

УДК 37

DOI 10.21661/r-112586

*А.П. Панфилова*

## ИГРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА

*Аннотация:* в статье сделан анализ обучающей игровой деятельности с точки зрения её влияния на развитие у участников игрового занятия навыков сотрудничества, прописаны условия достижения такой цели и необходимые составляющие по организации эффективного межличностного взаимодействия в процессе учебной игры, опирающегося на правила и этические нормы, не позволяющие манипулировать и общаться некорректно.

*Ключевые слова:* обучающая игровая деятельность, коллективное принятие решения, правила, этические нормы, малая группа, интерактивные коммуникации, перцептивные коммуникации, совместимость, срабатываемость, консенсус, сотрудничество.

*A.P. Panfilova*

## PLAYING EDUCATIONAL ACTIVITIES AS A CONDITION OF COOPERATION SKILLS

*Abstract:* the article made an analysis of the training playing activity from the point of view of its influence on the development of collaboration skills among the participants of game sessions, spelled out the conditions for achieving this goal and the necessary ingredients for the organization of effective interpersonal interaction in the process of learning game, based on the rules and ethical norms that do not allow to manipulate and interact correctly.

*Keywords:* educational game activity, collective decision-making, rules, ethical standards, small-group, interactive communication, perceptive communication, compatibility, working well together, consensus and cooperation.

*Постановка проблемы:* совместная игровая деятельность в образовательном процессе всегда связана с решением определенной обучающей или развивающей задачи, а также с наличием у ее участников единой цели. Эти задачи могут быть поставлены, как организатором занятия или самими участниками взаимодействия, но также могут задаваться более широким контекстом, например, ситуативным, производственным, профессиональным или культурным и пр.

Формат совместной обучающей игровой деятельности, как правило, включает ряд обязательных элементов, к которым относятся:

- 1) единая цель для всей игровой группы;
- 2) общность мотивов, побуждающая обучающихся к совместной деятельности;
- 3) взаимосвязанность и взаимозависимость участников игрового взаимодействия;
- 4) разделение единого процесса игровой деятельности на отдельные задачи и подцели, и их функциональное и ролевое распределение между участниками;
- 5) наличие единого пространства и времени выполнения индивидуальных и коллективных действий;
- 6) лидерство и распределение ролей в команде для координации индивидуальных действий и внутригруппового управления;
- 7) правила и этические нормы организации игрового взаимодействия;
- 8) коллективное принятие решения, его презентация и обоснование.

Из перечисленных элементов, очевидно, что большинство из них характеризуют именно совместную деятельность участников игрового взаимодействия, придавая межличностному общению на этом уровне, особый характер. Развитие сотрудничества через обучающую игру порождают ряд вопросов.

Какое влияние на межличностное взаимодействие участников оказывают их объединение в команду: для достижения единых целей, для совместной активности, для коллективного принятия решений? Как происходит непосредственное взаимодействие между участниками игрового взаимодействия? Как формиру-

ется процесс сотрудничества? Каковы условия развития необходимых для профессиональной деятельности компетенций? Рассмотрению этих вопросов посвящена данная статья.

*Анализ проблемы.* Игры, или «геймы» (от англ. game – игра), по мнению многих специалистов, это стереотипизированная серия взаимодействий, приводящих к заранее предсказуемому предопределенному результату, это серия манипуляций, которые призваны изменить поведение другого человека в нужную для инициатора транзакций сторону, зачастую без учета желаний этого другого. Именно такой тип взаимодействия между людьми, как игра, манипуляция исследовал Эрик Берн, считающий, что *игра – это искаженный способ взаимодействия людей, потому что все межличностные потребности человека преобразуются в одну – в потребность контроля*, и тогда человек прибегает к силе, если хочет признания, прибегает к силе, если хочет приятия. Независимо от вида потребности и жизненной ситуации игра, по мнению Берна, предлагает только силовой вариант решения. Отсюда геймы, в отличие от всех других видов взаимодействий, например, ритуалов, времяпрепровождений, операций, дружбы, любви, как правило, это нечестные взаимодействия, поскольку включают ловушки, подначки, расплаты [1].

