

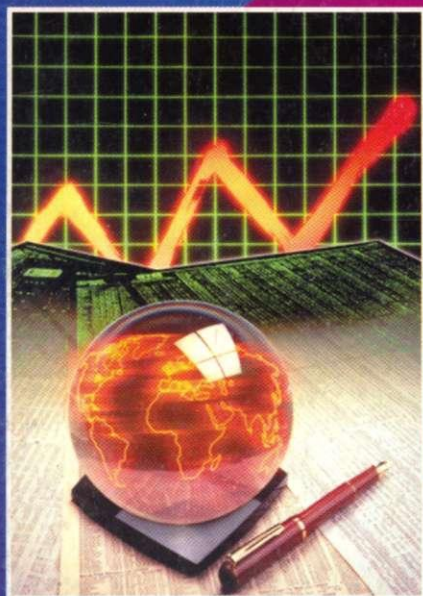


Эффективный тренинг

Лесли Рай

УПРАЖНЕНИЯ схемы и стратегии

2-е издание



- **Практическое задание:**
выбор, планирование,
применение
- **Обучение через опыт:**
наблюдение и анализ
- **Основные виды и формы**
проведения практического
занятия

 **ПИТЕР®**

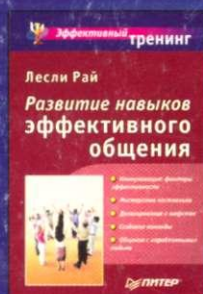


Эффективный тренинг

Лесли Рай — консультант по менеджменту и обучению, широко известен как автор популярных книг и обучающих методик, среди которых «Развитие навыков эффективного общения», Спб.: Питер, 2002; «Развитие навыков тренинга», Спб.: Питер, 2002.

В настоящее время практические упражнения признаны одним из важнейших элементов тренингов и обучающих программ. В данной книге предлагается широчайший спектр эффективных упражнений для тренинга, их подробное описание, цели, задачи, специфика применения. Рассматриваются различные аспекты тренерской работы в рамках практического занятия. Это пособие окажет неоценимую помощь тренерам, менеджерам, педагогам, а также всем, кто сталкивается с необходимостью развития и обучения других людей.

Книги издательства «Питер»



Заказ наложенным платежом:
197198, Санкт-Петербург, а/я 619
postbook@piter.com
для жителей России

61093, Харьков-93, а/я 9130
piter@tender.kharkov.ua
для жителей Украины



Посетите наш web-магазин:
www.piter.com

ПИТЕР®
WWW.PITER.COM





серия

Эффективный

тренинг

Leslie Rae

USING ACTIVITIES

in Training and Development

Second edition



Лесли Рай

УПРАЖНЕНИЯ СХЕМЫ ***и стратегии***

2 - е *издание*



Москва • Санкт-Петербург • Нижний Новгород • Воронеж
Ростов-на-Дону • Екатеринбург • Самара
Киев • Харьков • Минск

2003

Б Б К 88.492

У Д К 159.9.018

Р 18

Р18 Упражнения: схемы и стратегии. 2-е изд. / Л. Рай. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с: ил. — (Серия «Эффективный тренинг»).

ISBN 5-318-00745-7

В настоящее время практические упражнения признаны одним из важнейших элементов тренингов и обучающих программ. В данной книге предлагается широчайший спектр эффективных упражнений для тренинга, их подробное описание, цели, задачи, специфика применения. Рассматриваются различные аспекты тренерской работы в рамках практического занятия. Это пособие окажет неоценимую помощь тренерам, менеджерам, педагогам, а также всем, кто сталкивается с необходимостью развития и обучения других людей.

Б Б К 88.492

У Д К 159.9.018

ISBN 5-318-00745-7

Original English Language Edition Copyright © Leslie Rae, 1996, 1999

© Издание на русском языке, оформление ЗАО Издательский дом «Питер», 2003

Оглавление

Введение	8
Цель настоящей книги	9
Часть I. Общие подходы к применению практических заданий	
Глава 1. Обучение через опыт	12
Эмпирическое познание	14
Предпочтительное познание по Хани—Мамфорду	17
Предпочтения в познании	18
Применение к обучению	18
Цикл деятельности	19
Смешанная сессия	21
Глава 2. Мероприятия, предшествующие практическому заданию	22
Планирование	22
Выбор практических заданий	25
Подготовительные мероприятия	28
Решения тренера	39
Глава 3. Наблюдение за работой группы	43
Стратегии наблюдения	43
Установка местных телекамер (CCTV)	52
Методы наблюдения	53
Наблюдение за интерактивным поведением	58
Простой учет вклада участников	58
Направляющие социограммы	60
Глава 4. Поведенческий анализ деловой игры	62
Анализ поведения	62
Поведенческий анализ в практических заданиях типа «один на один»	69
Наблюдение за работой отдельного человека	70
Глава 5. Наблюдение за парой игроков	72
Слушание	72
Препятствия для эффективного слушания	73
Невербальное общение	76
Разновидности наблюдения	80

Глава 6. Анализируя практические игры	85
Варианты	86
Использование учащихся в качестве эффективных обозревателей	97
Завершение обзора	108
Часть II. Особые формы практических заданий	
Глава 7. Вводные сессии; «ледоколы»; «батарейки» и «заводилы» сессий; группы обсуждения	110
Вводные сессии	110
«Ледоколы»	118
«Батарейки»	122
Группы обсуждения («гудящие»)	125
Глава 8. Вопрос—ответ ; обсуждение в группе	129
Вопрос—ответ	129
Групповые обсуждения	139
Краткие инструкции для обсуждения	143
Глава 9. Структурированные игры для групп	150
Описание	150
Глава 10. Анализ наглядных примеров и ситуативные модели	164
Наглядные примеры	164
Практическое задание «Офисная внутренняя документация» (или «Офисная корзина»)	172
Имитация	175
Глава 11. Взаимодействие участников в практических заданиях для двоих	186
Описание	186
Типы игр и практических заданий-ситуаций с двумя участниками	188
Сопричастность	189
Время	190
Планирование и проектирование	191
Применение	194
Основные правила проведения обсуждения	198
Тройственный метод	200
Основные правила проведения обзора, завершающего практическое задание	201
Варианты	203
Мониторинг	209



Глава 12. Экспериментальное интерактивное обучение и практические занятия	210
Зачем нужно применять экспериментальные задания и методы	211
Когда нужно применять экспериментальные задания и методы	211
Моделирование интерактивной программы	212
Кладовая ресурсов	222
Обсуждение результатов поведенческого анализа	223
Прочие интерактивные модели практического обучения	226
Глава 13. Разнообразные практические задания и способы их завершения	227
Упражнения на построение доверительных отношений	227
Упражнения на закрепление пройденного материала	231
Ежедневные обсуждения	231
Промежуточные обзоры	232
Проведение обзора по окончании программы	236
Завершение	238
После завершения программы тренинга	241
Глава 14. Выбор практического задания	248
Этапы отбора практического задания	249
Преимущества новых технологий	251
Практические задания, игры и упражнения в Интернете	252
Что дальше?	254

Введение

Упражнения, эксперименты и практические задания с целью обучения составляют основную часть многих современных программ и методик обучения, хотя, безусловно, не всех. Практические задания дают учащемуся возможность перейти от пассивного потребления информации к активному участию в процессе познания. Даже самый застенчивый тихоня или тот, кто испытывает страх перед публичным выступлением, получает шанс стать ценным членом группы и внести свой вклад в общий успех. Практические задания включены не только в программы тренингов, но и в программы самообучения через открытую обучающую программу. Программа, в которую включены практические задания, меняет принцип *сядь и прочитай это/ посмотри на это и запомни* на *встань, сделай это и действительно научись*.

Обучение на практике известно с незапамятных времен, и в пользу его говорят слова, приписываемые известному китайскому философу:

То, что я слышу, я забываю.

То, что я вижу, я запоминаю.

То, что я делаю сам, я понимаю.

(Конфуций)

В конечном счете обучение — это не просто понимание принципов, концепций, методов и подходов, но способность запоминать выученное и применять полученные знания на практике.

Следует иметь в виду, что практические задания сами по себе еще не обучение, а только часть активного обучения, и их необходимо подкреплять другими методами — брифингом, наблюдением, обратной связью и т. д. Слишком часто практическое задание, взятое само по себе, трактуется как обучающее мероприятие.

Разумеется, процесс эмпирического познания таит свои опасности и имеет недостатки, так же как и любые другие методики, которые не всегда бывают эффективными. В зависимости от того, как распределяются внутри курса обучения практические занятия, игры и лекции, тренинг может быть назван «игровой площадкой», если содержит слишком много игр и упражнений, либо «академическим классом», при чрезмерной его насыщенности лекционным дидактическим материалом. Прак-



тические задания могут значительно повысить эффективность обучения, если они подаются как часть сбалансированной программы. Для них не характерно поглощать время, отпущенное на программу, чаще происходит наоборот, если они используются в полной мере. Они могут способствовать более эффективному и интересному использованию времени обучения. К тому же делают обучение более практичным, близким к работе в современном мире: одно дело — делать что-то самим, и другое — сидеть и слушать лекцию.

Цель настоящей книги

Цели и намерения данной книги просты, а именно предложить вам — будь вы тренер, инструктор, фасилитатор, преподаватель или менеджер, каким-либо образом связанный с процессом обучения людей, — практику, т. е. различные виды практических занятий, которые вы могли бы использовать, а также рекомендации как их использовать наиболее эффективно.

Многие программы обучения имеют общий подход к использованию практических заданий, поэтому в первых шести главах книги дается его подробное описание. В последующих главах приводится анализ особенностей специфических заданий. Общий подход включает обзор как групповых, так и индивидуальных заданий, анализ обратной связи как результата наблюдений, планирование и составление заданий, а также суть брифинга, предшествующего выполнению задания.

Вторая часть состоит из глав, где описаны различные виды заданий, причем каждая глава включает описание задания; требования к членам группы и временные рамки; планирование и составление задания; применение, включая методы, брифинг, наблюдение и обзор; примеры и источники информации; возможные проблемы и способы их избежания; модификации. Естественно, что для многих типов разных заданий характерен общий подход, чему посвящены начальные главы; далее комментарии на тему подхода даются только тогда, когда речь идет о каких-то специфических особенностях отдельных видов заданий. Справочно-ссылочный аппарат построен таким образом, что вы всегда будете знать, где и как получить искомую информацию, даже если руководство, данное для одного задания, не повторяется для другого.

В заключение следует отметить, что некоторые специалисты-практики (включая работающих в сфере образования) отказываются от практических заданий, ссылаясь на слишком большие сложности в их

применении, критическое отношение к ним аудитории (например, менеджеры высшего звена считают их детскими забавами) или опасаясь, что неудача обернется катастрофой для учащихся. Мой опыт служит опровержением всех этих домыслов: большинство заданий достаточно просты в применении (если вы найдете слишком сложное задание, оглянитесь вокруг: есть и другие). Взрослые — те же дети, только большие. Мало кто из них будет противиться игре при условии, что они смогут увидеть, какими знаниями они обогатятся в результате этого занятия и как данная концепция может быть использована в реальной работе. Разумеется, никто не застрахован от неудач, но, с другой стороны, практические занятия при правильной организации дают больше, чем просто успех: они дают опыт и знание.

Я должен поблагодарить Долорес Блэк и Лиз Робертс из *Kogan Page* за их постоянную помощь и поддержку в издании настоящей книги, а также Жаклин Туаймен из *First Impressions*, которая занималась исправлением моих ошибок и чьи многочисленные ценные советы помогли мне делать мою работу лучше.

Часть I

Общие подходы к применению практических заданий



К сожалению, современные программы тренинга и развития, как и в прежние времена, зачастую представляют собой тренера и/или лектора, стоящего (пусть даже сидящего) перед студентами или учащимися и читающего им лекции. Сами слова «студенты» и «учащиеся» указывают на образовательный подход, предполагая, что раз учащиеся собрались в аудитории — по желанию или необходимости — их следует учить. Многим участникам было дано указание прослушать какой-либо курс, и многих возмущало это указание. Подобное отношение свидетельствовало либо об отсутствии мотивации к обучению, либо о минимальной мотивации. «Вы можете подвести лошадь к воде, но вы не можете заставить ее пить!»

Другой причиной низкой эффективности обучения было отношение тренера, который, не обращая внимания на «студентов поневоле», читал лекции в прямом смысле этого слова. Обычно это представляло собой монолог ментора, несущего в аудиторию свои знания, при этом от студентов требовалось внимательно слушать, все понимать и последовательно учиться. Многие тренинги являлись лишь производными от описанной выше модели и редко проводились при надлежащей поддержке.

Неудивительно, что при таких условиях немногому можно было научиться. Зачастую обучение имело **поверхностный** характер, и при отсутствии подлинной мотивации и других побудительных факторов, очевидным результатом становились слабые знания и неспособность учащихся применять их на практике. Осознание несовершенства такого подхода пришло не одновременно — в виде ослепительной вспышки или озарения. Напротив, потребовалось время, в течение которого неудачи время от времени случались то тут то там. В самом деле, еще многие тренеры и их начальники придерживаются точки зрения, что «они (студенты) пришли сюда, чтобы учиться, вот пусть и учатся».



Однако многие исследователи и специалисты-практики полагают, что должен существовать более эффективный способ убедиться, что важные сообщения не только отправлены слушателям, **НО** и получены **ИМИ** во всех отношениях. Самая простая модификация обычной лекции должна была бы появиться на ранней стадии в форме вопроса тренера самому себе: а учатся ли студенты? «Самая простая», потому что очевидный способ ответить на поставленный вопрос — это задать соответствующие вопросы или вопрос слушателям, чтобы определить, чему и в какой степени они научились. Даже самый простой, хоть и не всегда эффективный вопрос: «Вам это понятно?» в любом случае лучше, чем считать понимание как нечто само собой разумеющееся. Еще лучше задать более открытые вопросы и получить более развернутые ответы, отражающие глубину знаний учащихся. В таком случае мы переходим от формы монолога к форме активного участия — пусть даже и ограниченного — в виде опроса.

Следующая стадия — испытание для докладчиков, сторонников традиционного обучения. Некоторые слушатели могут оказаться настолько заинтересованными, что пожелают получить ответы на свои вопросы немедленно, как только вопросы возникнут, не дожидаясь окончания лекции, когда им, возможно, предложат задать вопросы. Они могут прервать докладчика, заставляя его принять решение — отложить ли ответ до конца занятия (опасная вещь) или ответить немедленно (что также опасно). Опасность для докладчика не ответить на вопрос немедленно состоит в следующем — слушатели могут предположить, что докладчик:

- не знает ответа;
- не желает отвечать на данном этапе;
- не желает отвечать на данный вопрос;
- боится потерять нить повествования.

К какому бы заключению не пришли слушатели, не получившие ответа на свои вопросы, но в результате они могут потерять интерес к продолжению лекции, перестать слушать или выразить несогласие в отношении всего, о чем говорит докладчик.

В случае когда докладчик отвечает на вопрос немедленно, тем самым удовлетворяя интерес учащегося и укрепляя его доверие к себе, он подвергается другой опасности, а именно не успеть дать студентам запланированный для данной сессии учебный материал. Нетрудно представить ситуацию, когда ответы на вопросы порождают новые вопросы или дискуссию.

Данный вопрос является предметом для размышлений многих тренеров-консультантов и других экспертов. Выбираемая ими стратегия поведения зависит от многих факторов, например:

- наличия времени и гибкости расписания;
- отношений между докладчиком и аудиторией и прежде всего
- гибкости докладчика в изложении материала.

Ограниченные возможности действий и участия в процессе не всегда могут удовлетворить потребности учащихся, особенно сейчас, когда мало кто из слушателей курсов желает просто «высидеть» занятия, якобы обучаясь. В последние годы в результате лучшего понимания способа обучения наметилась тенденция к более активному поведению учащихся в процессе обучения. Более того, во многих случаях учащийся даже управляет ситуацией или по крайней мере предполагает, как могла бы быть разрешена проблема. Настала эра все большего внедрения новых форм учебно-практической деятельности: игр, упражнений, практических примеров («кейс-стадииз»), моделирования ситуаций и других форм эмпирического познания. Далее я называю все формы практикумов «практические задания».

Эмпирическое познание

Как утверждается выше, упрочение эмпирического подхода к обучению при более активном участии студентов в самом процессе явилось результатом лучшего понимания процесса обучения, особенно обучения взрослых. Здесь уместно следующее простое умозаключение: люди учатся разными способами и по разным причинам, а задача эффективного тренинга распознать эти различия и по возможности привести их к общему знаменателю.

Эмпирическое познание часто представляется в виде модели, известной как «Цикл эмпирического познания». Несмотря на то что по меньшей мере еще древнегреческие философы были знакомы с принципом ее действия, наибольшую известность она приобрела в 60–70-е гг. XX в. во многом благодаря Дэвиду Колбу — отчего ее часто называют «Циклом познания Колба». Наглядно эта модель представлена на рис. 1.1, где процесс познания отдельного человека рассматривается как апробирование — будь то действие, чувство и т. д. Чтобы научиться на полученном опыте, недостаточно просто пройти через него, как



ошибочно думают многие из нас. Необходимо проанализировать опыт с позиций того, что произошло, когда произошло, благодаря кому это произошло и какие последствия это имело. На основании такого анализа вы можете начинать делать собственные умозаключения о полученном опыте: что в нем было хорошего и плохого и почему, что удалось, а что нет (и почему). В результате подобных *умозаключений* и определения того, чему вы научились, вы можете планировать ваше возможное поведение в сходной ситуации в будущем и решать, как вам поступать с полученным знанием. Мой опыт подсказывает, что люди, попавшие в потенциально показательную ситуацию, из трех последовательных возможных подходов с наименьшей вероятностью рассмотрят планирование.



Некоторые считают эту модель слишком упрощенной, создающей впечатление, что любое познание начинается с апробирования и представляет собой простой цикл развития от апробирования до планирования. Я обнаружил, что в действительности познание не всегда в точности следует этому циклу; часто познание начинается в другой точке Цикла, и хотя цикл описывает эффективное познание, многие люди не

проходят всех его стадий, в основном по причине разного подхода к получению знаний и разных предпочтений в отношении познания и действия. Мой опыт дает основания полагать, что хотя начало познанию может положить какое-то происшествие, а дальнейшие стадии познания следуют за этим событием, многое начинается на ранней стадии. Рисунок 1.2 предлагает модель альтернативного подхода.

В этой альтернативной модели эмпирического познания процесс начинается с определения предмета изучения или установления наличия потенциальной познавательной ситуации. Эта потребность или ситуация рассматривается затем на стадии отражения до принятия решения о том, какое действие может быть предпринято. Далее, опираясь на опыт, модель предлагает апробирование и формулировку выводов, что представляет собой центральную часть модели, изображенной на рис. 1.2. Как результат ошибок и упущений в начальной части, впоследствии часто возникает необходимость переоценки ситуации и подхода к ней до того, как будут составлены планы на повторение опыта, а новый опыт применен для расширения познания или осуществления познания. Таким образом, разные стадии могут «посещаться» много раз в пределах отдельного опыта, полученного в результате познания, до того как будет достигнуто окончательное познание.

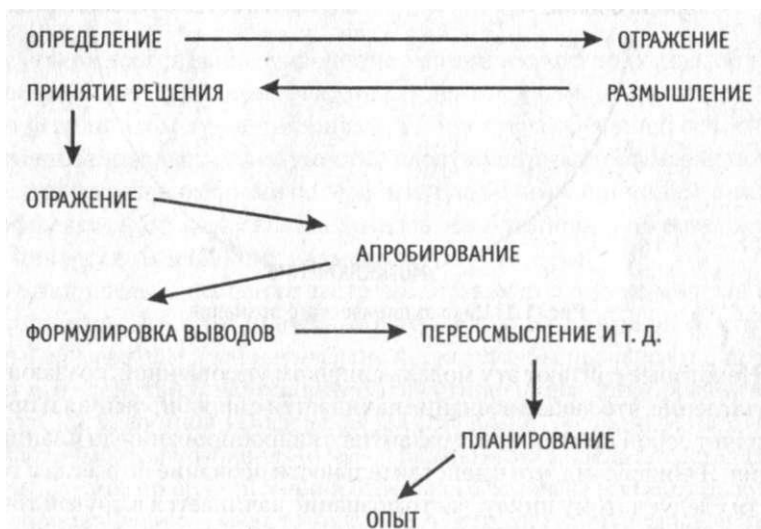


Рис. 1.2. Альтернативная модель познания

Предпочтительное познание по Хани—Мамфорду

Где вы начинаете свой цикл познания и в какой степени используется вами желаемая полная модель, зависит, вне всякого сомнения, от ваших предпочтений в изучении. Исследования Колба, приведшие к созданию «Анкеты стиля познания» (производная от Цикла познания), проводились в Соединенных Штатах. Подобная работа была проделана в Соединенном Королевстве Питером Хани и Аланом Мамфордом. Однако вышеуказанные двое психологов и консультантов по развитию управления использовали более прагматический подход по сравнению с Колбом, и соответственно полученный ими результат — «Анкета стиля познания» — имеет более практическое значение как для проведения тренингов, так и для их широкого применения.

Подход Хани—Мамфорда также основан на классической модели Цикла познания, которая, как и модель Колба, представляет собой **идеальный**, максимально эффективный подход к обучению. Концепция их модели, однако, начинается с того, что обучающийся что-то делает, что-то узнает и что-то при этом ощущает, одним словом, с происшествия, имеющего фактическое, практическое или эмоциональное значение. Вслед за опытом познание подкрепляется периодом отражения, во время которого обучающийся воспроизводит то, что он видел и что может быть вынесено из полученного опыта — *что* на самом деле произошло, *кто* это сделал, *каков* был результат и т. д. — в отношении всех обозримых происшествий, **которые** можно сохранить в памяти как **фактическую** подробную информацию. Эта деятельность требует, чтобы обучающийся прекратил любое другое последующее действие, для того чтобы выстроить «отражения» в систему.

На третьем этапе собранная информация подвергается анализу для установления причин случившегося, причин, стоящих за происшествием, альтернативных путей получения подобного опыта, определения наиболее эффективного варианта. Данная информация теоретически переосмысливается разными путями, основываясь на том, что было сделано и что теоретически могло быть сделано. Эта стадия теоретика и концептуализатора.

Но если это имеет смысл, концептуализацию нужно преобразовать в действие. Данный процесс происходит на четвертом этапе, том самом, где прагматик становится законодателем. Лозунг такого человека: «Если это не имеет практической пользы, то это не нужно **вообще**». Это то место и время, когда исторические предположения преобразуются в последующее практическое действие людьми, озабоченными практическими вещами.

Цикл затем возвращается к познанию, которое может быть повторением первичного опыта, обогащенного уроками предыдущих этапов. Цикл начинается заново, и есть надежда, что его продолжительность будет короче, а ранее выученный урок поможет разрешить ситуацию наиболее эффективно.

Предпочтения в познании

Обучающийся, проходя через все этапы, чему-то учится на каждом из них до такого уровня, на котором он способен к эффективному действию. Но это, разумеется, идеальный вариант. В действительности большинство людей предпочитают один или более данных этапов познания, и если эти единичные предпочтения сильны и всеобъемлющи, то существуют проблемы полноты познания или обучения.

Например, обучающийся, «зациклившийся» на этапе действия, с наименьшей вероятностью прервется для обдумывания (или для размышления и обдумывания до того, как начать действовать) или анализа и будет неуклонно повторять прежние ошибки или даже совершать новые. Размышляющий, увлеченный обдумыванием происшедшего, предоставит жизни идти своим чередом, где другие будут принимать решения, действовать и т. д. «Зациклившийся» теоретик настолько отдастся распутыванию внутренних нюансов, что в результате ничего не будет сделано. Прагматик в конце цикла способен вообще уничтожить или отбросить все происшедшее, потому что, с его точки зрения, все, что не имеет практического значения, не может представлять собой что-то ценное или интересное.

Естественно, что не у всех есть только одно предпочтение. В идеале предполагается равновесие между всеми этапами предпочтений, но в реальности большинство людей имеют одно или два ярко выраженных предпочтения, тогда как остальные из них — либо слабы, либо только начинают формироваться.

Применение к обучению

Модели и концепции обучения — это не только увлекательные теории. Они имеют прямое практическое применение в нашей деятельности по обучению и развитию. Сбалансированная программа обучения должна содержать элементы, удовлетворяющие интересам всех обучающихся с их различными подходами и предпочтениями, а не только те элементы, которые интересны наставнику (тренеру). Сбалансированная программа тако-



го рода будет предусматривать возможность ввода со временем нового материала для размышляющих и теоретиков, чтобы они его обдумывали; **практиков** будут мотивировать практическими заданиями, но, с другой стороны, их также будут поощрять к размышлению и выводам. Наконец, прагматическая сущность представляемого будет четко обрисована для тех, кого интересует только то, что они могут выполнить без труда.

Все эти границы предпочтений должны включать практические задания, которые дают возможность всем типам предпочтений реализоваться на практике и вдохновляют на эффективное обучение и познание в объеме полного цикла познания.

Включение практической экспериментальной деятельности в обучающую **программу** поднимает ее над пассивным обучением, описанным в начале этой главы, и преобразует ее в живую, интересную, увлекательную деятельность, дающую возможность не только учиться, но и расширять познавательные **способности**.

Цикл деятельности

Как вы узнаете далее из этой книги, существует общий формат для **применения** различных видов деятельности, несмотря на то что многие из них требуют различного **Подхода**. Разделы, посвященные каждому из указанных видов деятельности, построены в соответствии с этим форматом, хотя, очевидно, для многих случаев повторение не будет необходимым. Для настоящего формата, следующего за материалом, ранее изложенным в этой главе, мне следует **представить** цикл, названный мною «Цикл деятельности», изображенный на **рис. 1.3**.

Общим для всех видов **практических** заданий, включенных в обучающую программу, является принятие решения в начале этого цикла. На этапе планирования и составления программы вы должны принять решение по поводу того, насколько и до какой степени практические задания возможны и желательны для конкретной программы и где именно в программе они должны быть включены. Выбор в большой степени зависит от типа ситуации и соответствующего типа задания, которое может представлять собой:

- работу группы по решению проблемы;
- работу группы по развитию интерактивных взаимоотношений;
- **работу** группы по демонстрированию особенных функций **управления** — проведение переговоров, презентаций, разрешение конфликтов;
- переговоры один на один в многообразии ситуаций.



МЕРОПРИЯТИЯ, ПРЕДШЕСТВУЮЩИЕ ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАДАНИЮ

Эффективные практические задания не рождаются сами по себе. Они требуют такого же основательного планирования, структурирования и подготовки, как любая другая учебная программа, ставящая перед собой цель достичь наилучшего обучающего эффекта. Подход тренера-консультанта, который, не утруждая себя предварительными размышлениями, вдруг решает в ходе тренинга: «А почему бы нам не провести практическое занятие», чаще всего авантюра, обреченная на провал. Практические занятия — это часть общего планирования программы тренинга, и должно быть понятно, зачем нужно практическое занятие, где оно будет наиболее полезным и эффективным, какое именно задание будет наиболее уместным и сколько времени оно займет, т. е. сколько времени мы можем себе позволить на него потратить. Это лишь некоторые из вопросов, на которые необходимо ответить, и последующие главы дадут подробный план ответов на некоторые из них, в то время как в настоящей главе рассматриваются ключевые начальные действия, предшествующие практическим занятиям:

- планирование;
- поиск ресурсов или собственное проектирование;
- подготовка к управлению практическим занятием — до осуществления программы тренинга и непосредственно накануне практического занятия;
- инструктаж участников накануне занятия.

Планирование

Практическое занятие, так же как сама программа тренинга, в которую оно включено, должно ставить перед собой определенные цели. Спросите себя:

- Чего именно должен я достичь в результате этого тренинга?

- Какой подход я собираюсь применить к этому тренингу?
- Какие типы инструментов обучения я собираюсь включить?
- Существует ли необходимость включения практических занятий? Хочу ли этого я сам?
- Позволяет ли время, отпущенное на программу, включение в нее практических занятий?
- Зачем, сколько, что именно, как, когда?

Если принимается положительное решение о включении занятия или занятий, то некоторые вопросы придется обдумать во всех подробностях.

Зачем?

Когда вы планируете программу вашего тренинга и обдумываете включение некоторых видов практических заданий, вы должны серьезно поразмыслить над тем, помогут ли они обучению либо вы включаете их просто из любви к подобным заданиям.

Практические задания исключают необходимость планировать, составлять и расписывать вводные сессии (что иногда бывает делом трудным и отнимающим много времени) и также не требуют, чтобы вы организовывали презентации этих сессий (что тоже нелегко даже для опытного организатора и распорядителя презентаций).

Практическое задание должно соответствовать ситуации, а его положительный эффект должен быть самым высоким по сравнению с другими методами обучения. Если вам нравится какое-то конкретное задание, вы непроизвольно постараетесь как можно чаще его использовать, но, несмотря на ваше личное убеждение, что это хорошее задание для практики, стоит задуматься: а уместно ли оно здесь? А может быть, существует другое задание, которое, хоть вы и не отдаете ему предпочтения, могло бы лучше подойти для данной ситуации? Соответствует ли ситуации выбранное вами задание? Если программа обучения преследует практические цели, изобилует практическими примерами и занятиями с использованием, скажем, компьютеров, вряд ли представится разумным искусственно изобретать практические задания, когда они уже заложены в основу курса обучения. Уместным занятием в таких случаях могло бы быть какое-то специальное задание, решение которого потребовало бы от учащихся использования методов и оборудования, предусмотренных учебной программой. Главный смысл практических заданий — это применение на практике знаний, полученных во время прежних занятий — вводных сессий, видеопрезентаций

и т. Д., но немаловажным аспектом в повышении интереса к обучению является способность превращать его в удовольствие.

«Серьезная» обучающая программа часто выигрывает от какого-нибудь развлекательного игрового мероприятия, бессмысленного на первый взгляд, но разряжающего атмосферу. Мероприятия такого рода часто называют «встряской» сессии, и далее они будут рассмотрены подробно.

Эгоизм тренера-консультанта, желающего непременно применить какое-то задание, зачастую можно объяснить и оправдать.

Длинные программы обучения в одной и той же группе и с одним и тем же тренером-консультантом могут утомить и ту и другую сторону, и здесь не обойтись без «переменок»: это может быть и маленькая «встряска» во время сессии, и какое-нибудь неустойчивое и приятное занятие, после которого и тренер-консультант, и учащиеся возвращаются к изучению серьезных вещей бодрыми и отдохнувшими.

Как много?

Вы поймете, **ЧТО** это — один из самых трудных вопросов, на который вам придется ответить. Как упоминалось в главе 1, по мере осознания полезности практических заданий и их последующего развития программы обучения часто оказываются под угрозой превращения в игровые мероприятия вследствие чрезмерного их увлечения практическими заданиями и играми. К сожалению, не существует другого «золотого правила», способного помочь в решении этого вопроса, кроме заезженной истины, что ваша программа должна ориентироваться на равновесие нескольких подходов. Однако такое равновесие достигается при использовании заданий различного типа. Вводную часть сессии, являющуюся, по сути, лекционным материалом, можно приятно разнообразить, задействовав на «переменках» такие структуры, как «**ОППОНЕНТСКИЕ** группы», включив открытую полемику, дискуссии по поводу особо интересных вопросов, затронутых вводными сессиями. Видеоматериалы в нужный момент также могут быть хорошей поддержкой для закрепления полученных знаний или подведения итогов сессии или ее части. После представления вводной части для повышения эффективности можно включить практическое задание, а затем провести дискуссию для систематизации информации, полученной во время сессии. Это можно рассматривать как универсальный рецепт для приготовления надлежащей смеси методик и подходов в рамках одной сессии.

Как правило, самой неподходящей для восприятия оказывается такая схема занятий, где за очень лаконичной вводной частью одно за другим следуют практические задания, от количества которых учащиеся, особенно «теоретики» и «мыслители», приходят в недоумение. Насколько вы помните, их познавательные предпочтения требуют времени на осознание, обдумывание и обсуждение предшествующих событий.

Выбор практических заданий

Как только вы принимаете решение об использовании практических заданий, сразу возникает проблема выбора наиболее подходящих из них. Если мы имеем дело с готовой программой, в которую уже включены соответствующие задания и упражнения, то здесь обычно все идет без особых проблем. Такую программу можно давать, как есть, при условии, что она оправдывает цели курса и учащихся. Но даже таким успешным программам время от времени требуется корректировка, так как последующие группы учащихся могут узнавать о программе от ее прежних слушателей.

Деловые ситуации «внутреннего пользования»

Одно из обвинений, наиболее часто предъявляемых к тренингам, — это надуманность, искусственность практического задания или заданий, оторванность их от реальной жизни и **реальной** деловой среды, в которой работают слушатели учебного курса. Опыт показывает, что наилучший эффект обучения и самого задания, так же как наилучшее восполнение пробелов в знаниях слабого ученика, достигается в тех случаях, когда задание основывается на правдоподобной деловой ситуации либо на ситуации, имевшей место в действительности, информация о которой, как правило, преподносится самими учащимися.

Единственное, что следует помнить в отношении деловых ситуаций для внутреннего пользования, — это необходимость их частого пересмотра и переосмысления для обеспечения их соответствия задачам современности: корпоративная стратегия и политика меняются со временем, и если эти изменения вовремя не принять в расчет, авторитет задания может быть подорван.

Это предостережение особенно уместно в отношении долгосрочных программ, а также в случае, когда вы, тренер-консультант, имеете дело с готовой программой.

Деловые ситуации в реальной жизни

Бывают случаи, когда деловые ситуации для внутреннего пользования либо отсутствуют и не могут быть иллюстрацией конкретного примера, либо просто не соответствуют ему. В такой ситуации тренер-консультант, желающий включить в курс новые практические задания, должен их где-то искать. Искомые задания должны включать в себя опорные точки обучения, необходимые для развития знаний, их консолидации и проверки. Часто бывает так, что реальная деловая ситуация, которая, бесспорно, сообразна курсу, к сожалению, не имеет тех опорных точек обучения, которые вы ищете.

К счастью, современный рынок предлагает достаточное количество готовых заданий почти всех видов, которые только могут вам понадобиться, и хотя задание может не совсем совпадать с ситуацией, для которой его ищут, большинство заданий можно без особого труда изменить, приведя в соответствие с ситуацией. Негативная сторона ситуации, в которой вам доступно практически любое задание, — это такое изобилие практических заданий, игр и упражнений, расплывшихся за последние 10 лет, что становится весьма проблематичным «раскопать» именно то, что вам нужно (хотя оно непременно там **есть!**). Предполагается, что вы имеете доступ ко всем коллекциям и базам данных ресурсов.

Первым источником, к которому вы обратитесь за новым материалом для практической деятельности, будет соответствующий банк данных вашей собственной организации, если только она таковым располагает. У вас также может быть своя собственная коллекция материалов либо возможность позаимствовать материалы у других тренеров-консультантов, как в вашей организации, так и за ее пределами. В случае если вам не удастся добыть искомые материалы ни одним из приведенных выше путей, вы можете сами «изобрести» практическое задание, либо изменив для этой цели уже имеющееся, либо попросту придумав все задание «с нуля», попутно «встроив» в него необходимые опорные точки обучения.

Если же все эти подходы невозможны, запрос направляется в вышеупомянутые базы данных. И, как уже было отмечено, здесь вы можете столкнуться с проблемой слишком большого количества баз данных практических заданий, игр и упражнений.

Вероятно, при этом вас посетят следующие мысли.

- В какой/чьей базе данных мне следует искать соответствующее задание?

- Я хорошо помню, что видел именно то, что нужно. Но в какой из коллекций я это видел?
- Правда ли, что именно в этих коллекциях я найду лучшее, что мне нужно?
- Существуют ли какие-то другие коллекции, располагающие тем, что я ищу?

Ответом на все эти вопросы **был бы** универсальный указатель опубликованных практических заданий. Но, к сожалению, такого указателя с описанием заданий, целей, аудитории, на которую они рассчитаны, необходимых ресурсов и времени, **отпущенного** на них, просто не существует в природе. Что-то в этом роде можно купить, как, например, указатель по деловым играм Криса Элгуда (**Elgood, 1993**), где перечислены 300 игр для коммерческого распространения.

Проблема становится более осязаемой либо масштабы ее вырастают, стоит вам только обратиться к описанию некоммерческих игр и коллекций. Коллекции игр и заданий всех видов публикуются издательствами *Kogan Page, Gower, McGraw-Hill, Longman, BACIE, Pfeiffer* и др. Когда в 1993 г. я написал статью, посвященную этой проблеме, и составил список основных опубликованных коллекций практических заданий и деловых игр, с которыми я был неплохо знаком, этот список включал 49 публикаций, содержащих 2198 заданий. С тех пор было опубликовано еще некоторое количество коллекций, и теперь общее число заданий превышает 6000.

Существует и другая проблема количества имеющихся баз данных практических заданий. Организации с «безразмерными» бюджетами, отпущенными на пополнение библиотек, учебных или ресурсных центров, не испытывают проблем: весь опубликованный материал может быть ими легко приобретен. Проблемы возникают, когда в интересах экономии или по каким-либо другим причинам необходимо принять решение о закупке не полного объема, а его части.

Каждое из расписанных заданий должно было бы быть «первичным», «оригинальным» в какой-то момент времени, и задания самых разных видов и категорий создаются таким же путем. Последующие задания сходного типа представляют собой производные от «оригиналов», причем некоторые из них бесспорно полезны, некоторые — вызывают недоумение, ряд заданий представляют собой простые

копии, ну а остальные — задания, разработанные по специальным заказам.

Но существует предел для всех этих производных, а многое из опубликованного материала — всего-навсего слегка видоизмененные копии с «оригинала», который, в свою очередь, тоже плагиат.

Подобное дублирование не всегда выливается в большую проблему, если вы начинаете поиск не с личной библиотеки ресурсов и не с библиотеки организации, так как нет большой разницы, какую коллекцию вы приобретете первой. Но уже вторая покупка может спровоцировать проблему. Недавно я просмотрел три подборки ролевых игр, где публикации, имея разные названия, содержали задания, предлагающие одинаковые ситуации, развивающиеся по сходному сценарию с небольшими вариациями.

Если кто-нибудь знает, как справиться с этой проблемой, пожалуйста, напишите!

Необходимо учесть еще один фактор при изучении какой-то определенной подборки или коллекции заданий. Некоторые коллекции, как большинство книг и материалов, имеют стандартные ограничения на копирование, запрещающие производство копий без предварительного **Н**ато разрешения. Другие, наоборот, предоставляют достаточную свободу тем, кто приобретает коллекции, до тех пор, пока материалы используются ими для внутреннего пользования, но не для коммерческого распространения.

Подготовительные мероприятия

Как только вы приняли решение об использовании в вашем курсе практического задания или заданий, об их количестве и месте в программе и даже имеете соответствующие ресурсы, вы должны быть готовы немедленно приступить к подготовительным мероприятиям по практическому внедрению задания в программу курса.

Личный контрольный листок представляет собой полезный инструмент, где вы делаете пометки и отслеживаете необходимые мероприятия. Подобный контрольный листок может включать перечень следующих рекомендаций к действию:

- хорошенько ознакомьтесь с заданием;
- испытайте задание на группе коллег;
- напишите краткую вводную часть и инструкции к заданию;

- убедитесь, что располагаете всеми ресурсами, необходимыми для выполнения этого задания;
- примите во внимание физические возможности участников;
- решите, каким образом вы будете выбирать **ЧЛЕНОВ** группы, если в этом будет необходимость;
- проверьте, достаточно ли места для многочисленных членов групп и подходит ли имеющееся помещение для размещения участников;
- проверьте факторы безопасности, если необходимо;
- уточните время, необходимое для задания;
- подготовьте устную презентацию для групп-участниц;
- продумайте вашу стратегию наблюдения;
- подумайте, чем вы будете заниматься в то время, пока участники будут выполнять задание;
- решите, как вы собираетесь контролировать ход выполнения задания;
- договоритесь с коллегами-участниками об обсуждении задания и его полезности (особенно в отношении нового задания) после при-менения.

Ознакомление с заданием

Худшее из всего, что может ожидать тренера-консультанта, — это представить задание и оказаться неспособным четко объяснить группе, что должно произойти; оказаться не в состоянии ответить на дополнительные вопросы участников по поводу задания; не суметь провести эффективное итоговое обсуждение по завершении задания. Все эти неудачи, как правило, следствие недостаточной подготовленности и осведомленности тренера в отношении практического задания. А эти явления часто имеют место оттого, что тренер-консультант берет готовый курс с готовым интересным заданием, а не подбирает его сам.

Опубликованные задания должны быть снабжены четкими и подробными инструкциями к ним: как их представлять, проводить, сколько времени следует им уделить, какое оптимальное количество участников в группе, сколько групп может участвовать одновременно и т. д. Вы сами должны подробно ознакомиться со всеми этими аспектами до того, как представите задание группе и попросите его выполнить. Если же вы не удосужились заранее подготовиться к заданию — будьте готовы к провалу!

Если задание новое (для вас), то вы приобрели бы ценный опыт, уговорив группу своих коллег — тренеров и не тренеров — устроить заданию «черновой прогон». Это позволит вам лучше ознакомиться с заданием и поможет выявить проблемы, которые стоит поднимать (и для которых вы и группа будете искать решения), и в случае, если это новое задание, **разработанное** по заказу, вы сможете проверить его жизнеспособность.

Для вас гораздо ценнее получить комментарии и рекомендации от такой группы, чем пустить задание на самотек в группе учащихся либо ограничиться только их комментариями.

Карточки с краткими аннотациями и инструкциями

Многие задания слишком сложны для простой устной презентации учащимся. Это значит, что участникам необходимо до начала задания **ПОЛУЧИТЬ** карточки с кратким описанием «ролей» или инструкциями. Нужно дать им достаточное время на ознакомление с содержанием карточек и осознание его, в противном случае (если не было выделено достаточно времени на ознакомление) участники будут нацелены на неудачу. Количество времени, отпущенного на ознакомление, зависит от сложности и величины текста на карточке, таким образом, стоит вновь напомнить о пользе вышеупомянутого «чернового прогона» в группе коллег. Материал следует проверять так, как если бы он предшествовал «действительному» событию, происходящему в таких же условиях.

Подготовка реалистичных описаний — дело непростое. Они имеют тенденцию либо вырастать в нечто слишком длинное и сложное, что затрудняет понимание, либо, наоборот, приобретать слишком краткие, куцые формы, что чревато недополучением информации участниками. «Черновой прогон» мог бы оказать здесь существенную помощь, особенно если «подопытная» группа находится на одном уровне с предполагаемыми участниками. Некоторые описания кратки по своей сути и должны оставаться таковыми, чтобы дать учащимся максимальную гибкость в действиях. Например, если вы даете нескольким группам задание решить, какой предмет для изучения необходимо включить в учебное расписание на следующий день, краткое описание задания может выглядеть, как показано ниже.



ПРАКТИКА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

На завтрашний день для изучения предлагаются следующие темы (см. ниже). У вас есть 30 минут для того, чтобы решить в группе, какие четыре темы вы хотите включить в расписание. Будьте готовы представить ваш выбор другим группам с обоснованием вашего выбора. Окончательное решение будет принято группой в полном составе; при необходимости будут организованы повторные сессии подгрупп.

Темы

А.....	Б.....
В.....	Г.....
Д.....	Е.....
Ж.....	З.....
И.....	К.....

А вот пример еще более краткого описания, — честно говоря, настолько краткого, что остается неясным, что здесь подразумевается под «анализом».

АНАЛИЗ ПАРКА МАШИН

У вас есть 20 минут на то, чтобы сделать анализ машин в парке. На листе бумаги на флипчарте запишите то, что вам удалось установить, и приготовьтесь это обсуждать с другими группами.

Прочие описания и инструкции непременно будут объемнее и сложнее, с информацией о проблемной ситуации, требующей решения, подробным описанием ролей в ролевой игре и т. д. Но все это необходимо тщательно изучить, чтобы убедиться, что описания:

- не настолько длинны и сложны, чтобы сбить учащегося с толку;
- не настолько кратки, чтобы упустить существенную информацию.

Ресурсы

Количество и тип ресурсов, необходимых для проведения деловой игры, будут зависеть от ее потребностей, но тренер должен позаботиться, чтобы все необходимые приготовления были сделаны и все необходимые ресурсы имелись в распоряжении участников до начала игры. Ваш авторитет будет подорван, если вам придется признать, что вы забыли о каком-то ресурсе, или если вам придется исчезнуть в ходе игры, что-

бы раздобыть необходимый ресурс, о котором вы забыли позаботиться. Некоторым заданиям не требуется много технических средств. Например, в заданиях, связанных с решением проблемы, используются детали конструктора «Лего». Такие задания требуют продуманного описания или описаний, какого-то количества столов, упаковок определенных наборов «Лего», графических таблиц, шахматных часов, счетчика, таблицы для внесения записей, маркеров, бумаги и карандашей. Существенный подготовительный этап — это заблаговременное обеспечение игры всеми необходимыми ресурсами.

Для многих заданий требуются лишь обычные канцелярские принадлежности, но для других — особенно тех, которые проводятся не в помещении, бывают нужны не совсем обычные вещи. Вы должны узнать, сможете ли вы их приобрести, до того, как вы примете окончательное решение по выбору задания. Другие факторы, касающиеся ресурсного обеспечения практических заданий, связаны с местами хранения ресурсов: находятся ли они в месте проведения тренинга или где-то в другом месте, сможете ли вы **привезти** какие-то объемные предметы на своем автомобиле к месту тренинга и т. д. Мне, например, для одного из практических заданий время от времени требуется строительный брус длиной **12 футов!**

Большинство опубликованных практических заданий и деловых игр включают перечень необходимых ресурсов, но все же я бы предложил: а) составить вашу собственную памятку-перечень, чтобы обеспечить все что нужно; б) убедиться, что вам ничего не нужно сверх того, что указано, — в коллекциях деловых игр и практических заданий иногда с целью избежания повтора не указывают ресурсы, общие для любого и каждого задания.

Физические возможности

Вы должны заранее обдумать возможность внесения корректив в задание либо, если предварительная подготовка невозможна, вам следует быть готовыми к этому во время представления задания учащимся. Некоторые учащиеся могут иметь какие-либо физические недостатки или увечья, которые, возможно, осложняют их участие в выполнении задания, если оно требует действий, совершение которых для них проблематично. Особая опасность кроется в том, что инвалидность может быть неочевидна и проявиться только тогда, когда начнется игра. Инвалидность не обязательно может быть «видимой» — существуют ограничения по слуху, зрению, артикуляции



т. д., которые, не бросаясь в глаза, тем не менее ограничивают учащегося в некоторых его действиях. Я не хочу сказать, что каждое задание должно быть «осторожным», «безопасным», ничего не требующим и т. д., так как это может быть оскорбительным для учащихся, но все же этот фактор вам следует учитывать во время подготовки к заданию.

В завершение хочу сказать, что хоть не всегда можно исключить риск, вы должны обеспечить в ваших заданиях равные возможности для всех и не допустить ограничений или проблем, связанных с расой, цветом кожи, религиозными убеждениями, полом, какими-либо дефектами, телосложением и т. д. Тщательное обдумывание на **этапе** подготовки при условии вашего хорошего знания задания и группы ваших учеников поможет вам избежать бестактности и неловких ситуаций, особенно таких, которые возникают «из ничего».

Состав групп

Всегда полезно по возможности обдумать до начала мероприятия, каким образом группу учащихся можно разделить на подгруппы для практических занятий. Разделение может потребоваться, чтобы:

- представить элементы соперничества или даже конфликта;
- обеспечить полный охват темы с использованием опыта всех членов;
- задействовать практику внешних и внутренних отношений группы;
- отработать навык представления материала аудитории;
- дать возможность как можно большему количеству членов группы попробовать себя в разных ролях, включая роль лидера;
- вовлечь в действие застенчивого члена группы, который, не внося своего вклада в мероприятие с участием большой группы, ведет себя иначе в маленьких группах.

У вас богатый выбор, когда вы обдумываете состав групп для ваших заданий:

- задание, придуманное для одной группы, можно легко переделать в задание для нескольких групп — и наоборот;
- во многих случаях, если для задания требуется, скажем, четыре ролевых игрока в группе, есть возможность включить дополнительных игроков путем дублирования ролей или написания нейтральных ролей;

- используйте наблюдателей в большем количестве, чем обычно, если у вас слишком много людей при строго регламентированных заданиях;
- применяйте многообразие методов отбора участников для многочисленных групп.

В отношении последней рекомендации следует отметить большое многообразие методов и вариантов, которые вы можете использовать при отборе членов группы. Что-то, очевидно, будет зависеть от обстоятельств, что-то — от типа задания, что-то — от количества учащихся, что-то — от особых требований к заданию и что-то — от наблюдателей.

Командные группы

Для мероприятий, связанных с развитием команды, зачастую полезно держать уже имеющиеся команды вместе на протяжении всей игры, хотя члены команды могут меняться ролями для каждого нового задания. В особенности это относится к лидеру (капитану) команды, чья роль должна передаваться другим членам команды, чтобы все смогли побывать «в шкуре» лидера. Это даст каждому необходимый опыт и понимание проблем человека в этой роли, а также их взаимосвязь с проблемами других членов команды. Разумеется, может иметь место и взаимообмен членами между командами для того, чтобы максимально приблизить команды к ситуациям реальной жизни, где типичны смены состава команд и травмы, которые могут быть вызваны подобными изменениями.

Другие группы

Группы, не являющиеся командными, могут быть сформированы заранее или в начале игры самыми разными способами.

1. Отбор наобум опасен, так как в результате можно получить недостаточную «перемешанность» группы.
2. Запланированное, продуманное «перемешивание» с целью включить всех членов группы.
3. Разделение по посадочным местам (рядам) в аудитории.
4. Изначально сформированные группы сохраняются в неизменном виде до конца учебного мероприятия.
5. Учащиеся могут сами формироваться в группы по своему усмотрению.



6. Гомогенный состав: только «мальчики» и только «девочки».
7. Гетерогенный состав: «мальчики» и «девочки» вместе.
8. Гомогенный и гетерогенный состав младших и старших участников.
9. Гомогенный и гетерогенный состав членов разных подразделений одной организации или разных организаций.
10. Подход к отбору на основе поведенческого анализа.

Самоотбор

Вышеуказанный вариант 5, очевидно, самый демократичный и нравится большинству групп учащихся, но не всем. Необходимо позаботиться о том, чтобы обучение не пострадало, если не произойдет достаточного «перемешивания». Периодически имеет смысл спрашивать группы: не желают ли они изменить свой состав?

Гетеро- и гомогенное разделение

Необходимо проявлять осторожность в отношении решений по гетеро- и гомогенному разделению, даже если это происходит из лучших соображений и в интересах задания. Вы можете столкнуться с неприятием учащимися этого типа разделения, и вам придется объяснить причины, зачем это нужно.

Вариант 2 представляет собой часто применяемый, ценный, подходящий для учащихся метод формирования, когда в рамках одного мероприятия имеет место несколько заданий. Матрица создается при помощи учащихся, вводимых в простой прогрессии в зависимости от количества заданий и при условии предоставления каждому участнику возможности побывать в роли лидера, рядового члена группы и наблюдателя.

С другой стороны, простая матрица может быть дополнена более сложной формулой, с более сложными структурными комбинациями членов группы вместо простой прогрессии.

Формирование на основе поведенческого анализа

Вариант 10 представляет собой особый подход на основе поведенческого анализа, описанного в главе 4 настоящей книги. Этот подход определяет участников в соответствии с их предпочтениями, и его практическая польза как инструмента наблюдения заключается в определении различных типов людей. Из такого многообразия людей можно формировать подгруппы, например:

- формирование в отдельные группы наиболее активных участников, среднеактивных и малоактивных;
- формирование гомогенных групп из очень активных, среднеактивных и малоактивных участников;
- формирование гетеро- и гомогенных групп из членов, ориентированных на творческий вклад в игру и ориентированных на поддержку;
- формирование гетеро- и гомогенных групп из полезных людей и «балласта».

Формирование должно проходить на разумных основаниях; следует остерегаться ведения счета и не стоит допускать счета «по пунктам». Часто простое формирование бывает самым эффективным и создает вам меньше всего проблем.

Размещение многочисленной группы

Вы можете вообразить, что нет никакой необходимости в комментариях по поводу размещения многочисленных групп для проведения деловых игр, но на удивление часто случается так, что во время учебного мероприятия, когда подгруппы направляются в отведенные им помещения (часть комнаты или отдельную комнату), они возвращаются, чтобы сообщить, что это помещение уже занято кем-то другим. Подобного быть не должно, но если все-таки случается, то это результат недостаточной подготовки.

Когда вы планируете включение творческого задания и уже приняли решение о смешанном подходе, вам следует далее, определив количество подгрупп, либо обеспечить достаточное количество комнат соответствующего размера (причем получить подтверждение, ЧТО эти помещения будут в вашем распоряжении в нужное время), либо убедиться, что общий лекционный зал достаточно велик для размещения нескольких групп и предоставления им возможности функционирования практически изолированно друг от друга. В последнем случае вам не стоит сильно беспокоиться по поводу того, что группы могут слышать, что говорят их соседи, и быть в курсе их решений. Если группы призваны выполнить задание и если это задание достаточно интересно, они будут слишком заняты, чтобы слушать, О чем говорят другие. Вам, однако, следует предусмотреть возможные проблемы, если одна группа завершит задание раньше другой (других), хотя это может оказаться полезным для усиления давления на другие группы (если только это входит в ваши планы).

Другой недостаток в том, что часто помещения для подгрупп забывают снабдить ресурсами, заставляя учащихся прерывать выполнение

задания, идти к вам, чтобы попросить необходимые материалы (для поиска которых вам может понадобиться дополнительное время).

Эти два аспекта непременно должны быть вами учтены в вашей памятке на подготовительном этапе.

Безопасность

Все виды заданий независимо от того, требуют ли они физической или умственной активности, должны быть безопасны. На интеллектуальном уровне ни одно из заданий не должно быть представлено таким образом, чтобы оно могло как-либо нанести ущерб чувству собственного достоинства кого-нибудь из учащихся или выставить его в неприглядном свете. Безусловно, даже самый «сложный» человек должен быть вовлечен и не должно быть никаких попыток с чьей-либо стороны проверить эту «сложность» или заставить его продемонстрировать защитную реакцию. Однако вы должны осознавать, что самый большой риск может таиться в относительно спокойной обстановке учебного мероприятия, особенно если имели место обсуждение и соглашение между тренером и группой в начале мероприятия. Это может существовать в форме группового или индивидуального договора, когда формируются отношения между тренером и учащимися, который предусматривает, в какой степени обе стороны могут действовать и какие ответные действия могут быть ими приняты. Такой договор не должен быть просто принят, ~~КАК~~ это часто бывает, но родиться в результате открытого обсуждения.

