

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова
Кафедра педагогики и педагогической психологии

М. М. Кашапов
Ю. В. Пошехонова

ПСИХОЛОГИЯ

ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Практикум

Ярославль
ЯрГУ
2016

УДК 159.953:378(076)
ББК Ю940я73
К31

*Рекомендовано
Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного издания. План 2016 года*

Рецензент
кафедра педагогики и педагогической психологии ЯрГУ

Кашапов, Мергалис Мергалимович.
К31 Психология обучения взрослых : практикум
/ М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова ; Яросл. гос. ун-т
им. П. Г. Демидова. — Ярославль : ЯрГУ, 2016. — 64 с.

Практикум направлен на конкретизацию психологических знаний студентов применительно к сфере педагогической деятельности, формирование профессиональной компетенции, необходимой для осуществления педагогической работы со взрослыми слушателями.

Предназначен для студентов, изучающих дисциплину «Психология обучения взрослых».

УДК 159.953:378(076)
ББК Ю940я73
© ЯрГУ, 2016

Введение

Целью освоения дисциплины «Психология обучения взрослых» является углубление психологических знаний, их конкретизация применительно к сфере педагогической деятельности, формирование у студентов профессиональной компетенции, необходимой для осуществления педагогической работы со взрослыми слушателями. Важно сформировать у магистрантов представление о различных исследованиях в области психологии образования взрослых, о вопросах современной образовательной политики, способствовать развитию у них навыков, необходимых для разработки учебных программ учебных курсов по психологическим дисциплинам.

«Психология обучения взрослых» является дисциплиной по выбору и относится к вариативной части блока 1. Логически и содержательно-методически курс связан с дисциплинами методологической и общепсихологической направленности, включенными в программу бакалавриата по направлению 37.03.01 «Психология», «Педагогика», «Акмеология», «Психология развития и возрастная психология», дисциплинами методологической и общепсихологической направленности, включенными в программу магистратуры по направлению 37.04.01 «Психология», «Психолого-педагогические основы образовательного процесса», «Активные методы обучения». Для освоения данной дисциплины магистрант должен обладать рядом «входных» знаний, умений и владений: иметь представление о закономерностях этапов психического развития и формирования личности, обладать профессиональной компетентностью в области научно-психологического описания и анализа развития человека, обладать сформированной системой научных понятий и научно упорядоченных базовых представлений обо всех существенных аспектах профессиональной деятельности и активности человека. Магистрант должен владеть навыками самостоятельной работы с учебной и научной литературой, навыками ведения научной дискуссии,

планирования и проведения научного исследования в рамках лабораторных работ. Изучение курса дает возможность целенаправленного и осознанного формирования компетенций магистра в области педагогической деятельности.

В преподавании курса используются образовательные технологии освоения конкретных умений и навыков и закрепления полученных теоретических знаний. Практические занятия по дисциплине проходят в семинарской форме. Данный курс предусматривает проведение ряда занятий с использованием активных методов обучения. Применяются метаплан, работа в микрогруппах, дискуссионные методы. На всех практических занятиях применяется работа в микрогруппах, что способствует формированию навыков самостоятельного мышления, критичного отношения к информации, конструктивного диалога.

Важное значение в практикуме отводится разделу 2 «Методы обучения взрослых», поскольку одной из задач дисциплины является овладение магистрантами технологией проведения практических занятий. Поэтому в данном разделе подробно описаны процедуры использования конкретных методов обучения взрослых с учетом их профессиональных интересов. Так, раскрытие содержания метода «Балинтовская группа» описывается на примере решения проблемы, заявленной врачом.

В ходе освоения дисциплины студент овладевает практическими способами поиска научной и профессиональной информации с использованием рассматриваемых на занятиях современных компьютерных средств, сетевых технологий, баз данных.

Раздел 1. Содержание программы дисциплины «Психология обучения взрослых»

Тема 1. Введение в психологию обучения взрослых

Понятия «обучение» и «образование». Система непрерывного образования. Особенности взрослого обучающегося. Педагогическое взаимодействие со взрослым. Требования к преподавателю. Отечественный и зарубежный опыт обучения взрослых. Процесс обучения с точки зрения основных психологических теорий: гештальтпсихологии, когнитивная психологии, теории деятельности, гуманистической психологии.

Метаплан

Процедура проведения метаплана по теме «Введение в психологию обучения взрослых»

Магистранты получают задание написать на заготовленных заранее карточках краткие высказывания или ключевые слова на тему «Проблемы, с которыми может столкнуться в процессе обучения взрослый слушатель». Далее высказывания или ключевые слова зачитываются в любой последовательности вслух, при необходимости поясняются и закрепляются на подходящей плоскости (к примеру, скотчем на доске либо раскладываются на нескольких сдвинутых столах). Дальнейшее перераспределение карточек производится в рабочем порядке. В процессе работы могут быть выявлены различные группы проблем и связи между ними.

Когда с помощью карточек обозначены аспекты проблемы, рассортированы вопросы и выделены группы проблем взрослых слушателей, может быть выявлена весомость, которая придается отдельным вопросам: магистранты получают возможность отметить галочками (или специальными наклейками) выбранные проблемы или группы проблем (количество имеющихся «голосов» у всех магистрантов одинаковое, и они имеют право распоря-

жаться ими произвольно). Скопление пунктов дает наглядную картину распределения значимости выбранных проблем.

Информация, полученная с помощью метаплана, используется на последующих занятиях с несколькими целями: 1) частная — изучаемый материал показывает, как можно «снять» ту или иную проблему; 2) общая цель — демонстрация возможностей учета предполагаемых проблем при конструировании и проведении учебного курса.

Групповая дискуссия

Процедура дискуссии. Для успешного проведения дискуссии необходима значительная подготовительная работа. Участники дискуссии должны знать заранее тему спора, предложенные для обсуждения вопросы, чтобы изучить проблему, прочитать необходимую литературу, проконсультироваться со специалистами, проанализировать различные точки зрения, сопоставить их, определить собственную позицию. Следует обязательно познакомиться с основными требованиями культуры спора.

Вопросы для групповой дискуссии по теме «Введение в психологию обучения взрослых»

1. В чем заключается ключевое различие между понятиями «обучение» и «образование»?
2. Можно ли считать студентов вуза взрослыми обучающимися?
3. Охарактеризуйте разницу в отечественном и зарубежном опыте обучения взрослых.

Вопросы к устному опросу

1. В чем заключается суть системы непрерывного образования?
2. Чем объясняется необходимость оформления андрагогики в самостоятельный раздел теории обучения?

3. Поясните разницу в подходах к процессу обучения с точки зрения основных психологических теорий (гештальтпсихологии, когнитивной психологии, теории деятельности, гуманистической психологии).

Практическое занятие состоит из 2 основных частей:

1. Отработка навыков подготовки, проведения и анализа эффективности некоторых моделей обучения (по выбору студентов).

2. Работа в мини-группах. Каждая мини-группа разрабатывает психологические требования к организатору и руководителю в контексте применения современных моделей обучения.

Вопросы к коллоквиуму 1

1. В чем заключается суть активных методов обучения по сравнению с традиционными методами обучения?

2. В чем отличие педагогической игры от ролевой игры?

3. Чем отличается степень сложности от степени проблемности в педагогической игре?

4. Что общего между деловой игрой и методом коллективного решения проблемных коммуникативных ситуаций?

5. Что общего между различными видами коллективных творческих дел (КТД)?

6. Как соотносятся цель и задача группового решения коммуникативных ситуаций?

7. Каково основное различие между сценарным методом и методом группового решения проблемных коммуникативных ситуаций?

8. В чем отличие задачи и задания в игре (в ролевой игре)?

9. Что значит техника «реализация чувств без вреда» и техника «перемена ролей», в чем их отличие (в ролевой игре)?

10. В чем отличие цели метода «Учебно-тренировочная группа» и метода «Коллективная творческая деятельность»?

11. Как соотносятся эффект удовлетворенности участника процессом АМО и квалификация организатора?

12. Какова степень пластичности навыков и умений, полученных участниками в процессе АМО?

13. В чем заключается связь между эффективностью протекания процесса АМО и прошлым опытом человека?

14. В чем сходство АМО с жизненной практикой? И в чем главное преимущество АМО?

15. В чем различия «творческой ситуации» и «проблемной ситуации»?

Тема 2. Социальный запрос на обучение взрослых

Адаптивные системы образования взрослых. Адаптация как развитие. Успешность адаптации. Особенности взрослых как субъектов адаптации. Учет запросов, потребностей и возможностей взрослых как андрагогическая основа адаптивности их образования. Обучение безработных, инвалидов, военнослужащих, уволенных в запас, и т. д.

Вопросы к семинару

1. Адаптивные системы образования взрослых.
2. Адаптация как развитие. Успешность адаптации.
3. Особенности взрослых как субъектов адаптации.
4. Учет запросов, потребностей и возможностей взрослых как андрагогическая основа адаптивности их образования. Обучение безработных, инвалидов, военнослужащих, уволенных в запас, и т. д.

Работа в малых группах

Занятие проводится в форме свободной беседы, с опорой на вопросы домашнего задания. После беседы группа делится на несколько подгрупп, каждая из которых выполняет следующие два вида задания: 1) готовит схему по одному-двум вопросам (темы распределяет преподаватель, чтобы каждый из вопросов был подготовлен двумя группами); 2) по одному из вопросов группа готовит 5 проверочных заданий (в любой форме: проверочные примеры, вопросы - «ловушки» и т.п.). Далее группы сравнивают получившиеся схемы, дополняют собственные разработки, и отвечают на вопросы, составленные другими группами.

Вопросы к устному опросу

1. Соотнесите понятия «адаптация» и «развитие».
2. Выделите и опишите факторы и условия, влияющие на успешность социальной адаптации взрослого.
3. Выделите общие принципы, которые могут быть положены в основу универсальной учебной программы обучения безработных, инвалидов, военнослужащих, уволенных в запас, и т. д.

Вопросы к коллоквиуму 2

1. Как с помощью ролевой игры научиться говорить «нет»?
2. Чем поможет педагогическая игра при обсуждении «трудного» ученика на педагогическом совете?
3. Как с помощью ролевой игры научиться вставать на сторону оппонента?
4. Как с помощью метода «Учебно-тренировочная группа» научиться принимать знаки внимания?
5. Как с помощью ролевой игры (проводимой с педагогическим коллективом) помочь детям адаптироваться к школе?
6. Как поможет реализация ролевой игры в разрешении конфликта матери и ребенка?
7. Учитель вызывает ученика к доске, а он отказывается идти: как в этом случае может помочь педагогическая игра?

Тема 3. Структура учебного процесса. Содержание учебной деятельности

Организация учебного процесса. Дидактические принципы обучения взрослых. Основные методы обучения взрослых.

Основы разработки групповых и индивидуальных учебных программ для взрослых. Учебная мотивация взрослых: виды, источники, барьеры.

Вопросы к семинару

1. Организация учебного процесса.
2. Дидактические принципы обучения взрослых.
3. Основные методы обучения взрослых.

4. Основы разработки групповых и индивидуальных учебных программ для взрослых.

5. Учебная мотивация взрослых: виды, источники, барьеры.

Вопросы к устному опросу 3

1. Назовите основные дидактические принципы обучения взрослых.

2. Проблема классификации методов обучения взрослых.

3. Этапы разработки и структура учебной программы для взрослых.

4. Мотивация взрослого к обучению: возможные стимулы и барьеры.

Вопросы к коллоквиуму 3

1. В чем отличие современных моделей обучения от традиционных?

2. Каковы основные характеристики готовности использовать инновационные обучающие технологии с учетом задач каждого возрастного этапа?

3. Какие психологические механизмы, обеспечивающие эффективность активных методов обучения, нужно учитывать?

4. Психолого-педагогические условия эффективности активных методов обучения.

5. Каким образом целесообразно внедрять инновационные приемы в педагогический процесс с целью создания условий для эффективной мотивации обучающихся?

6. Основные характеристики способности видеть перспективы использования активных методов обучения.

7. Психолого-педагогические основы обеспечения современных моделей обучения.

8. Специфика применения современных моделей обучения с учетом возрастных характеристик обучаемых.

Тема 4. Качество и эффективность образования взрослых

Показатели качества и эффективности образования взрослых. Особенности диагностики и оценки эффективности образования взрослых. Формы и методы обратной связи.

Вопросы к семинару

1. Показатели качества и эффективности образования взрослых.
2. Особенности диагностики и оценки эффективности образования взрослых.
3. Формы и методы обратной связи.

Контрольная работа

Опираясь на пройденный материал, составьте по 10 тестовых заданий на каждую изученную тему.