В данной статье, мы рассматриваем не человеческие игры вообще, а обучающие игры, с противоположной к мнению Э. Берна позиции. Цель игр, описываемых в статье, это обучение и развитие студентов, представляющее собой *упорядоченную деятельность с соблюдением определённых правил и этических норм, в намеренно ограниченном пространстве и времени, в рамках которой воссоздаются и целенаправленно формируются социальные отношения между участниками образовательного процесса, позволяющие развить навыки сотрудничества при взаимодействии и адаптироваться к сложным ситуациям будущей профессиональной деятельности.*

Игровое обучение в образовательном процессе привлекательно, как для преподавателей, так и для студентов тем, что, как правило, предполагает решение

проблем, связанных с будущей профессиональной деятельностью, карьерой, человеческими взаимоотношениями и межличностными трудностями. Это, в свою очередь, связано с тем, что игровые технологии:

- позволяют соединить широкий охват профессиональных проблем, глубину и многоаспектность их осмысления не только на теоретическом, но и на практическом уровнях;

- соответствуют логике деятельности, включают момент социального взаимодействия, готовят к конструктивному профессиональному общению;

- способствуют большей вовлечённости участников взаимодействия в процесс обучения, побуждают их к непроизвольной интеллектуальной и креативной активности;

- предполагают обратную связь («здесь и сейчас»), причём более содержательную и многогранную по сравнению с применяемой в традиционном учебном процессе;

- формируют ценностные ориентации, групповые нормы и установки профессиональной деятельности, позволяют легче преодолевать стереотипы, корректировать самооценку обучаемых, развивать фрустрационную и межличностную толерантность;

- провоцируют у обучаемых включение рефлексивных процессов, предоставляют возможность всестороннего анализа, интерпретации, осмысливания полученных результатов, извлечения уроков;

- позволяют проявиться всей личности, её позитивным и негативным индивидуальным особенностям, стилю и стратегиям взаимодействия, эмоциональной и личностной культуре;

- цели игровых технологий в большей степени согласуются с практическими потребностями обучающихся.

С образовательной точки зрения игровые интерактивные технологии – это игры, построенные на групповом диалогичном и полилогичном исследовании возможностей действительности в контексте личностных интересов участников. В учебном процессе используются, как игры по принятию решений в нереальной

обстановке или нестандартной ситуации (например, кейс-технологии, экстрим-тренинги, team building, имитационные, ролевые, игры-симуляции, игры-катастрофы), так и игры, помогающие адаптироваться к реальной профессиональной среде (например, деловые, аттестационные, дидактические игры или разыгрывание ситуаций в ролях, эвристические игры и игровое проектирование, НЛП – нейро-лингвистическое программирование и др.). В учебном процессе чаще всего используются игровые модели, обучающие адаптации к окружающей среде, к конкретной профессиональной деятельности, к участникам взаимодействия. Игровое обучение обеспечивает переход от организации и регулирования деятельности преподавателем к саморегуляции и самоорганизации деятельности самими обучаемыми, что свидетельствует о широких возможностях трансформации игровой информации в базовую профессиональную компетентность, то есть знания, умения и навыки [2].

Как показывает игротехнический практический опыт, группы обучаемых, создаваемые для разных игровых технологий в определенном пространстве и времени, характеризуются тем, что их члены связаны между собой объективными взаимоотношениями. Однако они могут различаться по разным характеристикам, например, группа, где роль коллективная (команда «оптимисты или (и) пессимисты»), группа, где в команде из 7 человек, прописано 7 ролей для каждого (например, в деловой игре Н. Борисовой «Доклад и дискуссия» в каждой команде есть: лидер, докладчик, оппонент, провокатор, психолог, регистратор, визуалист), или в ролевой игре, тренинге сценарий переговоров готовит вся команда, а демонстрирует его перед аудиторией выбранный представитель (презентатор), исполняющий роль продавца или клиента, предпринимателя или поставщика.

