

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Курганский государственный университет

Н.Н. ЕГОВЦЕВА

**КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ ИГРЫ В
СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ К
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Монография

Курган 2007

УДК 378.8

Е30

Рецензенты

М.Р. Львов, доктор педагогических наук, профессор МПГУ, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ

Е.Р. Ратушная, доктор филологических наук, профессор КГУ .

Научный консультант

Н.Г. Грудцына, доктор педагогических наук, профессор МПГУ

Печатается по решению научного совета Курганского государственного университета.

Е 30 Еговцева Н.Н. Коммуникативно-речевые игры в системе подготовки специалистов по социальной работе к профессиональному общению: Монография. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. – 238 с.

В монографии излагаются теоретические основы комплексного исследования коммуникативно-речевых игр в системе подготовки специалистов по социальной работе к профессиональному общению.

Адресована научным и практическим работникам сферы образования. Материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания речеведческих дисциплин в вузе, в качестве учебного пособия аспирантами педагогических, психологических специальностей, а также в системе повышения квалификации при переподготовку преподавателей образовательных учреждений и специалистов социальной сферы

Библиограф. – 485 назв.

ISBN 978-5-86328-870-3

© Курганский
государственный
университет, 2007
© Еговцева Н.Н., 2007

ВВЕДЕНИЕ

Отличительной чертой современного этапа развития системы образования является продолжающийся процесс её реформирования. Стимулами для развития радикальной научной парадигмы образования явились прежде всего экстралингвистические факторы: в обществе сформировался социальный заказ на знание закономерностей человеческого общения. Жизнь человека, отражаясь в языке, находит в нем соответствующие формы выражения, становясь содержанием коммуникации. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года указано, что важной является «подготовка конкурентоспособного специалиста, умеющего достигать успеха», готового к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В связи с этим стало очевидным, что обновлённое образование должно сыграть ключевую роль в обеспечении устойчивого, динамического развития современного общества. Проблемы и задачи высшего профессионального образования в стране стали определяться государственной политикой подготовки высококвалифицированных специалистов, что нашло отражение в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», а также в федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Важнейшая задача современного отечественного образования – обновление его содержания, гуманизация и гуманитаризация, обеспечение постоянного повышения качества на основе формирования его новой парадигмы. В свете современной образовательной парадигмы образование рассматривается как средство комфортного существования личности в современном мире.

Ученые различных школ и направлений приходят к мысли о необходимости создания научно-гуманистической системы обучения, включающей в себя в качестве обязательного компонента владение основами успешной профессиональной коммуникации.

Новые подходы к высшему образованию актуализируют интерес к коммуникативному и развивающему потенциалу будущих специалистов. Формирование коммуникативной компетентности студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», является в настоящее время одной из важнейших задач высшей школы.

Коммуникативная компетентность специалиста представляет собой способность личности к полноценному диалогу с другими людьми, к творческому сотрудничеству с ними. Различные аспекты данной проблемы отражены в трудах Т.Г.Винокур, Л.К. Граудиной, Н.А. Ипполитовой, Г.А. Золотовой, А.С. Золотняковой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, А.К. Михальской, Ю.В. Рождественского, З.С.Смелковой, И.А. Стернина и др.

Известно, что существуют сферы жизнедеятельности с «повышенной речевой ответственностью» (Ю.В. Рождественский), где речевое действие становится важнейшим инструментом деятельности. Это утверждение является справедливым и применительно к общению в социальной работе, о чем свидетельствует

анализ показателей профессионализма личности и деятельности специалиста (работы В.Г. Бочаровой, В.А. Слостенина, Н.Б. Шмелевой, Е.И. Холостовой и др.).

«Социальная работа» - понятие, трактуемое далеко не однозначно. Просматривается широкая палитра подходов в определении сущности, функций, содержания и методов социальной работы.

Большинство исследователей теории и методики социальной работы определяют ее как деятельность, целью которой является оптимизация субъективной роли людей во всех сферах жизни общества.

Социальная работа в рамках нашего исследования понимается как профессиональная деятельность, которая помогает людям определять личные, социальные и ситуативные трудности, влияющие на них, а также преодолевать эти трудности посредством социальной поддержки, защиты, коррекции и реабилитации.

Специалист по социальной работе в самом общем виде выступает посредником между клиентом и социумом, содействуя, с одной стороны, эффективной адаптации человека в социуме, с другой стороны – приближению социальной среды к человеку, его нуждам.

Необходимость в профессиональных специалистах по социальной работе обусловлена переходом России к новой системе социально-экономических отношений, который вызвал кризисные, сопровождающиеся стрессами изменения условий жизни людей и в целом привёл к ухудшению социального здоровья общества, к увеличению численности безработных, инвалидов, социальных сирот, семей группы риска. Это создаёт огромное поле деятельности для социальной работы. Несмотря на то, что профессиональная подготовка специалистов этого профиля ведётся уже более 10 лет, до сих пор идёт поиск основных концептуальных положений, определяющих её содержание и методы обучения.

Поиск методов и средств обучения определяется спецификой профессионального образования специалиста, которая заключается в сложности и неоднозначности объекта их профессиональной деятельности – человека, находящегося в кризисной ситуации.

На современном этапе профессиональной подготовки специалистов по социальной работе наблюдаются существенные сдвиги в программно-методическом обеспечении такой подготовки в вузе.

Значительный вклад в это внесли исследования В.Г. Бочаровой, В.И. Жукова, П.Д. Павленка, Е.И. Холостовой, Н.Б. Шмелевой и др. Однако в рамках гуманитаризации современного образования происходит не только его фундаментализация, но и специализация, в процессе которой учитываются особенности будущей профессиональной деятельности. В современных исследованиях представлен анализ коммуникативной деятельности педагогов, юристов, экономистов, врачей, но коммуникативная деятельность специалиста по социальной работе в настоящее время по существу практически не изучена.

Коммуникативный подход активно влияет на совершенствование процесса программно-методического обеспечения процесса профессиональной подго-

товки будущих специалистов. Задачами совершенствования процесса обучения обусловлено и введение в образовательную практику интерактивных методов обучения и воспитания. Использование игр в качестве активного обучающего инструмента, моделирующего профессиональную среду, как показывают многочисленные исследования и опыт организации образовательного процесса, соответствует данной дидактической потребности.

В социально-педагогической практике в последнее время наметилась тенденция использования различного рода игр для решения профессиональных задач. Это связано, с одной стороны, с пониманием сложной системной организации объектов и явлений, с наличием различных позиционных и ролевых аспектов рассмотрения деятельности и жизнедеятельности обучающихся, с другой – с возможностью именно в игре соединить наиболее глубокое и всестороннее исследование имеющейся проблемы с речевым развитием участников игры.

В процессе игровой деятельности происходит профессиональное развитие и совершенствование наиболее важных свойств личности, которые направлены на улучшение межличностных отношений, преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание условий для самовыражения.

В научной литературе достаточно обосновано влияние игровой деятельности на развитие личности (Б.Г.Ананьев, Л.С. Выготский, А.А. Вербицкий, О.С. Газман, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.).

Наиболее глубоко исследованы дидактические возможности деловых игр как способа усиления мотивации учебной деятельности студентов и профессиональной подготовки. Концепция коммуникативно-речевых игр, обеспечивающая результативные взаимодействия коммуникантов, разработана в значительной степени меньше.

Таким образом, объектом данного исследования становятся коммуникативно-речевые игры, и рассматриваться эта проблема будет применительно к особой сфере повышенной речевой ответственности коммуникантов, сфере организации социальной работы. Практика свидетельствует, что в организации коммуникативной подготовки специалистов этой сферы имеется ряд существенных недостатков:

- ввиду того, что категориальный аппарат социальной работы находится в стадии формирования, нет исследований, посвященных специфике профессионального общения специалистов по социальной работе;
- постановка целей и отбор содержания обучения профессиональному общению во многих случаях осуществляется интуитивно, без учёта закономерностей современного процесса профессиональной подготовки;
- отсутствует научно обоснованная, методически аргументированная система обучения профессиональному общению, могущая обеспечить формирование коммуникативно-речевых умений у студентов, выбравших специальность, связанные с социальной работой;
- не разработано концептуальное лингводидактическое обоснование исполь-

зования коммуникативно-речевых игр в процессе подготовки к профессиональному общению в сфере социальной работы.

Таким образом, сложились противоречия между потребностью общества в коммуникативно компетентных специалистах по социальной работе, с одной стороны, и отсутствием научно обоснованной системы обучения профессиональному общению студентов этого профиля в вузе. Новые задачи требуют выработки новых научных подходов, которые могли бы обеспечить выполнение социального заказа.

Это обстоятельство и определило проблему данного исследования, состоящую в разработке теоретических и методических основ обучения студентов-специалистов по социальной работе профессиональному общению с помощью системы коммуникативно-речевых игр.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИГРЫ

1.1. Историко-культурологические истоки понятия «игра»

В феномене игры, как в зеркале, не только отражаются характерные особенности эпохи, отношения между социальными группами и отношения социальных групп к игре, но и проявляется её «бытийная» сущность в определенной эпохе, в конкретном мире.

Игры существовали у всех народов без исключения, на какой бы ступени развития они не находились. На гробницах и в храмах древних египтян, ассирийцев и вавилонян сохранились изображения гимнастических игр наряду с изображением героических битв и самих героев. Вместе с утварью первобытных народов в глубоких слоях земли иногда находят игрушки и игровую атрибутику. Из исторических документов мы узнаем, что во все времена игре придавалось большое значение. Очень высоко ценили игры древние греки. Платон, например, говорил: «Только тогда, когда игры детей законны, образуются из них и законные мужи». У Платона игра стоит в одном ряду с праздниками и божественными культами. Философ был убежден, что необходимо жить играя, дабы снискать себе благосклонность богов и прожить согласно свойствам своей природы (329).

Знатные люди Греции всегда были готовы первыми дать пример детям в играх, признавая в них большой смысл для будущего развития личности. Спартанский царь Агезалий не стыдился ездить с детьми на палочках верхом. Философ Анаксагор, отказываясь от всяческих почестей при жизни, просил как о великой чести, чтобы в день его смерти были устроены игры молодежи. Древние римляне, несмотря на свою гордость, практичность и властолюбие, любили различные детские игры (329).

Древние греки придавали особое значение народным играм, их роли в вос-

питании детей. Занятие играми уже тогда считалось важной задачей образования. До 7 лет ребенок оставался под наблюдением матери или няньки. В 7-летнем возрасте дети поступали в общественную школу, которая называлась «палестра», где специально обучались играм.

Античная философия разработала основания для утверждения, что игра в древней Греции была имманентна самой жизни, мышлению эллинов, поскольку культивировалась не только в теории, но и в практике общественного воспитания. Объективные и субъективные стороны игры неразрывно переплетались со всей социальной жизнью греков; общественные игры, народные празднества и состязания были также многообразными центрами этой жизни (459, 357). В философском сознании древних греков рефлексия по поводу игры как свойства и как деятельности занимала значительное место. Своей кульминации она достигла в философии Платона, который исходил в её трактовке из непосредственно ощущаемой действительности, чтобы затем преобразиться в «учении об идеях». В своих философских произведениях Платон осуществил апробацию окружающих его процессов посредством выявления их истинности.

Вопрос о сущности игры впервые был поставлен в античной философии Аристотелем, он ввел игру в проблемное пространство философии и этим сделал шаг вперед (по сравнению с Платоном). Аристотель воспринимал игру как ключевое понятие наряду с такими понятиями, как развлечения, добродетельные поступки и теоретико-созерцательная деятельность. Он относил игру к сфере повседневной жизни, которую определяет практический разум, следовательно, связывал игру с целесообразностью. Аристотель отмечал: «... в идеальном государстве люди способны предаваться прекраснейшим играм...» (19).

Он обратил внимание на игру как явление привлекательное и значимое для человека. Развлечения и игры для взрослого человека, с точки зрения философа, - вид отдыха, необходимого для восстановления добродетельной или созерцательной деятельности (17, 143). Несколько иная ценностная характеристика игры представлена Аристотелем в его «Политике», где он отмечает, что воспитательные цели общества должны включать в себя наслаждение и пользование досугом, чтобы граждане могли совершать все необходимое, полезное и прекрасное (19, 617). В учении Аристотеля встречаются попытки эстетизации, этизации и даже утилизации игры. Рассматривая её как средство восстановления сил, он в то же время выделял в проблеме игры два полюса: позитивный и негативный. Последний Аристотель связывал с играми-развлечениями, доходящими до проявления порока и противостоящими естественной природе человека. Подобные игры вызывали у него нравственное негодование. Позитивное значение игры он связывал не только с отдыхом и восстановлением сил, детскими забавами, но и с гармонией, ритмом, красотой.