Вопросы к экзамену

Каждый билет включает в себя два вопроса для устного собеседования.

1. Понятия «обучение» и «образование».
2. Система непрерывного образования: история развития, цели, проблемы.
3. Особенности взрослого обучающегося.
4. Педагогическое взаимодействие со взрослым. Функциональная диада.
5. Требования к преподавателю, работающему со взрослыми слушателями: личностные качества, система задач.
6. Отечественный и зарубежный опыт обучения взрослых.
7. Процесс обучения с точки зрения основных психологических теорий: гештальтпсихологии, когнитивной психологии.
8. Процесс обучения с точки зрения основных психологических теорий: теории деятельности, гуманистической психологии.

9. Адаптивные системы образования взрослых.
10. Адаптация как развитие.
11. Успешность адаптации.
12. Особенности взрослых как субъектов адаптации.
13. Учет запросов, потребностей и возможностей взрослых как андрагогическая основа адаптивности их образования.
14. Обучение безработных, инвалидов, военнослужащих, уволенных в запас, и т. д.
15. Организация учебного процесса.
16. Дидактические принципы обучения взрослых.
17. Проблема классификации методов обучения взрослых.
18. Основы разработки групповых и индивидуальных учебных программ для взрослых.
19. Учебная мотивация взрослых: виды, источники, барьеры.
20. Сопротивление обучению: причины, признаки.
21. Показатели качества и эффективности образования взрослых.
22. Особенности диагностики и оценки качества и эффективности образования взрослых.
23. Формы и методы обратной связи при работе со взрослыми слушателями.

Раздел 2. Методы обучения взрослых

Проектный метод обучения

Метод проектов — инструмент социализации будущего специалиста, в основе которого лежат креативность, умение ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои профессиональные знания. Основные условия применения проектирования в обучении специальности сводятся к следующему:

- существование значимой проблемы организации, требующей решения путем исследовательского или творческого поиска и применения интегрированного знания;
- практическая значимость результатов;
- структурирование этапов выполнения проекта;
- самостоятельная деятельность студентов в ситуации выбора.

Метод проектной работы — выполнение обучаемыми учебных заданий в проектной форме, т. е. определение замысла, формулирование задач, решение которых необходимо для достижения намеченных результатов. Соответственно средствами проектной работы являются умения ставить цели и определять результаты, планировать и организовывать работу по их достижению, оценивать результаты относительно первоначального замысла, а также более конкретные индивидуальные средства, необходимые для осуществления работ на каждом этапе проектирования. Овладение этими средствами является целью обучения. Учебным материалом проектирования может быть учебное научное исследование, разработка технологического оборудования, проект университетского кафе и т. д.

История возникновения. Метод проектов, известный также как метод проблем, возник еще в 1920-е гг. в США. Его связывают с идеями гуманистического направления в философии образования американского философа и педагога Дж. Дьюи. Основные области управления проектом: стоимость (затраты), время, ресурсы, качество, риск, собственно процессы руководства.

Риск, связанный с проектом, — оценка вероятности неудачи, характеризующаяся тремя факторами: событием, связанным

с риском; вероятностью риска; суммой, подвергаемой риску. Важно понять, что будет результатом проектной деятельности. Продукт должен быть отчужден: концептуален и инструментален. Повышать научную культуру можно только путем включения в проектную деятельность.

Идея проектирования профессиональной деятельности зафиксирована в трудах Г. П. Щедровицкого. Им были выделены три типа знаний, обслуживающих деятельность: практико-методические, конструктивно-технические (инженерно-конструкторские) и собственно научные (научно-теоретические) знания. Анализируя связь теории деятельности с профессиональной и социально-педагогической практикой, В. В. Давыдов рассматривал теорию деятельности как инструментальную систему проектирования и программирования. Практика — это создание конкретных проектов на основе теоретического видения ближайшего шага развития практики и одновременного построения особого типа теорий, выдвигающих принципы создания подобных проектов. Одним из перспективных подходов является технология проектирования образования, разработанная В. И. Слободчиковым и Е. И. Исаевым. Ими вычленены типы работ и основные шаги проектной деятельности. Первый тип работ — это концептуализация или разработка концепции проектируемого преобразования. Второй тип работ связан с программированием совокупности необходимых видов деятельности в их логической и временной последовательности. Третий тип работы — планирование действий по реализации проекта, включающей в себя обозначение видов разработок, реальные задачи исполнителей, конечные результаты и их потребители. Четвертый тип работ — это практическая реализация замысла как целенаправленное формирование особого рода ресурсов: интеллектуально-волевого, нравственно-позиционного, организационного, управленческого и профессионально-деятельностного. Проектирование оказывается в таком подходе средством построения научно ориентированной образовательной практики.

Концептуальный аппарат. В проектной парадигме базовые понятия: реалистичность и реализуемость.

В проектной работе важным элементом является техническое задание: выявление, согласование, удовлетворение. Формирование договорного пространства помогает обеспечить сопровождение продукта. Технологии, разработанные «под ключ», наиболее востребованы на рынке образовательных услуг.

Проект — целенаправленное, заранее проработанное и запланированное изменение какой-либо системы (технической или социально-экономической) и перевод ее из одного состояния в другое.

Сущность метода состоит в том, студенты освобождаются от обычных занятий на некоторое время. Они получают задание разработать какой-либо проект в рамках их будущей специальности. Разработка проекта требует неизбежного обращения к теории, к специалистам. В результате работы над проектом у студентов формируется мотивация к получению соответствующих знаний.

Проекты должны отвечать следующим *требованиям*: 1) быть посильными для обучаемых, но при этом отличаться высоким уровнем трудности; 2) иметь общественно полезную значимость, рыночную стоимость и быть ориентированными на производство; 3) должны предусматривать коллективную производственную деятельность студентов, а также включенность их в производственный или научный коллектив; 4) должны требовать от обучаемых активного применения теоретических знаний и привлечения научной, справочной и другой литературы, экономических расчетов, самостоятельной разработки проекта изделия, технологической карты его получения, плана действий по его реализации. Самое главное заключается в том, чтобы каждый студент самостоятельно проделал полный производственный цикл: от замысла, изготовления до поиска рынка сбыта или реализации.

Процедура применения метода может быть рассмотрена на примере решения следующей проблемы: «Как довести продукцию до товарного вида?»

1 этап — овладение инструментарием «через себя»; *2 этап* — применение инструмента в своей деятельности, оформление технического задания; становление договорного пространства; *3 этап* — взаимодействие с местным сообществом, осмысление следующих шагов.

Ведущая идея технологии учебного проектирования (ТУП) заключается в том, что она предполагает процесс обучения как активное вовлечение обучающегося в конструирование собственных знаний и как динамичный процесс, во время которого студент использует все доступные ему источники познания для построения мировоззрения. Обучающийся в этом случае становится субъектом учебной деятельности, что, согласно теории Б. Г. Ананьева, означает освоить эту деятельность, овладеть ею в полной мере, стать способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Только активный, самостоятельно организующий свою деятельность студент может стать полноправным субъектом педагогического взаимодействия, который готов и способен к продуктивному общению с преподавателем и к поисково-эвристической деятельности. Все проекты рассчитаны на опыт работы с компьютером и средствами телекоммуникаций, поскольку одной из дидактических целей применения ТУП является вовлечение студентов в среду информационных технологий.

П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов считают, что проектирование в системе высшего профессионального образования должно осуществляться на основе следующих взаимосвязанных принципов, сфокусированных на учении через взаимодействие теории и практики, сочетании индивидуальной и коллективной работы, учебы с игрой, наставничества и самообразования: обучение на основе интеграции науки с производством, профессионально-творческая направленность обучения, ориентированность обучения на личность, ориентированность обучения на развитие опыта самообразовательной деятельности будущего специалиста.

ТУП предоставляет возможность каждому обучаемому усвоить современную методологию творчества, учит целенаправленно использовать законы технических и других систем, формирует системное мышление, позволяет не только развить исходный творческий потенциал, но и сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, а также объективную самооценку.

М. М. Зиновкина полагает, что критериями оценки эффективности формирования структуры творческого системного инженерного мышления студентов может служить их способность:

- осуществлять системный анализ проблемной ситуации, технической системы;
- выявлять в расплывчатой проблемной ситуации задачу и корректно ее формулировать;
- видеть, формулировать противоречия и целенаправленно разрешать их, принимая нестандартные решения;
- генерировать оригинальные технические идеи;
- выдвигать гипотезы;
- адекватно формулировать «идеальный конечный результат»;
- вести целенаправленный многовариантный поиск решения творческой задачи или проблемы;
- осуществлять объективную оценку творческих инженерных решений;
- сознательно преодолевать собственную инерцию мышления (т. е. отходить от однажды выбранного взгляда на проблему);
- целенаправленно осуществлять прогноз развития технических систем;
- мыслить «многоэкранно»;
- вести «инжиниринг» — целенаправленный поиск необходимой научно-технической информации по проблеме.

Достичь этих целей можно только при определенном способе организации самостоятельной деятельности студентов, когда на первый план выходит проблема мотивации. Мотивация самостоятельной учебной работы не менее важна, чем способ организации, условия и методика работы над проектом.

Организационными и психолого-педагогическими условиями, позволяющими обеспечить формирование творческой самостоятельности и инициативы на основе ТУП, считаются следующие.

1. Переход от обучения в аудитории к обучению в малых группах по 2–4 человека в лабораториях. В этом случае студенты, обсуждая проблему, организуют «мозговые атаки», выполняют экспериментальные упражнения. Поскольку задания на проект носят, как правило, межпредметный характер, студенты вынуждены «конструировать» интегрированные знания из учебных и научных пособий, словарей, справочников.

2. Работа в режиме самостоятельного поиска знаний и кооперирования усилий для достижения групповых целей.

Каждый член группы ищет материал по своей части проекта, затем они собираются и обмениваются информацией. Студенты добросовестно выполняют свою часть работы, т. к. итоговая оценка зависит от того, как команда в целом решила задачу.

3. Замена текущего контроля знаний, умений, навыков на тестирование промежуточных этапов работы.

4. Высокий уровень самостоятельности. Студенты самостоятельно выполняют весь проект, преподаватель же руководит поиском нужной информации, стимулирует студентов к выявлению необходимых фактов, гипотез, теорий, которые позволяют им лучше понять тему.

5. Переход от усвоения всеми студентами одного и того же материала к овладению различным материалом и разными способами учения. В процессе взаимодействия студенты обучают друг друга, что хорошо развивает у них навыки кооперации и сотрудничества.

6. Педагогическое взаимодействие между студентом и преподавателем выстраивается в фасилитационном режиме. Преподаватель изменяет свою позицию информатора, транслятора знаний, контролера обученности учащегося на позицию фасилитатора. Только в этом случае студенты воспринимают цели преподавателя как свои собственные, что существенно влияет на успех, обеспечивает высокий уровень активности, осознанности и мотивированности их действий.

Работа со студентами на основе ТУП позволяет обучить их известным методам поиска решения творческих задач, ознакомить с методологией эвристики, с законами развития технических систем, что в целом не только усиливает аналитические функции мозга, но и учит их синергетическому подходу к решению профессиональных задач. При этом в полной мере реализуется один из дидактических принципов — *принцип осознанной перспективы*, мобилизующий силы и энергию индивида на достижение лично значимой цели. Существенно, что усвоение знаний не сводится к их восприятию, запоминанию и воспроизведению. Знания становятся достоянием личности в результате ее самостоятельной интеллектуальной деятельности.

Главной целью преподавателя становится формирование у студентов *сильного мышления*. Для формирования сильного мышления используются проекты различных типов: учебные и учебно-информационные; учебно-исследовательские; научно-исследовательские (творческие). Важным условием для развития сильного мышления студентов и их творческой активности является применение нетрадиционных методов обучения, помогающих выработать умение решать новые проблемы и способствующих более продуктивной умственной деятельности.

К концу обучения студентами должен быть представлен индивидуально разработанный итоговый проект учебной программы образования взрослых слушателей.

Требования к содержанию проекта

1. Программа должна быть составлена с учетом андрагогических принципов, с соблюдением операций планирования. Выбор темы определяется самими студентами.

2. Программа должна содержать следующие элементы:

- 1) цель,
- 2) задачи,
- 3) предполагаемая аудитория (количество, возраст и т. п.),
- 4) темы и количество часов для их освоения,
- 5) требования к усвоению учебного курса (что должны будут знать, уметь, владеть обучившиеся),
- 6) одно развернутое описание занятия (тема, используемые методы обучения),
- 7) контроль обучения.

