

**ВСЕ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРУППЕ**



**К. Фопель**

**Психологические принципы  
обучения взрослых**



Все о психологической группе

Клаус Фопель

**Психологические принципы  
обучения взрослых.  
Проведение воркшопов:  
семинаров, мастер-классов**

«Интермедиатор»

2000

УДК 159.98  
ББК 88.4

**Фопель К.**

Психологические принципы обучения взрослых. Проведение  
воркшопов: семинаров, мастер-классов / К. Фопель —  
«Интермедиатор», 2000 — (Все о психологической группе)

ISBN 978-5-98563-423-5

Про развитие и становление детей написано множество книг, а психологическим закономерностям жизни взрослого человека посвящено значительно меньше изданий. Между тем у молодых людей, вступающих во взрослую жизнь, нередко отсутствует представление о том, что она собой представляет, у них нет «карты взрослости» с описанием дорог, ведущих к счастливому браку, гармоничным отношениям, удовлетворенности своей судьбой и т. п. Предлагаемая книга может помочь читателю «сориентироваться» в собственной жизни. Автор описывает закономерности развития человека во взрослом возрасте, основные кризисы, процесс становления отношений с собой и другими – супругами, детьми, друзьями. Для психологов, а также для широкого круга читателей.

УДК 159.98  
ББК 88.4

ISBN 978-5-98563-423-5

© Фопель К., 2000  
© Интермедиатор, 2000

# Содержание

Предисловие	6
1. Традиционное обучение	8
2. Что такое «воркшоп»?	12
3. Новые способы обучения	14
4. Принципы динамического обучения	16
5. Модель динамического обучения	21
6. Как функционирует наш мозг	23
7. Избегание стресса и страха	28
Конец ознакомительного фрагмента.	31

**Клаус Фопель**  
**Психологические принципы**  
**обучения взрослых. Проведение**  
**воркшопов: семинаров, мастер-классов**

**Klaus W. Vopel**  
**Wirksame Workshops**

© Издательство «Генезис», 2003, 2010

## Предисловие

Из всех методов обучения наиболее подходящим для взрослых людей является воркшоп – краткосрочный семинар, или мастерская. Обычно воркшоп ассоциируется с такими понятиями, как активность, эксперимент, риск, изменение, демократическое принятие решений, целостное обучение. Он настраивает людей на самовыражение, на возможность внутренних изменений, вселяет надежду на встречу с привлекательными «со-участниками» и вдохновляющим ведущим.

Проведение воркшопа – нелегкое испытание для ведущего. Сможет ли он правильно организовать обучение, оправдать надежды участников и ожидания заказчиков? Сможет ли действовать открыто и спонтанно, стать хорошим «катализатором» обучения? Способен ли отказаться от собственных предрассудков и привычного поведения, чтобы внутренне настроиться на участников и прочувствовать вместе с ними каждое мгновение жизни группы?

Лучшие ведущие воркшопов критичны и требовательны к себе. Они стараются постоянно учиться. Эта книга предоставляет широкий спектр практических идей, психологических техник и приемов, необходимых для проведения групповой работы. Прочитав эту книгу, вы:

- ◆ Ознакомитесь с основными принципами современной теории обучения, учитывающей результаты новейших исследований мозга. Классическая теория обучения, основанная на глубинной психологии, теории групповой динамики и когнитивной психологии, постоянно обогащается за счет современных нейropsychологических исследований.

- ◆ Найдете конкретные сведения о том, как происходит «динамическое» обучение, то есть обучение, организованное с учетом особенностей работы мозга.

- ◆ Пополните свой «тренерский арсенал» десятками кратких техник интервенции, а также более чем двумя сотнями игр и упражнений.

- ◆ И наконец, узнаете, как можно использовать теорию «семи интеллектов» Говарда Гарднера для повышения эффективности своей работы.

Я надеюсь, что эта книга окажется не только полезной для вашей профессиональной деятельности, но также интересной и увлекательной. Она откроет вам и вашим ученикам доступ к новым возможностям обучения.

### СТРУКТУРА КНИГИ

Я сознательно выбрал форму представления материала в виде 80 небольших глав, из которых, как из фрагментов мозаики, складывается общая картина проведения воркшопа. Это позволит вам быстро отыскать информацию по любой интересующей вас теме. С другой стороны, такое «калейдоскопическое» представление материала иллюстрирует мою убежденность в том, что у нас по сей день нет элегантной, всеобъемлющей теории обучения. Практик вынужден стать эклектиком и выбирать из лучших теорий и методов то, что считает для себя подходящим. Попытки некоторых ведущих строить свою работу, опираясь только на одну теорию, на мой взгляд, не оправданы. В этом случае они ведут себя как человек, чей единственный инструмент – молоток: все, что попадается ему на пути, кажется ему гвоздями...

В первой половине книги (главы 1–40) речь идет в основном о начальной стадии воркшопа и связанных с ней задачах и трудностях. Во второй части (главы 41–80) обсуждаются темы, важные для основного и завершающего этапов работы.

В начале и в середине книги вы обнаружите блоки, каждый из которых состоит из нескольких тесно связанных друг с другом по содержанию глав. В главах 1–9 рассказывается о новейших теоретических принципах обучения, учитывающего особенности работы мозга;

в главах 42–53 речь идет о теории «семи интеллектов» Говарда Гарднера и их значении для динамического обучения.

Если вы хотите осмыслить свою роль в работе с группой, подумать о собственном развитии, то прежде всего прочитайте главы 20 («Эмоциональные потребности ведущего»), 21 («Идеализированный ведущий») и 80 («Почти кредо»).

В книге представлено множество приемов и процедур практической работы. Пожалуйста, не забывайте, что сами по себе техники (игры, упражнения и любые интервенции) не так уж и важны. Эффективность технических приемов не в последнюю очередь зависит от особого чутья, с помощью которого вы приспосабливаетесь к каждой единственной в своем роде группе с ее задачами и участниками.

На результат применения любой техники в значительной мере оказывают влияние групповой климат и личные отношения между ведущим и участниками. Если ведущий больше думает о технике, чем о желании «слиться» с участниками в едином «танце», то суть группового процесса оказывается под угрозой.

И напоследок я хотел бы раскрыть вам один секрет: постоянно возникают ситуации, в которых мы, ведущие, не знаем, что делать. Неопытные ведущие игнорируют свой важный ресурс: мудрость членов группы. Самый простой путь выхода из тупика – изложить участникам свою проблему и попросить их о поддержке. Если вы готовы предоставить группе возможность оказать вам помощь, то одновременно с этим вы решите несколько проблем: группа научится большей ответственности за свое обучение, возрастет вероятность того, что ситуация разрешится наилучшим образом.

Я желаю вам найти в этой книге множество стимулов для эффективной работы!

Зальцхаузен, август 1999

*Клаус Фопель*

## 1. Традиционное обучение

Ежедневно в Германии проводится множество семинаров, конференций, тренингов и воркшопов. Десятки тысяч мужчин и женщин посещают их, чтобы получить новые знания и навыки. Все эти учебные программы представляют собой своего рода «университет непрерывного образования». Те, кто приходит туда, чтобы обучать других, образуют профессорско-преподавательский состав этого университета. Кто-то из них имеет ученую степень, преподает в высшем учебном заведении, кто-то является сотрудником учебного отдела или «свободным» тренером. Стиль такого обучения по своей сути чаще всего соответствует вузовскому или школьному, хотя преподаватели стараются больше ориентироваться «на потребителя»: используют юмор, предусматривают «кофе-паузы», не требуют от участников серьезной подготовки к занятиям, принимают во внимание транспортные проблемы. Что касается содержания обучения, то оно в чем-то схоже с университетским учебным планом: часто бывает слишком специализированным или, наоборот, слишком фундаментальным и академичным.

Все эти обучающие мероприятия требуют огромных затрат времени и денег. И инвестиции осуществляются, потому что считается, что наше общество может победить в конкурентной борьбе, только если все его институты – экономика, управление, церковь и школы – готовы предложить «обучение в течение всей жизни». Но на самом деле мы мало знаем о том, каков результат усилий, затраченных на обучение.

- Что нам известно о внутреннем процессе обучения?
- Что мы знаем о чувствах участников?
- Что думают сами участники о своем обучении?
- Создается ли у них впечатление, что они учатся?
- Принимают ли они такое обучение всерьез?
- Происходят ли у них «инсайты», развивается ли готовность учиться дальше?

Оценка результатов таких мероприятий, конечно, проводится. Но что при этом оценивается? Проверяется ли только наличие знаний и навыков, которые были включены в программу, или же исследуются и другие аспекты обучения – например, чувства участников, их самооценка, развитие их личности, готовность вновь посещать подобные мероприятия? Есть ли у учащихся возможность оценить программу по собственным критериям? Способствуют ли занятия возникновению желания обучаться на протяжении всей жизни?