Волна интереса человека к игре усилилась в эпоху упадка Греции. Она стала приобретать статус мировоззренческого принципа. Игра периода заката античной философии лишилась своеобразного космизма, присущего ей в период расцвета Греции, изменился сам человек, изменилось его отношение к игре.

Римский мыслитель и педагог Марк Фабий Квинтилиан, характеризуя организацию школьного обучения, настаивал на необходимости отдыха, отмечая, что он восстанавливает не только силы, но и желание учиться. Он придавал большое значение активным играм, считая, что их нужно использовать для развития способностей детей и их воспитания, в чем проявлял единодушие с Платоном. Квинтилиан рекомендовал использовать игровые приемы на уроке.

Интересен игровой прием, рекомендованный Квинтилианом для развития внимания и памяти будущего оратора. Такой прием получил название «топологического», он предполагал реальное или воображаемое деление помещения на несколько десятков «мест для запоминания»; играющим предлагалось зафиксировать расположение в этом помещении различных предметов, а потом обнаружить, куда и какие из них были перемещены (175).

Игра еще не оценивалась как основное средство воспитания детей, но древние философы обращали внимание на её потенциальные возможности в физическом развитии и воспитании ребенка, в организации обучения. На *интуитивном* уровне мыслители прошлого видели в детской игре прообраз будущей жизни и рекомендовали наполнять детские игры серьезным содержанием, подготавливающим молодежь к самостоятельной взрослой жизни.

Учение и воспитание не могут быть свободным процессом без феномена игры. Социокультурная ценность воспитания средствами игры и в сфере игры определяется соответствием того, что входит в содержание и формы воспитательной деятельности, в цели и механизмы включения личности в пространство игровой культуры, самораскрытия и саморазвития в ней личности.

Игра - неотъемлемая часть культурного слоя, в том числе образования и воспитания личности обучаемого.

Возникнув в изначальной деятельности человека, игра трансформируется на всех возрастных этапах.

Игра открывает облегченный путь к освоению культуры, первые шаги на этом пути становятся доступными человеку уже в младенчестве.

Игра «Ладушки» запоминается малышу на всю жизнь, в числе первых вспоминается, когда приходит черед нянчить своих детей и внуков. Значит, она действительно помогает сделать самые первые и запоминающиеся шаги в мир музыкальной, языковой культуры своего народа. Далее эти начала игровой деятельности развиваются во все более сложных играх детства, отрочества, юности...

В.М.Григорьев вводит понятие **«народная педагогика игры»** и подробно рассматривает вопросы ее методологии и теории. Народная педагогика игры (НПИ) - составная часть народной педагогики, охватывающей традиционные народные игры, праздники, снаряжения для игр и другие игровые средства, а также народные способы и направленность их применения.

Предметом НПИ автор считает «определение и реализацию путей наилучшего использования для воспитания и развития личности всех потенциальных возможностей, заложенных в традиционной народной игровой культуре, а также в осваиваемых ею близких по духу игровых явлениях» (87).

Народная педагогика игры охватывает все возрастные этапы, чего до сих пор не вполне удалось достичь педагогике профессиональной. Еще и сейчас лишь в народной педагогике игры можно найти достаточно ясные и мудрые позиции в отношении игр подростково-молодежного межполового общения (от посиделочных игр знакомства и поцелуйных игр до завершающей свадебной игры) или незаменимой роли дедушек и бабушек в формировании естественной игровой среды. Как феномен культуры народная игра обучает, развивает, воспитывает, социализирует, развлекает - следовательно, существует необходимость ее активного использования в профессиональной педагогике.

В современной науке сложилось мнение, что «игра» является не просто обыденной дефиницией, а научным понятием, имеющим универсальные характеристики, свойственные только этому социокультурному феномену. Кроме того, данная дефиниция и ее толкования современными науками настолько противоречивы, что до настоящего времени философы, педагоги, социологи, культурологи и психологи рассматривают феномен игры со своих позиций, которые так же, как и сама игра, характеризуются противоречивостью.

К изучению и толкованию феномена игры обращались представители разных научных школ и направлений, начиная с древних философов. Каждый из них усматривал в ней нечто такое, что отражало его собственный взгляд на мир и его явления. Следовательно, избрав игру как объект данного исследования, начнем с описания историко-культурологических истоков понятия «игра» с точки зрения философии, социологии, культурологии, психологии и педагогики.

Классическая и современная философия рассматривают игру как особый феномен познания и как некий инструмент, с помощью которого возможно познание и постижение действительности. Исходя из этого, нам представляется возможным обратиться именно к такой логике рассмотрения проблемы гносеологии игры. В основу своего подхода мы положили основополагающие принципы теории познания, основанной на единстве методологии теории и практики, кроме того, единства рациональных и иррациональных (чувственных) способов познания. *Остановимся на краткой характеристике логики познания феномена игры и анализе ее возможностей в познании и постижении окружающего мира.*

Прежде всего, необходимо остановиться на краткой характеристике общих исходных **принципов познания игры**. Исследователь Н.Т. Казакова, определяя гносеологические корни игры, предлагает следующие принципы ее познания: принцип *избирательности или выбора*, удовлетворяющий требованиям полноты и общезначимости (объективности) объекта исследования, т.е. игры (166, 152), и принцип *дополнительности*, предполагающий, что в познании игры рациональное дополняется иррациональным (166, 154). На наш взгляд, более продуктивными являются принципы познания, указанные Е.А. Репринцевой. Ученый дополняет этот ряд следующими принципами: *систематичность, непрерывность, последовательность, объективность, адекватность познаваемому объекту, абстрагированность (движение от абстрактного к конкретно-*

му), *интегрированность*. Дадим их краткую характеристику.

Принцип *систематичности* познания феномена игры предполагает изучение его как целостной системы, включающей формы и способы бытия игры, ее типовые и видовые отличия, структуру игры, представляющую собой единство цели, правил, ролей, игровых действий, результатов. Такое целостное восприятие игры станет основой формирования представления о ней как некоей системе, в которой все ее составляющие и конкретные ее характеристики представлены во взаимодействии и взаимосвязи как части единого целостного организма.

Принцип *непрерывности* познания феномена игры ориентирует на такой акт познания, который носил бы не только продолжительный характер, но и имел в виду тот факт, что игра способна меняться, модифицироваться, подвергаться экстраполированию. Вместе с этим возможна и деформация различных игровых форм. В этом случае непрерывность познания игры будет наиболее эффективной, поскольку позволит получить ее разноплановые сущностные характеристики, подвергшиеся изменению.

Принцип *последовательности* познания феномена игры означает исследование его основных характеристик, обусловленных теми изменениями, которые происходят в жизни человека от периода детства до зрелости. Кроме того, последовательность в познании феномена игры может быть направлена на изучение динамики отношения к ней общества в ходе его исторического и культурного развития.

Принцип *объективности* познания феномена игры требует сравнительного анализа данных всех субъектов познания, в противном случае субъективизма в оценке сущностных и смысловых сторон игры не избежать.

Принцип *адекватности познаваемому объекту* требует выбора таких форм и способов познания феномена игры, которые не противоречили бы ее природе и тем особенностям, которые характерны для игры как особого вида человеческой деятельности

Принцип *абстрагированности* познания феномена игры предполагает такое его постижение, которое потребует изучения его как вне существующего мира, так и во взаимосвязи с ним. Можно сказать, что это - двоякая абстрагированность: сначала осуществление познания игры абстрагировано от внешнего мира и связей с ним, потом - абстрагировано от кажущейся свободы игры от реалий окружающей жизни.

Принцип постижения игры *от абстрактного к конкретному* определяет не только логику познания, но и образы бытия игры, от которых необходимо начинать ее постижение, и конкретные ее составляющие, познание которых придаст представлениям об игре завершенный характер.

Принцип *интегрированности*. Процесс познания феномена игры осуществляется совокупностью рациональных (рассудочных) и иррациональных (чувственных) способов. Их сочетание, взаимодополнение и взаимопроникновение и отвечает требованиям интегрированности (350).

Процесс познания игры осуществляется на рациональном уровне по-

средством формирования понятий, осуществления суждений и умозаключений; и на внеинтеллектуальном (внерациональном) уровне - через ощущения, восприятия, представления. Философия отдаёт предпочтение первому, хотя считает этот вывод умозрительным, потому что непрерывный характер игры наиболее адекватно постигается рациональными средствами, в то же время прерывный - чувственными (внерациональными).

Глубинное исследование процесса познания игры подтверждает первичность внерациональных (чувственных) средств познания. Эмоциональная привлекательность игры, обещание сильных переживаний и острых ощущений характеризуется как непосредственно ощущаемая действительность. Именно ее субъект познания созерцает внерефлексивно и на основании результата познания формируется его отношение к бытию игры. Прежде всего, на интуитивном уровне, затем на основе личного внутреннего опыта, затем, используя характеристики форм бытования игры, складывается рационалистическая картина познаваемого объекта, т.е. игры. Результатом такой логики познания выступают новообразования в знаниях об изучаемом объекте (игре), в котором интегрируются объективные знания о феномене игры (рациональное) и чувственный опыт (внерациональное), отражающий отношение всего общества и конкретной личности к миру игры.

Пределы разумного в постижении игры основаны на беспредельности иррационального. Синтез разумно-рассудочного и бессознательного в философских исследованиях не представляет собой гносеологическую уловку, а логический подход в познании игры представляет собой взаимодействие двух моментов философской рефлексии - критического, рационально-разумного и интуитивного, фантазийного. Познавательный процесс осуществляется в интеграции чувственного и смыслового актов. Поэтому в процессе познания игры различают несколько последовательных ступеней от чувственного к трансцендентальному и рациональному. Однако возможен и обратный путь постижения игры, некоторая «параллелизация» мыслительных операций познающего субъекта.

Игра рассматривается философией как мировоззренческая категория и поэтому характеризуется свойствами универсальной конкретности, или общезначимости, которая и объективна, и субъективна. В этом смысле вырисовывается амбивалентная природа игры, которая оказывает влияние и на её сущность, и на категориальную структуру. Философия обратилась к анализу феномена игры еще на заре своего развития. Но и современные исследования по этой проблеме ведутся недостаточно активно. Это объясняется, на наш взгляд, опасением методологов философии, что теоретические исследования в этом направлении могут быть сведены до эмпирического уровня. Однако игра продолжает интересовать философов, прежде всего, потому, что представляет собой не только специфический способ бытия, но и такого бытия, которое не претендует на присвоение ему универсальных индивидуализированных характеристик.

Впервые философскую оценку *игры* дал И. Кант, рассматривая её как *эстетическую категорию*. Он рассматривал проблему игры как синтетическую,

поскольку не разводил гносеологические и онтологические стороны своей философии. Следовательно, И. Кант трансформировал игру в познавательный принцип, что позволяло применять её не только в познании эстетических способностей, но и всех познавательных способностей субъекта. Можно сделать вывод, что в философии И. Канта игра представляется как феномен, наделенный способностью «всеобщей сообщаемости», перерастающий во всеохватывающую категориальную интерпретацию феноменологического бытия. Кроме того, И. Кант противопоставлял игру и дело, исходя из традиционной для немецкой классической философии идеи противопоставления рассудка и чувственности, и связывал игру со сферой воображаемого, приписывая ей второстепенную роль - доставлять удовольствие (169).

Подобная легковесность в отношении рассматриваемого феномена наблюдается и в системе Г.В. Гегеля, определявшего игру как способ поведения, присущий человеку лишь в первые годы его жизни и выполняющий функции адаптации индивида к реальной жизни. Идею «бесполезности» игры развивал и представитель философского позитивизма О. Конт, подающий игру как искусственное упражнение сил, применение способностей, не стимулирующих течение жизни (400).

В конце XIX века появляются концепции, ставящие игру в один ряд со смертью, любовью, свободой, как один из экзистенциальных феноменов. Складывается новое понимание игры как онтологического феномена. Такой подход объединяет концепции Г. Гадамера, Э. Финка и К. Леви-Стросса, что позволяет рассматривать *онтологический смысл игры* как фундамент культурного фона человеческой жизни.