Кроме того, необходимо уметь теоретически обосновать (устно) выбранную форму обучения, виды планирования, пояснить положенные в основу программы андрагогические принципы и т. д.

Критерии оценки проекта учебной программы: при оценивании проектной работы учитывается уровень усвоения предусмотренного программного материала, правильность и аргументированность ответов на вопросы по выполненной работе.

Выполнение письменного домашнего задания предполагает составление магистрантом схемы по каждой изучаемой теме дисциплины. Опорная схема должна отражать ключевые понятия по изучаемой теме и логические связи между ними.

Балинтовская группа

Цели работы балинтовских групп:

- Поощрять врачей ценить свои навыки межличностных отношений и учиться понимать их пределы.
- Улучшить восприятие и понимание коммуникации пациента врачами.
- Позволить врачам осознать свои «слепые пятна» в общении с пациентами.

В проводимом обсуждении акцент делается не на клиническом анализе ведения данного пациента, а на различных особенностях и аспектах взаимоотношений врача с пациентом в рамках данного случая, их реакциях на меняющиеся обстоятельства этой ситуации, что отличает балинтовские группы от традиционного клинического разбора, консилиума или супервизии. Для этого нужно, чтобы в групповых дискуссиях говорили не только о том, что думает, но и о том, что чувствует врач (эмоционально и телесно) во взаимоотношениях со своим пациентом, что доктор и пациент значат друг для друга и что они друг для друга делают?

Балинтовские группы помогают ответить на вопросы:

- Почему во взаимоотношениях с пациентами врачи многое игнорируют?
- Почему часто они не в состоянии разобраться в своих чувствах, возникающих в ходе этих взаимоотношений?
- Как проявляются у врачей сопротивление, защита и перенос, возникающие под влиянием чувств и переживаний, касающихся пациентов?

Как все это влияет:

- на коммуникацию с пациентами?
- на эффективность терапевтического контакта?
- на профессиональное самочувствие врача (а нередко и его физическое состояние)?

Объект обсуждения — не пациент и не его лечение, скорее сам врач с его своеобразием восприятия данного случая, отношением к нему. «Докладчик» должен ориентировать свой рассказ не столько на историю болезни, сколько на сложности взаимоотношений с пациентом и своим переживанием трудностей этого случая. Собственно, поэтому участники группы рассказывают о своих пациентах без записей, свободно, не заботясь о жесткой структуре сообщения, иногда повторяясь, что-то вспоминая «на ходу».

Описание процесса работы Балинтовской группы

Один из участников группы предлагает случай из практики, который вызвал затруднения, удивление или почему-то запомнился. Рассказ ведется по памяти без предварительной подготовки, т. к. для анализа не менее важно, что «забывает» сказать рассказчик. Хорошо, если рассказчик описывает реакции и поведение пациента/клиента, свои эмоции, мысли или ожидания в большей степени, чем клиническую часть случая. После короткого рассказа (5–15 минут) рассказчик формулирует «запрос», который должен касаться коммуникации с пациентом/клиентом (что происходило, уточнение эмоционального состояния, ожиданий врача/психолога или пациента/клиента...). Запрос может касаться, на первый взгляд, совершенно несущественных вещей. Например, очень продуктивным было обсуждение случая, в котором запрос звучал так: «Почему я так много смеялась в этом случае?»

После формулировки «запроса» участники группы могут обмениваться впечатлениями и задать вопросы, которые прояснят для них необходимые для ответа на запрос моменты.

Лидер Балинтовской группы следит, чтобы вопросов было не чересчур много и они не слишком «разогревали» рассказчика и группу. Когда ситуация достаточно уточнена, он просит рассказчика немного выдвинуться из круга, расслабиться и послушать, что участники группы чувствуют и думают по поводу коммуникации, сложившейся в обсуждаемом случае. Приветствуются любые фантазии, образы, метафоры и символы. Любая фантазия или ассоциация может быть подспорьем в понимании неосознанной составляющей коммуникации. Здесь нет правильных интерпретаций, а есть множественность восприятия ситуации. Это позволяет рассказчику взглянуть на свой случай со стороны

и увидеть ранее невидимое, то, что находилось в «слепых пятнах» или было «прикрыто» психологической защитой, и понять, почему этот пациент/клиент вызывал затруднения или удивление. Совсем не обязательно, чтобы все фантазии в группе казались рассказчику «правильными». Может быть, как раз то, что вызывает сейчас самый сильный протест, потом и окажется наиболее точным объяснением произошедшего.

После круга фантазий и их обсуждения, рассказчик «возвращается в круг» и делится своими переживаниями и мыслями, возникшими в процессе обсуждения.

Последний круг дает участникам возможность поделиться тем, что им дало это обсуждение, что для них значил этот случай.

Неотъемлемые характеристики Балинтовских групп

- Цель работы Балинтовских групп — улучшить понимание проблем пациента и сложностей коммуникации с ним, но не поиск решений. Поэтому члены группы поощряются к высказыванию предположений, гипотез, версий. Разрешаются вопросы, уточняющие отношения и чувства. Советы, указания, оценки, поучения не допускаются. Поскольку группа не занимается поиском «единственно верного решения», поиском истины, в ней не должно быть борьбы, подавления чужих мнений, критики, ожесточенных споров и т. д. Все точки зрения равноправны и одинаково приемлемы, если высказаны корректно.

- *Лидером группы* должен быть

- врач, имеющий опыт работы в Балинтовских группах, подготовку в ведении малых групп, которая включает работу ко-лидером с опытным балинтовским лидером и/или посещение специальных семинаров для лидеров в Балинтовском обществе;

- психолог, психоаналитик, психиатр или специалист аналогичного профиля, который имеет опыт работы в Балинтовских группах, имеет подготовку в ведении малых групп. Такой лидер должен иметь представление о клинической области, в которой работают участники группы (например, общая врачебная практика).

- Члены Балинтовской группы должны иметь клиническую практику в лечении, консультировании, психокоррекции и т. д.

- Работа Балинтовской группы основывается на представлении случаев из практики членов группы, которые вызывают раз-

личные чувства (например, замешательство или удивление), затруднение в понимании или стресс.

- Обсуждение сосредоточено на взаимоотношениях (коммуникации) «врач — пациент». При этом обсуждаются «материалы» только конкретного реального случая, возможно уточнение фактов, но только в той мере, в которой это касается взаимоотношений «врач — пациент» в данном конкретном случае. Общие (тем более теоретические) проблемы не обсуждаются.

- Записи представляемого случая не используются. Представление случая делается по памяти. Непоследовательность в изложении и забытые факты рассматриваются как важнейшие ключи для понимания коммуникации с пациентом.

- Группа не предназначена для индивидуальной или групповой терапии участников группы. Не обсуждается сам докладчик. Получение положительного результата заключается в удержании в поле внимания контекста проблем взаимодействия с пациентом.

- Участник группы, предлагающий свой случай на обсуждение, должен услышать не то, что группа думает о нем, а то, какие ассоциации вызвало его сообщение, чем его рассказ и последующая дискуссия помогли всем присутствующим.

- Размер Балинговской группы — 6–12 человек.

- Стандартные правила работы в группе: конфиденциальность, искренность, личная ответственность, уважение к мнению других членов, правило «стоп». Работа «в круге». На случай затрачивается 1–2 часа.

- Лидер ответствен за ведение группы согласно этим правилам. Прежде всего он обязан не допускать нарастания напряжения, обиды и т. д. Его основная задача и основной инструмент — создание безопасной атмосферы в группе, сфокусированной на эффективной коммуникации, а не на решениях психологических проблем членов группы.

Желательные характеристики Балинговских групп

- Группа является постоянно действующей, регулярно проводящей свои сессии. (Под руководством М. Балинта группа встречалась еженедельно в течение нескольких лет, хотя в наше время осуществить это сложно.)

- Группа закрыта, насколько это возможно.

- В большой группе есть ко-лидер (врач, психоаналитик или психолог).

Отличия Балинтовских групп от других форм работы

Работа Балинтовской группы направлена на «исследование» эмоциональной и бессознательной части работы врача — осознание ее; безопасность работы врача или психолога (восстановление, защиту, предупреждение профессионального стресса и выгорания).

Балинтовская группа *не занимается* дидактическим обучением, оценкой работы и личности специалиста, оптимизацией и методической организацией знаний и технологий, психотерапией участников; решением проблем пациента или врача, алгоритмами диагностики, лечения или курации, анализом знаний врача или психолога.

Объектами работы Балинтовской группы являются коммуникация, эмоции, чувства, иррациональные идеи и установки, психологические защиты, переносы, контрпереносы, ожидания, смысл.

Инструментами Балинтовской работы являются ассоциации, фантазии, аналогии, анализ защит и переносов, эмоциональная поддержка.

В Балинтовской группе *запрещены* оценки, советы, решение клинических проблем, обмен профессиональными знаниями.

В Балинтовской группе *приветствуется* полифония точек зрения и обсуждение, направленное на поиск новых смыслов в отношениях и новых взглядов на коммуникацию.

В Балинтовской группе *не ведется* поиск единственно правильного решения, *не используется*: генерализация, обобщение и употребление терминов (все это считается избеганием контакта с эмоциями и смыслами, возникающими «здесь и сейчас»).

Личностные результаты работы в Балинтовской группе

- Улучшение восприятия и понимания коммуникации с клиентом/пациентом.
- Осознание терапевтической значимости межличностных отношений и их границ.
- Расширение репертуара коммуникативных стереотипов.
- Осознание собственных «слепых пятен», психологических защит, переносов и контрпереносов.
- Защита от «эмоционального выгорания».

- Уменьшение существующих симптомов «эмоционального выгорания».

- Личностный рост.

Выводы

Балинтовские группы позволяют осознать свой стиль отношений с пациентами/клиентами, помогают глубже понять пациента/клиента и его потребности. В то же время Балинтовские группы способствуют пониманию неопределенностей и неоднозначностей медицинской и консультативной практики, уменьшая этим профессиональный стресс и увеличивая удовлетворенность работой.

Специалисты, прошедшие Балинтовские группы, лучше контролируют свою рабочую и психоэмоциональную нагрузку. У них реже возникает недовольство тем, что пациент/клиент пришел на консультацию без ясной и понятной формулировки причины. Психосоматические пациенты не кажутся им «черной дырой», поглощающей все время и все силы. Специалисты, прошедшие Балинтовские группы, менее склонны «прятаться» от пациентов за необязательными назначениями (дополнительные анализы или консультации у специалистов).

По сравнению с теми, кто не участвовал в Балинтовских группах, врачи, которые занимались Балинтовской работой более 2 лет, больше удовлетворены своим выбором профессии.

Функции лидера в Балинтовской группе

Основная задача лидера в Балинтовской группе — создание безопасной творческой атмосферы обсуждения. Важным является удержание обсуждения в рамках запроса и коммуникации «врач — пациент». Лидер Балинтовской группы должен стимулировать продвижение группы к новому пониманию специфики отношений в представленном случае. Для этого лидер защищает участников группы от вторжения в их личную жизнь, поощряет открытое высказывание любых фантазий и ассоциаций, избегает предвзятых и преждевременных суждений и стойко переносит молчание и неопределенность.

Эффективные Балинтовские лидеры должны:

- стараться удерживать дискуссию на отношениях врача и пациента,

- препятствовать слишком обстоятельному «допросу» докладчика,
- поощрять участников к выражению мыслей и чувств, связанных с услышанным,
- защищать участников от нежелательных вторжений в их частную жизнь или критики, которые болезненны и бесполезны,
- представлять пациента, если он/она оказываются в опасности игнорирования,
- препятствовать «генерализации» и использованию терминов.

Примерная последовательность сессии

1. Выбор рассказчика. 2. Рассказ. 3. Запрос. 4. Вопросы к докладчику. 5. Уточнение запроса. 6. Фантазии каждого участника. 7. Отклик докладчика. 8. Отклик каждого участника

Последовательность работы не является жесткой и меняется в зависимости от конкретного случая и состояния докладчика и группы. Возможно исключение некоторых «шагов» или дополнительные «шаги»: например, помощь в формулировке запроса, обсуждение образов или ассоциаций связанных с пациентом или проблемой.

Сеттинг

Общепринятый (традиционный) вариант — группа собирается 1–2 раза в месяц на 1,5–3 часа (не менее 30 часов в год). Срок работы группы для достижения результатов 2–3 года в зависимости от интенсивности работы.

Возможный вариант — группа собирается 1 раз в 1,5–2 месяца на 4,5–6 часов (не менее 30 часов в год). Срок работы группы для достижения результатов 2–3 года в зависимости от интенсивности работы.