Главные вопросы, которые следует задать организаторам учебных мероприятий, звучат так: какая философия обучения лежит в основе таких программ? Соответствует ли она идее непрерывного обучения? Соответствует ли духу нашего времени с его чрезвычайно быстрыми переменами во всех областях жизни? Я сильно сомневаюсь в этом, так как в большинстве прекрасно оборудованных современных конференц-залов господствует философия традиционного обучения.

### ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Впервые мы встречаемся с этой моделью обучения в начальной школе. Она характеризуется тремя признаками:

- обучение утомительно и порой даже мучительно;
- цели обучения определены заранее;
- тот, кто должен учиться, находится в гораздо менее выигрышной позиции, чем тот, кто уже завершил обучение.

Положение учащегося в нашей культуре незавидно. Особенно это касается взрослых. В нашем обществе ценится прежде всего успех, а учащийся по определению находится только



на пути к успеху. Поэтому самое популярное слово для обозначения цели обучения – компетентность, а не постоянная любознательность или творчество.

В шестидесятые годы появилось понятие «обучение на протяжении всей жизни», но основная структура обучения не изменилась. И тогда, и сейчас оно определяется внешними требованиями. Преподаватели, работодатели или конкуренты побуждают нас овладевать определенными знаниями, и мы стараемся учиться, чтобы достичь цели, а не потому, что учеба доставляет нам удовольствие. Такой тип обучения можно обозначить как «управляемый извне», следуя известному определению американского социолога Дэвида Рисмана. Петер Вайль, профессор менеджмента из США, называет его «институциональным обучением».

Философию институционального обучения можно наблюдать повсюду: на тренингах организационного развития, в высших учебных заведениях и университетах, на курсах. Мы встречаем эту модель и когда обучаемся сами, и когда выступаем в роли тренеров или ведущих. Эта философия обучения исходит из семи предпосылок:

1. Обучение носит целенаправленный характер. Предполагается, что учащийся хочет достичь определенной цели – получить либо новые знания, либо новые навыки, которыми он до этого не обладал.

2. Цель и содержание знаний должны быть четко определены. Под этим подразумевается, что время учащегося не будет расходоваться на второстепенные детали.

3. Учащийся должен определить для себя цель, которая будет достигнута по окончании процесса обучения, точнее идентифицироваться с целями, которые задают учителя, тренеры, начальники, воспитатели. Сомневающемуся в этих целях угрожают санкции. Кроме того, ожидается, что учащийся ценит вознаграждения, которые не дают ему сбиться с пути обучения (оценки, дипломы, похвалы и признание).

4. Цель обучения находится за пределами самого процесса обучения. Цель – нечто определенное, а способы ее достижения могут различаться.

5. Большое значение имеет эффективность процесса обучения. Когда цель и учебный материал четко определены, можно найти лучший способ обучения.

6. Скорость обучения также важна для «хорошего» учебного процесса. Чем быстрее учащийся продвигается вперед, тем лучше. Целые поколения учащихся страдали, подчиняясь этому критерию, часами работая над стопками книг.

7. И конечно, большую роль играет объем учебного материала. Чем он больше, тем лучше. Чем больше изучено книг, тем больше предполагаемый успех.

Перечисленные правила имеют богатую традицию, восходящую к XIX столетию. Эта традиция пронизывает всю нашу культуру, оказывает влияние как на обучение молодежи в школах и университетах, так и на повышение квалификации работающих специалистов. Институциональное обучение ориентировано «на ответ»: многие поколения учащихся мучаются оттого, что они должны найти «правильный» ответ. Цель обучения будет достигнута, только если они смогут дать этот правильный ответ.

Неудивительно, что участники семинаров и воркшопов выражают желание получить резюме, брошюры или контрольные листы. Им непременно нужно знать наверняка, что в их распоряжении есть все самое важное, написанное черным по белому.

Эта традиционная культура обучения отражается также и в дизайне пространства помещения, в котором проходит учеба. Как правило, столы и стулья расставлены так, чтобы каждый мог видеть ведущего. Предполагается, что взаимодействие между участниками незначительно. Нередко комнаты носят холодный «больничный» отпечаток: слишком резкое освещение, новейшие технические средства обучения, при этом отсутствуют вещи, с помощью которых можно дать пищу фантазии, – картины, растения, музыка. Окружающая обстановка как бы

сигнализирует учащимся, что они должны сконцентрироваться на официально предложенном учебном материале и следовать установленным правилам.

Маловероятно, чтобы руководитель институциональной учебной программы открыл занятие такими словами: «Вначале давайте познакомимся... Потом мы с вами поговорим о ваших ожиданиях и о том, чему и как вы хотели бы научиться. Мы свободны в выборе плана и можем ориентироваться на ваши потребности». Конечно, порой появляются ведущие групп, начинающие работу с этих слов, но такая центрированная на участниках позиция сейчас встречается нечасто. Учащийся сталкивается с тремя непрямыми посланиями:

- следуй правилам;
- личные отношения в учебной группе не имеют большого значения;
- старательно усваивай новый материал.

Все это приводит к тому, что учащийся чувствует себя беспомощным. Наверное, институциональное обучение подавляет не сознательно. И не сознательно хочет унижить учащегося и умалить его достоинство. Просто считается, что в начале учебного процесса учащийся чувствует себя растерянным и должен приложить значительные усилия, чтобы достичь относительной компетентности и уменьшить напряжение. Поэтому многие люди во время обучения чувствуют себя одиоко. Даже когда с целью снижения затрат и повышения эффективности работы участников собирают в группы, все равно предполагается, что обучение – это процесс, который происходит у каждого в отдельности. Дополнительную нагрузку на участников создает конкуренция между ними, часто используемая как средство мотивации.

Все это приводит к тому, что обучающиеся чувствуют себя неуверенно, испытывают зависимость от авторитетов, которые учат и руководят. Они подавляют свои чувства в надежде на возмещение в дальнейшем неприятных моментов такого обучения. В этих обстоятельствах они должны каким-то образом вознаграждать себя. И они делают то, что хорошо знакомо любому преподавателю: сопротивляются и мешают. Некоторые учащиеся реагируют враждебностью и упрямством, другие – депрессией и апатией, третьи дурачатся или приспособляются к неизбежному как могут. Удивительно, что даже одаренные участники подчиняются такому учебному процессу и делают успехи. Нередко они внутренне боязливы и в дальнейшем отказываются искать самостоятельные или оригинальные решения возникающих в работе проблем.

Подводя итог, можно сказать, что институциональное обучение является не только системой передачи знаний, но и системой контроля. И похвалы «обучению в течение всей жизни» лицемерны, в этом случае речь идет прежде всего об обучении на заданных условиях. Есть определенный материал, который нужно изучить, и учащийся действует по установленным правилам. Кроме того, обучение происходит в «псевдогруппе»: в одно и то же время все должны учить одно и то же. Все определено заранее: темп обучения, учебный материал, методы оценивания, организация пространства. Естественно, что при таких обстоятельствах обучение никому не приносит удовольствия. Даже самые терпеливые участники бывают рады, когда оно заканчивается.

С 50-х годов в области общего образования для взрослых и в сфере организационного развития появились попытки внедрить новые формы организации обучения. Мы можем наблюдать три важнейших изменения:

- уменьшение доминирующей роли обучающего;
- использование в учебном процессе взаимодействия учащихся;
- попытки сделать обучение более живым, целостным и практически ориентированным.

Появляется новый метод обучения – «воркшоп». Понятие «мастерская» указывает на центральную идею этого изобретения: на воркшопе все учащиеся должны быть активными и самостоятельными.

В концепции воркшопа соединяются различные направления: исследование малых групп в Тэвистокке (Великобритания) и в Национальных тренинговых лабораториях (США); гумани-

стическая психология, а с начала 80-х годов – набирающие силу исследования мозга. Идея впервые перенести понятие «воркшоп» на учебную группу была блестящей. Эта форма обучения подходит для самых разных образовательных целей и обучающих программ.

## 2. Что такое «воркшоп»?

В чем различие между воркшопом, семинаром, курсами, конференцией, симпозиумом, рабочей группой, кружком и лабораторией? Играет ли оно вообще какую-нибудь роль?

Вначале я хотел бы обратиться ко второму вопросу: на мой взгляд, он весьма важен. Ведь участники должны изначально знать, как будет происходить их обучение, насколько они смогут повлиять на него и чего ожидают от них ведущие.