Игровые группы для разных игр и разных обучающих целей могут различаться по величине, внешней и внутренней организации, назначению. Например, группа экспертных судей может быть от 3-х до 5-ти человек, а играющая команда от 7 до 9 человек, на тренингах применяются диады, триады, возможна также

работа одного участника перед аудиторией (например, тренинги на репрезентативные системы (сенсорные каналы) или выход участников за дверь, например, тренинги на невербальные сигналы или на слушание («Испорченный телефон»), работа разных команд в разных аудиториях и затем презентация проектов на Пленуме, например, в игровом проектировании или в поисково-апробационных и инновационных, организационно-деятельностных и других многочасовых играх.

В игровой практике принято считать, что оптимальная по численности игровая группа должна насчитывать  $7 \pm 2$  человек. Практика свидетельствует, что игровая группа лучше функционирует, когда в ней нечетное количество участников, так как в четной по количеству, могут образоваться две подгруппы, не способные договариваться. Кроме того, как правило, работа ведётся интенсивнее в смешанных по составу группах по возрастным, гендерным, характерологическим характеристикам. В обучающейся среде игровая группа, как правило, считается открытой, так как в ней каждый участник занятия имеет право на инициативу, на своё мнение, но все вместе открыто обсуждают проблему или её решение. При этом смена ролей, в том числе, лидерства, происходит свободно, участникам игрового занятия присуща эмоциональная открытость (горячность в споре, демонстрация неудовлетворённости не только на невербальном, но и на вербальном уровнях, модуляции голоса, активная жестикуляция и проч.).

Игровую команду зачастую относят к *малой группе*, являющейся вполне устойчивым в пространстве и времени объединением людей, связанных взаимными непосредственными контактами по поводу достижения общей цели. Участники игрового взаимодействия включены в единую команду, находятся довольно-таки длительное время в непосредственном общении (здесь и сейчас), и при этом принимают различные роли, формируют общие нормы и объединены чувством «мы», что способствует возникновению эмоциональных отношений при выработке групповых норм и коллективных решений. Отношения участников команды в малой группе предполагают не только коммуникацию, как обмен информацией, но и интерактивные, информационные и перцептивные аспекты

взаимодействия. Перцептивные аспекты общения (восприятие другого и понимание) как раз и позволяют участникам совместной работы воспринимать каждого члена группы как индивидуальность с присущими ей личностными характеристиками и компетентностью, и, по мере взаимодействия, находить конструктивные стратегии и формы конструктивного общения с каждым членом команды [3]. Как заметил психолог Гарвардского университета США Кэрол Гиллиган: «Гобой и кларнет звучат по-разному, но, когда они играют вместе, получается звук, который не свойственен ни одному из них, но вместе с тем не уничтожает их индивидуальности».

Во многих исследованиях показано, что отношения, основанные на общих ценностях и мотивации, больше способствуют эффективности совместной работы, чем отношения на основе симпатий и антипатий. Это подтверждается и игровой практикой, когда в команду садятся участники, испытывающие друг к другу симпатию, то результативность их совместной работы, порой, оставляет желать лучшего. Из чего можно сделать вывод, что гипертрофированное внимание к эмоционально-межличностным связям во время игрового взаимодействия может нанести ущерб формированию системы деловых отношений, особенно во вновь организованных группах. В качестве примера можно сослаться на проведённые в июне 2016 года деловые игры с молодыми профессионалами: учителями, врачами, предпринимателями, волонтёрами на молодежном образовательном форуме Северо-Западного федерального округа «Ладога» (Восток-6). В одной из команд на игре сидели муж и жена, которые в процессе выполнения игрового задания поссорились и не довели его до конца, так как молодой человек (муж) во время демонстрации задания публично обвинил свою партнёршу (жену), что она всё не так делает, как они договорились, на что реакция партнёрши была – прерывание задания, слёзы и уход с игровой площадки. В результате пострадала вся команда, так как не смогла продемонстрировать результаты групповой работы.

