуду и все убрать	10	Или 10	
20	Приготовить бутерброды	8		
21	Собрать вещи в дорогу	5	Или 5	
22	Одеться и обуться	3	5	10
23	Дойти до электрички	8	8	8
24	Купить билеты на электричку	2		

Ограничения:

необходимо выполнить все действия (нельзя выкидывать ни один пункт из того, что нужно сделать);

нельзя прерывать выполнение начатого действия.

Решение команды отобразите на сетевом графике.

Имитационная игра-катастрофа «ЧП на Луне»

Информация. На луноходе, которым управляет каждый из вас, вышел из строя двигатель. До базы — лунной станции — около 300 км; туда необходимо добраться пешком в течение трех суток. Половину пути надо пройти по темной стороне Луны, вторую — по освещенной. На борту лунохода имеется неприкосновенный запас, состоящий из предметов 14 наименований.

Задача — добраться до базы лунной станции, остаться живыми.

Цели игры — развить интерактивный потенциал играющих, научить принимать коллективные решения, выявить лидерские возможности участников игры, показать преимущества сотрудничества.

Этап 1.

Инструкция. Предметы необходимо взять с собой, а для уменьшения груза и ускорения движения поочередно избавляться от них по степени важности и по мере использования. Очередность записывается в карточку, выдаваемую каждому играющему, причем первый выброшенный предмет будет номером 14, последний — номером 1.

Карточка участника игры

№ п/п	Наименование предметов	Оценка			Директивная оценка	Разница в оценках		
		индивидуальная	групповая	лидеров		индивидуальная	групповая	лидеров
1	Моток прочной веревки — 50 футов (1 фут — 0,3 м)							
2	Аптечка первой помощи с иглами для инъекций							
3	Коробок спичек							
4	Карта звездного неба							
5	Портативный обогреватель							
6	Два кислородных баллона по 100 л							
7	Бортпаек (пищевой концентрат)							
8	Одна упаковка сухого молока							
9	Надувной спасательный плот							
10	20 л воды (5 галлонов)							
11	Магнитный компас							
12	Сигнальные ракеты							
13	Радиоприемник-передатчик на солнечных батареях							
14	Парашютный шелк							

№ п/п	Наименование предметов	Оценка			Директивная оценка	Разница в оценках		
		индивидуальная	групповая	лидеров		индивидуальная	групповая	лидеров
15	2 револьвера 45-го калибра							

Этап 2. Интерактивная часть игры. Создаются команды по 5—7 человек.

Цели команды — обсудить проблему и принять коллективное решение. Каждый играющий при этом отстаивает свою индивидуальную точку зрения при обсуждении, старается реализовать свою программу выживания, используя разнообразные стратегии взаимодействия.

Время на обсуждение — 10—20 мин.

После принятия групповых решений — их презентация и защита.

Экспертное решение. После проведения этапа обсуждения принятых решений все участники записывают в свою карточку, в рубрику «Директивная оценка», очередность освобождения от предметов. Правильное решение представлено в «Контрольном листе для подсчета баллов».

Контрольный лист для подсчета баллов

Название предмета	Правильный номер	Объяснение
Коробок спичек	15	На Луне нет кислорода
Бортпаек (пищевой концентрат)	4	Можно некоторое время прожить без еды
Моток прочной веревки — 50 футов	6	Может пригодиться для похода по неровной местности
Парашютный шелк	8	Чтобы что-то нести
Портативный обогреватель	13	На светлой стороне Луны жарко
2 револьвера 45-го калибра	11	Для использования силы толчка
Одна упаковка сухого молока	12	Нужна вода, а ее мало

Название предмета	Правильный номер	Объяснение
Два 100-литровых баллона с кислородом	1	На Луне нет воздуха
Карта звездного неба	3	Нужна для навигации
20 литров воды (5 галлонов)	2	Без этого долго не прожить
Сигнальные ракеты	10	Нет кислорода, можно использовать лишь для силы толчка
Магнитный компас	14	Магнитное поле Луны отличается от магнитного поля Земли
Радиоприемник-передатчик на солнечных батареях	5	Для коммуникации
Аптечка первой помощи с иглами для инъекций	7	Аптечка первой помощи может понадобиться, но иглы бесполезны
Надувной спасательный плот	9	Представляет некоторую ценность как укрытие или для того, чтобы что-то нести