Группа в полном составе должна принимать участие в создании такого договора таким образом, чтобы он был собственностью и группы, и тренера. Договор должен охватывать взаимоотношения в пределах заданий, которые будут иметь место во время мероприятия. Во время проведения задания могут быть сделаны заявления, которые не должны где-либо разглашаться без согласия остальных; замечания, неприятные для остальных членов группы, поэтому договор должен включать право любого участника выносить подобные вопросы на обсуждение таким образом, чтобы ситуацию можно было прояснить мирным путем, без взаимной агрессии. В договоре необходимо предусмотреть, что после завершения задания, во время традиционной итоговой сессии, комментарии должны быть честными, искренними и конструктивными, т. е. способствовать эффективной обратной связи, а не ограничиваться негативными критическими высказываниями.

До тех пор пока участники учебного мероприятия не будут иметь договоры в отношении того, что делается и что говорится, их вклад в деловые игры не будет искренним и полным, и как следствие этого, и они

сами, и их коллеги, что-то потеряют, не говоря уже о том, что у них может возникнуть чувство, будто бы их вкладом в задание пренебрегли. Несмотря на то что призыв к обсуждению договора и достижению соглашения в начале мероприятия может показаться действием слишком формальным, но это именно то время, когда такое обсуждение будет наиболее эффективно. Страшно представить, что вас ждет в случае инцидента, если вы не подготовлены к такой возможности заранее.

Факторы физической безопасности

Когда речь идет о более традиционных заданиях в отличие от практических заданий, проводимых вне помещения, факторы физической безопасности не слишком привлекают к себе внимание. Тем не менее этот аспект следует учитывать, так как некоторые задания связаны с некоторыми аспектами безопасности, например: перенос определенных предметов, используемых для проведения практических заданий, может быть связан с риском; задание, где я использую строительную балку, связано с некоторым риском того, что участники могут получить какие-либо небольшие повреждения, и т. д. Если есть хоть какая-нибудь вероятность, что выполнение задания может представлять угрозу безопасности, вы должны обеспечить минимизацию риска или полное его избежание. В противном случае группу необходимо поставить в известность заранее. Очевидно, задания на открытом воздухе представляют собой особую категорию и имеют особые требования.

Время

Временные рамки заданий подразделяются на две категории:

- распределение времени в пределах учебного мероприятия и
- контроль за временем во время выполнения задания.

В первом случае необходимо помнить, что задания отнимают значительное количество времени. Требуется время на представление задания, ознакомление участников и наблюдателей, перемещение подгрупп в отведенные им помещения, само задание, просмотр действий и действие, вытекающее из этого. Время может варьировать в больших пределах в зависимости от типа задания и его сложности. Многие виды заданий имеют активный период в течение 30 минут. Обычно, особенно в тех случаях, когда участвует несколько групп, это означает, что период просмотра, как правило, вдвое длиннее. Добавьте сюда подготовку, ознакомление, перемещение — и время на короткое задание такого рода приравнивается примерно к 2 часам.



Если сомневаетесь, лучше запаситесь большим временем, чем меньшим, иначе вы можете оказаться в невыгодной ситуации, где вам придется подгонять учащихся во время самого задания либо ограничиться урезанным (и оттого неэффективным) обзором и заключительной сессией.

Время на задание

В процессе выполнения задания необходимо осуществление некоторого контроля над временем, имеющего отношение к самому заданию. Многие задания строятся на основании реальных жизненных ситуаций со многими ограничениями во времени, существующими в реальной работе. Учащимся должно быть ясно, что когда им говорят «на задание отпущено 30 минут», это означает именно 30 минут, а не 40, и вы должны настоять, чтобы группы прекратили выполнение задания именно по истечении этого срока даже в том случае (или особенно в том случае), если они не успели закончить выполнение задания. Несоблюдение участниками сроков выполнения задания может на самом деле происходить от их собственного неудовлетворительного контроля за временем — обучение, даруемое жизнью.

Более эффективным подходом к распределению времени и информированию учащихся об этом является, на мой взгляд, не фраза «у вас 30 минут» или «возвращайтесь через 30 МИНУТ», а «у вас есть время до **Х часов**» или «заканчивайте в **Х часов** и возвращайтесь в главный зал». Это поможет вам избежать многих проблем, связанных с тем моментом, когда группа должна завершить работу и вернуться.

В случае если нет административных причин для того, чтобы обзорный период находился в пределах распределенного времени, эта область должна находиться под наименьшим временным контролем, особенно в случаях, когда важные моменты обучения происходят на этапе обратной связи или обсуждения. Необходимо, однако, позаботиться о том, чтобы для мероприятий, требующих ограничения во времени, не было задействовано дополнительного времени.

Решения тренера

В качестве тренера, представляющего задания, вы несете ответственность, связанную с представлением и проведением задания. Подобные аспекты, так же как и применение наблюдения и обзоров, подробно описаны в последующих главах. Два других аспекта таковы:

- как вы представляете задание и
- что вы будете делать во время выполнения задания учащимися.

Представление задания

Многие задания — это не обособленные мероприятия, но связаны с предшествующими вводными сессиями, обсуждениями, видеопрезентациями и т. д. Таким образом, существуют определенные мосты между этими мероприятиями и непосредственно заданием. Однако в соответствии с одной из современных точек зрения, тренер не должен что-либо говорить или делать, помимо подготовки кратких описаний (инструкций), обеспечения наблюдателей и пожелания «двигаться дальше со всем этим». Я думаю, **ЧТО** это совершенно бессмысленно и может стать поводом возмущения для учащихся, которые, несмотря ни на что, возможно, не увязывают настоящее мероприятие с тем, что они изучали прежде. Мне нравится простое краткое заявление, и это может быть универсальным советом, что задание, которое предстоит выполнить, связано с предшествующим материалом, полезность которого они осознают по мере выполнения задания. Учащимся можно сообщить, что все, что им понадобится (если это тот самый случай), содержится в кратких описаниях, помещения для работы готовы и снабжены всем необходимым. Затем вы можете оставить «руководящий пост», хотя должны по-прежнему присутствовать и отвечать на вопросы.

Дополнительные инструменты ознакомления с заданием

Вы можете посчитать, что некоторым учащимся или группам учащихся может потребоваться немного больше, чем традиционное представление задания. Таким образом, написание общих инструкций или подготовка карточки с кратким описанием задания могут быть полезным дополнением к ознакомлению с заданием и описанием ролей.

Ниже **предлагается** форма дополнительного ознакомительного листка для проводящего собеседование в ролевой игре с глазу на глаз или для лидера в деятельности группы.

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ЛИСТОК МЕНЕДЖЕРА, ПРОВОДЯЩЕГО СОБЕСЕДОВАНИЯ/ЛИДЕРА ГРУППЫ

1. В ролевой игре, в которой вы принимаете участие, вы исполняете роль интервьюера (менеджера или супервизора — в зависимости от ситуации) или лидера группы. В последнем варианте вы несете полную ответственность за вашу группу и имеете полномочия предпринимать любое справедливое, по вашему разумению, действие.
2. Применяемый вами подход к заданию должен содержать ключевые точки обучения и навыки, полученные в ходе программы, в той степени, в которой они относятся к заданию.



3. Отнеситесь серьезно к описанию задания, и пока оно важно для развития задания, не предлагайте дополнительный или воображаемый материал, о котором другие ничего не знают. Это особенно важно при собеседованиях между менеджером/супервизором и их подчиненными, задействованными в ролевых играх, до тех пор, пока это является частью естественного процесса.
4. В рамках распределенных ролей, будьте самими собой и действуйте по принципу «что бы вы сделали, даже если это не является для вас традиционным (возможно и не неподходящим) поведением».
5. Интервьюируемому вами/членом группы предлагается краткое описание на сходных условиях.
6. Пожалуйста, спросите сейчас о дальнейшей информации, которая, как вам кажется, вам потребуется.

Листок с дополнительным описанием, сходный с приведенным выше, можно раздать лицам, исполняющим в ролевой игре роль интервьюируемых или членов группы в групповом задании. Я бы предложил для этого формат, представленный ниже.

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ ЛИСТОК ИНТЕРВЬЮИРУЕМОГО/ЧЛЕНА ГРУППЫ

1. В ролевой игре, где вы принимаете участие, вы исполняете роль интервьюируемого/«держателя проблемы»
или
в работе группы, в которой вы принимаете участие, вы член группы, сформированной для выполнения задания, изложенного в кратком описании задания, и вы подотчетны лидеру группы.
2. Подход, который вам следует использовать в задании, должен быть как можно ближе к ключевым опорным точкам обучения и содержать навыки, полученные вами в ходе программы, постольку поскольку они имеют отношение к данному мероприятию.
3. Отнеситесь серьезно к краткому описанию задания и, кроме ситуаций, когда это необходимо для развития задания, избегайте ввода дополнительного или воображаемого материала, о котором другие не имеют представления. Это особенно важно для собеседования, если только не является органичной частью процесса.
4. В пределах отведенной вам роли будьте естественны и делайте то, что нужно делать, даже если такое поведение для вас нетипично (хоть и приемлемо).
5. Ваш(и) интервьюер/лидер группы/товарищи по группе получают краткое описание на сходных условиях.
6. Пожалуйста, спрашивайте о том, что, как вы полагаете, вам понадобится.

Чем заняться во время активной части задания

Основное решение, которое вам придется принять, это решение по поводу вашей собственной роли: чем вы займетесь в то время, пока учащиеся будут выполнять задание? Вот некоторые варианты.

1. Исчезните, пока не настанет время возвращаться.
2. Будьте нейтральным наблюдателем, проводите понемногу времени с каждой группой, затем идите к другим.
3. Оставайтесь с одной из групп.
4. Не общайтесь ни с одной из групп, но оставайтесь в главном зале, чтобы все группы чувствовали, что вы готовы помочь в случае возникновения проблем.

Вариант 1 опасен, потому что время, в течение которого идет задание, совершенно непредсказуемо, и при известном напряжении между людьми может случиться все что угодно. Лучше выбрать вариант 4, таким образом, учащиеся будут знать, что в случае чего на вашу помощь можно рассчитывать.

Варианты 2 и 3 будут зависеть от выбранной вами и группой политики наблюдения. Это охватывается главами 3 и 5, посвященными наблюдательной деятельности.

Какой бы вариант вы не избрали — и это в особенности относится к ситуации, когда вы пребываете в одной комнате с группой (группами) учащихся, — если только у вас нет специального договора с учащимися на совершение нижеуказанных действий, вы можете вмешиваться, давать устные комментарии, делать знаки или прерывать игру только в самом крайнем случае.

Ваше вмешательство может быть необоснованным или вызвать протест учащихся, которые уже «взяли бразды правления в свои руки». За исключением ситуации, когда игра идет из рук вон плохо, вы должны воздерживаться от любого вмешательства, и предоставить группе/группам возможность самостоятельно искать правильный путь, если они с него сбились, а также преодолевать иные трудности. Самокоррекция научит их гораздо большему, чем ваше вмешательство с желанием научить. Даже если все и в самом деле плохо или игра вообще разваливается, существуют более подходящие способы вмешательства, чем повышение вами голоса или прерывание игры. Такие методы хорошо описаны у Джона Хирона с точки зрения перспективного, информативного, противостоящего, очищающего, каталитического вмешательства и вмешательства-поддержки, хотя существенная забота может быть оказана при помощи многих из указанных форм вмешательства, носящих как авторитарный, так и вспомогательный характер.



Одной из основных причин частого снижения ценности практических заданий служит их недостаточный, некорректный или вовсе неудовлетворительный обзор. Ранее смысл практических заданий усматривался главным образом в их обучающей части. Однако практически во всех ситуациях обучение происходит благодаря обзору и обсуждению задания в такой же степени, как и в результате выполнения самого задания. Следует отметить, что ни один обзор не принес бы желаемых результатов без непредвзятого наблюдения, которое ложится в основу последующего глубокого анализа практического задания. Таким образом, становится ясно, почему наблюдение за всем происходящим в рамках деловой игры представляет такую значимость для процесса обучения.

Стратегии наблюдения

Существует ряд альтернативных стратегий наблюдения, причем выбор определенной стратегии диктуется самим заданием, наблюдателями, их навыками, отпущенным временем и т. д. Альтернативные стратегии:

- отказ от внешнего наблюдения;
- наблюдение, осуществляемое тренером-консультантом;
- привлечение наблюдателей;
- комплексный подход («аквариум»);
- скрытое наблюдение и использование локальных телекамер;
- использование видеозаписей.

Отказ от наблюдения

Бывают случаи, когда наблюдение вообще невозможно или нежелательно, например если практическое задание требует участия всех студентов, или ресурсы мероприятия ограничены. В любом случае игра должна завершаться обзором и обсуждением, ответственность за проведение которых ложится на самих участников. Обычно обзор проходит в форме общего собрания участников, которые обсуждают ВСЕ, что так или иначе увидели и поняли, и пытаются сформулировать выводы — чему же они научились в результате этого практического задания. Такая форма обзора типична для ситуаций, когда одновременно в разных местах проходят несколько игр.

Привязанность к этому методу таит опасность упущения каких-либо обучающих моментов, неверного истолкования некоторых событий процесса, а иногда и неспособность понять, что произошло, даже если эта часть процесса имеет особое значение. Подобные упущения совершенно естественны, особенно если задание представляет собой увлекательную деловую игру, полностью захватывающую участников. Таким образом, действие, а не сам процесс, становится в их сознании самым важным и все исключаящим. Существуют методики укрепления и улучшения настоящего подхода, которые подробно описываются в главе 6, посвященной обзорам.

Наблюдение со стороны тренера-консультанта

Первое, что приходит на ум в отношении данной стратегии, — это то, что такое наблюдение будет самым эффективным, потому что тренер обладает навыками во всех аспектах наблюдения. Если тренер имеет подобный опыт, то наблюдение соответственно будет реалистичным, непредвзятым и всеобъемлющим, хотя точность наблюдения будет зависеть от «зоркости» тренера.

Даже если тренер — умелый и опытный наблюдатель, это еще не гарантирует успеха, так как существует множество подводных камней. Прежде всего тренеры — живые люди, и соответственно у каждого из них своя внутренняя система ценностей, симпатии, антипатии, привязанности, которые сознательно или подсознательно могут оказывать влияние на наблюдение. Если это будет замечено студентами во время последовательных обзоров, они могут отвергнуть результаты наблюдения, какими бы точными они на самом деле ни были.



Некоторые другие опасности для тренера-наблюдателя:

- Синдром «будь вы на моем месте» — если учащаяся группа работает не так хорошо, как могла бы или должна была бы, вы легко можете сопоставить работу с практическим заданием и сказать (или по крайней мере подумать во время наблюдения), что вы бы сделали это по-другому (лучше!).
- Неадекватность критики — в зависимости от вашего поведения учащиеся могут вас обвинить либо в чрезмерной критичности, либо в недостатке критики, потому что вы либо слишком строго относитесь к их работе во время задания, либо вообще не слишком вникаете в то, что они делают. Они могут решить, что вы либо пытаетесь их защитить, применяя «мягкий» («отеческий») подход, либо пытаетесь заставить их почувствовать себя ничтожествами, подвергая несправедливой критике.
- Многогрупповое наблюдение — во многих тренингах с использованием практических заданий вам придется работать с двумя или несколькими группами, участвующими в играх сразу в нескольких местах. Но вы-то сами в определенный момент времени можете быть только в одном месте, поэтому если вы — единственный тренер, вам придется выбирать:
 - а) не наблюдать ни за одной из групп;
 - б) наблюдать только за одной из групп;
 - в) переходить от группы к группе, проводя с каждой понемногу времени.

Проблемы выбора «а» уже обсуждались. Если вы останетесь с одной из групп, то другая (другие) может восстать против такого очевидного фаворитизма, а избранная группа, наоборот, почувствует себя несправедливо обособленной и больше критикуемой по сравнению с товарищами. Подход «в» даст вам лучшую возможность узнать, что происходит в каждой из групп, но вы также можете упустить какие-то важные происшествя, имевшие место в какой-либо из групп в ваше отсутствие. Если во время обзора вы будете критиковать какую-либо группу за то, что они что-то не сделали, они могут возразить, что они это делали в то самое время, когда вас там не было.

Разумеется, простым ответом на это будет пожелание иметь не одного, а больше тренеров в качестве обозревателей — по одному на

каждую группу. В этом случае удастся избежать многих критических замечаний, но в случае разделения основной группы учащихся на несколько рабочих групп может не оказаться нужного количества тренеров.

- Невмешательство — одна из основных опасностей, которым вы подвергаетесь в качестве наблюдателя (либо молчаливого наблюдателя при наблюдателях-учащихся) — это искушение вмешаться в игру. Такое искушение обычно появляется, когда вы видите, что участники выбирают «ошибочный» путь. Чем больше они отклоняются от правильного курса, тем сильнее вы желаете помочь им вернуться на правильный путь. Но вы не должны забывать, что главная цель задания — помочь им научиться: мы так же (если не больше) учимся на собственных ошибках, как и на удачах. Таким образом, в конце концов ошибающаяся группа поймет, что она на ложном пути, и самое главное обучение будет заключаться в исправлении ситуации.

Разумеется, бывают случаи, когда совершенно очевидно, что если позволить группе продолжать в том же русле, то она скоро потерпит поражение, слабо понимая, в чем дело, и не извлекая никаких полезных уроков. Если вы абсолютно уверены, что произойдет именно это, вам необходимо вмешаться или время будет потрачено впустую. Однако необходимо помнить о правильных способах вмешательства:

- не говорите им, что они неправы;
- не говорите, что им следует делать.

А лучше:

- предложите им подумать, действительно ли они идут разумным путем;
- предложите им обдумать разные подходы.

Затем отойдите и предоставьте им возможность переосмыслить их подход.

Вы должны прежде всего помнить, что ваше вмешательство — это крайняя мера, так как подобное прерывание игры будет рассмотрено учащимися как посягательство на их самостоятельность — даже в том случае, если они поймут, что далеки от успеха. Тем не менее возникнут ситуации, когда игру невозможно будет спасти от провала и вам придется прервать ее. Но даже и при таких печальных обстоятельствах можно спасти хоть что-то. После того как вы остановите игру и дади-



те участникам небольшой перерыв, чтобы вернуть их в реальный мир, имеет смысл провести обсуждение случившегося, попытаться выяснить причины и представить, как можно было бы действовать по-другому. После такого обсуждения, возможно, было бы уместным предложить как-нибудь повторить игру.

Привлечение наблюдателей

Одна из альтернативных стратегий, описанных выше, предусматривает использование учащихся в качестве наблюдателей, причем их функции должны быть более сложными, чем простое наблюдение за ходом игры. Наблюдатели В этом случае отбираются из группы учащихся и соответственно **отстраняются** от участия в групповой игре. В результате вы получаете группу наблюдателей, которые могут освободить вас от этой обязанности и быть особенно полезными в случае, когда имеется несколько практических заданий/групп. В большинстве случаев студенты более охотно выслушивают советы и критику от своих товарищей, чем от вас, тренера, за редким исключением, когда наблюдатели оказываются совершенно неспособными анализировать и делать выводы. Правда, существует опасность, сходная с той, которая подстерегает вас в этой роли, а именно что при проведении обзора они могут быть либо слишком «добрыми», либо слишком «жесткими»: слишком добрыми — потому что им не хочется обижать своих коллег или потому что в последующих играх, возможно, их коллеги будут наблюдать за ними и давать оценку их работы; слишком жесткими — потому что они могут не захотеть показаться слишком снисходительными к своим коллегам или потому что прежний опыт, возможно, высветил их истинные отношения.

Подготовка наблюдателей из учащихся

Чтобы обеспечить максимальную эффективность наблюдателей из числа учащихся, вам следует провести с ними ряд подготовительных мероприятий.

Брифинг. Наблюдателей необходимо хорошо проинструктировать до начала игры, причем не только по поводу того, что требуется от них, но и в большинстве случаев, что предстоит выполнить рабочей группе и каким аспектам работы она должна уделить самое пристальное внимание. Очень легко принять некоторые аспекты как само собой разумеющиеся.

«Аквариум»

Метод «аквариум» представляет собой, с одной стороны, игровой практикум, с другой стороны, метод, помогающий изучению технологий и навыков наблюдения, как рассматривалось выше. Судя по названию, такой подход достаточно эффективен. Для выполнения задания группа учащихся обычно усаживается в круг; предметом обсуждения может быть вопрос, по поводу которого мнения учащихся расходятся. Группа обсуждает вопрос (или выполняет какое-то другое задание) в течение заданного периода — обычно от 10 до 15 минут, особенно если речь идет о предмете наблюдения. Иногда каждому участнику отводится определенная роль, иногда они остаются сами собой. Председатель или лидер группы может быть либо уполномочен распределять роли участников, либо не иметь таких полномочий; предмет обсуждения может быть либо задан группе, либо группа определяет его сама, если сочтет, что он удовлетворяет критериям задания, и т. д.

Вокруг группы участников располагается группа наблюдателей — примерно в таком же количестве. Каждый наблюдатель либо сам выбирает себе, за кем из участников он будет наблюдать, либо ему предписывают объект наблюдения заранее (см. рис. 3.1). За этим объектом идет наблюдение в соответствии с целями, ради которых проводится задание. Один обозреватель наблюдает за председателем/лидером, другие — за остальными членами группы. Наблюдателей может не хватить для того, чтобы каждый из них мог наблюдать за одним участником: в таком случае наблюдателю придется наблюдать за двумя, но не больше, если только он не является очень опытным наблюдателем.

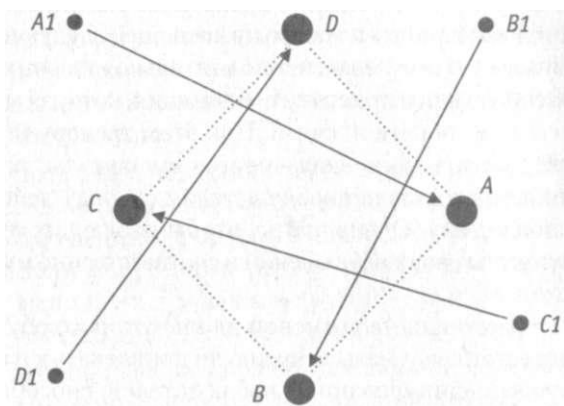


Рис. 3.1. Наблюдение методом «аквариума»



Как при любом виде наблюдения, наблюдатели должны очень четко представлять свои роли и области наблюдения — будь то задание или люди. Может быть дано основное руководство по наблюдению либо наблюдателям предлагается самим определить области наблюдения, — опять-таки только в случае с опытными наблюдателями.

По окончании игры наблюдатели после возможного краткого обсуждения в своей группе по поводу выбора стратегии подведения итогов представляют участникам результаты своих наблюдений.

Затем игроки и наблюдатели меняются ролями и процесс повторяется; таким образом все учащиеся получают возможность попробовать себя в наблюдении и подведении итогов. В некоторых случаях бывает полезным, чтобы вторая группа продолжала развитие вопросов или мероприятий, начатых первой группой, — ведь вариаций может быть великое множество.

Отдаленное наблюдение

Одна из проблем наблюдения — это открытое «протоколирование» внешними наблюдателями действий участников игры, что не может не оказывать на последних определенного давления. Некоторые считают, что такая ситуация смущает участников, особенно если предмет задания имеет личностный характер. В результате некоторые люди могут повести себя несвойственным им образом: либо избегая ситуаций, требующих публичного высказывания своего мнения в присутствии людей, которые, как им известно, их оценивают, либо, наоборот — демонстрируя нетипичное для них поведение экстравертов.

Для избежания подобных искажений можно использовать два принципиальных подхода: скрытое наблюдение и локальное телевидение (CCTV).

Скрытое наблюдение

Хотя этот метод не так часто использовался в прошлом, он очень полезен, так как помогает избегать возможных неловких ситуаций. Проблему представляет специальное стекло и две комнаты с возможностью варьирования света — нечто сходное со службами безопасности аэропортов, где, например, иммиграционные власти могут наблюдать за пассажирами сквозь стеклянное окошко, не будучи замеченными.

В случае с тренингом участники игры находятся в хорошо освещенной комнате без наблюдателей. Наблюдатели, например оставшаяся часть группы, находятся в соседней комнате, отделенной окном, позволяющим видеть только в одном направлении. В результате наблюдатели

хорошо видят участников, но не наоборот. Разумеется, участники знают, **ЧТО** за ними наблюдают, поэтому на первых порах может быть некоторая неловкость и натянутость, но вскоре, особенно если игра увлекательна, участники забывают о наблюдателях и ведут себя естественно. Наблюдатели, поддерживаемые тренером, могут наблюдать за участниками любым способом, включая модифицированный метод «аквариума».

Установка местных телекамер (ССТВ)

Применение местных телекамер во **МНОГИХ** ситуациях может рассматриваться как усовершенствованная версия одностороннего наблюдения из-за зеркального стекла, так **КАК** этот способ дает преимущества отдаленного наблюдения, как описано выше. Вместо наблюдения за группой из-за зеркального стекла, видеокамера, установленная в игровом помещении, способна наблюдать не только за людьми, находящимися именно в этом помещении, но также и в других помещениях этого здания. Во всех других отношениях наблюдение при помощи местной телекамеры представляет собой ранее описанный способ скрытого наблюдения.

Основной проблемой для многих людей является «настойчивое» присутствие видеокамеры и сознание того, что их видят другие люди. Хотя некоторым свойственно испытывать чувство дискомфорта по этому поводу, но по мере развития игры большинство участников забывают о присутствии камеры, избавляются от напряженности и начинают вести себя естественно. Помимо действительного присутствия камеры в игровом **ПОМЕЩЕНИИ** существует и другое неудобство: камеру необходимо время от времени перемещать, чтобы производить наблюдение в разных ракурсах или менять линзы, если требуется другой масштаб изображения. Некоторые камеры таковы, что производство этой механической операции сопровождается отвлекающим шумом. Один из способов избежания суеты вокруг камеры и непереносимого постороннего шума — это установка более одной камеры с разными линзами так, чтобы можно было четко просматривать любой аспект. Задействованные камеры переключаются оператором (зачастую — самим тренером-консультантом), находящимся в помещении вместе с наблюдателями.

Видеозапись

Применение видеокамер и записывающего оборудования представляет собой разновидность наблюдения при помощи местных телекамер, как описано выше, и фактически телекамера может быть уста-



новлена в дополнение к видеомэгнитофону для прямого наблюдения. Видеозапись может сопровождать комментарии наблюдателя во время итоговой сессии. Не исключено, что, как и в ранее описанных ситуациях, участники могут испытывать временный дискомфорт от сознания, что их действия записываются, но, как правило, это чувство длится недолго.

Было время, когда местные телекамеры были единственным средством наблюдения и записи, так как прочее оборудование было таким громоздким, шумным и раздражающим, что его было затруднительно использовать в игровом помещении. Современное высококачественное оборудование гораздо меньше по размеру и, естественно, обладает большей гибкостью и производит гораздо меньше шума. Камеры, управляемые непосредственно или дистанционно, устанавливаются в игровом помещении вместе с управляющим оборудованием и переключателями (за которыми следит оператор) достаточно далеко от группы. Для перемещения камеры на возможно дальнее расстояние могут применяться специальные линзы, хотя это чревато другими техническими проблемами.

Методы наблюдения

Наблюдение за группой участников можно проводить разными способами независимо от того, единственный ли вы наблюдатель, или наблюдатели назначены из числа учащихся. Некоторые способы, считающиеся более эффективными, зависят тем не менее от мастерства и опыта наблюдателя — чем выше мастерство и богаче опыт, тем меньше помощи требуется наблюдателю и тем более сложным и многоаспектным может быть наблюдение.

Наблюдение без памяток и руководств

Представляет собой такой способ наблюдения, когда наблюдатель, как правило, опытный тренер-консультант просто наблюдает за группой игроков — напрямую или посредством специального оборудования, не пользуясь никакими памятками или руководствами, кроме своих собственных опыта и знаний. Вы можете моделировать и выбирать практическое задание по своему разумению, зная его цели и основные обучающие моменты. Обычно, если вы уверены в этом знании, то не видите необходимости пользоваться какими-либо памятками в помощь наблюдению. По мере развития деловой игры вы отмечаете существенные

происшествия и действия игроков таким способом, который у вас сформировался за годы работы. Этот способ может предусматривать комментарии по ходу игры, мысленные замечания в отношении отдельных блоков игры или построение моделей или **спайдерграмм**, если у вас имеется соответствующий опыт.

Если вы абсолютно уверены в своей способности охватить все происходящее без помощи каких либо памяток и руководств, тогда вам будет удобно следовать этим способом и дальше, однако даже самые опытные тренеры-консультанты предпочитают — для большей надежности — пользоваться произвольной формы памятками или прочими руководствами.

Применение руководящих пособий для наблюдения

Как предлагается выше, во время наблюдений вы или ваши помощники-наблюдатели из числа учащихся могут с пользой для дела применять памятки или руководства в помощь наблюдению. Существуют три основных инструмента:

- памятки, разработанные наблюдателем;
- готовые памятки;
- прочие инструменты для анализа хода игры.

Памятки, разработанные наблюдателем

Этот инструмент применяется там, где отобранных наблюдателей собирают вместе, причем каждый наблюдатель от каждой группы сам принимает участие в игре. Таким образом, сами наблюдатели получают возможность разработать инструменты наблюдения. Основные преимущества такого подхода:

- у наблюдателей возникает чувство «собственности» в отношении памятки;
- памятка может соотноситься с определенным практическим заданием;
- наблюдатели более хорошо осведомлены в отношении содержания памятки, чем в случае, когда она преподносится им в готовом виде.

Разумеется, информация о практическом задании должна быть предоставлена группе наблюдателей с наибольшей полнотой, чтобы они могли выработать наиболее эффективный вспомогательный инструмент. Вы должны хорошо разъяснить им цели задания и предоставить

копии раздаточных материалов, которыми снабжены **УЧАСТНИКИ**. Располагая подобной информацией и при необходимости вашей помощью, наблюдатели должны быть способны определить основные обучающие моменты и дать рекомендации по возможным подходам, которые могли бы использовать участники. Как упоминалось ранее, необходимо разработать памятки **ДЛЯ** председателя (лидера) и других членов группы наблюдателей.

Готовые памятки

Комментарии, относящиеся к ситуациям, когда группа наблюдателей сама разрабатывает и составляет памятки, также остаются в силе и для случаев, когда памятки предлагает тренер-консультант или автор-разработчик самой игры. Вопросы и аргументы должны быть ясными, четкими, иметь непосредственное отношение к игре, легко проследиваться и требовать наименьших пояснений. Поведение и поступки должны фиксироваться в том виде, как есть, — их толкование должно быть отложено до итоговой сессии, завершающей практическое задание.

Памятки могут отличаться друг от друга в зависимости от существа действия, за которым ведется наблюдение; в любом случае, ведется ли наблюдение за лидером группы **ИЛИ** ее членами, памятка должна содержать краткие инструкции по требованиям к игре, даже если игре предшествует определенное обсуждение между наблюдателями.

ПАМЯТКА ДЛЯ НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ДЕЙСТВИЯМИ ПРЕДСЕДАТЕЛЯ ГРУППЫ /ЛИДЕРА ВО ВРЕМЯ ИГРЫ

Вам как наблюдателю необходимо записывать замечания по критическим и существенным событиям во время игры таким образом, чтобы сделать возможной обратную связь с участниками по завершении игры. Ни в коем случае не вмешивайтесь в **игру** — даже с устным замечанием. Не пытайтесь записывать все, а только те аспекты, которые кажутся вам существенными.

Каким образом группе объяснили задание?

Была ли участникам дана возможность задать вопросы по разъяснению неясных моментов?

Каким образом были определены цели, если они не были установлены заранее?

Как была организована игра?

До каких пределов участникам была дана возможность высказывать свое мнение?

В какой мере лидер группы принимал эти предложения во внимание?

Каким образом и кем принимались окончательные решения?

Эффективно ли использовались человеческие и технические ресурсы?

Использовалась информация о предшествующем подобном опыте?

Как проводилась игра?

Каким образом и до каких пределов лидер мотивировал участников?

Насколько эффективно было общение лидера с группой?

Был ли задействован каждый участник игры?

Каковы были наиболее удачные аспекты **лидерства**?

Каковы были наименее удачные аспекты лидерства?

Была ли выполнена поставленная задача?

Как бы вы оценили деятельность лидера по 6-балльной шкале: **6** — хорошо, **1** — неудовлетворительно?

Любые другие комментарии по поводу происходящего во время игры, когда ответственность нес лидер.

ПАМЯТКА ДЛЯ НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ДЕЙСТВИЯМИ ЧЛЕНОВ ГРУППЫ ВО ВРЕМЯ ИГРЫ

Вам как наблюдателю необходимо записывать замечания по критическим и существенным событиям во время игры таким образом, чтобы сделать возможной обратную связь с участниками по завершении игры. Ни в коем случае не вмешивайтесь в игру — даже с устным замечанием. Не пытайтесь записывать все, а только те аспекты, которые кажутся вам существенными.

Поняла ли группа цель задания?

Задавали ли дополнительные вопросы для разъяснения?

До какой степени участники игры были вовлечены в ее организацию?

До какой степени участники игры выражали свое мнение?

Насколько лидер следовал их предложениям?

Насколько участники игры были вовлечены в принятие окончательных решений?

Эффективно ли использовались знания, умение и опыт участников?

Была ли предоставлена информация о прежнем аналогичном опыте?

Как члены группы реагировали на действия лидера?

Насколько члены группы были мотивированы?

Насколько эффективным было общение группы:

- с лидером?
- друг с другом?

Все ли принимали активное участие в игре?

Каковы были положительные моменты действия группы?

Каковы были наименее удачные действия группы?

Была ли достигнута цель задания?

**Как бы вы оценили деятельность группы по 6-балльной шкале: 6 — хорошо,
1 — неудовлетворительно?**

Есть ли у вас какие-нибудь комментарии действий группы во время игры, когда ответственность несла группа?

На с. 55 дан образец памятки для наблюдателя, который наблюдает за председателем или лидером **ИГРЫ**. Руководством для составления памятки может служить принцип достаточности материала для обеспечения эффективной обратной связи, но не чрезмерности информации, чтобы наблюдатель не паниковал каждый раз при виде огромного списка. Данная рекомендация — это не инструкция в чистом виде, объем и сложность памятки зависят от самого практического задания, его объема, времени проведения, а также опыта и навыков наблюдателя. В любом случае лучше очень маленькая памятка, чем очень большая, так как при слишком большом числе записей наблюдатель может посчитать себя обязанным дать комментарии по всем пунктам, что снизит ценность обратной связи.

На с. 56 представлен образец памятки для наблюдения за работой группы во время игры. Рекомендации по составлению, данные для памятки выше, в полной мере применимы и для данного случая. Если какое-то количество наблюдателей должно вести наблюдение за каким-то количеством игроков, например при методе «аквариума», очень важно использование той же самой памятки для сравнения участников игры. Разумеется, если роли участников сильно отличаются, что определяет специфику поведения каждого, возможны вариации памятки. При применении «аквариумного» метода наблюдения наблюдателям имеет смысл раздать памятки (образец см. на с. 56), где вопросы направлены непосредственно на того участника, к которому «приставлен» определенный наблюдатель: «Делал ли он/она то-то и то-то?», «В какой мере он/она делали то-то и то-то?»

Наблюдение за интерактивным поведением

Наблюдение за работой группы не всегда сосредоточено только на процессе выполнения задания, так как не столько важно, что делают участники, сколько то, как они это делают, т. е. поведение участников и мотивы их поступков. Однако эта область гораздо более сложна для наблюдения, чем процесс выполнения задания, поэтому наблюдение здесь будет в большей степени возложено на вас как на самого опытного и умелого из наблюдателей. Главная сложность в том, что вы наблюдаете за поведением людей, которое не всегда бывает именно тем, чем кажется, и которое, кажется, гораздо легче объяснить, чем просто зафиксировать его проявление. Объяснение поведения легко может оказаться ошибочным, однако зафиксированные и идентифицированные моменты поведения могут быть представлены на обсуждение, которое может пролить свет на истинные мотивы того или иного поведения.

Учащихся в краткие сроки можно натренировать на наблюдение за поведением игроков, правда, в ограниченном спектре, ведь высокого уровня мастерства в этом плане можно достичь только благодаря программам обучения тренеров-консультантов. Умение наблюдать за поведением людей — обязательное качество тренера-консультанта, так как в огромном количестве случаев вы будете иметь дело с другими людьми — студентами вашего курса и их взаимоотношениями — иногда даже в большей мере, чем с самим процессом обучения и его задачами.

Простой учет вклада участников

Самой простой формой наблюдения и последующего анализа поведения группы является простой учет вклада участников. Внося имя участника, вы начинаете подсчет того, как часто он/она совершал вербальный вклад, т. е. высказывал идеи, вносил предложения и т. д. Разумеется, вклад не обязательно может быть только вербальным, но другие виды вклада анализируются другим способом.

Имена членов группы пишутся на листе бумаги. По мере развития событий участник игры что-то говорит, т. е. вносит вклад, и соответственно этому, напротив его имени наблюдателем ставится «палочка». В конце концов выстроится ряд «палочек» напротив каждого имени, что указывает на количество вкладов, сделанных тем или иным участником в процессе игры. Для легкости счета можно объ-

единять «палочки» в «комплекты» по пять штук. На рис. 3.2 приводится простой пример данного способа наблюдения.

Фред	ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ	50
Джейн	ИИ И	7
Гарри	ИИ	3
Салли	ИИ ИИ ИИ ИИ I	21
Мэри	ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ	45
Рита	I	1

Рис. 3.2. Простой учет вклада участников

Запись наблюдателя указывает на степень участия каждого члена группы — высокую, среднюю или низкую. Председатели собраний и лидеры мероприятий замечают, что некоторые участники были молчаливы, а другие общительны, но не могут сказать, насколько они были молчаливы или общительны. Не все даже могут сказать, был ли тот или иной участник просто молчалив или слишком молчалив.

Однако запись дает несколько больше чем простое констатирование вкладов, а именно подготавливает почву для вопросов на обсуждении. Например, Рита, как показывает запись, была молчалива. Почему? Не случилось ли это оттого, что другие вели себя слишком активно, говорили очень много, и у нее просто не было возможности вставить словечко, а лидер группы, возможно, ни разу ей этого не предложил? А также почему Фреду и Мэри было позволено взять инициативу обсуждения в свои руки и не был ли лидером кто-либо из них?

Запись такого рода не дает ни представления о длительности вклада — возможно, вклады Фреда представляли собой отдельные слова — ни о качестве вклада, ни о том, как проходило обсуждение. Для получения этой информации требуются другого рода записи наблюдения. Например, в качестве варианта указанной формы можно предложить ставить «палочку» за каждые 10 секунд вклада (10 секунд времени — именно тот срок, который вы можете легко вычислить); либо последовательность вкладов может быть показана как 1, 2, 3... и т. д. по мере совершения следующего вклада. Очевидно, что чем больше людей в группе, тем более трудным становится учет их вкладов, но в этой форме наблюдения легко можно достичь мастерства, а 100%-ная полнота записи не всегда необходима.

Направляющие социогаммы

Если наблюдение имеет разные цели, например необходимо записать, каким образом проходило обсуждение между членами группы в дополнение к количественному анализу, представленному простым учетом вклада участников, то полезным инструментом может стать направляющая социогамма.

Для этого на лист бумаги наносятся кружки, соответствующие членам группы, в той последовательности, в которой они сидят. До начала наблюдения все кружки соединяются линиями, причем, помимо этого, из каждого кружка проводится короткая линия в направлении, противоположном центру диаграммы. Такая первичная схема представлена на рис. 3.3.

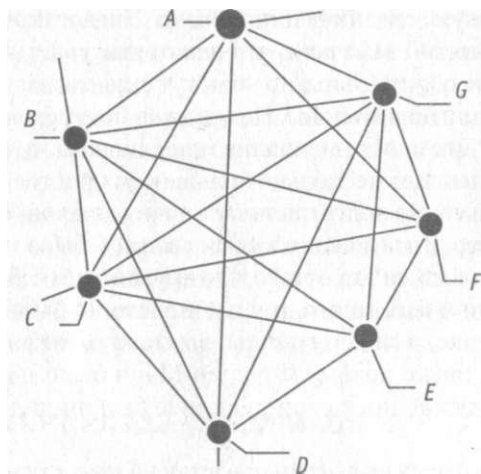


Рис. 3.3. Начальная направляющая социогамма

Когда участник группы вносит вклад, стрелочка помещается на линию, ведущую к тому участнику, для которого этот вклад сделан. Если вклад делается для всей группы, стрелочка помещается на линию, исходящую от члена-вкладчика. Могут также применяться дополнительные информационные символы, например «палочка», пересекающая линию в случае, если участник перебивает другого участника. Количество стрелочек суммируется и, как в случае с простым учетом вкладов, показывает частоту вклада в дополнение к указанию «вкладчиков» и получателей «вклада», т. е. к другим членам группы или всей группе в целом. Рисунок 3.4 отражает полную направляющую

социограмму — цифры за буквами, соответствующими участникам, указывают на количество сделанных вкладов.

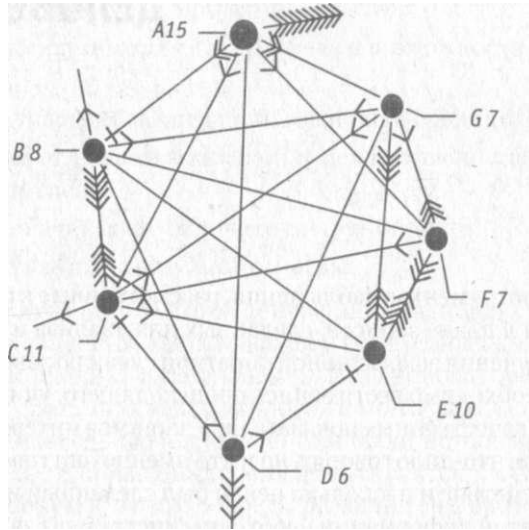


Рис. 3.4. Завершенная направляющая социограмма

Социограмма показывает, что определенная деятельность, за которой ведется наблюдение, может быть разделена на четыре подгруппы: член *D* был почти полностью изолирован, так как его перебивали члены *C* и *E*, единственные члены группы, с кем *D* мог говорить, — и так неудачно! В конце концов, *D* ограничились вкладами только в отношении всей группы в целом, но никто не откликнулся. *B* и *C* сформировали собственную подгруппу из двух человек, общаясь преимущественно друг с другом. *E*, *F* и *G* сформировали другую подгруппу, большую часть времени игнорируя остальную группу. Лидера *A* большую часть времени игнорировали *D*, *E*, *F* и *G*, перебивали *B* и *C*, так же как и *D*, он был вынужден большинство вкладов делать в группу в целом, что также, как правило, оставалось без внимания.

Мы рассмотрели некоторые наиболее простые и целенаправленные формы анализа наблюдения, который, будучи несомненно полезным, дает ограниченную информацию. В следующей главе описывается более сложный, и информативный инструмент, который по-разному может быть использован инструктором и учащимися, причем последним может понадобиться только небольшой инструктаж, чтобы овладеть некоторыми приемами.



Оба типа инструментов наблюдения, рассмотренные в главе 3, сильно ограничены в плане записей, сделанных для анализа и обратной связи. Для получения эффективной обратной связи по завершении деловой игры необходимо вести запись происходящего, учитывая количественные и качественные показатели. Учащимся интересно не только как часто они что-либо говорят, но и что именно они говорят, какое это имело воздействие и насколько ценен был сделанный ими вклад. Для получения этой информации необходим инструмент записи, который может быть слишком громоздким в использовании, а потому необходим некоторый компромисс. Таким компромиссом может стать анализ поведения.

Анализ поведения

Некоторые исследователи, чья первоначальная деятельность была связана с авиаперевозками, разработали практический подход к анализу деловой игры (Rackham and Morgan, 1977; Rackham and Honey, 1971). Этот подход, названный поведенческим анализом (ПА), относительно прост, целенаправлен, а также отличается большой гибкостью в применении. Данный метод особенно полезен для программ, направленных на развитие межличностных и интерактивных навыков, а также может применяться в любой ситуации, требующей действия и взаимодействия.

Подобный метод интерактивного наблюдения включает в себя фиксирование системы определенных поведенческих моделей, что значительно превышает простой учет личного вклада каждого рассматриваемого в предыдущей главе.



Поведение подразделяется на категории, причем каждая категория может изменяться сообразно ситуации в тех пределах, в которых действуют приведенные ниже критерии:

- значимость ситуации для наблюдателя и возможность наблюдения за ней;
- поведение участников ситуации можно идентифицировать;
- наблюдения отличаются высокой надежностью и взаимодействием наблюдателей;
- категории значительно отличаются друг от друга;
- категории связаны с результатом игры.

Я широко использовал поведенческий анализ на собственных практических занятиях, так как нахожу его чрезвычайно полезным инструментом анализа и наблюдения. Я ввел некоторые дополнительные категории, а также адаптировал к моим собственным подходам уже имеющиеся, особенно если они были не так мне понятны, как хотелось бы. В большой степени это относится к категории «несогласия», которую я, в свою очередь, разделил еще на две категории: «несогласие без объяснения причин» и «несогласие с объяснением причин». Я рассматриваю категорию несогласия как два различных типа поведения — отрицательного и положительного. Категории «защита» и «нападение» я объединил в одну — «нападение», так как одно это слово кажется мне достаточно емким, чтобы отразить основную причину такого типа поведения. Аналогично «блок-ситуация/заявление о возникновении трудностей», мне кажется, может быть объединена в одну категорию — «блок-ситуация», что означает такую ситуацию, которая препятствует дальнейшему развитию деловой игры, и комментарии, не способствующие ее развитию. Хотя в большинстве случаев я пользуюсь термином «локаут», множество примеров рассматривают «прерывание» как принципиальный тип поведения. Вот основные категории, которые я выделяю при наблюдении за группой. Причем некоторые из них — общепринятые категории, а некоторые изобретены мною лично.

- Предположение: тип поведения, при котором внутренней движущей силой развития игры является выдвижение идей для последующих действий.
- Предложение: тип поведения, при котором предположение ставится в форме вопроса: а что, если мы сделаем?.. Исследования,

проведенные Хани, показали, что предложения, сделанные в такой форме, гораздо охотнее принимаются группой, чем те, которые делаются в виде прямого утверждения.

- **Построение:** поведение, направленное на поддержку предположения, внесенного другим лицом; суть поддержки — либо дополнение предположения, либо его усиление.
- **Запрашивание информации:** поведение, направленное на выяснение фактов, опрос мнения, обмен взглядами, идеями, чувствами и информацией.
- **Выдача информации:** утвердительное **ПОВЕДЕНИЕ**, предлагающее факты, мнения, взгляды, идеи, чувства или информацию без оформления вышеперечисленного в виде предложений.
- **Несогласие с указанием причин:** выражение точки зрения, сознательно или прямо заявляющей об ином мнении, чем мнение другого человека, **С** аргументацией причин подобного несогласия.
- **Несогласие:** краткое лаконичное выражение несогласия без объяснения причин.
- **Поддержка:** сознательное заявление в поддержку какого-либо другого лица или других **ВЗГЛЯДОВ**.
- **Проверка понимания:** попытка выяснить, понятен ли вклад, сделанный другим лицом, или то, что человек хотел сказать или подразумевал. Обычно проверка понимания делается в форме вопроса или повторного заявления.
- **Подведение итогов:** лаконичное заявление, сопоставляющее обсуждение и решения, принимаемые на данном или на предыдущем этапе.
- **Открытость:** поведение, при котором докладчик публично признает **СВОИ** ошибки или упущения либо приносит извинения за последствия этих ошибок или упущений.
- **Блокировка:** предложение, не способствующее развитию действия, сделанное в негативной форме и не предлагающее никаких альтернатив.
- **Нападение:** оппозиционное заявление, высказанное эмоционально и агрессивно.
- **Ввод:** прямое вербальное действие с целью вовлечь в процесс кого-либо через вопрос, адресованный этому лицу, или обращение к нему по имени.



- Локаут/прерывание: поведение, направленное на исключение кого-либо из процесса путем перебивания говорящего или внесение своего предложения в то время, как кого-либо только что ввели в игру, но он не успел еще ничего сказать. Также это относится к ситуации, когда двое или больше участников увлечены спором между собой.

Обычно поведенческий анализ выполняется наблюдателем, сидящим тихонько в стороне от группы, делающим пометки по поводу всего сказанного и ведущим записи в листе ПА. В этом листе необходимо ставить галочку или какой-либо другой знак каждый раз, как участник игры делает какое-либо замечание, комментарий, предложение — словом, вносит вклад. При этом наблюдатель излагает краткое содержание вклада, но не истолковывает его. Формат листа ПАи наблюдаемая категория зависят от мастерства и опыта наблюдателя в проведении анализа поведения, а также от количества участников игры, причин проведения ПА и прочих мероприятий, в которых приходится участвовать наблюдателю. Наблюдатели, отобранные из числа студентов, должны пользоваться упрощенным листом ПА, если с ними предварительно не были проведены соответствующие тренинг и инструктаж. Не вызывает сомнений, что чем более упрощен лист ПА, тем более простыми и краткими будут записи, требуемые для обратной связи. При овладении необходимыми навыками и опытом количество категорий может быть увеличено.

Если количество категорий требуется сократить, необходимо оставить наиболее значимые для практической деятельности. Так, например, если речь идет об игре, направленной на разрешение проблем и принятие решений, то в сокращенный список категорий полезно включить:

- предположение;
- поиск идей;
- поиск информации;
- выдачу информации;
- подведение итогов;
- прерывание;
- другие типы поведения.

Предлагаемый вариант формата наблюдения ПА изображен на с. 67. В заголовок каждой колонки вписано имя участника. Ряды

отражают избранные категории. Внесение каждым участником своего вклада отражается на пересечении колонки участника с рядом-категорией. Количество категорий, включенных в лист наблюдения, должно быть таким, чтобы наблюдатели, ознакомившись со значением каждой категории, были способны проводить наблюдения и делать записи при минимальном инструктаже. Не обязательно, что увеличение числа участников осложнит задачу: как бы там ни было, в большинстве случаев — участники высказываются по одному, а не все разом. Конечно, бывают ситуации, когда несколько участников говорят одновременно либо резко возрастает темп обсуждения, но это все же занимает по времени меньшую часть обсуждения, где от наблюдателя требуется больше напряжения и большая скорость в ведении записей.

Такой лист наблюдения может использоваться для отображения работы наблюдаемой группы в ряде аспектов.

- В количественном отношении степень вклада участников хорошо уравновешена, за исключением Сэлли, которая гораздо «молчаливее» остальных участников и не предлагает никаких оригинальных идей, придерживаясь только собственного мнения.
- Джин также более молчалива, чем большинство членов группы, но в отличие от Сэлли она, по крайней мере, делает предположения и достаточно заинтересована в мнениях остальных участников, чтобы поинтересоваться, есть ли у них какие-либо идеи. Такое поведение представляется не самым обычным. Ее можно назвать изрядным «толкачом» — 30% ее вклада внесено за счет того, что она перебивала других участников.
- Майк, похоже, самый креативный из всех участников — он дает наибольшее количество предложений, хотя для этого он часто перебивает других.
- Ральф очень похож на Майка в плане внесения предложений, но с меньшим коэффициентом перебивания других.
- Мэри принадлежит первенство в части внесения вклада, хотя выдвижение ею предложений происходит большей частью в форме утверждений, для чего она также часто перебивает остальных. Однако она поддерживает лидера в подведении итогов.
- Джон совершенно очевидный лидер, по крайней мере его поведение — это во многом поведение лидера, который задает множество вопросов, вносит несколько меньше предложений, подводит итоги и очень редко перебивает остальных.

Разумеется, оценка, сделанная только на основании записи ПА, не передает полной картины, а потому опытный наблюдатель дополнит ее большей цифровой информацией и повествовательными наблюдениями. Но ни один подход не предоставит столько информации, сколько информационный лист при соответствующем анализе.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (СОКРАЩЕННЫЙ ЛИСТ НАБЛЮДЕНИЯ)							
Практическое задание _____							
Период наблюдения _____							
	Джон	Майк	Сэлли	Джин	Ральф	Мэри	Итого
Предположения	9	15		1	15	4	44
Поиск идей	5			1	1		7
Поиск информации	16	6	1	5	15	19	62
Выдача информации	12	22	12	14	14	25	99
Подведение итогов	7					1	8
Прерывание	6	15	1	10	8	14	54
Другие типы поведения	11	15		6	10	10	52
Итого	66	73	14	37	63	73	326

Более опытный ПА-наблюдатель сможет вести запись типов поведения и при большем количестве участников и категорий. Чем больше категорий, тем подробнее и эффективнее информация. Однако наступает момент, когда увеличение формата ПА может стать разрушительным, т. е. количество категорий становится чрезмерным для наблюдения, а количество вкладов участников — сокрушительным для наблюдателя. Популярный закон обеспечивает, чтобы при упущении чьего-либо вклада кто-нибудь из группы мог позже заявить, что внес свой вклад в какую-либо из категорий, а другой поддержит это заявление. В этом случае доверие к ПА будет подорвано. Я обнаружил, что при обычном наблюдении за группой численностью 8–10 человек я могу успешно справиться с 11 категориями. На с. 68 при использовании тех же итоговых данных, что и в сокращенном листе наблюдения, изображен тип листа ПА, используемого мною в определенных обстоятельствах.

Лист ПА может быть изменен применительно к типу наблюдаемого практического задания, так же как ранее описанные листки наблюдателей-учащихся, где изменения проводились через различ-

ные вопросы. Например, для тренинговых программ, посвященных искусству переговоров и продаж, категории могут относиться к самым предметам:

- заявление характеристик;
- заявление преимуществ;
- поиск требований;
- разрешение поднятых проблем;
- закрытие и т. д.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (ЛИСТ НАБЛЮДЕНИЯ ИЗ 11 КАТЕГОРИЙ) Практическое задание _____ Период наблюдения _____							
	Джон	Майк	Сэлли	Джин	Ральф	Мэри	Итого
Предположения	6	15		1	12	4	38
Предложения	3			0	3		6
Поиск идей	5			1	1		7
Поиск информации	16	6	1	5	15	19	62
Выдача информации	12	22	12	14	14	25	99
Подведение итогов	7					1	8
Открытие		1		1		2	4
Несогласие		6		2	2	1	11
Нападение/блокировка	1	8		2	6	6	23
Ввод	10			1	2	1	14
Прерывание	6	15	1	10	8	14	54
Итого	66	73	14	37	63	73	326

В результате анализа потребностей обучения или как следствие самой обучающей программы можно установить, что какой-либо изучаемый предмет представляет особую трудность для студентов. Поведенческий анализ способен помочь сосредоточиться на области предполагаемых проблем и произвести анализ ситуации. Например, могут существовать проблемы с проведением собраний на работе или с обучающей программой проведения собраний. Категории, полезные для данной ситуации, указаны в листе ПА на с. 69. Их цель — анализ предполагаемого поведения группы, участвующей в собрании.



ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (ИЗБИРАТЕЛЬНЫЙ ПА ПО КАТЕГОРИЯМ) Практическое задание _____ Период наблюдения _____	
Предположения, относящиеся к процедуре	
Предположения, относящиеся к содержанию	
Предложения	
Построение предположений	
Директивные предположения	
Удержанные предположения	
Утраченные предположения	
Отвергнутые предположения	
Повторение предположений	
Итого	

ПА, используемый таким способом, должен быть способен установить проблему или по крайней мере установить причины возникновения проблем в группе, проводящей собрание. При возникновении подозрения, что проблема кроется в поведении, категории можно разбить на подкатегории.