Таким образом, процесс отражения в сознании человека игры как явления связан, прежде всего, с осознанием ее как очевидной данности, в свойственных ей бытийных формах. Процесс осознания игры направлен на определение ее специфических признаков, именно тех, которые «действительно проявляют себя» (97).

Начало изучения теории игры *с психологической точки зрения* связывается с именами таких мыслителей, как В. Вунд, Г. Спенсер, Ф. Шиллер. Разрабатывая свои философские, психологические и главным образом эстетические взгляды, они попутно, только в нескольких положениях, касались и игры как одного из самых распространенных явлений жизни, связывая происхождение игры с происхождением искусства.

Для Ф. Шиллера *игра есть эстетическая деятельность*. Ф. Шиллер обнаруживает связь игры с духовной сущностью человека. Попытки обращения к характеристике подобного явления предпринимались еще Аристотелем, однако у Ф. Шиллера они получили более завершенный характер и позволили выявить связь игры с субъектными переживаниями, обусловленными психофизиологическими и природными особенностями человека.

Исследователь считает, что игра и красота уравниваются, дополняют друг друга, красота побуждает к игре. «Только тогда, когда человек играет, он является человеком в полном смысле слова, - и он может играть только тогда, когда он

является «вполне человеком» (446). В этой формуле явление игры связывается с духовной сущностью человека, с высшей жизнью в нем. Мир прекрасного открывается человеку лишь тогда, когда он поднимается над собственными потребностями, освобождается из-под власти необходимости. Это характерно и для игры.

Введение Ф.Шиллером наслаждения как конституирующего признака, общего для эстетического действия игры, оказало влияние на дальнейшую разработку проблемы игры.

У Г.Спенсера интерес к игре, как и у Ф.Шиллера, определен интересом к природе эстетического наслаждения. Свои взгляды на игру Г.Спенсер излагает в следующем положении: «Деятельности, называемые играми, соединяются с эстетическими деятельностями одной общей им чертой, а именно тем, что ни те, ни другие не помогают сколько-нибудь прямым образом процессам, служащим для жизни» (401).

О сущности и значении игры как источника культуры писал Й.Хейзинга: «Функция, которая старше и первозданнее всей культурной жизни. Эта функция есть игра». В культурологии И. Хейзинга является общепризнанным лидером изучения феномена игры. Своей *задачей* он считал *изучение влияния игры на развитие культуры*. Как и его предшественники, И. Хейзинга пытался раскрыть сущность игры, разрабатывая её толкования. Он считал, что «игра есть добровольное действие или занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени, по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также осознанием «иного бытия», нежели обыденная жизнь» (444, 41). В концепции игры автор исследует вопрос соотношения игры и культуры. «Игра старше культуры, ибо понятие культуры, как бы несовершенно его ни определяли, в любом случае предполагает человеческое сообщество, а животные вовсе не ждали появления человека, чтобы он научил их играть... Игру нельзя отрицать. Можно отрицать почти все абстрактные понятия: право, красоту, истину, добро, дух, Бога. Можно отрицать серьезность. Игру - нельзя... Она украшает жизнь, она дополняет ее и вследствие этого является необходимой... Игра удовлетворяет идеалы коммуникации и общечеловеческого» (444). Понятие «*homo ludens*», внедренное в культурологический дискурс Й. Хейзингой, прочно вошло в сознание современного образованного человека. Исследователь помещает в «игровое пространство» не только искусство, но и науку, быт, юриспруденцию и военное искусство культурных эпох прошлого.

Психолог К. Гросс первым в конце XIX века предпринял попытку систематического изучения игры. К.Гросс называл игры изначальной школой поведения. Для него, какими бы внешними или внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни. Исследователь называет игру объективно – *первичной стихийной школой*, кажущимся хаосом, который предоставляет ребенку возможность ознакомления с традициями поведения людей, его окружающих. По определению К. Гросса, « игра –

первая оковка общества, цепь, сплетенная из цветов» (91). **В отличие от детской игры, игры взрослых есть дополнение к жизнедеятельности.**

Известный исследователь З. Фрейд предполагает два подхода к детской игре. Один из них связан с пониманием игры как средства замещающего или символического удовлетворения потребностей или влечений, которые в реальной жизни не могут найти удовлетворения. Другой же предполагает, что сами реальные потребности и эмоции, которые становятся предметом игры, в игре меняют свою природу - ребенок становится активным по отношению к ним, овладевает ими, делает себя их господином, автором, подобно тому, как в эстетической деятельности взрослых эстетические эмоции не просто воспроизводят внешнеэстетические и не просто их замещают или символизируют, но преобразовывают (441).

Эти подходы рассматриваются в трудах последователей З. Фрейда, А. Адлера, Э. Эриксона, Л. Франка. Большое количество психологических исследований связано с анализом возможности использовать игру для понимания личности, для ее обучения, адаптации, терапии.

Представители фрейдистских теорий игры видят в ней реализацию вытесненных из жизни желаний, поскольку в игре часто разыгрывается и переживается то, что не удается реализовать в жизни. Понимание игры исходит из того, что в игре проявляется неполноценность субъекта, бегущего от жизни, с которой он не в силах совладать. Таким образом, игра превращается в «свалку» того, что в жизни вытеснено; из продукта и фактора развития она становится выражением недостаточности и неполноценности, из подготовки к жизни она превращается в бегство от нее.

В социальной психологии и психоаналитике проблемами игры занимался американский психотерапевт Э. Берн, внесший значительный вклад в развитие практической игрологии. Исследователь *называл игру формой социального контакта и приобретения социального опыта*, рассматривал *игру как общение на индивидуальном уровне*, представляющее последовательность транзакций (ходов), связанных с индивидуальным планированием структурирования времени по несформулированным правилам, в соответствии со своими законами (38). Двумя признаками игровой транзакции Э. Берн считал скрытый мотив и обязательное условие выигрыша, что отличало её от другого социального действия.

Особое место в осмыслении игры имеет ее процессуальный и деятельностный характер. *Методологический подход к изучению психологических особенностей игры* обоснован Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониным. Разработанный ими деятельностный подход (подробнее см. гл. 2) позволил достаточно глубоко истолковать социальную природу игры, ее сущностные характеристики; выявить и обосновать закономерности игры.

В работах Л.С. Выготского, Д.Б. Элькониной *моделирующая и ориентирующая функции игры* объясняются способностями ребенка оперировать игровыми символами. Данные символы заменяют безусловные раздражители и служат для детей элементами культуры.

Л.С.Выготский называет игру и искусство средствами «взрывного уравнивания со средой в критических точках нашего поведения». Игра, как и искусство, дополняет жизнь и расширяет ее возможности. В игре реализуется «неосуществившаяся часть жизни», часть «нашего поведения». Человек «пробует» неиспользованные возможности в игре, пытаюсь, тем самым, полнее реализовать себя.

Малоиграющий ребенок теряет в своем развитии, так как в игре, по выражению Л.С.Выготского, «ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения... По существу через игровую деятельность и движется ребенок» (66, 74-75). Исследователь рассматривал следующие парадоксы игры.

- Ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но научается действовать по линии наибольшего сопротивления. Игра - школа воли и мастерства.

- Обычно ребенок испытывает недовольство в подчинении правилу и в отказе от того, что ему хочется, а здесь подчинение правилу есть путь к максимальному удовольствию. Игра дает ребенку новую форму желания, т.е. соотносит желание с ролью в игре и ее правилами.

Д.Б.Эльконин полагал, что, организуя с помощью символов деятельность, игра учит ориентироваться в явлениях культуры, духовности в целом, использовать их соответствующим образом. Д.Б. Эльконин считал игру *средством свободного моделирования социальных отношений*, что является ведущей деятельностью ребенка по совершенствованию и управлению собственным поведением. Велико значение всех видов и типов игр - групповых, традиционных, подвижных, развивающих, дидактических, познавательных, интеллектуальных и пр. (475). В игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью. В своих исследованиях Д.Б. Эльконин указывал на четыре основные функции игр: средство развития умственных действий; средство развития мотивационно-потребностной сферы; средство познания; средство развития произвольного поведения.

Важно отметить тот факт, что в онтогенезе игра проходит эволюцию через промежуточные формы (предметные игры, в которых ребенком усваивается главным образом значение предметов, возникает ориентация на их общественную функцию, их общественное использование) к развернутой форме ролевой игры, которая воплощает в себе модель социальных взаимоотношений. Ролевую игру Д.Б.Эльконин называет наиболее развернутой формой игры, а «содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми. Именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры» (475).

Таким образом, используя обучающие игры в более позднем возрасте, важно учитывать эту последовательность овладения в игре сначала значениями предметов (новых понятий), а затем употреблением их в социальном контексте.

Теории воздействия на мир через игру придерживались такие известные психологи как А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн. Эти ученые не разделяли теории К.Гросса, Г.Спенсера, З.Фрейда и других, полагая, что эти исследователи отметили лишь некоторые существенные проявления игры.

В своих работах С.Л.Рубинштейн отмечал: «В игре формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир» (360). Таким образом, сущность игры, согласно С.Л.Рубинштейну, заключается в том, что она есть порождение практики, через которую преобразуется действительность, изменяя мир. Уже только поэтому игра есть осмысленная деятельность. Мотивы игры, как отмечал С.Л. Рубинштейн, кроются не в утилитарном эффекте, а в многообразных переживаниях, значимых для ребенка, вызванных окружающей действительностью. Он подчеркивает, что ребенок, играя ту или иную роль, не просто фиктивно переносится в чужую личность; входя в роль, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность.

Вслед за С.Л. Рубинштейном А.Н.Леонтьев рассматривает игру как ведущий тип деятельности ребенка. Он считает, что игру можно объяснить, лишь исходя из его потребности к деятельности. «Игровое действие рождается из потребности действовать по отношению к широкому миру» (224). А.Н. Леонтьев характеризовал игру как школу произвольного поведения, школу морали в действии.

С.А.Шмаков отмечает в своих трудах: «С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев и их последователи объяснили игру как доступный для ребенка путь понимания и освоения мира. Своеобразие игровой деятельности, таким образом, проявляется в единстве с практической деятельностью и потому носит активный, действенный характер» (460).

Все исследователи без исключения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) обращают внимание на еще одну существенную характеристику игры – ее ярко выраженную эмоциональную окрашенность. Важнейший психологический секрет игры в том, что она обязательно построена на интересе и добровольности. Заставить играть нельзя, увлечь игрой можно.

Исходя из вышеизложенных классических положений психологов, можно выделить *в качестве основных признаков игры ее неутилитарный характер, подлинность эмоциональных переживаний участниками игры, тесную связь с воображением, творчеством, наличие в высших формах игры социальных ролей, в рамках которых общаются участники игры.*

Рассмотрим общие позиции познания игры в педагогических исследованиях.

Исторически в западной и отечественной игровой педагогической практике сложились два направления использования игр: *во-первых, как средство всесторонне-го и гармоничного развития; во-вторых, в конкретно дидактических целях.*

Основным представителем первого направления был педагог Ян Амос Коменский. Игра – это деятельность, необходимая ребенку, она отвечает его при-

роде. Игра - серьезная деятельность, которая развивает все виды способностей ребенка. Играя, ребенок расширяет и обогащает представления об окружающем мире, развивает речь, приобретает навыки общения. Я.А. Коменский советует внимательно относиться к играм детей, разумно руководить ими с конкретной задачей достижения определенных результатов развития, ему принадлежат слова: «Спешите в школу, как на игру. Она и есть такова» (167).

Как средство гармоничного развития игра рассматривалась в работах просветителей и педагогов XVIII - XIX веков. Философы-гуманисты вели поиск нового содержания образования и средств его освоения учениками. Так, Ф. Рабле, обличая пороки средневекового воспитания и образования, предложил изучать латынь, математику, астрономию и музыку в игровой форме. Он рекомендовал чередовать с играми физические и умственные упражнения, чаще организовывать на свежем воздухе состязания в фехтовании, верховой езде, плавании, гимнастике.

Философ-просветитель считал, что успешность обучения зависит от того, насколько оно интересно ученику, а интересно оно ему лишь в том случае, когда не становится утомительным, поэтому необходимо чередование учения и развлечения, но развлечения не ради его самого, а ради смены видов деятельности. Красноречивым примером этому служит фрагмент из «Мыслей о воспитании и обучении детей», иллюстрирующий, как можно обучать ребенка счету и постигать тонкости математики с помощью игровых карт, забавную езду на лошади использовать с целью физического развития детей, точности их движений, тренировки тела, духа, силы воли, сметливости. Игра, по мнению мыслителя, способна вытеснить пагубные увлечения, заменив их состязаниями в силе и ловкости (346, 21).