Инструкция. Участники должны:

- 1) подсчитать абсолютную разницу в баллах между своими ответами и правильными ответами;
- 2) просуммировать все разницы в индивидуальном задании;
- 3) вычислить средний балл, для чего сложить все индивидуальные баллы и разделить на число человек в группе;
- 4) подсчитать абсолютную разницу в баллах между групповыми ответами и правильными ответами;
- 5) просуммировать все разницы в групповом задании;
- 6) сравнить индивидуальный и групповой подсчет и попытаться объяснить, почему некоторые из наиболее правильных индивидуальных ответов не были учтены в групповых ответах (если это имело место);
- 7) выявить трех победителей в индивидуальном соревновании.

Оцените результаты по рейтингу:

0 — 20 баллов — отлично;

21 — 30 баллов — хорошо;

31 — 40 баллов — посредственно;

41 — 50 баллов — удовлетворительно;

51 и более баллов — плохо.

Выигрывает группа, которая ближе других оказалась к правильной оценке.

За взаимодействием лидеров команд наблюдают остальные участники игры и оценивают их работу количественно или качественно на основе предварительной договоренности, исходя из общего для всех количества баллов.

Преподаватель подводит итоги и отмечает «позитивных» и «негативных» лидеров и отдельных слушателей, которые вели за собой группу к победе или к поражению. Целесообразно выявить людей, у которых были правильные или близкие к эталону оценки и причины, по которым не удалось их провести, убедить группу в принятии такого решения.

Предметом анализа могут быть не только сами решения, но и то, каким образом участники игры взаимодействовали, например: агрессивно или лояльно, корректно или без уважения к партнеру, демонстрировали культуру слушания или нет, выражали мысли понятно и убедительно или это умение не развито в достаточной степени и т.п.

В игре возможно и продолжение: если решения в разных командах не совпадают, то собираются лидеры команд и снова пытаются выработать коллективное решение. По итогам работы лидеров можно выявить того, кто действительно является и организационным и интеллектуальным лидером, т.е. умеет организовать коллективное обсуждение, аргументированно ведет свою линию, способен влиять на партнеров и переубеждать их.

Дебрифинг. В каждой игровой группе следует подготовить брошюру или концепцию, посвященную умениям и навыкам, осваиваемым на имитационной игре, как если бы было дано задание обучить новым навыкам «кого-то еще». Представить брошюру или концепцию остальным для презентации.

Ролевая игра на переговоры «Кто будет работать сверхурочно?»

Ситуация. В связи с новым важным проектом сотрудникам первого подразделения в течение последних трех месяцев приходилось работать сверхурочно. Это создало работникам значительные трудности, особенно потому, что нарушился график отпусков. Сейчас проект продлевается, и руководство вторым подразделением обязали оказать коллегам помощь.

Действующие лица: Крис Лодж — менеджер первого подразделения в отделе поставок; Ли Диор — менеджер второго подразделения того же отдела.

Инструкция Крису Лоджу. Вы руководите десятью сотрудниками первого подразделения отдела поставок. Вы занимаете эту должность примерно два года и очень довольны своей работой. Три месяца назад ваше подразделение приступило к выполнению важного проекта. Вашим подчиненным пришлось работать сверхурочно, кроме того, нарушился график их отпусков. Сейчас оказалось, что проект продлевается, и вам на помощь призвали другое подразделение, возглавляемое

Ли Диором. Всем исполнителям проекта придется работать сверхурочно как минимум два месяца.

Ваши сотрудники устали и жалуются, что за последние три месяца они забыли, что такое отдых и общение с семьями. Не удивительно, что вы рассчитываете на то, что основной удар по завершению проекта возьмут на себя люди Ли, чтобы ваши сотрудники могли хотя бы немного расслабиться. Они исчерпали свои возможности, да и климат в коллективе значительно ухудшился. Подчиненные же Ли полны сил и энергии. Но до вас дошли слухи, что Ли намерен возложить на свое подразделение только половину нагрузки в работе над проектом.

Ваш менеджер надеется на то, что вы с Ли сможете найти общий язык, прояснить все вопросы относительно сверхурочных и затем отчитаться о совместном решении. Вы встречаетесь с Ли за чашечкой кофе и решаете, наконец, поднять актуальную тему.