Поведенческий анализ в практических заданиях типа «один на один»

Когда вы применяете ПА в задании с двумя участниками («один на один»), вы обнаруживаете, что наблюдать и вести записи здесь гораздо легче, чем в случае с группой. Это также означает что при необходимости используемый вами лист ПА может содержать и большее число категорий. Основные категории, представленные на с. 69 являются основой ПА, которая может быть дополнена другими категориями, более соответствующими наблюдаемому действию, например, переговоры один на один, консультационное собеседование, дисциплинарное взыскание и т. д.

Для данных ситуаций требуется вести запись только в двух колонках; одна — для проводящего собеседование и другая — для соискателя. Часть такого ПА показана ниже.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (ЧАСТЬ ЛИСТА ПА ДЛЯ ЗАДАНИЯ ТИПА «ОДИН НА ОДИН») Практическое задание Период наблюдения _____		
	Проводящий собеседование	Соискатель
Предположения, относящиеся к процедуре		
Предположения, относящиеся к содержанию		
Предложения		
Прочее		

Наблюдение за работой отдельного человека

Иногда представляется желательным или необходимым наблюдать за действиями и поведением отдельного человека во время его работы в группе или во время какой-либо другой деятельности. Для этого можно воспользоваться всеми ранее описанными методами, в том числе и теми, о которых рассказывалось в предыдущей главе, но так же, как в случае с групповым ПА и «один на один ПА», количество категорий можно не сокращать, так как ваше внимание будет сосредоточено только на одном человеке.

Ключевые записи

Когда ведется запись ситуаций, где под наблюдением находится один человек, необходимо делать гораздо более подробные пометки, чем в других случаях, однако будьте осторожны и не дайте записям стать излишне подробными, иначе впоследствии у вас могут возникнуть сложности с выявлением наиболее значимой информации для обратной связи. Наиболее подходящим было бы записывание вами ключевых слов и фраз, способных напомнить вам о наиболее важных происшествиях.

Безусловно, эта техника требует некоторой тренировки. Многие вначале испытывают трудности с ключевыми словами и фразами, и несмотря на правильное определение ключевых концепций, не могут быстро их записать. В результате они пишут слишком много и, соответственно, что-то упускают в плане слушания.

Вам было бы полезнее изобрести собственную систему сокращений, чем учиться скорописи и стенографии. Кроме того, существует ряд стандартных или общепринятых сокращений, которые вы можете использовать для вашей собственной системы сокращений:

напр. — например;	т. е. — то есть;
т. к. — так как;	> — ведет к, развивается в;
> — больше, чем;	< — меньше, чем;
= — равно; так же;	? — не то же самое, неравенство.

В двух последних главах описаны принципиальные методы наблюдения, которые, в основном, применяются в группах. Однако существуют и другие, и вопрос в том, каковы критерии для определения приемлемости того или иного подхода, дающего наиболее четкую, непредвзятую и полную информацию о том, что произошло во время игры. Стихийное, бессистемное наблюдение хуже, чем отсутствие наблюдения вообще, так как оно дает основания для обвинений в предвзятости, упущениях или ошибках. Далее по ходу рассмотрения специфических заданий мы рассмотрим и другие варианты наблюдения и анализа.



Многие методы, о которых рассказывалось выше в контексте группового участия, без сомнения, могут применяться для наблюдения за ходом практического задания только с двумя участниками, например в ситуации «собеседование». В большинстве случаев это существенно облегчает наблюдение — ведь сосредоточиться на двух участниках гораздо легче, чем на группе из 10–12 человек. Так же как в случае с группой, наблюдение может вестись самим тренером-инструктором, учащимися, сторонними наблюдателями, локальной телекамерой и через видеозапись.

Слушание

Некоторые проблемы, возникающие при наблюдении за группами, могут сохраняться и даже увеличиваться при наблюдении за парой игроков, так как в последнем случае присутствие наблюдателя становится более ощутимым. Речь идет о вашем умении слушать, и хотя этот навык вообще необходим для наблюдения, наблюдать за парой игроков иногда сложнее, чем за группой. Часто это происходит потому, что мы стараемся все успеть — наблюдать, записывать, анализировать, а темп разворачивающихся событий порой держит нас в напряжении во время всей игры. Часто наши зрение и слух напряжены до предела, и если не возникает каких-либо других мощных раздражителей, мы полностью концентрируемся на игре. Когда мы наблюдаем за парой людей, беседующих или принимающих участие в собеседовании, окружающая обстановка, как правило, гораздо спокойнее, темп игры более медленный и нет страстей, зачастую сопровождающих групповые задания.

Соответственно наблюдатель может уделить слушанию большее внимание. Большинство людей убеждены, что они всегда слушают других, однако прямые и косвенные свидетельства указывают на об-



ратное. Умение слушать наравне с другими человеческими качествами встречает преграды и проблемы, которые необходимо преодолеть и разрешить до того, как будет сделан обоснованный вывод.

В огромном количестве случаев мы только думаем, что слушаем, а на самом деле мы просто слышим голоса других и купаемся в море слов. Умение эффективно слушать не обязательно подразумевает необходимость полностью сосредоточиться на говорящем вплоть до игнорирования всего остального. К сожалению, практика подтверждает, что мы и в самом деле слушаем только в течение небольшого количества времени, а затем мы делаем умозаключения из сказанного и, вместо того чтобы продолжать слушать, начинаем переосмысливать сказанное, соответственно уже меньше слушая то, что говорят. Нам повезло, что в определенных пределах мы можем делать несколько дел сразу, но в конце концов многообразие действий способно увести нас в сторону от основной цели слушания.

Препятствия для эффективного слушания

Существует множество преград для эффективного слушания, что широко описано в разных источниках, таким образом, вы или другие наблюдатели должны быть хорошо осведомлены об этом, чтобы минимизировать действие этих преград.

Большинство препятствий можно преодолеть простым (!) приемом, убеждающим нас, что мы сосредоточены на **100%** на взаимодействии игроков и не позволяем посторонним факторам вклиниваться между нашим мозгом и нашими ушами. Поэтому чаще рекомендуются более сложные инструменты наблюдения, чем слишком простые. Все, что может заставить нас сконцентрироваться на процессе, способствует наблюдению в целом. Чаще заглядывайте в обширную **памятку**, чем полагайтесь на простой подход; применяйте разнообразные методы ведения записи и фиксирования информации (что легче сделать при наблюдении за парой игроков, чем за группой); используйте продуманный лист ПА с большим количеством категорий наблюдения и т. д. В главе 4 имеется ряд предложений по содержанию ПА листа для наблюдения за игрой-собеседованием.

Ниже приведен пример листа наблюдения за игрой-собеседованием или переговорами с участием двух человек. Такой листок может быть выдан наблюдателю или группе наблюдателей до начала игры, в то время как участники игры знакомятся с кратким описанием своих ролей.

Листки в помощь поведенческому анализу, описанному ранее в главе 4, идеально подходят для наблюдения за практическими заданиями с двумя участниками, и более подробные ПА, с большим количеством категорий, могут применяться только для записи действий двух человек. Листок наблюдения за игрой-переговорами может быть преобразован в листок ПА. В этом случае он примет вид, приведенный ниже, причем игра может быть продлена, для того чтобы охватить основные поведенческие категории, свойственные переговорам.

ЛИСТОК НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ИГРОЙ-ПЕРЕГОВОРАМИ

1. До того как вы передадите этот листок, укажите особенность техники ведения переговоров, которая обсуждалась во время учебного процесса и на применение которой вы хотели бы обратить внимание наблюдателей.

2. Укажите степень вашей удовлетворенности результатами переговоров.

Очень удовлетворен

Крайне неудовлетворен

6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

Почему вы даете такую оценку? Прокомментируйте результат и то, как он был достигнут.

3. Насколько вы удовлетворены действиями участников переговоров?

Очень удовлетворен

Крайне неудовлетворен

6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

Почему вы даете такую оценку? Дайте пример поведения участников переговоров во время игры.

4. Поставьте крестик над теми цифрами, которые, по-вашему, лучше характеризуют одного участника по всем параметрам, и нолик — для характеристики другого участника.

Гибкий

Жесткий, бескомпромиссный

6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

Склонный доверять

Подозрительный

6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

Вдумчивый

Безрассудный

6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

Склонный к сотрудничеству

Склонный к конкуренции

6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

5. Насколько вы были бы заинтересованы в переговорах с любой из сторон когда-нибудь в будущем?

Очень заинтересован

Совсем незаинтересован

6

5

4

3

2

1

Почему вы даете такую оценку? Пожалуйста, аргументируйте свою позицию.

6. Другое, замеченное вами в ходе наблюдений, чем вы считаете нужным поделиться.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (ЛИСТОК ПАДЛЯ ИГРЫ-ПЕРЕГОВОРОВ)

Практическое задание — Проведение переговоров

Длительность наблюдения

	Участник переговоров 1	Участник переговоров 2
Выдвигающий предположения		
Предлагающий альтернативы		
Выдвигающий гипотетические предложения (предложения-предположения)		
Вносящий конкретные предложения		
Строящий		
Ищущий идеи		
Ищущий информацию		
Дающий информацию		
Оказывающий поддержку		
Выражающий несогласие		
Выражающий несогласие с указанием причин		
Выражающий отказ		
Выражающий отказ с указанием причин		
Открытый		
Проверяющий, понимают ли его		
Подводящий итоги		
Заводящий в тупик		
Принижающий (себя или собеседника)		
Угрожающий		
Перебивающий		
Предлагающий отсрочку		
Итого		

Невербальное общение

Невербальное общение (НВО), т. е. общение без слов, но при помощи жестов, выражения лица и т. д., происходит постоянно во время любого вида взаимодействия между людьми, будь то группы людей или два собеседника. Однако если вы сосредоточены на том, что люди в группе говорят, вы, замечая некоторые моменты невербального общения, не придаете им большого значения и, вероятно, многое в этом плане упускаете. Разумеется, вы можете поставить НВО целью наблюдения, но в этом случае вы можете упустить многое ценное, что будет сказано.

Вести одновременное наблюдение за вербальным и невербальным общением легче в игре-переговорах или собеседовании просто потому, что нужно слышать и видеть меньшее количество людей. Таким образом, в игре с двумя участниками возрастает роль НВО.

Вот наиболее важные черты НВО:

- жесты;
- выражение лица;
- взгляд (контакт глаз);
- позы;
- близость к собеседнику.

Рассмотрим некоторые из этих черт.

Жесты

Жесты людей существуют в огромном многообразии и широте спектра экспрессивности, хотя в толковании любого проявления НВО мы должны проявлять максимум осторожности. Знак, имеющий определенное значение в культуре одной страны, может иметь совершенно другое значение (иногда прямо противоположное) в другой стране. Многие неосознанные жесты свидетельствуют об истинном отношении собеседника.

- Типичным является жест, когда говорящий протягивает руки к собеседнику. При этом имеет значение положение ладоней. Руки, протянутые собеседнику ладонями вверх всвидетельствуют об искренности говорящего.
- Жест «указка» может свидетельствовать о прогрессивных намерениях говорящего. «Указкой» может быть указательный палец, который используется говорящим в качестве инструмента усиления акцента на сказанном, как попытка привлечь внимание собеседни-



ка к сказанному. Если говорящий при этом двигает пальцем вверх-вниз — это свидетельствует о попытке подчеркнуть еще большую важность сказанного и предупредить собеседника о необходимости вдуматься в смысл сказанного. Если говорящий легонько «тычет» кончиком пальца в собеседника, это означает, что ему, собеседнику, лучше принять сказанное во внимание (или другое!).

- Другой жест, который может быть трактован как согласие или несогласие, — это прикосновения к своему лицу. Такие жесты обычно **МОГУТ** применяться, когда человек ищет способ выражения несогласия, или думает, как отсрочить решение, или просто хочет скрыть свои чувства. Такой жест можно наблюдать, когда, скажем, наша очередь говорить, — при этом подбородок «гнездится» в ладони, локоть уперт в колено, а пальцы направлены вверх. При другом положении руки, где указательный палец прижат к щеке, а остальные — поддерживают подбородок (при этом голова часто слегка наклонена), Можно предположить, что собеседник оценивает полученную информацию, которая представляет для него интерес.

Выражение лица

- Выражения, мелькающие на лице, отражают мысли, которые, не будучи высказаны, тем не менее «пробегают» по лицу. Улыбка, как правило, указывает на согласие или удовольствие, хотя, конечно, улыбка может быть неискренней и скрывать истинные чувства. Нахмуренные брови обычно указывают на несогласие, но, с другой стороны, могут также свидетельствовать о том, что их обладатель просто сосредоточен на том, что вы только что сказали.
- О глазах говорят, что они — зеркало души. Они также могут быть проводниками в ваш внутренний мир — и к вашим невысказанным мыслям. К людям, улыбающимся ртом, но не глазами, относятся с подозрением. Когда вы хотите скрыть удовольствие, вы обычно не улыбаетесь, но вас могут разоблачить ваши «улыбающиеся» глаза.

Контакт глаз

- Манера говорить глядя (или не глядя) на собеседника — очень мощный индикатор **НВО**, которому, к несчастью, не всегда дается верное толкование. Например, человек, избегающий смотреть на своего собеседника, может, пытается скрыть свои чувства или вообще он — личность «скользкая» и нечестная, но, с другой стороны,

он может быть очень застенчивым человеком, которому просто неуютно смотреть в глаза малознакомым людям, т. е. тем, с кем у него нет достаточно близких доверительных отношений. Более того, взгляд в глаза не обязательно означает открытость и искренность: если взгляд слишком продолжительный и прямой, тот, на кого этот взгляд направлен, может почувствовать себя неуютно что, возможно, и является намерением «смотрящего».

- Не менее, чем продолжительность взгляда, важна и область, куда направлен этот взгляд. Так, например, область «делового» взгляда — это участок лба собеседника над переносицей. Таким образом вы поддерживаете контакт глаз с собеседником, но избегаете взаимной неловкости от постоянного смотрения друг другу в глаза. Социальная, менее формальная атмосфера позволяет расширить эту область до области рта. Более интимная атмосфера способна допустить скольжение взгляда ниже, на область груди. Осведомленность о значении таких взглядов позволяет лучше судить о личных взаимоотношениях игроков.

Поза

Позы общающихся могут указывать на их невысказанные мысли.

- Простая поза сидящего прямо с выражением сосредоточенности на лице, свидетельствует, как правило, об интересе и внимании к предмету разговора.
- Поза, при которой человек слегка отвернулся от говорящего, хотя бы даже нижней частью тела, может указывать о недостаточном интересе до полного его отсутствия.
- Поза, когда человек сидит или стоит со скрещенными на груди руками, предполагает оборонительную позицию или даже попытку возведения барьера. Исследования показывают, что при позе со скрещенными руками восприятие сказанного снижается на 40%. Если при скрещенных руках пальцы собеседника еще и сжаты в кулаки, это может говорить о его враждебности или агрессии.
- Поза, когда руки собеседника стиснуты или когда он крепко сжимает подлокотники кресла, предполагает скрываемую досаду или неудовлетворенность; если при этом его тело слегка наклонено вперед, можно предположить также, что человек хочет выразить свои чувства, но не решается.



Близость к собеседнику

У двух участников игры не всегда есть возможность сесть так, как они хотят, а не как им предлагают, — зачастую это обусловлено определенным углом установки видеокамеры, но при отсутствии таких ограничений расстояние, которое участники игры устанавливают между собой, может свидетельствовать об отношениях между ними.

- Произвольное расположение собеседников по обе стороны стола в большинстве случаев означает конфликт или по крайней мере формальную ситуацию, где стол служит барьером. С другой стороны, для многих людей такое положение совершенно естественное и не подразумевает никакого глубинного смысла. Совершенно противоположное неформальное положение, когда собеседники сидят рядом, по одну сторону чего-либо, означает их дружеское отношение друг к другу, открытость и неформальность. Существует также и «промежуточная» позиция — сбоку стола; здесь обычно предлагают сесть соискателю во время собеседования. Интересно наблюдать, как рассядутся участники игры, если им дана возможность выбора.
- Близость собеседников друг другу отражается в том, что известно под названием «зоны близости». Существует несколько расстояний, указывающих на личную зону, необходимую людям, а также допустимые расстояния **приближения** собеседников друг к другу, которые могут свидетельствовать либо о каких-либо взаимоотношениях, либо о попытке установить такие взаимоотношения. В *личную* зону человек допускает домочадцев, родственников и близких друзей; в этом случае люди могут находиться очень близко друг к другу, а иногда даже прикасаться друг к другу. *Социальная* зона существует для более официальных ситуаций либо для ситуаций, где необходим вид официальности; здесь нормальным для собеседников считается расстояние вытянутой руки или примерно трех **шагов**. *Деловая* зона предполагает расстояние между собеседниками не менее шести футов, очень формальное общение, чему часто способствует наличие стола между собеседниками. *Общественная* зона — самая большая из названных, может изменяться под воздействием ситуации. Расстояния этой зоны редко выдерживаются участниками заданий, где требуются только двое.

Дальнейшие примечания относятся к наиболее типичным и часто используемым сигналам НВО, которые можно наблюдать в играх с двумя участниками и смысл которых, как правило, можно истолковать или определить. Однако в толковании НВО легко ошибиться, так как сигналы не всегда значат то, что должны бы, как, например, в случае с «маскирующей улыбкой». Самым лучшим решением в такой ситуации был бы анализ поведения в ряде ситуаций, и если просматривается какая-то определенная линия поведения, то толкование сигналов НВО будет более верным. Поза слушателя, при которой тело слегка подалось вперед, руки направлены в сторону говорящего, рот приоткрыт, а на лице — выражение заинтересованности, может почти безошибочно быть истолкованной как желание перебить говорящего и высказать свою собственную мысль.

Вам понадобится решить, будете ли вы наблюдать только за вербальным поведением игроков, только за невербальным или и за тем, и за другим. Окончательное решение основывается на ряде факторов, относящихся к ситуации, среди которых:

- наличие наблюдателей в необходимом количестве;
- опыт наблюдателей — ваш или учащихся, назначенных наблюдателями;
- тип практического задания (игры);
- цели игры: что более значимо для данной игры — вербальное или невербальное общение;
- время, отпущенное на обратную связь по многим процессам, наблюдаемым во время игры;
- каким образом результаты наблюдения преподносятся участникам игры.

Разновидности наблюдения

Способы наблюдения за игрой с двумя участниками очень похожи на способы наблюдения за группой, хотя в ситуации с двумя участниками применяется один очень существенный метод, который я хотел бы вам сейчас представить и который подробно описан далее, в главе 9.

Тренер-инструктор в качестве наблюдателя

Большинство рекомендаций, приведенных в главе 3 в отношении наблюдения, проводимого самим тренером, подходят к наблюдению за игрой только с двумя участниками.



Естественно, вмешательство, как говорилось выше, допускается только в крайнем случае, и даже если этот самый случай **наступил**, следует оттягивать момент вмешательства, так как оно не даст учащимся возможности самим найти решение сложной проблемы. Вмешательство с остановкой игры — это самая крайняя мера, которой должны предшествовать усилия тренера, направленные на то, чтобы повлиять на решение игроков пересмотреть выбранный ими курс, сделать выводы и продолжать игру.

Методы отдаленного наблюдения

Так же как для наблюдения за группой, в случае с двумя участниками могут привлекаться наблюдатели из числа учащихся, но с вышеуказанными оговорками ввиду большей деликатности ситуации. Для большинства случаев использование специальных наблюдательных окон и местных камер слежения будет еще более эффективным в наблюдении за парой участников, чем за группой. Разумеется, участники будут осведомлены о ведущемся за ними наблюдении — будь то группа их товарищей по другую сторону наблюдательного окна или — чаще — направленная на них камера, фиксирующая все звуки и движения и передающая информацию группе, находящейся где-то в другом месте. Обычно в этом случае игроки больше нервничают, чем в случае наблюдения за группой, так как каждого из двух участников рассматривают более пристально, особенно в ситуациях, где человек не очень уверен в себе и недостаточно компетентен.

Застенчивость перед камерой, бесспорно, влияет на исполнение, иногда до степени полного разрушения естественного поведения или даже самой игры. Но, к счастью, это относится к области наименьшей вероятности: большинство людей вначале нервничают, но даже профессиональные телеведущие нервничают в самом начале передачи. Однако, как у профессиональных телеведущих, нервозность участников деловых игр улетучивается по ходу развития действия. Большинство из них настолько втягиваются в игру, что напрочь забывают о камере.

Существует множество способов разрешения этой проблемы. Например, можно спрятать камеру под светонепроницаемым колпаком, закрепленным на стене. Несмотря на то что участники будут знать о камере под колпаком, но психологически на них благоприятно будет воздействовать факт «скрытости» камеры, снижая чувство дискомфорта.

По мнению участников игр, за которыми велось видеонаблюдение, большую проблему представляют собой **манипуляции** с камерой, так как они отвлекают внимание участников, уже втянувшихся в процесс игры. Так, например, оператор/наблюдатель в какой-то момент времени фиксирует камеру на одном из двух игроков, чтобы лучше учесть его невербальное поведение в дополнение к словам. Затем камера поворачивается, пусть медленно и осторожно, к другому игроку, чья очередь говорить. Движение камеры, даже очень аккуратное, все равно оказывает отвлекающее действие в силу своей чужеродности характеру игры. Идеальным был бы вариант, когда камера, неподвижно закрепленная на стене, была снабжена линзами, позволяющими вести свободное и бесшумное наблюдение во всех направлениях без необходимости перемещать камеру и наводить фокус. Но, к сожалению, такое не всегда возможно, к тому же если идеальной ситуации удастся достичь в одном, то, кто знает, вдруг участники игры половину отпущенного им времени будут пересаживаться и менять **позы!**

В ситуациях такого рода вам следует взвесить все преимущества и недостатки видеонаблюдения для принятия решения.

Существует универсальный способ, как свести до минимума влияние присутствия камеры: пусть она постоянно будет в аудитории во время ваших занятий — тогда учащиеся просто к ней привыкнут. Я применял этот метод, и часто случалось так, что учащиеся просили разрешить использование камеры даже в тех случаях, где это не планировалось. Если такое произойдет в вашей группе — соглашайтесь!

Группа учащихся в качестве наблюдателей

Отдельные учащиеся из общей группы, разумеется, могут привлекаться в качестве наблюдателей, заменяющих в этом качестве преподавателя, и здесь подходят все рекомендации, сделанные по поводу наблюдения за группой и роли преподавателя.

Следует установить очень строгие правила поведения для наблюдателей: во-первых, они должны по-возможности оставаться «невидимыми» для участников игры, чтобы процесс ведения записей причинял участникам как можно меньше беспокойства; во-вторых, наблюдатели ни при каких обстоятельствах и никаким образом не имеют права вмешиваться в игру. Вполне естественно, что наблюдатель-учащийся так увлечется игрой и так близко к сердцу начнет воспринимать происходящее, что у него может возникнуть непреодолимое желание вмешаться и прервать действие, если ему покажется, что игроки на ложном пути.



Привлечение студентов в качестве наблюдателей — неплохой вариант, но пользоваться им нужно очень осторожно и только в том случае, когда вы хорошо знаете свою группу. Это относится к ситуации, когда двое участников ведут игру перед остальными учащимися, выступающими в качестве наблюдателей. В некоторых случаях здесь возможны даже большие сложности, чем в ситуации с видеокамерой, к тому же количество участников ограничено условиями игры, и даже если наблюдатель отслеживает поведение более чем одного участника, я уверен, что по-настоящему чему-то научиться можно, только используя полученные знания на личном опыте.

Какую бы форму наблюдения вы ни избрали, привлекая учащихся в качестве наблюдателей, убедите их вести листки наблюдения и не полагаться всецело на свою память — она может подвести, когда придет время заключительного обсуждения. Разумеется, на начальном этапе обучения до начала игры необходимо выделить время, чтобы:

- тренер-инструктор провел брифинг с наблюдателями;
- наблюдатели (если их несколько), могли бы вместе собраться, чтобы обсудить краткое описание игры и убедиться, что им понятно, как пользоваться листком наблюдения;
- наблюдатели могли встретиться и как выполнение части учебного курса разработать собственные листки наблюдения на основе ключевых понятий предмета и внести предложения по изменению действий наблюдателей или ролей участников на разных этапах игры.

Началом работы наблюдателей можно считать момент, когда участники игры знакомятся с кратким описанием задания. Одна из главных проблем практических занятий и для наблюдателей, и для участников, ранее других ознакомившихся с кратким описанием задания, — это необходимость либо оказать давление на остальную группу с целью поторопить их, либо томиться ожиданием. Важно внимательно следить за развитием действий в подобных ситуациях и иметь наготове следующие задания для тех, кто быстрее других справится с начальным заданием.

Трио: наблюдатель плюс два участника

Наиболее распространенным методом наблюдения за практическими заданиями с двумя участниками является такой метод, при котором несколько заданий идут параллельно, причем к каждой паре участни-

ков «прикреплен» отдельный наблюдатель. Если вся ваша группа участвует в качестве наблюдателей, скорее всего, у одних наблюдение будет получаться лучше, чем у других, и если участники почувствуют неуверенность своего наблюдателя, к его наблюдениям могут отнестись с недоверием, а то и вовсе их забраковать. Если этой проблемы невозможно избежать, попробуйте хотя бы нейтрализовать ее, назначив двух наблюдателей для каждой ситуации, и преобразуйте трио в квартет! Однако помните, что и этот метод — не панацея, так как у двух разных людей с разным восприятием могут получиться разные результаты наблюдения.

Трио: игра-наблюдение

В дополнение к «тройному» подходу к наблюдению существует особая форма проведения игры с двумя участниками, известная как «трио». В основе этого метода — уже известная ситуация с тремя действующими лицами: двумя участниками и одним наблюдателем. Роль наблюдателя зависит от типа игры. Для более подробного знакомства читайте главу 11 настоящей книги.



В игре все аспекты в равной степени важны и существенны, но если бы меня поставили перед необходимостью выбора самого главного, я бы выбрал этап обзора и обмена мнениями, т. е. этап, следующий за выполнением игры. Разумеется, если нет игры — нет и обзора! К сожалению, тренеры-инструкторы из опасения ударить в грязь лицом перед учащимися часто либо сокращают обзоры, либо отказываются от них вовсе. В других случаях сама игра считается единственным аспектом, достойным внимания.

Однако и Колб, и Хани, и Мамфорд придерживаются мнения, что нельзя ограничивать обучение одними практическими играми. Необходимо отдавать должное время и внимание осмысливанию, построению теорий и обдумыванию того, что произошло, с кем произошло, на кого и как это повлияло и какой получился результат. Можно также поразмыслить на тему: почему это произошло, каковы были альтернативы и как развивался бы процесс по альтернативному пути? В конечном счете, подведя итоги всем этим размышлениям и предположениям, можно извлечь ценные уроки и подготовить план более эффективных действий.

Недостаточно опытные тренеры-инструкторы не всегда осознают, что для эффективного обзора иногда требуется больше времени, чем для самой игры. В частности, это относится к ситуации, когда в одной игре участвуют несколько подгрупп. В конце игры им всем нужно доложить о своих действиях/открытиях, обсудить наблюдения, оценить открытия, истолковать увиденное и прийти к соглашению, выделить в игре обучающие моменты и построить планы действия. Неудивительно, что этот процесс требует большого резерва времени.

Варианты

Форма обзора и обсуждения зависит от сути игры, работы наблюдателей, взаимосвязи игры с другими явлениями и процессами и т. д., но какова бы ни была форма, целью непременно остается выявление основных обучающих моментов для последующих обсуждений.

Варианты процесса обзора включают:

- обзор работы группы, инициированный и проводимый тренером-инструктором;
- поведенческий анализ;
- инициированный тренером-инструктором обзор, осуществляемый совместно с группой;
- просмотр видеозаписи, сделанной наблюдателями в процессе игры.

Обзор работы группы тренером-инструктором

В свое время такой метод обзора применялся почти повсеместно. Причина была не в его наибольшей эффективности, а в возможности для тренером-инструктора полностью контролировать процесс, что считалось очень важным. Он заключался в том, что в конце игры, когда тренер-инструктор (тренеры-инструкторы) выступал в качестве наблюдателя, «эксперты» на основании своих записей высказывали свое мнение об игре и действиях игроков. Этот подход существует и в наши дни — и порой его применение обосновано, хотя и существует опасность предубежденного, предвзятого (и, возможно, неточного) подхода. Многое зависит от того:

- насколько искусен тренер-инструктор в качестве наблюдателя;
- насколько опытен тренер-инструктор в записывании важных событий;
- насколько опытен тренер-инструктор в анализе информации;
- насколько опытен тренер-инструктор в подведении итогов наблюдения;
- насколько группа доверяет мнению тренера о ней.

Обратная связь **ЗДЕСЬ** носит, по сути, односторонний характер, при котором тренер-консультант информирует группу о своих наблюдениях и выводах, а затем переходит к следующему событию или игре, предполагая, что сказанное понято и принято учащимися. Ложный



подход к взаимодействию имеет место, когда группу просят прокомментировать выводы тренера-инструктора. Если выводы положительные, то сказанное тренером воспринимается почти или совсем без комментариев. Если же отношение тренера критическое (причем высказано в неодобрительной манере), ответ на такое высказывание также может быть очень негативным, критичным и даже может спровоцировать конфликт. В настоящее время люди, посещающие тренинги, стремятся к знаниям и не желают, чтобы их поучали. Поэтому они могут вознегодовать, если кто-то будет им пенять, что они сделали что-то неправильно или плохо.

Однако существуют ситуации, в которых подобный подход может быть в некотором роде оправданным. Если, например, время, выделенное на игру, очень ограничено и при всех стараниях тренер не может провести продолжительное полноценное обсуждение, комментарии тренера могут быть единственно возможным резюмированием практического задания. Если подобное явление характерно для вашего учебного курса, лучшее, что вам можно посоветовать, — это пересмотреть планирование содержания игры и времени, отпущенного на нее. Лучше пересмотреть намеченное, чем рисковать получить негативный отклик учащихся.

Поведенческий анализ

Одна из менее опасных форм предписанного обсуждения или регламентированной обратной связи — применение поведенческого анализа, который считают почти безупречным инструментом для подведения итогов игры. Он является (или, по крайней мере, должен быть) беспристрастным в фиксировании и суммировании элементов поведения в процессе игры, хотя ценность такого подхода может быть уничтожена неверным его применением в ходе обсуждения. Даже объективная запись поведения может быть подвергнута критике некоторыми участниками. Если же подобные наблюдения высказываются вслух, несмотря на максимальную деликатность их автора, отклик может быть негативным.

Мой опыт показывает, что лучше всего воспринимаются комментарии тренера, если они доходчиво изложены на бумаге, отсняты на множительной технике и розданы всем участникам. Необходимо обеспечить понимание записей учащимися, довести до них значение поведенческого анализа, показать, какие категории использовались и почему, словом, сделать все, чтобы учащиеся на основе предо-

ставленных данных и при наличии лаконичных комментариев тренера сами могли провести анализ и сделать выводы. Другие комментарии — те, которые тренеру необходимо придержать на случай, если учащимся понадобится помощь тренера. Поведенческий анализ характерен для межличностных интерактивных групп учащихся, которые к моменту получения достаточного количества информации для проведения итогов уже достигли соответствующего уровня взаимодействия, чтобы:

- адекватно отнестись к поведению — будь оно сообразным или нет;
- они желали обсуждать и делиться мнением с другими;
- им было интересно узнать свои сходства и различия с интерактивной моделью и чем их поведение отличалось от поведения их коллег.

Следующий этап представляет собой не подведение итогов, но смысл его в том, что участники и группа в целом воспринимают его как резюме и план для коррекции поведения — индивидуального и группового.

В дополнение к вышесказанному в таблице на с. 89 приведены результаты анализа поведения (ПА) группы. Лучше подводить итог после нескольких этапов задания в комплексе, а не после каждого отдельно взятого этапа. Следуя первому варианту, вы получите более реалистичную общую картину, так как поведение людей может очень значительно меняться на каждом этапе игры: им может не нравиться игра, они могут ничего не знать о сути игры, время суток также существенно, так **как** оно может влиять на восприятие игры, возможно, слова, сказанные учащимся, могут повлиять на их поведение на определенном этапе игры и т. д. Однако форма подведения итогов в дополнение к определению модели дает возможность рассмотреть поведение каждого в отдельности со всеми нюансами и вариациями.

По горизонтали расположены поведенческие категории, по которым ведется анализ поведения отдельного человека. В колонках по вертикали расположены сведения: слева — о вкладах, сделанных игроком, справа — средняя величина (в процентах) вклада, сделанного игроком на той или иной стадии игры. Внизу каждой колонки подведен итог и дано: а) соотношение личного вклада и вклада, сделанного группой; б) выведение среднего значения по группе в отношении данного задания.

Схема проведения поведенческого анализа для каждого участника

Игра Категория	А	В	С	Д	Е	Ф	Средняя величина
Внесение предположений	2 • 2%	6 • 11%	•	3 • 16%	1 • 3%	•	2 5%
Внесение предложений	•	1 • 2%	•	•	•	•	– –
Построение	•	1 • 2%	•	•	•	•	– –
Поиск идей	•	1 • 2%	•	•	•	•	– –
Поиск информации	14 • 14%	9 • 17%	3 • 10%	1 • 3%	4 • 21%	1 • 3%	5 11%
Проверка понимания	2 • 2%	1 • 2%	•	•	•	•	1 2%
Выдача информации	43 • 43%	23 • 43%	19 • 63%	24 • 77%	7 • 37%	16 • 43%	22 50%
Несогласие +причины	11 • 11%	•	•	•	•	1 • 3%	2 5%
Подведение итогов	•	•	•	•	•	•	
Оказание поддержки	5 • 5%	3 • 6%	1 • 3%	1 • 3%	1 • 5%	•	2 5%
Открытость	1 • 1%	•	•	•	•	•	
Выражение несогласия	1 • 1%	•	•	•	•	1 • 3%	
Нападение	•	•	•	•	•	2 • 5%	
Блокирование	9 • 9%	2 • 4%	7 • 23%	1 • 3%	3 • 16%	7 • 19%	4 9%
Внос вклада	1 • 1%	•	•	•	•	2 • 5%	1 2%
Исключение чего-л, кого-л.	12 • 12%	6 • 11%	•	4 • 13%	1 • 5%	6 • 16%	5 11%
Количество ваших личных вкладов на каждом этапе игры	$\frac{101}{396}$ (26%)	$\frac{53}{250}$ (21%)	$\frac{30}{390}$ (8%)	$\frac{34}{249}$ (13%)	$\frac{17}{145}$ (12%)	$\frac{36}{289}$ (12%)	$\frac{44}{287}$ (15%)
Количество вкладов в группе	(59)	(36)	(56)	(35)	(21)	(41)	(41)
В каждом задании (среднее количество по группе)							

В последней колонке приводится обобщенное значение поведения игроков, которое вычисляется таким же образом. При этом каждый участник может видеть, какова величина вклада игроков на каждом этапе игры, что они говорили (категория), сравнить себя с другими членами группы в этом задании и дать общую характеристику своего поведения на основе зафиксированных наблюдением действий.

Проанализировав данные таблицы, можно сделать ряд выводов. Цифры показывают, что в начале игры вклад, сделанный данным конкретным участником в совместные обсуждения, был больше, чем в среднем по группе: например, в задании *A* один участник сделал 101 вклад при общем количестве вкладов группы 396 (при этом среднее арифметическое вкладов, сделанных каждым участником, — 59), что в процентном выражении равно 26, а в задании *B* участником было сделано 53 вклада из общего числа вкладов группы — 250 (среднее арифметическое вкладов на каждого участника — 39), что в процентном выражении равно 21. К моменту, когда игра подходит к этапу *F*, коэффициент активности нашего участника снизился до 12%, что составляет 36 вкладов от общего количества на группу — 289 (среднее арифметическое на каждого члена группы — 41). Общее впечатление от поведения данного конкретного участника таково, что по ходу развития игры растет его контроль над собой и он не претендует на львиную долю вкладов в групповых обсуждениях.

Однако общее количество вкладов — это только фрагмент картины, поэтому для наиболее эффективной оценки любого изменения необходимо тщательно проанализировать особые моменты проявления поведения. Подобный анализ показывает, что, несмотря на тенденцию к уменьшению вкладов отдельного конкретного участника, моменты проявления его личностного поведения почти не отличались один от другого и в конечном счете позволили создать целостную модель, не очень, к сожалению, привлекательную. Данная модель показывает, что в половине, если не больше, случаев внесения вкладов этим участником его вклады представляли собой не что иное, как утверждение его собственных взглядов и мнений, иными словами — внутригрупповой эгоцентризм — вместо попытки построить отношения с другими участниками и выяснить их мнение. Об этом свидетельствует коэффициент 50% в «выдаче информации», 9% — «блокирование», 11% — «перебивание» и «исключение» (точнее — «затыкание») других ради высказывания собственных идей. Сравним с данными по другим разделам: «интерес к мнению других» — 11%, «поддержка других» — 5%, «ввод



других в обсуждение» — 2% и совершенно очевидная нулевая поддержка идей и предложений других. Коэффициент 5% по разделу «предположения» дает основания думать, что хотя данному конкретному участнику было много что сказать, в действительности он выдал очень мало полезных конструктивных предложений, пригодных для применения.

Разумеется, подобная таблица не может предоставить достаточное количество информации для составления полной картины поведения, но по крайней мере она дает реальную основу для начала обсуждения и проведения анализа участниками.

В данном случае результат планирования итоговой сессии и заключительного обсуждения с другими членами группы предусматривал следующие цели поведенческого анализа:

- контроль за количеством вкладов в групповом обсуждении или в самом процессе игры и, таким образом, предоставление другим участникам возможности высказаться;
- внесение большего количества конструктивных вкладов в форме предположений и предложений;
- оказание большей поддержки товарищам по игре и большего поощрения их идеям и мнениям;
- уменьшение количества неконструктивных идей;
- уменьшение случаев перебивания других, предоставление им возможности свободного выражения своего мнения, особенно если оно является искомым.

Обзор, организованный тренером и проводимый совместно с группой

Это наиболее распространенный и полезный подход, где тренер снова берет инициативу в свои руки, но в отличие от первого метода группа здесь проявляет больше активности. Принципиальным отличием являются вопросы, которые задает группа, вместо утверждений, преподносимых тренером. Однако существует прямая опасность поражения, особенно если ответы следуют не на все поставленные вопросы и не отличаются полнотой. Такой подход чаще всего применяется для единой группы учащихся, принимающей участие в игре, а также, хоть и с большими сложностями, может быть применен и для множественных мини-групп.

Эффективность такого подхода можно повысить за счет предоставления полных и открытых ответов: это зависит от того, какие вопросы задает тренер. Мало проку спрашивать, например: «Ну как, по-вашему, это прошло?» Вопросы должны быть построены так, чтобы ответы на них наилучшим образом отражали взгляды, чувства, отношения и несли в себе полноту информации, т. е. вопросы должны быть тщательно продуманы.

Многие вопросы и в структурированных играх, и в имитациях относятся непосредственно к игре, особенно если игра включала в себя задания, относящиеся к практической работе, поэтому планирование заключительного обзора должно также включать планирование вопросов на понимание самого задания. Но во многих случаях задание — это всего лишь средство для проявления знаний и навыков. Соответственно возникает необходимость в планировании вопросов по процессу. Количество и тип вопросов, а также потенциальные адресаты часто зависят от ситуации, но конечный результат все же зависит от опыта и умения тренера и его способности правильно строить вопросы и отвечать на них. Необходимо, чтобы в обзор были вовлечены все участники игры — лидер/интервьюер, члены группы /соискатели и наблюдатель (наблюдатели). Вопросы не должны предполагать простой выдачи информации, но должны побуждать додумывать ситуацию, уточнять ответы и выражать чувства и отношение.

Вариации группы

Если в игре принимает участие вся группа учащихся, то в конце игры вам следует попросить учащихся вернуться на свои обычные места для проведения обзора. Вы можете начать задавать заранее подготовленные вопросы, в основном для того, чтобы вовлечь участников в обсуждение по поводу того, чему они научились в данной игре. Чем больше группа, тем труднее управлять ходом обсуждения и обеспечить участие в нем каждого и внесение вклада каждым участником, и тем легче будет застенчивым тихоням или тем, кто намеренно не желает высказывать свое мнение, уклониться от участия в обсуждении. Секрет успеха, если таковой и в самом деле имеется, состоит в наиболее полном участии всех игроков, а не в доминировании роли тренера.

В ситуациях, где одно и то же задание выполняют несколько подгрупп, по завершении игры все группы приглашаются в общую аудиторию для проведения подобного обзора. Однако если речь идет о ка-



ком-то количестве групп, необходимо использовать несколько другой подход, так как вопросы, адресованные к одной большой группе, приведут путанице и соответственно неполноценному обсуждению. Имеются три принципиальных варианта подхода:

- запрашивайте полную, относящуюся к делу информацию и т. д. от каждой группы по очереди;
- запрашивайте полную, относящуюся к делу информацию и т. д. от каждой из групп в порядке очередности, но просите сформулировать различия только после отчета первой группы;
- запрашивайте полную, относящуюся к делу информацию и т. д. от каждой группы по очереди (формулируя различия на основе отчета только первой группы), задавая вопросы лидерам каждой группы или парам, затем — членам группы или соискателям, затем — наблюдателям.

Применение всех этих подходов займет гораздо больше времени, чем необходимо для проведения обзора в одной только группе учащихся, но необходимо предоставить возможность каждому для внесения своих наиболее важных комментариев, иначе во время следующего обзора вклад будет меньше. Первый из трех перечисленных подходов наиболее длительный по времени и наименее эффективный, так как здесь возможны повторения при переходе от группы к группе. Второй подход призван уменьшить эту повторяемость, но при обращении к членам групп прокомментировать различия повторений все же не избежать, так как многие захотят участвовать в обсуждении.

Третий метод представляет возможность большего контроля, а значит, и большей эффективности обзора, так как в каждом случае меньшие группы людей опрашиваются на предмет выявления мнения последних. Очевидно, что наиболее проблематичной будет группа участников — самая большая группа с самыми различными мнениями.

Во многих случаях обзор игр с двумя участниками более подвластен контролю, так как такая группа (обычно состоящая из интервьюера, соискателя и наблюдателя) меньше по размеру и более дисциплинирована. Однако сам процесс обзора и для групповых игр, и для игр с двумя участниками остается очень сходным, а именно и в том и в другом случае необходимо сформулировать, что происходило, каков результат и чему научились.

Эффективное формулирование вопросов

Как уже упоминалось ранее, эффективное формулирование вопросов с наибольшей вероятностью приведет к успеху всего обзора, а это может быть достигнуто посредством тщательной подготовки вопросов накануне мероприятия. Важность целевых вопросов уже была отмечена, но наиболее сложные и важные — это вопросы, связанные с процессом, так как они показывают степень приобретенных знаний и навыков.

Ниже изображена возможная форма для обзора итогов работы группы над решением проблемы. Данная памятка служит не для того, чтобы бездумно ей следовать: нет необходимости задавать все эти вопросы, так как ответы на многие вопросы могут дать столько информации, что последующие вопросы станут бессмысленными. Пользуйтесь памяткой для того, чтобы в существующих временных рамках получить необходимую информацию.

ПАМЯТКА ОПРОСА ЛИДЕРА

1. В чем, по-вашему, состояли особые цели **игры**?
2. Насколько, по-вашему, вы преуспели в достижении этих целей?
3. Каковы были основные проблемы, с которыми вам как лидеру пришлось столкнуться и как это произошло?
4. Каким образом вы преодолевали проблемы?
5. Что из сделанного вами помешало процессу?
6. Какие действия/какое поведение участников группы
 - 1) помешало вам при выполнении задачи?
 - 2) помогло вам в выполнении задачи?
7. Если бы вы были рядовым участником, как бы вы себя повели/ что бы вы сделали?
8. Если бы вам пришлось повторить игру, какие бы изменения вы внесли в действия группы?
9. Какие обучающие навыки, которые бы вы могли применить на своем рабочем месте, в личной жизни, с точки зрения вашего менеджера, вы приобрели в результате игры?

Подобную памятку можно составить для того, чтобы помочь вам в опросе членов группы; данный опросник показан на с. 95. Часть вопросов в нем относится ко всей группе целиком, остальные — к от-



дельным членам группы с целью **выявления** их личных мнений. Некоторые из этих вопросов в зависимости от обстоятельств, наличия времени, типа игры и т. д. можно опустить. Обычно вы составляете памятку для каждого из этих типов целей, но здесь вопросы составлены таким образом, что сама памятка относится скорее к последнему типу.

Если в игре участвовали наблюдатели, то они вели наблюдение за действиями группы и лидера при помощи памятки наблюдателя, ранее уже упоминавшейся. Опрос членов группы может следовать за отчетом наблюдателя или в соответствии с опросником члена группы.

ПАМЯТКА ОПРОСА ЧЛЕНА ГРУППЫ

1. В чем, по-вашему, состояли особые цели игры?
2. Насколько лидер был ответствен за описание целей?
3. Насколько хорошо лидер разъяснил цели?
4. Насколько, по-вашему, вы преуспели в достижении этих целей?
5. Каким образом группа согласилась именно на такие методы действия?
6. Насколько были все члены группы вовлечены в достижение этого решения?
7. Каково было ваше личное участие?
8. Возникали ли какие-либо проблемы вследствие действий/поведения:
 - 1) лидера?
 - 2) других членов группы?
9. Как это произошло?
10. Как вы с ними боролись?
11. Насколько, по-вашему, была эффективна группа в данной игре?
12. Насколько, по-вашему, был эффективен лидер?
13. Если бы вам пришлось быть лидером группы, использовали бы вы другой подход к игре?
14. До какой степени вы были вовлечены в игру?
15. В какой степени вы себя ощущали частью группы?
16. Если бы игра повторилась, повели бы вы себя по-другому?
17. Какие обучающие навыки, которые бы вы могли применить на своем рабочем месте, в личной жизни, с точки зрения вашего менеджера, вы приобрели в результате игры?

Обзор игр с двумя участниками

Приведенные выше комментарии в отношении обзора групповых игр в основном можно применять также к играм с двумя участниками; одним из принципиальных различий будет необходимость большего количества времени вследствие большего количества (хоть и **МЕНШИХ** по размеру) «групп».

Однако задаваемые вопросы часто отличаются **ОТ** тех, которые задаются в отношении групповых игр, вследствие более высокой экстенсивности игр-собеседований и большей интерактивностью групповых игр.

Ниже дается пример памятки, которую можно применить для обзора в группе работы подгрупп, выполнявших одну и ту же игру с двумя участниками. Она может быть изменена в соответствии с вашими особыми потребностями.

ПАМЯТКА ДЛЯ ОПРОСА УЧАСТНИКОВ ИГРЫ С ДВУМЯ УЧАСТНИКАМИ

Вопросы к интервьюеру

1. Как, по-вашему, вы справились с предложенной вам ситуацией?
2. Почему вы так думаете?
3. Какой тип структуры вы применяли для собеседования?
4. Насколько, по-вашему, вы преуспели?
5. Какие проблемы или проблемные области были выявлены во время собеседования?
6. Насколько хорошо вы с этим справились?
7. Что вы думаете по поводу поведения соискателя:
 - 1) помогало ли оно вам?
 - 2) создавало ли **ОНО** для вас препятствия?

Вопросы к соискателю

1. Что вы думаете по поводу своей роли в собеседовании?
2. Насколько, по-вашему, близка к жизни данная игра?
3. С какими проблемами вы столкнулись?
4. Каковы были эти проблемы и как вы с ними справились?
5. В какой мере интервьюер:
 - 1) помогал вам?
 - 2) создавал для вас препятствия?
6. Насколько доброжелательно отнесся к вам интервьюер во время собеседования?



7. Кто предложил предпринять действие?
8. Хотели бы **вы**, чтобы это произошло по-другому?
9. В самом ли деле вы предприняли предложенное действие?
10. Что бы вы сделали по-другому, будь вы на месте интервьюера?

Заключительный обзор

После проведения обзоров, будь то групповая игра или игра с двумя участниками, необходимо провести общее обсуждение для того, чтобы определить знания и навыки, полученные участниками в результате предшествующих игр и обзоров. Оценка должна быть сделана в соответствии с целями и запланированными мероприятиями для каждого момента обучения, который должен был бы иметь место, но не состоялся.

Использование учащихся в качестве эффективных обозревателей

Обзор деятельности группы

Методы обзора, описываемые до сих пор, относятся преимущественно к тренеру **как** к главному контролеру события, дизайнеру вопросов к лидерам, интервьюерам, членам группы, соискателям, а также лидеру обсуждений, в которые выливаются вопросы. Несомненно, такие подходы требуют как можно меньше времени, особенно если тренер держит фактор времени под жестким контролем. Однако это отнюдь не означает, что вдохновляемые и контролируемые тренером обзоры наиболее эффективны. Как **упоминалось** ранее, все больше учащихся желают принимать самое активное участие во всех аспектах своего обучения. Вам необходимо как можно больше поощрять такие намерения, так как многие факторы указывают на то, что проявление личной инициативы учащихся способствует лучшему овладению знаниями и навыками. Эффективность обучения намного возрастает, если учащиеся сами осознают, что они сделали правильно или неправильно, чем если бы им об этом сказал тренер; даже комментарии их товарищей будут ими восприняты с большей эффективностью, чем комментарии тренера, какие бы хорошие отношения у них не сложились с последним. Отсюда следует, что чем активнее ведут себя учащиеся во время обзора, тем больше они учатся быть честными и открытыми, готовыми к адекватному восприятию отзывов, особенно от своих товарищей по учебе.

Подходы, в основе которых лежат методы и технологии, управляемые учащимися, могут с равным успехом применяться для обзора групповой игры и игры с двумя участниками. Подход для игры с двумя участниками используется время от времени и является в основном общепринятым, однако групповой подход является в этой методике наиболее радикальным.

Групповые обзоры, управляемые участниками

Этот подход требует участия наблюдателя или наблюдателей в каждой подгруппе в игре, где задействованы разные группы, а потому часто приходится увеличивать количество заданий, чтобы у всех участников была возможность участвовать в игре, и особенно в роли наблюдателя. Игра идет своим чередом, следуя за письменным брифингом лидера, рядовых участников и обозревателей при помощи кратких описаний, инструментов наблюдения и, что существенно для данного подхода, обсуждением с тренером того, что должно произойти в конце игры.

Краткое резюме этого подхода выглядит следующим образом.

1. Устный брифинг, проводимый тренером со всей группой.
2. Предоставление участникам игры времени на то, чтобы они могли прочесть краткое описание задания и инструкции в отношении своих ролей.
3. Проведение обсуждения между наблюдателями и тренером, включая чтение наблюдателем краткого описания, знакомство с инструментом наблюдения и общее обсуждение подхода между наблюдателем и тренером.
4. Проведение игры в подгруппах, в каждой из которых имеется наблюдатель или наблюдатели, способные вести наблюдение за группой в целом или сосредоточиться на лидере или /и на членах группы.
5. Сбор всей группы по окончании игры для прослушивания объяснений тренера по поводу последующего действия, а также заполнения листка отзывов.
6. Возвращение в свои подгруппы для обзора и совместного обсуждения; создание наблюдателем эффективного образца, управление этим образцом и следование ему.
7. Сбор всей учащейся группы для проведения заключительного обзора.

Далее перечислены некоторые особенности этого подхода.



Этап 3

Этапы 1 и 2 представляют собой стандартные подходы, как часть этапа 3. «Новым» в третьем этапе будет то, что вы разъясняете наблюдателям подробности их ролей уже после завершения игры. Это то, с чем они вернутся в аудитории, где проходила игра, и то, что будет управлять обзором *внутри конкретной группы*. На самом деле они **занимают** место общего тренера или тренера, который мог бы быть с каждой подгруппой. Преимущество состоит в том, что оба они — учащиеся и будут участвовать в игре на более поздних этапах. Соответственно, как предлагалось ранее, они будут лучше восприняты своими товарищами, чем, возможно, вы, пользующийся непрерываемым авторитетом наставника.

Этап 5

Процесс, происходящий во время этапа 5, представляет собой краткое резюме, составленное тренером в отношении того, что должно произойти в обзоре на этапе 6, когда проведение обзора снова вернется в подгруппы. На этом этапе необходимо дать каждому возможность сделать свой важный комментарий, который нельзя отложить до заключительного обзора.

И все же важным шагом на данном этапе будет возможность участников реагировать на игру, ее часть или части происшедшего, а также выражать другие имеющиеся у них мысли. Во многих случаях участники могут быть по-прежнему на высоте или «не на высоте» в результате того, что происходит в игре. Этот период отражения поможет им вернуться к реальности и начать думать о событии с объективной точки зрения.

В атмосфере накаленных эмоций объективное восприятие может быть затруднительно, если вы просто попросите участников подумать об игре. Полезным инструментом в таком случае будет опросник, где они могут выразить свое отношение к игре. Такое резюме их мнений может быть привнесено в обзор, которым управляют учащиеся, и использовано как памятка для их комментариев. На с. 100–103 предлагаются типичные формы опросников такого рода, в большой степени основанных на балльной шкале, чтобы дать сознанию учащихся сосредоточиться и представить в своем обзоре простую форму сравнения. Необходимо оставить место (отсутствует в образце) между вопросами, чтобы учащиеся могли сделать записи.

ЛИДЕР: АНАЛИЗ СВОЕЙ РОЛИ В ИГРЕ

Где необходимо, укажите количество баллов по каждой позиции — так как вы это видите, обведя кружком ту цифру, которая, по вашему мнению, наилучшим образом соответствует какому-то конкретному аспекту. Добавьте кое-какие заметки, чтобы напомнить себе, почему вы выбрали этот балл. В последующем обзоре **игры** вы можете полагаться на этот опросник.

	Отлично	Очень хорошо	Хорошо	Посредственно	Плохо	Очень плохо
<i>Игра и задание</i>						
Насколько, по-вашему, вы были успешны в достижении поставленной задачи?	6	5	4	3	2	1
Насколько сложным было для вас задание?	6	5	4	3	2	1
Насколько удачным было распределение времени для игры?	6	5	4	3	2	1
В какой степени вы работали по плану?	6	5	4	3	2	1
Был ли этот план согласован со всеми участниками?	6	5	4	3	2	1
Насколько полно вы пользовались ресурсами, имеющимися в вашем распоряжении?	6	5	4	3	2	1
В какой мере вы пользовались информацией, имеющейся в распоряжении или достижимой?	6	5	4	3	2	1
Каковы были основные факторы успеха или поражения?	6	5	4	3	2	1
<i>Вы сами</i>						
Насколько, по-вашему, вы были эффективны в роли лидера?	6	5	4	3	2	1
В какой степени вы стремились к полноте осознания участниками того, что им приходилось делать?	6	5	4	3	2	1

В какой степени вы подтверждали прогресс каждого участника в ходе игры?	6	5	4	3	2	1
В какой мере вы стремились вовлечь в игру каждого участника?	6	5	4	3	2	1
В какой мере вы пренебрегали кем-нибудь из участников?	6	5	4	3	2	1
Как часто вы подводили итоги прогресса?	6	5	4	3	2	1
Было ли у вас, как у лидера, много проблем?	6	5	4	3	2	1
Каковы они были и как вы их преодолели?						
Что было самым полезным из того, что вы сделали для процесса?						
Что из сделанного вами было наибольшим препятствием для процесса?						
Что еще вы могли бы сделать для большей помощи игре и участникам?						
Что бы вы сделали, будь вы рядовым участником, а не лидером?						
Если бы пришлось повторить игру, какие бы изменения вы внесли?						
Как бы вы оценили себя в качестве лидера?	6	5	4	3	2	1
<i>Участники игры</i>						
Насколько полезны были члены вашей группы в достижении целей игры?	6	5	4	3	2	1
Насколько члены вашей группы препятствовали процессу игры?	6	5	4	3	2	1
В чем проявлялись польза и препятствия?						
Что бы еще, по-вашему, следовало сделать членам вашей группы?						
Как вы думаете, насколько оценивают вас как лидера члены вашей группы?	6	5	4	3	2	1
Чему вы научились в ходе игры, что могли бы изменить в своей работе по возвращении к ней?						