Реализация общей цели как некоего предвосхищаемого результата той или иной деятельности способствует в некотором смысле реализации потребностей

по развитию компетенций каждого участника и в то же время соответствует общим потребностям группы в целом, то есть принятию коллективного решения или выработке совместного проекта. Специалистами доказано, что именно цель, как прогнозируемый конечный результат деятельности и начальный момент совместной работы, определяет динамику функционирования малой группы. В менеджменте выделяют три рода целей: ближние перспективы, вторичные (средние) цели и дальние (долгосрочные, стратегические) перспективы. Однако для их достижения важна не столько конкретная цель группы, сколько ее гипотетический образ, а именно то, как она воспринимается каждым членом группы.

В игровой практике замечено также, что чем больше участники группы работают в одной и той же команде, тем межличностное общение участников усиливается, а возможность договариваться становится всё более достижимой. Успех деятельности такой группы зачастую зависит именно от умения достигать консенсуса или компромисса, вести переговоры, использовать эффективные коммуникативные стратегии и технологии. Правда многое зависит от лидера, выбранного или назначенного руководителем занятия, он должен обладать не только высокими организаторскими и коммуникативными качествами, уметь слушать, но и понимать участников, толерантно корректировать и согласовывать внутрикомандное взаимодействие.

Психологами доказано, что чем выше степень приверженности человека группе, тем чаще проявляется *конформность* (от *лат. conformis* – подобный). Как это влияет на развитие сотрудничества? Как показывает игровая практика, по-разному. Например, в играх-катастрофах, некоторые команды быстро принимают коллективное решение, но при анализе результатов, оно, как правило, оказывается неверным, ошибочным и вся группа в условиях той или иной катастрофы «погибает». Наши наблюдения свидетельствуют, что это связано, в основном с тем, что группа обсуждает не решения и предложения, а мнения участников команды (спор «ad hominem» – к мнению, к толпе, порождающий или конформизм приспособленчество, пассивное принятие или конфликт мнен-



ний), которые совпадают, или меньшинство быстро идёт на поводу у большинства. Кроме того, на уровень возрастания конформности влияет необходимость принять общее решение за короткий период времени. Поэтому если цель деятельности не является значимой для участников игры, тогда они быстро идут на компромисс, который также не решает проблему, поставленную перед участниками игры.

В то же время многое, как считают психологи, зависит также от того, ищет ли член команды принятия со стороны группы. Если он хочет принятия себя группой, он чаще ей уступает, и наоборот, если не дорожит своей группой, то более смело сопротивляется групповому давлению. В то же время участники с более высоким статусом в группе, например, организационные или интеллектуальные лидеры, способны довольно сильно сопротивляться мнению группы, ведь лидерство связано с некоторыми отклонениями от групповых шаблонов. Иногда, по итогам игры, они выступают с отдельным мнением, которое также не всегда является правильным, но они настаивают на его презентации и не всегда согласны с существующим авторским или командным решением в игре. Зачастую это связано с завышенным притязанием и стремлением только к личному успеху. В практике игрового взаимодействия, особенно в играх-симуляциях, замечено также, что многие участники, некомпетентные в обсуждаемой проблеме или неуверенные в себе, зачастую доверяют тому члену команды, который уверенно доказывает свою правоту и в результате также принимают ошибочное решение, не подвергая сомнению доминирующее мнение.