Инструкция Ли Диору. Вы руководите десятью сотрудниками второго подразделения отдела поставок. Вы занимаете эту должность чуть более года и в целом очень довольны своей работой. Сотрудников вашего подразделения обязали помочь коллегам из первого подразделения в работе над проектом, срок которого продлевается. Реализация проекта подразумевает сверхурочную работу, а продлится он как минимум два месяца.

Главный менеджер предложил вам с Крисом обсудить распределение работ по проекту и график сверхурочных. Вы ладите с Крисом и с нетерпением ожидаете начала работы над проектом, но полагаете, что обязанности надо распределить поровну. Вы не можете допустить, чтобы в вашем подразделении нарушился график отпусков.

Однако, по слухам, Крис надеется, что вы возьмете на себя основную часть работы по проекту. И даже симпатизируя Крису, вы ни за что не согласитесь взваливать на своих людей непомерный объем работ. Менеджер ожидает от вас совместного решения. За чашечкой кофе вы встречаетесь с Крисом, и он заводит важный разговор.

Общее время — 30 мин (подготовка — 10 мин; ролевая игра — 10 мин; подведение итогов — 10 мин).

Ролевая игра «Изменение оценки»

Выбираются два студента на роли участников игры. Каждый из них читает описание только своей роли. Остальные студенты становятся наблюдателями. Используя бланк подведения итогов, они оценивают поведение участников и по окончании игры предоставляют им обратную связь.

Ситуация. Дмитрий посещал курс Иваницкого в прошлом семестре, в его выпускном табеле указано, что по этому курсу он получил оценку «удовлетворительно». Дмитрий пришел на прием к педагогу, чтобы убедить его повысить итоговую оценку до «хорошо».

Действующие лица: Иваницкий — преподаватель колледжа; Дмитрий — выпускник колледжа.

Инструкция Дмитрию. Вы выпускник колледжа, специализирующийся на менеджменте. В прошлом семестре вы посещали четыре

курса и совмещали учебу с работой по 20 ч в неделю. К несчастью, у вас умерла 87-летняя бабушка, из-за чего вам пришлось пропустить неделю занятий. Ваш средний выпускной балл, включая «удовлетворительно» по курсу Иваницкого, составляет 3,65 (из 4,0). Это единственная оценка «удовлетворительно» в вашем табеле, что очень вас огорчает. На экзаменах в середине и в конце семестра вы получали оценки «хорошо». По курсовой работе вы также получили «хорошо»; однако на посещение занятий приходится 20 %, а Иваницкий поставил вам «неудовлетворительно».

Инструкция Иваницкому. Вы считаете себя справедливым преподавателем. Совершив ошибку, вы с готовностью признаете свою вину. Однако, по вашему мнению, оценивание студентов не должно превращаться в политику. За последние пять лет ваш курс посещали тысячи студентов, но исправлять оценки вам приходилось всего лишь три раза. Вы открыто осуждаете своих коллег, которые взяли себе за правило исправлять оценки при первых жалобах студентов. Вы считаете Дмитрия способным студентом, однако он плохо посещал ваши лекции в прошлом семестре. По двум контрольным работам (в середине и в конце семестра) и по курсовой работе Дмитрий получил «хорошо»; однако на посещение занятий приходится 20 %, и вы поставили ему «неудовлетворительно» в этой категории. Дмитрий отсутствовал на половине лекций вашего курса, причем на последней неделе его вообще не было. Для сравнения: никто из остальных студентов не пропустил больше двух лекций. Справедливости ради следует признать, что Дмитрий всегда был активен на практических занятиях, но он явно не реализовал весь свой потенциал.

Общее время — 25 мин (подготовка — 5 мин; ролевая игра — 10 мин; подведение итогов — 10 мин).

Бланк подведения итогов

Оцените навыки убеждения Дмитрия по шкале от 1 до 5 (где 5 — высший балл). Укажите обоснования каждой из ваших оценок (ссылки на конкретные примеры).

Оценка	Навык
	Устанавливает доверительные отношения
	Формулирует доводы в позитивном, тактичном ключе
	Выражает свои мысли последовательно, не перескакивает с темы на тему
	Приводит веские доказательства
	Подбирает доводы, исходя из индивидуальных особенностей собеседника
	Акцентирует внимание собеседника на его выгоде и интересах

Оценка	Навык
	Приводит логические доводы
	Обращается к эмоциям собеседника

Деловая игра «Имидж»

Цели игры — научить участников осуществлять самомаркетинг, разрабатывать требования к личностному имиджу, создавать позитивный имидж и осуществлять самопрезентацию.