УЧАСТНИК ИГРЫ (ЧЛЕН ГРУППЫ): АНАЛИЗ СВОЕЙ РОЛИ В ИГРЕ

Где необходимо, укажите количество баллов по каждой позиции — так как вы это видите, обведя кружком ту цифру, которая, по-вашему мнению, наилучшим образом соответствует какому-то конкретному аспекту. Добавьте кое-какие краткие записи, чтобы напомнить себе, почему вы выбрали этот балл. В последующем обзоре игры вы можете полагаться на этот опросник.

<i>Игра и задание</i>	Отлично	Очень хорошо	Хорошо	Посредственно	Плохо	Очень плохо
Насколько, по-вашему, вы были успешны в достижении поставленной задачи?	6	5	4	3	2	1
Насколько сложным было для вас задание?	6	5	4	3	2	1
Насколько удачным было распределение времени для игры?	6	5	4	3	2	1
В какой степени вы работали по плану?	6	5	4	3	2	1
Был ли этот план согласован со всеми участниками?	6	5	4	3	2	1
Насколько полно лидер пользовался ресурсами, имеющимися в вашем распоряжении?	6	5	4	3	2	1
В какой мере лидер пользовался информацией, имеющейся в распоряжении или достижимой?	6	5	4	3	2	1
Каковы были основные факторы успеха или поражения?	6	5	4	3	2	1
<i>Вы сами</i>						
Насколько, по-вашему, было эффективно ваше участие?	6	5	4	3	2	1
В какой степени вы знали, что вам нужно делать?	6	5	4	3	2	1
Было ли у вас много проблем как у члена группы?	6	5	4	3	2	1
Каковы они были и как вы их преодолевали?						
Что, по-вашему, вы сделали наиболее полезного для процесса?						

Какие ваши действия, по-вашему, явились наибольшими препятствиями для процесса?

Что еще, по-вашему, могло бы быть сделано в помощь процессу вами, вашими товарищами, лидером группы?

Будь вы лидером группы, а не рядовым участником, что бы вы сделали?

Что бы вы изменили, если бы пришлось повторить игру?

Лидер

В какой мере лидер подтверждал прогресс каждого члена группы? 6 5 4 3 2 1

В какой мере лидер способствовал введению в игру каждого члена группы? 6 5 4 3 2 1

В какой степени лидер пренебрегал кем-либо из членов группы? 6 5 4 3 2 1

Как часто лидер резюмировал прогресс? 6 5 4 3 2 1

Насколько полезен был лидер для членов группы в достижении ими целей игры? 6 5 4 3 2 1

Насколько препятствовал лидер развитию игры? 6 5 4 3 2 1

В чем проявлялись польза и препятствия?

Что бы вы хотели, чтобы ваш лидер сделал еще?

Как бы вы оценили вашего лидера в той игре? 6 5 4 3 2 1

Чему научились вы в ходе игры, что могли бы применить в своей работе по возвращении к ней?

Этап 6

Затем подгруппы и их наблюдатели возвращаются в общую аудиторию для проведения обзора, основанного на действиях их собственной подгруппы. На этапе 3 инструктажа наблюдателей обсуждался и оговаривался общий метод. Это будет реакцией на последовательность отзывов, призванной обеспечить вклад каждого участника в игру и охват каждого ее аспекта.

Существует множество подходов, используемых в данных и сходных обстоятельствах, включая и такую ситуацию, когда наблюдатель полностью занимает место тренера и предоставляет отзыв (обратную связь), как описывалось в начале этой главы. Но целью этого метода является предоставление участникам возможности внести как можно больший вклад для себя и остальных. Таким образом, процесс, который я рекомендую, строится на том, что наблюдатель:

- 1) просит лидера прокомментировать игру, его или ее действия, а также действия членов группы;
- 2) просит членов группы прокомментировать их действия и действия лидера;
- 3) дает собственные комментарии действий лидера и членов группы исходя из собственных наблюдений.

Памятки участников, заполненные по окончании игры, должны использоваться в полной мере, а также сами по себе сделанные заявления должны побуждать развитие обсуждения наблюдателем — лидером, который фактически становится лидером обсуждения. По возможности необходимо сформулировать основные тезисы обучения и записать их на листе флипчарта в главной аудитории.

Этап 7

Завершающий этап обзора игры состоится при полном сборе группы учащихся в главной аудитории при наличии у подгрупп достаточного времени для наиболее полного обсуждения всех действий, имевших место во время игры. В случаях, когда это уместно, группы приносят листки флипчарта, резюмирующие знания и навыки, приобретенные ими за время игры. Эти листки могут все быть выставлены на всеобщее обозрение в главной аудитории либо выставляться по одному по мере выступления докладчика от каждой группы. Таким докладчиком, рассказывающим о достижениях группы, может быть наблюдатель, но, для того чтобы дать участникам возможность активного участия, докладчик обычно выбирается группой из числа ее членов. Как правило, эта заключительная сессия по обмену мнениями возглавляется тренером, но если группа учащихся достаточно сильна, она может продолжать самостоятельно управлять процессом.

Обучающие моменты может обсуждать вся группа, особенно в случае серьезных расхождений в мнениях, и при наличии времени было бы полезно составить окончательный листок с выводами и повесить на стену в главной аудитории.



Обзор игры с двумя участниками

Процедура использования наблюдателей и учащихся в качестве основных обозревателей по завершении игры с двумя участниками в основном такая же, как описывалось выше для групповых игр. Каждая пара участников имеет наблюдателя во время игры, и после первичного сбора всех подгрупп в общей аудитории для брифинга по процессу обзора пары игроков со своими наблюдателями возвращаются в игровые комнаты для обмена мнениями, проводимого наблюдателем. Опросники, заполняемые по окончании групповой игры (см. с. 94–95), могут быть изменены с тем, чтобы ими могли пользоваться интервьюеры и соискатели, используя вопросы, предложенные на с. 96.

Видеообзор

Если часть вашего наблюдения составляет видеозапись, необходимо использовать полученный видеоматериал в обзоре отзывов. Если учащиеся знают о видеоматериале, они, естественно, будут ожидать его использования и сильно разочаруются, если этого не произойдет. Кажется, нет большого смысла применять его во время наблюдения и непоследовательно. Ранее было отмечено, что для эффективной сессии рассмотрения отзывов необходимо иметь достаточно времени: при наличии видео это количество времени необходимо увеличить. Однако имеется множество способов, с помощью которых можно управлять временем и использовать видеозапись наиболее эффективно.

Применение видеоматериалов в обзорах групповых игр или игр с двумя участниками может включать следующие элементы:

- немедленную демонстрацию;
- удаление лидера/интервьюера;
- вечерний просмотр;
- использование по завершении мероприятия.

Немедленная демонстрация

Это самый типичный способ применения видеонаблюдения, хотя и не обязательно самый эффективный, и даже может быть главным «пожирателем времени». Если ведется запись групповой игры на видео, то объектом наблюдения может быть лидер группы или **члены** группы, или и тот и другие. Обычно цель видеозаписи — запечатлеть наиболее важные и значительные моменты проявления поведения в игре, таким



образом, демонстрация полной записи была бы пустой тратой времени. Вы должны принять решение, будете ли вы демонстрировать одну только видеозапись или вплетете ее в традиционное вербальное повествование. Презентация и того и другого требует значительного количества времени, однако вам в любом случае вряд ли удастся избежать некоторых словесных комментариев.

Рассмотрим ситуацию групповой игры, в которой на видео записываются и лидер, и игроки. По мере развития игры некто (тренер или другой наблюдатель) ведет наблюдение и делает заметки, а также следит за тем, чтобы существенные моменты были записаны на видео. По завершении игры видеозаписи может предшествовать краткий устный обзор, посвященный тому, как лидер и члены группы воспринимали свои действия и свое поведение, затем будут продемонстрированы соответствующие видеозаписи особенных или спорных эпизодов. В некоторых обстоятельствах вы можете почувствовать, что видеоматериал может использоваться самостоятельно как инструмент обзора, однако вы также почувствуете, что такой подход влечет за собой серьезное обсуждение. Существенным действием независимо от применения (или неприменения) обоих подходов является умение быстро найти в видеоматериале нужный эпизод, требующий особого внимания и обсуждения. Сделать это не так-то просто, а потому потребуется больше времени на то, чтобы найти нужные места на пленке: «Это было сразу после того, как я сказал лидеру то-то и то-то, а он не обратил на меня внимания!»

Полная видеозапись может быть предоставлена для просмотра группе в ее свободное время (например, в течение вечера), если ей того захочется. Если ей это действительно интересно, можно посмотреть это после занятий — когда у участников игры появятся дальнейшие вопросы по игре. Несомненно, что применение видеозаписи в наблюдении и обзоре потребует значительного количества времени. Однако во многих случаях это оправдано как визуальное подтверждение события, которое может быть поставлено под сомнение или оспорено, если фигурирует только в устной презентации. Подобный подход может быть применен также к игре с двумя участниками.

Удаление лидера/интервьюера

Настоящая методика особенно полезна для игр с двумя участниками, хотя может применяться и для групповых игр. Следует заметить, что она требует очень внимательного планирования и распределения



времени, так как необходимо удалить из учебного мероприятия по меньшей мере одного человека, а если одновременно проходят несколько игр, то и большее количество учащихся.

Особенно поможет сэкономить время применение данной методики в момент одновременного прохождения одной или двух игр-собеседований. По завершении игр вместо проведения обзора-обсуждения интервьюер берет видеоматериал и удаляется в другую аудиторию для просмотра, в то время как могут проходить дальнейшие игры-собеседования с другими лидерами. По завершении следующей серии собеседований интервьюеры, участвовавшие в них, идут смотреть видеозаписи, а предыдущие интервьюеры возвращаются. Основной проблемой при таком подходе является то, что во время прохождения последней серии собеседований интервьюеры смогут только просмотреть свои видеозаписи, если в это время у группы учащихся не будет никаких заданий.

Альтернативой для последней группы интервьюеров может быть просмотр их видеоматериалов в конце дня, что позволит беспрепятственно продолжать сам тренинг. Удалению для просмотра видеоматериалов может предшествовать краткий устный обмен мнениями, во время которого наблюдатели могут предложить интервьюерам обратить их особое внимание на какие-то отдельные области либо интервьюеры сами сформулируют свои цели, основываясь на том, что они намерены искать на видеопленке. Широкий диапазон возможностей, предлагаемых этим методом, однако существует проблема разрыва последовательности.

Последней альтернативой может служить краткий устный обзор по окончании каждого собеседования, когда интервьюеров оставляют с видеоматериалами (возможно, вместе с соискателями) для просмотра в вечернее время, так как это время резервируется для обсуждения увиденного.

Имеется, однако, небольшое сомнение, что видеозапись групповой игры или игры с двумя участниками может дать тренеру и участникам тот материал для обзора, который не мог бы быть получен каким-нибудь другим путем. Вы убедитесь сами, что использование видеоматериала в обзорах столкнет вас с проблемой нехватки времени, предназначенного для обзора, и наличием людей, желающих обзора. В дополнение замечу, что у тренера не всегда есть возможность присутствовать при показе видео, чтобы дать справедливую критику и разъяснить неясное.



Завершение обзора

После того как состоится обмен мнениями и выскажется каждый участник (в пределах заданного времени), необходимо выполнить еще два действия для завершения сессии обзора, а именно:

- подвести итоги и составить резюме о знаниях и навыках, полученных от игры и обзора, и
- получить от учащихся подтверждение о том, что они непременно будут применять в своей практической деятельности знания и навыки, приобретенные в ходе игры и обзора.

Часть II

Особые формы практических заданий



ВВОДНЫЕ СЕССИИ; «ЛЕДОКОЛЫ»; «БАТАРЕЙКИ» И «ЗАВОДИЛЫ» СЕССИЙ; ГРУППЫ ОБСУЖДЕНИЯ

Многое из вышеперечисленного это именно то, на что большинство тренеров сразу обращают внимание, и хотя сами по себе эти вещи и не являются основными событиями, их практическое значение гораздо больше, чем можно было бы предположить на первый взгляд.

Вводные сессии

То, как начинается то или иное событие, имеет огромное воздействие на остальную программу — в расчет принимаются именно первые впечатления. Если учащийся идет на учебное мероприятие с надеждой на жизнеспособную программу, несущую практическую пользу, то эти ожидания, скорее всего, быстро увянут, если **превая** часть мероприятия будет заторможенной, скучной — словом, обычным занудным тренингом, через который уже случалось проходить. Вводные сессии могут иметь значительное влияние на формирование подобного первичного отношения и, возможно, на дальнейшее отношение тоже.

Описание

Вводная сессия — это именно то мероприятие, которое призвано начать учебную программу самым **интересным**, информативным, полезным и увлекательным способом. Цели вводной сессии таковы:

- представить учащимся тренеру; представить учащимся программу обучения и метод, которым будет проводиться обучение;
- представить учащимся друг другу и начать процесс построения взаимоотношений;
- дать ход процессу, в котором каждому учащемуся будет предоставлена возможность устного вклада.



Как только процессу дан ход, количество проблем, возникающих из продолжающегося последовательного общения, как правило, уменьшается. Это не обязательно означает искоренение проблем, но в ситуации, где нормальным для учащегося поведением считается сидеть и слушать других, ему предлагается говорить, и вводные мероприятия его к этому поощряют. Этот процесс наиболее вероятно будет развиваться, когда пойдет процесс общения с другими членами группы. Но вводное мероприятие само по себе не дает гарантии продолжения процесса, пока не будут задействованы другие мероприятия.

Сопричастность

Что это такое — ответ прост: каждый должен участвовать, и предпочтительно, чтобы тренер тоже участвовал, поощряя других открыто выражать свое мнение и сам будучи открытым. Очевидно, что имеют большое значение размер группы и тип практического задания, особенно если поощряется участие каждого. Неоправданной тратой времени было бы предоставление каждому из 12 членов группы по 15 минут на презентацию: все мероприятие в таком случае заняло бы не менее трех часов.

Время

Несомненно, этот фактор связан с предыдущим разделом. Размер группы, как уже предлагалось, может требовать большего времени, но хотя первое задание имеет важные «ответвления», необходимо в целом понять его место в учебном процессе. Учащиеся, признавая необходимость внутренних вводных сессий, становятся безразличными к «реальным деловым ситуациям», если вводное мероприятие затягивается. Таким образом, невзирая на трудность выделения точного количества времени на мероприятие такого рода, в большинстве случаев следует предусмотреть для него не больше часа. Некоторые вводные мероприятия естественным образом вливаются в само учебное мероприятие, таким образом, время может не соответствовать какому-то определенному мероприятию, постольку поскольку учащиеся осознают значимость содержания.

Планирование и проектирование

Указанная деятельность предполагает рассмотрение двух подходов. Один — для ситуации, где игра тесно связана с содержанием обучающего мероприятия; второй — основывается просто на предоставлении вводной части. Часть вашего труда и времени по планированию меро-

приятия должна быть отведена размышлению по поводу наиболее **подходящего** для вашего мероприятия типа вводной сессии, времени, которое надлежит на нее затратить, и общей оценке всей программы. Также необходимо принять решение, выбрать ли мероприятие исходя из существующего образца или лучше сделать усилие и создать что-то новое. Мероприятия такого рода — типовые, их сценарии можно получить из множества источников и если они не играют слишком большой роли в учебном процессе, то стоит ли тратить время и силы на то, чтобы придумывать что-то новое.

Ресурсы

В буквальном смысле существуют сотни мероприятий общего типа, меньше — мероприятий более специфического содержания. Они охватывают спектр от самых простых, типа «я — то-то и **ТО-ТО...**», до сложных, раскрывающих чувства, взгляды, отношения и чаяния. Последние могут включать мероприятия, сходные с последними мероприятиями процесса, но где вводные цели ставятся во главу угла. Многие из этих целей уходят корнями в тренинговые программы, существующие на протяжении многих лет, и сформированные коллекции игр, мероприятий и практических заданий содержат множество примеров. Основной проблемой здесь является выбор самого подходящего материала из огромного множества имеющихся ресурсов.

Применение

Вводная сессия обычно проводится в начале тренинга или учебного процесса, часто сразу же после его запуска; запуск обычно состоит из приветственной части и изложения целей программы. Вступление или вводное мероприятие может, по сути, быть частью этого «запуска программы».

Как предлагалось уже несколько раз, количество и спектр вводных мероприятий велик и множество примеров может быть обнаружено в специальной литературе. Вашему вниманию предлагается несколько **ИЗ** них.

ДАВАЙТЕ СПРОСИМ ТРЕНЕРА

Сразу же после приветственной речи и знакомства с тренером (тренерами-инструкторами) группу учащихся делят на какое-то количество групп, по 3-4 человека в каждой. Их кратко информируют о мероприятии, обычно в устной форме, хотя брифинг может быть записан на листе флипчарта, и предлагают подумать, о чем они хотели бы спросить тренера. Могут быть предложены заглавия тем, включая бытовые вопросы по месту прохождения тренинга, обучающих методах, задействованных в тренинге, специфике содержания



обучающего мероприятия, социальные вопросы и т. д. Различным группам может быть предложена для рассмотрения одна из этих тем либо всем группам может **быть** предложено рассмотреть одни и те же вопросы. С другой стороны, может быть проведен совершенно открытый брифинг, где учащимся будет дана полная свобода в принятии решения, что они хотят узнать. Каждой группе может быть предложено выбрать спикера из своего состава и упорядочить таким образом процесс постановки вопросов, нежели пускать его на самотек. По истечении примерно 10 минут группы вновь собираются вместе, формулируют вопросы и ответы на них дают со всей открытостью и полнотой.

Вам следует быть осторожным и хорошо продумать, каким образом разные группы будут задавать вопросы. Одной группе легко взять инициативу постановки вопросов в свои руки; однако вы должны обеспечить равные возможности для всех групп. Мы вернемся к этому чуть позже.

Преимущества мероприятия такого типа включают возможность для каждого внести свой вклад в маленькой группе; это гораздо легче, чем выступать перед большой группой (**к тому же** многие люди могут просто **не захотеть** этого на ранней стадии развития процесса). Кроме того, здесь некоторые учащиеся получают возможность выступить в качестве общественных спикеров, а авторы некоторых наивных или личных вопросов сохраняют анонимность.

МЕДЛЕННАЯ СМЕРТЬ

Существует бесконечное множество вариантов этого вводного мероприятия, но в классической модели учащиеся сидят на стульях, расставленных, к примеру, в форме подковы (буквой U), а тренер просит представиться каждого учащегося по очереди, начиная от одного края «подковы» и кончая другим. Тренер может начать этот процесс, чтобы дать остальным модель, которой нужно придерживаться.

Варианты включают краткий инструктаж участников о том, какую информацию давать: имя, компания или филиал, работа или роль, как долго пребывает в этой роли, прочие подробности профессиональной карьеры, личной информации и т. д., либо они сами могут решить, какую информацию давать и в каких пределах. Если обучающее мероприятие связано с каким-то особым предметом, например искусством ведения переговоров, учащихся могут попросить предоставить информацию об имеющемся у них каком-либо опыте в этой области, проблемах, с которыми им пришлось столкнуться в различных инстанциях, а также о каких-то аспектах их видения предмета.

Брифинг также может включать временные рамки — желательные или необходимые, например не более 3 минут на человека, хотя на практике полное время может и не быть использовано целиком. Очень многое можно сказать за 3 минуты, особенно если спикер знает, **что** он хочет сказать. Чтобы помочь учащимся успешно справляться с ограничениями во времени, можно до начала

презентации попросить их подумать несколько минут и написать план того, что они хотели бы о себе сказать. Несколько минут, потраченных на это действие, впоследствии помогут сэкономить много времени.

Следует учитывать сложности, связанные с вышеизложенным методом, а именно:

- Прежде чем говорящий завершит свою презентацию, большинство присутствующих перестают слушать и начинают мысленно проговаривать то, что они собираются о себе рассказать; эту тенденцию можно немного уменьшить за счет подготовительного этапа, но совсем устранить невозможно.
- В результате мысленной репетиции собственной презентации слушание либо снижается, либо прекращается вовсе, таким образом, многое из сказанного говорится впустую.
- По мере ожидания своего выступления у участников может возникать и крепнуть чувство скуки, нервозности, даже страха. Скуку могут испытывать те, кто уже сделал свою презентацию и может расслабиться — им уже не обязательно проявлять активность, слушая тех, кто выступает после них; скучать могут и те, кто ожидает своей очереди, особенно те, кто находится в самом конце этой очереди, а также всем вообще может стать скучно, если действие медленно «заводится» и развивается также медленно; участники также могут испытывать беспокойство и страх перед предстоящим публичным выступлением.
- Необходимость публичных выступлений может быть настоящим предметом беспокойства для людей с определенными комплексами, и это может еще более усилиться необходимостью ожидания своей очереди. Я лично знаком с одним человеком, который покинул аудиторию, когда подошла его очередь говорить, и фактически оставил курс; хотя его случай совершенно особый, так как у него были проблемы медицинского характера, но если не предусмотреть этого заранее, то такое мероприятие может спровоцировать любые проблемы, которые могут существовать в группе.

Некоторые проблемы можно уменьшить, начав презентацию с одного конца, позволить выступить двум-трем участникам, затем переместиться на другой край, дать слово еще паре участников, затем вернуться к первой группе и т. д. Наиболее радикальным вариантом является «Русская рулетка», — метод, при котором вы контролируете порядок выступления, наугад выбирая следующего спикера. При таком подходе было бы очень полезным очень скоро — но не самым первым — предоставить слово самым нервным учащимся. Однако в любом случае найдется последний и предпоследний выступающий, чья нервозность может стать проблемой, и единственной возможностью избежать проблемной ситуации будет ваш отбор таких выступающих из тех, кого вы считаете сильными натурами и у кого, как вы уверены, подобных проблем не возникнет.

Несмотря на всевозможные проблемы, вышеописанные методы по-прежнему часто применяются за счет своей простоты и целенаправленности, за счет того, что вовлекают в выступление всех учащихся, а кроме того, для их осуществления необходим минимум времени.

ПОЧЕМУ Я ЗДЕСЬ? ИЛИ КТО Я?

Здесь речь пойдет о более сложном методе получения вводных презентаций, так как в этом случае они связаны с целью процесса. Это мероприятие в основе своей саморазвертывающееся, где участников просят сделать карту, чертеж или изобразить что-нибудь еще о себе, каким образом они достигли своего нынешнего этапа, что он собой, по их мнению, представляет, каковы их чаяния и т. д. Изобразительный подход снижает многие требования к словесной части, но не отказывается от них совсем, а иначе будет утрачена одна из основных целей проведения вводных презентаций. В отношении этого мероприятия существует множество вариантов, одни из которых просты, другие таят потенциальную опасность, а некоторые эффективны даже в группах, где люди знают друг друга (либо думают, что знают).

Один способ, который я считаю полезным, — это попросить участников написать на листах флипчарта свои комментарии по поводу четко определенных аспектов. Эти листы затем развешиваются по стенам, а участники делают краткие презентации своих записей. Листы можно разделить на квадратики, как показано на рис. 7.1.

В центральном кружке помещаются начальные сведения о человеке — его имя, место работы, ролевая функция (также могут быть указаны возраст, семейное положение и т. д.). Что касается квадратиков, расположенных вокруг центра, то *A* — может быть связан с проблемами обучения; *B* — с надеждами по поводу настоящего мероприятия; *C* — насколько начальство одобряет стремление учащегося к учебе; *D* — что учащийся думает по поводу своего участия в мероприятии. Альтернатива может быть такова: *A* — сомнения; *B* — сильные стороны личности; *C* — ожидания от процесса; *D* — ожидания начальства; *E* — личные цели.

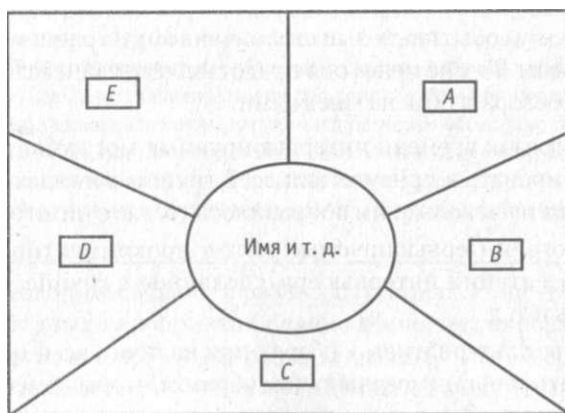


Рис. 7.1. Образец записи на флипчарте



Вводные презентации с дополнительной целью

Некоторые вводные презентации подразумевают дополнительную цель, призванную соединить цели вводной сессии с целями самого обучающего процесса. Типичным примером здесь может послужить обучающее собеседование. Вместо проведения личных презентаций группа учащихся может быть разделена на пары, и в каждой паре учащиеся проводят друг с другом **собеседование**, в которое вносится тот материал, который обычно включают в личную презентацию, а также вследствие личностного подхода и та информация, которая в другой ситуации не проявилась бы. Во время брифинга, предшествующего мероприятию, учащиеся могут попросить выяснить у своих напарников их взгляды, опыт, проблемы, относящиеся к собеседованию. Интервьюируемого могут попросить в дополнение к ответам на вопросы интервьюера сделать заметки по поводу его **Сильных** навыков и т. д. В парах один человек интервьюирует другого в течение, допустим, 10 минут, затем они меняются ролями. Затем по завершении интервью участникам может быть предоставлено немного времени для того, чтобы сделать записи и подготовить комментарии по результатам наблюдения за стилем интервьюирования. На втором этапе этого мероприятия каждый **из участников** должен представить другого — того, с кем он проводил собеседование, и так до тех пор, пока все участники не будут представлены. Это может быть сделано и методом «медленной смерти», и каким-либо другим методом.

Одним из существенных отличий, характерных для данного метода, является то, что, помимо того, что участники представляют друг друга, а не сами себя, у них имеется возможность обзора и обмена мнениями по этому событию, хоть и ограниченному на раннем этапе учебной программы. Тем не менее оно представляет учащимся концепцию и практику обзора и обмена мнениями.

- В этот отрезок времени интервьюируемых могут попросить прокомментировать в присутствии всей группы взгляды и стиль интервьюера и насколько им понравилось то, как с ними обращались.
- Кроме того, интервьюируемый может прокомментировать качество презентации интервьюера, сделанное в группе, — **полноту, точность** и т. д.
- В качестве альтернативы к обзору при наличии всей группы пары могут быть реорганизованы таким образом, чтобы обмен мнениями происходил в обстановке с глазу на глаз, а не в присутствии всей группы.



Естественно, существуют и другие варианты такого метода, и простые, и сложные, требующие дальнейшего интервьюирования и соответственно значительного количества времени, но дающие каждому в группе шанс проинтервьюировать каждого в группе, построить взаимоотношения, передать информацию и сделать презентацию.

ТАБЛИЦА-Т

Таблица-Т — метод, альтернативный методу «Кто я?» (изображенному на рис. 7.1), но больше связанный с учебным процессом; помимо того он дает учащимся возможность представить друг друга нетрадиционным способом. Каждый учащийся получает лист бумаги формата А4 с изображением, похожим на большую букву Т. Левое «крыло» Т озаглавлено «Надежды», а правое — «Сомнения».

Надежды	Сомнения

Учащихся просят подумать о том, что они чувствуют на ранней стадии учебного процесса, в котором собираются участвовать. В части плана под заголовком «Надежды» их просят описать свои надежды, связанные с учебным процессом: что бы они хотели сделать, как бы они хотели, чтобы это развивалось, чему бы они хотели научиться, как, по их мнению, будут развиваться события и т. д. В правой части — «Сомнения» — их попросят отразить сомнения по поводу предстоящего процесса, т. е. что, по их мнению, может произойти в действительности, — помимо того, на что они надеются.

Лист флипчарта с резюме мнений учащихся составляется тренером на основе того, что они пишут каждый в своем собственном плане. Кроме того, каждый может подойти к общему листу и сделать свою запись, избежав таким образом повторений. Сделанные записи, естественно, относятся к учебному процессу, а потому, когда таблица заполнена, учащимися по мере необходимости даются пояснения, а затем этот лист может быть выставлен в главной аудитории для всеобщего ознакомления. В конце процесса или мероприятия этот лист вновь подвергается изучению и обсуждению, что же произошло во время учебного процесса.

Как уже говорилось ранее в разных ситуациях, количество и многообразие вводных мероприятий велико и множество образцов можно найти в специальной литературе. Позвольте мне завершить этот раздел, описав простое, но очень эффективное вводное мероприятие, к тому же одно из моих самых любимых. Оно особенно хорошо работает в группе людей, в основном незнакомых друг другу.

Попросите всех встать и найти себе в группе собеседников из тех, с кем они незнакомы, и поговорить с ними в течение примерно двух минут. Затем попросите их поговорить с кем-нибудь еще — и т. д., пока все не перезнакомится или пока у вас не закончится время, запланированное на это действие. В помещении будет царить шумная атмосфера веселья, и вы почувствуете, как атмосфера все больше разряжается. Как только это упражнение закончится, сразу переходите к другому, желательному, связанному с предыдущим.

«Ледоколы»

Описание

«Ледоколы» — упражнение, сходное со всеми вводными сессиями и часто используемое, особенно если вы можете сравнить вводные сессии с ледоколами. Краткое описание «ледокола» таково: это небольшое по времени мероприятие, в котором обычно участвует вся группа; цель его — не только познакомить учащихся друг с другом, но также помочь им установить взаимоотношения на более серьезном уровне. Данное упражнение также способно ознакомить учащихся с учебным процессом наиболее «щадящим» образом. В этом плане «ледокол» может рассматриваться как интервью, проделавшее долгий путь и достигшее нового уровня.

Сопричастность

Все члены группы принимают активное участие во вводных сессиях.

Время

«Ледоколы» могут быть очень краткими, буквально пятиминутными мероприятиями, а могут растянуться и на большее время, вторгаясь в область взаимоотношений, восприятий и чувств глубже, чем это возможно на вступительном уровне вводной сессии. Соответственно понадобится больше времени, чтобы сделать это в нужном темпе.

Планирование и проектирование

«Ледоколы» можно соединить с вводной сессией в начале учебного процесса или пустить сразу за ней. Планирование строится на основе **отпущенного** времени и эмоциональной насыщенности учебного мероприятия. Однако «ледоколы» с большой пользой могут быть включены туда, где имеется пауза в программе большей значимости. Так, например, мне приходилось участвовать в программе повышения про-



фессиональной квалификации тренеров-инструкторов, начало которой было положено двумя практическими заданиями длительностью в 1 неделю каждое с перерывом между ними примерно от 1 месяца до 6 недель, в продолжении которого учащиеся выполняли самостоятельные практические задания. Хотя к концу первой недели все уже неплохо друг друга знали, казалось, для перехода ко второй неделе обучения и презентации самостоятельных проектов учащихся необходим какой-то мост, чтобы восполнить образовавшийся между этими двумя неделями зазор. Они вновь представились в начале второй недели, таким образом, «ледокол» был самой подходящей «разминкой». Имелось множество примеров для выбора, но для данного случая учащихся попросили придумать небольшой «ледокол» как часть их самостоятельного проекта. Первое, что они должны были решить, — какой «ледокол» наиболее подходит к данной ситуации. В конечном счете остановились на двух: первая модель предполагала участие всей группы в парах с идентификацией ошибок участников на фоне целостной картины конкретного практического задания и с непременными призами для победителей; другая модель представляла собой своеобразную игру слов, где участники, следуя своду правил, должны были сказать особые слова. Это все представляло собой очень простые упражнения, немногим отличавшиеся от игр на дружеских вечеринках. Однако они попали в цель, так как люди пребывали в хорошем настроении, избавились от внутреннего напряжения, им нравилось, что они делают, у них сложились дружеские отношения — словом, они были готовы начать работать серьезно!

Применение

Применение «ледоколов» в начале учебного процесса или после какого-либо перерыва уже рассматривалось выше, и очевидно, что «ледокол» представляет собой довольно краткое по времени мероприятие, иногда забавное и часто не относящееся напрямую к цели учебной программы или ее содержанию.

Обычно всем учащимся курса нравятся такие маленькие «упражнения», но необходимо, чтобы они знали, что эти «упражнения» представляют собой и зачем они нужны. Среди учащихся, посещающих различные тренинги, постоянно встречаются «очень серьезные прагматики», которые враждебно относятся к «маленьким глупым играм», не имеющим, по их мнению, прямого отношения к учебному курсу. Соответственно если вы знаете, что ваша группа кишмя кишит такими прагматиками, вам следует дважды подумать перед тем, как предложить уча-

щимся какое-то задание, не имеющее прямого отношения к учебному курсу. Однако пусть это не станет для вас неоспоримым правилом, так как даже самые практичные прагматики иногда не прочь порезвиться.

ЖИВОТНЫЕ

Хотя основная цель использования «ледокола» заключается именно в его названии и совсем не обязательно должна быть привязана к целям курса, я всегда хотел, чтобы «ледоколы» были чем-то большим, чем просто игрой. «Ледоколы», помогающие идентифицировать ошибки и «навести мосты» — как упоминалось раньше, — хотя и не имеют прямого отношения к содержанию учебного курса, тем не менее включаются в программы повышения квалификации тренеров-инструкторов, чтобы научить их «строить» и «участвовать».

Если не все, то, по крайней мере, многие «ледоколы» имеют целью углубленное развитие отношений в группе учащихся — если вы сыграли глупую игру с другими учащимися — вам немедленно навесят ярлык. Существует практическое задание, именуемое «Животные», которое можно применить и на этапе обмена мнениями.

- Возьмите набор картинок и рисунков (можно вырезать из журналов и т. д.) с изображениями животных, птиц, насекомых, рептилий, рыб и положите — стопкой — на пол.
- Дайте участникам 5 минут, чтобы они могли выбрать из стопки то животное, которое, по-их мнению, наилучшим образом отражает их личность и поведение.
- Необходимо, чтобы участники запомнили, что они выбрали, до того как отдадут картинки вам.
- Поместите выбранные учащимися изображения на стенах в главной аудитории.
- Дайте группе примерно 10 минут, чтобы посмотреть на изображения и написать, кто из участников какое животное выбрал.
- Также попросите группу подумать:

Которая из картинок была выбрана конкретным учащимся, или
Кто выбрал какую картинку?

(Это поможет вам решить на стадии планирования, какой метод вы будете использовать.)

- Напишите имена и названия на листе флипчарта, выставленного на всеобщее обозрение группы, — это может продемонстрировать выбранный образец.

Попросите каждого участника раскрыть (и отметить в последней колонке таблицы), какую картинку каждый выбрал и почему. Этот выбор может быть обсужден в тех пределах, в которых это будет приемлемо.



В последующем обсуждении может быть признано разумным и желательным, чтобы учащиеся дали пояснения, как они воспринимают других людей и почему они воспринимают их по-другому, нежели себя, полагаясь на свою точку зрения. Можно предложить учащимся и более развернутое обсуждение, чтобы узнать, почему они идентифицировали какую-то картинку с определенным человеком, который идентифицирует себя с этой картинкой.

ДАЛЬНЕЙШЕЕ РАЗВИТИЕ ВВОДНОЙ СЕССИИ

Данное упражнение может быть полезным для программы, связанной с развитием навыков межличностных отношений и взаимодействия между людьми, и может стать продолжением вводной сессии, открывающей учебную программу. В том задании дается только минимально необходимая информация. Это упражнение поощряет высказывание индивидуальных взглядов, мнений, чувств и отношений.

- Данное упражнение можно проводить в присутствии полной группы, если вы уверены, что даже в такой большой группе учащиеся могут легко и откровенно высказывать свое мнение, либо в маленьких группах, если вы уверены, что это поможет людям раскрыться. В последнем случае вам придется провести общую сессию в большой группе после обсуждения в малых группах, чтобы пропустить сквозь общее мнение взгляды, по которым в малых группах пришли к согласию.
- Одним из подходов к данному упражнению может быть демонстрация списка тем, из которых учащиеся могут выбрать для обсуждения четыре или более. При работе с полной группой можно в качестве части упражнения предложить группе сделать выбор; при работе с подгруппами — каждая подгруппа делает выбор, который может отличаться от выбора Других подгрупп.
- Можно предложить следующие темы для выбора.

Мое самое большое достижение.

Моя самая большая неудача.

Что-то из сделанного мной, о чем я жалею.

Какой тип людей меня раздражает и почему.

Три человека, с которыми мне больше всего хотелось бы общаться, и почему.

Если бы мне пришлось работать на другой работе, отличающейся от той, где я работаю сейчас, что бы я выбрал(а).

(Для более сильной группы.) Каковы мои первые впечатления от человека слева и как этот человек воспринимает эти комментарии и/или какое первое впечатление на меня произвели мои товарищи по группе? Какими дополнительными талантами мне хотелось бы обладать?

Что бы я сделал(а), зная что мне осталось жить всего четыре недели?

Что я хотел(а) бы, чтобы люди сказали после моей смерти — что, по-моему, они скажут на самом деле?

Что я бы сделал(а) за 3-4 минуты после объявления ядерного удара?

Три вещи обо мне, которые я не **включил(а)** в свою презентацию (и что я обычно не разглашаю), и почему я их не раскрываю.

- Упражнение необходимо представить с той оговоркой, что голословные заявления без обоснования причин всегда будут помехой для объяснения или прояснения.

«Батарейки»

Описание

«Батарейки», или «заводилы сессий», как их иногда называют, очень похожи на «ледоколы» — такие же краткие, острые и насыщенные и также не имеют очевидной связи с целями программы. Небольшое отличие состоит в том, что их можно «вставить» на любом этапе программы в отличие от «ледоколов», чье место либо в начале сессии, либо после большого перерыва. «Батарейки» вводятся именно в тот момент, когда падает энергетический уровень группы и необходимо его каким-то образом поднять.

Планирование, ресурсы и время

«Батарейки», являясь дополнением к учебной программе, обычно не включаются в учебный план, а потому должны быть краткими. Однако следует предусмотреть вероятность включения «батареек» на случай, если группе на определенном уровне понадобится «инъекция», и позаботиться о том, чтобы в вашем распоряжении имелся целый арсенал «батареек», из которого вы сможете в нужный момент выбрать самую подходящую. Так же как в случае с вводными сессиями и «ледоколами», публикуются коллекции «батареек», особенно известны коллекции Энди Керби (1993).

Вот типичные ситуации, при которых обычно требуется в ключение «батарейки»:

- сразу после обеденного перерыва — вместо «пудинг-сессии»;
- после тяжелого, серьезного, но необходимого лекционного занятия, когда глаза учащихся тускнеют;
- в начале второго и последующих дней развернутой тренинговой программы — в таких случаях учащиеся часто ждут таких внеплановых пауз в серьезных занятиях и даже начинают требовать их.



Применение

«Батарейки» страдают от тех же опасностей, что и «ледоколы», поэтому при возникновении необходимости в том или другом необходимо хорошо подумать, прежде чем проводить требуемые упражнения: слишком часто их применение вызывает обратный эффект и антагонизм у учащихся. В случае когда вы ощущаете необходимость «батарейки», будет полезным спросить учащихся, хотят ли они того, не забывая, однако, что их частое согласие может быть не чем иным, как поводом «увильнуть» от серьезных занятий!

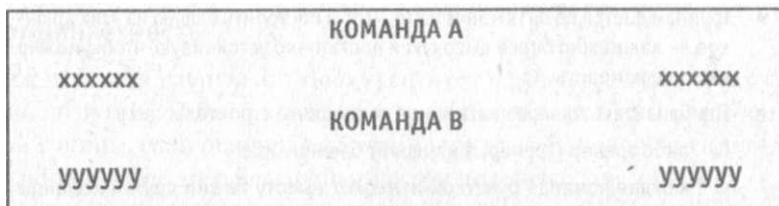
Большинство обучающих программ используют умственные и речевые навыки, так же как многие «практические» задания, хоть и в более активной форме. Полезным переключателем в такой ситуации будет применение физической «батарейки». Соответственно в сугубо практических программах «батарейка» основана на умственной деятельности.

Многие игры, в которые играют на вечеринках, могут применяться в качестве «батареек» или адаптироваться к ним — не беспокойтесь о тех, кто считает их «детскими забавами», даже если некоторые из НИХ и в самом деле таковы, — ведь так много взрослых остаются в душе детьми! Вот некоторые примеры таких «батареек».

БУМАЖНАЯ ГОНКА

Вот простая «батарейка», в основе которой лежит традиционная эстафета.

- Сформируйте две команды, разделенные на две равные части — гетерогенные, куда входят и мужчины, и женщины.
- Поместите половинки команд в разных концах аудитории лицом друг к другу,



- Положите перед каждой половинкой команды стопку листочков бумаги, на каждом из которых написано какое-то слово (все слова разные).
- Игра заключается в том, чтобы каждый член команды, прыгая на одной ножке, достиг бы другой половинки команды; затем, по-прежнему на одной ножке, нужно прочесть вслух слово первому в колонке, а тот должен объяснить значение этого слова; вся остальная команда помогает, если первый участник затрудняется объяснить значение.



- «Получатель» затем прыгает с другим листком бумаги к другой половине команды и процесс повторяется. После того как «прыгуны» благополучно доставляют листок бумаги, они следуют в конец ряда своей половинки команды.
- Процесс повторяется до тех пор, пока все листки бумаги не будут разобраны и доставлены.
- Победительницей считается та команда, которая справится с доставкой раньше; ее награждают маленьким призом.

Помните, что:

- Слова, написанные на листках бумаги, не должны быть слишком общего значения, но должны быть в пределах знаний участников, — по желанию, можно использовать слова, относящиеся к компании или к работе.
- В начале игры тренер должен объяснить ее правила и дать игрокам соответствующие инструкции.
- Всего должно быть около 20 слов на каждую команду.

КРЮЧКИ ДЛЯ ОДЕЖДЫ

Первый раз я познакомился с этой игрой много лет назад и с тех пор встречался с ней много раз при разных обстоятельствах, но у нее всегда были основные цели, укладываемые в простую концепцию, а именно «подзарядка», удовольствие и дух соревнования.

- Разделите группу на две (чем больше в группе членов, тем лучше, так как они будут наталкиваться друг на друга и вызывать суматоху).
- Дайте каждой группе стол и какое-то количество пластмассовых или деревянных крючков для одежды — около 100 крючков на каждую группу должно хватить.
- Группам дается по пять минут на то, чтобы построить башню из этих крючков — как можно более высокую и достаточно устойчивую, чтобы можно было ее измерить.
- Приблизительно через пять минут остановите строительство и
 - О либо тренер (тренеры) измеряет башни, либо
 - О каждая команда рулеткой измеряет высоту башни другой команды (будьте готовы к обвинениям в неточности измерения или в том, что вы толкнули башню), либо
 - О каждая команда измеряет свою башню.

Это одна из немногих «батареек», которые можно повторять в продолжении одной программы, причем повторение **повышает** дух соревнования и удовольствия.



«УМСТВЕННАЯ» ГИМНАСТИКА ДЛЯ ГРУПП ПРАКТИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Я нашел три полезные и приемлемые «батарейки» для группы такого типа:

- шарады — не более одной-двух для соперничающих групп;
- загадки — снова не более одной-двух для соперничающих групп;

Оба эти упражнения могут повторяться в более длительной программе с различными примерами, но в тех же командах.

- Письменный ребус, рассчитанный на общие (неспециальные) знания (некоторые ребусы могут иметь скрытые подвохи).

Группы обсуждения («гудящие»)

Описание

Группы обсуждения обычно более неформальны и менее структурированы, чем даже вводные сессии, «ледоколы» и «батарейки», и могут быть введены в учебную программу в любое время — от начала и до конца. Обычно это спонтанно возникающие группы учащихся на базе общей большой группы, возникающие, когда нужно что-то обсудить — будь то случайность или плановое мероприятие. Оттого что обсуждение идет одновременно в нескольких маленьких группах, в аудитории стоит гул голосов: отсюда и название групп обсуждения — «гудящие».

Сопричастность

Каждый член группы активно участвует в процессе в пределах своей подгруппы. Размер «гудящей» группы зависит от размера основной группы: если основная группа состоит из 12 человек, типичным делением будет четыре группы по три человека: три человека — достаточно мало, чтобы воодушевить каждого человека высказать свое мнение, и достаточно много, чтобы предложить разные точки зрения. В группах более 12 будет либо больше групп обсуждения, либо сами эти группы будут больше по численности. Я применял этот метод в группе более 100 человек, когда попросил их сформировать группы из 8-9 человек. По-моему, это сработало неплохо.

Время

«Гудящие» группы обычно возникают для решения какой-то единовременной задачи, обсуждения, установления тождества, поэтому их век, как правило, недолог — обычно 10 минут.

Как упоминалось ранее, они могут действовать почти в любой точке процесса, там, где их применение кажется полезным.

Планирование, проектирование и применение

Хотя многие «гудящие» группы — явление спонтанное, их также можно запланировать как часть структуры программы. Вводная сессия служит тому примером, так как до начала программы было запланировано провести ее именно таким способом. Работая с очень большими группами, я применял планирование, чтобы управлять постдискуссионными сессиями вопросов и ответов, возникающими как следствие большого количества участников и частых трудностей, связанных с ответами на вопросы аудитории такой величины. Также в какой-то момент во время лекции вы можете решить изменить ее общее пассивное состояние и сформировать группы обсуждения для рассмотрения точек зрения на вопросы, только что вами затронутые в лекции. Часто во время лекционной сессии не тренер составляет список тем, но группа учащихся делится на группы обсуждения, чтобы составить собственные **СПИСКИ**.

Группы обсуждения немного отличаются от тех обсуждений, когда подгруппы отсылаются для обдумывания какой-либо темы или отчета в конце дискуссии: «гудящие» группы не покидают аудиторию и рассматривают более ограниченные темы.

Практика создания групп обсуждения проста и наталкивает на вывод, что группа учащихся трансформируется в «треугольники», сдвигая соответствующим образом стулья, чтобы сформировать свою маленькую «гудящую» группу, отделенную от других «троек» простым движением стульев. Более крупные группы вынуждены двигать свои стулья в другие части аудитории, чтобы сформировать свои **группы** обсуждения, возможно, в кругу. Иногда такому передвижению препятствуют технические, но не неразрешимые сложности: стулья могут быть привинчены к полу. В таких случаях стулья, как правило, выстроены в ряды, таким образом, сидящие в переднем ряду легко разворачиваются на сиденье, чтобы легче общаться с сидящими сзади, и формируют «гудящие» группы.



Цели «гудящих групп», так же как цели деления общей группы на маленькие группы, таковы:

- добавить сессии разнообразия;
- поощрить остальных учащихся к обсуждению;
- дать возможность тихоням говорить в маленьких группах;
- дать возможность множеству мнений быть высказанными;
- за короткий промежуток времени получить множество идей и т. д.;
- дать учащимся возможность учиться друг у друга;
- помочь учащимся приобрести знания в очень дружественной среде;
- сохранить анонимность мнений членов группы.

Последняя цель может находиться под контролем одного из членов группы, выбранного спикером группы, сообщающего мнение группы, а не мнение ее отдельных членов, хотя личные мнения и не выражают мнения группы.

Обязанности «гудящих» групп могут включать следующее:

- формулирование вопросов для вводной сессии;
- формулирование мнений в заключительном мероприятии, финальной сессии;
- составление во время сессии списков тем, относящихся к какому-либо вопросу, например в ответ на вопрос тренера: «Каковы основные препятствия устного общения людей?»;
- развитие идей для действия в ситуациях, где необходимо решение проблемы.

Обзор

Так как тактика группы обсуждения обычно проста, обзор зачастую также прост, хотя даже здесь **небесполезно** будет запомнить несколько основных правил.

- Когда вы просите учащихся прерваться, как правило, лучше позволить учащимся остаться там, где проходило их обсуждение: в этом случае каждый член группы обсуждения чувствует себя причастным тому что говорит их спикер.
- Попросите выступить спикера, затем предложите другим членам группы обсуждения дополнить то, что, по их мнению, было упу-

щено; и хотя они вряд ли этим воспользуются, но вы обязательно должны им это предложить.

- Обеспечьте возможность выступить каждой группе обсуждения.
- Если обсуждался ряд вопросов, попросите каждую группу внести свои комментарии, избегая повторений. Для следующего тура докладов измените порядок выступления групп обсуждения, чтобы избежать повторяющегося синдрома «медленной смерти».
- Поощряйте группы к дискуссии: это часто приводит к развитию и формулированию оригинальных идей.
- Везде, где это возможно, записывайте мнения групп на листе флип-чарта — это будет свидетельством того, что вы внимательно слушаете и что сказанное ими достаточно существенно, **чтобы** его записать.
- Не бойтесь вмешаться, если вам покажется, что одна группа собирается целиком захватить инициативу в свои руки, не давая остальным ничего сказать: если вы допустите такую ситуацию, у групп, лишенных возможности внести свой вклад, может возникнуть ощущение, что им не стоит беспокоиться в плане последующих групп обсуждения.
- Согласно последнему вопросу, если в вашем ведении находится несколько групп обсуждения, «перемешивайте» их в каждом новом случае, чтобы обеспечить максимально широкий обмен мнениями и максимальную осведомленность группы.

В качестве заключительного предостережения в отношении всех упражнений, которые мы только что обсудили, — вводных сессий, «ледоколов», «батареек» и «гудящих» групп (групп обсуждения) — я бы сделал следующее: не переусердствуйте с ними, потому что существует потенциальный риск неприятия их учащимися как не имеющих прямого отношения к учебному курсу, а потому являющихся для них пустой тратой времени. Даже если в группе не более 1–2 человек разделяют эту точку зрения, их недовольство может очень быстро распространиться на остальную группу, особенно если это меньшинство имеет сильный дар убеждения. Насколько это возможно, вам следует *планировать* включение в курс таких упражнений и выявлять те разделы курса, где вам с наибольшей вероятностью понадобятся «батарейки». Также помните, что хорошо структурированные и ориентированные на содержание практические задания сами по себе часто служат «батареиками» без риска быть подвергнутыми критике за «несоответствие».



Вопрос—ответ

Описание

Метод «вопрос—ответ» ($Q-A$), наверное, самый разработанный и наиболее часто применяемый в учебных тренингах и курсах повышения квалификации, однако его необходимо применять с изрядной долей осторожности. При отсутствии необходимой осторожности он превращается либо в перекрестный допрос, либо в сильно формализованную систему тренер—член группы, член группы—тренер вместо желаемой модели: тренер—член группы, член группы—член группы. Чего следует избегать, так это модели взаимодействия как на рис. 8.1; необходимо стремиться к модели на рис. 8.2.

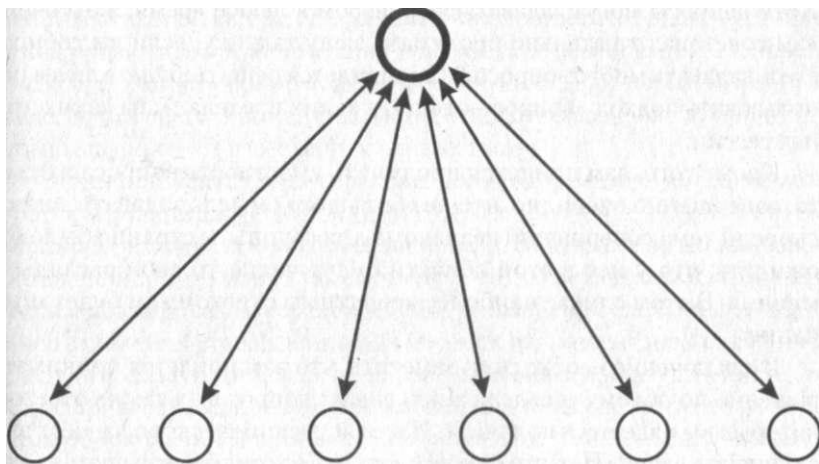


Рис. 8.1. Модель «вопрос—ответ» тренера и члена группы

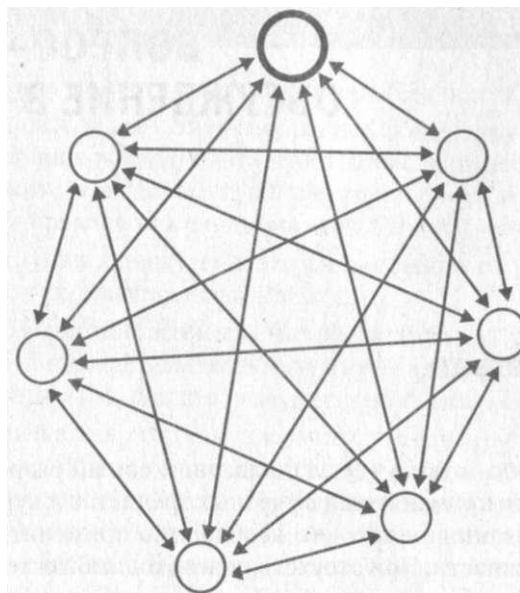


Рис. 8.2. Модель «вопрос—ответ» члена группы—тренера—члена группы—члена группы

Планирование и проектирование

Хотя вопросы могут задаваться тренером в любое время, я бы очень вам советовал тщательно продумать вашу тактику, если вы собираетесь задавать много вопросов. Вам придется решить, будете ли вы использовать подход «ВОПРОС—ОТВЕТ», в каких пределах и на каких этапах сессии.

Кроме того, вам придется продумать уместность вопроса и ответа: **совершенно** очевидно, что нет большого смысла задавать вопросы, если тема совершенно незнакома для группы, и странно было бы ожидать, что у нее в этой области будут какие-то свои взгляды и мнения. В этом случае наиболее вероятным ответом вам будет молчание.

В заключение необходимо заметить, что вам придется принимать решение по объему и содержанию ваших вопросов, а также ответов, которые вы надеетесь получить. И вам, и учащимся скоро надоест выслушивать ваше: «**Нет**, это не совсем то, что я хотел бы услышать» каждый раз, как только учащийся пытается ответить.



Вот основные ситуации для применения тактики **«вопрос—ответ»**:

- для подтверждения того, что группа усваивает учебный материал;
- для проверки уровня знаний учащихся;
- для получения информации от учащихся, когда необходимо, чтобы информация была представлена ими, а не тренером;
- для помощи в начале обсуждения;
- для определения, насколько хорошо группа осознает и понимает ситуацию;
- для помощи учащимся в разработке обучения для себя.