Если мы используем неточные понятия, как это происходит в случае «курса» или «семинара», то могут возникнуть недоразумения. Мы также можем дезориентировать учащегося, если назовем воркшопом информационное мероприятие. Сегодня все больше людей настроены на получение дополнительного образования и повышение квалификации. Поэтому мы должны тщательно выбирать названия учебных мероприятий, чтобы участники имели представление о степени своей вовлеченности в работу, – тогда они смогут внутренне настроиться на определенный тип обучения, и мы избежим недоразумений. Каким же образом различаются вышеупомянутые виды обучения?

**Воркшоп** мы определяем как интенсивное учебное мероприятие, на котором участники учатся прежде всего благодаря собственной активной работе. Даже необходимые теоретические «вкрапления», как правило, кратки и играют незначительную роль. В центре внимания находится самостоятельное обучение участников и интенсивное групповое взаимодействие. Акцент делается на получении динамического знания. Участники сами могут определять цели обучения. Они разделяют с ведущим ответственность за свой учебный процесс.

Под **лабораторией** мы понимаем тренинги, на которых участники изучают прежде всего собственное поведение, анализируют его и при необходимости изменяют. К таким тренинговым формам работы относятся Т-группы, группы встреч и частично командные тренинги.

**Семинаром** мы называем образовательное мероприятие, основная задача которого – получение участниками знаний. Эксперты передают свои знания группе, и в ходе дальнейшей дискуссии эти знания должны углубляться и усваиваться слушателями. Обучение происходит в основном в два этапа:

- слушание;
- обмен мнениями с экспертами и остальными участниками.

От учащихся ожидается наличие базовых знаний и готовность к активной дискуссии. На семинаре редко применяются «включенные» формы обучения, при которых знание не дается в готовой форме, а является продуктом активной деятельности самих участников.

Следующий тип образовательных мероприятий – это **конференция**, на которой происходит:

- анализ актуальных проблем и поиск путей их решения;
- презентация новых технологий, стратегий, целей или продуктов;
- укрепление сотрудничества различных групп;
- повышение мотивации участников.

На конференциях «включенные» формы обучения также используются редко. Современные руководители иногда пытаются создавать малые группы, чтобы увеличить степень личной включенности каждого слушателя, однако, как правило, отдельные участники почти не имеют возможности оказывать влияние на ход конференции. Они следуют заранее определенной программе с докладами, рабочими материалами и презентациями.

На **симпозиуме** эксперты докладывают свою точку зрения по различным проблемам. Как правило, аудитория симпозиума велика, его участники слушают докладчика, а затем по возможности задают ему вопросы. Ведущий представляет экспертов, произносит вступитель-

ное слово к докладам и регулирует контакты между экспертами и публикой. Между самими экспертами обмен мнениями происходит редко.

На **форуме** также выступают эксперты, представляющие различные и часто противоположные точки зрения по какой-либо проблеме. Диспуты между ними происходят редко. После того как все они выскажутся, публика может задавать вопросы.

Во время **открытой дискуссии** эксперты обычно не просто докладывают свое мнение, но приглашают участников к обсуждению, ссылаются друг на друга и делают попытку совместными усилиями осветить проблему. Они обязательно должны возражать друг другу, а потом пытаться выйти за пределы своих противоречивых позиций и достичь нового уровня понимания. Аудитория может быть относительно небольшой (20–25 участников), а может быть и значительной (200–500 человек). Участники имеют возможность задавать вопросы и комментировать.

Когда говорят о курсах, съездах, заседаниях и т. п., то адресату не очень понятно, какова степень его участия. Тем не менее эти понятия употребляются часто.

Вышеназванные формы обучения различаются по степени влияния участников на происходящее и по наличию взаимодействия между ними. Самая высокая степень участия каждого в принятии решений и во взаимодействии характерна для воркшопов и лабораторий. Эти формы организации обучения различаются тем, что в лаборатории в центре внимания находится социальное поведение каждого конкретного участника, в то время как на воркшопе темой могут стать любые проблемы и задачи.

Ознакомьтесь с определениями, предложенными людьми, которые участвовали в воркшопе под названием «Как вести воркшоп?».

Итак, воркшоп – это:

- ◆ Учебная группа, помогающая всем участникам стать по окончании обучения более компетентными, чем в начале.
- ◆ Учебный процесс, в котором каждый принимает активное участие.
- ◆ Учебный процесс, во время которого участники много узнают друг от друга.
- ◆ Тренинг, результаты которого зависят прежде всего от вклада участников и в меньшей степени – от знаний ведущего.
- ◆ Учебный процесс, на котором в центре внимания – переживания участников, а не компетентность ведущего.
- ◆ Возможность открыть для себя, что знаешь и умеешь больше, чем думал до сих пор, и научиться чему-то от людей, от которых этого не ожидал.

Если вы сами в начале воркшопа предложите участникам найти определение этой формы работы, то получите широкий спектр ответов. Еще важнее получить представление о том, чего ожидают участники.

Продолжительность воркшопов различна. Есть мини-воркшопы, длящиеся только 1 час, но время проведения большинства из них колеблется от половины дня до недели. Их важнейшая характеристика – многообразие. Любой хорошо организованный воркшоп предполагает совокупность различных методов, которые активизируют участников, делая их не просто слушателями. Можно сказать, что на воркшопе учатся посредством получения актуального опыта и личного переживания, что гораздо легче достигается в групповом, чем в индивидуальном обучении. В этой книге я предлагаю вам множество приемов и техник, которые вы можете использовать для проведения воркшопа. Ведь лучшие друзья обучения – это разнообразие, любопытство и сюрпризы.

### 3. Новые способы обучения

В последние десять лет воркшопы постепенно приобретают популярность во всем мире, потому что предоставляют взрослым людям возможность обучаться интенсивно и с удовольствием. У многих людей они усиливают готовность к личностным изменениям и росту. Это именно то, чего хотят фирмы и организации от своих сотрудников: чтобы те настроились на перемены в обществе, начав с собственного развития.

Не каждый ведущий воркшопа осознает все разнообразие возможностей, которые предоставляет этот вид обучения. Все мы в большей или меньшей степени находимся под влиянием традиционных методов, которые можно обозначить как «передачу знаний». В этом случае преподаватели знают, какую информацию должны усвоить учащиеся. Они распределяют учебный материал на удобные «порции» и передают его адресату. Нередко ведущие тратят много времени на то, чтобы точно спланировать, каким образом будет осуществляться «передача» информации. Взрослые часто сопротивляются попыткам извне перенести их знания на новую основу. Это вполне понятно, ведь им не хочется, чтобы с ними обращались как со школьниками. Конечно, передача знаний не является чем-то принципиально негативным, но в мире стремительных изменений и быстро устаревающих знаний эта учебная модель имеет очень узкие границы.

К тому же требования предприятий и организаций тоже усложнились. Фирмы хотят получить сотрудников не только компетентных, но и способных к творчеству, обладающих аналитическими способностями и готовых брать на себя ответственность.

Поэтому нам нужны формы обучения, развивающие весь творческий потенциал человека – в том числе самостоятельность и готовность к сотрудничеству, способность принимать решения и коммуникативную компетентность.

#### ТРИ ТИПА ЗНАНИЙ

Можно выделить три типа знаний, получаемых в ходе учебного процесса.

Первый тип можно определить как *поверхностные знания*. Примеры таких знаний вы найдете в любых учебниках и справочниках. Речь идет о фактах и информации, об основных понятиях и концепциях, а также о теоретических обобщениях. Важно запоминать имена, даты, категории, собирать сведения по всем вопросам, которые эксперты считают наиболее существенными. В большинстве случаев знания этого типа изложены как совокупность изолированной информации. В качестве обоснования необходимости получения такого знания приводится мнение: «Это должен знать каждый. Это относится к вашей работе». Как правило, взрослые считают этот тип знаний очень скучным, и нередко им трудно запомнить материал.

Второй тип знаний – так называемые *технические знания*. Они в большей степени ориентированы на умения и профессиональные требования. Они помогают нам увидеть внутренние взаимосвязи в рамках определенной дисциплины, с их помощью мы можем понять определенные концепции и теории. Но такой тип знаний редко выходит за пределы своего предмета. Тот, кто владеет только знаниями этого типа, испытывает трудности в понимании их связи со смежными дисциплинами и вопросами.

Конечно, эти две формы знаний нам необходимы, но для повышения квалификации намного важнее третий тип знаний, который можно обозначить как *динамические знания*. Динамический – понятие, с помощью которого мы описываем открытые системы. Динамическое знание живое, оно позволяет нам играть и экспериментировать; получение такого знания доставляет удовольствие и порождает желание передать его другим.