Количество играющих: от 7 до 15 человек.

В игре участвуют 3 команды: претенденты на должность (2—3 человека); эксперты (3—5 человек); имиджмейкеры (зависит от количества участников, но их не меньше, чем количество претендентов).

Прежде чем приступить к игре и распределению ролей, группа создает основание для игры — придумывает ситуацию, фирму, ее историю и вакантную должность, для которой имидж имеет существенное значение. Затем группа делится на три команды и получает инструктаж о последовательности и содержании работы. Все три команды работают одновременно, параллельно.

Игра состоит из трех этапов:

- 1) подготовка команд к игре;
- 2) собственно игра: самопрезентации и презентации проектов, интервью с претендентами;
- 3) анализ игры — подведение итогов, рефлексия и дебрифинг.

Этап 1. Время проведения — 45—60 мин.

Группа 1 — претенденты. Готовятся к самопрезентации. С этой целью пишут резюме в любом формате, работают над своим имиджем для участия в отборочном интервью, разрабатывают презентационную программу-проект по решению проблем фирмы. Время — 45—60 мин.

Группа 2 — эксперты (компетентные судьи). В период подготовки претендентов на должность разрабатывают личностную спецификацию на вакантную должность, составляют вопросы для группового систематизированного интервью (делая акцент на анализе личностного имиджа претендентов). Продумывают критерии (на основе изученного материала по проблеме имиджа) и идентичную для всех экспертов систему оценивания. Время — 45—60 мин.

Личностная спецификация

Характеристики, требуемые для деятельности менеджера PR	Требуемые качества		
	обязательные	желаемые	противопоказанные
Физический облик (возраст, пол, здоровье, внешний вид, имидж)			

Характеристики, требуемые для деятельности менеджера PR	Требуемые качества		
	обязательные	желаемые	противопоказанные
Достижения: образование квалификация опыт			
Интеллект (ум, смышленность, память, культура речи, логика мышления, четкое выражение мысли — вербализация)			
Специальные способности: организаторские коммуникативные лидерские (харизма) способность к развитию адаптивность			
Интересы (хобби)			
Черты характера: деловые личностные			
Дополнительные сведения			

Группа 3 — имиджмейкеры. Осуществляют маркетинговый анализ достоинств и недостатков каждого претендента и на его основе создают проект нового имиджа (вербального, кинетического и визуального), реализуют его и продумывают программу продвижения. Время — 45—60 мин.

Перерыв: 15 мин.

Этап 2. Общее время — 30—40 мин.

После перерыва начинается самопрезентация претендентов у стенда для демонстрации адекватности вакантной должности — менеджера PR. Далее по очереди на основании пожеланий или жребия каждый из претендентов осуществляет самопрезентацию в течение 10 мин:

- представляет себя;
- делает саморекламу;
- участвует в интервью;
- защищает свой проект решения задачи фирмы.

В процессе демонстрации возможностей претендентами имиджмейкеры анализируют имидж участников конкурса и производимое на экспертов впечатление.

Эксперты оценивают имидж претендентов и проекты предложений для решения задач фирмы, умения осуществлять самопрезентацию и саморекламу.

Этап 3. Общее время — 30 мин.

Сначала выступают эксперты, докладывают о принятом решении назначения на должность и высказывают свое мнение об имидже претендентов, впечатлении, которое они произвели, и ошибках, которые допустили. Затем выступают имиджмейкеры с анализом планируемого и реализованного имиджей претендентов, намерений и ожиданий по итогам презентации. Далее высказываются претенденты, рассказывая о своих трудностях, проблемах, чувствах, которые они пережили.

По окончании дискуссии каждая команда в течение 5 мин разрабатывает «Памятку» менеджеру PR на тему «Что нужно сделать, чтобы понравиться публике». После анализа «Памятки» с заключительными итогами выступает руководитель игры.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Основная литература

Абрамова И. А., Мизина Н. А. и др. Тренинги на все случаи бизнеса. — СПб., 2008.

Авидон И., Гончукова О. Тренинги взаимодействия в конфликте. Материалы для подготовки и проведения. — СПб., 2008.

Азарнова А. Г. Метод ролевой игры в тренинге. — СПб., 2011.