Методы формулирования вопросов

В большинстве неудачных сессий **«вопрос—ответ»**, будь то методы обучения сами по себе или часть других заданий, лекционная сессия или обзор, осечка происходит прежде всего из-за способа, каким задаются вопросы. На вопрос дают такой ответ, который он заслуживает (с точки зрения того, как он был задан), а потому неудачно заданный вопрос заслуживает неудовлетворительного ответа.

Техника постановки вопросов должна следовать модели, при которой вопросы основаны на известном для учащихся материале, а затем расширяются за счет тех областей, которые побуждают учащегося вспомнить пройденный материал и подумать, прежде чем ответить, и далее — к менее известным областям, где, для того чтобы ответить, учащемуся придется применить прежние знания и логические обоснования. Если вопрос «перепрыгнет» прямо в заключительную стадию, проблем, как правило, не миновать. Упомянутый метод относится к основному принципу преподавания — от известного к неизвестному.

Основной аспект, о котором вы должны помнить, когда задаете вопросы учащимся, — не принимайте (за исключением особых обстоятельств) в качестве ответов голословные заявления без каких-либо разъяснений: ведь может так случиться, что вы не сможете к этому вернуться позже. Поэтому сразу **требуйте** разъяснений сделанных учащимися заявлений утверждения или несогласия. В последнем случае вам следует показать, что вы не подавляете учащегося и не ущемляете его право на несогласие, но во имя избежания неудачи требуете логических обоснований и аргументов сказанного. Чем больше учащимся приходится конкретизировать свое мнение и, соответственно, больше думать над ним, тем большему учатся они и другие участники.



Другое основополагающее правило, о котором вам всегда следует помнить при опросе группы учащихся, это то, что большинству людей необходимо время подумать, прежде чем ответить на поставленный вопрос, а потому какой-то особо «заковыристый» вопрос будет почти наверняка встречен молчанием аудитории, обдумывающей, что ей известно в связи с этим вопросом. Помните, что слишком быстрый ответ может быть очень поверхностным. Неопытные тренеры-инструкторы часто боятся тишины в ответ на свой вопрос и начинают паниковать, если не получают немедленного ответа. В результате они «перепрыгивают» к другому вопросу, чем еще больше запутывают студентов и провоцируют их дальнейшее молчание.

Одна из наиболее распространенных причин молчания в ответ на вопрос — это неточность формулировки вопроса, отчего он непонятен учащимся и они не знают, как на него отвечать. Если тишина продлится дольше, чем вы ожидали (оцените длительность объективно — при таких обстоятельствах секунды кажутся минутами), подумайте и спросите себя, достаточно ли четко и понятно вы сформулировали свой вопрос. Затем, возможно, вы спросите себя, поняли ли вопрос учащиеся, после чего вы перефразируете свой вопрос для большей его понятности и вновь зададите учащимся. Основным принципом, которого необходимо здесь придерживаться, будет: «Если вы задали аудитории четкий понятный вопрос — подождите».

Типы вопросов

Постановку вопросов вам всегда следует рассматривать в двух аспектах: какие вопросы вы собираетесь задать и как вы собираетесь их задать? Первый аспект вы рассматриваете еще на этапе планирования и в связи с содержанием самого учебного мероприятия. Второй аспект основан на вашем личном опыте и интуиции в области задавания вопросов, и если вам недостает опыта, вам необходимо быть очень осторожным в отношении всего, что вы говорите.

Что касается содержания ваших вопросов, то оно должно соответствовать следующим простым правилам.

- Не задавайте таких вопросов, которые могут сбить учащихся с толку или вызвать у них комплекс.
- Задавайте такие вопросы, на которые, по вашему убеждению, учащиеся смогут ответить, хоть иногда и с трудом.



- Соотносите вопросы с изучаемой областью и включайте в них материал, предназначенный для будущего изучения, только в том случае, если вам неизвестно, насколько учащиеся осведомлены о нем.

Соответствующие вопросы

Ваша манера задавать вопросы в значительной степени определяет качество и количество ответов. Чтобы обеспечить получение вами максимума ответов, в обоих отношениях необходимо помнить о том, что существуют более приемлемый и менее приемлемый подходы к тому, как задавать вопросы. Заметьте, что я не пользуюсь словами «соответствующий» или «несоответствующий» или «правильный» или «неправильный», так как даже «неправильные» вопросы могут в определенных случаях быть «правильными».

- **Открытые вопросы.** Вопросы такого типа призваны извлечь как можно больше информации без необходимости задавать дополнительные вопросы на базовом уровне. Такие вопросы побуждают отвечающего давать такие же «открытые» ответы, обычно немного подумав над вопросом. Многие подобные вопросы начинаются со слов «что», «до какой степени», «как», «как много», «когда», «кто», «кто еще», «где» («куда») и «почему». Если вам сложно задавать открытые вопросы, попытайтесь начать их задавать при помощи этих слов. Открытые вопросы — часто лучший способ начать опросную сессию, и типичным примером здесь может быть: «Мы собираемся рассмотреть X. Насколько (в какой степени) вы имели отношение к этой работе?»
- **Пробные вопросы.** Цель подобных вопросов — расширить ограниченную информацию, которая может быть была дана в ответ На один из ваших вопросов, например последний. Вопросы такого типа строятся примерно так: «Вы сказали, что... Не могли бы вы рассказать нам об этом поподробнее?» или просто — «Расскажите мне об этом поподробнее». Хотелось бы еще раз напомнить, что, для того чтобы «разговорить» учащегося, поощрить его дать больше информации и выразить больше личного отношения, применяется скорее открытый, нежели прямой и конкретный вопрос.
- **Уточняющие вопросы.** Похожи на пробные вопросы тем, что применяются в ситуациях, где начальный или даже последовательный ответ недостаточно подробен или не совсем ясен, чтобы вам полностью удалось понять, что было сказано. Уточняющий вопрос, звучащий



примерно так: «Что вы имели в виду, когда **сказали...?**», призван получить ответ, способный прояснить любое недоразумение.

- **Вопрос на проверку понимания.** Существуют по крайней мере три причины необходимости вопросов такого типа. Одна из них — убедиться, что учащиеся поняли все, что вы сказали; другая — убедиться, что вы правильно поняли ответ или заявление учащегося; третья служит для того, чтобы учащийся смог убедиться, что он сказал именно то, что хотел сказать.

Что касается пробных и уточняющих вопросов, проверка понимания поможет не только вам лично и отдельному учащемуся, но и тем в группе, кто может испытывать похожие трудности.

Менее соответствующие вопросы

Это та категория вопросов, которые обычно не задают при нормальных обстоятельствах и которые применяются соответствующим образом только в определенных ситуациях.

- **Закрытые вопросы.** Это категория вопросов, которые требуют односложных ответов «да» или «нет» или очень лаконичных ответов. Так, например, вопрос: «Вы приходили сегодня утром?» обычно требует ответа «да» или «нет», а вопрос: «В каком году вы сдавали экзамен по вождению?» может получить лаконичный ответ типа «в 1984». Ситуация «закрытый» вопрос—«закрытый» ответ обычно завершается тем, что вам приходится прилагать усилия для придумывания других вопросов, в то время как «открытый» вопрос дает возможность получения более обширной информации с первого вопроса.
- **Направляющие вопросы.** Эти вопросы дают отвечающему возможность понять, какого ответа от него ждут. Например: «Согласны ли вы, что нам **следует...?**» обычно влечет за собой положительный ответ, особенно если учащиеся хотят снискать вашего расположения, даже если они не совсем согласны с заявлением. Соответственно вы **рискуете** не получить искреннего ответа.
- **Сложные вопросы.** Одна из проблем сложного вопроса, включающего несколько вопросов, заключается в том, что вы вряд ли получите ответ на все его части, а только лишь на те, на которые учащийся:
 - о хочет отвечать;
 - о знает ответ;
 - о может запомнить из самого вопроса.



Какова бы ни была причина, вы «потратите» множество вопросов и вам придется выдумывать новые.

- **Гипотетические вопросы.** Такие вопросы относятся к воображаемым, а не к реальным ситуациям. Они заслуживают гипотетических ответов — и, как правило, их получают. Вопросы должны относиться к реальным вещам, так как **гипотетический** ответ может не найти подтверждения в действительности.

Другие типы вопросов включают в себя:

- **Отражения.** Это, по правде говоря, не столько вопросы, сколько утверждения, одновременно служащие вопросами. Этот метод применяется для того, чтобы поощрить колеблющихся или неуверенных докладчиков расширить их краткие комментарии. Некоторые люди не очень хорошо относятся к вопросам, но при искусном применении отражений они могут не почувствовать, что их «зондируют», и отвечать довольно охотно. Если учащийся ответил более кратко, чем вам хотелось бы, и в то же время вы понимаете, что вопрос может заставить его еще больше замкнуться в себе, вы можете сказать нечто подобное: «Кажется, то, что вы говорите, указывает на проблему». Заметьте, что это говорится не в форме **вопроса**; а в форме повторного утверждения того, что уже было сказано отвечающим. Большинство людей, понимая (возможно, на подсознательном уровне), что вы им сочувствуете, скорее всего, ответят: «Пожалуй, вы правы. Мне кажется, у меня проблема с... и это вызывает у меня...» и т. д., со всей полнотой имеющейся информации, которую они способны предоставить. При мастерском применении техники отражения учащиеся не будут считать это техническим приемом, а потому их открытость будет естественной.
- **Слишком простые вопросы.** Учащиеся группы с большим подозрением отнесутся к чересчур простым вопросам. Их реакция может быть следующей:
 - о тренер оскорбляет их интеллект и профессиональное мастерство;
 - о тренер просто не понимает их способностей;
 - о в этом вопросе есть ловушка!

Убедитесь, что все вопросы достаточно сложны, чтобы избежать подобных обвинений, высказанных или нет, но — **осторожно!** — не перегните палку, чрезмерно усложняя вопросы.

- **Слишком сложные вопросы.** Такие вопросы могут создать у учащихся ложное впечатление, что им полагается знать ответы, и таким образом вы поставите их в неловкое положение. Это еще раз указывает на необходимость для тренера тщательного планирования, чтобы выбрать соответствующий уровень сложности вопросов.

Проблемы постановки вопросов

Задать вопрос так, чтобы он был одновременно и соответствующим, и типовым — не единственная проблема, с которой вы можете столкнуться во время сессии **«вопрос—ответ»** или в ее части. Некоторые сложности, например молчание, уже упоминались выше. Поговорим теперь и о других.

- **Выбор отвечающего.** Это всегда большая сложность, и, по-моему, от этого многое зависит. Поэтому я бы предложил не задавать вопрос конкретному человеку (т. е. не называть «жертву» по имени), у которого такое давление может вызвать дискомфорт или, еще хуже, который может подумать, что его выбрали именно потому, что он не знает ответа. При определенных обстоятельствах это может быть именно тот случай, но не заведенный порядок вещей. Ради избежания проблемы задайте вопрос, не обращаясь ни к кому конкретно, но глядя на человека, от которого вы хотели бы услышать ответ. Однако он может не отреагировать, и тогда вам придется отступить ни с чем. Если кто-то постоянно уклоняется от ответа, у вас появляется справедливое основание обратиться непосредственно к нему по имени, так как это, вероятно, единственный способ заставить его отвечать! В этом случае, думаю, что напрямую обратиться с вопросом к конкретному человеку будет намного менее вредно, чем принято думать, так как если упомянутый человек никогда не отвечает на вопросы по своей воле, как иначе вы сможете узнать, научился он чему-то или нет? Это слабое место предлагаемого вами тренинга.
- **Человек, который все время отвечает.** В каждой группе есть человек, который вносит самый большой вклад (обычно это не один человек) и по поводу которого можно с уверенностью сказать, что он всегда будет стремиться отвечать на вопрос, когда бы тренер его ни задал. Часто такой вклад ценен, но, к сожалению, чем больше говорят эти учащиеся, тем меньше шансов остается у более застен-



чивых. Некоторые учащиеся, правда, используют более активных товарищей в качестве «щита», за которым можно спрятаться, чтобы уклониться от необходимости говорить! Помимо очень прямого способа заставить их замолчать, попросту попросив их об этом (возможно, это уже крайний случай), у тренера есть возможность перекинуться с ними парой слов наедине и попросить их помочь «расшевелить» более молчаливых учащихся (обычный совет); их можно контролировать и другими способами.

Даже если они (в который уже раз) правильно отвечают на ваши вопросы, поблагодарите их, но, при этом немедленно обратитесь к кому-либо из более молчаливых членов группы примерно с такими словами: «Фред говорит, что... А что вы об этом думаете? Был ли у вас какой-либо подобный опыт? Что бы вы сделали в этом случае?» Возможно, вы услышите в ответ лишь подтверждение того, что сказал Фред, но по крайней мере будет сказано что-то еще, что даст вам возможность вновь обратиться к этому учащемуся с уточняющим вопросом. В другой раз, как только у Фреда (или Мэри) вновь раньше других будет готов ответ, повторите процесс: они вскоре поймут, что происходит, и, возможно, сами несколько умерят свою активность. Если этот прием не сработает, у вас по-прежнему остается право «попридерживать» их или переговорить с ними наедине!

- Вопрос-отражение. Для учащегося не является чем-то из ряда вон выходящим ответить на вопрос тренера вопросом: а сами-то вы как думаете? Это вполне допустимо при определенных обстоятельствах, но какова бы ни была ситуация, вам прежде следует пытаться получить ответ от группы, чем высказывать свои собственные взгляды. В конце концов цель постановки вопросов заключается в том, чтобы помочь группе научиться, и эта цель будет в меньшей степени достигнута, если вы возьмете на себя большую часть комментариев. Часто таким комментариям предшествует провокационный вопрос тренера как бы из-за спины учащегося: а как думает группа? Некоторое время спустя такое поведение начинает раздражать группу.

Не так-то просто дать универсальный совет, но вы всегда можете сказать, что хотя вы и могли бы ответить, но, не правда ли, что обучение больше выиграет от их собственных попыток ответить — очень ценный направляющий вопрос!

- **Несогласие (разногласия).** Некоторые тренеры начинают паниковать, если после постановки вопросов между членами группы возникают разногласия, что выражается в очень оживленной дискуссии. В определенной степени вы можете этому порадоваться, так как это значит, что вам удалось пробудить в учащихся интерес (а это одна из задач **обучения!**). Ваша роль здесь — удерживать контроль над ситуацией, не позволяя эмоциям взять верх и перерасти в конфликт как следствие разногласий. Вы имеете право вмешаться при возникновении разногласий, как говорится, на пустом месте, требуя аргументировать разногласия: обычно это разряжает атмосферу и возвращает обсуждение в нормальное рабочее русло. В заключение вам следует попытаться привести конфликт к его логическому завершению, будь то обоснованное заявление различных точек зрения или соглашение о том, что разные люди имеют право на разное мнение.

Общие рекомендации

- Внимательно прислушивайтесь к каждому ответу, в особенности если в ответе звучит неуверенность или скрытый вопрос.
- Отметьте каждый вопрос любым доступным вам способом.
- Показывайте ваше внимание к ответу учащегося при **ПОМОЩИ** любого невербального способа (кивки, улыбки, контакт глаз и т. д.).
- Не «отбраковывайте» неправильный ответ — в конце концов человек взял на себя труд высказать свою точку зрения.
- Не принимайте неполных и нечетких ответов — просите уточнений и разъяснений. Помните, что, поступая таким образом, вы помогаете другим членам группы, которым, возможно, тоже не все понятно.
- Попытайтесь выяснить точку зрения как можно большего количества учащихся, особенно из числа «тихонь».
- По возможности записывайте ответы учащихся на листе флипчарта, причем как можно ближе к их словам, не упуская ни одной высказанной точки зрения.
- Будьте всегда честны с учащимися. Помните, что сессия «вопрос-ответ» должна работать в обоих направлениях. Если вам справедливо был задан вопрос, отвечайте честно и открыто или пообещайте найти ответ (и сделайте это как можно скорее).

- Не ведите себя как «футболист», вечно «отфутболивающий» заданный ему вопрос обратно группе: «А что думает группа?»; иногда кто-то в группе может располагать требуемой информацией, если сам вопрос по сути является запросом информации, но не отшвыривайте вопросы обратно просто так.

Групповые обсуждения

Описание

Обсуждения — естественное продолжение метода «вопрос—ответ» и могут быть охарактеризованы как целевые беседы, при помощи которых группа, состоящая из двух и более человек, исследует тему. Границы между беседами и обсуждениями нечетки, но обсуждения обычно носят более формальный характер и часто имеют лидера.

Обсуждения в программах **повышения** квалификации могут носить либо спонтанный характер, когда обсуждение начинается стихийно и затем регулируется тренером, либо быть заранее **спланированным** мероприятием. Многие структурированные практические задания, упражнения для разбора («кейз стадиз») и ситуативные модели включают обсуждение, хотя это скорее инструмент для завершения практического задания, чем само задание. Упомянутые обсуждения обычно планируются заранее, и целью практического задания является результат обсуждения проблемы группой. Другие виды предварительного планирования могут носить более указательный характер в отношении обсуждения. До начала тренинга тренеру приходится решить, что в определенной точке сессии, для того чтобы увлечь учащихся, дать возможность им высказать свои взгляды или **просто** сломать стереотип сессии, будет проведено обсуждение. В таких случаях тренер, оставаясь в тени, контролирует игру.

Сопричастность

В большинстве случаев все учащиеся имеют возможность принять участие в обсуждении, так как там обычно не бывает наблюдателей. Однако если численность группы превышает **6** человек, существует большая вероятность того, что не у каждого члена группы будет возможность высказать свою точку зрения. Разумеется, при проведении обсуждения на специфическую тему не у каждого может быть достаточно знаний, чтобы сделать оригинальное заявление, но можно



вовлечь всех, предлагая им рассмотреть поставленный вопрос и высказать свое мнение.

В любом случае, вы как руководитель обсуждения должны всегда быть в курсе того, какой вклад должен быть сделан группой, и всегда быть готовы вовлечь в обсуждение тех учащихся, которые по той или иной причине свой вклад не внесли. Для повышения вашей осведомленности, особенно на ранних этапах программы обучения, было бы полезно иметь коллегу, способного как можно тише и незаметнее наблюдать за группой, применяя поведенческий анализ. Хотя открытый метод предлагает держать группу в курсе происходящего, но если на раннем этапе обучения дать учащимся понять, что за ними наблюдают, они могут попытаться таким образом скорректировать свое поведение, что само упражнение станет неэффективным.

Время

Рискуя повторить уже сказанное, напомним все же, что продолжительность обсуждения зависит от:

- значимости предмета обсуждения;
- распределения времени;
- времени, отпущенного на обсуждение.

Вы располагаете большей возможностью для контроля времени, если обсуждение было спланировано заранее: вы знаете объем темы и хорошо представляете размер вклада, который способны сделать учащиеся. Стихийное, незапланированное обсуждение более опасно, и вам придется вести более тщательный учет времени. Это может выражаться в том, что некоторые заявления вам придется делать таким образом, чтобы их обсуждение могло состояться лишь в определенных пределах; либо обсуждаемая тема имеет значение для учащихся и их программы, и вы чувствуете, что ей должно быть отдано достаточно времени даже за счет других запланированных аспектов.

Но во многих случаях стихийные обсуждения имеют обыкновение возникать сами по себе и при отсутствии контроля со стороны тренера могут поглотить все временные ресурсы. Одним из способов *воздержания* от обсуждения может быть предложение тренера обсудить данную тему на более позднем этапе обучения либо если учащиеся настаивают на обсуждении, предложить им обсудить интересующую их тему после занятий.



Планирование и проектирование

Цели обсуждения могут быть многоаспектны и включать:

- поощрение делиться информацией с товарищами по группе и тренером;
- поощрение делиться личным опытом;
- поощрение делиться взглядами, отношениями и чувствами по какой-либо теме;
- применение какой-либо особой изучаемой темы или обсуждение способа ее применения;
- осмысление прогресса в обучении;
- оттачивание навыков в решении проблем и принятии решений на вопросах программы тренинга или вопросах, требующих применения этих навыков;
- продолжение тренинга способом, отличным от существующей методики, например при помощи вводных сессий или практических мероприятий.

Если обсуждения связаны с этими целями, они подразумевают следующие намерения:

- вовлечение всех учащихся (особенно «тихонь») в обсуждения;
- воздействие на формирование и развитие индивидуального и группового отношения;
- предоставление возможности умозаключениям отдельного человека быть высказанными и проверенными.

Стихийные обсуждения не требуют подготовки, да это и не представляется возможным, хотя вам и имеет смысл подумать либо накануне тренинга, либо когда вы лучше узнаете группу и осознаете как она продвигается в обучении, стоит ли вам поощрять стихийные обсуждения во время учебного мероприятия. Если время, отпущенное на программу, жестко ограничено, стихийное обсуждение может угрожать успеху обучения, и, по вашему желанию, вы на раннем этапе обучения можете **сообщить** группе правила в отношении данного вопроса, а также предложить им компромисс в виде неформальных обсуждений в вечернее время.

Запланированные обсуждения требуют серьезной подготовки, и перечень необходимых мероприятий в этом вопросе сводится к следующему.

1. Примите решение по теме обсуждения — будет ли это самодостаточный предмет или часть большей темы.
2. Подумайте, как начать обсуждение:
 - 1) со ссылки на предыдущий материал;
 - 2) с провокационного заявления;
 - 3) с расширения текущего лекционного материала;
 - 4) при помощи зрительной информации, содержащей утверждение или графическое утверждение.
3. Примите решение и запишите ваше собственное заявление или цитату, открывающую обсуждение; самое трудное — это начать, а потому вам легче будет запомнить, если вы запишете.
4. Примите решение, каким образом вы рассадите учащихся: «круг» обычно считается наиболее эффективным расположением участников при обсуждении. Меняйте расположение мест учащихся, если это необходимо, но как часть игры, а не в тот момент, когда учащиеся выходят из аудитории: последнее может настроить их на подозрительный лад, и они будут менее расположены обсуждать.
5. Примите решение насчет вашей собственной роли — наиболее предпочтительно для вас выступать в роли **инициатора** и катализатора во время обсуждения, хотя от вас может потребоваться и более активная роль. В общем, **представив** тему и дав толчок для начала обсуждения, вам лучше занять позицию невмешательства и высказывать свое мнение, только если вас к этому вынуждают или того требует ход обсуждения. Как правило, обсуждение проводится для выяснения мнения членов группы, но не вашего мнения.
6. Определите, какие действия могут потребоваться от вас. Если вы предполагаете, что группе будет трудно поддерживать обсуждение, держите наготове парочку заявлений, чтобы вовремя подбросить их группе, если обсуждение начнет угасать. Возможно, вы предвидите, что некоторые члены группы попытаются завладеть инициативой обсуждения: подумайте, как вам лучше это контролировать.
7. Подумайте, станете ли лично вы спорить с неполными и неясными заявлениями или предоставите это членам группы, пояснив, что случилось, в последовательном обзоре, особенно если



подобные заявления остались без внимания. Каким образом вы будете поощрять эти внутренние споры между членами группы во время общего обсуждения?

Краткие инструкции для обсуждения

Вам необходима некоторая форма кратких инструкций для обсуждения, подобная тем, что предлагались ранее для вводной сессии или презентации. Очевидно, что эта форма не будет такой же развернутой, как для презентаций, но послужит она той же цели, т. е. напомнит вам о темах, которые должны быть охвачены обсуждением, так как это непереносимое и особо ценное движущее средство обучения. Данные инструкции выдаются в двух основных формах:

- «перечень покупок» (по образцу того, что составляется для похода по магазинам);
- список «за» и «против».

Какую форму вы выберете, зависит от вашего личного предпочтения и сложности предмета обсуждения.

Перечень покупок

Это простой список-памятка, выполняемый в любом формате — как вам удобно (вертикальный, горизонтальный, шаблон любого вида). Он включает ключевые слова, напоминающие вам о темах, которые надлежит обсудить, — техника обучения «должен знать, следует знать, мог бы знать» может здесь быть очень полезной. По мере развития обсуждения предметы, прошедшие обсуждение, могут быть вычеркнуты из списка, а оставшиеся напоминают о том, что еще предстоит обсудить. Это имеет особую пользу, когда обсуждение идет «ни шатко, ни валко» и **предметы** из оставшейся части списка могут быть подняты для обсуждения с группой.

Список «за» и «против»

Если вы предполагаете сложность и спорность предмета обсуждения и знаете, что у разных членов группы будут разные и даже противоположные взгляды, составьте список «за» и «против» до начала обсуждения. Он может быть представлен в одной сводной форме, включающей все аспекты и спорные положения, которые вы способны определить.



Разделите лист бумаги формата А4 по вертикали, озаглавьте левую колонку «за», а правую «против» и перечислите как можно больше аспектов и спорных положений для каждой из колонок. В ходе обсуждения, так же как в случае со «списком покупок», вычеркивайте успешно пройденные темы и держите оставшиеся не только как простое напоминание о предметах, подлежащих обсуждению, но и как памятку об основных спорных положениях, которым следует проявиться.

За	Против

Оба вышеуказанных метода должны помочь вам наблюдать за ходом развития обсуждения и обеспечить охват тем, которые необходимо обсудить в должной мере.

Применение и методы

Введение в обсуждение

Этот метод введения в обсуждение в значительной степени повлияет на успех и эффективность обсуждения, так как плохое начало не поощряет членов группы к открытому высказыванию своих взглядов. Ввод в обсуждение уже комментировался, когда было предложено, чтобы вы приняли решение и записали заявление-ввод в обсуждение или цитату. Творческий подход к началу обсуждения часто помогает и самому обсуждению, но не делайте чего-либо слишком хитроумного.

Вот пара примеров, способных показать, что я имею в виду под творческим подходом к открытию обсуждения, причем один несет больший **ВКЛАД**, чем другой.

ОБСУЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВОДА И СВЯЗАННЫХ С НИМ ВОПРОСОВ

Открытие такого обсуждения требует подготовки флипчарта, на котором написано «2 из 3». Затем группу просят объяснить, что, по их мнению, это значит. Если требуемый ответ не прозвучит, добавьте после 2 — «брака»; это,



возможно, повлечет за собой желаемый комментарий учащихся. Если нет, завершите утверждение целиком, добавив после 3 «оканчиваются разводом», и переходите к обсуждению, попросив группу высказаться по поводу этого заявления. Такое введение и начинает обсуждение не совсем обычным путем, и предоставляет лист флипчарта, который можно поместить на виду у всей группы как напоминание о предмете обсуждения.

ВЗРЫВ

Целью одной презентации, которую я никогда не забуду, было послужить вводом в обсуждение вопросов безопасности. Спикер был экспертом по взрывчатым веществам, который, представившись, немедленно перешел к презентации. Сразу же после этого в задних рядах аудитории прогремел взрыв, и только по счастливой случайности никто не получил сердечного приступа. Когда был восстановлен порядок, спикер произнес: «Это был взрыв, вызванный веществом X (разумеется, доза этого вещества была настолько мала, что не представляла угрозы ни для людей, ни для имущества). Теперь вы сможете представить, на что способно Y». Несмотря на пережитый ужас, каждый хотел что-то сказать и никто не заметил, как началось обсуждение. Возможно, это было очень драматичное начало, но обсуждение и в самом деле началось с «удара».

ПРИМЕР «ПЛОХОГО» ОБСУЖДЕНИЯ

Там, где учащиеся имеют мало опыта и знаний о направлении и работе обсуждения, исходной точкой служит вводная сессия или презентация о технике и методах. Но это может быть в значительной степени снижено за счет обсуждения, проводимого для установления аспектов, выявленных в ходе обсуждений, особенно плохих обсуждений.

- Вы можете объявить, что намереваетесь провести краткое обсуждение для начала изучения предмета и вам нужны один-два волонтера. Сразу же попросите учащихся — числом до 6 — выдвинуть стулья и составить круг. Будет полезно, если вы включите в это число хотя бы одного человека, о котором знаете, что он скажет мало или вообще ничего, и хотя бы одного, готового говорить без умолку, и даже перебивать остальных. Иногда вы можете перечислить виды помощи, оказываемой любым участником, играющим определенную роль.
- Скажите «группе обсуждения», что им нужно обсудить какой-то предмет и попросите их выбрать тему для обсуждения. Позвольте им внести одно-два предложения, затем настаивайте на том, что предмет обсуждения **будет «X»**, т. е. предмет, придуманный вами и по поводу которого вы уверены, что учащиеся хоть что-то о нем знают, пусть даже и не очень много.

- Начните обсуждение с некоторого изложения собственного мнения, не позволяя учащимся перебить вас, пока вы сами не захотите остановиться. Затем пригласите остальных к обсуждению, и, если они последуют приглашению, перебивайте их при всякой возможности, обычно, чтобы высказать категоричное несогласие и изложить собственные взгляды, особенно, если человек, которого вы перебиваете, действительно делает эффективный вклад. Не поощряйте к участию «тихонь», а если они и заговорят, перебивайте их. Не уделяйте большого внимания контролю над ходом обсуждения. Если член группы по объективным причинам устраняется, спросите его напрямую, обратившись к нему по имени, что он думает, особенно, если область обсуждения на тот момент неясна.
- По истечении 10 минут или раньше, как только обсуждение приостановится (не прилагайте особых усилий для поддержания обсуждения, кроме, разве, повторения вашего собственного мнения), настаивайте на том, что обсуждение окончено, и попросите членов группы вернуться на свои места.
- По ходу «обсуждения» остальная часть группы вынуждена наблюдать либо без всякой цели, либо просто в ответ на просьбу наблюдать за различными действиями и поведением участников в ходе обсуждения.
- Когда все займут свои места, начните обзор, прежде попросив «группу наблюдения» прокомментировать то, что было сказано, а затем дайте высказаться «группе обсуждения». Обзор может быть завершен резюме на листе флипчарта перечислением обучающих моментов, проистекающих из обсуждения и обзора. Это резюме лишит основную вводную часть ее смысла, так как много моментов будет упомянуто, и при помощи практического задания обучение будет на высшем уровне.

Требования игры такого типа:

- подчеркнуть необходимость проведения обсуждения приемлемым способом;
- лидер не должен высказывать свое мнение, особенно в начале обсуждения;
- интересами участников обсуждения нельзя пренебрегать;
- поведение участников необходимо контролировать, оказывая им поддержку, но не критикуя их;
- необходимость поддерживать баланс вкладов: каждый участник по возможности должен сказать столько, сколько остальные;
- недопустимо перебивать говорящих, кем бы ни был этот перебивающий — лидером или рядовым членом группы; перебивание может разрушить обсуждение;
- член группы, не вносящий своего вклада, пребывает в молчании и представляет такую же опасность для обсуждения, как излишне «громкий» участник.



Во время обсуждения

После вводной сессии самой большой опасностью для лидера будет, если он «перепрыгнет» на монолог с изложением его собственных взглядов. В особенности это касается неопытного лидера. Переждите немного — если, конечно, вы уверены, что предмет ясен и вопрос задан в понятной и четкой форме, — вероятно, участники просто обдумывают ответ, перед тем как заговорить.

Таким же образом во время обсуждения, молчание не всегда означает, что учащимся нечего сказать. Дайте группе подумать, что они могут сказать, и если вы чувствуете, что тишина слишком затягивается, спросите группу, есть ли у нее какие-либо еще идеи, или, возможно, подайте ей следующую тему из вашего «перечня покупок».

Вашей главной ролью будет:

- сидеть и слушать, после того как вы дали ход обсуждению членами группы;
- делать заметки для дальнейших ссылок — о прогрессе задания и процессе обсуждения;
- проверять ваш «перечень покупок», с тем чтобы охватить все требуемые темы;
- вмешиваться только по необходимости:
 - о участники слишком много друг друга перебивают;
 - о назревает конфликт;
 - о заявления лишены четкости и конкретности;
 - о необходимо тактичным способом ввести в обсуждение тех, кто в нем не участвует;
 - о ложная информация направляет участников по ложному пути, а то и вовсе грозит разрушить обсуждение;
 - о требуется ваше собственное мнение или, согласно ранее достигнутой **договоренности**, вы чувствуете, что вам следует высказать свое мнение;
 - о необходимо освежить «затухающее» обсуждение посредством ввода новых тем из вашего «перечня покупок» и узнать мнение группы;
 - о необходимо предложить, чтобы **тема** была рассмотрена с других точек зрения, к которым ранее не обращались.

Эти и другие ситуации предполагают, что лидер может взять на себя основную роль «интервента», однако это становится возможным только в том случае, если обсуждение не очень хорошо идет. Если после представления темы учащимся и начала обсуждения значительных проблем не наблюдается, вторжение в процесс обсуждения должно применяться только в качестве крайнего средства. В зависимости от целей или характера обсуждения для обучения будет наиболее соответствующим, если ведутся заметки «открытий», сделанных группой. Это важно для отзывов во время сессии-обзора.

Окончание обсуждения

Заранее запланированным обсуждениям обычно выделяется время в программе и вы в качестве лидера обсуждения должны принять решение, либо остановить обсуждение в требуемое время, либо позволить ему продолжаться, если:

- группа многому учится на опыте, гораздо большему, чем научилась бы от любого последующего действия;
- продолжение обсуждения не вредит никакому из последующих запланированных мероприятий.

Разумеется, обсуждение может закончиться и раньше отпущенного на него времени, если группа успешно справилась с задачей за более короткое время. В этом случае не следует предпринимать никаких попыток по продлению обсуждения просто для того, чтобы заполнить время: это способно привести к большим потерям, чем если вы смиритесь с ситуацией и пойдете дальше.

Подведение итогов

Перед тем как обсуждение полностью завершится, необходимо подвести итог того, что произошло во время обсуждения и о чем можно было бы договориться и что можно было бы предложить. Варианты допускают подведение итогов лидером (тренером), но еще лучше, если учащиеся сами подведут итоги обсуждения. Вы можете просто дополнить то, что было сделано учащимися, после того как ОНИ закончили свое резюме и вы видите, что они упустили нечто существенное.

Если присутствовали наблюдатели обсуждения, лучше всего будет, если вы дадите им возможность первыми представить свое резюме, дополненное или измененное участниками обсуждения и по необходимости (но, как правило, — нет!) — вами. Бывает очень интересно



и познавательно увидеть, как расходятся взгляды участников и наблюдателей вследствие различия точек зрения.

Если обсуждение занимает продолжительный период, сложное или охватывает большое количество тем, то будут небесполезными «промежуточные» подведения итогов, а окончательное резюме будет «общим резюме промежуточных резюме».

Вот некоторые рекомендации, которые стоит вспомнить по окончании обсуждения на этапе подведения итогов:

- убедитесь в том, что резюме полно и прежде всего точно;
- убедитесь в том, что записано сказанное учащимися или то, о чем они договорились, а не то, что вы хотели бы, чтобы они сказали или о чем они бы договорились;
- убедитесь, что достигнутые соглашения приняты всеми, а если они не приняты всеми полностью, укажите эти соглашения;
- не включайте в резюме предметы, не фигурировавшие в ходе обсуждения;
- не используйте резюме, составленное лично вами, в учебных сессиях или для поднятия новых вопросов.



Описание

Не так-то просто дать четкое и всеобъемлющее описание этой категории практических заданий, не только потому, что их спектр очень широк, но также потому, что отсутствуют какие-либо стандарты и наименования для их обозначения. Под эту категорию подпадает очень многое от просто «практических заданий» до «сборников упражнений и практических заданий», «игр» и т. д. Гораздо проще описывать «практические задания», например реальные ситуативные модели («кейз стадиз»), модели-имитации, «мозговой штурм», некоторые модели будут представлены в последующих главах.

Прежде всего структурированное практическое задание для группы — это следующий этап после группы обсуждения («гудящей» группы), описанной в главе 7, но вместо ее проведения (почти совсем неформального) в основной аудитории, где проходит тренинг, группу учащихся обычно делят на две подгруппы, которые расходятся по отдельным аудиториям и возвращаются в общую аудиторию только на непродолжительное время для обзора выполненного ими практического задания. Структурированное практическое задание для группы представляет собой некоторую форму практического задания — очень общий термин, выполняемого при данных обстоятельствах, в основном для особых целей обучения или в интересах поддержки обучения. Основное внимание здесь уделяется людям, вместе выполняющим задания в больших или маленьких группах, а не отдельным личностям, и в более пассивном режиме.

Формы практических заданий

Подобные практические задания существуют в трех основных формах. Одна из них полностью искусственная, придуманная, например упражнение на решение проблемы, не имеющей отношения ни к ра-



боте учащейся группы, ни к работе вообще. Классический пример — практическое задание из серии *NASA*, предлагающее ситуацию: группа совершает аварийную посадку на Луне, имея определенный набор предметов. Проблема, которую нужно решить, — расстановка приоритетов в отношении этих вещей в ситуации выживания.

Вторая форма представляет собой такие практические задания, в которых предстоящая проблема — это реальная рабочая проблема: либо эта проблема уже была решена и требуется сравнить подход к проблеме группы с решением, **ПРИНЯТЫМ** в реальной жизни, либо это текущая проблема, для которой еще не найдено решения. Промежуточным типом задания такого рода будет задание, в котором для решения группе предлагается воображаемая, но вполне вероятная в реальной жизни проблема.

Третья форма снова искусственная, не имеющая в настоящий момент отношения ни к культуре работы, ни к рабочей среде. Однако уроки, которые предполагается извлечь из данного задания, и способ решения проблемы вполне применимы для реальной рабочей ситуации и, разумеется, связаны с целями и задачами курса. Вышеупомянутое практическое задание *NASA* можно с некоторой натяжкой отнести к третьему типу структурированных практических заданий для группы. Предлагаемый сценарий не имеет никакого отношения к возможному практическому опыту кого-либо из нас, за исключением астронавтов, для которых, впрочем, возникновение подобных обстоятельств тоже очень маловероятно. Несмотря на нереальность ситуации, которую предлагают группе в качестве задания по решению проблемы, из такого задания извлекаются вполне реальные уроки, включающие следующие элементы:

- анализ;
- планирование;
- решение проблем;
- принятие решений;
- формирование команд;
- групповое поведение;
- идентификация ценности суждений и жизненных установок;
- уверенность;
- коммуникабельность.

Планирование и проектирование

Основная причина применения практических заданий — это их связь с целями специфической или общей программы обучения, а не желание развлечь учащихся. Практическое задание редко существует само по себе в качестве движущего средства обучения: это, скорее, сильная поддержка остальных более формальных методов — вводной сессии, видеосредств, компьютерных программ и т. д. — и используется в соединении с ними. Я упомянул продолжительность времени, необходимого для этих заданий, что и в самом деле относится к структурированным практическим заданиям для группы. Поэтому особое внимание следует уделить тщательно продуманному планированию включения в программу таких заданий до начала осуществления самой программы. Соответственно общей целью практического задания должно быть полное совпадение с целями учебной программы и поддержка любого другого обучения в пределах программы.

Возможные причины проведения практических заданий могут включать:

- обзор темы, обсуждение которой уже было или еще предстоит;
- решение проблемы, обычно с использованием методов и подходов, определенных в ходе предшествующих учебных мероприятий;
- выполнение заданий на практическое применение навыков, полученных в ходе предшествующих учебных мероприятий;
- выполнение заданий на практическое применение навыков с целью оценить уровень приобретенных учащимися навыков на определенных этапах учебного мероприятия.

В последнем случае это задание может проводиться в начале учебного мероприятия, чтобы оценить исходный уровень знаний учащихся; в ходе учебного процесса, чтобы оценить прогресс, сделанный учащимися; и в конце обучения, чтобы определить, насколько успешно достигнуты учащимися цели программы.

Часто предлагают, чтобы каждое лекционное занятие, на котором дается новый материал, сопровождалось практическим заданием, чтобы закрепить на практике полученные знания: успешное достижение целей обучения подтверждается успешным выполнением практического задания. Это оправдано в большинстве ситуаций, однако существует опасность, что и тренер, и сам тренинг будут отвергнуты уча-



шимися, если за простым уроком следует практическое задание, составленное только для данного момента, причем всем очевидно, что включать его в курс нет необходимости, и, более того, сам характер практического задания предполагает недоверие к компетентности учащихся, а потому вызывает их неприятие.

Время

Существуют два аспекта времени: время, потраченное на само практическое задание и на размещение его в определенной части программы. О втором аспекте необходимо позаботиться на этапе планирования, когда принимается решение по включению практического задания в курс и в какой форме это произойдет. Возможное местоположение — в начале, в середине или в конце курса — ранее уже обсуждалось и находится в очень тесной связи со временем, отведенным на практическое задание. Это также затрагивает серьезный вопрос, относящийся ко второму аспекту. В отличие от простых вводных сессий, «ледоколов» и «батареек», большинство важных практических заданий требуют большого количества времени на их проведение. Проведение практического задания, несомненно, включает планирование, подготовку, инструктаж, исполнение и обзор. Очень немногие структурированные практические задания для группы можно выполнить с приемлемыми результатами менее чем за 45 минут (инструктаж, игра и обзор), но большинство таких заданий требует гораздо больше времени. Обычно инструктаж (если у наблюдателей нет основательной подготовки) занимает около 10 минут, сама игра занимает не менее 20 минут и, наконец, период обзора, который зависит от применяемого метода и количества подгрупп, занимает по меньшей мере 30 минут. (При планировании времени на практическое занятие тренер часто упускает один аспект, а именно время, которое требуется подгруппам для прохода в отдельные аудитории и затем для возвращения обратно, в главную аудиторию, по окончании игры.) При целевом подходе, наподобие этого, следует добавить еще минут 70, что является весомой частью учебного дня.

Это, разумеется, влияет на решение большинства тренеров: им хоть и хочется приблизить свои учебные мероприятия к практической работе, но они просто не могут позволить себе тратить на это время. И не то что бы время считалось потраченным впустую, просто их организации выделили им ограниченное время и поставили



конкретные цели, поэтому для их выполнения тренерам приходится предлагать тренинг в форме, которая их не удовлетворяет. Ученые мужи, скорее всего, не согласятся с подобными ограничениями, настаивая на том, что у тренера есть свои приемы и что задачи обучения могут быть выполнены в пределах установленного времени, однако практикующие тренеры понимают, что идеальные условия маловероятны в реальной жизни.

Как правило, жизнь — это компромисс! Если проблемы осаждают вас сверх всякой меры, попробуйте следующее:

- откажитесь от практических занятий (крайняя мера);
- выберите те задания, выполнение которых ограничено во времени;
- сократите время обзора (снова «крайняя мера», хотя время от времени процесс обзора может изменяться).

Формирование групп

Ранее уже рассматривались различные способы формирования групп, однако не стоит забывать, что это дело важное и непростое. Вот некоторые типичные примеры мнений учащихся по окончании серии практических заданий:

- «Зачем мне нужно было менять группу? Я так хорошо со всеми ладил в **прежней!**»
- «Почему мы все время должны были оставаться в одной и той же группе? Мне не нравились мои товарищи по группе, и я хотел работать с другими **ЛЮДЬМИ**».
- «Жаль, что мне не пришлось работать в группе, где были мои коллеги по работе: мы могли бы сравнить практические задания с реальными ситуациями в нашей фирме».
- «Мне было бы интереснее поработать в разных группах с людьми из других организаций. Уверен, что их методы решения проблем отличаются от наших».

Обратите внимание, насколько противоречивы услышанные мною мнения; такое вполне может случиться в любой учебной программе и в любой группе людей. Я ни в коей мере не предлагаю пренебрегать мнением учащихся, напротив, мудрый тренер будет фиксировать любое проявление эмоционального отношения учащихся



в ходе развития учебного курса, Однако всегда следует помнить о целях программы.

Может случиться так, что группа наиболее активных участников не получает должного обучения, если их соединить в одной подгруппе, несмотря на то что идет обзор их поведения. Следовательно, ввиду того что цели данного мероприятия связаны с поведением, тренер может решить повторить и дать возможность научиться тем же людям, снова (и снова?) собрав их в одну группу.

Если обучение касается закрепления навыков по новому методу, имеющему разное применение в разных организациях, представленных в данном учебном мероприятии, имеет смысл соединить людей в группы по принципу их принадлежности к той или иной организации и поддерживать такой расклад.

Структурированные практические задания для группы способны определить весь спектр формирования групп учащихся, где решение принимается в соответствии с целями программы, связанными с интересами группы учащихся. При возможности применить на практике сходные методы или их прогрессивные элементы необходимо позаботиться о том, чтобы как можно больше учащихся попробовали себя в роли, способствующей наилучшему обучению. Этого можно достичь по большей части за счет заранее определенной системы расписаний.

Другие способы формирования групп в зависимости от потребностей учебного мероприятия могут реализовываться произвольно. В таких случаях я применял подход «четные номера в группе — для одной группы», а для следующего задания — «нечетные номера в группе»; для третьего задания — «члены группы через одного» и т. д. Такой подход нельзя назвать научным, но он привлекает своей простотой, поскольку вы помните, каким способом вы пользовались в предыдущий раз.

Там, где количество членов подгрупп не имеет основного влияния на учебное мероприятие, я бы рекомендовал предоставить под ответственность учащихся следующее:

- самим сформироваться в группы для первого задания;
- принять решение после одного-двух практических заданий, стоит ли сохранять группы в таком составе;
- при вашем ненавязчивом руководстве и рекомендациях решить, какой способ формирования в группы в наибольшей степени удовлетворяет их потребностям.

Рассматривая вопрос формирования и поддержания групп при условии, что формирование гетерогенных групп — не самый значительный фактор для идеального обучения и личные желания участников не сводят на нет возможности обучения, необходимо принимать во внимание эти и другие факторы в первой инстанции.

Ресурсы

Для каждого практического задания имеются определенные требования к ресурсам:

- краткие инструкции для участников;
- краткие инструкции для наблюдателей;
- отдельные помещения для работы подгрупп или места, выделенные для подгрупп в общей аудитории;
- соответствующие материалы;
- вспомогательные материалы — бумага, карандаши, флипчарты, маркеры и т. д.

Я обратил внимание на тот аспект, что многие тренеры не обеспечивают учащихся бумагой и маркерами для флипчартов в должном количестве. Следует помнить, что учащиеся обычно используют бумаги больше, чем планирует тренер, а также имеют обыкновение уносить маркеры в общую аудиторию и забывают приносить их обратно!

Для каждого практического задания, вероятно, понадобятся разные ресурсы, таким образом, было бы полезно завести отдельную папку материалов для каждого практического задания, которое вы собираетесь включить в курс обучения. Организуйте эти папки таким образом, чтобы вам удобно было ими пользоваться, а также пусть в каждой папке всегда в достаточном количестве присутствуют следующие материалы:

- краткие инструкции для учащихся (плюс одна-две резервные копии);
- краткие инструкции по практическому заданию и специальные инструкции для наблюдателей (плюс одна-две резервные копии);
- памятка по методике проведения практического задания, включая четкую формулировку инструкций, которые должны быть выданы устно;

- памятка требуемых ресурсов, согласно описанному выше;
- памятка ключевых точек обучения, которые должны «прозвучать» во время обзора, какой бы метод не **ИСПОЛЬЗОВАЛСЯ**.

Методы

Совершенно очевидно, что каждому практическому заданию соответствует своя процедура и свои инструкции, а потому в каждой папке с материалами практического задания должны содержаться подробные листки с разъяснениями. Однако существует и общий подход к проведению структурированных практических заданий, и он доминирует над особыми инструкциями и процедурами. Этот подход может быть выражен следующими рекомендациями.

1. Вкратце представьте практическое задание, пользуясь несложными терминами для объяснения причины (но не обязательно — конечный результат) его проведения. Также опишите метод, при помощи которого будет проводиться итоговый обзор практического занятия.
2. Организуйте помещения для работы каждой подгруппы и дайте инструкции, как эти помещения найти.
3. Подготовьте краткое описание практического задания для участников и установите определенное количество времени для ознакомления. (Однако помните, что в некоторых практических заданиях подобное ознакомление/истолкование является частью самого задания.)
4. Подготовьте для наблюдателей в дополнение к кратким инструкциям по наблюдению копии краткого описания практического задания, выданного всем участникам. Наблюдатели смогут это просмотреть и обсудить в то время, пока участники изучают выданные им краткие инструкции. Если для участников не предусмотрено время на подготовку до начала игры, им можно предложить просмотреть учебные материалы, относящиеся к данному практическому заданию, в то время, когда наблюдатели размышляют.
5. Поощряйте вопросы учащихся, направленные на разъяснение процесса практического задания, но не те, которые касаются способа выполнения задания.

6. Попросите подгруппы пройти в свои помещения и определить время, которое им необходимо, чтобы выполнить задание, причем пусть это будет более конкретное и обоснованное время, чем просто «примерно минут 20».
7. Через **несколько** минут после ухода подгрупп для выполнения задания загляните в каждую подгруппу, не для того, чтобы вмешаться в процесс, но чтобы убедиться, есть ли у них все необходимое, нет ли вопросов, касающихся процесса (но не задания), и оставайтесь на пару минут, чтобы понаблюдать за ходом выполнения задания. Прodelайте то же самое для всех подгрупп.
8. Поступайте в соответствии с вашей заранее определенной ролью: будет ли это полное самоустранение, эпизодическое посещение групп или постоянное пребывание с одной из групп. Последнее вы можете осуществить только при условии, что в это время с другими группами находятся другие тренеры.
9. За несколько минут до истечения времени, отпущенного на практическое задание, зайдите в каждую подгруппу и предупредите о приближающемся завершении задания, а также напомните о требованиях к отчетности подгрупп.
10. Убедитесь, что все группы завершили работу одновременно и проходят в общую аудиторию со знанием требований к отчетности о проделанной ими работе.
11. Придерживайтесь выбранного **типа** **обзора**, как описывалось выше: это может представлять собой немедленный обзор, обзор, венчающий завершение задания, обзор-памятка или возврат в подгруппы для предварительной беседы с наблюдателями подгрупп.
12. При необходимости проведите краткий окончательный обзор со всей группой учащихся, чтобы завершить практическое задание на оптимистичной итоговой ноте.
13. Проговорите возможный обзор-обсуждение про себя или с другими тренерами, имеющими отношение к обсуждению успеха задания и определению необходимых последующих действий.

Ролевая игра

Практическим заданиям сопутствует проблема искусственности, особенно там, где учащихся просят разыграть некоторые роли, иногда близкие к их личностным качествам или работе, иногда полностью



противоположные им, а иногда совершенно искусственные. Было бы гораздо проще, если бы во время практического задания учащиеся могли бы вести себя так, как они это делают в реальной жизни, несмотря на некоторую искусственность обстановки, но это не всегда возможно или даже желательно. Роли, которые их просят сыграть, за исключением крайних случаев, представляют собой реальные жизненные роли, но выбранные специально для данного задания. Требования к действиям должны быть минимальными, хотя какие-то действия могут быть необходимы: вам всегда следует предусматривать, какие действия и в каком объеме будут необходимы еще на этапе **размышления**. О включении данного практического задания в ваш учебный **курс**. Я отказался от некоторых практических заданий, потому что они **потребовали** бы слишком серьезных актерских навыков. Большинство людей, однако, могут играть роли, значительно отличающиеся от их обычных ролей. К тому же мы все время играем разные роли — на работе, дома, в качестве партнера, родителя, футбольного болельщика, члена общества и т. д. Однако можно почти с полной уверенностью сказать, что участники практического задания не будут вас винить, если **ОНИ** «не справятся» с ролью.

Большинство тренеров думают о ролевых отношениях в играх с двумя участниками, где один из участников берет роль (как правило, каждый берет нетипичную для него роль) менеджера или начальника, а другой — «носителя» проблемы. Роли также могут потребоваться для структурированных практических заданий в группе, которые наиболее популярны для развития и оттачивания определенных навыков. Возьмем, например, искусство ведения переговоров, где во время деловой игры каждый из участников играет определенную роль: торгового представителя, лидера переговоров, «жесткого» партнера по переговорам, «мягкого» партнера по переговорам и т. д. Или любимую игру для отработки навыков проведения собрания, где комитет встречается с разными людьми: представителем профсоюза, представителем работодателя, членом местного совета, государственным чиновником местного значения, государственным чиновником национального значения, социальным служащим и, конечно, председателем. Большинству учащихся такие роли могут показаться странными с точки зрения их практической применимости, хотя почти наверняка им приходилось с ними сталкиваться в свое время, а потому они не будут им совсем чужими. Именно на это последнее качество («знакомости»)



стоит ориентироваться в организации практических заданий в ПОМОЩЬ учебному процессу.

Ресурсы

Количество структурированных практических заданий для **группы**, используемых тренерами и/или объединенных в коллекции, исчисляется тысячами. Это уже само по себе представляет проблему для тренера, желающего подобрать какое-то особое задание для своей программы. Многие коллекции охватывают ситуации всех типов, хотя самые последние из опубликованных имеют тенденцию концентрироваться на особых группах практических заданий. Это несколько сужает поиск, но все равно может оставаться существенной проблемой. У многих тренеров есть любимые практические задания, и, к счастью, **МНОГИЕ** из них могут быть адаптированы к различным ситуациям. Если внимательно посмотреть на спектр практических заданий, можно убедиться, что, многие фактически представляют собой вариации основной темы, другие — грамотно составлены, чтобы стать «другими», третьи — почти слово в слово повторяют предшествующие, а четвертые — точные копии своих предшественников только под другими названиями и с другим местом действия.

«Искусственные» практические задания имеют шанс стать любимцами тренеров, особенно потому, что ими можно манипулировать, с тем чтобы включить в них все существенные моменты обучения, а также они могут влиться в игру. Такие задания охватывают весь спектр навыков и умений, включенных в программы тренингов.

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ЗВЕРИНЕЦ

Кен Джонс — автор-разработчик многочисленных интересных и полезных практических заданий, и одно из самых моих любимых из опубликованных им — это «Человеческий зверинец» (Jones, 1993). Краткое содержание игры включает послание-ультиматум землянам от инопланетных пришельцев, появившихся вблизи Земли. Согласно ультиматуму, земляне должны принять решение о создании на Земле человеческого зверинца для пришельцев. Участники игры, принимая роли представителей различных частей Земли, причем каждый со своими эгоистическими потребностями и нуждами, получают задание принять решение по проблеме или позволить инопланетянам уничтожить Землю. Для данной игры достаточно пятерых участников; если группа учащихся больше — остальных можно либо назначить наблюдателями, либо придумать для них новые роли, либо сформировать



из одной группы две подгруппы, которые будут параллельно выполнять задание.

Данная игра может использоваться во имя многих целей, например для определения:

- процедуры лидерских взаимоотношений во время собрания;
- лидерского поведения во время собрания;
- поведения членов группы во время собрания;
- планирования;
- решения проблемы;
- принятия решения;
- принятия общей резолюции при расхождении во взглядах;
- применения дипломатических подходов;
- пользы и опасности «скрытых повесток дня»;
- резолюции о различиях между расами и их проблемами.

Игра с пятью участниками может продолжаться около часа; при большем количестве участников игра продлится дольше, так как больше людей захотят высказаться и, возможно, придется решать больше конфликтов.