Другой французский гуманист М. Монтень, говоря о содержании обучения и воспитания, обращал внимание на то, что игры и упражнения должны стать неотъемлемой и довольно значительной частью обучения, имея в виду бег, борьбу, музыку, танцы, охоту, верховую езду, фехтование. Вспоминая, как отец учил его греческому языку, которого он сам почти не знал, но имел намерение обучить этому языку сына, используя совершенно новый способ - разного рода забавы и упражнения, М. Монтень еще более уверовал в то, что ничто так не возвышает человека в собственных глазах, как его личный опыт, опыт, приобретенный в течение детства, юности, зрелых лет (285).

Эпоха Возрождения во многом оказалась уникальной, поскольку подняла личность человека на небывалую высоту, воспела красоту его души, ума и тела. Гуманизм Возрождения, интерпретировавший античный взгляд на формирование и воспитание человека, оказал невиданное влияние на развитие педагогической теории и практики, определив тип воспитания в Новое время. В этот период изменилось и отношение общества к феномену игры. С одной стороны, в ней видели средство воспитания и развития, а с другой - «бесовские пляски». Игра пока еще не стала средством воспитания и развития детей, она выступала лишь фоном, на котором шло развитие ребенка, средой его ес-

тественного обитания. Но, тем не менее, философия гуманизма явилась предвестником трансформации отношения общества к игре.

Одним из первых квалифицировал игру как педагогическое явление Ф. Фребель - немецкий педагог, теоретик воспитания. Установив дидактичность игры, он доказал, что игра способна решать задачи обучения ребёнка, давать ему представление о форме, величине, цвете, помогать овладевать культурой (440).

В дореволюционных отечественных справочниках игра, следуя французской традиции, чаще трактуется как особый вид деятельности, заполняющий время досуга. В педагогической энциклопедии С.Н. Юшкова, изданной в Санкт-Петербурге в 1903 году, можно прочесть: «Игра – занятие, не имеющее практической цели, служащее для развлечения, забавы, а также применения на практике некоторых искусств». В жизни дореволюционной России игра занимала важное место и была частью социокультурной практики и народной педагогики, основной формой досуга детей и взрослых, частью обычаев, обрядов и ритуалов, составным элементом труда, искусства, спорта и других форм общественной жизни.

Для педагогики второй половины XIX века характерна концепция «воспитания через образование». Возможно, поэтому игры начинают входить в дидактику более активно. В России дидактическое значение игры отмечал К. Д. Ушинский. Ученый рассматривал игру в аспекте решения более крупной проблемы интереса в обучении. В целом интерес в обучении рассматривается как важное средство воспитания и учебной деятельности. Руководимый идеями гуманизма, К.Д.Ушинский выступал против схоластики в обучении и засилья скуки в школьной жизни. Одним из способов уничтожения скуки в обучении является, по мнению выдающегося педагога, игра. Считая учение серьезной деятельностью, которую нельзя превращать в забаву, он признавал интерес важным побудителем учебной деятельности вместе с мотивами долга, ответственности.

Игра, по К.Д.Ушинскому, – своеобразный род деятельности, притом свободной и обязательно сознательной деятельности, под которой он понимал стремление жить, чувствовать, действовать: «Игра, в которой самостоятельно работает детская душа, есть тоже деятельность для ребенка» (425).

Великий педагог рассматривал учение как серьезный труд, который можно и нужно облегчить через игру интересом, связанным с работой мысли, с приложением усилий воли. Интерес и усилие воли всегда должны сопровождать друг друга. «Учителю следует делать учение привлекательным, не лишая его, однако, характера серьезного труда, требующего напряжения и усилий. В школе должна царствовать серьёзность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без притворности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантичности и, главное - постоянная разумная деятельность» (425).

Таким образом, К.Д.Ушинским разработана теория формирования с помощью игры интереса к учебному процессу, являющаяся выдающимся вкладом не только в русскую, но и в мировую педагогическую науку.

На значение игры в воспитательном процессе обращали внимание классики

советской педагогики А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский.

А.С.Макаренко писал: «Есть еще один важный метод - игра. Я думаю, что несколько ошибочно считать игру одним из занятий ребенка. В детском возрасте игра - это норма, и ребенок должен всегда играть, даже когда делает серьезное дело... У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворять. Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь. Вся его жизнь - это игра» (258).

А.С. Макаренко считал, что в игре дети должны проявлять активность, испытывать радость творчества, эстетические переживания, чувствовать ответственность, относиться серьёзно к правилам игры.

Вообще начало XX века характеризуется определенным всплеском идей, начинаний, связанных с революционным движением. Это охватило и игровую культуру. Даже в годы гражданской войны издавались сборники игр, были открыты музей игрушки, разнообразные курсы по играм, а в 1921 г. - Институт игр и праздников. Взрыв активности масс был направлен на освоение всех достижений культуры, как профессиональной, так и традиционной народной.

Для 1920-х годов характерен небывалый рост многообразия игровых явлений. Интересно, что рождение новых форм вело не всегда к вытеснению, а чаще к развитию традиционных игр: оживлению полузабытых, вторичному введению утраченных; освоению удачных традиций разных территорий и т.д.

В условиях многообразия и противоречивости, быстро меняющихся форм предстоял отбор тех игр, которые органично войдут в развивающуюся культуру и быт народа.

Ученые стремились способствовать этому, поставив процесс на научную основу. Для этого требовались полнота, всеохватность, мобильность изучения противоречивого и быстро меняющегося мира игры, учет его регионально-этнического многообразия. Такой подход характерен для Г.С.Виноградова и его современников В.Н. Всеволодского-Гернгросса, В.Г. Марца и др.

Исследователи теории игры часто пытаются соотнести понятия «игра» и «труд». Эти два понятия обладают для человека огромной значимостью и необходимы на всем протяжении его жизни. Труд и игра имеют способность усиливать друг друга, взаимопроникать, они родственны по происхождению, по сверхзадаче. Граница между игрой и трудом учеными очерчивается по-разному. Принято ссылаться на Г.В.Плеханова (автора марксистского учения теории игровой деятельности), подхватившего формулу В.Вундта «игра - дитя труда». Но уже С.Л.Рубинштейн показал односторонность этой повторяемой многими формулы.

«Если человека труд создал из животного, то и игра человеческая, по-видимому, произошла от игры животных. Конечно, произошла она благодаря активному преобразующему воздействию труда, подкрепленному общественными отношениями, речью и т.д. Но приложено это воздействие было не к пустому месту, а к реальной основе уже существовавшей элементарной игры животных. Таким образом, у человеческой игры, кроме всеми признаваемого отца - Труда, обнаруживается и мать, что представляется совершенно естественным. «Игра старше тру-

да», - утверждал Й.Хейзинга, а еще задолго до него К.Бюхер, К.Гросс и др.» (444).

Игра незаметно переходит в серьёзное занятие, так что подчас нельзя провести достаточно четкую грань между игрой и серьёзным трудом. В российской научной литературе спор о происхождении игры в основном разрешен в пользу генезиса игры из трудовых процессов.

С.А.Шмаков в книге «Игры учащихся - феномен культуры» утверждает: «Игра - уникальный феномен общечеловеческой культуры, ее исток и вершина. Безусловно, культуру нельзя сводить к игре и наоборот, ибо внутри культуры возникают принципиальные различия между нерациональной, игровой и рациональной, неигровой деятельностью, прежде всего, между игрой и трудом.

С самых ранних начал цивилизации игра стала контрольным мерилем проявления всех важнейших черт личности. Ни в каких видах деятельности человек не демонстрирует такого самозабвения, обнажения своих психофизиологических, интеллектуальных ресурсов, как в игре. И взрослые, и дети в таких, к примеру, вечных игровых моделях, как футбол, прятки, шахматы и т.п., действуют так, как действовали бы в самых экстремальных ситуациях, на пределе сил преодоления трудности. Многие человеческие страсти достигают своего пика только в игре. Именно поэтому игра активно используется педагогами-практиками» (460).

В 60-70-х годах XX века наблюдается бум дидактических игр. В сфере теоретических представлений прочно утвердилась идея Д. Мида о том, что игра представляет собой модель социального взаимодействия, средство усвоения социальных установок. В 70-е годы в мировой педагогике получило распространение имитационное моделирование, когда игры внедрялись в учебный процесс не в качестве дополнительного «фонового» средства, а как основа построения учебного процесса. В Минвузе СССР начал работать Совет по активным методам обучения (400).

В связи с тем, что значение учебной игры особенно возросло во 2-й половине XX века, именно в этот период увеличилось количество исследований, касающихся различных аспектов дидактической игры. Известны исследования теории игры Ю.Н. Азарова, Н.П. Анисимовой, А.А. Вербицкого, О.С. Газмана, В.М. Григорьева, А.В. Запорожца, М.В. Кларина, Д.Н. Кавтавадзе, С.А. Шмакова, Г.П. Щедровицкого и других ученых.

Среди современных исследований игровой деятельности человека следует отметить работы О.Й. Гойхмана, Н.Т. Казаковой, А.П. Панфиловой, Е.А. Репринцевой, О.Е. Сергеевой и др.

Таким образом, подходы к пониманию игры весьма многогранны. Но при всем их разнообразии достаточно определенно складывается понимание игры как сложного социокультурного явления, поддающегося только междисциплинарному изучению.

1.2. Игра как педагогическая категория

Рассмотрение игры как педагогической категории означает рассмотрение

наиболее общих понятий, составляющих ее теоретический фундамент. В рамках данного параграфа нами будут рассмотрены общие проблемы определения игры, признаки, принципы игры, функциональный и структурный анализ игр, основные классификации.

Описание категории игры необходимо осуществлять в рамках деятельностного подхода. С точки зрения данного подхода, используя принцип целостности, игру можно рассмотреть как систему, включающую отдельные компоненты (цель, правила, роли, игровые действия, игровой результат), которые в единстве образуют игру.

Следует отметить, что анализ научных исследований и дидактических материалов привел нас на начальном этапе исследования к вопросу о разграничении детской и взрослой игры; безусловно, существуют возрастные особенности игровой деятельности (укажем позже), но анализ материалов позволяет утвердиться в мысли о том, что границу между категориальными признаками детской и взрослой игры провести сложно, практически невозможно, так как общие свойства игр являются едиными.

Как показал наш анализ (см. п. 1.1.), термин «игра» имеет разные толкования. В русском языке понятие «игра» встречается еще в Лаврентьевской летописи, где говорится о лесных славянских племенах, которые «брати не бываху в них, но игрища межю селы. Скожуся на игрища, на плясанья и на вся бесовская игрища, и ту умыкаху жены себе» (373). Педагогический потенциал игры во все времена привлекал пристальное внимание ученых, хотя нет ни одного определения этого явления жизни, которое устроило бы всех исследователей и практиков. «Таков феномен игры – деятельности и состояния. Привлекательных в любом возрасте, имеющих огромное количество форм и видов, описанных в литературе и передающихся «по наследству» от поколения к поколению, но сохраняющих при этом загадку своей природы, своего назначения» (170, 208).

Эккурс в этимологию слова проясняет не очень многое. Игра у греков – «ребячество», у евреев – «шутка, смех», у римлян – «радость, веселье», у немцев (германцев) – «плавное, доставляющее удовольствие качание маятника».

Универсального, «всех устраивающего» определения этого феномена не существует, в первую очередь, из-за многозначности слова «игра», которое несет в себе большое количество семантических различий. Д.Б. Эльконин в исследовании «Психология игры» приводит мнение Й. Хейзинга, считавшего, что поиски определения игры - не более чем научные игры, так как игра не поддается определению (476).

В этом главная, на наш взгляд, проблема игрологии: нечеткость, перегруженность оговорками большинства определений данного феномена рождает множество терминологических несовпадений, делает практически невозможным синтез, сравнение идей даже в области одной научной отрасли.

В науке существует так много определений игры, что их можно классифицировать в рамках культурологического, психологического и педагогического подходов. Согласно *культурологическому* подходу игра – специфическая форма

воссоздания, воспроизводства, практического апробирования в деятельности и усвоении общественного опыта, фиксированного в способах предметных действий и социальных взаимодействий; с позиций *психологического* подхода игра – творческая деятельность ребенка, в процессе которой он изменяет окружающий его мир, создавая собственное символическое пространство. Посредством игры ребенок осуществляет истинно человеческую адаптацию – не пассивное приспособление, а активное преобразование мира путем создания второй, искусственной символической действительности, в которой ребенок начинает жить и, по существу, становясь взрослым, остается в течение всей дальнейшей жизни.