Бухаркова О. В., Горшкова Е. Г. Имидж лидера: технология создания и продвижения. Тренинговая программа. — СПб., 2007.

Вагин И. О., Рипинская П. Мастер-класс. Тренинги. — М., 2005.

Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. — СПб., 2006.

Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения. — СПб., 2007.

Грей Д., Браун С., Макануфо Дж. Геймштурминг. Игры, в которые играет бизнес. — СПб., 2012.

Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. — СПб., 2007.

Грецов А. Г. Психологические тренинги с подростками. — СПб., 2008.

Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. — СПб., 2004.

Донских А. Г. Корпоративные деловые игры. Методика разработки и проведения. — СПб., 2011.

Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. — СПб., 2007.

Еремеева Н. 100 игр и упражнений для бизнес-тренингов. — СПб., 2007.

Зильберман М. Активный тренинг: Универсальный подход к обучению: пер. с англ. / Мел Зильберман, Кэрол Ауэрбах. — М., 2010.

Келли Г., Армстронг Р. Тренинг принятия решений: пер. с англ. — СПб., 2001.

- Кипнис М.* Тренинг креативности. — М., 2004.
- Кипнис М.* Тренируем умение вести за собой, быть лидером, «мотором» и вдохновителем. 68 лучших игр и упражнений для развития управленческих способностей. — М.; СПб., 2009.
- Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицкой. — СПб., 2005.
- Леванова Е. А., Волошина А. Г., Плешаков В. А.* и др. Игра в тренинге. — СПб., 2011.
- Леванова Е. А., Соболева А. Н., Плешаков В. А., Голышев Г. С.* Игра в тренинге. Личный помощник тренера. — СПб., 2011.
- Лидер и его команда. Практика работы тренеров и консультантов в организациях / под ред. Н. В. Клюевой. — СПб., 2008.
- Морева Н. А.* Тренинг педагогического общения. — М., 2003.
- Морозова Е. Н.* Тренинг развития ресурсов руководителя. — СПб., 2008.
- Мухина С. А., Соловьёва А. А.* Современные инновационные технологии обучения. — М., 2008.
- Орешкин В. Г.* Тренинг формирования имиджа. 13 мастерских имидж-класса. — СПб., 2008.
- Панфилова А. П., Громова Л. А., Богачек И. А., Абчук В. А.* Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / под ред. В. П. Соломина. — СПб., 2004.
- Панфилова А. П.* Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. — СПб., 2005.
- Панфилова А. П.* Мозговые штурмы в коллективном принятии решений. — М., 2007.
- Панфилова А. П.* Тренинг педагогического общения. — М., 2008.
- Панфилова А. П.* Игровое моделирование в деятельности педагога. — М., 2008.
- Панфилова А. П., Громова Л. А.* Корпоративное обучение на основе гуманитарных технологий. Программы и методические рекомендации. — СПб., 2008.
- Панфилова А. П.* Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для студ. высших уч. заведений. — М., 2009.
- Панфилова А. П.* Социально-психологический климат в педагогическом коллективе. — М., 2011.
- Парамонова Т. Н.* Маркетинг: активные методы обучения / Т. Н. Парамонова, А. О. Блинов и др. — М., 2007.
- Петрова Н. П.* Тренинг для победителя. Самоменеджмент эпохи Интернет. — СПб., 2002.
- Платов В. Я.* Современные управленческие технологии. — М., 2006.
- Сидоренко Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб., 2003.
- Трайнёв В. А.* Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения. — М., 2005.
- Фи К.* Технологии обучения менеджеров. Где, когда и как их использовать: пер. с англ. — М., 2006.

Дополнительная литература

Бурнард Ф. Тренинг навыков консультирования: пер. с англ. — СПб., 2002.

Герасимов Б. Н., Гречухина Т. И. и др. Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании. — Пенза, 2011.

Горшкова Е. Г., Бухаркова О. В. Коуч-наставничество как инструмент развития бизнеса. Практическое руководство. — СПб., 2006.

Дубиненкова Е. Н. Техники подбора персонала: Искусство находить лучших. — СПб., 2007..

Джексон П. Импровизация в тренинге: пер. с англ. — СПб., 2002.

Диалс Р. НЛП: управление креативностью: пер. с англ. — СПб., 2003.

Дружинин А. Е., Замулин А. Л. Тренинг продаж. — СПб., 2002.