Интенсивный вариант — 2–3-дневный интенсивный «марафон с погружением» (не менее 21 часа). Срок работы группы — 1,5–2 года (не менее 3 «марафонов» с промежутком между ними в несколько месяцев, необходимым для формирования позитивных профессиональных и личностных изменений).

История Балинтовских групп

Майкл и Энид Балинт были психоаналитиками, которые начали проводить семинары для врачей общей практики (семейных врачей) в Лондоне в 1950-х гг.

Цель — помощь врачам в анализе психологических аспектов проблем их пациентов, анализ проблем врачей, вызванных пациентами. Работа фокусировалась на отношениях «врач — пациент»: в чем их смысл, как их можно успешно использовать и почему они часто разваливаются из-за того, что врач и пациент не могут понять друг друга.

Врачам предлагалось рассказать случай из своей практики, который потом обсуждали участники семинара под руководством одного или двух лидеров-психоаналитиков. В этой ситуации врачи могли извлечь пользу из аналитического рассмотрения материала, хотя психоаналитики редко давали аналитические интерпретации. Вначале врачам рекомендовалось проводить «длинное интервью» — углубленный опрос пациентов перед рассказом о пациенте — и считать, что они проводят в короткие сроки в некотором роде номинальную психотерапию для избранных пациентов.

Позже Балинтам стало более интересно то, что происходило между врачом и пациентом на обычных коротких приемах, иногда на протяжении многих лет. «Длинное интервью» стали рассматриваться как «инородное тело» в общей практике. Акцент сместился с попытки превратить врача общей практики в психотерапевта для избранных пациентов на понимание того, что происходит в процессе обычной работы.

Балинты много путешествовали по Европе, и в нескольких странах появились такие группы. Были организованы Балинтовские общества для стимулирования появления новых групп, и в 1972 г. обществами Британии, Франции, Бельгии, Голландии и Западной Германии была образована Международная Балинтовская федерация.

Деловая игра

Строение деловой игры отражает логику практической деятельности, и поэтому она является не только эффективным сред-

ством усвоения знаний и формирования умений, но и способом подготовки к профессиональному общению.

Деловая игра — это групповое упражнение по выработке последовательности решений в искусственно созданных условиях, имитирующих реальную производственную обстановку.

Основные атрибуты деловых игр:

1. Игра имитирует тот или иной аспект целенаправленной человеческой деятельности.

2. Участники игры получают роли, которые определяют различие их интересов и побудительных стимулов в игре.

3. Игровые действия регламентируются системой правил.

4. В деловой игре преобразуются пространственно-временные характеристики моделируемой деятельности.

5. Игра носит условный характер.

6. Контур регулирования игры состоит из следующих блоков: концептуального, сценарного, постановочного, сценического, блока критики и рефлексии, судейского, блока обеспечения информацией.

Существует трехмерная классификация, в которой учтены основные параметры деловых игр. Первая ось представляет собой континуум от реальной производственной деятельности до учебного занятия (отсутствует распределение ролей, команды независимы). Вторая ось отражает степень наличия взаимодействия. Крайние ее проявления — луночная игра и совещание с кулуарами. Третья ось отражает характер отклика, (обратной связи). На ней могут быть варианты от балльной оценки до оценки системой показателей, присущих моделируемой системе.

Этапы разработки игры:

1. Проблематизация и тематизация.

2. Определение типа по назначению (для обучения, в исследовательских целях, для принятия решений, проектирования, по кадровым вопросам).

3. Выделение целей конструирования.

4. Анализ главных закономерностей — связей, отношений в моделируемой деятельности исходя из проблемы, лежащей в основе игры. В этом пункте определяется необходимая степень

детализации представления объекта. Все связи в ней должны быть обозримы и в то же время не слишком упрощены.

5. Выделение игровых единиц и функций. На основе этой работы создается сценарный план и продумываются игровые события.

6. Создание перечня решений, которые могут принимать игроки. На данном этапе определены основные точки, на которых базируется простая игра. Пункты 7 и 8 относятся лишь к сложной игре.

7. Определение параметров связей между факторами, которые нужно отразить. Они должны быть таковыми, чтобы вызвать последствия, характерные для моделируемой деятельности. Необходимо определить взаимодействие параметров в каждом звене деятельности. Не все параметры могут определяться количественно. В этом случае при конструировании применяются экспертные оценки.

8. Формирование числового массива. На этом этапе определяется размеренность основных параметров, закономерности и взаимодействия, строятся таблицы, графики, программы для ЭВМ.

9. Детализация сценического плана, формирование влияния окружающей среды.

10. Формулировка правил, распределение решений по игрокам. Установление причинно-следственных отношений между операциями. Построение блок-схемы игры, внутреннего графика проведения, уточнение основных шагов, этапов, циклов. Шагом является завершенная фаза принятия решения, этап разделяет сценарные фазы, цикл приводит к очевидным итогам, является наиболее завершенной фазой игры. Особое внимание обращается на точки ветвления игры.

11. Формулирование системы штрафов и поощрений, определение критериев выигрыша. Результаты игры могут быть очевидны, выраженные количественно и могут оцениваться экспертами.

12. Отладка игры, ее проигрывание разработчиками, уточнение связей, параметров, проверка гибкости блок-схем, жизнеспособности математического аппарата, анализ реальности ситуаций — действенность стимулов, правильности расчетов временных затрат, окончательная коррекция игры.

Перечень ролей:

А. Роли, способствующие выполнению задания:

1. Инициатор — участник, который чаще, чем другие, предлагает новые решения, вносит предложения, изменяет точку зрения на цели группы. Они могут касаться поставленного группе задания, проблемы организации работы в группе и т. д.

2. Последователь — подхватывает новую инициативу, расширяет ее, помогает в реализации начатых в группе дел.

3. Координатор — способствует правильному «разделению труда». Следит, чтобы в группе не занимались несколькими делами одновременно, чтобы все имели занятие, чтобы действия не дублировались.

4. Ориентирующий — прокладывает путь и определяет направление работы группы в соответствии с какими-то внешними ориентирами. В группе обсуждает вопросы о том, как быстро развивается группа, далеко ли она находится от цели, в каком направлении идет и др. Обращает внимание на уровень увлеченности деятельностью в группе, следит за бюджетом времени.

5. Оценивающий — оценивает деятельность отдельных членов и всей группы, актуальность ситуации, сравнивает с целями, подводит итог в конце занятия.

6. Ищущий информацию — часто ставит вопросы и пытается получить на них ответ, побуждает к действию, принятию решений.

Б. Роли, важные для сотрудничества в группе и ее развития:

7. Поощряющий — мотивирующий и «подталкивающий» других к участию в групповом процессе, вовлекает малоактивных и молчащих членов в работу группы, демонстрируют понимание чужих идей и мнений.

8. Гармонизатор — поощряет к совместной деятельности, разрешает конфликты, пробует преодолеть противоречия между участниками, стремится к компромиссу.

9. Снимающий напряжение — старается снять напряжение в трудных ситуациях, часто шутит, говорит остроумные вещи и т. п.

10. Блюститель правил — обращает внимание, когда кто-то из членов группы нарушает правила. Сам всегда исходит из общепринятых в группе положений и принципов. Напоминает о нормах и правилах совместной работы и коммуникации в группе.

В. Роли, затрудняющие сотрудничество в группе и ее развитие:

11. Блокирующий — противостоит групповым инициативам, подвергает сомнению важность того, что происходит в группе. Когда личные цели противоречат групповым, выбирает первые.

12. Ищущий признания — независимо от того, что происходит в группе, старается обратить на себя внимание, напоминает о своих заслугах, демонстрирует свои способности и возможности во всех мало-мальски благоприятных ситуациях. Старается быть в центре внимания группы, удивить, заинтересовать своей личностью, вызвать восхищение, жаждет похвалы.

13. Доминирующий — часто мешает другим высказаться, стремится занять позицию лидера в группе. Навязывает свое мнение, пытается манипулировать другими участниками.

14. Избегающий работы в группе — не поддерживает групповых инициатив, стремится быть в стороне. Избегает рискованных для него действий и ситуаций. Склонен отмалчиваться или давать малозначащие, уклончивые ответы.

Принятие решений

Важным аспектом групповой динамики является принятие решения. Ниже приводится перечень основных типов принятия решений в группе.

1. Незаметное решение. Четкой позиции в дискуссии не высказано, решение возникает как бы само по себе, без его полного осознания участниками дискуссии.

2. Авторитетное решение. Четкая позиция авторитетного члена группы оказалась бесспорной, решением группы эта позиция принята единственно верной, хотя в предыдущие шаги дискуссии было высказано немало других мнений. В этом случае члены группы не воспринимают решение как свое.

3. Решение меньшинства. Активное меньшинство, оказывая поддержку друг другу, проводит свое решение. Все другие члены группы имели собственные представления о решении проблемы, однако единой точки зрения выработать им не удалось.

4. Компромиссное решение. Когда никак не удается в ходе дискуссии выйти на одно решение, нужны взаимные уступки, и тогда возможно, что будет принято решение, которого никто не предлагал.

5. Решение большинства. Такое решение считается демократичным, и потому верным, хотя это не всегда так. Кроме того, у оставшихся в меньшинстве возникает чувство, что они не сумели достаточно четко выразить свою позицию, что практическое воплощение решения покажет его несостоятельность.

6. Решение взаимопонимания. Такое решение возникает в дискуссии, которая продолжается до тех пор, пока каждый из участников не сможет хотя бы частично поддержать выдвинутое предложение. При этом все ощущают, что они имели возможность оказать влияние на решение, и каждый знает, почему пришли к такому решению.

7. Единогласное решение. Для сложных проблем такой способ решения бывает редким. Полного единогласия достичь невозможно в принципе, хотя бы по причине предварительного разделения функций и присваивания ролей участникам дискуссии. Условием принятия решения такой способ считать нельзя.

Ролевая игра

Еще К. С. Станиславский уделял много внимания тренажу актеров, которые, имитируя состояния, переживаемые их героями, научались перевоплощаться. В работе руководителей большое значение имеют способности перевоплощаться, иногда сыграть какую-то роль, то, что в психологии называется социально-психологической компетентностью.

Ролевая игра — метод, суть которого заключается в «разыгрывании ролей». Участники играют роли, позволяющие им выражать свои реальные чувства и мысли. Осознание приводит к действию, а его выполнение приводит к расширению осознания самого себя.

Ролевая игра может проводиться с элементами психодрамы. Это метод групповой работы, в котором участники исполняют роли, моделирующие реальные ситуации, имеющие личностный смысл для участников. Цели психодрамы — устранение неадекватных эмоциональных реакций, отработка умений социального восприятия, углубленное самопознание.

Психодраматические приемы:

1. Монолог — высказывание главным действующим лицом своего истинного отношения к происходящему. Говорит он это вслух, как бы в сторону.

Например, учитель в разговоре с учеником произносит: «Я думаю, что мы сможем вместе решить вопрос о твоей готовности к экзамену». В сторону он говорит скрытые мысли: «Я уверен, что с таким учеником мы никогда ни о чем не сможем договориться».

2. Исполнение собственной роли. При демонстрации затруднения или конфликта обучаемый разыгрывает свою действительную проблему. Главное действующее лицо выбирает себе партнеров. Если в группе есть и реальное лицо, противодействующее главному герою, то в разыгрывании сцены принимает участие именно этот человек.

3. Двойник или второе «Я» пытается стать персонажем, который находится в центре внимания, принимая телесные позы и имитируя привычки. Двойник помогает и поддерживает главное действующее лицо. Двойник предоставляет мысли и гипотезы, которые могут быть адекватными, но могут быть и ложными. Он как бы произносит за героя те мысли, которые приходят ему на ум, но которые он не выражает словесно. На сцене двойника сажают рядом с главным действующим лицом или ставят рядом. Говорит двойник от первого лица.

Двойник расширяет представление участников о скрытых, неосознанных мотивах поведения.

4. Обмен ролями. Обмен совершается между двумя реальными партнерами, если они играют самих себя. Обмен может произойти в последней сцене или по сигналу ведущего. Обмен позволяет взглянуть на себя глазами другого, отнестись с уважением к его переживаниям, лучше понять проблему и конструктивно разрешить межличностные конфликты.

5. «Зеркало». Прием, заключающийся в объективной (а не гротескной) имитации поведения одного участника другим или другими, причем изображаемый следит за действиями имитатора в качестве безмолвного зрителя.

Для проведения ролевой игры необходим опыт участия в тренингах и психологическая подготовка.

Основные функции ролевой игры:

1. Развитие способности самопонимания, осознание своих психических процессов и чувств, принятие ответственности за них. Обучаемый более полно осознает свои чувства и отношения, до этого он осознавал, возможно, лишь какую-то часть. Путем самонаблюдения обучаемый выясняет свое поведение в каждой ситуации.