Каждому из нас по собственному опыту знаком этот тип знания, мы получаем его, занимаясь творчеством или чем-то особенно увлекательным для нас. Если мы интересуемся опре-

деленной областью знаний, то совершенно самостоятельно изучаем профессиональный лексикон, вникаем в мельчайшие детали и используем любую возможность задать новые вопросы или совершенствовать наши действия на практике. Прежде всего динамическое знание отличается тем, что в его усвоении мы сами играем решающую роль. «Поверхностные» и «технические» знания нужны нам для углубления своего понимания проблемы и изучения нового. «Динамическое» знание становится частью нашей «профессиональной личности», мы гордимся им и прилагаем все усилия, чтобы его расширить. В этом случае нет проблем с мотивацией, нам просто нравится учиться.

Воркшопы предоставляют прекрасную возможность для получения именно динамического знания. Однако предпосылкой этого является способность ведущего сопротивляться искушению выступить в роли «всезнайки». Открытая атмосфера воркшопа должна ослабить сопротивление обучению и подготовить участников к усвоению заранее определенной информации и навыков.

Естественно, ведущий воркшопа должен разбираться в темах, о которых пойдет речь, но если он хочет действительно хорошо выполнить свою задачу, то этим он не ограничится. Ему следует быть достаточно открытым, чтобы учиться у группы на каждом воркшопе и вместе с участниками открывать что-то новое. Не всегда легко занять такую позицию, но мы можем облегчить себе задачу, если представим, как функционирует наш мозг. К счастью, об этом известно достаточно много, и мы можем организовывать и проводить наши воркшопы с учетом этой информации, чтобы участники получали динамические знания.

## 4. Принципы динамического обучения

Нижеследующие принципы или *аксиомы* динамического обучения базируются на результатах нейропсихологических, неврологических, психологических исследований, а также исследований в области «стресс-менеджмента» и т. п. Эти достижения постепенно включаются в концепции школьной педагогики и образования для взрослых, и мы можем с успехом задействовать их для дальнейшего развития методических приемов, используемых при проведении воркшопов.

**1. Мозг – это комплексная адаптивная система.** Наверное, самая важная особенность нашего мозга – его способность одновременно работать на различных уровнях. Мысли, чувства, фантазии, установки и физиология оказывают друг на друга взаимное влияние. В то же время наша целостная телесно-психическая система взаимодействует с окружающей средой и обменивается с ней информацией.

*Практические рекомендации ведущему.* Учебные процессы должны быть структурированы таким образом, чтобы учитывались разные аспекты психической деятельности. Не существует метода или техники обучения, которые целиком принимают во внимание все многообразие человеческого интеллекта. Тот, кто хочет правильно организовать учебный процесс, должен уметь делать выбор из обширного репертуара методов и техник в зависимости от ситуации и особенностей группы.

**2. Наша психика социальна по своей природе.** С самого рождения мы изучаем мир через отношения и взаимодействие с окружающей средой. Наши первые знания мы получаем, взаимодействуя с теми, кто о нас заботится. И в течение всей жизни наша психика изменяется под влиянием отношений с другими. Поэтому нельзя рассматривать каждого учащегося изолированно, мы все время должны видеть его как часть социальной системы внутри и за пределами учебной группы.

*Практические рекомендации ведущему.* В значительной степени наша идентичность зависит от того, ощущаем ли мы свою принадлежность к другим людям и есть ли у нас возможность вступать с ними в контакт. Поэтому важно, чтобы в учебной группе поддерживался климат «принятия». Участники хотят общаться друг с другом и поддерживать хорошие отношения с ведущим. Конечно, это не означает, что в эффективной группе не бывает конфликтов, но все же участники вправе ожидать, что они смогут найти решение. Для них важно научиться обращаться с конфликтами и иметь возможность внести свой собственный вклад в разрешение трудностей, возникающих в групповом процессе.

**3. Обучение зависит и от физиологии.** Мозг – телесный орган, работающий по законам физиологии. Обучение столь же естественно, как дыхание, но его можно ускорять или тормозить. Восприятие и интерпретация нашего опыта влияют на развитие мозга. Стресс и страх оказывают на мозг воздействие, отличное от воздействия чувства безопасности, азарта, скуки, счастья или удовлетворения.

*Практические рекомендации ведущему.* Все, что оказывает воздействие на наше тело, – например, стресс, расслабление, особенности питания – в значительной степени влияет на процесс нашего обучения. Следует учитывать, что существует благоприятное и неблагоприятное для обучения время, оно определяется индивидуальными и естественными биологическими ритмами и циклами.



**4. Человеку свойственно во всем искать смысл.** У каждого человека есть глубоко укорененная потребность интерпретировать и понимать свой опыт и переживания. Поиск смысла служит нашему выживанию и является основополагающим признаком человеческой психики. Наше понимание опыта меняется с течением времени, становится глубже и сложнее. Но центральная потребность не меняется. В поиске смысла речь идет также о целях и ценностях. Основные вопросы: «Кто я?», «Зачем я существую?» По мнению Абрахама Маслоу, поиску смысла подчинены все уровни нашего бытия, наша потребность в физическом выживании, в безопасности, в развитии отношений, переживании нашей идентичности, развитии собственного потенциала.

*Практические рекомендации ведущему.* С одной стороны, в группе, где происходит обучение, должна быть гарантирована стабильность и возможность доверительных отношений. С другой стороны, нужно заботиться об удовлетворении человеческого любопытства и желания контрастов. Учебный процесс должен содержать вызов и возможность открытий. Поэтому важно, чтобы каждый шаг обучения имел значение, был увлекательным и давал учащемуся различные возможности управлять собственным учебным процессом.

**5. Обучение включает в себя выделение знакомых, связанных с прошлым опытом, структур и создание новых творческих моделей.** Наш мозг автоматически реагирует на то, что ему уже известно, и одновременно ищет новую информацию. Можно сказать, что он в одно и то же время исследователь и художник. Он выделяет в окружающем уже знакомые ему структуры и одновременно создает собственные творческие модели. Однако мозг инстинктивно защищается от всего, что кажется ему лишенным смысла. Информация, которую мы не можем связать с собственным опытом, часто оказывается бессмысленной для нас.

*Практические рекомендации ведущему.* Участники любой группы постоянно выделяют в происходящем уже знакомые паттерны, интерпретируют свой опыт, осмысливают его. Мы, ведущие, не можем остановить этот процесс, но можем повлиять на него. Иногда мы заранее определяем, что будет изучаться, но лучше структурировать учебный процесс таким образом, чтобы каждый учащийся мог сделать собственные выводы. Для того чтобы наши усилия не пропали даром, мы должны все время спрашивать себя: «Могут ли участники учебной группы продуктивно воспринимать происходящее, удастся ли им достичь личностно значимого понимания?»

**6. Чувства играют важнейшую роль в обучении.** На все, что мы учим, оказывают влияние наши чувства. Не менее важны наши установки, ожидания, личные пристрастия и антипатии, наше самоуважение и потребность в социальных связях. Эмоции и мысли взаимозависимы и неотделимы друг от друга. Наши чувства влияют на наше понимание и восприятие смысла. Эмоциональное значение какой-либо учебной ситуации или жизненного опыта может сохраняться долгое время, даже если событие, ставшее причиной переживаний, произошло давно.

*Практические рекомендации ведущему.* Каждый ведущий должен принимать во внимание, что чувства и установки учащихся играют в процессе обучения важную роль. Нужно постоянно тщательно следить за эмоциональным климатом в группе. Это означает возможность открытой коммуникации, которая позволяет всем участникам говорить о том, что происходит с ними. Важно создать в группе атмосферу поддержки, взаимного уважения и признания.

**7. Воспринимая информацию, мозг одновременно и дифференцирует, и обобщает ее.** Традиционное понятие о функциональном различии левого и правого полушарий сегодня кажется слишком упрощенным. У здоровых людей оба полушария работают совместно

в любом виде деятельности: рисовании и занятиях музыкой, работе на компьютере, осуществлении операций купли-продажи и т. д. Известно, что мозг разбивает информацию на части, но в то же время воспринимает ее в единстве.

*Практические рекомендации ведущему.* Обучение становится чрезвычайно затруднительным, если либо части, либо целое недостаточно принимаются во внимание. Хороший учебный процесс организован таким образом, чтобы навыки формировались по частям и понимание достигалось постепенно, потому что обучение кумулятивно. С другой стороны, части и целое взаимозависимы, поэтому учащиеся должны иметь возможность видеть целостную картину того, что они изучают.

**8. Концентрируясь на чем-то, мы одновременно воспринимаем и то, что находится вне поля нашего внимания.** Мозг одновременно воспринимает не только ту информацию, которая сразу доходит до сознания, но и ту, которую мы непосредственно не замечаем. Мозг реагирует на все смысловые стимулы, поступающие из окружающей среды. Периферические сигналы чрезвычайно действенны. Неосознаваемые сигналы, выражение нашей внутренней убежденности, а также наши чувства по отношению к учащимся оказывают влияние на участников группы.