Интересным наблюдением, по мнению учёных, считается то, что влияние межличностных отношений на продуктивность совместной деятельности опосредовано также сложностью решаемых задач. Замечено, что при относительно простом задании низкие результаты демонстрировали даже те группы, члены которых имели позитивные взаимоотношения. Это объясняется психологами, как стремление поддерживать дружеские отношения и взаимную снисходительность в ущерб качеству работы. Высокая продуктивность групп, даже с негативными

или безразличными по отношению друг к другу отношениями связывается с критичностью партнеров к предложенным вариантам решения. Это подтверждается практически в любых игровых командах в образовательном процессе. Более высоких результатов, как правило, достигают группы, скомплектованные самим организатором игры на основе игротехнических приёмов. При усложнении задачи влияние межличностных отношений на успешность работы снижается и, наоборот, растёт активность, ответственность и конкурентоспособность, поддерживаемая соревновательным характером игровых команд. Кстати, именно соревновательность позволяет большинству участникам игры проявлять высокую мотивацию и активность, демонстрировать целеустремлённость способность к длительному эффективному взаимодействию. Поэтому очень важно, чтобы эксперты, члены жюри и преподаватель, подводя итоги, обязательно отмечали успехи, преодоление препятствий, продвижение участников в самых разных аспектах, отмечая индивидуальные и групповые достижения.

Групповое интерактивное взаимодействие в то же время позволяет также наблюдать то, что у участников уменьшается боязнь оценки, так как командная работа дает возможность «спрятаться за чужие спины», переложить ответственность «на всех», порой снижает возбуждение и активность членов группы. Замечено также, что некоторые участники группы наоборот меньше бездельничают, если групповая задача трудна и интересна, если члены группы – друзья (типичная потребность участия в одной команде), а не чужие друг другу люди, если возможен учет личного вклада и человек воспринимает свой вклад как незаменимый. Силу игровой команды, как и всякого коллектива, составляет его сплоченность. Сплоченность в игровой группе может быть очень высокой, когда участники тесно связаны друг с другом и совместно отвечают за достижение цели, поставленной преподавателем, а поэтому делают все для её успешного достижения. Представляется, что сплочённость, как раз и является основным фундаментом для развития сотрудничества.

Как показывает обучающая практика, в ходе совместной игровой деятельности у участников образуются разнообразные механизмы регуляции динамики

индивидуальных познавательных процессов, совместные стратегии решения задач, общий для группы стиль деятельности, происходит обмен индивидуальными качествами и способностями (один выступает в роли генератора идей, другой аналитика, третий «адвоката дьявола», подвергая сомнению и критике любое предложение участников, эмоциональные люди берут на себя функции поддержки, функции психолога). В процессе обучающей игры при решении профессиональных или межличностных задач расширяется спектр индивидуальных возможностей, развиваются способность, желание и умение соотносить свои цели и действия с целями и действиями других участников игрового взаимодействия.

Обучающей практикой доказано, что особые условия взаимодействия в группе: работа с неполной информацией; выработка идей, разработка проектов, программ и их обоснование; жёсткий регламент; запрограммированные противоречия в целях и интересах участников; отсутствие экспертного мнения, так как все участвуют на равных; правила и ограничения, не допускающие нарушение норм (например, запрет на голосование и давление на участников команды), поощрения и наказания за правила и этические нормы, то есть своеобразный прессинг требований, ограничивающих свободу действий и др., способствуют расширению информационного и креативного пространства обучающихся в игровом режиме, а прессинг требований содержательно связан с продуктивным поведением участников группы.

Итогом такого взаимодействия, по мнению психологов, является своего рода унификация представлений у участников деятельности и развитие навыков сотрудничества, при котором процесс установления и соответствия нормам считается членами группы вполне целесообразным.

Представляется, что эта целостность возникает, прежде всего, за счет сближения мнений, оценок, чувств и поступков членов группы, что может привести к интеграции их интересов и ценностных ориентаций, интеллектуальных и личностных особенностей. В результате такой совместной деятельности участники в той или иной степени, как бы притираются к друг другу, что позволяет выйти,

в конечном итоге, на сотрудничество для принятия совместного решения и достижения согласия. Многократная совместная игровая деятельность приводит, как показывает многолетняя обучающая практика, к образованию специфических механизмов регуляции динамики индивидуальных познавательных процессов каждого участника, позволяет совместно выбирать стратегии решения задач, вырабатывает общий для группы стиль деятельности. Во время игрового взаимодействия осуществляется взаимопомощь, происходит обмен индивидуальными качествами, способностями, расширяется спектр индивидуальных возможностей, развиваются желание и умение соотносить свои цели и действия с целями и действиями других членов команды.