2. Реализация чувств «без вреда». Враждебность, подозрительность, гнев, тревога и другие эмоции, не находящие себе соответствующего выхода в обычных обстоятельствах, могут быть сняты посредством ролевой игры. Эта «безвредность» ролевой игры при отрицательных реакциях переносится на другой аспект, т. е. более социализированным становится принятие решений. Гораздо лучше реализовать (разрядить) эти эмоции в ролевой игре, чем вымещать их на окружающих.

3. Развитие способности понимать других людей, сочувствия.

Ролевая игра подводит участников к пониманию состояний другого человека. В ролевой игре обучаемый может смотреть на конкретное явление глазами собеседника, пробовать отвечать на свои же вопросы с его точки зрения. Сознательно стараясь быть другим человеком, обучаемый может глубже понять и чувства этого человека.

4. Поиск нового поведения и испытание себя в новой роли. Ролевая игра делает безопасной ситуацию, в которой обучаемый может исследовать новые способы действия. Пассивный ребенок может стараться выполнять упражнения без страха быть осмеянным. Школьный «клоун» может быть серьезным и увидеть, как изменяются при этом реакции окружающих. Ролевая игра позволяет обучаемым использовать свои возможности и помогает каждому найти собственную линию поведения.

5. Обучение практическому искусству общения. Избавиться от мелочной опеки родителей, объясниться на работе, поднять настроение и т. д. — для всех этих случаев ролевая игра хороша тем, что активизирует ситуацию до того, как обучаемый столкнется с ней в реальной жизни, актуализирует готовность к успешному решению.

Создание нужной атмосферы

Важным условием атмосферы является отсутствие угрозы. Задача организатора — ориентировать на это условие все отношения. Обучаемые предпочитают действовать с большей свободой, поскольку не существует «лучшего» или «правильного» способа игры, а есть более результативные. Организатор не должен говорить: «Вот это нехорошо», «Нет!», «Я кому сказал!». Он также следит, чтобы угрозы не исходили от одних участников по отношению к другим. В этом случае он говорит: «Давайте сделаем ясным следующее: в нашей группе никто не смеется над другими». Если обучаемые попытаются оценить преимущественно игру одного из партнеров, то организатор должен напомнить, что есть просто различные способы игры.

Успешность создания благоприятной атмосферы повышается в тех случаях, когда ролевая игра становится не самоцелью, а средством (асессментом) достижения профессиональных целей. Ассессмент (с англ. «оценка») — это применение ролевой игры в качестве оценки индивидуально-психологических особенностей, прогресса в развитии умений и навыков персонала. По мнению К.Торн и Д. Маккей, оценивание подразумевает анализ данных о конкретных достижениях и требованиях. Ассессмент должен быть основан на реальных событиях и подкрепляться объективно. Оценка индивидуальных качеств имеет смысл только в том случае, если ее результаты можно сравнить с установленными критериями успешности выполнения профессиональной деятельности. Ассессор, так же как и оцениваемый, должен ясно понимать стандарты и возможность их ежедневного применения на рабочем месте.

Подготовка обучаемых к участию в игре

Успешность ролевой игры зависит от степени свободы в действиях обучаемых, естественности развития ситуации. Задача организатора — сформировать у участников такой взгляд, чтобы они смогли оторваться от своих привычек, научились поступать **необычно, оригинально**, без подсказок. Подготовка к ролевой игре должна быть целенаправленной и состоять из 3 пунктов: процедуры ознакомления, разминочных упражнений на перево-

площение, тренировочных упражнений реакции на небольшие изменения в поведении партнера.

Процедура ознакомления предназначена для запоминания имен участников и имени организатора занятия. Усвоение имен происходит при выполнении заданий по кругу. Каждый участник называет свое имя (возможно применение придуманного имени) и отвечает на определенный вопрос. Вопросы-задания могут быть разнообразными. Например, могут быть такие вопросы:

Какие качества приятного собеседника вы можете назвать?

Какие качества более всего цените в юноше (девушке), мужчине (женщине)?

Каким я хотел бы быть?

Почему дети не понимают своих родителей?

Почему родители не понимают своих детей?

Я боюсь...

Я умею ...

Я люблю

Целью отработки реакции на небольшие изменения в поведении партнеров является формирование умения анализировать поступок в конкретной ситуации и делать соответствующие выводы.

1. Инструкция: «Быстро ходить по комнате, смешиваясь друг с другом». Затем дается инструкция ходить: устало; радостно; сердито; грациозно, «как недовольный».

2. Группа продолжает ходить по комнате, а вы называете изменения, происходящие в окружающей среде, которые они должны представить и соответственно им действовать: пол стал липким, воздух стал непрозрачным и трудным для дыхания; сила гравитации быстро выросла в 10 раз; сила тяжести вдруг исчезла; участникам следует обходить все воображаемые предметы на полу.

Многие обучаемые не хотят серьезно действовать по отношению к тому, чего нет на самом деле. У них следует создавать установку типа: «Я собираюсь шагать, высоко поднимая ноги над каждым предметом, хотя знаю, что они в действительности

не такие большие» или: «собираюсь быть остроумным, находчивым и увидеть, сколько людей я заставлю смеяться».

3. Инструкция группе: «Сейчас мы выберем водящего. Когда он выйдет из комнаты, мы загадаем, какие действия и с каким предметом он должен будет выполнять. Если направление движения водящего будет верным, мы хлопаем. Если действия не совпадают с задуманным — молчим. Водящий по нашим реакциям должен определить, что мы загадали».

4. Группа разбивается на 2 команды. Инструкция: «Сначала первая команда вызывает одного участника из второй команды и сообщает загаданное слово. Затем этот участник молча, с помощью пантомимы, жестов, мимики, изображает это слово, а вторая команда должна узнать, какое слово было загадано. После отгадывания команды меняются местами».

5. Инструкция: «Сейчас один желающий станет водящим и покинет аудиторию. Остальные выбирают одного человека и "засекречивают" его. Водящий должен определить этого человека. Водящий может использовать разнообразные вопросы: "Если бы этот человек был животным, то каким", «А если бы он был цветком, то каким?"»

6. Участники выбирают партнера и условливаются, что один из них будет лицо «А», а другой — «В». Дайте им 5 минут для имитации поведения в следующих ситуациях.

1) «А» — мама, рассерженная на дочь «В» за беспорядок в комнате;

2) «А» — учащийся, хамящий в ответ на дисциплинарное требование педагога «В»;

3) «А» — учащийся, опоздавший на урок, «В» — преподаватель, ведущий урок;

4) «А» — педагог, заставший учащегося «В» в школе с сигаретой в руках;

5) «А» — учащийся — говорит учащемуся «В», что видел его девушку с другим парнем.

6) «А» — учащийся 3 курса, требующий деньги у учащегося 1 курса «В».

7) «А» — дочь, собирается на свидание, «В» — отец, не пускает ее.

Процедура ролевой игры

После соответствующей разминки, еще до игры, организатор может кратко описать требуемые характеристики. «Давайте начнем сцену между девушкой и мамой, после того как отец запретил девушке видеться с парнем. Сколько лет девушке? Около 16. Хорошо. Кто хочет играть роль девушки». В каждом случае организатор опирается на добровольных участников. Этот метод не только дает уверенность, что участники не будут смущаться во время игры, испытывая скованность, но позволяет выяснить, **что** требуется играть.

После того как игроки выбраны, им можно приступить к распределению ролей. Каждый игрок получает короткую инструкцию. Характер первоначальных предписаний, даваемых организатором, зависит от цели, поставленной в ролевой игре. Одной из основных целей ролевой игры является пополнение опыта, необходимого для успешного разрешения проблемы. Например, девушка хочет обучиться новым способам общения с мамой.

Важным моментом в начале игровой деятельности является описание самих себя и окружающих на сцене как можно точнее. Но этого недостаточно. Существенным является то, чтобы и игроки и зрители имели возможность образно представить персонажи и детали до начала действия. Персонажи опишут зрителям физическое ощущение, расположение обстановки в комнате, украшения, двери и другие помещения, цвет обоев и вид из окна. Дается инструкция каждому персонажу представиться зрителям, рассказать, кто он такой.

Теперь участники готовы к разыгрыванию ролей и к взаимодействию с другими, согласно своему пониманию персонажа. Организатор создает условия для свободы действия, для импровизации. Пусть каждый играет с разными игроками и переходит от одной сцены к другой. С особыми целями может быть использована специальная техника «перемены ролей». Ценность этого средства в том, что оно способствует пониманию другого игрока и развитию сочувствия к нему. Например, участница, которая играла роль девушки, не отпускаемой на свидание, теперь играет роль мамы. Это поощряет ее посмотреть на инцидент с родительской точки зре-

ния. Эффективно также дать указание поменяться ролями, когда один персонаж спрашивает о чем-то важном другого персонажа. Дочь говорит матери: «Почему ты всегда относишься ко мне как к маленькой?» В этот момент руководитель дает инструкцию поменяться ролями. Теперь «дочь», став «мамой», сама должна ответить на этот вопрос. У нее возникает потребность понять, почему мама поступает именно таким образом. (Особенность: укажите, чтобы игроки всегда повторяли слова, сказанные до обмена ролями. Например, участница, которая после матери стала «дочерью», повторяет: «Почему ты всегда относишься ко мне как к маленькой?», а «дочь», ставшая «матерью», дает ответ.)

Обмен ролями имеет значение как один из практических путей, обеспечивающих игрокам ту информацию о персонаже или ситуации, которой у них нет. Эта методика требуется, когда игровая ситуация представляет реальную жизненную ситуацию, с которой учащиеся встречались.

После окончания первой сцены руководитель занятия может предложить другие, являющиеся ее логическим продолжением или развивающие сцену в других направлениях. Можно попросить «дочь» представить возвращающуюся «маму» и рассказать об ее участии в этой истории. Или первая сцена может быть повторно сыграна другими игроками, которые по-иному подойдут к этой роли. Возможно, после первой игры аудитория загорится желанием реализовать свои представления о том, что произошло, и представить другие пути разыгрывания ролей. Предоставьте участникам возможность проиграть ситуацию различными способами. Можно заменить только участников, исполнявших роли главных персонажей, оставив второстепенных исполнителей для следующей игры без изменения. Создайте возможность большинству желающих принять участие в игре.

Если ролевая игра использовалась для развития внутренних структур субъекта, то в заключительном обсуждении следует обратить внимание на принципы и выводы, «вытяжки», которые могут быть выведены из нее и затем отнесены к другим людям в сходных ситуациях. Целесообразно побуждать участников связывать игровую ситуацию с их жизнью.

Подведение итогов

В ролевой игре нет ошибок, а есть то, что можно сделать иначе. Отсутствие ошибок объясняется тем, что в игре ситуация не настоящая, а искусственная, поэтому нет и ошибок. Зато чувства у участников игры настоящие, реальные, и именно с ними проводится основная работа в ролевой игре. Человек по-другому осознает свои чувства, отношения, реализованные в игре, и вносит свой вклад в осознание решаемой проблемы. Чтобы ролевая игра была эффективной, требуется серьезное отношение группы к ее применению.

Решение педагогических ситуаций в форме ролевой игры моделирует реальную деятельность учителя и требует соответствующих коммуникативных умений. Поэтому при разыгрывании определенной ситуации и при анализе ее внимание должно уделяться как степени правильности разрешения данной ситуации, так и соответствию этого решения коммуникативной форме, в которую оно было облечено.

Условно можно выделить две коммуникативные формы: конгруэнтную и неконгруэнтную. В первой форме все послания, которые участник делает различными способами (вербальными и невербальными), совпадают по своей сути, они дополняют друг друга и не меняют содержания в зависимости от способа послания. Неконгруэнтное общение — это такое общение, в котором послания, сообщаемые другой личностью с помощью своего тела, своего голоса, своих слов, не совпадают. Такое общение есть сигнал о том, что этот человек имеет более чем одну модель своего поведения и что модели эти конфликтуют между собой. Если человек говорит одно, а его мимика выражает другое отношение, то воспринимающий информацию будет в затруднении: чему верить?

Обычно в случае неконгруэнтного общения мы действуем не вовремя, не в подходящий момент, хаотично, в то время как в ситуации конгруэнтного общения мы действуем в подходящий момент, созидательно, в соответствии со сложившимися обстоя-

тельствами и в соответствии с поставленными целями. Люди, которые сосредоточивают свое внимание на содержании, а не на процессе, гораздо более уязвимы неконгруэнтностью.