УПРАЖНЕНИЕ С МАЧТОЙ

Это упражнение также относится к числу моих любимых, истоки которого затерялись где-то в прошлом и которое можно применять в разных целях и задумках. У многих людей есть опыт в этой игре или в ее многочисленных производных. Однако меня до сих пор удивляет, как много людей с ней незнакомы и получают удовольствие от нового опыта. Я не проводил специальных исследований по этому поводу, но мне кажется, что эта игра больше по душе мужчинам, чем женщинам, не только из-за роста соперничества, но также потому, что большинство взрослых мужчин в душе остаются мальчишками!

Это задание, заключающееся в построении мачты из конструктора «Лего» — с учетом всех преимуществ, — разделено на две части, и я обнаружил, что наиболее эффективно игра идет при наличии двух или более подгрупп численностью по четыре человека, причем в каждой подгруппе имеется наблюдатель. В первой части, на которую отведено 20 минут и в которой не дается никаких начальных инструкций, — проходит этап планирования. В это время учащиеся могут потренироваться в строительстве мачт при помощи

графических изображений деталей конструктора. Наблюдатель в то же время ведет наблюдение, обращая особое внимание на следующее:

- каким образом лидер объясняет задание;
- помогают ли в объяснении графические изображения;
- каким образом это анализируется и используется;
- какой опыт имеет группа в графическом анализе и применении конструктора «Лего»;
- как вовлечены в процесс все участники;
- поведение участников друг с другом.

По окончании этапа планирования группы объявляют о своих намерениях и целях, и когда решение принято (обычно в течение 5-10 минут), они строят мачту, которая затем измеряется, а детали конструктора, использованного для ее строительства, подсчитываются.

Как вы можете себе представить, обзор будет активным и продолжительным, при росте конкурентных настроений и обмене нелицеприятными заявлениями. Можно привести бесконечное множество целей для проведения подобного упражнения, к тому же они способны охватить все аспекты требований к навыкам менеджеров. Эту игру редко упрекают в несерьезности, особенно после активной обзорной сессии, и я эффективно применял ее в группах — от секретарей и офисных служащих до руководителей, менеджеров и директоров.

ПРОВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ ПО СДЕЛКЕ

Это упражнение, будь оно искусственное, связанное с работой или социальными отношениями, имеет почти бесконечное множество вариантов. В своей изначальной форме оно представляет собой парные переговоры по какому-либо вопросу, и при использовании для группы учащихся представляет собой какое-то количество пар, одновременно ведущих переговоры. Один из двух в каждой паре определяется как «лидер» переговоров, а другой — как «вносящий предложения» для переговоров. «Лидеры» переговоров, так же как «вносящие предложения», являются частью команды, и до начала парных переговоров каждая команда собирается для обсуждения и обобщения своих целей, позиций и всех других обучающих аспектов ведения переговоров. При каждой паре может находиться наблюдатель, но, насколько позволяет судить мой опыт, участники игры сами хорошие наблюдатели, которые охотно делятся своими наблюдениями.



Основная цель задания такого рода, очевидно, — отработка учащимися полученных навыков, а для тренеров — возможность оценить прогресс, достигнутый учащимися. Вышеописанное упражнение также предлагает навыки работы в команде, элементы соперничества, поведенческих отношений, планирования, подготовки, умения общаться, уверенности в себе и т. д. — как во многих структурированных заданиях для групп.

При осторожном подходе, эффективном планировании и тщательной подготовке включение в программу курса структурированных заданий для групп может стать механизмом поощрения, упрощения и повышения эффективности обучения, а также преобразования обучения в реальную практическую работу.



АНАЛИЗ НАГЛЯДНЫХ ПРИМЕРОВ И СИТУАТИВНЫЕ МОДЕЛИ

Под указанными выше понятиями подразумеваются производные структурированных практических заданий, адаптированные для тренингов и программ повышения квалификации и требующие более сложного и продолжительного подхода, чем ранее описанные упражнения.

Наглядные примеры

Анализ наглядных примеров («кейз стадиз») представляет собой практические задания, подкрепленные ситуациями из реальной жизни, которые учащимся предлагается **обдумать**, **обсудить** и по которым нужно **принять** решение. Они очень близки к предмету обсуждения, обусловленному программой, **будь** то отдельная часть программы или вся программа в целом. Однако наиболее **очевидным** отличием наглядного примера от многих других структурированных практических заданий для группы является большая привязанность последних к процессу, где сама задача становится менее важной, чем то, как она выполняется, в то время как наглядные примеры прочно связаны именно с задачей.

Дается полная история развития организации, включенная в предмет обучения, часто содержащая информацию, не представляющую особой важности для выполнения задания, но всегда включающую данные, на основе которых задание **МОГЛО** бы быть завершено. Это могут быть воображаемые данные либо **1-** более предпочтительно — данные, основанные на реальной ситуации, имевшей место в организации. Чем ближе данные к реальной ситуации, тем более приемлемы они для изучения и тем менее вероятны **ошибки** и упущения.

На основе исторических данных учащимся предлагается **решить** проблему, и дополнительно по необходимости предлагаются **обнов-**ленные данные. Группы учащихся дают рекомендации по решению



проблемы, а экспертом этих рекомендаций становится либо сам тренер, либо менеджер, связанный с этой организацией. Я пришел к выводу, что последнее более по душе учащимся и присутствие настоящего менеджера делает ситуацию более приближенной к жизни, чем присутствие тренеров, как бы они к этому не стремились.

Сопричастность

В большинстве заданий по анализу наглядных примеров участвует вся группа полностью, для того чтобы дать возможность каждому проявить себя, а тренер обычно берет роль наблюдателя. Могут также использоваться наблюдатели из группы учащихся, но необходимо внимательно наблюдать за ситуацией на случай, если анализ наглядного примера имеет тенденцию продолжаться дольше, чем ранее было предусмотрено структурированными практическими заданиями. В любом случае необходимо, чтобы тренер присутствовал во время выполнения задания по анализу наглядного примера на случай, если может потребоваться любая дальнейшая информация.

Время

Это переменная величина, так как продолжительность времени, необходимого учащимся для завершения анализа наглядного примера, будет зависеть от его сложности. Тем не менее требуется достаточно времени, так как учащиеся не только проходят процесс решения проблем и принятия решений, но, прежде чем перейти к этому этапу, необходимо ознакомиться с большим количеством информации, обсудить ее и проанализировать. Можно сэкономить время, если попросить учащихся самим ознакомиться с материалом до начала посещения ими программы. Если подобный материал отправляется учащимся на ознакомление до начала программы, очень важно, чтобы они подошли к изучению программы с хорошим знанием примера, предварительно проиграв его самостоятельно и поняв его. За счет этого период подготовки группы учащихся может быть сокращен сообразно тому, насколько материал был изучен и понят каждым учащимся.

Планирование и проектирование

Планирование анализа наглядного примера включает следующие требования:

- принятие решения, взять ли для изучения искусственную или реальную проблему;

- насколько глубоко будет изучаться ситуация — будет ли взята полная организационная проблема, особые управленческие проблемы или ситуации, имеющие личное значение;
- какие ресурсы понадобятся — краткие инструкции в письменном виде, видеоклип (профессиональный или любительский) или компьютерное приложение;
- будут ли привлекаться наблюдатели, каким образом и в какой степени;
- какова будет роль тренера (тренеров) во время проведения задания;
- в какой форме будет проходить обзор.

Вы почувствуете, что проще составить искусственный пример, основанный на реальных событиях, имевших место в организации, который также сделает обучение более приемлемым для учащихся. Независимо от того, является ли наглядный пример искусственным или реальным, историческая информация должна быть полной и правдивой, т. е. без каких-либо «казусов», способных создать учащимся еще больше проблем. Это одна из **тренинговых** ситуаций, когда менеджеры компании могут успешно привлекаться к планированию, особенно если вам удастся найти именно такого менеджера, который в действительности столкнулся со всеми типами проблем, которые вы хотите включить в обучение.

Отчеты, организационные схемы, должностные инструкции (описание работы) и т. д. могут понадобиться в значительном количестве с соответствующими изменениями для удобства изучения. Тренеры, которые обычно используют реальные наглядные примеры, обычно приходят к выводу, что тратят много времени на начальное изучение примера, который впоследствии можно неоднократно использовать с незначительными изменениями и дополнениями. Разумеется, не все наглядные примеры предполагают столь глубокий анализ, как описывается выше, но даже относительно непродолжительное изучение может содержать много полезной информации, если учащимся хочется преуспеть.

Если материал и требуемое задание являются особенно углубленными и сложными, то обучение можно разбить на несколько этапов, наиболее способствующих прогрессу программы обучения. Например, один этап может быть связан с вопросами сбора и анализа информации, другой — с решением проблем и развитием решения, третий — с принятием решения и его исполнением.



Вам, скорее всего, понадобится больше времени на подготовку, чем в случае со структурированным практическим заданием. Цели и «ответы» на краткие структурированные практические задания обычно относительно просты и требуют минимум времени для изучения до начала задания. Что касается анализа наглядных примеров, то вследствие их сложности их цели и возможные результаты могут быть также сложны. Вам нужно предельно ясно представлять себе цели обучения и продумать все возможные варианты, которые могут быть предложены, Ите, которые наиболее желательны, а также аргументы в пользу вашего выбора. Ваше размышление не должно включать выражение вами несогласия с результатами работы учащихся, но вы можете предложить им пересмотреть их или рассмотреть другие варианты.

В этом плане было бы небесполезно составить памятку, показывающую:

- 1) точки процесса, которые вы или наблюдатель должны искать во время выполнения группой задания;
- 2) спектр возможных рекомендаций с итоговым резюме по каждой.

Вам, по-видимому, придется быть более избирательным в выборе подгрупп (если таковые используются), чем в случае с общими структурированными практическими заданиями для групп. Так как предмет обучения может содержать финансовую, операционную, производственную, административную информацию и проблемы, то по возможности в каждую группу следует включить учащегося, осведомленного (или более осведомленного, чем остальные) в этих сферах. В других случаях вам, вероятно, стоит придерживаться сбалансированного отбора в соответствии с вашими наблюдениями за поведением и отношениями.

Применение

Анализ наглядного примера осуществляется в основном так же, как структурированное групповое практическое задание, и существенную разницу составляет лишь масштаб явления. Вот примерно то, что следует помнить об этом процессе.

- В зависимости от сложности обучения и количества учащихся, имеющегося на самом деле или необходимого для успешного подхода к обучению, разделите группу учащихся на подгруппы. Оптимальный размер подгруппы для анализа сложного наглядного примера — примерно 6 человек.

- Если наглядный пример представили на ознакомление учащимся до начала программы, дайте подгруппам время усвоить информацию, обсудить ее между собой и прояснить наилучшим образом любое недопонимание. Необходимо, чтобы тренер мог растолковать любые неясности, с которыми не может справиться группа.
- Составьте краткое описание задания и будьте готовы предоставить объяснения там, где это необходимо.
- Выполнение задания идет своим ходом при участии наблюдателей/тренера или без них.
- По завершении выполнения задания проводится обзор **хода** его выполнения и достижения поставленных задач в согласованной манере — будь то пленарная сессия или обзор, предоставляемый наблюдателем по завершении пленарной сессии.

Краткое описание задания, как предлагалось выше, может варьировать от достаточно простых условий задания на основе предоставленной информации до решения комплексных проблем.

Простые **примеры** похожи на структурированные задания и могут включать, например, умение регулировать человеческие проблемы. Дается развернутая информация по ситуации, а от группы требуется рассмотреть все задействованные факторы и предложить практические варианты решения проблемы.

Для более сложных примеров в дополнение к историческим данным может потребоваться продолжение в форме дополнительной или измененной информации, причем от студентов требуются рекомендации по решению проблемы.

Анализ наглядного примера повышенной сложности

На том этапе задания, когда учащимся выдается краткое описание задания, могут быть даны следующие рекомендации.

«Кнастоящему описанию прилагаются отчеты компании, финансовые и аудиторские отчеты, а также отчеты менеджеров, показывающие, что в фирме имеется проблема с оперативным производством. Проблема возникла год назад и возросла за этот период.

Располагая историческими сведениями и имея эту новую информацию, выполните следующее:

- определите проблему и ее продолжение;
- определите местоположение проблемы;
- предложите варианты подходов к решению проблемы;



- выберите из этих вариантов наиболее понравившийся, принимая во внимание стоимость, время, ресурсы и условие Совета директоров о необходимости полного разрешения проблемы в течение шести месяцев с момента **принятия решения**;
- предоставьте рекомендации, каким образом можно наблюдать за ходом выполнения решения и как оценивать результат;
- составьте сводный перечень ваших действий и рекомендаций на листе флипчарта и будьте готовы представить его другой группе и вашему тренеру (менеджеру), включая отчеты несогласного меньшинства».

Вышеуказанное, очевидно, относится к анализу сложного наглядного примера, хотя и более простые задания иногда имеют похожее краткое описание. Для достижения цели такого задания от учащихся требуется:

- внимательно ознакомиться с историческими сведениями об организации и понять, что за этим стоит;
- регулярно систематизировать и анализировать информацию;
- анализировать дополнительную информацию;
- правильно определять истинную проблему (проблемы) при помощи анализа новой информации, не принимая в расчет проблемы второстепенные или ложные;
- работать вместе с группой над решением проблем и находить наиболее эффективные решения за счет успешного общения членов группы друг с другом;
- систематически выдвигать несколько вариантов решения и определять наиболее оптимальное из них;
- давать рекомендации по наиболее благоприятному решению (должно быть одно из решений, выбранных экспертом);
- представлять свои решения и защищать их в присутствии других подгрупп, тренера (тренеров), менеджера/эксперта.

Обзор

Основной метод обзора анализа наглядного примера может включать любые методы, описанные в главе 6, но в данном случае и содержание, и цели задания, и процесс важны в равной степени. Так как группа учащихся сильно увлечена решением действительной практической проблемы, то лучше всего начать с анализа полученных ими резуль-

татов, а не с более качественных аспектов процесса. Ранее рекомендованная памятка поможет в этом обзоре, который в большинстве случаев проводится тренером или менеджером.

Вот примерный тип вопросов для обзора выполнения поставленных задач.

- Что определили в качестве основной проблемы? Были ли другие проблемы? Что они из себя представляли и что сделала группа или что собиралась предпринять в связи с ними?
- Что представлял собой спектр возможных решений?
- Какие из возможных решений были признаны наиболее оптимальными и почему?
- Что решила группа по поводу того, как будет выполняться принятое решение, как вести за ним наблюдение и как его оценивать?

(На определенных этапах группу/группы попросят представить на флипчартах информацию, на которую она ссылается.)

Памятка также позволяет не отклоняться от основного направления в процессе выполнения задания, включающего следующие вопросы:

- Насколько точен был анализ информации?
- Насколько правильной была диагностика ситуации, следующая за получением дополнительной/новой информации и заявлением о проблеме?
- Была ли учащимися рассмотрена вся информация, имеющая отношение к делу, или они упустили какие-либо важные аспекты? Что произошло, если последнее было упущено из виду и каким образом удалось исправить ситуацию?
- Насколько задание было сложным для них? Какие аспекты задания показались им более сложными и почему?
- Какие проблемы они учитывали, когда приблизились к этапу решения проблемы и выработки решения? Как они справились с этим?
- Какие проблемы они учитывали, рекомендуя оптимальное решение (решения)?

В дальнейшем вы увидите, что при обзоре и содержания, и процесса требуется огромное количество информации, получаемое в результате серьезного обсуждения, в особенности если над одним заданием работает более одной подгруппы и результаты у всех раз-

ные. Это займет время. Однако анализ наглядного примера нельзя включать в программу, если не имеется достаточно времени на обзор. Множество программ повышения квалификации используют анализ сложных примеров, и, более того, сама программа фактически строится вокруг анализа наглядных примеров. В таких ситуациях время корректируется в соответствии с имеющимися ресурсами и количеством этапов задания.

Вспомогательным инструментом для учащихся во время обзора могло бы стать воспроизведение памятки с основными вопросами по содержанию и процессу, наподобие той, которой вы пользуетесь. Сразу по завершении задания, но до начала обзора дайте каждому участнику копию памятки и время на обдумывание того, что произошло во время выполнения задания в отношении вопросов, перечисленных в памятке.

Проблемы

Другая проблема, также вероятная в случае со структурированными практическими заданиями для групп, — это способность практического задания затмить обучение. Проблема, которую учащимся предлагается разрешить в качестве практического задания, может стать для учащихся настолько интересной и притягательной, что им станет трудно соотносить выполненное ими с какими-либо аспектами обучения. Единственное, что занимает их умы, — это выполнение поставленной задачи. Поэтому до того, как они приступят к выполнению задания, вам следует им напомнить, что это учебное мероприятие, а потому, будучи увлеченными заданием, они должны пытаться фиксировать происходящее в процессе задания — вопросов может возникнуть много! В противном случае придется их попросить обдумать происшедшее во время процесса после выполнения задания: как правило, размышляя о выполненном задании, некоторые учащиеся вспоминают происходящее во время него и часто способны воссоздать довольно полную картину процесса.

Использование анализа практических примеров — задача нелегкая и для вас, и для учащихся, но в большинстве случаев практика показывает, что учащиеся любят такие задания за их близость к реальной жизни и предлагаемые возможности. Успешное выполнение задания вызывает большое удовлетворение у всех заинтересованных, так же как привлечение настоящих менеджеров в качестве бизнес-экспертов в программе повышения квалификации.

Практическое задание «Офисная внутренняя документация» (или «Офисная корзина»)

Описание

С этой формой анализа наглядного примера непременно знакомятся все учащиеся тренингов и программ повышения квалификации. Это более простая альтернатива сложным наглядным примерам, описанным ранее. Она представляет собой имитацию «типичной» офисной внутренней документации (иногда его называют «офисной корзиной») во всем многообразии ее форм и содержания — отчеты, меморандумы, записки, запросы на информацию, приглашения, письма и т. д. Цель задания — сортировка учащимися этой документации в соответствии с заданными критериями и при необходимости, совершение действий.

Содержание внутренней офисной документации напрямую связано с предметами, изучаемыми в программе. Например, если программа связана с развитием навыков ведения переговоров, содержание многих внутренних офисных документов будет относиться именно к проведению переговоров.

Сопричастность

Задание может выполняться при участии наблюдателей или без них, чаще — без, так как задание, о котором идет речь, представляет собой индивидуальное упражнение, оценка работы над которым в большой степени измеряется результатами. Варианты, однако, включают и выполнение задания индивидуально, и подгруппой или командой, и всей группой целиком.

Время

Как и в большинстве заданий время зависит от количества участников и сложности задания, но время, планируемое на задание, должно быть по возможности минимальным. Ограничение во времени налагает определенную ответственность на учащихся, что приближает задание к реальным рабочим условиям, какие не смог бы отразить медленный темп практического задания. С другой стороны, время, отпущенное на выполнение задания, должно быть обоснованным, и когда речь идет о новом задании, определяется методом проб и ошибок.



Планирование и проектирование

Задание выстраивается вокруг какого-то количества документов, относящихся к целям задания. Эти цели должны быть ясными с самого начала, хотя обычно задание такого **типа** имеет скорее общие, чем специфические цели. Они включают:

- систематическое и быстрое чтение и понимание сути множества письменных документов;
- эффективный анализ **просмотренных** документов;
- идентификация документов с точки зрения:
 - о срочности;
 - о важности;
 - о срочно, но не важно;
 - о важно, но не срочно;
 - о не важно, не срочно;
- принятие решения в соответствии с классификацией, какие документы требуют внимания и как с ними нужно работать;
- в соответствии с принятым решением совершение действия наиболее подходящим способом — написание меморандума, осуществление телефонного звонка, нанесение личного визита и т. д.;
- ведение эффективной записи о предпринятом действии.

Для того чтобы удовлетворить всем этим целям, коллекция внутренних офисных документов, помимо непосредственно связанных с предметами обучения, должна включать:

- развернутые отчеты для следующего собрания совета директоров (скажем, через три недели);
- конфликт требований времени **и** ресурсов;
- требуемые решения — срочные и т. д.;
- приглашения — на собрания, общественные мероприятия, переговоры, встречи ассоциации;
- письма — внутренние, внешние;
- перечни вопросов;
- информационные запросы — простые и сложные;
- простые внутриофисные меморандумы — от начальника, от коллег.

В некоторых документах, требующих или запрашивающих контакта с другими людьми, необходимо упомянуть их предстоящее отсутствие или невозможность встречи с ними, что может совпадать с вашим собственным **отсутствием**.

Применение

Основная цель задания на сортировку внутренних офисных документов — приведение **участников** к принятию решения по документам и совершению действия способом, описанным выше. Для точного отражения ситуации реальной **жизни**, а также чтобы подчеркнуть фактор срочности и ответственности, вводится фактор времени, т. е. решения и действия по документам должны быть выполнены в течение определенного времени, так как **ВЫ**:

- в качестве менеджера и владельца внутриофисной документации уезжаете в другой **город**, чтобы во время выходных посетить собрание;
- уезжаете в отпуск на две недели — туда, где с вами нельзя будет связаться;
- ложитесь в больницу на операцию, пробудете там две недели, включая **реабилитационный период**, в течение которого вас нельзя будет беспокоить;

а также другие ситуации, ограничивающие время сортировки внутриофисной **документации**.

Процедура для **применения** задания по сортировке внутриофисной документации может проходить следующие стадии:

- Представьте задание в общих терминах, кратко описав цели и методы выполнения задания, т. е. будет ли оно выполняться индивидуально, командами или группами.
- Разделите группу учащихся на произвольные **группы** или сформируйте учащихся в группы согласно необходимости.
- Дайте каждому **участнику** или **группе** участников (согласно третьему методу) набор **внутриофисных** документов.
- Пригласите наблюдателей, если вы планируете их участие.
- Объявите, в котором часу задание должно быть закончено.
- Начните задание:
 - о индивидуальные участники работают каждый со своим собственным набором внутриофисных документов;

- о индивидуальные участники работают каждый со своим собственным набором внутриофисных документов, после чего следует обсуждение в группе, споры и принятие группой окончательного решения;
- о группа подводит итог по отдельным решениям по внутриофисным документам.
- Обзор практического задания согласно изложенному в главе 6.

В обзор (который обычно проводится Тренером, так как участие наблюдателей в этом практическом задании, как правило, не предусматривается) рекомендуется включать следующее вопросы:

- какие решения были приняты;
- особенности принятых решений;
- возможные альтернативы принятым решениям — на этом этапе отдельные учащиеся или группы могут задать вопрос другим о том, почему они предпочли именно этот путь, а не другой (обычно подразумевается путь вопрошающего), и обсудить преимущества различных решений;
- процедуры, задействованные в подходе к практическому заданию;
- что, по их мнению, должны чувствовать адресаты сообщений;
- какие-либо проблемные вопросы, вызвавшие особую трудность, и те, с которыми учащиеся не смогли справиться;
- что учащиеся думают по поводу практического задания;
- каковы их взгляды на распределение времени.

Имитация

Описание

У имитаций много общего с анализом наглядных примеров (от которых они происходят), но гораздо более пространные, обычно более сложные и требующие, чтобы учащиеся играли самостоятельные роли в отличие от членов группы, играющих в ней определенную роль. Они — работающие модели реальной жизни, представляющие собой попытку построить сложный процесс в дружественной атмосфере программы повышения квалификации. В имитациях учащиеся берут на себя «настоящие» роли, в одних имитациях более «жизненные», чем в других. При создании имитаций делается все возможное, что-

бы они были как можно ближе к настоящей рабочей среде, и во многих случаях, хоть и в программах повышения квалификации, это достигается посредством реальности имитаций. Однако не следует забывать, что это все же программа повышения квалификации, а потому вам следует обеспечить участникам защищенность от какого-либо ущерба, который мог бы быть возможным в реальной жизни. В большинстве случаев такой подход эффективен на 100%, но там, где имитация предполагает взаимодействие людей друг с другом, всегда будет присутствовать риск неудачного или отрицательного взаимодействия.

Имитации могут представлять собой взаимодействие людей с неодушевленными предметами — приборами, компьютерами, моделями — или с другими людьми, или и с теми и с другими. Ситуации, взятые в качестве моделей, могут быть представлены огромным спектром ситуаций абстрактных и простых, ускоренных и замедленных, требующих большого количества участников или, наоборот, ограниченного их числа. Имитация — это очень активный процесс (вернее, процесс взаимодействия), который позволяет людям обсуждать, анализировать, размышлять, предлагать действие, действовать, проводить обзор, изменять и охватывать фактически любую роль в организационном процессе, что было бы совершенно невозможным в реальном мире бизнеса и гораздо менее рельефно при других формах обучения.

Сопричастность

Какова бы не была имитация, но все участники всегда активно включены в процесс и каждый играет свою особенную роль. Так, например, в ситуациях, воспроизводящих особенности организационных требований, необходимо одновременное участие всех членов группы, причем каждый играет свою активную роль. В других имитациях, например в программе повышения квалификации тренера, где моделируется ситуация, относящаяся к совместной работе тренеров, у одного сектора группы будет один набор ролей (ведущие), у другого — другой (аудитория), и у третьего сектора — третий набор (жюри). Иногда, за исключением ситуаций, упомянутых во втором примере, учащиеся выступают в качестве наблюдателей, но даже тогда, несмотря на реальность наблюдений и оценок, практикующие тренеры принимают на себя определенные роли. Так как все члены группы,



как правило, активно участвуют в практическом задании, тренер или, скорее, группа тренеров выступает в качестве наблюдателей, хотя по окончании практического задания-имитации большая часть обзора выполняется учащимися самостоятельно.

Время

Время практического задания-имитации в общей программе обучения и количество времени, выделенного и использованного, как в ранее рассмотренных примерах, зависят от сложности и типа практического задания-имитации. Практическое задание, имитирующее полную работу организации, может длиться несколько дней в соответствии с размером, сложностью и проблемами организации и набором Проблем для учащихся. Программа обучения фактически является такой расширенной имитацией, причем часть ее формируется при помощи целей, а последующий обзор закрепляет обучение на практике. В другом случае какому-то типу имитации может предшествовать ввод или уменьшение практических заданий на применение навыков, необходимых учащимся для **успешного** выполнения практического задания-имитации.

Если имитация просто часть полноценной рабочей роли, на нее потребуются меньше активного времени и ее можно вставить в любом месте курса обучения, где другие аспекты, роли и ситуативные модели будут ей предшествовать и завершать ее.

В любом случае, независимо от формы и сложности имитации учащимся-тренерам необходим существенный блок времени: тренерам — для планирования, конструирования, **ПОДГОТОВКИ**, производства и обзора имитации, учащимся — для того, чтобы принять в этом практическом задании наиболее активное участие.

Планирование и проектирование

Имитация реальной ситуации — золотая середина обучения и в этом качестве требует **подготовки** большого количества материалов, соответствующей окружающей обстановки и энергии тренера в зависимости от размера и сложности имитации. Высокие требования к подготовке, так же как непредсказуемость процесса и результата, нервность учащихся и вероятность неудачи — вот возможные причины недостаточного использования практических заданий такого типа в общих обучающих программах.



Большинство практических заданий, имитирующих деятельность организации, требуют от тренера проведения обширных исследований, чтобы он располагал материалами на все случаи жизни — отчеты, финансовые отчеты, бухгалтерские отчеты, рабочие и производственные отчеты и графики, отчеты о работе персонала, статистическая информация по разным вопросам и т. д. — что вырастает в подробную информационную базу данных организации. Что касается анализа наглядных примеров (*«кэйз стадиз»*) то имитация действительной ситуации дает отделу тренинга идеальную возможность пригласить работающих менеджеров для участия в программе обучения. Такие специалисты не только располагают основным материалом, но также и практическим опытом управления реальными ситуациями, лежащими в основе моделей-имитаций, а потому могут привлекаться к решению поднятых проблем. И так же как в случае с анализом наглядных примеров, практикующие менеджеры/эксперты могут привлекаться к участию в процессе имитации действительной ситуации в качестве ценного ресурса знаний и опыта, но с жестким условием, что они не будут решать проблему за учащихся. Кроме того, их присутствие не требуется на **ТОМ** этапе имитации, где проходит обзор.

Административные требования к проведению практического задания — имитации реальной ситуации достаточно строги, особенно если речь идет о совершенно новом задании, и могут включать обязательное наличие всех или некоторых из нижеперечисленных ресурсов:

- все документы — отчеты и т. д.;
- краткое описание практического задания — имитации реальной ситуации для учащихся;
- необходимое количество аудиторий;
- компьютеры;
- видеомagnetофоны и плееры;
- расходные материалы и канцелярские принадлежности — телефоны, факсы и другое оборудование для офиса или какого-либо другого места проведения практического занятия;
- профессиональный эксперт;
- развитие команды тренеров.

Документы должны содержать информацию о компании в объеме, необходимом для решения учащимися поставленных задач, или



же, если того требует реальная жизненная ситуация, информация не выдается учащимся в нужном объеме, чтобы они научились запрашивать необходимую информацию. Краткое описание и инструкции к заданию также должны содержать как можно более четкую информацию, необходимую для позиционирования учащимися проблемы для решения или установления ими необходимых тождеств. Это внушительное количество материала, и каждый участник получает копию. Необходимо, чтобы у участников было достаточно времени, изучить документы и проработать информацию, необходимую для начала имитации.

Для имитации работы организации, вероятно, **потребуется** несколько аудиторий, воспроизводящих, хоть и в меньшем масштабе, помещения реально существующей организации. Возможно, потребуются отдельные помещения для различных ролевых групп — директоров, менеджеров производства, менеджеров продаж, финансов, счетов и т. д. Для имитации такого масштаба, естественно, свойственны большие потребности, чем для большинства программ обучения.

Несколько лет назад процесс имитации реальной ситуации был делом громоздким, при котором многие задачи выполнялись вручную. Теперь компьютерные технологии и мультимедийное оборудование позволяет **упростить** или, по меньшей мере, ускорить выполнение заданий. Финансовые и статистические отчеты можно выполнять в удобном электронном формате (*spreadsheets*)^a на компьютере, а не на бумаге. Массив информации может сохраняться на жестком диске и, помимо того что учащимся предоставляются управляемые данные, тренер может их быстро изменять и обновлять по мере необходимости, так как организация меняется с течением времени. При имитации также может потребоваться активизация компьютерной сети между подразделениями организации — модели.

До сих пор много спорят по поводу применения видеозаписи в модели-имитации реальной ситуации, — но единства так и не удалось достичь. Очевидно, видеозапись — замечательный источник информации, данных описаний и т. д. либо вместо ведения традиционных записей, устных отчетов или компьютерного материала, либо в дополнение к ним. Однако, с другой стороны, прежде чем использовать видеокамеру в имитации, вам необходимо разрешить сомнения, связанные с «бесцеремонным» присутствием видеокамеры во время проведения имитации, когда делается попытка воспро-

известии реальный мир, чему противоречит необходимость устанавливать видеооборудование и управлять им, так же как видеоматериалы и результаты «традиционного» наблюдения и обмена мнениями могут находиться в некотором противоречии. «Бесцеремонное» присутствие видеокамеры — фактор, уменьшающийся со временем, так как участники привыкают к ней. Однако в случае продолжительной имитации большое количество видеоматериала может оказать чрезмерное давление на роли тренеров. Во многих ситуациях использование видеоматериалов помогает решению многих проблем и дает много информации, но вам необходимо **соблюдать** разумный баланс в отношении всех упомянутых операционных проблем.

Применение

У имитаций широкий диапазон применения и во многих случаях единственное ограничение по сравнению с простым анализом наглядного примера и структурированным практическим заданием для группы — это масштаб имитации. Вот некоторые возможности применения имитаций.

- Программы повышения квалификации тренеров — как описывалось ранее, можно построить модель **сотрудничества** в проведении общих презентаций или выполнении любых заданий, в которых тренеру приходится участвовать. Одна из программ повышения квалификации тренеров, в которой я преподавал в течение нескольких лет, позволяла слушателям-тренерам освоить многие навыки и методы тренера и опробовать их на практике, правда, в ограниченных пределах в ролевых играх, анализе наглядных примеров и структурированных практических заданиях для групп. Кульминацией программы для тренеров становится практическое задание — имитация краткого курса обучения, для которого учащимся необходимо составить план, поставить цели, продумать и разработать сессии и практические задания, краткие инструкции и инструменты наблюдения, новые методы обзора и прочие необходимые вещи, обеспечить наличие видеооборудования и т. д., т. е. учесть все аспекты, с которыми будет соприкасаться практикующий тренер при проведении учебного **мероприятия** в реальной жизни. В том случае практикующие тренеры были главным источником информационных ресурсов, однако и общий спектр



оригинала прочих ресурсов, имевшихся в распоряжении учащихся, был достаточно обширным. Процесс был рассчитан на учащихся, разделенных на две группы для прохождения краткой программы обучения, где другая группа использовалась в качестве «студентов».

- Что касается повышения управленческой квалификации — потенциал для проведения практических занятий — имитаций реальных ситуаций в этой области очень высок, и, как уже упоминалось, ситуативные модели могут воспроизводить проблемы, относящиеся к организации в целом или к ее части; к созданию организации или ее подразделения; к переезду; проблемы типа «а что, если», проблемы, связанные с разработкой и внедрением новых процессов и процедур; а также проблемы применения **управленческих** навыков на практике и т. д.
- Отработка навыков, обновление лицензии — самым лучшим и наиболее известным примером здесь может служить имитация полета для авиационных пилотов. В то время как новички проходят подготовку, опытные пилоты проходят аттестацию, знакомятся с нововведениями в оборудовании и организации работ либо, если речь идет об общем тренинге, и пилоты, и остальные члены экипажа становятся участниками **полета-имитации**. Спроектированная на компьютере модель кабины пилота способна воспроизвести любую ситуацию, возможную во время полета, даже такую, с которой любой пилот мечтает никогда не столкнуться в реальной жизни. Взлеты, посадки, критические ситуации во время полета, действия в аварийной ситуации — все может быть воспроизведено в имитации с большой степенью достоверности, как если бы пилот и экипаж действительно находились бы в самолете. Разумеется, все занятия такого сорта должны проходить в условиях полной безопасности и с обязательным проведением обзора и оценки.
- Решение общих проблем — проблемные ситуации, требующие решения, не ограничиваются рамками промышленных и коммерческих организаций, и приложение таких ситуаций к другим областям имеет сходную форму. Например, группа учащихся может состоять из стажеров-планировщиков города и пригородов, а воспроизводимая ситуация (имитация) — развитие связанных с этим областей. Учащимся, по возможности, предоставляются геолого-почвенные и географические сведения о той области или небольшой

стране, информация о полезных ископаемых, климатических условиях, населении, существующих и планируемых промышленных предприятиях и коммерческих организациях, морских ресурсах и т. д. Учащиеся могут попросить определить существующие экономические или экологические проблемы данного региона и подход к ним или же их попросят разработать политику экономического развития и/или стратегию развития на следующее десятилетие. В дополнение к фактической информации прилагаются предложения местных властей и национального правительства, а также отчеты и статьи средств массовой информации. Диапазон подобных имитаций поистине безграничен.

Бывает, что имитации такого рода слишком сложны, чтобы стать частью программы обучения, однако мир компьютерных «игр» в значительной степени подорвал эту убежденность. В настоящее время существуют игры-имитации, воспроизводящие уже описанные ситуации, в которых могут принимать участие даже дети. Основа таких имитаций, как «СимСити 2000», «СимТауэр», «Транспорт Тайкун» и т. д., состоит в том, что оператор несет почти полную ответственность за происходящее, пользуется деньгами в виртуальной реальности, конкурирует с другими операторами (реальными компаньонами или созданными компьютером), может добавлять или удалять (по стоимости) относящиеся к игре аспекты и т. д. Например, в игре «Транспорт Тайкун» оператор *PC* может создавать мир с топографическими особенностями местности, промышленные предприятия и банки, строить и управлять путями сообщения — автомобильными, железнодорожными, воздушными и морскими. Каждое действие стоит денег, которые вычитаются из начальной суммы, а услуги могут принести деньги, причем главная цель игры — заработать как можно больше денег в указанный период времени и уничтожить конкурентов. Правила и процедуры могут быть достаточно сложными, но 9–10-летние дети очень успешно справляются с имитациями и в процессе игры узнают многое о мире реального бизнеса.

Методы

Способы презентации, ввода и завершения имитации мало чем отличаются от применяемых для других тренинговых мероприятий и их можно перечислить следующим образом.



1. Представьте учащимся практическое задание-имитацию и опишите ЕГО взаимоотношение с реальностью.
2. Распределите роли между участниками или согласитесь с выбором участников.
3. Представьте информацию по имитации — в печатном, компьютерном варианте или на видеопленке и дайте учащимся достаточно времени на ознакомление.
4. Подготовьте краткое описание имитации, включающее ее цели.
5. Предоставьте имитации возможность идти своим чередом при ограниченном участии тренера или вообще без него (как предлагалось ранее на этом этапе, к игре могут привлекаться практикующие менеджеры/эксперты).
6. По окончании имитации дайте участникам немного времени, чтобы «вернуться на землю», — именно это задание оказывается для учащихся более захватывающим, чем другие учебные мероприятия. Здесь было бы полезно сделать большой перерыв для учащихся либо отдать это время размышлению и завершению работы над инструментом размышления.
7. Проведите широкий обзор, который охватит следующие вопросы:
 - о Были ли достигнуты цели?
 - о Каким образом они были достигнуты? Что/кто помогало или мешало процессу?
 - о Каковы были чувства, действия и реакции на действия отдельных людей в отношении их ролей?
 - о Что думают участники по поводу своих партнеров по игре? Какие действия породили какие реакции и вызвали какие чувства?
 - о Какие изменения произошли во время игры —имитации и по чему?
 - о К каким выводам пришли в конечном счете?
 - о Чему, по мнению учащихся, они научились благодаря данному заданию-имитации?

Ввиду сложного и объемного характера данного мероприятия, обзор обычно проводит команда тренеров. Однако возможны (а иногда и желательны) варианты. Можно рассматривать ролевые группы

в качестве **единой** группы, где **отдельный** тренер сопровождает каждую из групп, затем проводится пленарное заседание для выяснения аспектов, имеющих универсальное значение. При полной группе учащимся трудно контролировать ход обзора, и положение облегчает деление на ролевые группы. Какой бы подход вы не применяли, самое главное обеспечить максимально полное участие членов **группы** — со всеми их мыслями, чувствами, прежним опытом, мировоззрением. В конце концов, ведь это они, учащиеся, потратили столько времени, энергии, эмоций на имитацию, а потому это уже их имитация, и соответственно они чувствуют потребность заявить о своем праве собственности на нее.

Выводы

Наиболее важные характеристики имитации можно представить следующим образом.

- Имитации — это, как правило, практические задания, связанные с решением проблем, основанные на реальных ситуациях и приводимые в действие за счет предложения учащимся определить и разрешить проблемы.
- Решения обладают достаточной гибкостью, не являются единственными и непоколебимыми раз и навсегда.
- Участники выполняют роли, которые отражают или не отражают их настоящие рабочие обязанности.
- Роли участников определяются тренером исходя из его знания особенностей работы каждого учащегося и либо сходны с его привычными рабочими обязанностями, либо отличны от них, с целью приобретения опыта другого поведения и новых ролей; участники также могут сами выбирать роли.
- Нельзя в точности предугадать, как будет развиваться имитация, так как ход ее развития в значительной степени зависит от самих учащихся.
- У участников складываются «реальные» или особые взаимоотношения со своими ролями и соответственно, во время имитации (и после **нее!**) могут возникнуть сильные чувства и эмоции.
- Имитации могут быть самого разного типа — от самых простых до очень сложных — на уровне мировых **моделей**, могут основыв-



ваться на взаимоотношениях между людьми или между организациями либо напрямую относиться к умению управлять ресурсами.

- Вероятнее всего, имитации — самый сложный элемент программы тренинга в плане их подготовки и исполнения, однако успешно проведенная имитация дает такие **результаты** обучения, какие были бы невозможны при другом подходе.



ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ В ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЯХ ДЛЯ ДВОИХ

Описание

Описание взаимоотношений участников в практических заданиях и играх с двумя участниками необходимо в целях обучения для того, чтобы понять, как строятся такие взаимоотношения. Участники принимают определенные роли — менеджера, подчиненного, просителя, администратора, отвечающего за соблюдение сотрудниками организации дисциплинарных норм, лица, к которому применяются меры дисциплинарного взыскания, и т. д. Термин «ролевая игра» часто применяется достаточно свободно для описания многих практических заданий, но я хотел бы поговорить сейчас именно об играх с двумя участниками, так как роли могут разыгрываться и в структурированных практических заданиях для группы, и в анализе наглядных примеров, и в имитациях реальных ситуаций, которые, по сути, очень далеки от ситуаций, где участвуют только двое. Нельзя сказать, чтобы я был в восторге от самой «ролевой игры»: она предполагает ситуацию, где участники играют активную роль, т. е. попадают в *среду*, совершенно отличную от практического применения обучения. Естественно, что в этом процессе участники играют «придуманные» или же отличающиеся от выполняемых ими в их повседневной работе роли, именно поэтому всегда нужно помнить о цели — повышении квалификации и развитии, чтобы максимально приблизить обучение к реальной жизни, в то время как название «ролевые игры» вызывает другое отношение, предполагая скорее «поиграть в игры», чем принять участие в серьезном учебном процессе.

Практические задания для двух участников обычно применяются для отработки навыков учащихся в различных тренинговых про-



граммах, где практикум связан с консультированием, дисциплинарным воздействием, вынесением выговоров, приемом на работу, оценкой и подбором персонала, увольнением и разбирательством жалоб, т. е. таких **ситуаций**, где двое участников берут роли: того, кто проводит собеседование (интервьюера) и интервьюируемого (соискателя, просителя и т. д.). **«Взаимоотношения участников в практических заданиях и играх для двоих»** не полностью охватывают определенные обстоятельства, реально существующие на практике, а именно в практике переговоров и в отборочных/«линейных» собеседований, где принимается решение о повышении сотрудника, часто задействовано более двух человек, так, например, в отборочном собеседовании могут участвовать три интервьюера и один соискатель, а переговоры могут вести две стороны, по три участника с каждой. К таким аномалиям у меня нет снисхождения!

«Настоящие» собеседования

Волей-неволей подобным практическим заданиям в тренинговых программах в большинстве случаев приходится оставаться мероприятиями искусственными и надуманными. Наилучшим способом приблизить их к реальной жизни — это пригласить в качестве интервьюеров настоящих менеджеров или сотрудников фирм, хотя это и представляет определенные организационные трудности. Я воспользовался этим методом во время проведения тренинга по принятию решения о повышении сотрудника, где в качестве интервьюеров я вместо учащихся пригласил людей, которые часто посещали такие «линейные» собеседования или которым это предстояло в ближайшем будущем. В последнем случае тренинг помогает им в практике прохождения собеседований. Выстраивать подобные ситуации в отношении других игр с двумя участниками, например консультирование, разбирательство жалоб и т. д., — вещь гораздо более трудная, а потому «искусственная» игра будет, вероятно, лучшим из того, что можно придумать в этом плане. Существует реальная опасность в использовании «настоящих» менеджеров в качестве интервьюеров, в том смысле, что практика может стать слишком близкой к жизни, т. е. слишком насыщенной эмоциями и неодобрительными комментариями интервьюера, а в результате соискатель может пострадать. Естественно, в таких случаях отбор соискателей должен вестись очень тщательно, а интервьюеров необходимо хорошо инструктировать.

Типы игр и практических заданий-ситуаций с двумя участниками

Многообразие игр и практических заданий для двоих участников может быть включено в учебные программы с применением:

- полностью искусственных ролевых ситуаций;
- реальных ситуаций, происшедших с реальными людьми и воспроизведенных для обучающихся программ;
- искусственных ролевых ситуаций, основанных на реальных событиях, адаптированных к тренингу для большего соответствия целям программы обучения.

Несмотря на то что описание не всегда дает истинное представление о лучших практических достижениях, во многих аспектах искусственное задание дает наилучшие возможности обучения. Ситуацию и роли можно построить таким образом, чтобы использовать все возможности для применения полученных знаний и навыков, что не всегда возможно в реальных жизненных ситуациях. Возможное критичное отношение со стороны учащихся основано на «искусственности», и это может быть использовано и используется учащимися в качестве оправдания не самого блестящего исполнения. Если учащимся можно представить ситуацию как взятую из реальной жизни, то они проявят большую готовность ее принять.

Также как во многих случаях с изучением практических навыков, наилучший результат достигается в программе, предлагающей благоприятные условия для отработки на практике только что полученных знаний. В определенное время учащемуся придется встретиться с реальным человеком и его реальными проблемами, и если существует возможность попрактиковаться в безопасной обстановке, и желательно не один раз, то первое настоящее собеседование не вызовет шока, что могло бы случиться при отсутствии «репетиции». Соответственно тренинг, включающий практические задания для двоих участников, может предложить:

- практическую отработку изученных навыков в безопасной или защищенной обстановке;
- репетицию дополнительных, углубленных или других навыков;
- исследование поведения, поступков и ситуаций, отличающихся от норм и предпочтений учащегося;
- репетиция приближающегося реального события.



Минимально краткое взаимодействие

Многие ситуации, где взаимодействуют двое участников, достаточно сложны — как бы там ни было, но жизнь именно такова, а потому необходимо краткое описание задания, дающее достаточное количество информации для применения ее во время взаимодействия участников в игре. Следует заметить, что подробные описания не всегда необходимы и желательны, особенно там, где группа учащихся уже находится на этапе зрелости, жаждет рисковать и экспериментировать. Для таких ситуаций достаточно минимальных описаний, в которых просто дается состояние ситуации, а участникам предоставляется возможность поступать так, как они считают нужным, держа в уме обучение взаимодействию, предвещающее программу на данном этапе.

Особую опасность таит в себе тот факт, что учащиеся используют практическое задание для возможности блеснуть своим мастерством действовать — и перегибают палку в отношении ситуации. Структурированные описания требуют минимальных действий и свободы «качания»; описания с минимумом информации фактически поддерживают такие тенденции. До того как учащиеся начнут взаимодействовать, необходимо предупредить их об этой опасности и пожелать им вести себя как можно более естественно.

Примером ситуации взаимодействия, где возможно использование минимума описания, может послужить ситуация, когда один из участников обращается с жалобой в магазин, где он недавно что-то приобрел; другой участник играет роль заведующего магазином, которого пригласили разобраться с жалобой, причем в тот же самый день накануне у него был неприятный разговор с региональным менеджером о том, что филиалы слишком легко соглашаются с жалобами.

Сопричастность

Для достижения наилучшего результата обучения необходимо, чтобы каждому участнику группы была предоставлена возможность участия в практических заданиях и играх с двумя участниками; учащиеся не должны быть ограничены одним практическим заданием для одной ситуации. Последнее часто происходит в программах, где за очень ограниченное время необходимо рассмотреть множество случаев взаимодействия людей, либо в программах с жесткими временными рамками. Однако компромисс всегда возможен.

Наиболее эффективный способ применения практического задания с двумя участниками — это организовать одновременную практику в группе — одной и той же ситуации для всех. Например, если речь идет о собеседовании — дисциплинарном взыскании, которое отрабатывается на практике в программе обучения, охватывая широкий спектр ситуаций-собеседований, следуя за лекционным материалом и, возможно, структурированными практическими заданиями для группы, имеется возможность в соответствующей форме провести хотя бы одно практическое занятие для всех членов группы. Наиболее эффективным способом для этого будет «триадный» метод, который подробно описан в настоящей главе.

Разумеется, при одновременном проведении нескольких практических занятий-собеседований тренер не может постоянно находиться в одной из групп. Если тренер ощущает необходимость своего присутствия, практическое занятие следует ограничить таким образом, что в какой-либо момент времени взаимодействует только одна пара участников, с тем чтобы тренер сразу мог дать свой отзыв. Это очень дорогой способ в плане времени, обычно отпущенного на программу, и потерь времени можно избежать, если задействовать самих учащихся в качестве наблюдателей и докладчиков. Ограниченный подход также означает, что при отсутствии времени учащиеся имеют возможность отрабатывать на практике только один тип собеседования. Однако если это единственно возможный подход, необходимо при подготовке программы предусмотреть и включить в программу множественные примеры, чтобы обеспечить возможность практических занятий каждому учащемуся. Имеет смысл изготовить матрицу, сопоставив учащихся и возможности прохождения ими практики в интересах обеспечения их участия и избежания дублирований или упущений.

Время

Планирование времени включает два аспекта: на каком этапе по времени поместить практические задания — взаимодействие двух участников и сколько времени следует выделить для них. Независимо от специально организуемых репетиций, как описывалось выше, подобные практические задания обычно следуют за лекциями и другими мероприятиями, относящимися к знаниям и навыкам, о которых идет речь. За лекциями, описывающими методы и технологии, могут следовать простые собеседования для отработки и закрепления таких навыков, как искусство за-



давать вопросы, слушать и т. д. Затем могут идти и сами практические задания, где рассматривается взаимодействие двух людей. Время, отпущенное на **Первые** два мероприятия, зависит от количества учебного материала, подлежащего изучению, а время, выделяемое **На** само практическое задание-собеседование с двумя участниками, зависит от сложности ситуации. В практических целях для избежания планирования на практическое занятие слишком большого количества времени, а также для полного вовлечения учащихся в процесс, обычно предлагается выделять на собеседования-взаимодействия с двумя участниками время в объеме 20 минут. Учащихся можно заранее предупредить о том, что на собеседование отводится 20 минут, или собеседование можно остановить по истечении 20 минут (**нежелательное** действие), либо можно проявить некоторую гибкость, чтобы собеседование, хоть **На** него и отпущено только 20 минут, могло бы продлиться на 5 или **10** минут дольше. Большого времени на это, как правило, не требуется, и помните, что давая больше времени, чем запланировано, вы можете нанести ущерб учебному плану на оставшуюся часть программы.

Планирование и проектирование

Для собеседований-взаимодействий двух участников необходимо такое же тщательное планирование, как для всех прочих практических заданий и мероприятий программы, так как подобные задания могут быть сложно получить, создать, провести и обсудить. Вашему вниманию предлагается возможная структура в помощь вашей подготовке.

1. Подумайте, является ли собеседование-взаимодействие двух участников необходимой, желательной или важной частью программы обучения; если да, — принимайте положительное решение о включении его в курс.
2. Определите цели взаимодействия. Обычно это обучающие моменты во взаимодействии особого типа, например структура **И** методы собеседования — дисциплинарного взыскания и так далее. Эти цели должны быть как можно более конкретными и легко определяемыми в содержании соответствующего лекционного материала.
3. Определите и обеспечьте в программе задания-собеседования с двумя участниками. У многих тренеров и во многих тренерских методических отделах подобные задания имеются в готовом виде, обычно адаптированные к потребностям их органи-



зации. При необходимости этот материал может быть изменен в соответствии с изменениями в процедурах, практике и восприятии. Здесь, однако, придется иметь дело с избытком опубликованных коллекций материалов заданий-собеседований с двумя участниками, где некоторые задания охватывают широкий спектр взаимодействий, другие сосредоточены на взаимодействиях особого типа. Эти опубликованные задания не всегда относятся именно к вашей организации, но большинство из них обычно можно легко адаптировать.

4. Подготовьте краткое описание общей ситуации и отдельные описания для интервьюера и соискателя, а также, возможно, сводное описание для наблюдателя. Конечно, легко сказать: «Подготовьте краткое описание», а выполнить совсем не так просто. Если описание будет слишком длинным, у учащихся возникнут проблемы с усвоением **материала**, сколько бы времени вы ни давали им на подготовку; соответственно взаимодействие во время игры-собеседования может потерпеть неудачу, **ИЛИ** же учащиеся, недостаточно успешно справившиеся с заданием, могут использовать это как оправдание своей неудачи. Если описание слишком краткое, существенная информация может быть упущена и соответственно взаимодействие может пострадать. Когда вы строите модель взаимодействия двух людей с «нуля», вам следует опробовать краткие описания задания в дружественном кругу коллег, но не тренеров, так как они будут рассматривать описания заданий с точки зрения, отличной от псевдоучащихся. Необходимо также предоставить **инструмент** наблюдения для наблюдателей, и им также будет дано время в начале игры, необходимое для того, чтобы ознакомиться с содержанием задания. Этот инструмент может быть более сложным, чем для групповых заданий, так как наблюдателям придется сосредоточиться на двух участниках, а фактически на одном — в одно время. Различные инструменты обсуждались в главе 5.
5. В дополнение к описаниям специфических ролей участникам было бы полезно предоставить список правил проведения **игр-взаимодействий** двух участников. Если в программе предусматривается серия практических игр-взаимодействий, этот материал может быть выдан участникам в начале программы для отслеживания по мере прохождения курса. Пример таких правил представлен ниже.



ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ ИГРЫ-СОБЕСЕДОВАНИЯ, ТРЕБУЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДВУХ УЧАСТНИКОВ

1. Внимательно ознакомьтесь с кратким описанием, которое вы **получили**, — у вас будет достаточно времени, чтобы прочитать его и запомнить всю информацию, необходимую для эффективного выполнения вами вашей роли. Взаимодействие будет полным, если вы полностью и с максимальной естественностью войдете в роль, больше не заглядывая в краткое описание.
2. Полностью используйте отведенное вам время и делайте свои пометки на листе с кратким описанием. Если какие-либо части краткого описания вам непонятны, немедленно задайте тренеру вопрос. В кратком описании содержится вся информация, необходимая вам, чтобы принять участие в собеседовании, хотя подробности представлены в минимальном объеме в целях избежания «перенасыщения».
3. Читая краткое описание, попытайтесь себя представить в этой **ситуации**, как бы вы действовали или отвечали на действие, помня о тех методах, которые вы изучили в отношении данного типа взаимодействия. Примите предварительные решения о том, что бы вы сделали, но помните о необходимости для вас сохранять гибкость в пределах своей роли по мере развития взаимодействия.
4. Взаимодействуя с другим участником, будьте сами собой, насколько это возможно в пределах вашей роли, за исключением особых ситуаций, когда вас могут попросить вести себя другим образом. Не относитесь к данному мероприятию как к возможности действовать — если вы попытаетесь это сделать в настоящем собеседовании, у вас возникнут проблемы! Эта роль дает вам возможность применить имеющиеся у вас знания или изученные вами навыки, и вы можете обратиться к вашему прежнему опыту, чтобы он вам помог в данном задании.
5. Следуйте краткому описанию. Не «изобретайте» других фактов, кроме естественных в данных **обстоятельствах**. Возможно, иногда вам придется это делать, чтобы пополнить информацию краткого описания, однако эти «вкрапления» должны быть естественными и органичными характеру описания.
6. По возможности как можно больше следуйте моментам обучения, относящимся к **ситуации** данного типа. Это возможность для вас отработать данные навыки в «безопасной» среде программы **обучения**, прежде чем вам придется иметь с этим дело в реальности. В вашей организации могут быть правила и процедуры, отличающиеся от тех, которым вы предполагаете следовать: выясните этот вопрос с тренером до начала взаимодействия.
7. Не паникуйте, если вы сбились с мысли. Такие взаимодействия могут вызывать стресс. Если вы не знаете, какой задать вопрос или какой дать ответ, если вы в полном замешательстве, не бойтесь попросить перерыва, чтобы собраться с мыслями и вернуться в нужное русло. Часто, для того чтобы привести мысли в порядок и продолжать собеседование, требуется всего лишь минута или около того.