С позиций *педагогического* подхода игра рассматривается как особая специфическая деятельность, которая может быть специально организована с целью обучения и развития.

В.М.Григорьев отмечает, что слово «игра» имеет много значений, входит в самые разнообразные словосочетания: детская игра, биржевая игра, политическая игра, игра на сцене, игра воображения и т.д.

Представляется необходимым охарактеризовать игру как особый вид человеческой деятельности, игровой деятельности, которую можно наблюдать у людей любого возраста, и в наиболее яркой форме у детей. В данном смысле игра – это занятие, во-первых, не по обязанности, а добровольное, по желанию, приносящее радость; во-вторых, эта радость непосредственна, свободна от расчета на вознаграждение, т.к. игра сама по себе обычно не создает значимых товарных ценностей, а приносит, в основном, внутреннюю пользу самим играющим и поддерживающим игру, развивая и воспитывая их особыми, незаменимыми средствами; в-третьих, особыми эти средства являются потому, что игра не похожа на учение, труд, искусство и другие серьезные стороны жизни, а как раз наоборот – потому игра способна во многом воспроизводить, моделировать абсолютно любые из них, делая более доступной играющему полноту развития за счет упрощения, превращения в переходное, полусерьезное всего того, что было бы недостижимо или неуместно в строго серьезном и реальном виде; в-четвертых, цель, распределение ролей, правила и некоторые обстоятельства игры принимаются условно, по договоренности, создавая лишь на время особый, условный мир, со своими законами, открывающими простор для самых невероятных выдумок, изображений, загадочных «игр случая» (87).

В образовании игра рассматривается как средство свободного самовыражения человека, создающее максимальные условия открытия миру потенциальных возможностей ребенка, его «природных сущностных сил». Прагматическую ценность игры в образовании обуславливают её свойства – *информативность, коммуникативность, репрезентативность, состязательность, добровольность, креативность*. Более всего ценен *воспитательный потенциал*, который имплицитно включен во все свойства игры.

Игра способна универсализировать воспитательные функции образования. Вовлекая в свое пространство субъекты познания, игра выступает как побудительная, производительная и продуктивная сила. Значимые педагогические

качества игры способны не только «производить», но и «воспроизводить» человека со всеми его «сущностными силами», кроме того, она имеет своей целью реализацию творческих возможностей личности, актуализацию её задатков, способностей, интересов.

Игра создает условия для познания окружающего мира, обеспечивает ситуацию успеха, атмосферу свободы, непринужденности, комфорта, она устанавливает интеллектуальное и психосоматическое равновесие, часто нарушаемое в реальной жизнедеятельности или познавательной деятельности ребенка. Свобода выбора, предоставляемая человеку в игре, необходима для удовлетворения потребности в удовольствии и наслаждении. Эта свобода для человека имеет субъективный, абсолютный характер и несовместима ни с его личностной точкой зрения, ни с какой-либо внешней необходимостью. Никому не удастся заставить играть человека безотносительно его личного желания. Уважая свободу выбора разнообразных форм игры в воспитании, как и в обучении, педагог должен лишь направлять её, не подавляя свободу, не лишая человека ощущения этой свободы, учитывая его возрастные особенности и возможности.

Способность игры вызывать целый спектр чувств и переживаний человека усиливает ее аксиологическую значимость. Радость победы, удовлетворенность результатами игры, наслаждение от проявления способностей и творчества являются той чувственной атмосферой, которая всегда значима для человека, а значит, - и ценна, поскольку заставляет его вновь и вновь обращаться к ней, стремиться к новым переживаниям и впечатлениям. Не менее значим и активно-творческий характер игры. Независимо от вида, типа, формы организации игры и игровой ситуации, она всегда сопряжена с выдумкой, изобретательностью, творчеством, апеллирующим к потенциальным возможностям каждого игрока.

Ценность игры заключается в том, что в её содержании находят отражение разнообразные виды человеческой деятельности, *реализующие определенные способности личности*. Особое значение в этом плане имеет тот факт, что в игре создаются условия для проявления способности к труду, к творчеству, взаимодействию, сотрудничеству, сопереживанию, соучастию, т.е. такие способности и качества личности, которые имеют значение в любых других видах деятельности. Более того, формирование социально-ценных качеств личности напрямую связано с формированием и совершенствованием социокультурного опыта личности, перенесения его на широкую сферу социально-ценной деятельности. Каждая игра ориентирована на определенный результат, а его достижение предполагает активизацию воли для его достижения и преодоления самого себя в поединке, соревновании, состязании (в силе, выносливости, смекалке, ловкости). Тренировка воли, развитие волевых качеств личности имеют значение для их будущего переноса в другие жизненные ситуации.

Исследователи указывают на возможности игры *как средства воздействия на взаимоотношения в коллективе*. В исследованиях учёные опираются на следующие положения.

- Игра может производить развивающий эффект, который заключается в том, что она может изменить отношения людей между собой, изменить психологическое состояние человека. Играя ту или иную роль, человек расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность. На отношении личности к роли основывается значение игры для развития не только воображения, мышления, воли, но и самой личности в целом.

- Выделение в игре мнимой ситуации (воображаемой, игровой) и роли позволяет овладеть механизмом социальных отношений через игру. В игре люди вступают во взаимоотношения, которые в реальной жизни им порой недоступны. Ситуации игры могут быть воображаемы, но чувства, испытываемые в ходе игры, реальны.

- Игра имеет под собой социальную основу, выступает как форма ориентации в задачах и мотивах человеческой деятельности, в игре выделяются реальные отношения детей друг с другом, являющиеся практикой их коллективных действий.

Игра предоставляет условия для познания человеком своих телесных, душевных, духовных возможностей и качеств, своего места в системе коллективных и социальных отношений. Игровой процесс и игровое взаимодействие позволяют человеку оценить результаты собственной деятельности, своих игровых (ролевых) функций, взаимоотношения с другими игроками через сопоставление этих результатов с игровой целью и правилами игры. В игре познаются отношения между всеми объектами взаимодействия посредством анализа результатов субъект-субъектных отношений, поступков, личностных проявлений и качеств. На всех этапах осуществления игры самопознание сопровождается рефлексией, такой духовной активностью человека, которая характеризуется познавательной направленностью на самого себя. В процессе самоанализа своих эмоционально-волевых проявлений, состояний и переживаний, углубления в мотивы поступков происходит освоение личностью своего духовного опыта (64, Кн. 2, 263).

Игра в гносеологическом отношении дает, по мнению В.И. Устименко, «умение уметь» и «знание своей возможности узнать» себя и других (424, 71). В этом смысле игра способна не столько информировать, сколько вооружить гибкой технологией пластичного поведения и мобильности в разнообразных игровых ситуациях.

Исследуя игры детей, О.С. Газман отмечает, что детские игры - это занятия, «во-первых, субъективные, значимые, приятные, самостоятельные и добровольные (необязательные); во-вторых, имеющие аналог в реальной действительности, но отличающиеся своей неутилитарностью и не буквальностью воспроизведения, в-третьих, возникающие спонтанно или создаваемые искусственно для развития каких-либо функций организма или качеств личности, закрепления достижений или снятия напряжения» (71).

Есть основания согласиться с С.А.Шмаковым, который вычленил ориентировочно ряд общих положений, отражающих сущность феномена игры.

- Игра - многогранное понятие: означает занятие, отдых, развлечение, заба-

ву, потеху, утеху, соревнование, упражнение, тренинг, в процессе которых воспитательные требования взрослых к детям становятся их требованиями к самим себе, значит, активным средством воспитания и самовоспитания. Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности разных возрастов, принципом и способом их жизнедеятельности, методом познания ребенка и методом организации его жизни и неигровой деятельности.

- Игры детей есть самая свободная, естественная форма проявления их деятельности, в которой осознается, изучается окружающий мир, открывается широкий простор для проявления своего «Я», личного творчества, активности, самопознания, самовыражения.

- Игра, обладая синтетическим свойством, вбирает в себя многие стороны иных видов деятельности, выступает в жизни ребенка многогранным явлением. Игра - первая ступень деятельности ребенка-дошкольника, изначальная школа его поведения, нормативная и равноправная деятельность младших школьников, подростков и юношества, меняющая свои цели по мере взросления учащихся.

- Игра есть потребность растущего ребенка: его психики, интеллекта, биологического фонда. Игра - специфический, чисто детский мир жизни ребенка. Игра есть практика развития. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются, потому что играют.

- Игра - путь поиска ребенком в коллективах со товарищей, в целом в обществе, человечестве, во Вселенной, выхода на социальный опыт, культуру прошлого, настоящего и будущего, повторение социальной практики, доступной пониманию.

- Игра - свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество. Продукт игры - наслаждение ее процессом, конечный результат - развитие реализуемых в ней способностей.

- Игра - главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнерства, дружбы, товарищества. В игре познается и приобретается социальный опыт взаимоотношений людей. Игра, являясь отраженной моделью поведения, социальна по своей природе и непосредственному насыщению (460).

Анализ обучающих возможностей игры требует решения вопроса: **является ли игра средством, методом или формой обучения?** В современной научно-педагогической литературе нет единой точки зрения на эту проблему.

С.А.Шмаков употребляет понятие многомерности игры, так как «... она выступает в педагогическом процессе как вид творческой деятельности, принцип, метод, способ, средство, стиль воспитательного процесса (форма)...» (460).

Многие исследователи сходятся во мнении, что игра в учебном процессе – это средство обучения, другие, что, скорее, метод и гораздо реже на том, что это форма обучения.

Г.К.Селевко отмечает, что если в игре четко определены игровые правила и действия, поставлена дидактическая задача, в этом случае она становится методом обучения (377).

Многие исследователи относят игры к активным методам обучения. Однако с нашей точки зрения, методы не могут быть пассивными, методы должны быть адекватны дидактическим задачам процесса обучения.

Понятие «форма» гораздо шире понятия метод, о чем отмечает исследователь И.Я. Конфедератов. «Формы учебного процесса необходимо отличать от методов уже по одному тому, что при реализации любой формы, например лекции, преподаватель может использовать различные методы при раскрытии новых понятий» (193).

Таким образом, игра может рассматриваться и как средство, и как метод, и как форма обучения – все зависит от целей и задач конкретной профессиональной ситуации.

В рассмотрении игры как педагогической категории следует указать на ее категориальные признаки. **Признак** – свойство, по которому познают или узнают предмет (430). Исследователи, анализируя педагогический потенциал игр, указывают на различные их признаки. Укажем на наиболее значимые для нашего исследования. В частности, современный исследователь М.А. Жерновая выделяет следующие признаки игры: *свободная деятельность*, предпринимаемая лишь по желанию, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие); *творческий*, в значительной мере импровизационный, очень *активный характер* этой деятельности («поле творчества»); *эмоциональная приподнятость* деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»; *наличие прямых или косвенных причин*, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность её развития (140).

Следует согласиться с Л.Т. Ретюнских, которая считает игру сложным многоуровневым феноменом, онтологически укорененным в антропологической реальности и наделенным характеристикой субъективности, автор приводит *формальные и экзистенциальные* (комплекс чувств, эмоций, мыслей) признаки игры.

К формальным, по мнению автора, относятся: наличие определенных заранее правил и принципов игры; *наличие определенных условий (места, времени, атрибутов и т.д.)*; *временность или конечность осуществления игрового процесса*; *условный характер игрового процесса*; *свобода входа и выхода из игры, предполагающая отсутствие принудительной мотивации для вступления в игру*; *условный характер и самонацеленность игровых действий*; *наличие субъекта игры (игрока), предмета (играемого) и средства (игрушки)*, предполагается, что предмет и средства игры могут быть как материальными, так и идеальными объектами, а субъектом игры является человек.

К экзистенциальным признакам игры исследователь относит: *сознательное удвоение мира субъектом, предполагающее признание игры вторым планом бытия, существующим по принципу дополнительности при обязательном наличии настоящего бытия, т.е. первого плана бытия; присутствие фантазий-*

ного компонента в создании и осуществлении игровых форм; переживание игры свободным бытием, несмотря на наличие строгих правил; наличие интереса как важнейшего мотивационного основания игры; эмоциональная насыщенность игровых процессов; ощущение самодостаточности и самонацеленности игровых процессов, предполагающее поиск смыслов игры в самой игре (352).