Еремеева Н. 100 игр и упражнений для бизнес-тренингов. — СПб., 2007.

Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг. — М., 2003.

Завьялова Ж. В., Фарба Е. О., Каденильяс-Нечаева Е., Авдюнина М. Н. Энергия бизнес-тренинга. Путеводитель по разминкам. — СПб., 2005.

Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д. Команда на рынке: Стратегия и методы. — СПб., 2003.

Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / под ред. Е. А. Левановой. — СПб., 2007.

Коняхин А. Тренинг интеллектуальных способностей: задачи и упражнения. — СПб., 2007.

Кляйнманн Мартин. Ассесмент-Центр: пер. с нем. — Х., 2004.

Красностановова М. В. Assessment Center для руководителей. Опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы. — М., 2007.

Кристофер Э., Смит Л. Тренинг в рекруитменте: пер. с англ. — СПб., 2002.

Михайлова Е. В. Тренинг презентации товара. Методические указания для начинающего тренера. — СПб., 2004.

Монина Г. Б., Лютова-Робертс Е. К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). — СПб., 2006.

Панфилова А. П. Имидж делового человека: учеб. пособие. — СПб., 2007.

Панфилова А. П. Развитие эмоционального интеллекта руководителя как социального архитектора // Человек и образование. — 2010. — № 4. — Стр. 8—13.

Панфилова А. П. Развитие позитивного имиджа магистра в контексте обучения самопрезентации // Человек и образование. — 2011. — № 4. — Стр. 44—48.

Панфилова А. П. Теория и практика общения. — М., 2011.

Панфилова А. П. Компетентностный подход в развитии навыков коммуникации. Научный журнал // Человек и образование. — 2011. — № 4 (29). — С. 29—34.

Панфилова А. П., Бавина П. А., Егорова Е. В. и др. Интерактивные технологии в обучении менеджменту. — СПб., 2011.

Паркер Г., Кропп Р. Формирование команды. — СПб., 2003.

Рай Лесли. Развитие навыков тренинга: пер. с англ. — СПб., 2003.

- Рай Л.* Упражнения: схемы и стратегии: пер. с англ. — СПб., 2003.
- Рассел Т.* Навыки эффективной обратной связи: пер. с англ. — СПб., 2002.
- Роббинз, Стивен П., Хансейкер, Филлип Л.* Тренинг делового общения для менеджеров. Руководство по управлению кадрами: пер. с англ. — М., 2007.
- Сартан Г. Н.* Тренинг командообразования. — СПб., 2005.
- Сидоренко Е. В.* Мотивационный тренинг. — СПб., 2001.
- Стимсон Н.* Подготовка и представление тренинговых материалов: пер. с англ. — СПб., 2002.
- Сысоева С. В.* Тренинг продажи и обслуживания покупателей в розничном магазине. — СПб., 2007.
- Торн К., Маккей Д.* Тренинг. Настольная книга тренера: пер. с англ. — СПб., 2001.
- Торн К., Маккей Д.* Полное руководство по тренингу: пер. с англ. — М., 2002.
- Тримаскина И. В., Тарантин Д. Б., Матвиенко С. В.* Тренинг эмоционального интеллекта и развития личной эффективности. — СПб., 2010.
- Фопель К.* Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: пер. с нем. — М., 2004.
- Шакирова И. Э.* Тренинги для персонала: корпоративные стандарты обучения и оценки. — СПб., 2008.
- Шаш Н. Н.* Тренинги для повышения производительности труда. — М., 2006.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
-------------------	---

ЧАСТЬ I

ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

1.1. Управление знаниями	6
1.1.1. Обучающаяся организация	10
1.1.2. Инновационные образовательные парадигмы	14
Метанавыки в условиях перемен	14
Деятельностное обучение и обучение на опыте	15
Одноконтурное, двухконтурное и дейтерообучение	17
Формирование компетенции обновления компетенций	19
1.2. Активизация учебного процесса	21
1.2.1. Развивающий потенциал интенсивных технологий активизации обучения	22
1.2.2. Ключевые характеристики и педагогические возможности интенсивных технологий	25
1.3. Виды интенсивных технологий	27
1.3.1. Активная учебная лекция	27
1.3.2. Семинар	28
1.3.3. «Жужжащие» группы	29
1.3.4. Интеллект-карты	31
1.3.5. «Папка» с входящими документами	32
1.3.6. Информационный лабиринт (баскетметод)	36
1.4. Технологии анализа ситуаций для активного обучения (action learning)	37
1.4.1. Ситуационный анализ и его виды	39
1.4.2. Традиционный анализ конкретных ситуаций (АКС)	41
Метод ситуационных упражнений (СУ), ситуационных задач (СЗ)	42
Метод ситуационного обучения (Case study method)	43
Метод анализа кейсов	49
Метод «инцидента»	53
Метод анализа критических инцидентов	55
1.4.3. Метод проигрывания ролей (инсценировки)	56
1.4.4. Игровое проектирование	57
1.5. Мозговые штурмы (брейнсторминг)	62
1.5.1. Обратный мозговой штурм	63