Чем же ещё определяются взаимоотношения участников игровой командной работы? С одной стороны, стабильность группового существования влечет за собой, как отмечено выше, уподобление, схожесть участников совместной деятельности, т.е. группе присуще стремление к уравниванию своих членов. С другой стороны, каждый член группы может рассматриваться как источник преобразования мнений других членов группы, т.е. в процессе совместной деятельности и меньшинство способно повлиять на большинство в группе, т.к. не только люди адаптируются к социальной среде, но и участники совместной деятельности адаптируют социальную среду к своим взглядам. Например, в проводимой автором статьи игре-катастрофе «Авиакатастрофа в пустыне» в группе обучающихся в системе повышения квалификации журналистов, один из участников сообщил о наличии опыта выхода из такой ситуации. Группа согласилось с его рекомендациями, не подвергая сомнению уверенное высказывание и, в конечном итоге, приняла весьма ошибочное решение, что привело «к гибели» всех членов команды.

Для того чтобы обеспечить эффективное взаимодействие и конструктивное достижение поставленной цели, участники игры вынуждены не только искать согласия между членами, но и подвергать сомнению, критическому анализу все предлагаемые версии решения проблемы, слушать не только активных участников, но и тех, кто знает правильное решение, но не умеет убедительно говорить

и что-либо доказывать. Групповая активность на обучающей игре, как раз и означает, что члены команды действуют вместе определенным образом, что между ними существует некое разделение труда и что налицо определенное взаимное приспособление различных траекторий индивидуального поведения и коммуникативного репертуара. Вольно или невольно при длительном сотрудничестве в команде постепенно складываются определённые настроения, групповые мнения, групповые цели, нормы поведения и даже групповые ритуалы, происходит как бы «взаимное опыление». Эти феномены взаимодействия не только объединяют участников, но и при взаимопроникновении делают их людьми, способными к единению и к выработке совместного решения в трудных ситуациях.

Из сказанного, очевидно, что для достижения согласия и выработке совместного решения, обучающимся в игровом режиме необходимо овладеть такой компетенцией, как способность осуществлять сотрудничество, включающей навык сработанности, то есть осуществления *согласованности в работе между участниками совместной деятельности*. В социальной психологии понятия совместимости и сработанности членов группы описаны достаточно широко, в частности, подразумевается, что *совместимость* – это, прежде всего, оптимальное сочетание свойств участников взаимодействия, возможность группы в данном составе взаимодействовать бесконфликтно и согласованно, что создает условия для эффективной совместной деятельности, а *сработанность* – это согласованность в работе между участниками совместной деятельности [4].

Как совместимость, так и сработанность служат для обозначения объективного соответствия свойств участников взаимодействия по отношению к обучающим и развивающим целям. Однако для *сработанности* ведущим является поведенческий компонент участников группового взаимодействия, позволяющий достичь высокой результативности совместной деятельности, удовлетворенности, прежде всего, успешностью работы и, как следствие, отношениями с членами группы, а также низкими эмоционально-энергетическими затратами. В то же время для *совместимости* участников игровой команды ведущим элементом

становится эмоциональный компонент, с одной стороны, способствующий удовлетворенности общением с другими участниками игрового взаимодействия, с другой, требующий зачастую высоких эмоционально-энергетических затрат, особенно в условиях конфликта мнений. Таким образом, совместимость в большей степени выявляет ориентацию на хорошие межличностные отношения, а сработанность – нацеленность на результативность взаимодействия, что, на наш взгляд, является важным потенциалом игрового обучения сотрудничеству.