Исследование философско-психологических и дидактических основ игровых технологий позволило нам суммировать признаки, определяющие игру как культурологический, исторический феномен и сделать вывод, что игра - это образовательно-феномен: *это вид или форма свободной, непродуктивной деятельности, обладающая чертами непредсказуемости, осуществляемая ради отдыха или развлечения, имеющая добровольный характер участия, но протекающая по определенным правилам, имеющая собственный хронотоп, преследующая скрытую цель, обеспечивающая познание и развитие, общение и усвоение общественного опыта, социализацию и адаптацию, эмоциональное и интеллектуальное напряжение, нахождение практических решений субъектом этой деятельности.*

В данном случае выделенные признаки не претендуют на научное определение, но показывают изначально противоречивый, антиномичный, многомерный характер игры.

Остановимся на анализе принципов игры. **Принцип** – основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения (383). Анализ литературы позволил сделать вывод о том, что исследователи, изучающие педагогический потенциал игр, не упоминают о принципах игры, поэтому нами принята попытка их выдвинуть и обосновать их актуальность самостоятельно. За основу мы взяли общие принципы человеческой деятельности и принципы педагогики. Изучение историко-культурологических оснований игры позволило выделить наиболее значимые для нашего исследования принципы.

Принцип трансляции культуры – основанием выделения указанного принципа является народно-педагогическая концепция игры, представленная в первом пункте исследования.

Принцип социализации – обоснование данного принципа представлено в научных изысканиях автора.

Принцип самоопределения – данный принцип заложен сущностью игровой деятельности – добровольностью играющего, игра – это свободная деятельность (Й. Хейзинга), игра задействует внутренние механизмы творческого саморазвития как творческого самосозидания личности.

Принцип самовыражения – данный принцип связан с предыдущим, в процессе игры играющий выражает себя, свой внутренний мир, свою личность, эмоции, желания, потребности.

Принцип целостности – игру можно рассмотреть как систему, включающую отдельные компоненты (цель, правила, роли, игровые действия, игровой результат), которые в единстве образуют игру.

Принцип отражения и преобразования – обоснованием данного принципа является концепция игры, представленная в работах С.Л.Рубинштейна (360). Игра начинается с мысленного преобразования реальной ситуации в воображаемую. Способность перейти в воображаемый план и в нем строить действие, будучи предпосылкой игры, является вместе с тем ее результатом. Игра выражает тенденцию к преобразованию окружающей действительности. Отобразив, преобразовать действительность – основное значение игры.

Представленная система принципов является открытой, исследователи-игрологи, изучая различные аспекты игры, могут ее дополнить или конкретизировать по-своему.

Существенной стороной исследуемого феномена являются рассмотрение **функциональных** характеристик игр. Как было указано, игры созданы для всесторонней подготовки к жизни, поэтому они имеют генетическую связь со всеми видами деятельности человека и выступают как специфическая форма и познания, и труда, и общения, и искусства. Игра во многом отражает то, что называется трудовой деятельностью, часто являясь некоторой ее имитацией.

В отечественной педагогической науке вопросами изучения функциональных возможностей игры занимались: Н.П. Аникеева – психотерапевтическая функция (1987), О.С. Газман – коллективообразующая функция (1992), В.В. Петрусинский – функции игры в организации обучения, тренинга, досуга учащихся (1994); С.А. Шмаков – воспитательные и развивающие функции игры (1997), Л.В. Куликова – функции игры в воспитательной системе школы (1999) и т.д. Каждый из исследователей, характеризуя содержательную сторону выделенных им функций игры, находится в определенной зависимости от основного направления своих поисков. Приведем некоторые классификации функций игр в педагогике.

Исследователь *В.В. Петрусинский* выделяет следующие функции игры.

- Обучающая функция – развитие общеучебных умений и навыков.
- Развлекательная функция - создание благоприятной атмосферы.
- Коммуникативная функция – объединение учащихся в коллектив, установление эмоциональных контактов.
- Релаксационная функция – снятие эмоционального напряжения.
- Психотехническая функция – формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестройка психики для усвоения больших объемов информации.
- Развивающая функция - гармоничное развитие личностных качеств для активизации резервных возможностей личности.
- Воспитательная функция - психотренинг и психокоррекция личности в игровых моделях жизненных ситуаций (324).

По мнению Е.А. Репринцевой, нельзя согласиться с В.В. Петрусинским в том, что механизмами воспитательной функции игры являются психотренинг и психокоррекция поведения в игровых моделях жизненных ситуаций (343, 265), так как эти механизмы более адекватны такой функции, как психотерапевтическая и терапевтическая, именно ей свойственны и психотренинг, и психокоррекция.

Для воспитательной же функции игры более подходят такие механизмы как *идентификация, самопознание, освоение норм бытия, отношений в коллективе.*

Мы согласны с Е.А. Репринцевой, которая считает, что механизмы осуществления коммуникативной функции нельзя сводить к объединению учащихся в коллектив и установлению эмоционального контакта; такое толкование механизмов реализации коммуникативной функции слишком упрощено, в рамках своего исследования автор приводит функции игры, влияющие лишь на социокультурный опыт личности: *ориентирующую (школьников в существующей системе ценностей), стимулирующую (включение школьников в общественно-значимые виды деятельности), регулирующую (эмоциональный фон детского коллектива и статус ребенка в нем).*

Е.А. Репринцева отмечает следующие наиболее значимые возможности игры: социализирующие возможности, позволяющие ребенку осознать себя частью большого социального организма (общества), постигать нормы и традиции этнокультурного бытия, интегрировать социокультурный опыт предшествующих поколений и осваивать способы его трансляции потомкам;

развивающие возможности игры, активизирующие, актуализирующие природные задатки и способности человека, дающие толчок совершенствованию его интеллекта, воли, эмоциональной сферы; дидактические возможности игры, облегчающие вхождение ребенка в мир знаний, постижение им основ наук, приобщения к социокультурному наследию;

психотерапевтические возможности игры, создающие адаптивные условия для отношений с детьми и разрешения конфликтов; диагностические возможности игры, позволяющие отслеживать динамику интеллектуального, моторно-практического и эмоционального роста человека; возможности игры в создании условий для проявления спонтанности человека, его самобытности, уникальности (351, 266).

Г.К. Селевко в своих исследованиях выделяет следующие функции игры.

● Развлекательная – основная функция, цель которой развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес.

● Коммуникативная – как освоение диалектики общения.

● Самореализации в игре как полигоне человеческой практики.

● Игротерапевтическая – преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности.

● Диагностическая – выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры.

● Коррекция – внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей.

● Межнациональной коммуникации – усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей.

● Социализации – включение в систему общественных отношений, усвоение единых норм человеческого общежития (377).

Следует обратиться к исследованию О.О. Жебровской, где автор на основе

анализа психолого-педагогических источников подчеркивает полифункциональность игр и рассматривает следующие функции.

- Социокультурная функция. Синтез усвоения ребенком богатства культуры и формирования ребенка как личности.

- Внутринациональная и межнациональная коммуникация. Игры хранят этнокультуру, это мировой банк вечных духовных ценностей. Этнокультура создает основу для формирования игровой культуры и, в свою очередь, подпитывается ею (139).

- Функция самореализации. Процесс игры является пространством самореализации ребенка. Игровое пространство – область применения и проверки накопленного опыта, саморазвития ребенка, что стимулирует активное освоение предметов и явлений реального мира.

- Коммуникативная функция. В игре появляется множество коммуникативных связей, интеграция опыта, моральные обязательства. Появление игрового взаимодействия, общественных отношений между играющими дает возможность назвать игру процессом формирования межличностных отношений.

- Диагностическая функция. Игра представляет для ребенка особое «поле самовыражения», так как в игре максимально выражается индивидуальность играющего. Ребенок может сам проверить свои силы и возможности (самодиагностика). Наблюдение за ребенком в игре, уровень его социального статуса и изменение этого уровня как следствие игры дают богатый материал для родителей, воспитателей и учителей.

- Коррекционная функция. Игра помогает восстанавливать нарушенное равновесие, стимулирует развитие бездействовавших органов, помогает решать проблемы, связанные, например, с детским аутизмом. Лечение игрой (игротерапия) дает плодотворные результаты, в игре заключена мощная компенсаторная сила, есть возможности для снятия стресса, напряжения.

- Функция развлечения. Это одна из важнейших функций игры, «развлечение так же необходимо, как труд и пища».

- Функция творчества. Творчество неотделимо от игры: необычность, таинственность, фантазийность игры определяется воображением, творчеством ребенка, возможностью создать «инобытие».

- Обучающая функция. В игре происходит расширение индивидуального опыта обучающегося, появляются новые знания, приобретаются умения и навыки. Обучающий характер имеет любая игра, даже не преследующая учебные цели.

Дополним указанный перечень педагогически значимыми функциями, исследованные другими учеными.

Л.В. Куликова, изучая роль игры в воспитательной системе школы, обозначила защитную, познавательную, интегрирующую, функцию творческого развития, коммуникативную, компенсаторную функции. Эффективное использование функциональных возможностей детской игры, отмечает автор, повышает результативность деятельности воспитательного коллектива школы, укрепляет

взаимоотношения между коллективом школьников и педагогов (201).

С.А. Шмаков выделил следующие воспитательные и развивающие функции игры: социокультурную, развлекательную, самореализационную, коммуникативную, диагностическую, терапевтическую, коррекционную, межнациональной коммуникации (460).

В ряде случаев исследователи обращают особое внимание на определенные функции игры. Так, О.С. Газман выделяет коллективообразующую функцию игры во временных детских объединениях, например, в условиях летнего оздоровительного лагеря (71).

Исследователь Е.Р. Гувжинская обращает внимание на диагностико-коррекционную функцию и диагностико-коррекционные возможности учебных игр (91, 40-50); при этом исследователь подчеркивает, что данная функция учебных игр особенно важна в связи с широким обсуждением проблемы усиления диагностико-коррекционных научных исследований в педагогической диагностике (95).

Н.П. Аникеева обосновывает психотерапевтическую функцию игры, заключающуюся в том, что игра может изменить отношение человека к себе и другим, изменить психическое самочувствие, социальный статус, способы общения в коллективе (12).

В научной литературе наряду с педагогическими функциями рассматриваются следующие: ритуальная, социально-дифференцирующая (отражение и закрепление половозрастной, сословной, классовой, национальной и других дифференциаций общества), зрелищно-эстетическая, функция этнической самоидентификации, интеграции, межэтнических взаимосвязей.

В связи с темой данного исследования представляется необходимым подчеркнуть, что явно преобладающей предстает все же, по большинству источников, коммуникативная функция игры, хотя содержание этой функции разными авторами рассматривается с разных точек зрения.

Таким образом, полифункциональность игры позволяет использовать ее в процессе педагогической деятельности, где она выступает как средство разно-стороннего развития личности; как метод и форма побуждения интереса к разным видам деятельности и, прежде всего, к коммуникативной.

Следующим важным аспектом для категориального анализа игры является ее **структура**. Проблема структурирования игры связана с различными научными подходами к определению сущности игры.

Начало исследованию структуры игры положил Д.Б. Эльконин, выделив структурные элементы ролевой игры: роли, игровые действия, игровое употребление предметов, реальные отношения между играющими. Такой подход позволил Д.Б. Эльконину дать анализ каждого из выделенных компонентов, и особенно роли, на которой, по его мнению, строится вся игра, и не только ролевая (476). Вслед за ним структура детской игры как совокупность реального действия, реальной операции, реальных образов, реальных предметов и воображаемой ситуации была представлена А.Н. Леонтьевым (224, Т.1, 303); в качестве структурных элементов игры выделил сюжет, фабулу, распределение ролей Б.Г. Ананьев (8, Т.2, 20).

С.А.Шмаков под структурой игры понимает ее композицию, процессуальные и операциональные основы.

В исследовании С.А. Шмакова представлена более разветвленная конструкция игры, количество структурных элементов которой составляет 13 единиц: сфера игры, игровое состояние, игровая позиция, игровая ситуация, неопределенность развития результата, содержание и сюжет игры, игровая роль (соотношение социальных и досуговых ролей), игровые действия (операции), правила игры, конфликт в игре, риск, орнаментальный элемент игры, результат игры (460, 72-73).

В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

В структуру игры как процесса входят: роли, взятые на себя играющими; игровые действия как средство реализации этих ролей; игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными; реальные отношения между играющими; сюжет как область действительности, условно воспроизводимая в игре.