1.5.2. Теневой мозговой штурм	64
1.5.3. Комбинированный мозговой штурм	65
1.5.4. Индивидуальный мозговой штурм	66
Челночный мозговой штурм	67
Метод «635»	67
1.5.5. Мозговой штурм на доске	68
1.5.6. Мозговой штурм в стиле «соло»	68
1.5.7. Визуальная мозговая атака	69
1.5.8. Мозговой штурм по-японски — диаграмма родového сходства (метод К. Джей)	69
1.5.9. Брейнрайтинг	72
1.6. Эвристические техники интенсивного генерирования идей	72
1.6.1. Метод морфологического анализа	72
1.6.2. Техника расчленения	73
1.6.3. Метод инверсии	73
1.6.4. Формат одного вопроса	74
1.6.5. Метод номинальной группы	75
1.6.6. Программно-ролевой метод	77
1.6.7. Техника ликвидации тупиковых ситуаций	77
1.6.8. Метод принудительных отношений (МПО)	78
1.7. Комплексные технологии активного обучения	78
1.7.1. Групповая дискуссия	78
1.7.2. Балинтовская сессия	81
1.7.3. Мастер-класс	83
1.7.4. Творческая мастерская	85
1.7.5. Ассесмент-центр	87
Практические иллюстрации: тренинги, ситуации, упражнения	90

ЧАСТЬ 2

ИГРОВЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

2.1. Характеристики и эффективность игровых интерактивных технологий	108
2.2. Виды игровых интерактивных технологий	113
2.2.1. Тренинг	113
2.2.2. Нейролингвистический тренинг (НЛТ)	121
2.2.3. Экстрим-тренинги на природе	122
2.2.4. Тренинг командообразования (team building)	123
2.2.5. Видеотренинг	125
2.3. Ролевые игры	126
2.4. Технологии работы с группой	131
2.4.1. Энкаунтер-группы	131
2.4.2. Т-группы	132
2.5. Имитационные игры	133
2.5.1. Игры-симуляции, или игры-«катастрофы»	137
2.5.2. Деловые игры	139

2.6. Технологии обратной связи на игровых занятиях	147
2.6.1. Послеигровая дискуссия по результатам игры	149
2.6.2. Рефлексия	151
2.6.3. Дебрифинг	151
2.7. Практические рекомендации преподавателю по использованию интенсивных технологий	153
2.7.1. Организация групповой работы студентов	153
2.7.2. Игровое пространство для группового взаимодействия	156
2.7.3. Специальные способности для внедрения игровых технологий	157
Практические иллюстрации: тренинги, ролевые, имитационные, деловые игры	164
Рекомендуемая литература	186

Учебное издание

Панфилова Альвина Павловна

Инновационные педагогические технологии

Активное обучение

Учебное пособие

Редактор *И. Б. Куделько*

Технический редактор *О. Н. Крайнова*

Компьютерная верстка: *С. Б. Фёдорова*

Корректоры *Н. В. Козлова, В. Н. Рейбекель*

Изд. № 104114288. Подписано в печать 15.06.2013. Формат 60 × 90/16.
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага офс. № 1. Усл. печ. л. 12,0.
Тираж 1 200 экз. Заказ № 34408.

ООО «Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru
129085, Москва, пр-т Мира, 101В, стр. 1.

Тел./факс: (495)648-0507, 616-0029.

Санитарно-эпидемиологическое заключение № РОСС RU. АЕ51. Н 16476 от 05.04.2013.

Отпечатано в соответствии с качеством предоставленных издательством
электронных носителей в ОАО «Саратовский полиграфкомбинат».
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59. www.sarpk.ru