*Практические рекомендации ведущему.* Каждый преподаватель должен заботиться о создании содержательной и интересной окружающей среды. Мало просто контролировать уровень шума, освещенности и температуру в помещении, нужно сознательно использовать символы, оказывающие позитивное влияние на периферическое восприятие: плакаты, картины, скульптуры и т. п. Можно использовать музыку. И конечно, важно осознавать, что мы сами постоянно посылаем участникам различные сигналы. Наше внутреннее состояние, намерения, настроения проявляются в цвете лица, положении тела, мышечном напряжении, дыхании, в жестах и движениях глаз. Мы должны понимать, что участники группы чутко воспринимают, конгруэнтны ли мы в качестве ведущих, соответствует ли то, что мы говорим, нашему внутреннему восприятию.

**9. Обучение происходит как на сознательном уровне, так и неосознанно.** Мы узнаем намного больше, чем нам кажется. Под поверхностью нашего сознания происходит множество неосознаваемых процессов, которые помогают нам придать значение нашему опыту или вытеснить его, если он создает для нас слишком большую нагрузку. Множество информации, получаемой нами, достигает нашего сознания с определенным опозданием – на часы, недели или даже месяцы.

*Практические рекомендации ведущему.* Мы должны заботиться о том, чтобы участники могли соразмерно оценивать свой опыт. Иногда такая оценка может происходить непосредственно после какого-то важного шага в обучении, иногда лучше, чтобы прошло какое-то время. В ходе активного оценивания учащиеся могут осмыслить опыт и понять, как и чему они научились. Такое активное оценивание одновременно дает возможность принять на себя ответственность за собственное обучение и развивать свои способности. Оно помогает учащимся увидеть то, что сначала было для них незаметным.

#### **10. У нас есть различные возможности запоминать информацию.**

Американские психологи Дж. О'Кифе и Л. Надель различают две функциональных системы памяти. Они выдвинули гипотезу о том, что у нас есть система, которая может хранить относительно разрозненную информацию. Эту систему мы используем, например, при запоминании телефонных номеров, слов или стихотворений. Наряду с ней у нас есть другая система, функционирующая «автобиографически», которая регистрирует наш опыт во времени и пространстве. В этом случае нам ничего не нужно учить наизусть. Эта система позволяет нам без

долгих раздумий представить себе наш опыт. Мы вспоминаем детали первого дня отпуска или же тот ужасный момент, когда сломался жесткий диск нашего компьютера. Эта часть памяти всегда чем-то занята, она мотивируется новым опытом. Такая «объемная» система дает нам возможность вспоминать сложные переживания. Обе системы памяти служат подспорьем в динамическом обучении.

*Практические рекомендации ведущему.* Значимая и незначимая информация организуется и запоминается по-разному. Факты и навыки, которые усваивались по отдельности, нужно чаще повторять и практиковать. Чем меньше информация и навыки связаны с актуальным опытом и уже имеющимся знанием, тем больших усилий требует их удержание в памяти. Информацию такого рода нам приходится учить наизусть и часто повторять. Долгое время заучивание наизусть считалось дорогой к прочному знанию. Сегодня мы смотрим на этот вопрос по-другому. Заучивание наизусть не дает гарантии того, что действительно происходит передача знаний, а во многих случаях оно мешает более глубокому пониманию. Как правило, процессы обучения более эффективны, если в них задействована «личностная» память, то есть личный «мир» учащегося.

**11. Мы лучше запоминаем и понимаем информацию, когда у нас есть возможность «прожить», прочувствовать ее.** Лучший пример – изучение родного языка. Благодаря постоянным и разнообразным отношениям ребенок усваивает грамматику, пополняет словарный запас, и при этом ему не нужно выучивать что-то наизусть. Способность к владению языком развивается в социальной ситуации. Это прекрасный пример того, насколько легко можно выучить множество деталей, если они укладываются в мир наших переживаний. Используя такой способ целостного и связанного с переживанием обучения, можно сделать любой учебный процесс более эффективным. Почти все современные теории обучения, учитывающие особенности работы мозга, едины в этом пункте.

*Практические рекомендации ведущему.* «Включить» обучение в процессы переживания – это искусство, которое требует учета всех прочих упомянутых здесь принципов. Наша «пространственная» память лучше всего «приводится в действие» посредством акцентированного на переживании обучения. Если мы хотим структурировать учебные ситуации таким образом, то мы должны использовать как можно больше видов действий, которые имеют место в повседневной жизни: демонстрации, проекты, полевые исследования, визуальное воображение, истории, метафоры, драму, ролевые игры, диалог, ведение дневников и написание писем, танцы, пантомиму и т. п. Чем больше чувств привносится в процесс обучения, чем богаче и сложнее опыт учащегося, тем успешнее будет учебный процесс. Конечно, мы не станем полностью отказываться от дидактических выводов и анализа, но они будут более эффективны, если станут составной частью нашего жизненного опыта.

**12. Обучение продолжается в течение всей жизни.** Развитие мозга происходит на различных уровнях. С одной стороны, каждый ребенок проходит четко установленные периоды развития (так называемые сензитивные периоды), например, в том, что касается формирования моторных навыков, вербальных способностей, психосексуального развития; в эти периоды он особо восприимчив к той или иной информации и соответственно легко обучаем именно в этой области. С другой стороны, на наш мозг воздействует опыт, который мы получаем в течение жизни. И самое важное – особенно для взрослых: развитие нашего мозга не имеет границ! Мы способны обучаться и понимать новое все время. Мозг в любом возрасте может устанавливать новые связи.

*Практические рекомендации ведущему.* В то время как детей и подростков в процессе обучения поддерживает желание стать взрослыми и независимыми, для взрослых людей нужны иные стимулы. Для них решающее значение имеет возможность получать от обучения удоволь-

ствие и чувствовать себя продуктивными членами группы или организации. Поэтому взрослым важно, чтобы принимались во внимание также и их духовные потребности.

**13. Обучению способствуют заинтересованность и азарт, а мешает угроза.** Мы эффективно обучаемся тогда, когда получаем вызов от окружающей среды, позволяющей идти на риск. Если же мы чувствуем некую угрозу, наш мозг «выключается», становится менее гибким и ищет «убежища» в сравнительно примитивных установках и способах защиты. Особенно критично в этом смысле ощущение беспомощности: оно приводит к сужению поля нашего восприятия.

*Практические рекомендации ведущему.* Нужно создавать в учебных группах атмосферу, которая способствует «расслабленному вниманию», в которой мало страха и много стимулов. Ситуативный стресс и даже страх неизбежны: любое обучение ведет к личностному изменению, которое связано с неопределенностью. Но взрослые люди могут научиться выдерживать такую неопределенность и воспринимать ее как составляющую эффективного учебного процесса. Страх становится непродуктивным тогда, когда он выражается в ощущениях беспомощности или крайнего утомления. Важно структурировать учебные процессы таким образом, чтобы всегда было возможно «расслабленное внимание».

**14. Мозг каждого человека уникален.** У всех нас мозг устроен одинаково, но все мы различаемся. Наша непохожесть друг на друга – следствие специфического генетического «багажа» и различий в условиях жизни и опыте. Эти различия выражаются в разных стилях обучения, разных талантах, разном интеллекте и т. п. Так как обучение изменяет мозг, мы можем сказать: «Чем больше мы учимся, тем более неповторимыми становимся».

*Практические рекомендации ведущему.* Учебные процессы должны быть разнообразными, чтобы все участники группы могли задействовать свои визуальные, тактильные, эмоциональные и вербальные способности. Поэтому нам следует постоянно давать участникам возможность выбора, чтобы пробудить индивидуальный интерес.

Одним словом, нужно так подбирать обучающие стратегии и приемы, чтобы они помогали каждому члену группы оптимальным образом задействовать свой мозг. Не надо рассчитывать, что учащиеся смогут сделать это самостоятельно.

## 5. Модель динамического обучения

Для того чтобы ведущие воркшопов могли на практике использовать вышеупомянутые принципы динамического обучения, я хочу представить **«трехфазную модель обучения»**, которая иллюстрирует план идеальной учебной ситуации. В начале обучения необходимо создать ситуацию «расслабленного внимания». Это предпосылка для оптимального функционирования мозга. Второй шаг – создание ситуации, в которой учащиеся могут погрузиться в «комплексный опыт». Третий шаг состоит в активной оценке участниками этого опыта.