В процессе апробации игр можно выделить и пронаблюдать следующие структурные элементы: чтобы провести игру, необходимо узнать ее целиком, захотеть сыграть и решить, как это можно сделать (*замысел*); при необходимости обучить участников игры, обеспечить инвентарем, а на следующих стадиях – контролем, регулированием, четким определением результатов (*организация*); далее необходим сам процесс игровых действий (*осуществление*); наконец, неизбежен этап оценки (*оценка игры*).

Исследователь В.М.Григорьев основой структуры игры считает *начало, ход игры, окончание*. Ядро структуры - блок стадий осуществления игры (см. рис. 1) - окружен «рамкой» из структурных блоков материально-организационного обеспечения, т.е. (само-) организации игры (см. рис.2) и блока информационно - интегрирующих стадий игры, которые начинаются замыслом, завершаются оценкой и сопровождают весь ход игры, при необходимости корректируя его, т.е. осуществляя функции (само-) руководства игрой (см. рис. 3).

В.М.Григорьев отмечает, что приставка само- помогает обозначить важное свойство игры – возможность для ее участников самостоятельно осуществлять организацию и руководить игрой (87).

Обратим внимание на особенности схем структуры игры. На них часть линий заменена многослойным пунктиром. Это должно отражать особенность игры в сравнении с неигровыми видами деятельности. В игре границы между составными частями чрезвычайно подвижны, переменчивы, порой непредсказуемы, так как находятся в зависимости от взаимной условленности ситуативных желаний и возможностей играющих.

Переменчивость, подвижность границ между блоками внутренней структуры игры ведет к столь резким изменениям пропорций, что вся игра порой может

быть сведена почти к одному из структурных блоков. Случается, что непосредственные игровые и организационные действия отсутствуют, а игра сводится преимущественно к ее информационно - интегрирующему структурному блоку, т.е. разыгрывается большей частью в воображении и мыслях играющего.

Подвижность структурных границ в процессе игры важна для развития творческой активности и самостоятельности играющих. Творческая активность и самостоятельность участников игрового процесса являются определяющими интегративного показателя развития игровой культуры. По мере развития самостоятельности играющих это качество переходит с непосредственно игровых действий на действия, направленные на организацию игры, превращающейся постепенно в самоорганизацию, а затем и на информационно – интегрирующий структурный блок, что превращает его в саморуководство (87).

Усложнение структуры игры ведет к ее разветвленности, что в свою очередь требует усложнения содержания игры, увеличения количества ролей, а следовательно, и участников, расширения игрового пространства, и появлению новых игровых форм.

Конец XX - начало XXI в. ознаменовались появлением новых, более разнообразных игровых форм с разветвленной игровой структурой, к играм с разветвленной структурой можно отнести *познавательные-ролевые, социально-тренинговые, социально-ориентационные, имитационные, деловые игры.*

Усложнение структуры игры, ее разветвленность совершенствует игровые формы, является основой для создания новых игр, разрушает стереотип восприятия игры как привычного средства заполнения досуга, поскольку требует от участников проявления индивидуальности, творчества, развивает способности действовать и мыслить сообща. И наоборот, упрощение игровой структуры ведет к ее примитивизации и деградации, так как простая, традиционная игра, с незатейливым сюжетом, предоставляющая возможность быстрой победы и легкого выигрыша, рассчитанная на небольшое количество игроков, довольно быстро пресыщает ее участников. Те же, кто остается верен примитивным игровым формам, стараются еще более ее упростить, тем самым выхолащивают содержание игры, способствуют исчезновению простейших игровых форм.

Анализ различных источников приводит к выводу о том, что как бы ни пытались ученые структурировать игру, никто не смог смоделировать такую её конструкцию, которая представляла бы собой универсальную матрицу, подходящую любому типу игр. Следовательно, каждому типу игр соответствует своя конструкция, своя структура, своя схема, зависящая от алгоритма этого типа игры, цели, от возраста играющих и их количества.

Например, в играх-манипуляциях нет правил и ролей, они не зависят от условий и даже атрибутов игры. Любой предмет, оказавшийся в руках играющего, является средством его манипуляций. Предметные игры требуют специальных условий и атрибутов, но, как и в играх-манипуляциях, в них также отсутствуют роли и правила. Наиболее сложная структура выделяется в ролевых играх, где имеют место роли, игровые действия, игровое употребление предметов и отно-

шение к ним (Д.Б. Эльконин) и даже правила.

Таким образом, уточнение структурных особенностей конкретных категорий игр должно проводиться на основе статического и динамического анализа конкретного типа игры, тем самым уточняется методика практического применения игр в процессе обучения студентов в вузе, в частности, в процессе обучения будущих специалистов по социальной работе.

Осуществление игры

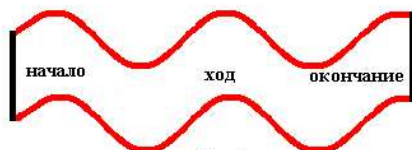


Рис.1

Организация игры

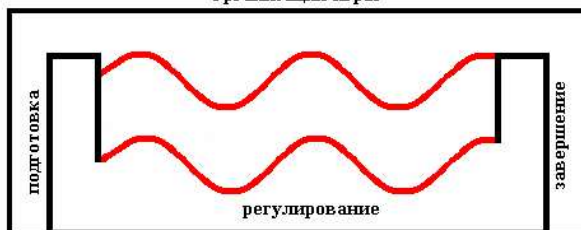


Рис.2

Руководство игрой



Рис.3

Следующим значимым компонентом для категориального анализа игр является их **классификация**. Классификация, как один из наиболее употребляемых в науке видов систематизации, может быть отнесена к сфере теоретических методов исследования. В то же время она используется для практических целей. К играм чаще всего применяются классификации прикладного назначения. Задачей указанных классификаций было помочь специалисту быстро найти нужную игру в собрании игр. Таковы классификации В. Гориневского, Е. Минскина, А. Скотака, И. Чканикова и других. Известны системы игр в связи с разработ-

кой теории игры К. Гросса, Э. Клапареда, Ж. Пиаже, Ф. Фребеля и других. Во многих классификациях смешиваются эти два подхода, и тогда классификация не имеет ни строго теоретического, ни прикладного значения.

В педагогической деятельности чаще пользуются практическими классификациями. Такие группировки игр имеют всякий раз специальное назначение и рассматривают игры только в данном аспекте. По месту использования игры (в лесу, в зале, на игровой площадке, в учебной аудитории и т.д.), по характеру воспитательного мероприятия (игры школьного мероприятия, для перемены и другие), в зависимости от состава воспитанников (для детей группы риска, игры для мальчиков, девочек и т.д.) ведущим является возрастной принцип группировки игр (игры для дошкольников, для подростков, старшеклассников, студентов, пожилых).

В связи с этим вызывает интерес схема описания игры, предлагаемая М.В. Клариним. Схема включает следующие компоненты:

- название;
- предметная область знаний и умений;
- уровень обучения, возраст играющих, их количество;
- игровое оборудование, место проведения и временные рамки игры;
- игровые действия, правила игры, краткая характеристика ее хода (сценария), включая подготовку (179).

Анализ большого количества классификаций игр, позволяет сделать вывод о том, что в рамках каждого исследования указывается, как правило, один признак игры. Укажем исследования, которые являются для нас значимыми в связи с проблематикой наших изысканий.

Одна из первых классификаций игр для взрослых принадлежит К. Гроссу. Он разделяет игры на *экспериментальные*, или игры общих функций и *специальных функций*. К первой группе относятся игры сенсорные, моторные, интеллектуальные, аффективные и игры, упражняющие волю. Ко второй группе относятся игры, упражняющие более частные способности, не нужные для различных сфер жизни - борьбы, охоты, ухаживания, общественной и семейной жизни (91).

Ж. Пиаже предлагает следующую классификацию игр.

Игры – упражнения.

- Простые упражнения.
- Комбинации без цели.
- Целевые комбинации.

Символические игры.

Стадия 1. Тип 1. Проекция схем на новые предметы.

Тип 1.А. Схемы заимствованы из собственных действий.

Тип 1. В. Проекция схем имитации.

Тип 2. Уподобление объектов.

Тип 2.А. Простое уподобление одного предмета другому.

Тип 2.В. Уподобление себя другим предметам или лицам.

Тип 3. Символические комбинации.

Тип 3.А. Простые сочетания.

Тип 3.В. Компенсирующие комбинации

Тип 3.С. Ликвидаторские комбинации.

Тип 3.Д. Предвосхищающие символические комбинации.

Стадия 2. Потери характера игровой деформации.

Стадия 3. Упадок символизма.

Стадия 4. Игры по правилам (326).

Классификацию игр пытался установить с различных точек зрения Фридрих Фребель, который видит в играх один из важнейших факторов воспитания, различает три группы их. «Игры детства или самопроизвольные изобразительные действия этого возраста, - пишет он, - бывают тройкого рода; это – либо подражание действительной жизни, либо применение того, что усвоено в школе, либо, наконец, всевозможные продукты творческой и изобразительной деятельности, относящиеся к вещам всякого рода. В последней группе дитя может идти двумя путями. Оно следует либо тем законам, которые предписываются предметом игры и ее материалом, либо знаком человеческой мысли и чувства» (440).

Д.Б. Эльконин выделяет *по формальному* признаку имитационно-процессуальные игры, т.е. игры упражнения, требующие точного воспроизведения имеющихся знаний и умений, сюжетные, т.е. игры-роли, имитация действительности, импровизации на заданную тему, это игры с правилами (476).

Г.К. Селевко предлагает разделить игры *по виду деятельности* на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические (377).

Ю.А. Левада делит все многообразие игр с точки зрения *структуры игрового действия* на целевые и ролевые игры (212). Целевые игры подобны целенаправленному действию, ролевые – исполнению социальных ролей, но в обоих случаях игровые действия отличаются от соответствующих неигровых замкнутостью и наличием барьера.

Если рассматривать систематизации игр, предложенные отдельными авторами, то можно отметить, что в большинстве из них указывается на протекание игровой деятельности человека в двух основных типах: *естественной и искусственной игры*. К естественному типу относятся такие игры, в создании которых человек не принимал никакого участия, а искусственный тип игр является результатом творчества людей.

Многими авторами предлагаются некоторые варианты и подходы к систематизации искусственных игр. Например, профессор П.И. Пидкасистый и его ученики в своей работе (324) предлагают разделять искусственные игры на результативные, детские, моторные, сенсорные, исследовательские, дидактические и т.д.

О.С. Газман отмечает следующие подходы к классификации игр:

- с точки зрения развития и воспитания личности (игры, способствующие умственному, трудовому, эстетическому воспитанию);
- возрастной подход (игры дошкольников, школьников, подростков, стар-

шеклассников);

- по используемому материалу (словесные, предметные);
- по месту проведения (спортивный зал, игровая площадка);
- управленческий подход (стихийные и педагогически управляемые);
- по происхождению (игры, придуманные самими детьми, народные игры, игры, придуманные педагогами).

В педагогической деятельности можно выделить игры по области деятельности: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические. По характеру педагогической деятельности выделяют следующие группы игр:

- обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие;
- познавательные, воспитательные, развивающие;
- манипуляционные (манипуляция с предметами, игрушками);
- репродуктивные, продуктивные, творческие;
- демонстрационные (игры с развитым сюжетом, направленные на привлечение внимания);
- коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические (71).

Особый интерес вызывает анализ основных компонентов игры, процесса обучения и сведение их между собой в виде «*многомерной классификационной матрицы*», предлагаемое В.Г. Семеновым (378) в идее динамической классификационной модели игры. Им выделены 14 независимых оснований для классификации, варьируя которые можно теоретически достичь ста триллионов подвидов игр! Наличие такого количества подвидов игр (пусть даже и теоретического) затрудняет принятие единой и удобной для все классификаций, т.к. большое количество оснований или признаков для классификации делает вероятным и большое различие во мнениях: какие из оснований брать в качестве главных для определения вида той или иной игры.

Существует множество внутренних классификаций. Исследователи указывают, что общее количество различных типов игр приближается к 100, причем классификация игр – это открытая система и функция естественного регулятора активно пополняет классификацию, поскольку, как сказал Л. Витгенштейн, «...при определенных обстоятельствах можно изобрести игру, в которую никто никогда не играл» (61). Таким образом, проблема классификации игр не является, на наш взгляд, проблемой теории игр, так как классификации игр важны лишь тогда, когда речь идет об играх для специальных целей.