Обсуждение

По окончании ролевой игры проводится ее обсуждение, целью которого является повышение способности формулировать свое понимание ситуации; осознание не только своих чувств, рождаемых жизненными обстоятельствами; распространение приобретаемого опыта на другие сферы жизни; выражение зрителями своих чувств, возникающих вследствие отождествления с персонажем ролевой игры.

Но при обсуждении не должно оцениваться качество выполнения ролей игроками. Недопустима, например, похвала («Знаете, Света, Вы играли маму, как в жизни»). Участникам не позволяется разбирать манеру исполнения других игроков. Если они остались недовольны игрой, то через некоторое время предложите им что-нибудь, когда сцена будет переигрываться. Пусть они играют роль в желаемом направлении. Но когда наступит время дискуссии, они не обсуждают исполнение других участников. Руководитель должен в это время осторожно избегать критики.

Вскоре после окончания игры руководитель собирает группу (обоих игроков и зрителей), рассаживает по кругу и начинает обсуждение с вопроса: «Случалось ли подобное с вами?». Или: «Было ли в ситуации что-либо, что напомнило вам какое-нибудь обстоятельство из вашей жизни?»

В целом определяется адекватность предложенных вариантов решений, целесообразность и жизненность поведения участников при выполнении различных ролей. Каждый участник может соотнести требования, предъявляемые к исполнению различных ролей в различных ситуациях, с собственным реальным поведением в аналогичных ситуациях и сделать соответствующие выводы.

Сценарный метод (видеотренинг)

Каким образом психолог может помочь педагогу овладеть техникой конструирования развивающих конфликтов? Какими качествами профессионального мышления должен обладать педагог, чтобы успешно пользоваться усвоенной техникой создания конструктивных конфликтов?

А. А. Реан отмечает: «В пользу концепции научения говорит и то, что действительное различие между неагрессивными и агрессивными детьми заключается не в том, что последние в ситуации межличностного конфликта отдают предпочтение агрессивным методам его разрешения, а в том, что агрессивные дети, в отличие от неагрессивных, лишены альтернативы, так как в их поведенческом репертуаре отсутствуют "сценарии" конструктивного разрешения конфликтной ситуации» (Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. СПб., 1996. С. 15).

В процессе решения данных вопросов М. М. Кашаповым (1989) реализован разработанный ***сценарный метод***. Основной особенностью метода является актуализация потенциала творческого мышления педагога. В ходе проведения видеотренинга особенно актуальной становится необходимость коррекции дисфункционального мышления, которое характеризуется категоричным требованием в отношении как собственного поведения, так и поведения других. Такое мышление бывает более выраженным в период «попадания в кадр», когда слушатель считает себя обязанным «быть на высоте», должен «не ударить в грязь лицом». Такая позиция долженствования сковывает личностные и профессиональные ресурсы участника видеотренинга.

Сценарный метод направлен на актуализацию и развитие профессионального мышления. Специфика данного метода обусловлена следующими принципами.

Принцип ротации реализуется, когда игровые группы критикуют деятельность друг друга посредством перехода из позиции конструктивно работавших людей в позицию критиков. Предметом критики является либо сам процесс деятельности, либо ход осмысления ситуации, принятия и реализации решения.

Принцип выхода в рефлексивную позицию, результатом которого является более или менее значительное изменение

в процессе мышления, приводящее к достижению поставленной цели. Цель достигается проблемным характером самой задачи, нетривиальное и неочевидное сразу решение которой должно создавать затруднения, приводящие к активизации интеллектуальной рефлексии.

Принцип анализа и корректировки процесса собственного мышления реализуется путем задавания самому себе вопросов.

Главным условием осуществления сценарного метода служит созданная руководителем занятий ситуация безопасности. Опыт проведения данной процедуры позволяет выделить ряд психологических механизмов, обеспечивающих эффективность учебных занятий. Во-первых, ситуации моделируются самими слушателями курсов. Они разрабатывают сценарий ситуации, которая соответствовала бы параметрам неожиданности, значимости, проблемности. Во-вторых, исполнение смоделированной ситуации позволяет педагогам, играющим ученические роли, войти в положение учащегося и посмотреть на происходящее его глазами. В-третьих, анализ ситуации в качестве «эксперта» также способствует активизации и развитию различных компонентов профессионального педагогического мышления.

Процедура проведения: учебная группа делится на рабочие бригады. Первая бригада — «стрессоры» — готовит и разыгрывает для второй ситуацию, взятую из педагогической деятельности. Третья бригада выполняет функции «эксперта».

Вторая бригада — «игроки» — в полном составе выходит из учебной аудитории. Члены этой бригады определяют очередность вхождения в аудиторию, в которой «стрессоры» будут создавать «неудобства» при имитации педагогической деятельности. Под имитацией мы понимаем процесс разработки модели реальной ситуации и выполнения полевых экспериментов с целью понять, как будет реально изменяться ситуация.

Представитель первой бригады — «рассказчик» — вводит в курс дела, дает вводную информацию вошедшему члену второй бригады. После инструктажа участник «входит» в предложенную ему роль и начинается разыгрывание ситуации, смоделированной «игроками» первой бригады. Особое значение имеет включение в ситуацию авансцены и мизансцены.

В *функции ведущего-фасилитатора* входит и проектирование, и инициация, и разворачивание конфликтного взаимодействия к его продуктивному разрешению: конструктивному решению проблем или позитивному развитию участников. Фасилитация как высвобождение творческих потенциалов в условиях сценарного метода проявляется в двух основных видах: *дидактическая* (когнитивные новообразования) и *воспитательная* (личностные новообразования). От психолога, реализующего сценарный метод, требуются опережающие действия, для этого необходимо умение выделять нюансы, которые сигнализируют о возможном деструктивном разворачивании конфликта. Основная функция ведущего осуществляется в подключении к конфликту на ранних стадиях его возникновения и развития. В процессе конструирования развивающих конфликтов от фасилитатора требуется умение адекватного вмешательства в критические моменты.

Приемы ситуационного вмешательства создаются фасилитатором исходя из конкретных целей и задач определенной деятельности, направленной на конструирование развивающих конфликтов. Такие приемы весьма многообразны и подвижны, как и сами смоделированные ситуации. Главным является не формирование умения действовать в наиболее типичных ситуациях, а создание условий, необходимых для выработки слушателями принципов построения соответствующей «технологии» решения педагогических задач. Именно это является показателем сформированности педагогического мышления.

Одним из приемов такого вмешательства может служить конструктивная беседа, которая смягчает конфликт, поскольку проблемная ситуация представляется в абстрактной форме. В качестве других приемов можно отметить следующие: а) умение воспользоваться ситуацией («поймать момент истины»); б) умение играть ситуацией, т. е. проявлять в ней не первичные, а вторичные чувства: «сердиться не сердясь»; в) умение видеть в негативном положительное (позитивный смысл конфликта состоит в раскрытии для самого человека его собственных возможностей); г) ситуационнообразные действия — это такие действия, которые характеризуются как соответствующие логике и предмету разрешения конфликта; д) умение создавать *педаго-*

гические (развивающие) условия в моделируемой ситуации; е) объективация в коллективе личностных смыслов (осмысление и рефлексия профессиональных затруднений).

Таким образом, рассмотренные приемы можно объединить в две группы: *стимулирующие* активность профессионального мышления и *профилактические* (если у человека образуется очень много разногласий, то он становится зависимым от них. Они засоряют видение мира). В процессе конструирования социальной развивающей среды фасилитатору важно своевременно предоставить обучаемым инициативу, чтобы они сами создавали необходимые условия функционирования данной среды: сами моделировали ситуацию, сами превращали условия ситуации в средства ее решения.

Реализация *сценарного метода* осуществляется с соблюдением следующих групп **требований**:

Требования к моделируемой ситуации

1. Основу ситуации составляет неоднозначное событие, имевшее место в реальной педагогической деятельности.
2. Воссоздание в учебной ситуации видеотренинга личностных и профессионально значимых проблем практической деятельности.
3. Ситуация должна быть содержательной и спорной.
4. Содержание созданной ситуации призвано вызвать познавательный интерес и содействовать развитию мыслительной активности слушателей.

Требования к участникам видеотренинга

1. Активность участников во всех игровых позициях видеотренинга.
2. Использование осознания и оценки слушателями собственного опыта во взаимодействии с коллегами.
3. Ориентация на развитие в ходе видеотренинга своих способностей к самоактуализации, саморегуляции, самоконтролю и самосовершенствованию профессионального мышления.

Требования к руководителю видеотренинга

1. При создании ситуации предпочтение следует отдавать диалогу. Это оживляет саму ситуацию.

2. Проектирование развивающих ситуаций возможно посредством ненавязчивого установления определенных правил, согласованных с остальными параметрами ситуации. Изменяя один элемент конфликтной ситуации, фасилитатор может управлять течением, динамикой сконструированного конфликта в целом. При этом строительным материалом для воплощения проекта служат не столько поучающие слова, сколько реальное поведение всех участников ситуации.

3. Направление хода обсуждения видеоматериалов на поиск конструктивного разрешения затруднений, препятствующих эффективной педагогической деятельности. Эффективность педагогического воздействия на ситуацию должна определяться по степени освоения общих стратегий и конкретных схем решений.

4. Создание ситуации успеха, когда сама личность определяет этот успех. Нет ситуации успеха без собственных усилий обучаемого. Переживание успеха приходит тогда, когда человек сумеет преодолеть себя, свое неумение, незнание, неопытность. Для того чтобы это произошло, важно создать следующие условия: а) участнику предлагается то, что для него пока недоступно; б) каждый обучаемый в меру своих способностей достигает искомого результата при максимальной активности; в) психолог обязан сопровождать предложенные для исполнения учебные действия ясной инструкцией; г) обеспечение самодетерминации педагогического мышления (слушатель учит самого себя: дает советы себе, как лучше выполнить планируемое). Ситуация успеха — это субъективное чувство, особое состояние удовлетворения итогом физического или психического напряжения исполнителя дела, создателя явления.

В сценарном методе важную роль играет *кульминационный* момент, который характеризуется актуализацией эмоциональной сферы «игрока». До этого момента происходящее как бы не задевало чувства главного героя данного сюжета. Теперь же первоначальная позиция отчужденности трансформируется в активную позицию, сопровождаемую разнообразными средствами (эмоциональными, волевыми и интеллектуальными) реагирования на происходящее. Смоделированная ситуация по-прежнему остается искусственной, разыгрываемой, а эмоции «героя» — насто-

ящими. Эмоциональные отношения к партнерам по общению «пронизывают» весь процесс разрешения ситуации, возникшей в ходе взаимодействия с ними. Первый участник после разрешения смоделированной для него ситуации становится зрителем и остается в этой же аудитории, в которую входит другой участник второй бригады «игроков».

Бригада «экспертов» внимательно наблюдает за происходящим событием в рамках смоделированной ситуации. Затем, по окончании разыгрывания ситуации всеми членами второй бригады, «эксперты» анализируют увиденное и стараются выделить позитивные, конструктивные действия «игрока», направленные на оптимальное разрешение затруднений, возникших в данной ситуации. Основной замысел экспертизы связан со взаимообучением слушателей размышлению категориями успеха.

В случае же просьбы самого слушателя «эксперты» могут представить информацию о нем и критического характера. Подобного рода запросы обусловлены желанием участника видеотренинга иметь более объективное мнение о себе и своем поведении. Сутью таких размышлений и дискуссий является позитивная ревизия *процесса* осмысления происходящего. Формирование непредвзятого отношения к решаемой ситуации выверяется, ревизуется посредством сопоставления собственного мнения с позицией коллег.

Затем происходит смена игровых позиций бригад: вторая бригада разыгрывает ситуацию для третьей, действия представителей которой анализирует первая бригада. Делается видеозапись всего происходящего.

Информирование. Все действует в системе: по отдельности ситуационные параметры (деструктивные и конструктивные) не так сильны, но система определяет тенденцию. Если в смоделированной ситуации будут доминировать конструктивные компоненты, то достижение педагогических эффектов будет более вероятным. Моделирование, напоминающее актерские этюды, служит средством отчуждения личности от нежелательного поведения. В качестве ведущей закономерности успешного разрешения проблемной педагогической ситуации служит умение преподавателя устанавливать и учитывать (по К. С. Станиславскому)

смысловой подтекст. Этот подтекст чаще всего раскрывается не в словах, а в интонации, в психологических паузах и жестах. Именно благодаря такому умению у педагога реализуется способность видеть то, что находится за пределами анализируемой ситуации. Таким образом, основой формирования профессионального мышления преподавателя служит обучение его современному обнаружению и разрешению надситуативной проблемности в анализируемой педагогической ситуации. Важно наравне с близкими целями учитывать отдаленные стратегические, перспективные цели.