Применение

Метод проведения игры-взаимодействия двух участников

1. Определите пары или другие мини-группы и определите места взаимодействия для них.
2. Предоставьте информацию о том, как будут проходить взаимодействия, как за ними будут вестись наблюдения и каким образом их будут обсуждать; как предлагалось ранее, старайтесь избегать выражений типа «ролевая игра», а лучше скажите «взаимодействие», «собеседование», «встреча» или «практика» в зависимости от ситуации.
3. Убедитесь в том, что учащиеся ясно понимают правила, перечисленные в списке «правил», полученном ими.
4. Подготовьте краткие описания-инструкции к заданию и инструменты наблюдателя. Предоставьте всем участникам достаточно времени, чтобы прочитать и осознать информацию и войти в соответствующие роли. Необходимо, чтобы и интервьюер, и соискатель посвятили планированию часть этого времени. В собеседовании главное — это сохранять гибкость даже в самой натянутой обстановке практического тренинга. Однако вы можете сохранять гибкость только если у вас есть основа, на которой вы строите взаимоотношения. Краткое описание задания дает основную информацию по сценарию, а участникам предоставляется самим решать, каким образом увязать эту информацию с «живой» практикой в ходе развития взаимодействий.

Предложите интервьюеру, чтобы он, ознакомившись с кратким описанием задания, сделал следующее:

- 1) рассмотрел варианты подходов к развитию взаимоотношений;
- 2) рассмотрел возможные варианты решений очевидной проблемы, не закливаясь на одном решении и сознавая, что им может не быть доступна вся полнота информации;
- 3) решил, каким образом следует начать строить взаимоотношения: при помощи утверждения, вопроса, предложения соискателю изложить суть вопроса и т. д.;
- 4) письменно изложил то вступление, которое ему самому нравится: начало любого действия — это наиболее сложный этап,



на котором присутствует определенная натянутость, и этому можно помочь, если заблаговременно подготовиться;

- 5) построил своеобразный план, отражающий ТС, каким бы он хотел видеть развитие собеседования, ни на минуту не забывая о необходимости сохранения полной гибкости, зависящей от важности замечаний и ответов **СОИСКАТЕЛЯ**.

Предложите соискателю (просителю) проделать **такое же** предварительное планирование:

- 1) прорепетировать возможное начало игры в зависимости от того, какой подход может быть избран интервьюером; это начало может быть кратким, но емким **изложением** проблемы в той степени, насколько соискатель (проситель) хочет ее показать;
 - 2) принять решение, каким образом он **собирается** отвечать интервьюеру: совершенно откровенно; откровенно, но не полностью, пока его не начнут «прошупывать»; с купо, с нежеланием предоставлять информацию, и т. д.;
 - 3) рассмотреть несколько вариантов решения проблемы, сохраняя готовность к обсуждению этих решений с интервьюером;
 - 4) рассмотреть границы «отступления», за пределы которых соискатель не выйдет.
5. Напомните учащимся, что не существует **«правильного** ответа» на ситуацию, но цель обучения состоит в том, чтобы дать учащимся попрактиковать соответствующие **навыки** или получить новый для них опыт или попробовать другие методы.
 6. Напомните участникам о том, сколько времени им отпущено на практическое мероприятие, вместо того чтобы заявить: «У вас осталось 20 минут».
 7. Направляйте взаимодействие. Вы принимаете решение по поводу вашей роли, в зависимости от количества под**групп**, но основным для вас ограничением является то, что вы не должны вмешиваться в собеседование, кроме ситуации, когда все идет из рук вон плохо, и особенно если участники **настаивают** на вашем вмешательстве. Если образуется пауза, напомните участникам о «правиле», согласно которому они могут взять тайм-аут, чтобы самим по возможности **разобраться** с проблемами процесса.

8. Примите меры, чтобы собеседование-взаимодействие вовремя прекратилось, или определите, сколько еще времени необходимо каждой из подгрупп, и допускается ли предоставление **дополнительного** времени в рамках ограниченного времени, отпущенного на программу. Иногда, по завершении отпущенного времени, даже если игра-взаимодействие не завершена полностью, возможно, она уже затронула все опорные точки процесса. В этом случае вы можете **прекратить** игру, объяснив участникам, почему вы должны это сделать. Главная цель **практического задания** — это сам процесс, а не выполнение задания, хотя было бы замечательно, если бы удалось и то и другое.
9. Позвольте участникам выйти за пределы их ролей. Если участники **по-настоящему** проникаются духом взаимодействия, они просто **«вживаются»** в данные им роли и даже пребывают **в** них и после **завершения** игры. Следует дать им время прийти в себя после мероприятия, насыщенного эмоциями и, возможно, стрессами, и подготовиться к конструктивному, рациональному обзору. Как **предлагалось** выше, это может быть достигнуто, если учащихся снабдить инструментом, помогающим им воспроизводить их реакции, мысли, воспоминания и так далее, в готовом для обзора виде. Это время для размышления также служит **вспомогательным** инструментом, способствующим выходу участников из ролей задания и возвращению их в роль учащихся.
10. Иногда игра-взаимодействие завершается негативными эмоциями и стрессами участников. Даже применение «инструмента размышления» не всегда способно поднять их дух, а потому приходится прибегать к другим методикам. Некоторые из них представляют собой специальные упражнения по снятию стресса, как, например:
 - 1) предложите учащимся написать на листке бумаги, что именно их **расстроило**, затем прочесть написанное вслух, скомкать **листок** бумаги и выбросить прочь;
 - 2) просто **скажите**, что игра окончена, и предложите немного прогуляться; простое физическое действие в виде маленькой **прогулки** часто помогает ослабить стресс;
 - 3) проведите обзор в другом помещении, например в комнате собеседований, которой пользовалась другая пара участников;



- 4) дайте им пустые картонные коробки и предложите попрыгать на них и сломать их: это физическое упражнение либо поможет им избавиться от стресса, либо заставит их почувствовать, что они делают какую-то глупость, отчего их стресс также улетучится.
11. Проведите обзор игры-взаимодействия. План проведения этой части задания должен быть вами составлен еще во время подготовки самого задания. В зависимости от того, каким образом запланированное действие проходило на практике, участники втягиваются в обзор и обсуждение, отвечая тренеру, управляющему процессом, либо наблюдателям, если им переданы соответствующие функции и полномочия. В последнем случае необходимо, чтобы наблюдатели были соответствующим образом проинструктированы и заранее обучены проведению обзора. По окончании периода проведения обзора в подгруппах, участники могут снова собраться все вместе для проведения пленарной сессии и обсуждения ключевых вопросов и проблем, с которыми они столкнулись во всех заданиях-взаимодействиях.
12. Если игра-взаимодействие записывается на видео, запись следует использовать во время проведения обзора, обсуждая и другие варианты ситуации.
 - 1) Если обзор проводится в присутствии только единственной пары участников — интервьюера и соискателя, отдельные эпизоды видеозаписи следует использовать со словесными комментариями по поводу наблюдаемых происшествий, моделей поведения и реакций участников, причем тренеру следует иметь в виду, что такой обзор займет больше времени, чем простой словесный обзор.
 - 2) Можно воспользоваться другим методом, при котором подгруппам до начала обзора — либо общего пленарного, либо «камерного», со своим наблюдателем, предлагается просмотреть видеозапись полностью.
 - 3) Можно провести словесный обзор, предложив, однако, участникам в течение вечера воспользоваться имеющимся видеоматериалом, зафиксировавшим развитие их взаимодействий, а также оборудованием для просмотра, — такое предложение особенно ценно при недостатке времени, хотя и может выз-

ВАТЬ некоторое недовольство учащихся, так как на просмотр им придется затратить личное время.

- 4) При проведении попарных собеседований — одного за другим, в присутствии полной группы наблюдателей, участникам предыдущей игры-взаимодействия можно разрешить не присутствовать на следующей игре, а вместо этого просмотреть в другой аудитории видеозапись их собственной игры. Необходимо, чтобы этот просмотр навел на соответствующие выводы, которые прозвучат на общем пленарном заседании в присутствии участников, определивших важные элементы и методы практического задания.
13. Завершающей стадией задания, следующей за обзором и обсуждением любого рода, является соотнесение процесса игры-взаимодействия с уроками, усвоенными в «практической рабочей обстановке реальной жизни». Необходимо поощрять учащихся говорить о том, как изменилась их реальная практическая деятельность после соответствующего тренинга. Эту стадию необходимо увязать с завершающим этапом обзора при определении наиболее важных — опорных — точек обучения, с соответствующей записью на флипчарте, к которой добавляются комментарии-отзывы из «реальной практики жизни».

Основные правила проведения обсуждения

Я предлагаю вашему вниманию некоторые основные правила проведения обзора и обсуждения, которые помогут вам сделать соответствующие сессии наиболее эффективными.

- Дайте как можно больше положительных отзывов, например: «То-то и то-то было эффективным решением» или «Продолжайте делать ТО-ТО и ТО-ТО».
- Вносите предложения, но ничего не навязывайте. Вместо: «Поступайте таким-то образом и у вас получится лучше», гораздо более приемлемым и конструктивным предложением будет: «Вы можете попробовать то-то и то-то. Я был свидетелем того, как Э1 помог многим людям в подобной ситуации».
- Не допускайте негативных отзывов. Вместо того чтобы сказать: «Это так не делается», посоветуйте: «Не хотите ли попробовать это сделать так-то и так-то?»



- Дайте свой отзыв как можно скорее по завершении задания — чем больше разрыв, тем менее эффективен ваш отзыв. Вам следует внимательно отнестись к этому аспекту, когда вы пользуетесь видеоматериалами в качестве инструментов, сопровождающих **ОТЗЫВ**.
- Во время отзыва делайте акцент на вашем мнении, а не на мнении других, например: «Я видел, что вы делали то-то и то-то», а не «Наблюдатели/группа, видели, что вы...»
- Больше оперируйте фактами, чем выносите суждения — комментируйте увиденное, а не ваше собственное видение **происшедшего**; дайте учащимся самим предоставить толкование происшедшего, после того как вы изложите наблюдаемую вами ситуацию.

В отзыве, как правило, участвуют либо два человека, либо группы, где один высказывает мнение, а другой слушает. Так как слушать иногда бывает трудно, я хотел бы предложить несколько основных правил.

- Слушайте отзыв активно, а не пассивно, тогда вы действительно услышите другого.
- Слушайте внимательно; так вы сможете уловить нюансы, которые скажут вам больше, чем прямые слова.
- Не пытайтесь обороняться — помните, что большинству людей нравится высказывать свое мнение и они это делают с убеждением (иногда неосознанным), что они вам помогают.
- Не пытайтесь представить свои поступки и поведение в рациональном свете, чтобы избежать отзыва тех, кто, возможно, видел действительный результат ваших действий и поступков.
- Будьте открыты. ,
- Помните о том, что отзыв представляет собой мнение только одного человека, а потому поинтересуйтесь, также мнением других, чтобы уравновесить полученное.
- Проверьте, насколько хорошо и правильно вы поняли то, что было вам сказано, задав вопросы предоставившему отзыв.
- Получив отзыв, возьмите тайм-аут (хотя бы на небольшой срок) и проанализируйте точность и важность сказанного.
- Принимая отзыв, подумайте, как вы можете использовать его для того, чтобы стать лучше.



Тройственный метод

Триады и тройственный метод, применяемые при проведении собеседований и наблюдения, ранее уже неоднократно упоминались. Помимо группы из трех человек этот термин имеет также и особое значение для обучения проведению собеседований (интервью). Тройственный метод включает следующие этапы.

1. Разделите группу учащихся на подгруппы из трех человек.
2. **Обозначьте** членов каждой подгруппы *А*, *В* и *С*.
3. Попросите, чтобы *А* в первом собеседовании взял на себя роль интервьюера, *В* — роль соискателя и *С* — наблюдателя. Во втором интервью *С* становится интервьюером, *А* — соискателем и *В* — наблюдателем. В третьем собеседовании *В* становится интервьюером, *С* — соискателем и *А* — наблюдателем. Таким образом у всех трех участников будет возможность попробовать все три роли в пределах одной подгруппы.
4. Подготовьте соответствующие краткие описания-инструкции к заданию и выделите время для того, чтобы учащиеся могли ознакомиться с содержанием этих инструкций до начала первого взаимодействия. В промежутке между первым и вторым собеседованием, а также вторым и третьим собеседованием необходимо проработать соответствующие инструкции до начала собеседований. В качестве альтернативы можно предложить, чтобы только к первому собеседованию краткие инструкции были подготовлены изначально, в то время как последующие вы будете выдавать по мере того, как вся троица заявит вам о своей готовности.
5. Задания-взаимодействия выполняются группами из трех участников, помещенными в отдельные аудитории. В первом случае *А* проводит собеседование *С* и *В* в соответствии с краткими инструкциями, а *С* ведет наблюдение за ходом взаимодействия (никоим образом не вмешиваясь в процесс). По истечении времени, отпущенного на игру-взаимодействие, *С* проводит обзор и обсуждение с *А* и *В* — также в пределах отпущенного срока. *С* обязан следовать основным правилам проведения обзора и обсуждения, которые изложены выше; необходимо, чтобы при наблюдении уделялось внимание поведению, заявлениям, поступкам и реакциям, имевшим место во время игры-взаимодействия, а также фиксировались моменты применения интервьюером соответ-

ствующих методов и подходов. В образце обзора должны использоваться следующие элементы:

- 1) что интервьюер думает по поводу взаимодействия с соискателем, своих поступков и т. д.;
- 2) что соискатель думает по поводу взаимодействия и не хотел бы он затронуть некоторые моменты, касающиеся поступков и поведения интервьюера, а также реакций и одного и другого на упомянутые поступки и поведение;
- 3) каково окончательное мнение наблюдателя по поводу некоторых расхождений в восприятии интервьюера и соискателя.

Следует предупредить наблюдателя, что ему необходимо свести обсуждение задачи до минимума, кроме тех моментов, когда это связано с особыми поступками и поведением. Однако в любом случае обзор занимает значительный промежуток времени, если выпадает из-под контроля тренера, который должен постараться побывать в каждой из групп, чтобы обеспечить каждому возможность высказаться.

6. То же самое действие повторяется далее в отношении второго и третьего собеседования, и группа собирается в полном составе для обсуждения во время завершающего обзора всех общих моментов, а так же особенностей, возникших в ходе обсуждения в отдельных подгруппах.

Следует отметить, что такой метод, при котором три собеседования следуют одно за другим, сопровождаемые обзорами-обсуждениями, является роскошью в плане времени, зато при этом обеспечивается возможность для каждого участника попробовать себя в каждой из ролей, а затем обсудить проделанную работу в узком кругу товарищей по игре. Вы можете занять принципиальную позицию «стороннего» наблюдателя, незаметно обеспечивая правильный ход процесса, своевременное решение возникающих проблем и строгое соблюдение отпущенного лимита времени.

Основные правила проведения обзора, завершающего практическое задание

Предлагаю вашему вниманию некоторые аспекты, которые вы можете более подробно изучить в ходе обзора, завершающего практическое задание.



Вопросы к интервьюеру

- Что вы испытывали, когда выполняли выданные вам краткие инструкции?
- В какой форме проходило ваше предварительное планирование собеседования? Каковы были ваши цели?
- Какой метод вы собирались применить во время собеседования?
- Что вы чувствовали непосредственно перед началом собеседования?
- В какой мере вы придерживались вашего плана в ходе собеседования?
- Насколько, по вашему мнению, вам удалось донести свою мысль до соискателя?
- Как, по-вашему, соискатель реагировал на собеседование?
- Насколько, по-вашему, ваше поведение было правильным во время собеседования?
- Что вы думаете по поводу результатов собеседования?
- Что, по вашему мнению, соискатель думает о результатах собеседования?
- Насколько сложным было собеседование?
- Любые другие комментарии, которыми бы вы хотели поделиться?

Вопросы к соискателю

- Что вы испытывали, когда выполняли выданные вам краткие инструкции?
- В какой форме проходило ваше предварительное планирование собеседования? Каковы были ваши цели?
- Какой метод вы собирались применить во время собеседования?
- Что вы чувствовали непосредственно перед началом собеседования?
- Что вы почувствовали, когда интервьюер сообщил вам о причине собеседования?
- Каковы были ваши чувства и реакции во время собеседования?
- Что вы думаете по поводу того, как с вами обращался интервьюер?
- Можете ли вы припомнить ситуации в ходе собеседования, когда поведение интервьюера показалось вам неподобающим?

- Насколько правильным, по-вашему, было ваше собственное поведение во время собеседования?
- Что вы думаете по поводу результатов собеседования?
- Что, по вашему мнению, интервьюер думает о результатах собеседования?
- Насколько сложным было собеседование?
- Любые другие комментарии, которыми бы вы хотели поделиться?

Вопросы, подобные тем, что предназначаются и соискателю, и интервьюеру, следует адресовать также и наблюдателю, либо наблюдатель должен использовать их в своей части обзора, когда используется данная форма обзора.

Варианты

Существует множество вариантов основного процесса взаимодействия, в основе которых лежат какие-то специфические особенности или дополнительные характеристики. Некоторые из них содержат элементы риска, и их следует применять только в том случае, если вы в достаточной степени подготовлены к возможным последствиям. Многие варианты оканчиваются так называемой психологической драмой, и, являясь, по сути, манипуляцией процессами и людьми, не могут применяться с легкостью.

Дублирование

Дублирование, или «приглашение призрака», как его иногда называют, — это метод, при котором в игре-взаимодействии на короткий (как правило) срок принимают участие дублеры, т. е. не те, кому изначально были отведены определенные роли. «Дублер» включается во взаимодействие в определенной точке и по определенной причине и принимает на себя функции интервьюера или соискателя (обычно первого). Фактически дублером может быть даже тренер, однако кто бы это ни был, дублирование должно осуществляться с мастерством и осторожностью.

Дублирование наиболее часто применяется тогда, когда в ходе взаимодействия либо интервьюер, либо соискатель (либо кто-то еще) теряет мысль и затрудняется в отношении следующего шага. Потенциальный дублер должен хорошо понимать, что ситуация зашла в тупик

и участники не могут сами выбраться из этого. Это и есть элемент риска, содержащийся в данном методе, так как, если вмешательство произойдет слишком быстро, может разрушиться ход собеседования и вместо поддержки участнику возникнут новые проблемы.

Когда становится очевидным, что собеседование находится в опасности преждевременного прекращения из-за того, что один из участников испытывает затруднения, на сцену выходит дублер, чтобы поддержать участников и внести свою лепту в выправление ситуации таким способом, который, по мнению участников, должен быть применен, чтобы сделать возможным продолжение взаимодействия. Подобное вмешательство должно сопровождаться одним-двумя действиями дублера до того, как он уйдет обратно в тень и даст возможность действовать первоначальному игроку. Есть надежда, что первоначальный игрок к этому моменту уже успеет прийти в себя настолько, что сможет продолжать игру, в противном случае взаимодействие придется остановить и провести обсуждение происшедшего с выяснением того, что произошло, почему это произошло, как можно было бы это предотвратить и каким образом можно было бы разрешить создавшуюся ситуацию.

Главный риск от вмешательства такого типа представляет то, что человек, в отношении которого осуществляется вмешательство, возмущается действием, либо немедленно с неудачным исходом, либо позже, при проведении обзора. Я помню, как однажды во время обзора наблюдатель высказался по поводу вмешательства дублера, что если бы это случилось с ним, он был бы возмущен и протестовал бы. Однако соискатель, в отношении которого было осуществлено вмешательство, напротив, сказал, что он не чувствовал ничего, кроме облегчения, по поводу оказываемой помощи в разрешении проблемной ситуации, и так как собеседование продолжалось дальше, они многому научились и осознали, что могло бы произойти, если бы не своевременное вмешательство.

Риски тем не менее очень вероятны, и было бы полезно обсудить методику в начале курса и заручиться согласием учащихся на то, что по необходимости дублирование время от времени будет иметь место.

Альтернативным дублированию методом является замена по согласованию кого-либо из первоначальных участников на каких-либо этапах собеседования. Когда появляется дублер, он занимает место участника и действует до тех пор, пока тоже не будет заменен, — либо



согласно ранее составленному плану, либо по сигналу тренера. Это даст большему количеству учащихся возможность принять участие в играх-взаимодействиях, обогатить ситуацию разнообразием подходов и узнать различные точки зрения и методы. В том случае, когда план согласован и одобрен, риск недовольства вмешательством гораздо меньше. Такая альтернатива также дает хороший шанс застенчивым членам группы, которые и хотели бы принять участие в игре, и в то же время уклоняются от добровольного дублирования.

Перемена ролей

Перемена ролей может стать новым путем достижения целей обучения, особенно в тех случаях, когда для игры-взаимодействия берется реальная ситуация или участники легко могут соотнести себя с требуемыми ролями. В обычной ситуации, если вы сталкиваетесь с проблемой, вы слишком погружаетесь в нее, чтобы рационально ее обдумать, и ваши эмоции становятся на пути конструктивного решения. Если рассматривать взаимодействие с этих позиций, возникают сходные сложности, мешающие участнику ясно видеть свои проблемы. Настоящий метод основан на частом высказывании: «Если бы они только могли видеть проблему моими глазами». Именно этой цели и служит перемена ролей.

Существуют два метода: первый использует ситуацию взаимодействия, где участников определяют при помощи роли или ситуации. Например, если одному из участников ранее уже случалось проводить дисциплинарное собеседование или же ему вскоре предстоит провести нечто подобное, то в игре-взаимодействии он получает роль противоположную, т. е. того, в отношении которого проводится дисциплинарное собеседование. Такая перемена ролей помогает участникам лучше понять другую сторону при собеседовании. Соответственно это должно помочь участникам понять, что думает и чувствует другой человек, когда в отношении него в реальной жизни осуществляется дисциплинарное взыскание, и построить свое поведение соответствующим образом. Если подобные ситуации в реальной жизни не за горами, необходимо так составить игру-взаимодействие, чтобы она была как можно ближе к реальной ситуации, и здесь могут ПОМОЧЬ сами учащиеся, предоставив информацию, необходимую для проведения игры-взаимодействия.

Второй метод предназначен для ролевой игры и начинается, как правило, с просителя, пришедшего со своими проблемами, как это проис-

ходит в реальной жизни, а потому и в этом случае наибольший эффект будет достигнут, если взять проблемы реальной жизни и перевести их в практическое задание. В критической стадии собеседования, которая обычно идет по плану интервьюера, тренер просит участников поменяться ролями и **продолжать** игру с момента «переключения». Так как участникам приходится «влезать в чужую шкуру» и принимать другое **отношение**, проситель с проблемой теперь вынужден спорить, отставив противоположную точку зрения и видеть ситуацию совсем в другом ракурсе. Обычным для участников делом является придерживаться тех аргументов, на которые они опирались до того, как поменялись ролями, и во многих случаях наблюдатели видят, как меняются лица **участников**, когда они осознают, что существует другая, возможно, более подходящая точка зрения.

Перемена ролей соответственно помогает каждому увидеть и по **возможности** оценить точку зрения других людей и понять, что обычно существует более одного взгляда на существующую ситуацию, и, таким образом, можно рассмотреть большее количество возможных решений проблемы.

Если тренер будет очень чутким и внимательным в применении второго метода, ему удастся избежать возможных проблем на этапе перемены ролей. Разумеется, можно избежать проблем и в том случае, если пользоваться первым методом, хотя он, может быть, и не самый лучший.

Пустой стул

Многие методы и упражнения, применяемые в игре-взаимодействии двух участников, заимствованы у психологии и психотерапии. Одно из таких: упражнений — «пустой стул», это упражнение часто применяется для того, чтобы помочь человеку снять отрицательные эмоции, вызванные какими-либо проблемами в его жизни. В традиционной игре-взаимодействии двух участников, согласно названию, участвуют двое — интервьюер и соискатель, и часто это вносит элемент искусственности. Даже когда в качестве темы игры-взаимодействия предлагается реальная проблема, как правило, только для одного участника эта проблема реальна, в то время как другой играет искусственную роль.

Пустой стул, или моноспектакль, помогает решению многих проблем такого рода, но этот метод следует применять только на том эта-



пе тренинга, когда атмосфера в группе учащихся уже настолько прониклась искренностью и доверием, что учащиеся готовы рискнуть и приоткрыть свои потаенные чувства.

Для выполнения данного упражнения требуются два стула — один ставят напротив другого; обремененный **проблемой** человек садится на один из них, а другой остается пустым. Когда «носитель проблемы» внутренне настраивается, он начинает описывать проблему «человеку», якобы сидящему на пустом стуле. Так как «другой человек», естественно, лишен возможности перебивать и возражать, то «носитель проблемы» имеет возможность описать проблему во всех подробностях и в таком объеме, в котором считает нужным, — обычно последнее возрастает, так как «носитель», вживаясь в роль, чувствует себя все более «в своей тарелке» и дает волю своим потаенным чувствам. Часто говорящий настолько увлекается ролью, что забывает, что перед ним никого нет, и говорит так, как будто пустой стул занят собеседником.

В основе этого упражнения лежит метод, согласно которому, стоит вам в достаточной мере рассказать о своей проблеме, то очень вероятно, что вы сами найдете решение для нее. Это часто происходит в упражнении с пустым стулом. По крайней мере у «носителя проблемы» есть возможность высказать вслух то, что его беспокоит, без опасения неприятностей со стороны других людей, и уже одно только это способно облегчить проблему. Иногда носитель проблемы приходит к заключению, что либо проблемы не существует вообще, либо она настолько незначительна, что не стоит ни времени, ни беспокойства.

Существуют разновидности данного метода, подразумевающие более значительные действия со стороны лица, принимающего участие в «игре-взаимодействии». Одна такая игра начинается похожим образом, при участии «носителя проблемы», начинающего описывать свою проблему пустому стулу. По мере развития этого начального этапа говорящий перемещается на пустой стул и задает вопросы, ставит цели и делает замечания, как если бы в этой игре-взаимодействии постоянно присутствовал второй участник.

Затем говорящий снова возвращается на свой стул и отвечает на свои собственные вопросы и т. д. Если «носитель» считает, что можно продолжать в том же духе, то данное упражнение продолжается до тех пор, пока проблему не обсудят полностью, причем, несмотря на некоторую неестественность ситуации, многие находят ее приемлемой.



Психологическая драма, или «Пьеса с "горячей" ролью»

Вновь следует отметить, что игры-взаимодействия такого типа лучше всего проходят с реальными жизненными проблемами, привнесенными в учебный курс самими учащимися, желающими поделиться своими чувствами и, по возможности, решить свои проблемы. В основе данной методики лежит облегчение проблемы для ее «носителя», но не в реальной среде, естественной для проблемы, а в более безопасной и дружественной атмосфере тренинга. Во многих случаях именно тренеру или фасилитатору, обладающему большим опытом и умением в обращении с методикой такого типа, следует принять участие во взаимодействии с «носителем проблемы», а не другим учащимся.

Искусный фасилитатор может помочь «носителям проблем» облегчить проблему максимально реалистичным способом. Для этого фасилитатор может взять на себя роль другого участника проблемной ситуации. «Носитель проблемы» может войти в состояние сильного эмоционального напряжения, что может стать опасным для фасилитатора, если он незнаком с приемами психотерапии.

Наиболее естественное «горячее взаимодействие» возникает по поводу вопроса, возникающего во время тренинга и требующего ответа «здесь и сейчас»; такой вопрос может служить основой игры-взаимодействия. Зачастую это происходит вокруг проблемы, возникшей между двумя участниками программы, эту проблему изучают для того, чтобы а) решить проблему и б) дать участникам отработать навыки взаимодействия на реальном примере. При возникновении проблемы тренер/фасилитатор приглашает участников присесть и поговорить о проблеме в присутствии группы, при этом заручившись согласием участников вынести проблему на публику. Остальные члены группы обычно просят, чтобы их посвятили в суть проблемы, потому что они а) хотят получить опыт во взаимодействии такого рода, так как, возможно, им это понадобится в будущем и б) хотят посмотреть, как их товарищи справятся с ситуацией.

Часто перед началом игры-взаимодействия полезно договориться о некоторых основных правилах, как, например, замечания не должны затрагивать отдельную личность, участники игры не должны друг друга перебивать, а каждому должна быть предоставлена полная возможность высказаться. Тренеру дается разрешение вмешаться, если он почувствует, что игра выходит за все разумные пределы. Введение правил, на первый взгляд, способно сделать игру событием очень офи-



циальным, однако согласно моему опыту, если участники сами вводят правила и считают их своей собственностью, то это держит их в рамках разумного и реалистичного взаимодействия, где уместны нормальные человеческие эмоции, но недопустимо проявление негативного поведения.

Присутствие группы вначале может затормозить ход взаимодействия, но как только участники, возможно при **некоторой** поддержке фасилитатора, все больше и больше увлекаются игрой, взаимодействие становится совершенно естественным. В ходе такого взаимодействия возможно возникновение и других ситуаций: тренер и/или группа могут также быть втянуты во взаимодействие парой участников, и все закончится большим «семейным» советом.

Мониторинг

Тренер, чья активность, может быть, **и** не слишком бросается в глаза, тем не менее играет главную роль в игре-взаимодействии с двумя участниками. Тренер должен постоянно следить за эмоциональным фоном игровых взаимодействий и быть в постоянной готовности вмешаться, чтобы **исключить** возможность нанесения участниками друг другу морального ущерба.

Другая область обучения, где тренер может оказать ценную поддержку — это обзоры и отзывы. Хотя он или она могут и не быть «активными участниками» этих обсуждений, необходимо быть в курсе происходящего и обеспечивать максимальную пользу подобных сессий для учащихся. Обзоры-обсуждения имеют огромный обучающий потенциал, — зачастую даже больший, чем сама игра, и тренеру необходимо сделать все возможное, чтобы этот потенциал был реализован. Вы обнаружите, что многим людям нравится давать отзыв — официальный или неофициальный — хотя реакция на отзыв не всегда однозначна. Если отзыв противоречит тому, что они думают о своих собственных поступках, чувствах и поведении, они занимают оборонительную позицию и отвергают отзыв. Роль тренера состоит в том, чтобы при поддержке наблюдателя или даже при помощи специального отдельного тренинга в начале курса обеспечить выдачу отзыва в максимально приемлемой форме, так, чтобы он служил поддержкой обучению, а не источником конфликтов. Советую вам еще раз **перечитать** основные правила проведения обсуждения-отзыва, изложенные выше в настоящей главе.



ЭКСПЕРИЕНЦИАЛЬНОЕ ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

При моем произвольном подходе к названиям различных форм практической деятельности, отличающемся от пространного описания практических занятий, очень трудно классифицировать и описывать эмпирические занятия. Обычно я рассматриваю их в качестве непродолжительных, в целом неформальных и до некоторой степени неструктурированных (все это не обязательные требования) практических заданий для выполнения их в группах. Как правило, это небольшие группы, участвующие в программах повышения квалификации, где основной акцент делается на развитие межличностных и интерактивных навыков и поведение, а не на развитие прикладных технических навыков. И подобно структурированным практическим заданиям для группы, описанным в главе 9, такие группы — даже в большей степени — фокусируются на чувствах и элементах поведения, где участников поощряют оценивать отношение к другим людям — к оставшейся части группы, выступающей в роли «глашатая» и «отражателя» подобного отношения.

Менеджеры и другие практикующие специалисты считают необходимым концентрировать внимание на своих действиях, которые они осуществляют для выполнения задач, находящихся в сфере их ответственности, поэтому они фиксируют в памяти то, что они сделали и какие последствия это действие имело, во-первых, для них самих, и, во-вторых, — для окружающих. Программы повышения квалификации пытаются увязать оба аспекта воедино, показывая, что успех выполнения задания зависит от неперменного принятия в расчет чувств и потребностей других людей. Межличностные и интерактивные программы имеют тенденцию делать акцент на человеческих взаимоотношениях, предполагая, что если складываются эффективные взаимоотношения с руководителями, товарищами по работе и персоналом, то успешное выполнение поставленных задач достига-



ется с большей эффективностью. Соответственно учебные программы такого типа поощряют участников позволить развиваться своим чувствам и эмоциям и делиться ими, а не прятать их от остальных, и эмпирические занятия построены таким образом, чтобы обеспечить поддержку свободному проявлению таких отношений.

Зачем нужно применять экспериенциальные задания и методы

- Учащимся предлагается усовершенствовать межличностные и коммуникативные навыки, чтобы обеспечивать успешное выполнение заданий, работая с другими.
- Открытое взаимодействие людей увеличивает осознание отдельным человеком своего собственного поведения, а также поведения и потребностей остальных.
- Более широкое освещение проблем, особенно тех, в которых присутствует человеческий фактор.
- Возможности изучения личностного поведения и практическая отработка вариантов поведенческих моделей.
- Развитие отношений доверия между людьми, особенно если они работают в команде.
- Редкая возможность получить настоящий, откровенный и непредвзятый отзыв о том, как вас воспринимают другие и какова их реакция на вас.
- Другая редкая возможность проявить ваши чувства в безопасной обстановке.
- Осознание того, что вы не одиноки, что у других тоже случаются неудачи, радости — во всяком случае, они испытывают похожие чувства, и что можно что-то сделать.

Когда нужно применять экспериенциальные задания и методы

Межличностные экспериенциальные методы и задания, описанные в настоящей главе, имеют множество применений и могут быть представлены во множестве случаев. Их можно применять в следующих ситуациях:

- полный курс обучения навыкам межличностного и интерактивного поведения в программах, связанных исключительно с поведением учащихся, искусством человеческих взаимоотношений и осознанием поведения — и собственного, и остальных;
- программы обучения, предусматривающие структурированные целевые практические задания, но ограничивающие более широкое понимание и знания участников;
- когда в группе учащихся воцаряется атмосфера доверия, когда в группе в высшей степени развиты отношения взаимопомощи — как на групповом, так и на **ЛИЧНОСТНОМ** уровне;
- программы обучения, относящиеся к изучаемым методам и технологиям;
- программы повышения квалификации тренеров, чтобы расширить базу знаний и навыков учащихся тренеров для более эффективного выполнения программы.

v

Моделирование интерактивной программы

Большинство программ межличностного общения основано на некоторой модели личностного развития, например — «Иерархии потребностей» Маслоу, «Анализа деловых операций» Бернса, «Теорий Х и У» Мак-Грегора, психологии Скиннера, Фрейда и Юнга, модификаций поведения и чувств (*Вмод* и *Гмод*) Хани, а также модели восприятия и осознания, построенной Люфтом и Ингрэмом (Иохари Уиндоу), вот некоторые модели, одобренные различными практикующими тренерами.

Метод группы Т

Тренеров, участвующих в такого рода программах, обычно называют «фасилитаторами», так как в такой программе элемент преподавания/тренинга/лекционного материала минимален, а процессу обучения оказывается помощь и поддержка. Фасилитатор присутствует в качестве вспомогательного ресурса для учащихся, чтобы при необходимости давать направление их деятельности, помогать в разрешении спорных ситуаций и всячески способствовать процессу обучения, обеспечивая благоприятную для этого обстановку. Крайние примеры подхода такого типа описаны как «группы-Т», группы восприятия, группы столкновения и лабораторного тренинга.



Группы-Т «выросли» из «Группы тренинга», метода, дебютировавшего в 1940-х гг., основанного на тренинге межличностных отношений. Последний, в свою очередь, опирался на изыскания Курта Левина, рассматривавшего обсуждение в малых группах, и **получил** дальнейшее развитие в качестве тренерской методики в национальных лабораториях США по **методикам** проведения тренинга (*National Training Laboratories*). Философия тренинга групп-Т заключается в следующем;

- настоящее познание приходит в результате получения опыта в реальных жизненных ситуациях, пусть даже ограниченных рамками тренинга, а не в искусственно **создаваемых** играх;
- обучение состоится только при откровенном обмене мнениями членов группы;
- наиболее важно то, что сейчас происходит в группе, особенно то, что относится к чувствам и мнениям, а не то, какие действия были предприняты для выполнения задания;
- обучение состоится при любом мероприятии, которое будет иметь место, при условии, что атмосфера способствует желаемому обучению.

Для того чтобы соответствовать этой философии, провозглашенные цели и задачи должны способствовать:

- увеличению осознания участниками своих собственных чувств и реакций, а также чувств и реакций остальных;
- **повышению** способности группы анализировать и давать оценку происходящему в группе и между отдельными людьми;
- совершенствованию умения учащихся осваивать новые модели поведения и адаптировать уже имеющиеся образцы к ситуации с целью выработки и принятия наиболее подходящего поведения; где обмен мнениями проходит на основе взаимного уважения, а чувства подлежат контролю.

В Т-группе правит закон «двойных ролей», т. е. участники выполняют задание и одновременно осуществляют полное наблюдение. Им настоятельно рекомендуют обращать внимание на любое чувство или эмоцию, возникающую в результате действий группы или отдельных людей — удовольствие, беспокойство, злость, сожаление, неприятие — и дать полную волю выражению этого чувства в группе. Фасилитатор, чья роль заключается в оказании поддержки и предоставлении

ресурсов, может предложить действия, которые группа могла бы использовать в качестве инструмента для выполнения задач. Однако группа, как правило, самостоятельно вырабатывает действия, относящиеся к направлению, в котором работает, и к тому, что она хочет достичь. Фасилитатор может предоставить ресурсы и порекомендовать действия в помощь развитию группы в выбранном ею направлении, но контроль над группой остается почти полностью в руках самой группы.

Работа групп-Т может начинаться почти традиционным путем, так как фасилитатор в это время работает в соответствии с моделью, предлагающей учащимся вникнуть в ситуацию и действовать самостоятельно, когда программа следует от хорошо знакомого материала к незнакомому. Фасилитатор должен сформировать прочный фундамент осведомленности, открытости и восприимчивости, для того чтобы быть способным почувствовать момент, когда ему нужно начать осторожно отходить от активной роли.

Существуют также альтернативные малоструктурированные методы, согласно которым группу предоставляют самой себе с самого начала, а участие фасилитатора заключается только в том, что он говорит учащимся слова напутствия о необходимости **предпринять** действия для развития их взаимоотношений и **обучения**.

Является ли программа структурированной, частично структурированной или совсем не структурированной, развитие группы почти предсказуемо, так как оно идет в соответствии с пятиэтапной моделью, предполагающей, что большинство групп в прогрессивном развитии проходят пять этапов. Скорость, с которой группа проходит эти этапы, зависит от множества неоднозначных факторов — не забывайте, что речь идет о работе с людьми, и, возможно, некоторые группы не смогут обойти определенные этапы. Группы, формируемые таким образом, не всегда стабильны, особенно в ситуациях «нововведений **извне**» — будь то появление новых членов или отмена поддержки со стороны руководства, — либо в случае, когда на группу оказывают влияние внутренние факторы, такие как минирегрессивные процессы, спровоцированные конфликтами между отдельными людьми, **желанием/потребностью** отдельных людей во власти, ревностью и т. д., что, по сути, естественно для человеческих взаимоотношений в группах.

Вышеуказанные пять этапов развития группы часто описывают следующим образом:

- формирование;



- становление;
- стабилизация;
- выполнение поставленных задач;
- прекращение существования.

На стадии «формирования» группа просто собирается вместе, люди еще незнакомы друг с другом, и в их взаимоотношениях на этом этапе присутствуют чувства (которые учащиеся могут попытаться скрыть) неуверенности, опасения, волнения, энтузиазма, недоверия, интереса. Именно на этом этапе полезно представить «ледоколы» и другие вводные мероприятия. Как только группа начинает развиваться она переходит к этапу «становления», но, так как люди еще не избавились полностью от своих первоначальных чувств (в основном скрытых), таких как недоверие, подозрение, конфликт, то в результате возможностей, обычно связанных с властью, у учащихся возникает некоторая агрессивность. Члены группы могут решить уклониться от участия или вообще покинуть группу, и одной из причин этого будет тревога, вызванная общей атмосферой нестабильности. Фасилитатор должен быть очень осторожным в отношении своего вмешательства в задание на этом этапе, однако может содействовать прогрессу задания путем внесения предложений, но ни в коем случае не принуждения, которые постепенно приведут к большему взаимодействию положительных и полезных чувств и эмоций участников и снижению отрицательных чувств и эмоций, присутствующих в начале этого этапа.

Если группа управляется (извне или изнутри) на основе искренности и открытости, то она переходит к этапу «стабилизации», когда заключаются соглашения (возможно, посредством компромисса), развивается группа и ее интерактивные навыки, а также принимаются сознательные или неосознанные обязательства. Группа разрабатывает «Правила», которые утверждаются и вводятся в действие, также в норму входят процедуры, которые способствуют стабилизации группы, а расхождения во взглядах скорее решаются путем переговоров, нежели силовыми методами. Этап «выполнение поставленных задач» представляет собой развитие этапа стабилизации, когда группа выполняет то, что от нее требуется или то, что она хочет достичь. На этом этапе продолжают ранее уже упомянутые метания, когда группа мечется между этапами, причем в крайних случаях возможен даже возврат к этапу формирования, и так до самого конца, пока для группы не нас-



танет время прекратить существование, т. е. до этапа «прекращение существования».

Если такая поэтапная модель применима для учащейся группы, предполагается, что на этапе формирования структурированные практические задания будут наиболее полезны для группы и наилучшим образом приняты учащимися. На этапе «становления» может происходить постепенный отход от структурированных заданий в сторону менее структурированных, создаваемых самой группой. Стабилизация и выполнение поставленных задач подтверждаются ответственностью группы за действия, совершенные ею ради достижения целей задания, за обращение, по мере необходимости, к фасилитатору как к ценному ресурсу информации. На этапе прекращения существования группы практическое задание может снова превратиться в смесь структурированных заданий (чтобы обеспечить отход от намерений завершения обучения) и неофициальных, неструктурированных завершающих мероприятий, хотя иногда группе по душе официальное мероприятие, чтобы избавиться от грусти, сожалений и некоторого дискомфорта на этом этапе.

Окно Джохари

Многие программы развития межличностных навыков рассматриваются как инструменты обеспечения максимального развития поведения через обратную связь, причем желательно, чтобы это было в виде неофициального, согласованного обсуждения между членами группы. Фасилитатор может оказать этому поддержку, предоставив результаты обзора наблюдений с применением поведенческого анализа. Такой подход часто дает основу, на которой может строиться более личностная, внутренняя обратная связь.

Окно Джохари дает модель, показывающую ценность личностной обратной связи. Это модель восприятия и осведомленности, созданная двумя американцами, — психологом Джозефом Люфтом и психиатром Харри Интрэмом, а потому необычное название модели — Джохари — складывается из частей имен ее авторов — «Джо» и «Хари». Что касается «оконной» части названия модели, то она отражает основу модели, представленную в виде окна, в котором показаны различные виды личностного поведения. Это двухстороннее окно, куда информация втекает от нас к другим, произвольно или каким-либо другим способом, и обратно — от других в виде обратной связи. В результате такого движения мы можем больше делиться с другими

и соответственно убедить их больше делиться с нами — отсюда взаимное увеличение осведомленности и совместных действий.

Окно имеет четыре ячейки, как показано на рис. 12.1, где каждая ячейка показывает знания и осведомленность на разных уровнях восприятия. При передаче информации от одного лица к другому, ячейки будут менять размер, и каждое окно может быть изменено в соответствии с ростом доверия в группе, большей свободой проявления чувств и большей восприимчивости к обратной связи.

Верхняя левая ячейка известна под названием «Арена»: она включает то, что вам известно о самих себе и то, что другие думают о вас. Это область открытого общественного знания, которым владелец готов делиться. Размер этой ячейки в значительной степени зависит от личности отдельного человека, его искренности и его желания раскрываться.

	Известно о самих себе	Неизвестно о самих себе
Известно другим	АРЕНА	БЕЛОЕ ПЯТНО
Неизвестно другим	ФАСАД	НЕИЗВЕСТНОЕ

Рис. 12.1. Окно Джохари

В нижней левой ячейке содержится информация, которая вам о себе известна, и то, каким (какой) вы хотите казаться окружающим. Соответственно, другим неизвестно, что вы собой представляете на самом деле. Совершенно очевидно, что «Фасад» относится непосредственно к тем нашим действиям и ролям, которые мы играем на публике, и которые ясно дают понять, какими мы хотим быть в глазах окружающих. Наши способности, проявленные в исполнении желаемых ролей, показывают, в какой мере поддерживается «Фасад» либо насколько просматриваются наши действия и не происходит ли возврата к «Арене». Часто «Фасад» поддерживается за счет того, что мы называем ложным чувством безопасности, когда человек боится обнаружить свою истинную сущность, так как, если он это сделает, его чувства могут пострадать: «Если люди узнают, каков я на самом деле, я вряд ли им понравлюсь».

В верхней правой ячейке, расположенной от «Фасада» по диагонали, находится информация, известная о вас другим, о которой вы не имеете понятия. Для других является обычным делом замечать аспекты нашего поведения, которых мы не замечаем, и мы пребываем в этом неведении до тех пор, пока нам об этом не скажут. Если между нами и остальными существует достаточная открытость, то состоится обмен мнениями; при этом область «Белого пятна» уменьшится, а «Арена» увеличится, так как мы получим информацию, которой ранее не обладали.

Полагают, что нижняя правая ячейка — это то, что существует во всех нас, т. е. это те области нашей личности, о которых не знаем ни мы сами, ни окружающие. Некоторые подобные черты могут быть запрятаны так глубоко, что, возможно, никогда не проявятся, однако другие могут находиться прямо под нашей психологической оболочкой и выйдут наружу сразу же, как только наступят благоприятные для них условия.

Движение ячеек окна Джохари отражает результат развития группы или отдельной личности. В начале жизненного цикла группы ячейка «Арены» будет маленькой, так как мало кому из членов группы захочется сразу раскрыться. В противоположность уменьшенной «Арене» «Фасад» будет увеличиваться, как только мы начнем действовать, отражая тот наш образ, который мы хотим показать окружающим и который, однако, не всегда соответствует тому, что есть на самом деле. Обратной связи (отзывов) пока не наблюдается, поэтому «Белое пятно» остается на прежнем уровне, так же как область «Неизвестного». С увеличением открытости и развитием обратной связи по мере прохождения группой соответствующих этапов становления, стабилизации и выполнения поставленных задач «Фасад» и «Белое пятно» уменьшаются, осведомленность смещается в область «Арены», давая возможность проявиться некоторым аспектам «Неизвестного».

В программе будут задействованы задания, цель которых — подтолкнуть учащихся к открытому обсуждению и добиться приведения окна в движение, о котором говорилось выше.

Время

Планирование времени практических занятий в программах развития навыков межличностного общения — самая трудная задача для тренера, а потому планирование времени на проведение отдельного практи-



ческого задания связано с теми же проблемами, что и выше. Структурированные задания не вызывают особых проблем на начальном этапе, однако такое положение не вечно. Цель задания — переход от формального стиля к неофициальному, передача власти от фасилитатора к группе, а при этом снижается, а то и вовсе исчезает контроль фасилитатора над временем. Единственный приемлемый способ контроля над временем — это передать группе не только полномочия, но и обязанности следить **З**атем, чтобы задание с наибольшей эффективностью выполнялось в пределах отпущенного на него времени до того момента, пока фасилитатор вновь не возьмет в свои руки контроль за временем. Однако последнее может быть предоставлено группе на постоянной основе, если группа достигла такого уровня зрелости и ответственности, что сама способна действовать эффективно.

Подготовка и проектирование

Хотя многие задания в программах, предусматривающих разнообразные познавательные задания и упражнения, возникают спонтанно или вызываются к жизни учащимися, это не значит, что нет необходимости уделять внимание подготовке таких заданий. Фактически, требуется обратное, а потому фасилитатор должен иметь в виду следующее:

1. Определить методы, которыми будут пользоваться.
2. Рассмотреть сколько раз и в каких пределах он (фасилитатор) собирается вмешиваться в ход задания.
3. Определить и подготовить к применению структурированные практические задания в начале и в конце курса обучения, частично структурированные задания — в другое время, а также список **«СПОНТАННЫХ»** идей, которые можно предложить учащимся в случае, если они будут искать **поддержки**.
4. Определить, каким образом будет осуществляться «управление» временем.
5. Принять решение по поводу методов наблюдения, таких как, например, поведенческий анализ, и решить, в каких пределах его использовать, если потребуется.
6. Принять решение о роли, которую необходимо исполнять, сохраняя гибкость для того, чтобы легко приспосабливаться к меняющимся обстоятельствам.

Так как вам доподлинно неизвестно, в **какой** форме будет развиваться курс обучения (эта область в большей мере определяется учащимися), вам придется запастись большим арсеналом ресурсов, включая структурированные и частично структурированные задания, идеи по поводу «спонтанно» возникающих игр и заданий, инструменты для наблюдения, размышления и обратной связи. Те первичные структурированные задания, которые вы намереваетесь использовать в курсе обучения, не должны отпугивать учащихся, но быть Именно в той форме, которая позволила бы учащимся наилучшим образом проявлять свои взгляды и чувства, при условии, что учащихся осторожно направляют в том плане, чтобы обсуждение и обзор практических заданий проводились в соответствии с тем, как это делалось в первичных заданиях.

КАКИМ (КАКОЙ) Я ВИЖУ СЕБЯ

После соответствующих вводных сессий и презентации программы, было бы полезным попытаться получить больше личной информации об учащихся, помимо той, которая становится доступной в ходе традиционной вводной сессии. Никто не даст вам гарантии, что вам покажут глубину чувств и личностных восприятий, однако, согласно моему опыту, учащиеся любят поговорить о себе, а также приветствуют еще некоторые темы для разговора.

Данное задание вводится фасилитатором по мере развития деятельности группы, чтобы помочь членам группы лучше узнать друг друга и заложить основы взаимоотношений в группе.

1. Подготовьте краткое описание в соответствии с образцом, представленным ниже.
2. Дайте участникам время подумать о форме, завершить неоконченные утверждения и отрепетировать свои презентации.
3. Если группа учащихся невелика по размеру (например, 6 человек), то они могут оставаться вместе; более крупную группу (например, 12 человек) следует разделить на две половины.
4. В кругу своей группы учащиеся представляют свои ответы и объясняют, почему их ответы именно таковы. На учащихся не должно быть оказано никакого давления с целью заставить их выразить более глубокие чувства и мнения, чем те, которые они хотят показать. Их можно только поощрить.
5. Вслед за презентациями фасилитатор может возглавить обсуждение задания, приглашая учащихся высказать свое мнение по поводу задавае-



мых вопросов и того, что они ожидали услышать или сказать; что они думают по поводу сказанного ими или их товарищами; что бы они сделали по-другому, если бы задание повторилось; насколько, по их мнению, задание помогло развитию взаимоотношений в группе.

- б. При использовании подгрупп второй фасилитатор по завершении презентации подгруппы может возглавить обсуждение в одной из групп, в то время как вы руководите другой. По окончании обзоров, проводимых в подгруппах, учащиеся могут снова собраться вместе для обсуждения общих опорных точек обучения, выявленных в ходе задания.

КАК Я ВИЖУ СЕБЯ

1. Дома я кажусь своей семье.....
2. На работе я кажусь своим коллегам.....
3. Я думаю, что мой начальник считает меня.....
4. Когда окружающие говорят о тех, кому удастся многого достичь, я бы сказал, **что** я.....
5. Моя самая большая потребность как менеджера/начальника.....
6. Я чувствую себя наиболее счастливым (-ой), когда.....
7. Я чувствую себя наиболее одиноким (-ой), когда.....
8. Больше всего в моей жизни меня разочаровывает.....
9. В отношении искренности, открытости или признания людей, я.....
10. В качестве члена группы я обычно.....
11. Чувства (эмоции), которые мне легче всего выразить, это.....
12. Чувства (эмоции), которые мне труднее всего выразить, это.....
13. Мое первое впечатление от группы было.....
14. Когда я получаю плохой отзыв о своих действиях или поведении, я ...
15. Я пришел на этот курс, потому что.....
16. Я надеюсь получить от этого курса.....

Задания, следующие за начальными структурированными — с целью помочь самораскрытию личности и **большей** откровенности — могут и в дальнейшем быть менее структурированными и формализованными, чья цель — создание свободной, неформальной, открытой атмосферы учебного курса. На этом этапе обучения студенты склонны

в большей мере контролировать свое обучение и нести за него ответственность. Естественно, при первой возможности, даже в более формализованной части программы, имеет смысл передать ответственность учащимся, вначале, возможно, незаметно их направляя — во время проведения обзоров и обсуждений — наиболее эффективным способом.

Если на более поздних этапах обучения фасилитатора как основного источника информации просят предоставить практические задания для выполнения в группе, они должны быть минимально структурированными, т. е. быть представлены буквально в виде заглавий и кратких описаний, инструкций. В качестве примера подобной **практическо-познавательной** деятельности группе может быть предложено подумать на тему «Где мы сейчас **находимся?**», используя всю имеющуюся информацию по их собственному усмотрению. Подобные упражнения для развития профессиональных навыков и практическо-познавательных заданий могут включать предложение группе поразмышлять на тему «**Управление** поведением в процессе проведения коммерческих переговоров, требующих взаимных уступок и компромиссов. Каким образом группа разрешит такую ситуацию и насколько она будет успешна?». Основная цель данного предложения — повышение группой навыков работы в команде, когда требуется совместное принятие решений проблем, касающихся всей группы, совершенствование навыков управления поведением как индивидуальным, так и групповым и наглядное изучение моделей поведения, на которых можно учиться и совершенствоваться.

Кладовая ресурсов

Я предложил бы всем фасилитаторам сделать так, чтобы со временем их роль становилась менее заметной, — и во время ввода в курс практических познавательных упражнений, и в любых других заданиях, поддерживающих атмосферу практически — познавательного обучения. Различные задания на начальном этапе настраивают группу на совместное обучение в процессе совместного выполнения более или менее структурированных заданий, наиболее привлекательных для совместного творчества, и далее, продвигаться сквозь все менее структурированные задания к такому положению, где главным является учащийся. Мой опыт подсказывает, что даже в том случае, когда



достигнут этот последний этап, учащиеся все еще нуждаются в поддержке фасилитатора, потому что обучение несет с собой нечто новое и иногда шокирующее. Естественно, что такая поддержка вполне допустима, если о ней просят. Фасилитатор, однако, не должен использовать просьбы о помощи как инструмент сохранения своей власти и контроля над группой, оказывая ей минимальную поддержку и предоставляя ей бороться за выживание.

Таким образом, готовясь к программе обучения, фасилитатор должен позаботиться о создании «кладовой ресурсов». Фактически, это большая коробка, полная папок и других материалов. В папках содержатся описания, инструкции и краткие содержания большого количества заданий, сообразных данному курсу. Здесь могут содержаться материалы заданий от полностью структурированных до частично структурированных и совсем неструктурированных, но охватывающих все типы заданий, предложенных выше. Также следует иметь все материалы, необходимые для выполнения заданий, хотя многие папки содержат только листок бумаги с перечнем вопросов, подобных изложенным выше по поводу позиции группы и ее отношения к модификации поведения.

В ответ на просьбу учащихся вмешаться, фасилитатор может просто отослать их в «кладовую» подобрать что-то, удовлетворяющее их текущим потребностям, — такой поступок фасилитатора сам по себе является заданием по развитию умения анализировать, оценивать потребности, принимать решение, — и такое задание может даже быть не менее сложным, чем большинство структурированных заданий! Вы можете прямо или косвенно дать учащимся понять, что им принадлежит право использовать или не использовать материалы, принять решение и воплотить его в жизнь, и не забудьте упомянуть, что вы, как всегда, будете рядом с ними, готовые поделиться любой информацией, материалами или предоставить любую необходимую поддержку.