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

1. Организация разумной, адекватной виду игровой деятельности, пространственной среды, *«игрового поля»* (например, для тренингов и ролевых игр – организация пространства перед участниками или с выходом из аудитории, для дискуссии внутри команд – работа за «круглым столом глаза в глаза», для межгрупповой дискуссии – публичные презентации у флипчарта, стендовые доклады и проч.).

2. Проигрывание обучаемыми разнообразных *игровых ролей, прописанных в той или иной дидактической или деловой игре*, имеющих большое значение для межличностного взаимодействия: «продавец или покупатель», «врач или пациент», «руководитель или подчинённый», «чёрный или белый оппонент», «реалист», «критик», «компетентный судья», «провокаатор», «визуалист», «регистратор» и др., с учётом индивидуальных (интеллектуальных и творческих) способностей каждого участника, проявляемых в процессе игрового взаимодействия или желания участника. Исполнение ролей требует от участников навыков актёрского поведения или, другими словами, способностей имитировать реальные ситуации на эмоциональном уровне. Особенно это касается тренингов, ролевых игр и разыгрывания ситуаций в ролях, что при многократном повторении разви-

вает у участников игровых занятий уверенность в себе, мобильность и адаптивность к разным профессиональным ситуациям, умение «ходить в чужих ботинках».

3. Строгое *соблюдение* сформулированных преподавателем и участниками *этических и корпоративных норм, правил игры, «поощрений» и «наказаний»* за демонстрируемые позитивные и негативные результаты, использование критики по всем законам искусства «*Lege artis*», осуществление внутригруппового спора по технологии «*ad red – к цели*», опора на разнообразные стратегии взаимодействия.

4. Работа в достаточно *жёстком регламенте*, наличие *неопределённости информации*, запрограммированный конфликт мнений и интересов, а также освоение прогрессивных подходов к коллективному принятию решений (то есть опирающихся, прежде всего, на объективные критерии, ментальную лестницу и партисипативный стиль).

5. *Обязательность участия* обучаемых во всём цикле игровых занятий по учебной программе, то есть каждый должен пройти теорию и практику, весь предметный и игровой курс, участвуя как в анализе ситуаций, так и в многочасовых деловых играх, выступая в роли генераторов идей, актёров-исполнителей, аналитиков и критиков, компетентных судей, презентаторов, организаторов внутригрупповой работы: фасилитаторов и модераторов.

6. *Обеспечение преподавателем новизны*. Для поддержания активности участников обучения необходимо обеспечивать в каждом последующих технологиях игрового обучения: упражнениях, кейсах, игровом проектировании, мозговых штурмах, дискуссиях, деловых играх, новизну, как в содержательном плане, так и в выборе технологии обучения. Новизна обеспечивается также путём смены ролей участников игровой команды, в том числе лидерства и экспертного оценивания деятельности других, а также в обсуждении проблем и решений в разных видах игрового взаимодействия.

7. *Домашняя самостоятельная работа.* Это поиск необходимой информации, игр и тренингов, разработка программ и проектов, выработка индивидуальных решений по итогам анализа (например, кейса), подготовка стендовых докладов и т. п.

Возникает вопрос: какой же опыт межличностного взаимодействия приобретают участники обучающих деловых игр и в чём его отличие от игр-манипуляций (по Берну)? Следует заметить, что такие характеристики обучающей игры, как свободный характер и рефлексивность, делают ее школой произвольного контроля. Считается, что произвольное поведение – это поведение, которое осуществляется в соответствии с образцом (моделью) и одновременно контролируется путем сопоставления с этим образцом как эталоном. На этом, как известно, построены практически большинство тренингов по обучению работе с клиентами, по продвижению товаров и услуг. Подобное поведение как раз определяется как ролевое, являющееся сложноорганизованным. В нем есть образец, ориентирующий поведение участников игры и выступающий эталоном для контроля, есть выполнение ими действий, определяемых образцом и предполагающих с ним сравнение. Именно роль и связанные с ней действия представляют собой основную единицу развитой формы обучающей игры. В ней во взаимосвязи представлены эффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны профессиональной деятельности.