**Шаг 1. Достижение состояния «расслабленного внимания».** Речь идет о состоянии психики, которое способствует оптимальной деятельности мозга, и о создании среды, позволяющей достичь этого состояния. Что для этого требуется? Надо, чтобы учащийся не чувствовал угрозы для себя, но при этом воспринимал учебную ситуацию как своего рода вызов. Задание нужно формулировать таким образом, чтобы каждый ощущал, что обращаются лично к нему, и мог рассматривать это задание как возможность проверить себя, свои способности. С одной стороны, задание не должно быть слишком легким (чтобы «выманить» учащегося из комфортной зоны), с другой стороны, оно должно создавать у человека ощущение, что он сможет с задачей справиться. Расслабленное внимание означает, что учащийся расслаблен физически и открыт психически, может сконцентрировать свою энергию на осознанной цели. Пример такого состояния – успешный спортсмен, которому удастся в начале соревнования быть одновременно расслабленным и сконцентрированным. После прошедшей тренировки он чувствует себя хорошо подготовленным. Он полагается на то, что тело и дух будут слаженно взаимодействовать, и это позволит ему достичь высокого результата.

Мы знаем, что временной прессинг, страх наказания и даже перспектива поощрений скорее мешают обучению, чем стимулируют. Намного важнее для создания мотивации, чтобы учащийся воспринимал задание как значимое. Это возможно только в том случае, если он может установить его взаимосвязь с собственными интересами, личными целями и жизненным опытом.

**Шаг 2. Погружение в комплексный опыт.** Лучше всего мы учимся, когда погружаемся в многослойный опыт, который позволяет нам распознать соответствующие уже знакомые нам паттерны и их взаимосвязи. Это погружение позволяет учащимся увидеть связь между общей картиной и деталями. Комбинация актуальных тем, интересных проектов и задач из нашей повседневной жизни идеальна для того, чтобы достичь этого «погружения» в обучение.

Организовывать учебные ситуации таким образом, чтобы был возможен «комплексный опыт», наверное, самая трудная задача ведущего. Для этого нужна интуиция и творческие способности, ведь мы хотим организовать многостороннее обучение, состоящее из усвоения информации, анализа и практического применения, концептуального понимания и формирования личных установок, развития фантазии и изобретательности. Для интеграции всего этого необходимо действовать очень внимательно. Мы устанавливаем взаимосвязи между частями, сводим абстрактное к конкретному, аналитическое к творческому. При этом нужно все время помнить, что контекст учебного опыта должен быть интересным, красочным и стимулирующим, и настроиться на помощь учащимся в получении информации, развитии навыков, понимании концепций.

**Шаг 3. Активное оценивание.** Речь идет о том, что участники анализируют свой опыт и проясняют для себя, чему они научились в прошедшей учебной ситуации. Естественно, какая-то часть анализа происходит у каждого человека автоматически. Все, что мы переживаем и делаем, мы более или менее тщательно включаем в «картину мира» и представление о себе. Под «активным оцениванием» мы здесь понимаем интенсификацию этого процесса. Мы говорим о консолидации и усвоении учащимся информации и представлений тем способом, который одновременно является личностно значимым и связанным с нашим опытом концептуально. Активное оценивание – путь к пониманию, которое выходит за пределы простого воспоминания. Можно снова привести в пример спортсмена: профессиональные атлеты проводят много времени, анализируя свои достижения.

Но активное оценивание – не только взгляд назад. Оно дает учащемуся возможность понять, чего он уже достиг и что хочет изучить в будущем, осмысливать учебный процесс, свои жизненные цели, личное развитие. С одной стороны, активное оценивание – это индивидуальный процесс, в ходе которого учащийся спрашивает: «Что я пережил? Что сделал? Почему я сделал это таким образом? Как бы я мог сделать это по-другому? Какие выводы я извлек из моего опыта? Как полученный опыт способствует моему развитию?» и т. п. С другой стороны, мы можем использовать группу для того, чтобы каждый получал обратную связь и это стимулировало бы его собственную рефлексия.

## 6. Как функционирует наш мозг

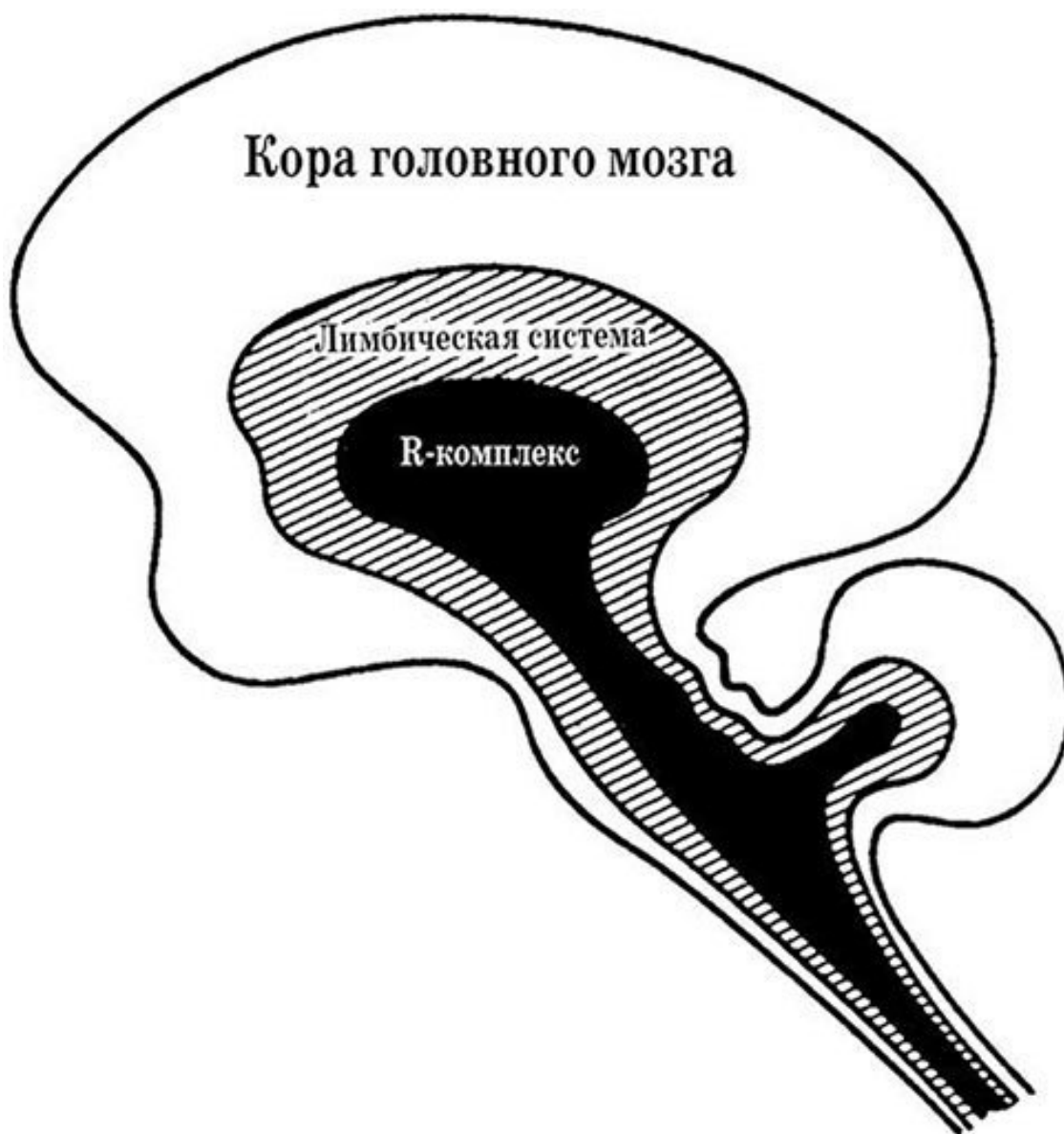
Тренеры и консультанты часто удивляются, как сильно сотрудники и руководители организаций защищают свою территорию и сложившийся статус-кво. Многие руководители своим доминирующим поведением запугивают сотрудников. Почему так сложно проводить обучение в организациях? Убедительное объяснение этим трудностям предлагает Пол Маклин, исследовавший человеческий мозг. Его теория особенно полезна тем, кто работает с учебными группами. Она помогает понять суть проблем, возникающих в ходе учебного процесса, и осознать, какие условия необходимо создать для динамического обучения.

Исследовательскую работу Маклина можно сравнить с действиями археолога. Он различает три слоя мозга, которые развивались в ходе эволюции. У каждого слоя своя специфическая функция, и каждый из них неразрывно связан с мозгом в целом. В определенной степени теория Маклина напоминает классическую модель Зигмунда Фрейда, согласно которой личность человека состоит из трех частей – Я, Оно и Сверх-Я.

Следуя модели Маклина, можно сравнить три части (или слоя) нашего мозга с тремя братьями, живущими под одной крышей. Старший «брат» – так называемый R-комплекс, или «мозг рептилии», задача которого – поддерживать нашу жизнь. Этот брат отвечает за автоматическое и ритуальное поведение, которое становится доминирующим при сильном сопротивлении. Он не использует языка, хотя в определенной степени понимает его.