Исходя из рассмотренных уровневых характеристик, мы полагаем, что в условиях видеотренинга можно выделить следующие *стратегии*, необходимые для формирования надситуативного типа педагогического мышления.

1. Проблематизация. Данная стратегия обучения предполагает стимулирование интеллектуального развития слушателей. Развитию рефлексивного плана мышления способствует изначальная установка слушателей: кто бы, что бы ни говорил, всегда можно найти в его позиции противоречие. Пересмотр изложенных взглядов, отношений и оценок, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций способствует формированию личностного подхода к изучению различных сторон педагогической ситуации.

Результатом реализации данной стратегии является проблематичность как свойство мышления, направленное на поиск, формулирование и решение профессионально-педагогических задач преобразования личности слушателей. О необходимости таких изменений высказывались и сами участники занятий (особенно «эксперты»), мотивируя это тем, что в действиях педагога в условиях смоделированной ситуации прослеживаются многие его нерешенные проблемы. Благодаря аргументации «экспертов» происходит более адекватное осмысление тех проблем, которые до сих пор не осознавались, но проявление их чувствовалось в реальной профессиональной деятельности.

2. Психодраматизация. Основной замысел реализации данной стратегии связан с расшатыванием и разрушением профессиональных и личностных стереотипов и блоков педагога. Открытость коммуникативных и информационных каналов означает

достижение взаимопонимания и взаимодействия всех участников занятия. Через удивление и волнение подготавливается почва для актуализации личностного и интеллектуального потенциала. Прорыв к самому себе невозможен без страдания и очищения. На участников видеотренинга обрушивается эмоциональный каскад, который лишает человека прежнего психологического равновесия и социального статуса, вследствие чего происходит переключение локуса мышления на свои эмоциональные переживания, посредством осознания которых осуществляется принятие на себя ответственности.

Для обретения своего «Я» в новом качестве слушателю предстоит напряженная конструктивная работа со своим педагогическим опытом. Главным условием успешного осуществления такой работы служит создание благоприятной атмосферы на занятии. Существенную роль при этом играет саногенное мышление «экспертов». Их умение мыслить категориями успеха (в негативном видеть позитивное) является сильнодействующим обучающим фактором для других участников видеотренинга.

Драматизация — это средство воспитания личности как *субъекта* собственной жизни путем постановки слушателя в ситуацию выбора в ходе разворачивающихся перед ним игровых ситуаций, автором, участником, «стрессором», «экспертом» и зрителем которых он является. Главное в драматизации педагогических идей — обнаружение диалектической связи альтернативных точек зрения, обнаружение того, что правомерны могут быть противоположные суждения.

3. Децентрация. Данная стратегия обучения ориентирована на качественно иное усвоение содержания сообщаемой на занятии информации за счет выхода за рамки разбираемой ситуации. Основной психологический механизм этой стратегии характеризуется тем, что децентрация является психическим состоянием, при котором субъект может изменять точку зрения при восприятии и анализе ситуации, а также выделять в этой ситуации некоторое множество ранее невидимых существенных и несущественных признаков и отношений. Посредством погружения участников в различные ролевые позиции происходит глубокое проникновение во внутренний мир *Другого*. Такой механизм обеспечивает осознание сублич-

ностей, необходимых для приобретения метапозиции. Умение надситуативно мыслить служит надежной гарантией профилактики «актуализации дистрессового опыта».

Однако, как показывает наша практика, для значительной части слушателей характерен так называемый *перфекционизм*, т. е. стремление добиться совершенства в разрешении педагогической ситуации. Эта же черта ведет к не всегда обоснованному чувству вины, самобичеванию, иногда даже к депрессивным состояниям. В учебно-методическом плане такая черта усиливается ориентацией учебных программ курсов повышения квалификации на формирование усредненности педагогического мышления.

Альтернативной тенденцией формирования педагогического мышления является, на наш взгляд, обучение педагогов умению подняться над ситуацией, увидеть перспективу ее развития и в связи с этим эффективно организовать свою профессиональную деятельность. В процессе подведения итогов занятия («разбор полетов») слушатели особо подчеркивали необходимость повышения общей психологической культуры — культуры взаимопонимания, умения смотреть и *видеть*, слушать и *слышать*, излагать и *отстаивать* свои мысли. Указанные психологические навыки отрабатываются в специально созданной обстановке, что способствует повышению эффективности групповой работы и дает возможность управления конфликтом, а в случае необходимости и его минимизации. Именно видеотренинг способствует созданию такой ситуации делового общения, в которой каждый слушатель (независимо от его возраста и педагогического стажа) может проявить инициативу, творчество, социальную и профессиональную активность в ходе переработки учебного видеоматериала.

4. Функциональная оптация. Анализируемые данные говорят о функциональной (профессиональной и личностной) оптации как механизме, благодаря которому порождаются не только новые профессиональные, когнитивные структуры, но и новые личностные образования. Такое бывает, когда осуществляется позитивное «личностное встраивание» в педагогический процесс. Оказавшись в условиях смоделированной ситуации, слушатель реагирует на происходящее «целиком», а не одной какой-то частью своей личности (субличность «Руководитель»).

В этом случае происходит активация когнитивных и личностных структур. Воздействие педагогического мышления на личность преподавателя осуществляется посредством рефлексии, принятия на себя ответственности за все, что происходит в данной ситуации, а также благодаря актуализации надситуативного типа профессионального мышления. Именно данный тип мышления в силу своей гибкости (видения более широкого диапазона педагогических воздействий), рефлексивности (реализации личностных ресурсов в разрешении ситуации) обеспечивает выявление и задействование нового существенного в организуемый и управляемый педагогический процесс.

5. Мобилизация — механизм, характеризующийся неудовлетворенностью собой: не так сделал, не получилось то, чего хотел. В результате рефлексии обеспечивается необходимое условие для мощного рывка вперед.

Психологической основой для изменения стиля педагогического взаимодействия с учащимися является выход учителя на надситуативный уровень обнаружения проблемности в решаемой ситуации. Актуализация надситуативного уровня противодействует возможному ухудшению функционирования мыслительной и личностной организации. Психологический анализ такого выхода необходим для разработки целевой программы обучения разрешению педагогической ситуации. Как показал наш опыт, данный подход позволяет содержательно решать проблему постановки целей и задач, их реализации в существующей педагогической ситуации. Основу такого подхода составляет динамическое программирование от конца, от полученного результата.

Основная задача учителей, занимающихся самосовершенствованием, заключается в том, чтобы *видеть* противоречия, возникающие в их сознании в педагогической деятельности, адекватно *осознавать* и оперативно *разрешать* их; ибо своевременное распознавание и разрешение противоречий составляет основу развития. Педагог может повысить эффективность процесса саморазвития, если станет психотерапевтом самому себе, если овладеет технологией выработки позитивной психотерапевтической позиции сначала по отношению к самому себе, затем по отношению к учащемуся. Для этого необходимо уметь выходить в метапозицию. Такая пози-

ция позволяет, например, учителю более объективно провести анализ собственных речевых высказываний и убедиться, что он дает столько указаний, что выполнение всех оказывается невозможным, а выполнение отдельных — бессмысленным.

Если учитель сегодняшний перестал позитивно отличаться от себя вчерашнего, то он останавливается в своем профессиональном развитии. Кроме того, педагог, с напряжением решающий собственные жизненные проблемы, не реализующий и не развивающий себя профессионально, несет заряд хаоса и растерянности, создает психологическую напряженность во взаимоотношениях.

Сложные проблемы, с которыми сталкивается педагог, не могут быть решены на том же уровне мышления, на котором он находился в момент их обнаружения. Для решения педагогических проблем требуется: а) своевременное обнаружение тех явлений, которые свидетельствуют о возникновении проблемы; б) учет тех условий, которые имеют значение для ее решения (наличных и имевших место на предыдущих стадиях педагогического процесса; в) установление по совокупности этих условий скрытых за ними явлений (причин возникновения противоречий и динамики их развития). Анализируя эту совокупность условий и явлений, имеющих значение для решения возникшей проблемы, учитель может выделить существенные признаки, которые дают основание для того или иного педагогического диагноза.

Как показывает наша практика, обучения слушателей курсов повышения квалификации, ситуативные, тактические приемы воздействия на учащегося педагоги осваивают быстрее, чем умения обнаруживать надситуативную проблемность, осознавать динамику силовых линий конфликтного взаимодействия, намечать дальнюю перспективу развития личности. Следовательно, возникает актуальная необходимость выработать педагогическое видение разностороннего проявления личности учащегося и самого себя в конфликтной ситуации, с тем чтобы определить единую стратегию, согласованные действия по отношению к проблеме, возникшей в педагогическом процессе. Именно тогда участники единого процесса смогут смотреть не друг на друга, а на общую проблему, поэтому целесообразно организовать поиск путей, способствующих объединению учителя с учащимися против про-

блемы. Значит, необходимо конструировать такие условия педагогической ситуации, которые могут трансформироваться в оптимальные средства ее решения.

Как учить педагога не только правильно вести себя в различных ситуациях, но и конструктивно выходить за пределы актуальной педагогической ситуации (что и дает, по существу, возможность целенаправленно и успешно овладеть этой ситуацией)? Можно использовать различные методы активного обучения и воспитания, чтобы слушатели представили себе, что будет делать их партнер по ситуации, чем может закончиться тот или иной его поступок. Разнообразные возможности реализуются в ходе «отслеживания» динамики интер- и интрапсихических явлений, возникающих среди участников педагогического процесса по типу «ситуационного эффекта». Это феномен влияния межличностного поля на личность участников педагогического взаимодействия.

Когда у человека нет опыта разрешения ситуации данного типа, то существенную роль играет степень «силы ситуации». От педагога требуется незаурядная пытливость ума, чтобы воспользоваться данной силой. Учет надситуативной проблемности помогает учителю по-новому, более конструктивно реагировать в конфликтной ситуации. Следовательно, любое действие, которое построено на основе учета прошлого опыта и прогнозирования возможных последствий, может быть названо надситуативным уровнем разрешения ситуации. Когда в привычной ситуации психолог-фасилитатор организывает для участников учебного занятия новую форму деятельности (либо они выполняют новые действия), тем самым мы оказываем тормозное воздействие на прежнюю форму деятельности, имевшую ранее место в аналогичной ситуации.

В процессе обучения слушателей важно помочь им найти ответ на вопрос: «Как определить, какой уровень преобладает в разрешении ситуации?» На наш взгляд, для этого надо выяснить, насколько адекватно педагог учитывает особенности данного ученика, не проявившиеся в конкретной ситуации.

Путь к решению поставленного вопроса открывается в том случае, если в качестве системообразующего основания в схеме

решения ситуации берется совместная деятельность. Качества личности учителя и педагогической среды не являются чем-то внешним по отношению к профессиональной деятельности, не понимаются как два «фактора». Они как бы погружены во взаимодействие, в деятельность, и их преобразования, влияющие на развитие личности, неотделимы в жизни личности от преобразований самой деятельности. На наш взгляд, важнейшим условием решения данного вопроса служит структурирующая схема педагогических действий: переосмысление, восстановление, реконструкция конфликтной проблемы в контексте ситуации. «Теоретик»-учитель ограничивается объяснением ситуации, ее сущности, поиском исходных способов преобразования ситуации. А «практик» занимается непосредственным конструктивным преобразованием ее. Он настроен на такое ее изменение, чтобы все позитивно наработанное в ней стало преобладающей опорой для дальнейшего совершенствования личности как учащегося, так и педагога.

Исходя из основной цели видеотренинга (совершенствование педагогического мышления) можно обозначить следующие критерии, учет которых поможет определить эффективность обучения разрешению проблемных педагогических ситуаций: а) аналитическое умение (анализ ситуации); б) логичность мышления (умение выстраивать и обосновывать логические рассуждения); в) готовность к системному видению педагогического процесса; г) готовность к анализу составляющих педагогического процесса; д) готовность к постановке педагогической задачи; е) готовность к моделированию педагогической задачи; ж) творческое отношение к педагогическому факту: ситуация может восприниматься как педагогическая задача, а может не восприниматься как задача; з) высокий уровень рефлексивности профессионального педагогического мышления. Следовательно, «успешный» учитель видит и понимает в познаваемой педагогической ситуации то, что не видит и не понимает менее «успешный» педагог, а поэтому он действует более целесообразно.

Метод анализа конкретных ситуаций

Данный метод разработан на основе анализа специфических ситуаций (казусов), приближенных к жизни.