При выполнении роли развивается способность к рефлексии. Именно поэтому обучающую игру можно считать школой произвольного контроля.

Моделируемый характер игры делает ее важнейшим способом освоения профессиональных ситуаций, возможных в будущей практической деятельности, что предполагает необходимость следования шаблонам, определенным сценариям, репертуару поведения в пока еще новых условиях, превращая окружающую среду в привычную для себя, понятную и типичную. Обучающие деловые игры, актуальность которых и была вызвана необходимостью поиска методов обработки новых для человека моделей поведения в незнакомых условиях, предполагают моделирование ситуаций и отработку поведенческих навыков участ-



ников, правил поведения и взаимодействия в них, что, на наш взгляд, существенно отличает их от «межличностных игр, в которые играют люди», где используются ловушки и манипулирование для достижения личностных целей.

Условие обязательного нормированного общения, соблюдения правил, как ключевая характеристика любой деловой игры, превращает ее в территорию для выработки ритуализованных процедур межличностного взаимодействия, одобряемых корпоративной культурой. Основная задача участников игрового взаимодействия – договориться и принять совместное решение, а для этого нужно использовать конструктивные техники общения, гибкие стратегии взаимодействия во имя достижения согласия и выработки консенсуса. Отношения участников обучающей игры с частичным взаимопониманием (преодолением конфликта мнений), как раз представляется оптимальным для совместной игровой деятельности, так как смещение рациональных и эмоциональных компонентов, как правило, создаёт конфликтные ситуации, а их предупреждение или профилактика развивают эффективное сотрудничество и деловое партнёрство.

#### *Выводы.*

Таким образом, подводя итоги, можно сделать следующее заключение: обучающая игра при многократном повторении с одними и теми же участниками актуализирует необходимость овладения студентами навыками сотрудничества с другими членами команды. Для межличностного общения в обучающем игровом взаимодействии характерны ориентация участников группы на общность цели, принципиальное значение групповой принадлежности партнеров для осуществления коммуникации, рациональный подход к проблеме совместимости в совместной работе, коллективное принятие решения.

Организационное пространство обучающей игры формирует определенные ожидания и в отношении эмоционального поведения участников занятия. В деловых отношениях, как известно, партнёры предпочитают контролировать свои эмоции, поэтому игровое поведение обучаемых выявляет и позиционирует важные аспекты межличностного взаимодействия, которые, как правило, не популяризируются в других видах человеческого общения. Игра актуализирует в меж-

личностном взаимодействии такие стороны человеческой профессиональной деятельности, как ролевое поведение, причем предписанность ролевого поведения в игре является значительно более жесткой, чем ролевого поведения в обществе; следование корпоративным правилам и групповым нормам; позволяет развивать навыки стрессоустойчивости, овладевать способностью скрывать подлинное эмоциональное состояние и личные мотивы, если их проявление неодобряемо большинством; а также развивает умения вести переговоры и делать выбор, особенно в условиях неопределенности или в экстремальных ситуациях, в стороны коллективного принятия решения, если не консенсусного, то, хотя бы компромиссного достижения согласия, что свидетельствует о синергическом эффекте (*от гр. synergeia – сотрудничество, содружество*) [4].

### **Список литературы**

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – СПб. – М.: Университетская книга: АСТ, 1998.
2. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2013.
3. Геберт Дитер. Организационная психология. Человек и организация / Геберт Дитер, Лутц фон Розенштиль; пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2006. – С. 193–202.
4. Панфилова А.П. Creation of a synergy of educational group by means of interactive technologies (Создание синергии учебной группы с помощью интерактивных технологий) / А.П. Панфилова, Е.А. Хачатурян // French Journal of Science and Education. – Франция, 2015. – С. 69–77.

---

**Панфилова Альвина Павловна** – д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Россия, Санкт-Петербург.

**Panfilova Alvina Pavlovna** – doctor of pedagogical sciences, professor of FSBEI of HE “Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen”, Russia, Saint-Petersburg.

---