Второй «брат» – лимбическая система. Она позволяет нам испытывать глубокие чувства. Она управляет эмоциями и играет важную роль в запоминании новой информации и организации действий. Эта часть мозга занимается задачами защиты посредством бегства или борьбы. Кроме того, она выполняет функцию посредника между старшим и младшим «братьями» и заботится о том, чтобы старший, самый древний «брат» не полностью доминировал.

Самый молодой и самый большой «брат» – неокортекс (кора головного мозга). Младший «брат» обладает творческими способностями, музыкален, владеет языком и может осуществлять комплексный анализ. Он способен к абстрактному мышлению, различает прошлое и будущее – другими словами, он очень умен.



### **Модель человеческого мозга (по Маклину)**

Тому, кто учится, важно понимать «семейные связи» трех «братьев». Они очень тесны, потому что каждый «брат» участвует в поведении и решениях других. Три «брата» могут поддерживать друг друга, но могут и вступать в конфликт. «Старший» брат доминирует, когда ощущается опасность, потому что его основная задача – обеспечивать безопасность и выживание. Когда все три «брата» работают вместе, они могут справиться с очень сложными требованиями, то есть могут осуществлять динамическое обучение.

### **R-КОМПЛЕКС**

Большую часть R-комплекса составляет ствол мозга. Регуляция кровяного давления, дыхания, пищеварения и процессов борьбы или бегства в случае стресса – вот его основные задачи. Эта часть нашего мозга имеет много общего с такими же отделами у высших животных. В первую очередь она обеспечивает наше выживание. Я приведу несколько примеров древних поведенческих проявлений, которые все время встречаются в учебных группах. Мы не можем подавить эти проявления, но можем позаботиться о том, чтобы они рассматривались цивилизованным образом. В институциональном обучении такие способы поведения иногда строго



подавлялись, иногда использовались весьма негибким образом. Но так как мы заинтересованы в том, чтобы способствовать динамическому обучению, мы постараемся относиться к этим архаичным тенденциям скорее с уважением и конструктивно их использовать.

**Охрана территории.** Мы защищаем нашу реальную и абстрактную собственность. Мы делаем акцент на «обладании», говоря: «мои сотрудники», «моя фирма», «мой кабинет», «мой письменный стол», «моя идея» и т. п. Ритуалистические тенденции такого способа мышления проявляются, например, когда участники учебной группы садятся все время на одно и то же место или же когда выделяют место для руководителя и не занимают его.

**Потребность выделяться.** У нас есть глубоко укоренившееся желание выделиться, чтобы другие нас замечали. Мы как бы «чистим перышки», говоря при этом: «Посмотри на меня, я – единственный и неповторимый». В начале работы группы мы можем часто наблюдать такой способ поведения у тех участников, которые стараются быть в центре внимания, но нельзя игнорировать тот факт, что и «тихони» тоже испытывают потребность в том, чтобы их заметили.

**Иерархическое поведение.** Несмотря на все попытки создать «плоскую» организационную структуру и ввести «включенные» формы работы, когда одинаково важно участие каждого, большинство организаций основано на иерархии власти. Участники учебной группы также используют модели поведения, основанные на доминировании либо подчинении. И хотя в группе у всех теоретически одинаковый статус «учащихся», ведущему может быть сложно взаимодействовать с группой при наличии участников с доминантным поведением или в присутствии людей, облеченных властью. Следует сознательно поощрять демократическую групповую культуру.

**Флирт.** Эту тенденцию мы наблюдаем не только у подростков, но и у взрослых участников учебной группы. Это своеобразный вызов для ведущего группы – он должен способствовать превращению спонтанно возникшего флирта в отношения, основанные на более глубоком уважении, и не допускать пренебрежительного отношения к участникам другого пола.

**Формирование подгрупп.** У нас существует инстинктивное желание объединиться с людьми, в чем-то схожими с нами. Поэтому во многих учебных группах образуются подгруппы. Их участники объединятся на основе какого-либо сходства: одинакового возраста, социального статуса или жизненного стиля. Наша задача – заботиться о том, чтобы не произошло фрагментации группы, чтобы границы подгрупп оставались проницаемыми.

**Ритуальное поведение.** Эта тенденция может проявляться в чем угодно. Участники «приносят с собой в группу» множество привычных действий и представлений: повседневный распорядок, привычки, убеждения. В основном ритуальное поведение поощряется социальными институтами и организациями, так как способствует поддержанию сложившегося положения. Изменение традиционного порядка в учебной группе может восприниматься участниками как шок. Если они привыкли, к примеру, учиться, сидя за столом, то введение «круга со стульями» может вызвать ощущение неуверенности.

**Введение в заблуждение.** Порой мы удивляемся, почему многие участники настойчиво пытаются продемонстрировать свой «фасад» или показать чувства, которые они в реальности не испытывают. Если быть до конца честными, то нужно признаться, что у всех нас есть тенденция, к примеру, не показывать явно агрессивность, чтобы обмануть своих «врагов», захватить «добычу» или защититься. Поэтому все мы потенциально готовы вводить в заблуждение, лгать или выдумывать. Наша ориентированная на конкуренцию культура усиливает эту естественную тенденцию, и мы, ведущие, должны прикладывать значительные усилия, чтобы в наших учебных группах постепенно развился климат открытости, честности и сотрудничества.

## ЛИМБИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

Лимбическая система – это часть нашего мозга, ответственная за эмоции и память. С ней также связана наша потребность в отношениях с людьми, которые нам нравятся, и потребность защищать тех, кого мы любим. Эти «нежные» чувства становятся все более сложными: когда наша лимбическая система связывается с корой головного мозга, то развивается способность к сочувствию и альтруизму.

Лимбическая система, в отличие от R-комплекса, важна для нашего сознания. Она помогает нам воспринимать телесные процессы и чувства. Она способна устанавливать связи между информацией, полученной извне, и нашим собственным внутренним опытом. Эта часть мозга может останавливать «архаичные» способы поведения «мозга рептилий» и реагировать более дифференцированно и мягко.

### **«ДУМАЮЩИЙ» МОЗГ: КОРА ГОЛОВНОГО МОЗГА**

Как мы уже отмечали, это самая «молодая» часть мозга и одновременно – самая большая. Если скомкать газетный лист, то получится примерный объем коры мозга, которой мы обязаны способностью говорить и писать, воспринимать чувственные впечатления, логически мыслить, планировать будущее и анализировать наше поведение. Кора – главный «спутник» обучения, и ее огромные возможности, к сожалению, недооцениваются большинством учащихся и преподавателей.

Мы уже сказали, что три части мозга работают совместно. Это означает не только их взаимное влияние. Составляющие обучения – мысли, чувства и поведение – нельзя отделить друг от друга. Они воздействуют друг на друга и формируются во взаимосвязи. Однако именно связь мыслей и эмоций нередко игнорируется в классической дидактике и институциональном обучении. Так как лимбическая система связывает эмоции и память, мы должны исходить из того, что все наши мысли, идеи и ожидания связаны с чувствами. Каждый из вас найдет множество примеров этой взаимосвязи: это могут быть счастливые воспоминания об отпуске с семьей, переживании успеха, мысли о потерях и горе, о страхе не справиться с тем, что нам дается с трудом (например, решение математических задач или работа со сложными компьютерными программами), об опасениях конфронтации с коллегами или начальством. Это также чрезвычайная точность нашей памяти в том, что для нас увлекательно.

Можно даже сказать вслед за Маклингом, что для нашего мозга не существует того, что не связано с эмоцией. Именно эмоции придают всему, что мы делаем, о чем думаем, характер реальности. Эмоции «окрыляют» нашу память. Практическое следствие для учебных групп таково: лучше всего участники учатся тогда, когда они переживают учебный процесс полно, когда он всецело их увлекает. Участники готовы к интенсивному обучению, если тема подана так, что они воспринимают ее как лично значимую, эмоционально окрашенную и могут связать со своими потребностями и ценностями. Любая тема, которую мы внутренне отвергаем, сопротивляется глубокому «проникновению».

*Практические рекомендации ведущему.* Мы должны заботиться о том, чтобы участники могли выразить свою потребность в ритуальном поведении позитивным образом. Нельзя игнорировать «древнюю» часть нашего мозга. Прекрасная возможность удовлетворить «архаичные» потребности – двигательные упражнения. Поэтому все виды игр – отличное естественное средство для обучения детей и взрослых. Они учитывают элементарные социальные потребности учащихся.