Казус — совокупность взаимосвязанных факторов и явлений, характеризующих конкретный этап, период или событие жизненной практики и требующих от человека соответствующих оценок, решений, действий.

Ситуация всегда включает какие-то отношения.

Типы ситуации

1. Ситуация-иллюстрация — какой-то конкретный случай описывается, и на примере его решения демонстрируется способ решения проблемы.

2. Ситуация-оценка — предлагается готовая ситуация с решением, обучаемый должен ее оценить.

3. Ситуация-упражнение — конкретный случай изложен так, что анализ требует конкретных действий от обучаемого (формирование навыков и др.).

4. Ситуация-проблема — перед учащимися ставится проблема, которую необходимо четко определить, проанализировать и предложить решение.

Функции. Метод анализа конкретных ситуаций служит дидактическим средством развития творческого (теоретического, практического) профессионального мышления, выражающегося в умении анализировать конкретные ситуации, формулировать и обосновывать решение поставленных (увиденных) проблем.

В специальной литературе метод анализа конкретных ситуаций называют также «case-study». Анализ ситуаций стимулирует обращение к опыту других, стремление к закреплению или приобретению теоретических знаний для получения ответов на обсуждаемые в ситуации вопросы. Основные **цели** применения метода:

1) закрепление знаний, полученных на предыдущих занятиях (после теоретического курса),

2) отработка навыков практического использования концептуальных схем и ознакомление слушателей со схемами анализа практических ситуаций,

3) отработка навыка группового анализа проблем и принятия решений,

4) экспертиза знаний, полученных слушателями в ходе теоретического курса (в конце программы обучения).

Участники группы вовлекаются в обсуждение реальной ситуации, что, в свою очередь, формирует активную позицию. Они имеют дело с конкретными, а не вымышленными фактами или событиями. В этом методе большую роль играет группа, потому что вырабатываемые во время обсуждения идеи и решения являются плодом коллективных усилий. Метод можно использовать в индивидуальной форме.

Можно выделить несколько вариантов преподнесения материала участникам группы:

- развернутый вариант описания ситуации;
- сокращенный вариант;
- снятый фильм или видеоматериал;
- типичный случай из профессиональной деятельности;
- случай, предложенный одним из участников;
- случай, возникший во время обсуждения в группе;
- анализ принятого в какой-либо ситуации решения.

После описания ситуации обсуждение ее может происходить в группе. Процесс обсуждения должен быть ограничен во времени. Можно начать анализ ситуации в индивидуальной форме, в микрогруппах, а потом объединить решения в общегрупповой дискуссии.

Ключевым моментом в применении метода конкретных ситуаций является постановка проблемы. Ситуацию предпочтительно описывать не столько через факты, сколько через признаки проблемы и факторов, ее породивших. Описание каждой ситуации составляет от 2 до 40 страниц машинописного текста. Проблема должна формулироваться кратко, понятно, четко. Преподаватель обращает внимание прежде всего на выдвижение предположений и их проверку. Проверка предположений тесно связана с выработкой альтернативных решений. Альтернатива — это способы действий, которые ведут к разрешению проблемной ситуации. Требование к альтернативам: взаимоисключение и исчерпывающий характер их совокупности.

Процедура. Описание ситуации: 1. Что произошло (повторное описание ситуации)? 2. Кто включен в ситуацию? Каковы внешние условия и ограничения, влияющие на ситуацию? 3. Разделение на подгруппы по 4–5 чел. Обсуждение: а) гипотезы о том, что стало причиной такого состояния дел. Рассматриваются все возможные причины возникновения данной ситуации. Описание механизмов возникновения ситуации. Разработка критериев решения проблемы. Определение программ воздействия на ситуацию для достижения искомого результата. Выработка критериев оценки достижения результата и механизмов контроля за процессом изменений; б) выступление 1 группы — ведение записи; в) выбор одной из причин и дальнейшая работа с ней; г) выделение самой важной гипотезы и на основе этой гипотезы построение программа выхода из ситуации.

На занятии в течение нескольких минут группа студентов знакомится с каким-то экстраординарным случаем, например информацией об аварии или об отказе выполнить распоряжение. Затем задают вопросы преподавателю для уточнения фактических данных. После чего в течение 10–15 минут группа формулирует проблему, и в течение следующих 20–30 минут анализирует и принимает решение. Таким образом, производится обучение экстренному принятию решения и вырабатывается умение быстро собрать нужную информацию.

Основные требования к ситуации

- в основу ситуации следует брать событие, которое имело место в прошлом или могло быть;
- ситуация должна быть интересной (мотивированность к решению);
- материал в основе ситуации должен иметь поучительный характер (чему-то научить).

Обсуждение. Интерпретация индивидуумом коммуникативных ситуаций позволяет выявить основные когнитивные схемы, организующие его социоперцептивный опыт, и таким образом установить способ ориентировки индивида в коммуникативной ситуации и определения им наиболее эффективных путей организации общения.

Обучаемые ждут от преподавателя экспертизы их решений, а порой и ответа на вопрос: «Как правильно разрешить эту ситуацию?» К этому надо быть готовым и заранее обсудить ситуацию с экспертами. В конце занятия можно обсудить различные варианты разрешения ситуации.

Метод — способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения действительности.

Виды методов анализа ситуаций

Традиционный метод анализа конкретных ситуаций

1. Осуществление достаточно подробного описания ситуации, позволяющего четко представить сущность ситуации, ее условия и действующих лиц. 2. Обучаемые обеспечивают самостоятельный анализ ситуации, определяют в ней проблему, вырабатывают стратегию поведения в ситуации (обсуждение ситуации: индивидуальное и групповое — в группах по 5–6 человек — в соответствии с перечнем вопросов, обеспечивающих однонаправленность обсуждения). 3. Любой участник должен иметь возможность сравнивать результат своего анализа с мнением других членов группы.

Метод инцидента. Полную информацию о ситуации имеет только ведущий. Он представляет ситуацию. Обучаемые должны задавать вопросы ведущему, чтобы максимально полно представить ситуацию. Затем осуществляется групповой и индивидуальный анализ ситуации, но вопросов больше задавать нельзя.

Данный метод позволяет сравнивать решение прошлое и предложенное участниками, что имеет немаловажное значение для решения типичных сложных ситуаций. Основная особенность метода инцидента — наличие экстремального фактора (дефицит времени, недостаточность информации, стрессовая или критическая ситуация). Например, при подготовке специалистов, имеющих дело с экстремальными ситуациями (врачами скорой помощи, авиадиспетчерами и др.), подбираются ситуации, которые для своего решения требуют минимум временных затрат.

В острой ситуации люди часто теряются, у них ослабевает контроль над собой. У одних замедляются реакции, ухудшается

память. Другие перевозбуждаются, становятся суетливыми, вспыльчивыми. У третьих повышается внушаемость, они готовы следовать за любым, кто дает четкие указания. Если напряженные ситуации создаются в обучении, подобные реакции проявляются все меньше и поведение нормализуется.

Метод разыгрывания ситуации в ролях. Обучаемые воспроизводят предлагаемую ситуацию в виде спектакля по заранее составленному сценарию. Наиболее эффективен для закрепления материала. Обеспечивает выработку навыков поведения. Нет возможности варьировать модель сценария (т. е. это не ролевая игра, а спектакль). Наиболее эффективен при длительном обучении, например при переподготовке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарнова, А. Г. Метод ролевой игры в тренингах / А. Г. Азарнова. — СПб. : Речь, 2011. — 347 с.
2. Активные методы обучения студентов : практическое руководство / отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева. — Ярославль : ЯрГУ, 2005. — 118 с.
3. Громкова, М. Т. Андрагогика : теория и практика образования взрослых : учеб. пособие / М. Т. Громкова. — М. : Юнити-Дана, 2015.
4. Василькова, Т. А. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов / Т. А. Василькова. — М. : КноРус, 2009. — 252 с.
5. Вербицкий, А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : метод. пособие / А. А. Вербицкий. — М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. — 52 с.
6. Змеев, С. И. Андрагогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — М.: М.: ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.
7. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. — М. : АСТ, 2011. — 524 с.
8. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления : монография / М. М. Кашапов. — СПб. : Алетейя, 2000. — 463 с.
9. Кашапов, М. М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций : учеб. пособие / М. М. Кашапов. — М. ; Ярославль : Ремдер, 2003. — 183 с.
10. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала : монография / М. М. Кашапов. — М. : ПЕР СЭ. 2006. — 688 с.
11. Кашапов, М. М. Совершенствование творческого мышления профессионала : монография / М. М. Кашапов. — М. ; Ярославль : МАПН, 2006. — 313 с.
12. Кашапов, М. М. Стадии творческого мышления профессионала : монография / М. М. Кашапов. — Ярославль : Ремдер, 2009. — 380 с.
13. Кашапов, М. М. Акмеология : учеб. пособие / М. М. Кашапов. — Ярославль : ЯрГУ, 2011. — 111 с.

14. Кашапов, М. М. Формирование профессионального творческого мышления : учеб. пособие / М. М. Кашапов. — Ярославль : ЯрГУ, 2013. — 135 с.
15. Киселев, Г. М. Информационные технологии в педагогическом образовании : учебник / Г. М. Киселев, Р. В. Бочкова. — М. : Дашков и К^о, 2014.
16. Когнитивно-акмеологические основы профессионального становления субъекта : монография / под ред. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой. — Ярославль : Индиго, 2013.
17. Креативность как ключевая компетентность педагога : монография / под ред. М. М. Кашапова, Т. Г. Киселевой, Т. В. Огородовой. — Ярославль : Индиго, 2013.
18. Огородова, Т. В. Социальная психология образования : учеб. пособие / Т. В. Огородова, Ю. В. Пошехонова. — Ярославль : ЯрГУ, 2014. — 116 с.
19. Основы андрагогики / под ред. И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2003. — 240 с.
20. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2007. — 352 с.
21. Панов, В. И. Экопсихология : Парадигмальный поиск / В. И. Панов. — М. ; СПб. : Психологический институт РАО ; Нестор-История, 2014. — 304 с.
22. Плаксина, И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании : метод. пособие / И. В. Плаксина. — Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. — 163 с.
23. Практическая андрагогика : метод. пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. проф. В. И. Подобеда, проф. А. Е. Марона. — СПб. : ГНУ «ИОВ РАО», 2003. — 406 с.
24. Савенков, А. И. Психодидактика / А. И. Савенков. — М. : Национальный книжный центр, 2012. — 360 с.
25. Сковорода, Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы : дисс. ... канд. психол. наук / Ю. В. Сковорода. — Ярославль, 2005. — 192 с.
26. Технологии управления развитием персонала : учебник / под ред. А. В. Карпова, Н. В. Ключевой. — М. : Проспект, 2016.

27. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов : монография / под науч. ред. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой. — Ярославль, 2012.
28. Фопель, К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение / К. Фопель. — М. : Генезис, 2003. — 368 с.
29. Шадриков, В. Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить : монография / В. Д. Шадриков. — М. : Университетская книга, 2016. — 219 с.
30. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. — М. : Институт психологии РАН, 2013. — 464 с.
31. Шадриков, В. Д. Мысль и познание / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 2014. — 240 с.
32. Эксакусто, Т. В. Тренинг позитивного мышления / Т. В. Эксакусто. — Ростов н/Д. : Феникс, 2012. — 427 с.
33. Ясвин, В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. — М. : Смысл, 2001. — 176 с.

Оглавление

Введение.....	3
Раздел 1. Содержание программы	
дисциплины «Психология обучения взрослых».....	5
Тема 1. Введение в психологию обучения взрослых.....	5
Тема 2. Социальный запрос на обучение взрослых	8
Тема 3. Структура учебного процесса.	
Содержание учебной деятельности	9
Тема 4. Качество и эффективность образования взрослых ...	11
Контрольная работа.....	11
Вопросы к экзамену	11
Раздел 2. Методы обучения взрослых	13
Проектный метод обучения.....	13
Балинтовская группа	20
Деловая игра	27
Ролевая игра.....	32
Сценарный метод (видеотренинг)	42
Метод анализа конкретных ситуаций.....	55
Литература	60

Учебное издание

Кашапов Мергалияс Мергалимович

Пошехонова Юлия Владимировна

Психология обучения взрослых

Практикум

Редактор, корректор М. Э. Левакова

Верстка М. Э. Леваковой

Подписано в печать 05.05.16. Формат 60×84 1/16.

Усл. печ. л. 3,72. Уч.-изд. л. 2,8.

Тираж 4 экз. Заказ

Оригинал-макет подготовлен
в редакционно-издательском отделе ЯрГУ

Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова.

150000, Ярославль, ул. Советская, 14.