Обсуждение результатов поведенческого анализа

Одна из возможностей, которой вы обладаете как «не вмешивающийся» фасилитатор, это возможность в течение длительного периода времени наблюдать за группой с близкого расстояния и анализировать поведение участников, используя, по-возможности, поведенческий анализ.

Имеет смысл заранее дать знать группе о том, что вы собираетесь делать, что из себя представляет поведенческий анализ и каким образом его можно применять. Мало кто будет возражать **против** этого, скорее наоборот, группы становятся очень заинтересованными в результатах. Согласно моему опыту, не стоит спешить с передачей им информации, — ведь, как говорится, одна ласточка погоды не делает, — гораздо лучше собирать и анализировать информацию до тех пор, пока примерно две трети курса не будет пройдено, а затем предложить обсуждение результатов поведенческого анализа (ПА). На такое предложение редко отвечают отказом. Анализ накопленной информации поможет выявить образцы поведения за определенный период времени и показать, каким образом поведение могло бы изменяться. Подтвержденные данные научных исследований в форме удобной для понимания также могут использоваться группой вместе с материалами по ПА, чтобы дать оценку и произвести анализ моделей группового и индивидуального поведения. Хотя я очень мало говорю о материале помимо общих сведений о форме, однако осмелюсь повторить, что всегда готов ответить на вопросы, требующие пояснений. Дайте группе достаточно времени, чтобы каждый мог самостоятельно подумать над своим аналитическим листком, сравнить свои данные с информацией других членов группы, либо в парах (обычно вначале), либо (далее) перед лицом своей группы и определить:

- их модели поведения;
- те проявления поведения, которые, по их мнению, следует некоторым образом изменить.

В зависимости от степени осведомленности группы вам, возможно, и не придется вмешиваться, чтобы **предложить** варианты моделей поведения (индивидуального или группового) или поддерживать учащихся в выборе наиболее **подходящих** способов достижения ими соответствующей модели. Следующее задание, структурированное или неструктурированное, должно ставить модификацию поведения в качестве практической цели, а также в этом задании большое внимание должно уделяться обсуждению успешной модификации. Часто мне приходилось убеждаться в ценности метода «аквариума» для достижения данной цели, хотя почти в любом задании модификация выдвигается в качестве цели.



ЭГО

На этапе модификации поведения или, возможно, раньше, в том случае, когда группа продвигается особенно медленно или вообще опаздывает, можно предложить ввести правило Эго. Естественно, что на этапе формирования и становления, и зачастую на этапе стабилизации, учащиеся делают **замечания, типа:** «Говорят, что...», «**Похоже**, они считают, что...» или даже «Всегда можно попытаться...» Подобные замечания обычно отражают попытки лишить предложения или заявления личной окраски. Чаще всего это происходит потому, что говорящий опасается, что его предложение будет воспринято настороженно, если он даст почувствовать свою глубокую личную заинтересованность. Подобное «обезличивание» удерживает некоторую официальность в отношениях учащихся и препятствует развитию более доверительных отношений, т. е. не дают приблизиться более, чем «на расстояние вытянутой руки». Во многих случаях учащиеся ощущают что-то мешающее развиваться отношениям в группе, и если окажется, что «обезличивание» — одна из причин, они будут рады вашей помощи, надо только правильно выбрать время. Многие слишком хорошо усваивают, что частое употребление в обществе слова «я» — неприлично, а потому затрудняются использовать его при общении с другими людьми. Такие люди часто испытывают облегчение, когда «правила» меняются настолько, что быть эгоистом не только не порицается, но и, наоборот, поощряется.

Вмешательство фасилитатора должно быть постепенным, и в этом может помочь анализ шести категорий вмешательства по Херону, упоминаемый в главе 2 настоящей книги. В любом случае «правила» такого типа будут включать:

- всегда используйте «я», делая личное заявление, для**того** чтобы констатировать право собственности на свое мнение;
- не произносите слова «они» — если только речь не идет о каких-то людях, их взглядах или поступках;
- употребляйте «мы», только тогда, когда решение и в самом деле было принято «нами», а не «мною»;
- ссылайтесь на конкретные имена, а когда задаете вопрос, обращайтесь к человеку по имени, чтобы он понял, что вопрос адресован именно ему;
- по мере возможности придерживайтесь настоящего состояния ситуации взаимодействия — «здесь и сейчас», не особенно углубляясь в прошлое, будущее или предполагаемое.



Прочие интерактивные модели практического обучения

Прямая модификация поведения, согласно описанному выше, — не единственная модель для практических заданий в курсе интерактивного обучения. У каждой модели есть свои последователи, которые твердо верят, что модель, которую они поддерживают, и есть самая эффективная. Выбор за вами, однако осмелюсь вас предостеречь: чем сложнее модель, тем большее вмешательство обычно требуется от фасилитатора. Вам предстоит прочитать о многих методах, испытать их на практике, поэкспериментировать с ними, используя все известные вам подходы, — и только в этом случае вам удастся разработать самую удобную для вас модель. В противном случае вас будет мучить чувство недовольства методом, и, хотите вы этого или нет, оно сразу передастся учащимся.



РАЗНООБРАЗНЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ И СПОСОБЫ ИХ ЗАВЕРШЕНИЯ

Большое количество игр и практических заданий, используемых в программах тренинга и повышения квалификации, относится к определенной практической деятельности, что также не исключает их полезности для других программ обучения. Данные игры и задания разделяются на упражнения на построение доверительных отношений, игры на закрепление пройденного материала и контрольные задания, завершающие курс. Контрольные завершающие задания также могут быть синонимами заданий и упражнений на закрепление пройденного в программе материала, но в данном случае закрепление пройденного материала будет включать только те упражнения и задания, которые отличаются от контрольных работ по завершении курса или раздела программы.

Упражнения на построение доверительных отношений

Описание

Несмотря на то что задания такого типа относятся в основном к обучающим программам межличностного общения, их можно использовать во множестве ситуаций, включая лидерство и развитие навыков работы в команде. Так как начало созданию товарищеских отношений в группе уже положено, то целью упражнений становится укрепление таких отношений путем наведения мостов доверия между членами группы. Доверие — это основной элемент большинства тренингов и учебных программ, особенно там, где учебные сессии проходят под открытым небом. Большинство упражнений на построение



отношений доверия относительно просты, часто требуют некоторых физических усилий, иногда предусматривающих элемент риска, хотя последнее необходимо свести к минимуму и привести в полное соответствие с требованиями безопасности для тренингов на открытом воздухе.

Сопричастность и время

Совершенно естественно, что каждый в группе должен принять участие в упражнениях на построение доверительных отношений, для того чтобы установить отношения как можно с большим количеством людей в пределах своей группы. Возможно, отдельно взятому учащемуся просто не хватит времени на взаимодействие со всеми товарищами по группе, тем не менее необходимо приложить все усилия для того, чтобы максимально увеличить сеть **общения**.

Соответственно, количество времени, отведенное на упражнения такого типа, будет существенно отличаться от упражнения к упражнению, в зависимости от сложности, хотя, как правило, такие упражнения непродолжительны по времени, так как не нужно делать на упражнении слишком большой акцент.

Подготовка, проектирование и применение

Большинство упражнений на построение доверительных отношений в силу своей относительной простоты не требуют слишком много времени на планирование и построение, в отличие от принятия начального решения о том, включать ли практические задания в программу и если включать, то какие. Для таких упражнений редко требуются письменные инструкции и тренер обычно ограничивается их устным представлением аудитории, либо, при необходимости, показывает то, что предстоит сделать учащимся.

Однако само решение о том, использовать ли упражнение на доверие или нет, принимается не так легко, так как всегда существует опасность эмоционального риска. Ранее упражнения на доверие проводились по причинам, не всегда имеющим отношение к потребностям учащихся, и в некоторых кругах даже получили плохую репутацию. Многие упражнения такого рода требуют физического контакта, что не всем нравится, а потому не должно быть никакого принуждения к участию, кроме деликатного убеждения, в ситуациях, когда человек испытывает нерешительность.



ПРОГУЛКА «НА ДОВЕРИИ»

Это часто используемое упражнение на построение доверительных отношений, в котором наряду с элементом доверия содержится много других элементов обучения. Группу учащихся делят на пары, и в каждой паре одному человеку завязывают глаза. «Зрячему» предлагается вывести «слепого» на прогулку по площадке для тренинга, т. е. обвести вокруг возможных препятствий, позаботившись о том, чтобы «слепой» ничего себе не повредил и чтобы ему ничто не угрожало. Согласно условиям игры, запрещается давать «слепому» какие-либо устные инструкции, как следует двигаться, хотя «слепой» и его «поводырь» могут во время прогулки говорить обо всем остальном. Обычно общение пар проходит на невербальной основе, а также при помощи тактичных предупреждений, например, о том что впереди ступенька вверх или ступенька вниз, что следует остановиться, идти и т. д. Во время прогулки «зрячему» следует обращать внимание на предметы, которые «слепой» может узнать по фактуре, на ощупь, по запаху или даже по вкусу. Все эти ощущения составляют часть беседы, по мере того как продолжается доверительная прогулка. Другим вмешательством со стороны «зрячего» может быть предложение остановиться и послушать птиц, животных, шум дорожного движения, тишину, сделать глубокий вдох — ощутить ароматы трав.

По истечении примерно 10 минут, когда пара отойдет на самое дальнее расстояние от помещения, где проходит тренинг, участники меняются ролями и пара возвращается в аудиторию, используя на обратном пути те же методы, что и раньше.

Когда все пары участников возвращаются в аудиторию, примерно после полчасового перерыва им предлагается обсудить полученный опыт, описать все нюансы своих ощущений, отличия от традиционной прогулки, особенности «слепого» состояния и то, каким образом развивались отношения доверия — если таковые и в самом деле возникли! По завершении парных обсуждений тренер может привести группу к общему обсуждению, предлагая учащимся поделиться своими мыслями по поводу общих моментов обучения и его особенностей.

Это упражнение можно провести на ранних стадиях курса обучения, и на основании собственного опыта могу сказать, что почти всегда оно способствует развитию доверительных отношений в группе или команде.

ФИЗИЧЕСКОЕ ДОВЕРИЕ

Существуют и другие упражнения на создание отношений доверия, где один из участников лидирует, пользуясь достаточным доверием остальных членов группы, которые позволяют вовлечь себя в разные виды физической деятельности, когда им приходится полагаться на других, не давая им пострадать.

В качестве примеров такого типа можно привести следующие упражнения.

- Участники становятся в круг, в центр круга ставят еще одного участника с либо завязанными, либо плотно закрытыми глазами. Человек в центре отклоняется назад, но кто-либо из товарищей по группе, стоящих вокруг него, не дает ему упасть. Это повторяется несколько раз, затем место в центре занимает другой участник, и т. д. Большинство участников впоследствии признавались, что в первый и второй раз им было очень страшно падать, потому что им казалось, что проходило очень много времени, прежде чем их успевали подхватить, однако вскоре у них возникло чувство доверия.
- Человек лежит на полу с закрытыми глазами, ему предлагают расслабить мышцы и не сопротивляться. Другие участники — обычно от 4 до 6 человек (в зависимости от габаритов и веса лежащего, а также от того, насколько силен самый слабый из поднимающих) подсовывают руки под лежащего — под его талию, бока и даже под плечи — и поднимают его. Затем, как в предыдущем примере, упражнение повторяют для других членов группы.
- Упражнение, требующее несколько большего физического риска: 6 человек берутся за руки таким образом, что образуют «люльку». Седьмой участник разбегается и «ныряет» в «люльку». Восьмого участника для подстраховки можно поставить в конец «люльки».

Эти и другие физические упражнения применяются для развития доверительных отношений между членами группы, которые работают или собираются работать вместе. Физическое доверие способствует — хоть и не гарантирует — развитию других форм доверия, необходимого для продолжения учебного процесса.

Вам следует хорошо проинформировать учащихся о целях практических заданий и их связи с учебной программой, но даже это не избавит вас от ситуаций, когда вам придется преодолевать некоторое сопротивление учащихся. Часто они не видят связи практических заданий с учебным процессом или просто считают их «дурацкими играми», в чем, возможно, и ваша вина, — значит, вы не смогли четко объяснить причины и цели задания и вам следует вспомнить, как вы представили задание учащимся. Самые серьезные трудности возникают у тренера, когда большинство, — но не вся группа — хотят продолжать делать упражнения на развитие доверительных отношений, и это после того, как вы четко изложили причины проведения данных упражнений. Если вы последуете желанию одной части группы, то поставите под угрозу свои отношения с оставшейся частью, если вы ничего не предпримете, лучше от этого группе тоже не будет. В своей практике я успешно применял метод, заключающийся в следующем: я разрешал продолжать делать уп-



ражания тем, кто этого хотел, и в то же время давал другой части группы какое-то задание для выполнения, например, я нахожу уместным попросить их составить и обсудить список «за» и «против» упражнений на развитие доверительных отношений в некоторых обучающих программах — и представить его на рассмотрение той части группы, которая принимала участие в этих упражнениях!

Упражнения на закрепление пройденного материала

К настоящему времени я уже достаточно написал о разнообразных способах оценки и закрепления материала, изученного в программе тренинга (Rae, 1991).

Закрепление и оценка знаний и опыта, полученного в результате практических заданий, обычно происходит в середине и в конце программы. Промежуточную проверку знаний лучше всего проводить при помощи игр, продолжая, таким образом, практические задания, составляющие часть учебного курса на этом этапе. Если вы примените здесь более академичный подход, учащиеся расценят это как шаг назад.

Обзоры могут быть краткими или более развернутыми, требующими значительного времени. Не так уж и важно, какой подход будет применен, — не спрашивайте учащихся, что они хотят получить от данного курса до тех пор, пока вы не будете в состоянии это предоставить, идет ли речь о новом материале, повторении ранее пройденного, но не слишком хорошо преподаваемого или усвоенного, или о закреплении другого материала. Все это требует времени, которое, вы, возможно, не запланировали, но, которое тем не менее придется изыскать, если это потребуются учащимся. Если вы не хотите, чтобы курс потерпел неудачу, — не задавайте этого вопроса!

Ежедневные обсуждения

Необходимость наблюдать за усвоением материала в ходе курса обучения может повлечь за собой чрезмерное увлечение обсуждениями, что может стать заметным для учащихся. Таким образом, устраивайте обмен мнениями только тогда, когда вам действительно необходимо знать, как идет обучение на данном этапе, а сделать это можно только таким способом. Более долговременные программы требуют, чтобы обзор проводился либо ежедневно, либо в конце каждого раздела курса.



Существуют две точки зрения по поводу того, когда проводить обзор. Обычно вы просите группу учащихся, иногда разделенную на подгруппы, встретиться и обсудить курс, то что им удалось узнать, то, что вызвало затруднения, а также высказать любые замечания. Затем вы просите, чтобы они изложили вам свое мнение, возможно, при помощи листа флипчарта, который помещается **ТУТ** же и который позже используется в качестве аргумента. Возможны расхождения во мнении подгрупп, а потому необходимо проведение общей (пленарной) сессии, чтобы разрешить эти противоречия или найти компромисс. Вам будет необходимо записывать их требования при наличии таковых и принимать немедленные действия по разрешению проблем. Поэтому в тех случаях, когда вы задаете вопрос, вам следует предусмотреть время, чтобы обдумать полученный ответ.

Различие во мнениях по поводу ежедневных обсуждений пройденного материала состоит в том, проводить ли их в конце каждого дня или в начале следующего. Если их проводить в конце каждого учебного дня, то память и восприятие происшедшего будут свежими, в то время как, откладывая обсуждение до следующего утра, можно утратить полноту информации, а также следует учесть естественное желание учащихся двигаться дальше по курсу тренинга. Лично я все же предпочитаю проводить обзор утром следующего дня, увязывая обсуждение с вопросником, который учащиеся должны заполнить накануне вечером и который они будут представлять утром следующего дня. Это также способствует активному началу учебного дня, стартовой точкой которого может послужить то, что учащиеся хотели бы прокомментировать. Однако некоторые тренеры предпочитают вечерние обсуждения, особенно когда есть какие-либо сомнения, что все идет не очень хорошо и соответственно они хотели бы иметь некоторое резервное время до завтрашнего дня, чтобы подготовиться и попытаться решить некоторые проблемы.

Промежуточные обзоры

Существует бесчисленное множество инструментов обзора, как традиционных, так и новых. Согласно моему опыту, если речь не идет о научной точности (что довольно редко и не всегда возможно), учащимся нравятся новые методы, позволяющие получить требуемые результаты без применения каких-либо слишком сложных инструментов. Ниже приведены два примера подобных методов, которых на самом деле гораздо больше и которые способны подвинуть вас на внедрение нового.



«ТОЧЕЧНЫЙ» ОБЗОР

Перед вами пример обзора прогресса обучения, быстрота и стихийность которого могут вызвать у вас осложнения, если приходится иметь дело с некоторыми аспектами содержания или повторять его. Сам по себе обзор займет около часа, но это стоит того, если вы не слишком хорошо знаете, как продвигается курс.

Вот наиболее распространенный вариант этого упражнения.

1. Попросите, чтобы каждый написал на листе бумаги три свои самые главные мысли по поводу программы.
2. Разбейте группу учащихся на пары, чтобы из шести совместных утверждений, принесенных ими на собрание, они отобрали три.
3. Когда будет принято решение по трем утверждениям, необходимо создать группы из 4 человек, которым также дается задание выбрать три утверждения из шести, вынесенных группе на рассмотрение.
4. Если позволяет время и количество участников, можно создать группы по 8 человек, чтобы определить и окончательно согласовать шесть утверждений.
5. Шесть окончательных утверждений записываются на листе флипчарта, подобно тому, как это изображено на рис. 13.1, а авторы этих утверждений в случае необходимости дают пояснения.
6. Затем все члены группы по очереди подходят к флипчарту, и каждый ставит точку в графе соответствующей рейтинговой колонки, выражая, таким образом собственное отношение к утверждению. Колонки могут быть озаглавлены: СН — совершенно не согласен; Н — не согласен; С — согласен; ПС — полностью согласен с утверждением.

Как только каждый заявит таким образом свою точку зрения, станет очевидным, существуют ли в группе проблемы, требующие немедленного действия.

Набор утверждений	СН	Н	С	ПС

ТЕМПЕРАТУРНЫЙ РЕЖИМ

Это забавный способ получения мнений учащихся о программе, применяемый в паузах по ходу курса. На рис. 13.1 изображен своего рода график, который выводится на листе флипчарта и выставляется на всеобщее обозрение в начале курса. Данный пример помогает узнать другие ощущения учащихся от курса, отличные от их мнения об атмосфере обучения. Так, например, каждого учащегося просят подойти и поставить свою личную отметку (инициалы, полное имя и т. д.) напротив той «температуры», которая наиболее соответствует его ощущениям. Основные расхождения следует обсудить, но никакого давления не должно быть оказано на члена группы, если он не захочет давать пояснения. Как правило, на следующем этапе тот член (члены) группы, чьи ощущения расходятся с мнением большинства, охотно дает пояснения таких расхождений, если они все еще существуют, или почему они существовали в предыдущей ситуации.



Рис. 13.1. Атмосфера курса .

На каком-то этапе курса (или этапах, в зависимости от длительности программы), попросите членов группы сделать личные пометки таким же образом. В результате все могут наблюдать изменения в восприятии программы, а также различные проблемы, с которыми приходилось иметь дело сразу же по их появлении или вскоре после него. Самое благоприятное время для заполнения графика — это время прямо перед обеденным перерывом, а не начало или конец дня и уж не сразу после обеденного перерыва!



СЧАСТЛИВЫЕ ЛИЦА

Вариант с термометром может быть дополнен введением в таблицу изображений лиц-масок — улыбающихся и печальных — как на рис. 13.2.

Учащихся просят поместить свою отметку рядом с лицом, которое наилучшим образом выражает их чувства. И, как упоминалось выше, этот процесс может повторяться несколько раз в продолжении курса обучения, чтобы продемонстрировать изменения и определить проблемы, требующие решения. Варианты с «улыбающимися» лицами предназначены для оценки учащимися того, насколько велика была возможность участия в процессе членов группы.

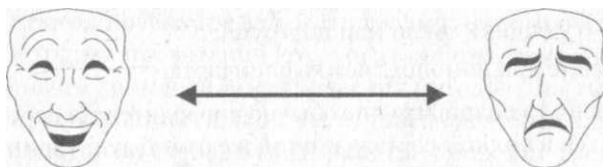


Рис. 13.2. Счастливые лица

РУЛЬ

Данная схема применяется для того, чтобы выяснить, что думают учащиеся по поводу темпа курса обучения, и руль, соответственно, ассоциируется с машиной и скоростью. Участникам предлагается внести свою личную оценку в тот сектор, который они считают наиболее соответствующим их мнению, как показано на рис. 13.3.



Рис. 13.3. Темп курса

Проведение обзора по окончании программы

Обзор или закрепление пройденного материала в конце программы обычно проводится при помощи анкетирования. Если анкеты хорошо составлены, они могут предоставить вам большое количество ценной объективной информации о тренинге, о степени обучения в непрерывной записи. Однако могут быть использованы и менее официальные подходы, включая выполнение одного из графических методов, описанных выше:

- обзор-обсуждение в полной группе;
- обзоры «гудящих» групп или подгрупп;
- обсуждение при помощи листов флипчарта.

Обсуждение в полной группе обычно проводится тренером с группой учащихся в полном составе и в той же самой аудитории. Обсуждение можно начать следующим вопросом: «Что вы думаете по поводу того, как прошла **программа?**», хотя, с другой стороны, это слишком общий вопрос, чтобы на него можно было получить рациональные и подробные ответы. Как правило, группе требуется некоторая помощь в определении областей, где они могут высказаться, и эту помощь можно предоставить, записав на листе флипчарта те предметы или темы, по поводу которых тренер хотел бы услышать замечания учащихся. Этот лист будет способствовать рациональному обсуждению, играя роль «списка покупок». Темы обсуждения не должны быть жестко разграничены, а учащиеся должны иметь все возможности обсудить темы, не включенные в данный список, и высказать все замечания, которыми они хотят поделиться в ответ на заключительный призыв: «Есть какие-нибудь еще замечания?»

Вот некоторые проблемы, которые может вызвать такой подход, особенно если группа больше 6-8 человек:

- не все имеют возможность говорить;
- самые застенчивые члены группы могут «затеряться» среди товарищей по группе и не сделать своего вклада в общее обсуждение;
- более активные члены группы могут захватить инициативу и лоббировать **СВОИ ВЗГЛЯДЫ**.

Все эти проблемы можно в значительной степени предотвратить за счет создания «гудящих» групп и подгрупп, разделив общую группу

учащихся на маленькие группы по 3 человека. Группам дается время на обсуждение поставленных вопросов и внесение своих замечаний в маленькой группе, где каждый имеет возможность высказаться. По истечении времени группы вновь собирают вместе и спикер от каждой группы представляет ее мнение, пользуясь методами, описанными ранее в настоящей книге. За этими презентациями следует общее обсуждение, а расхождения во мнении проясняются по мере того, как они возникают.

Обсуждение при помощи листов флипчарта

Данный подход позволяет избежать традиционного обсуждения в группе, методика проведения которого описывалась ранее, и предлагает большее применение графических методов. Листы флипчарта с предварительно подготовленными утверждениями или вопросами, помещаются на стенах аудитории, где проходит тренинг. Учащимся предлагают ознакомиться с содержанием листов и добавить свои замечания, подписавшись под ними, если на то будет их желание. В качестве альтернативы каждому учащемуся выдается набор стикеров — клейких листочков для записок, и предлагается записать свои замечания на **стикере** и поместить его на соответствующий лист флипчарта. После того как будут внесены все комментарии, учащимся предлагается ознакомиться с каждым из них, после чего сделать общее резюме — либо при помощи тренера, возглавляющего обзор, либо самими учащимися, желающими высказаться по интересующим их вопросам. Вот, например, вопросы, которые могут встречаться на листах флипчарта:

Моя самая любимая часть курса — это...

Моя самая нелюбимая часть курса — это...

Часть курса, которую я терпеть не мог (не могла), — это...

Курс прошел бы для меня лучше/был бы более подходящим/ доставил бы мне больше удовольствия, если бы...

Если бы мне пришлось начать этот курс заново, я бы...

Если бы мне пришлось начать этот курс заново, я бы не...

При первом посещении курса, я почувствовал (а)...

Я бы тогда почувствовал (а) себя лучше, если бы...

То, что я ощущаю в настоящий момент, в общих чертах можно выразить как...

То, что я чувствую в настоящий момент в отношении курса, это...



Самое главное, чему я научился, это...

То, чему я научился во время тренинга и что я применяю в работе, это...

Возможно, у вас будет желание поэкспериментировать с вопросами и типами вопросов, которые вы хотите использовать в отношении вашей особой программы тренинга, вплоть до того, что останется **Только** два листа, из которых один будет озаглавлен «**Положительные** замечания о программе», а другой — «**Отрицательные** (или менее одобрительные) замечания о программе», либо несколько листов, между этим и приведенным выше списком.

Завершение

Планирование действия

Существует бесчисленное множество способов завершения обучающей программы, непохожих на простое — «Спасибо и до свидания!». Самым лучшим из них будет тот, при котором остается убеждение, что завершение курса обучения не означает завершения самого обучения и учащиеся, возвращаясь к своей работе, продолжают развиваться и совершенствоваться. Самой простой формой завершения курса обучения может быть так называемый план действий, который учащиеся заполняют по завершении курса, берут с собой на работу, обсуждают с руководством, а затем — осуществляют. Просто сказать — труднее сделать. Роль тренера состоит в том, чтобы начать работу и вдохновить учащихся продолжать ее, а также — поддерживать связь с практикующими менеджерами, чтобы обеспечить соответствие игровых ролей реальности.

Сложность плана действий зависит от вашего желания и желаний ваших учащихся, однако следует забыть о принципе «чем проще, тем выполнимее». Составление любого плана действий включает следующие элементы:

- Что вы собираетесь делать?
- Когда или к какому времени вы собираетесь это сделать?
- Каким образом вы собираетесь это делать?

Несмотря на простоту, данные элементы обладают достаточной емкостью, чтобы обеспечить успешное применение полученных знаний на практике, а решение о том, какие подробности включать делают сами учащиеся. Ниже изображен типичный образец плана действий.



Планируемое действие	Когда	Как я это сделаю?
Действие 1		
Действие 2		
Действие 3		

Вы можете предложить учащимся запланировать не более трех или четырех действий, хотя бы таких, которые можно выполнить немедленно. Если взять большее количество, это отпугнет учащихся, когда, вернувшись к работе, они подумают о выполнении.

Прочие завершающие мероприятия

Главная ловушка, в которую вы можете угодить по окончании программы, особенно очень успешной, — попытка продолжить программу. После того как были охвачены все аспекты обучения, состоялось планирование дальнейших действий и были приняты меры по закреплению пройденного материала, учащиеся, как правило, хотят уйти, в каком бы эмоциональном состоянии они не пребывали. Иногда, однако, эти эмоции слишком сильны, и учащимся нужна помощь, чтобы вернуться в нормальное состояние. Обычно это происходит в конце раздела, изучающего поведение, при котором складываются взаимоотношения и поощряется открытое проявление чувств.

Один из методов, помогающих дать волю чувствам, — это применение вариантов обсуждения при ПОМОЩИ листов флипчарта, ранее уже упомянутого, — только с более общими вопросами и утверждениями. Подобные утверждения могут включать:

Если бы мне пришлось именовать курс по названию животного, птицы, насекомого, рептилии, рыбы и т. д., я бы назвал...

Если бы этот курс был книгой, пьесой или фильмом, он бы носил название...

Больше всего о группе я запомню...

Самой трудной частью (периодом) для меня было...

Если бы мне опять пришлось работать с этой группой с самого начала, я бы...

Если бы мне опять пришлось работать с этой группой с самого начала, я бы не...

То, что я понял о других, это...

То, что я понял о себе, это...

Прежде чем мы закончим, я хотел бы, чтобы вы мне сказали...

Прежде чем мы закончим, я хотел бы сказать всей группе...

Прежде чем мы закончим, я хотел бы сказать вам (отдельным людям — кому хотите)...

В настоящий момент я чувствую...

В качестве варианта может быть включение в обсуждение вас, тренера, — ведь вы, в конце концов, были все это время неотъемлемой частью группы (возможно, по политическим соображениям стоит согласовать ваше участие с группой). Другим вариантом, правда более длительным по времени, будет предложить группе учащихся написать сочинения, изложив свои собственные взгляды или мнения по поводу группового задания.

И снова — существует определенное количество вариантов в отношении практического применения. Некий полезный метод предусматривает предоставление учащимся нескольких минут на подготовку к ответу по поводу тех или иных утверждений, а затем каждого приглашают сделать презентацию своих ответов — в любом порядке — перед товарищами ПО обучению, сидящими в кружок. Если учащиеся все еще испытывают дискомфорт, выступая перед группой, группу делят на пары или тройки, и презентация ответа происходит соответствующим для данной группы образом; затем всю группу собирают вместе для презентаций ответов, в большей степени относящихся к группе в целом.

Личный отзыв

Последним примером завершающего или прощального мероприятия могут стать листы бумаги, на каждом из которых в верхней части указано имя учащегося. Листы раздаются участникам, и каждого просят написать свой отзыв о том человеке, чье имя написано на листе, причем допускаются как анонимные комментарии, так и за подписью автора. Когда все отзывы написаны, листы передаются человеку, к которому они относятся, чтобы он взял это себе на память.

Если вы сомневаетесь, все ли отзывы будут положительными и не будет ли среди них недобрых, лучше вообще не применяйте этот ме-



тод, поскольку отношения, которых удалось достичь во время программы, могут быть разрушены всего лишь **ОДНИМ** недобрым отзывом, однако это не значит, что вам следует применять это рискованное задание только в том случае, если вы уверены, что все будут говорить друг другу комплименты.

Независимо от того, какой тип завершающих мероприятий вы используете, имейте наготове достаточное количество носовых платков!

После завершения программы тренинга

Мероприятия по практическому обучению и повышению квалификации не прекращаются с завершением программы тренинга и могут использоваться в различных ситуациях, включая:

- создание команд на работе;
- практические тренинги на работе, проводимые менеджером или «внутренним» тренером;
- аттестация после тренинга.

Создание команд и повышение квалификации

Серьезное внимание в организациях уделяется построению команд, и лидеру команды предоставляется большое количество возможностей в организации мероприятий по развитию команд, либо во время коротких перерывов в работе, либо более продолжительно — во время «дней здоровья». Под последним обычно подразумеваются различные учебные мероприятия на воздухе, но и менее интенсивные практические занятия подобного типа могут проводиться лидером группы либо в помещении, либо на открытом воздухе.

Подвижные игры на открытом воздухе в помощь развитию навыков работы в команде

В качестве подобной игры, требующей минимального физического действия (в противоположность многим играм такого типа, которыми насыщены тренинги вне аудитории), я бы порекомендовал одну, которую я считаю не только ценной, но также побуждающей к творчеству и доставляющей удовольствие. Существует множество вариантов этой игры, однако основа ее лежит в построении башни из конструктора «Лего».

Если в игре принимает участие одна команда, ее следует разделить на несколько меньших команд, если имеется несколько команд, они соревнуются друг с другом. Цель каждой команды как можно быстрее и лучше построить кран, способный поднимать тяжелые предметы (предметы могут быть любые, например двухлитровая бутылка лимонада или другого напитка, полбутылки виски, помещенной во взвешенный контейнер неправильной формы, и т. д.). Каждой команде предоставляются соответствующие материалы (тонкие палочки, садовый камыш, детали конструктора «Лего», трос, клейкая лента и т. д.) и для каждой команды назначается лидер (и, по возможности, наблюдатель). Лидер команды проходит краткий инструктаж по поводу того, что нужно сделать: построить кран, который поднимет предмет. Команда-победитель определяется из суммы следующих критериев: скорость подъема, высота подъемника, вес подъемника и любой другой дополнительный вес, применение материалов (всех или некоторых из предоставленных), а также насколько полно были выполнены поставленные задачи. До того как команды приступят непосредственно к строительству, им предоставляется время на планирование своего задания, включая цели и критерии оценки. В это время команды могут потренироваться в самом строительстве, однако они получают «груз» не ранее, чем за пять минут до демонстрации результата.

Как в случае с другими практическими заданиями, за игрой следует обсуждение, в которой основное внимание концентрируется на умении участников работать в команде, эффективности лидера команды, использовании моделей поведения, применении навыков и опыта, планировании задач и т. д.

Другая игра на свежем воздухе, предполагающая большее физическое действие, заключается в возведении импровизированных «мостов» (типа камушков, на которые наступаешь, чтобы перейти водное препятствие) из разных материалов для того. Правила для участников включают разные элементы (например, двум участникам запрещается стоять на смежных камушках и т. д.). Одним из условий игры может быть перенос одного из участников на другую сторону **ИЛИ** в крайнем случае команде могут предложить перейти водное препятствие, соорудив «мостки» из тех подручных материалов, которые им самим удастся найти (в любом случае участникам предоставляются спасательные жилеты).



Упражнения и задания на развитие командных навыков для выполнения в помещении

Задания на развитие командных навыков легче организовать в помещении, либо во время коротких перерывов в работе, либо во время совместных мероприятий вне офиса. Хотя это не всегда возможно, большинство авторитетных лиц настаивают, чтобы тренинги и мероприятия по повышению квалификации сотрудников проводились вдали от рабочей обстановки, так как в этом случае участники становятся более восприимчивыми. Естественно, вероятность вмешательства в процесс меньше, когда сотрудников вывозят из офиса, и рабочая команда может не менее эффективно развиваться и как социальная группа тоже.

Многие игры и упражнения для данных ситуаций в дополнение к ранее описанным физическим упражнениям имеют целью научить команду определять проблемы взаимоотношений и делать выводы, определять роли команды и тренировать этот навык, определять настоящее положение команды и видение ею будущего и т. д.

Одно задание, которое я нахожу особенно полезным — это *SWOT*-анализ, где *SWOT* — аббревиатура, заглавные буквы которой соответствуют следующим словам: сильные стороны, слабые места, возможности и угрозы (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*). В первую очередь такой анализ применяется для того, чтобы определить, где в настоящий момент находится команда с точки зрения этих четырех факторов. Можно разделить команду на маленькие команды и попросить их провести *SWOT*-анализ для всей команды в целом или для каких-то проблемных областей в строителстве команды. По окончании проведения анализа эти маленькие команды представляют остальным свои взгляды и выводы и аргументируют их. Затем следуют два этапа задания: на первом этапе определяются области, в которых команде следует предусмотреть внесение изменений, а на втором достигается соглашение о способах, при помощи которых эти изменения осуществляются. Эти действия основываются на определении, какие сильные стороны могут продолжать развиваться или совершенствоваться даже более эффективно, чем прежде; на выявлении и укреплении слабых мест; на составлении планов наиболее эффективного использование возможностей, которые определяются как ведущие факторы в развитии команды; устранении «угроз» или проблем или преобразовании их в возможности. В зависимости от общих потребностей команды

часто бывает полезным увязать упражнение такого рода с созданием образа того, чем команда хочет стать в будущем.

Сессии по выработке управленческих навыков

Многие менеджеры, предоставляющие себя в качестве тренеров/фасилитаторов либо частично выполняющие обязанности тренера фирмы по развитию взаимодействия между ее подразделениями, проводят собственные тренинги и семинары по повышению квалификации, либо непосредственно связанные с рабочими вопросами либо по широким вопросам, касающимся эффективности работы вообще. Время, хорошо подходящее для кратких, но эффективных практических упражнений, предусматриваемых программой тренинга, — это обеденный перерыв, краткие паузы-передышки в работе или время сразу по окончании рабочего дня. Спектр подобных упражнений весьма обширен, и многие упражнения по развитию навыков работы в команде, вроде тех, что были упомянуты ранее, также уместны для рабочих групп. Часто упражнения разрабатываются в расчете на это время и строятся на основе текущих рабочих проблем или достижений. Взаимоотношения, процессы, модели поведения и факторы творчества — вот всевозможные аспекты применения, особенно в тех случаях, когда члены рабочего коллектива могут видеть практическую ценность этих мероприятий. Особую ценность имеют собрания сотрудников, на которых объявляются планы на будущее, причем поэтапное планирование предоставляется персоналу. Мероприятие такого типа подобно «мозговой атаке», которой предшествует одно из многочисленных практических творческих упражнений, например, — «перечислите как можно больше возможностей применения скрепок для бумаги». На ранних стадиях развития такого рода в дополнение к стимуляции творческого подхода возможно понадобится потренировать навыки группы в формальном «мозговом штурме» и последовательном принятии решений. Чем ближе к практике подобные сессии, тем более восприимчивой и готовой к сотрудничеству и взаимодействию будет группа сотрудников.

Мероприятия по оценке результатов обучения, проводимые после тренинга

Большинство мероприятий по оценке результатов обучения обсуждалось ранее в этой главе. Этот процесс предусматривает применение игр до начала программы тренинга, в начале программы, в ходе



программы и в конце программы. Оценка проведенного тренинга продолжается, когда учащиеся возвращаются к работе, и спустя некоторое время после тренинга, они встречаются со своим менеджером или тренером для анализа своего плана действий. Обычно это проходит в форме собеседования с учащимся, для того чтобы определить, в какой мере им применяются (или не применяются) знания и практические навыки, полученные в ходе тренинга и предназначенные к практическому применению. Однако, как в ситуации с большинством практикумов для тренингов и повышения квалификации, можно достичь большего, если преобразовать практические задания по оценке состояния знаний и навыков учащихся до и после тренинга в более практическое мероприятие. Большинство полезных практических заданий являются мероприятиями по оценке знаний до тренинга и после него, где последнее основывается на обстоятельствах, определяемых с введением в жизнь плана действий, следование которому и выполнение которого оценивается применительно какому-то промежутку времени. Большинство подобных анализов — это долгосрочный процесс, требующий продолжительного периода времени, чтобы убедиться, что обучение не просто осталось обучением, но полученные знания активно применяются учащимся в реальной жизни по возвращении им к работе, и что преимущества обучения, вытекающие из практического применения знаний, — долгосрочные и, следовательно, представляют огромную ценность.

Типичные примеры претренингового и пост-тренингового тестирования учащихся могут представлять собой письменные анкеты и анализ ситуаций, наблюдавшихся в работе учащегося до тренинга, а также оценка преимуществ обучения на несколько более поздних этапах работы. Анкета, применяемая для этого анализа на всех этапах, находится под наблюдением непосредственного начальника учащегося, связывающая индивидуальные беседы с учащимся менеджера или тренера, заинтересованного в том, чтобы тренинговая программа работала на практике.

Приведенный ниже документ, созданный для отдельного мероприятия или определенных обстоятельств, можно использовать в разных обстоятельствах и в разных качествах:

- в качестве помощи самосознанию, саморазвитию;
- в качестве документа, лежащего в основе обсуждения во время пре- и пост-тренинговых встреч учащегося с непосредственным начальником или другим консультантом;



- в качестве памятки во время обсуждения в начале программы или по окончании ее;
- в начале и в конце тренинговой программы в парных дискуссиях;
- в конце тренинговой программы в качестве списка мероприятий, подлежащих выполнению/руководства для построения плана действий;
- в качестве части мероприятия по непрерывному повышению квалификации;
- в качестве подготовки к личному собеседованию-аттестации с непосредственным начальником.

Нижеизложенное является лишь образцом, и включенные вопросы представляют собой примеры того, что может (и должно) быть изменено в результате тренинга и рабочих ролей учащихся.

ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Название программы тренинга:

Даты:

(Примечание: тренер должен удалить либо «а», либо «б», в зависимости от этапа, на котором заполняется анкета.)

- а) Пожалуйста, используйте эту анкету до того, как вы приступите к программе тренинга/повышения квалификации, ответив на вопросы по поводу себя и организации, как это от вас требуется.
- б) Пожалуйста, используйте эту анкету после того, как вы завершите программу тренинга/повышения квалификации вместе с планом действий, который вы составили в конце программы, ответив на вопросы по поводу себя и организации, как это от вас требуется.

Пожалуйста, отвечайте на каждый вопрос с исчерпывающей полнотой.

Межличностные отношения

Мое поведение с моим начальником...

Мое поведение с моими подчиненными...

Мое поведение с моими коллегами...

Мои методы общения с другими людьми...

и т.д.

*Личное*

Степень моей уверенности в себе...

Степень моей осведомленности о требованиях к моей работе...

Степень моей осведомленности о моем месте в данной организации...

Я хорошо владею следующими рабочими навыками...

И т. д.

Тренинг и повышение квалификации

Степень, в которой я принимаю участие в мероприятиях по самосовершенствованию...

Степень моей убежденности, что некоторые формы тренинга способны помочь в моем развитии/совершенствовании...

Я думаю, что мои требования к тренингу...

Степень, в которой я обсуждал свои требования к тренингу с компетентным лицом...

И т. д.

Наблюдение и руководство

В целом, в качестве менеджера/супервайзера я чувствую себя...

Я могу охарактеризовать свой стиль управления/лидерства как...

Степень моей уверенности в правильности моего стиля...

Мне кажется, что эффективность нашей системы оценок...

И т. д.

Оперативные действия

Моя эффективность в решении проблем задания...

Моя эффективность в решении человеческих проблем...

Степень, в которой я придерживался логического метода для решения проблем...

Моя эффективность в принятии решений...

И т. д.

Адаптация настоящей анкеты к определенной группе участников, типу программы тренинга и так далее, возможно, займет немало времени. Однако стоит один раз ее заполнить и подтвердить, ценность ее превзойдет затраченные время и ресурсы.



Одна из наиболее часто встречающихся проблем для тренеров в отношении использования практических заданий в программах тренировок — возможность найти именно то, что нужно для определенной ситуации. Это может вызвать проблемы как на ранних стадиях разработки и планирования программы, так и на последующих **этапах** обновления программы с целью повышения ее эффективности. Немедленно по окончании выполнения практического задания, первой реакцией учащихся может быть (и, чаще всего бывает, независимо от того, говорится ли **ЭТО** вслух или нет): «Зачем мы это делали? Чего мы этим достигли? Это просто маленькая глупая игра». Часто подобные замечания возникают в результате неполного обзора, следующего за упражнением, цель которого — убедиться, что ключевые точки учебной программы, которые лучше всего усваиваются в практическом задании, выявлены и обобщены. Однако основной причиной подобной ситуации является недостаточная продуманность практического задания и недостаточная забота о нем, что относится и к уровню сложности, и к запасу времени, и к действительности, и к соответствующему обучающему потенциалу, и т. д. На этапе разработки и планирования задания обычным делом будет решение: «Давайте включим сюда практическое задание. Которое мы возьмем? О, я знаю одно отличное упражнение, которое мне очень нравится проводить!» Надеюсь, что в настоящее время такой подход становится менее популярным, чем он был на заре практического обучения. Отсюда следует вывод, что к выбору практических заданий следует относиться как можно более внимательно — так же внимательно и бережно, как ко всем остальным аспектам учебного курса: начальной презентации, «мозговым штурмам», обсуждениям, видеозаписи и т. д.



Этапы отбора практического задания

Если последовать выполнению нескольких этапов, вероятность успеха увеличится. Несколько вопросов, заданных самому себе, будут способствовать прогрессу процесса.

- Каковы цели и задачи обучения вашей программы или той ее части, для которой рассматривается возможность использования практического задания?
- Каковы конкретные цели для данного задания?
- Каков настоящий уровень знаний и мастерства учащихся?
- Существует ли пробел в образовании учащихся, который нужно заполнить?
- В какой мере настоящее практическое задание способно заполнить пробел в образовании?
- Является ли практическое задание наилучшим инструментом для достижения поставленных целей?
- Почему вы хотите использовать практическое задание?
- Каковы преимущества применения или неприменения практического задания?
- Существенно ли время для вашего выбора практического задания?
- Сколько времени имеется в распоряжении?
- В какой мере вы можете заниматься отбором задания: имеете ли на примете что-то определенное или знаете, где искать то, что вам нужно?
- Возможно ли успешно выполнить предусматриваемое вами задание в пределах отпущенного времени?
- Имеются ли в вашем распоряжении все необходимые для задания ресурсы?
- Существуют ли какие-нибудь ограничения для задания, например в обслуживающем персонале, материалах, финансах, отношениях?
- В какой мере вы способны решать проблемы, вызванные этими ограничениями?
- Подумали ли вы, в какой форме должно проходить наблюдение (если оно необходимо)?
- Предусмотрели ли вы форму, которую считаете необходимой для проведения обзора?

- Какие из более-менее подходящих заданий вы собираетесь выбрать или отбираете окончательно и где вы их найдете?

Это процесс отбора, особенно в его завершающей части, по-прежнему ставит на передний план вопрос критериев отбора, согласно которым, одно задание отбирается из тысяч (!) ему подобных. В пределах этих тысяч будут встречаться десятки или сотни похожих заданий, многие из которых были бы способны удовлетворить ваши потребности, — которое же из них выбрать (особенно в том случае, если вы имеете возможность рассмотреть их все)?

На протяжении ряда лет рассматривается возможность формирования базы данных, в которой содержалась бы информация обо *всех* практических заданиях, опубликованных в Соединенном Королевстве и Соединенных Штатах. Это поистине монументальная задача, для выполнения которой потребовалось бы много человеко-часов, хотя недавние события показали, что необходимо сделать определенные шаги в этом направлении.

Перечень ресурсов задания

Первая база данных, которая послужит попыткам выбрать наиболее подходящее задание для особых целей — это информация об основных хранилищах коллекций практических заданий и игр. Один из разделов настоящей главы включает примерный перечень игр и практических материалов, которые можно найти в Соединенном Королевстве. Некоторые из них опубликованы главными издательствами, специализирующимися на издании практических заданий и упражнений: *Echelon*, *Fenman*, *Kogan Page*, *McGraw-Hill* и *Melrose*. Этот список не претендует на полноту и, вероятно, устареет по мере издания новых коллекций, и хотя он не включает издательства США (например, *Pfeiffer*, *HRD Press* и *HRD-Q*), он тем не менее содержит соответствующие ссылки на эти издательства, позволяющие тренеру или разработчику программы определить основной источник практического задания или упражнения в области, представляющей интерес. Некоторые, хоть и не все коллекции, являющиеся руководствами для сессии или практических семинаров, включаемые в качестве части предложенного процесса (вводные сессии, обсуждения, анкетирование, практические задания для группы и т. д.) охватывают практические задания для поддержания других форм обучения.



Перечень такого рода предназначен для того, чтобы дать потенциальным пользователям возможность узнать, где можно найти практические задания, а также дает некоторые указания (особенно по наименованию) на тип игры или упражнения, включенного в коллекцию. Однако при наличии огромного количества практических заданий в определенном спектре по-прежнему сохраняется проблема, какое задание выбрать.

Одним из подходов к этой проблеме, хотя во многих случаях он практически невыполним, если практическое задание носит общий характер, это проверить оригиналы как можно большего числа коллекций, чтобы сделать наиболее правильный выбор. Это, однако, может стать долговременным и объемным упражнением, которое также требует доступности для пользователя всех или большого числа коллекций и которое приходится повторять по мере того, как возникает необходимость в следующем практическом задании.

Преимущества новых технологий

Первая помощь пришла в виде интерактивного *CD-ROM*: в 1996 г. издательством *McGraw-Hill* был выпущен *The Complete Games Trainers Play*. Это позволило трансформировать в цифровой формат четыре традиционно публикуемых сборника коллекций практических заданий: *Games Trainers Play*, *More Games Trainers Play*, *Still More Games Trainers Play* и *Even More Games Trainers Play* (John Newstorm и Edward Scannell). На одном *CD-ROM* уместилась более 400 игр и упражнений, темы были сгруппированы по разделам, включая «Лидерство на конференции»; «Создание климата» и «Ледоколы»; «Инструменты для презентации»; «Методы»; «Мотивация»; «Самоутверждение» и т. д. Строго соблюдался формат: название; цель; процедура (включая любую информацию или графический материал, который понадобится участникам); «Вопросы для проведения обсуждения»; «Требуемые материалы»; «Приблизительное количество необходимого времени»; и (по необходимости) оригинальный источник практического задания.

Этот *CD-ROM* достаточно легок в использовании, снабжен удобным справочным аппаратом и меню: установка происходит напрямую, причем в распоряжение пользователя предоставляется очень полезный набор инструментов поиска, закладок, аннотирования и импортирования объектов. Мгновенный переход к особому заданию возмо-

жен прямо из общего оглавления посредством простого нажатия кнопки мыши, и все характеристики можно распечатать. Все задания также можно сохранить в приложении к *word processing*, например *Microsoft Word*, *WordPerfect* и *WordPad*.

Это замечательный инструмент для накопления большого количества практических заданий, игр и упражнений, и получения быстрого доступа к выбранному материалу. Однако очевидным ограничением является количество и диапазон практических заданий, содержащихся в четырех коллекциях.

Практические задания, игры и упражнения в Интернете

Учебная библиотека *Echelon*

Следующее нововведение носило более революционный характер и предусматривало открытие интерактивной *web*-странички в Интернете при помощи сравнительно небольшого нового издательства под названием *Echelon*. Эта даеб-страничка описывается как «Учебная библиотека: практические задания для тренинга и самостоятельного развития, которые могут быть запрошены или приобретены в режиме *on-line* для немедленного применения». Сайт содержит информацию о практических заданиях, собранных в коллекции и опубликованных издательством *Echelon*, где имеется для просмотра приблизительно 1000 заданий, которые просматриваются простым нажатием клавиши и которые затем можно приобрести в режиме *on-line*, либо по отдельности, либо в комплекте, применяя очень простую процедуру. По ключевому слову можно выбрать необходимое практическое задание из огромного ряда, приобрести его, причем оно быстро доставляется покупателю по электронной почте и загружается мгновенно. На сайте имеются две демонстрационные версии практических заданий, которые можно просмотреть и загрузить. Адрес сайта: [www. learningmatters. com](http://www.learningmatters.com).

Проект *GAIA*

Несколько лет тому назад я предложил *Gower Publishing* систематизировать и снабдить указателями выпускаемые ими коллекции заданий, что и было ими осуществлено в конце лета 1998 г. Это решение вылилось в проект, именуемый *GAIA* (*Gower Activities Index and Abstracts*), а меня попросили создать базу данных с подробностями и эпизодами



всех игр и упражнений, опубликованных *Gower*. Это издательство уже опубликовало в виде традиционных коллекций более 70 комплектов практических заданий и 20 комплектов полных тренинговых сессий или практических семинаров, причем первые насчитывали около 3000 практических заданий, а последние — почти 2000. Информация в базе данных содержится в следующей форме: «Название»; «Применение»; «Методы»; подробное «Описание»; «Уровень применения»; требуемые «Особые ресурсы»; требуемое «Время»; соответствующие «Цифры»; источники сведений о коллекции. Инструмент поиска — ключевые слова и прочие описания, позволяющие легко и быстро отыскать практические задания в имеющемся спектре.

Этот «Указатель», который во время написания этой главы все еще находился в процессе доработки, можно найти по следующему адресу: www.govertraining.co.uk, и так же как продукция издательства *Echelon*, позволит пользователям приобретать и коллекции целиком, и отдельные игры, найденные ими с помощью указателя базы данных. Предполагалось, что практические задания можно будет заказать по определению задания и коллекции, в которую оно включено, однако начиная с 1999 г. можно загружать цифровую копию любого имеющегося задания. Планируются также другие аспекты поддержки, включая перевод распечатанных коллекций в цифровой формат на *CD-ROM*, так чтобы тренеры-практики, не пользующиеся Интернетом, также имели доступ к выбору практических заданий.

Эта тема недавно получила новое развитие в книге *Team Development Games for Trainers*, также изданной в электронном формате и представляющей 59 игр, которые можно приобрести как целую коллекцию или небольшими коллекциями.

Зона изучения

Хотя этот сайт Интернета и не является источником практических заданий как таковых, как, например, в случае с *Echelon* и *Gower*, он тем не менее источник ценной информации для практикующих тренеров, включающий справочно-ссылочный аппарат, содержащий информацию о других источниках практических заданий. Еженедельно рассылаемый по электронной почте информационный листок новостей содержит новости о тренинге и повышении квалификации, но, что более ценно, имеет связь с другими сайтами, где можно получить и загрузить необходимые материалы. Этот сайт можно посетить по адресу: www.trainingzone.co.uk.

Что дальше?

Возникают некоторые вопросы по поводу ценности и эффективности Интернет-сайтов, наподобие только что описанных, особенно если речь идет об издательствах с маленьким количеством коллекций или такими разрозненными коллекциями, что для них необходим отдельный указатель. Однако можно рассматривать в качестве положительного аргумента то, что даже несмотря на эти **предостережения**, Интернет делает возможным публикацию и единичных заданий, и ряда заданий, в то время как приобретение коллекций целиком не всегда входит в планы потенциальных покупателей.

Будут ли даей-странички Интернета также развиваться в течение следующих 10 лет, как это происходило в предыдущие 10 лет, — на этот вопрос не ответит и магический кристалл. Разумеется, если что-то можно сделать с платой за телефон в этой стране, то использование Интернета для целей тренинга и поиска материалов для тренинга несомненно возрастет (*Web-based Training*, Colin Steed, Gower, 1998), а также намного возрастет и степень взаимодействия. Наблюдаются некоторые прогрессивные свидетельства того, что независимые провайдеры телефонных услуг и Интернет размышляют, как сделать вход в Интернет более дешевым, если не бесплатным вообще.

Вопрос стоит в том, будет ли письмо существовать (возможно, еще на какое-то время в будущем) в отношении традиционных, текстовых, бумажных публикаций. Многие издатели, владеющие коллекциями практических заданий, могут как *Echelon II Gower*, предложить инструменты *on-line* для выбора и приобретения. Вполне возможно, что кто-то пойдет другим путем, — не исключено, что это будет путь *web-инструментов* для тренинга, и они будут использоваться в этой стране гораздо более широко, чем в настоящем. А может быть, произойдет нечто совсем **другое!** Что бы не случилось, будущее обещает быть интересным и захватывающим, особенно если бремя телефонной платы подлежит облегчению.

Всего хорошего — вам и вашим практическим заданиям!

Лесли Рай
Упражнения: схемы и стратегии
2-е издание

Перевод с английского Е. Г. Ефремовой

Главный редактор	<i>Е. Строганова</i>
Заведующий редакцией	<i>Л. Винокуров</i>
Руководитель проекта	<i>И. Карпова</i>
Литературный редактор	<i>М. Терентьева</i>
Художник	<i>К. Радзевич</i>
Корректоры	<i>М. Одинокова, М. Рошаль</i>
Верстка	<i>М. Мышкина</i>

Лицензия ИД № 05784 от 07.09.01.

Подписано к печати 08.10.02. Формат 60х90/16. Усл. п. л. 16. Тираж 4500. Заказ

ООО «Питер Принт», 196105, Санкт-Петербург, ул. Благодатная, д. 67в.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2; 95 3005
литература учебная.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «СЗПД».

188350, Гатчина, ул. Солодухина, 2.