Социальное взаимодействие и эмоциональное благополучие играют решающую роль в удовлетворении нашей потребности в безопасности, и соответственно они очень важны для обучения и понимания. Они обладают высокой мотивирующей способностью. Поэтому мы должны обеспечивать возможность кооперативного обучения. Учебные ситуации нужно выстраивать таким образом, чтобы участники совершенствовали свои коммуникативные навыки. Обучение особенно увлекательно тогда, когда группа имеет гетерогенный состав по

возрасту, полу, этнической принадлежности, темпераменту участников и т. п. Такое многообразие оказывает стимулирующее воздействие, потому что дает возможность переживать что-то новое. Мы также можем сделать интересным изучение даже сложных тем, используя глубокую потребность людей в человеческих связях. Применяйте активирующие формы обучения: дебаты и дискуссии, истории, ролевые игры, круглые столы. Они содержат интеллектуальный вызов, отвечают потребности участников в ощущении принадлежности и взаимодействии и в то же время дают возможность конструктивно выразить потребность обращать на себя внимание и выделяться.

## 7. Избегание стресса и страха

Мы должны следить за тем, чтобы обучение было для участников воркшопа увлекательным, не несло в себе угрозы, потому что даже современные приемы обучения не приводят к достижению цели, если вызывают стресс. В этой главе речь пойдет о влиянии стресса и страха на учебный процесс.

Состояние расслабленности и одновременно заинтересованности позитивно влияет на обучение, если же мы чувствуем угрозу или усталость, учебный процесс нарушается. Страх и утомление ведут к сужению поля восприятия, к появлению чувства беспомощности и бессилия, наш мозг как бы «переходит на более низкий уровень функционирования». «Снижение уровня функционирования» означает отказ от экспериментаторской и любознательной позиции динамического обучения, отступление к привычному репертуару, поиск спасения в старых убеждениях и способах поведения, которые кажутся нам безопасными. Спектр наших реакций ограничивается, и они становятся в какой-то степени автоматическими. Память тоже работает в ограниченном объеме, значительная часть наших знаний остается недоступной, и в то же время мы недостаточно полно понимаем ситуацию, в которой находимся. Под воздействием стресса мы теряем способность воспринимать самих себя и окружение во всех нюансах и перестаем испытывать желание работать над задачами, требующими творческого подхода и свободного мышления. Каждому ведущему из собственного опыта известны ситуации, когда он ощущает угрозу со стороны группы или отдельных участников либо их сомнение в собственной персоне. Тогда вдруг рвется связующая «нить», и гибкий подход к потребностям группы становится невозможным. Страх парализует и интеллектуальную свободу ведущего.

### СТРЕСС И ОБУЧЕНИЕ

Мы должны понимать, что многие участники могут приходить на воркшоп в состоянии стресса. В последнее время темп жизни возрос, ощущение давления, «необходимости постоянных достижений» на рабочем месте увеличились настолько, что все больше людей находятся в состоянии хронического раздражения и утомления. «Наэлектризовать» атмосферу и привести к стрессу может также нехватка времени, которая нередко заставляет ведущего слишком спешить. Поэтому нужно позаботиться о том, чтобы участники сначала расслабились, лишь тогда они будут в состоянии воспринимать учебные задачи.

Мы знаем, что стресс особенно вреден в тех случаях, когда он связан с ощущением беспомощности. В этом состоянии страдают не только функциональные способности нашего мозга, страдает и тело. Например, в ситуации экзамена учащиеся часто не только испытывают страх и ощущают психическое напряжение; у многих из них наблюдается снижение иммунитета (уменьшение количества Т-хелперов – клеток иммунной системы). С другой стороны, существует форма стресса, которую мы переживаем как возбуждение. Известный исследователь в этой области – Ганс Селье – говорит в этой связи о «позитивном стрессе». Предпосылка его возникновения – отсутствие ощущения беспомощности и появление интереса, азарта: а сможем ли мы решить проблему, творчески ответить на вызов?

Сегодня целая научная отрасль занимается смягчением последствий негативного стресса. Однако все еще игнорируется то обстоятельство, что негативный стресс не только влияет на состояние здоровья и иммунную систему, но и нарушает когнитивные функции. Он снижает нашу способность думать, решать проблемы, распознавать знакомые сочетания элементов и взаимосвязи. Причина этого в том, что тело, эмоции и интеллект работают в неразрывном единстве, и снижение уровня когнитивного функционирования – автоматический способ поведения любого учащегося в ситуации, когда ему приходится «выживать».

Что происходит в этом случае? Мы «переносим» деятельность коры на старые системы – лимбическую систему и R-комплекс. Последнему не нужно соображать, он реагирует автоматически. И наше поведение становится традиционным, более грубым – как если бы наш мозг был намного меньшего размера. Когда мы ощущаем угрозу, доминируют примитивные, древние части нашего мозга.

*Практические рекомендации ведущему.* Чем сильнее участники учебной группы ощущают угрозу и беспомощность, тем ярче проявляется у них тенденция к регрессивному поведению. Они защищают свою территорию и чувство собственного достоинства. Конфликты внутри группы и с ведущим приобретают агрессивный оттенок. Участники образуют «коалиции» против ведущего или других членов группы, теряют интерес к изучению нового. Взрослые люди ищут спасения в способах поведения и уловках, которым научились на работе, чтобы защитить свои «владения» и сохранить статус-кво.

Стресс и страх изменяют и наше восприятие временной перспективы. Столь тяжелые чувства мешают нам пройти трудный и, возможно, долгий путь к успеху. Мы не готовы выдерживать сомнения и неопределенность, которые возникают в любом сложном учебном процессе. Наоборот, мы чувствуем усталость и с нетерпением ждем перерыва.

Если ведущий сам испытывает сильный стресс, его поведение также становится регрессивным: вопросы дисциплины вдруг приобретают для него чрезвычайную важность, он перестает воспринимать группу доброжелательно, исчезает фантазия, и контакт с участниками может быть полностью потерян.

Возникновение ситуации, в которой и члены группы, и ведущий испытывают стресс, мешающий работе, свидетельствует о серьезном нарушении работы группы. В таком случае можно вспомнить рекомендацию Рут Кон «в первую очередь работать с нарушениями» и вместе с группой подумать о ситуации. В чем причина? Может быть, кто-то почувствовал обиду или угрозу? Какое поведение членов группы или ведущего вызвало стресс или страх?

## **СТРЕСС И ТВОРЧЕСТВО**

Поскольку «снижение уровня функционирования» приводит и к потере психической гибкости, мы вполне можем ожидать, что наши творческие способности при этом тоже страдают. Так и происходит. Творчество означает выход за некие «границы» и создание оригинальных интеллектуальных связей. Поэтому на способность к творчеству положительно влияют автономия, интерес, самоуважение и доверие, желание развиваться, а также здоровье и душевное благополучие, и отрицательно – стресс и страх.

Ведущие должны быть очень осторожны как с наказаниями, так и с поощрениями. Поощрения могут оказать на творческие способности и решение проблем не менее деструктивное влияние, чем стресс. В поощрении акцент делается на оценке значимости личности извне, и таким образом ограничивается автономия учащегося. Поощрения также представляют собой косвенную угрозу и развивают ощущение зависимости и беспомощности. Иными словами, внутренняя мотивация способствует творчеству, а внешняя – ограничивает.

## **ОБУЧЕНИЕ И СТРАХ**

Страх сопровождает интенсивные формы обучения: когда мы выходим за границы привычного понимания, подвергаем сомнению старые способы мышления или ищем иные пути решения проблем, мы не можем быть полностью уверены в том, что новые методы и перспективы вызовут положительные эмоции, и поэтому наряду с любопытством и энтузиазмом испытываем некоторую тревогу. Если в процессе обучения страх приводит к возникновению чувства беспомощности, мы «снижаем уровень функционирования», как и в ситуации стресса. Воспринимают ли участники определенные учебные ситуации как вызов или же как «запугивание», зависит от степени их уверенности в себе. Уверенные в себе участники рассчитывают

на успех в конце даже трудного учебного процесса, тогда как недостаточно уверенные склонны ожидать неудачи.

Я хотел бы обратить особое внимание на два вида страха, которые могут создать значительные препятствия в обучении. Если мы примем их всерьез, то сможем заметно улучшить готовность к обучению в любой группе.

**Угроза чувству собственной значимости.** Практически никто из участников не хотел бы оставаться «непризнанным» значимыми для него членами группы. «Признание» способствует ощущению собственной идентичности и помогает сформировать позитивное представление о себе. Даже самоуверенные участники испытывают потребность нравиться, быть успешными, выделяться, получать внимание, быть значимыми, а время от времени – первыми и лучшими и т. п. Мы должны учитывать этот факт и заботиться о том, чтобы каждый член группы мог удовлетворить часть своих «эгоистических» потребностей.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.