Таким образом, многолетний опыт практической деятельности в высшей педагогической школе, рефлексия современных научных подходов в образовательной практике привели к убеждению в том, что игра, являясь педагогической категорией, способствует разрешению методологического противоречия. Она позволяет преодолеть разрыв между научным познанием и реальными практиками, концепция игры позволяет совмещать научный инструментарий и творческий.

1.3. Дидактическая игра как фактор деятельностного обучения

Более подробного рассмотрения требует **дидактическая игра**, имманентность которой определяется широким ее использованием в педагогической практике.

Тщательный анализ различных источников позволяет сделать вывод о том, что в отечественной и зарубежной методической литературе можно встретить достаточное количество разнообразных названий и определений, используемых в обучении игровой деятельности. Стремясь со своих позиций отразить суть игры как метода, средства или приема обучения, ученые, определяя дидактическую игру, пользуются различными терминами: имитационная игра (говоря об используемом ими игровом методе как о ветви имитационного моделирования); имитационно-моделирующая; имитационно-деловая; деловая или управленческая; промышленная; учебно-деловая; ситуативно-ролевая; операционная игра. *Допуская возможность моделирования в учебной игре любой профессиональной деятельности* (педагогической, юридической, медицинской и др.), исследователи используют такие термины, как *организационно-деятельностная, профессионально-деловая, учебно-ролевая; учебно-профессиональная; ситуационно-имитационная; ситуационно-ролевая* игра. Игра в обучении носит также название педагогической; обучающей; познавательной.

Несмотря на разнообразие определений игры, в качестве ее важнейшего признака все исследователи единодушно отмечают *исполнение учебных действий в заданной игре, выделяя также воспроизведение (имитацию) реальной деятельности, наличие моделируемых ситуаций, организуемость и управляемость, коммуникативную направленность* как общие черты перечисленных игр. Вышеизложенные определения показывают, что авторы выделяют в игре такие аспекты, как *инструментальный* (обучение конкретным навыкам и умениям), *межличностный* (обучение в процессе игры межличностному взаимодействию, связанному с ролью), *гностический* (получение определенных знаний, формирование способов мышления).

Самое общее определение дидактической игры таково: **игра, организованная в целях обучения, является дидактической. Дидактическая игра определяется как специально образованная, активная самостоятельная деятельность человека, направленная на усвоение конкретных знаний, умений, навыков и их применение в процессе достижения целей игры.**

Эффективность применения игры в процессе овладения знаниями, формирования и совершенствования навыков и умений неоднократно изучалась экспериментально в нашей стране и за рубежом. В исследованиях специалистов отмечается эффективность применения игр как для более прочного усвоения теоретических положений, так и для формирования практических умений и навыков, эвристических умений решать задачи, умений самостоятельного приобретения знаний, усвоения сути явлений, которые трудно описать словами (на пример, взаимоотношений), изменения скептического отношения учащихся к

новому материалу; некоторые исследователи видят в игре эффективное средство перевоспитания личности. Область использования игры расширяется, постоянно увеличивается количество учебных дисциплин, в которых она находит применение.

Анализ исследований показывает устойчивый интерес к данной проблеме; игра используется при изучении истории, литературы, русского и иностранного языков, математики, физики, археологии, зоологии, социологии, права, экономики, кибернетики, в психотренинге. Как отмечает педагог М.В.Кларин (179), «можно сделать вывод о растущей популярности игровой деятельности и всё более серьёзном отношении общества к ней».

Педагоги всех времен понимали, что в игре обучаемый накапливает знания, развивает способности, формирует познавательные интересы. Очевидно, поэтому в истории развития педагогических систем игра была в значительной мере связана с образовательными задачами - это объясняется тем, что в них, как правило, преобладает **продуктивно-преобразовательная деятельность обучающихся**. Развивались и культивировались игры, приспособленные к тому, чтобы обучать детей счёту, речи, письму. Если проследить эту тенденцию, можно заметить, что игры, разрешая главным образом познавательные задачи, являлись постоянно то содержанием, то формой, то методом образовательной работы.

Среди работ выдающихся мыслителей, педагогов и психологов, предметом рассмотрения которых являлись возможности использования игры в целях обучения, можно назвать работы Дж. Локка, рассматривавшего игру как средство приобретения знаний, отмечавшего, что «мы по природе своей с самой колыбели любим свободу и потому питаем отвращение ко многим вещам только потому, что они нам предписываются» (240,177); Ж. Пиаже, в концепции которого игра выступает как «естественная по своей природе, присущая ребёнку активность» (326,163). Глубокий анализ проблемы дидактической игры представлен в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина.

Изучение исследований, проведённых в нашей стране, показало, что игра, используемая в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, в практике учебного процесса высших учебных заведений, получает в последние годы теоретическое научное обоснование. В немалой степени этому способствовал большой и разнообразный практический опыт применения дидактических игр в системах подготовки военных кадров, в области профессионального обучения инженерно-технического и управленческого персонала.

Г. К. Селевко отмечает, что дидактическая игра обладает существенным признаком - четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью (377).

Л.Р. Варганова считает игру активным средством обучения, т.к. игра позволяет погрузить обучающихся в активное контролируемое общение, где они про-

являют свою сущность и могут взаимодействовать с другими людьми (57, 45).

Нельзя не согласиться с Е.А.Крюковой, которая считает, что целеобразование и целеосуществление делают процесс обучения активным, а знания становятся лично значимыми для учащихся, т.к. наполняются смыслом, проявляются в форме переживаний, отношений, мнений, эмоций и чувств (197).

Е.Р. Гувжинская считает, что с точки зрения концепции личностного подхода ценность учебной игры состоит в том, что игровая ситуация создаст уникальную мотивацию - интерес к самой деятельности, а не к каким-то побочным продуктам, например, педагогической оценке, стремлению достижения наилучшего результата в ходе состязания с партнерами (95).

Игра выступает эффективным способом субъективизации, т.е. превращения безличного знания в личное, обретение личностного отношения к мыслимым и реальным процессам. Г.П. Щедровицкий (456) отмечал: «Чтобы, например, организовать игру, мы должны создавать специальную ловушку, или особые условия, - чтобы индивиды, попавшие в игру, могли субъективировать свои отношения. Субъективировать то, что они слушают и как-то начинают осваивать. Я думаю, что наши дети, внуки не учатся в школе, вузе и дальше в ИПК, поскольку не организован процесс субъективизации, а если он не организован, то никакого обучения, образования, никакой высшей школы быть вообще не может» (465).

Дидактическая игра имеет множество возможностей активного включения учащихся в учебный процесс. Игра сама по себе спонтанно создаст все необходимые условия для возникновения и решения проблемных ситуаций, которые проявляются в игре как бы самопроизвольно, независимо от педагога и обучаемого, почти так же, как и в жизни. Создается суровый микроклимат игры, благоприятный для возникновения все новых проблем и задач. Обучаемый получает определенные знания в игре, планирует свою деятельность, создает различные варианты решения, учится самостоятельно предвидеть моменты возникновения проблемных ситуаций, а также эффективно разрешать их.

В этом реализуется один из базовых принципов обучения. Процесс обучения становится проблемным на более высоком уровне: проблемные ситуации непрерывно возникают и самостоятельно разрешаются самими обучаемыми. При этом появляются другие проблемы и задачи, требующие своего разрешения. Игра в этом плане представляет собой мощнейший генератор проблемных ситуаций, самоизменяющихся задач и самозадаваемых заданий, постоянное эффективное преодоление которых может привести не только к победе в игре, но и эффективно поможет в разрешении жизненных ситуаций.

Игра в учебном процессе не только разрушает субъективные барьеры (страх перед ответственностью за совершенную ошибку, боязнь получить плохую оценку и т.д.), она создает условия для появления творческих способностей и инициативы.

По мнению М.А. Жерновой, обеспечивая динамичность и продуктивность мышления, прочность и оперативность памяти в процессе умственной и познавательной деятельности, сопряженной с игровой формой, дидактическая игра

становится средством интеллектуального развития обучаемых (140).

Важным в методе игрового обучения является то, что игровые ситуации позволяют успешно организовать психолого-педагогические условия свободы, неопределенности, проблемности **задания учебных образцов деятельности**, тем самым заставляя обучаемого рефлексивно осваивать предложенный ему учебный материал. Кроме того, при игровом обучении становится возможной организация межгруппового коллективного обсуждения вариантов решений проблемного задания, полученных в работе отдельных игровых групп. Таким образом, игра приобретает статус естественного средства формирования культуры взаимоотношений и рефлексии.

В.П. Бедерханова доказывает эффективность применения дидактических игр, особенно важных для обучения тем умениям, которые в обычных условиях формируются сложно и медленно. Изучив опыт применения игры в различных сферах человеческой деятельности, она делает вывод, что «обучающие игры являются качественно новым видом деятельности, синтетическим, возникающим на базе учебной и игровой деятельности. Это не просто учебная задача, включённая в игровую ситуацию, а постоянный сплав игры (игровая деятельность) и анализа (учебная деятельность), это соединение сознательного, целенаправленного научения с научением произвольным» (33,57).

В.В. Лопатинская считает, что активное участие обучающихся в игровой деятельности и эмоциональный фон игр способствуют достижению высокого уровня запоминания событий, что подтверждается исследованиями психологов. По данным, приводимым Н.Н. Богомоловой (91), в памяти у человека остается 10% из того, что он слышит, 50% - из того, что он видит и 90% - из того, что он делает (233).

Н.В. Еремина вычленяет следующие функции учебной игры: мотивационно-побудительную – мотивирует и стимулирует учебную и познавательную деятельности обучаемых; обучающую – способствует приобретению знаний, формированию и развитию навыков; воспитательную – оказывает воспитательное воздействие на личность обучаемого, расширяя его кругозор и мышление, творческую активность; ориентирующую – учит ориентироваться в конкретной ситуации и выбирать необходимые вербальные и невербальные средства общения; компенсаторную – компенсирует отсутствие или недостаток практики (138, 46).

В связи с важным значением дидактических игр актуальным становится вопрос их классификации. Существует ряд классификаций дидактических игр, рассмотрим некоторые из них.

Т. Липенкова выделяет три основные группы игр, направленных на обучение: 1) игры, направленные на приобретение теоретических знаний; 2) игры, направленные на приобретение практических умений; 3) игры, способствующие изменению отношений к изучаемой проблеме или предмету (236).

Особый интерес вызывает классификация Эркеновой (479), исследователь предлагает классификацию дидактических игр, считая, что существует два типа

игр: имитационные и неимитационные.

К имитационным следует отнести: сюжетно-ролевые игры, деловые игры, технологические игры.

Неимитационные игры: организационно-деятельностные игры, организационно-коммуникативные игры, организационно-мыслительные игры.

С.Ф. Занько, Ю.С. Тюников, С.М. Тюнникова (146) считают целесообразным включить в номенклатуру учебных игр следующие разновидности игр: имитационные, ролевые, результативные, деловые, строительные, военные, абстрактные, спортивные.

Г.К. Селевко предлагает разделить дидактические игры по характеру педагогического процесса. Он выделяет следующие группы игр: обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические.

По характеру игровой методики Г.К. Селевко выделяет следующие типы: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации (377).

М.В. Кларин (179) предлагает классификацию игр по дидактическим целям, назначению в учебном процессе.

Достаточно полную и подробную типологию учебных игр, на наш взгляд, дает В.Г. Денисова. В ее исследованиях мы находим следующие типы классификаций:

По месту проведения игры подразделяются на урочные и внеурочные, очные и заочные.

По длительности – на кратковременные (в рамках одного урока) и длительные (несколько уроков, дней, недель).

По количеству участников и характеру взаимодействия игроков – индивидуальные, парные (2 игрока или 2 команды), групповые или салонные (большое количество игроков, играющих каждый за себя).

По общей направленности применяемых средств – игры-упражнения, настольные игры с инвентарем, игры-роли, игры-моделирования.

По характеру деятельности В.Г. Денисова (109) выделяет репродуктивные игры, в которых учащиеся воспроизводят известную им информацию, припоминают, узнают знакомые явления, факты, разгадывают или угадывают, применяя неспецифические игровые действия (кроссворды, ребусы, загадки и т.д.); манипуляционные игры, в которых играющие осуществляют действия по определенной схеме, с помощью таких игр отрабатываются умения и навыки (домино, шашки, карты по различным предметам), частично-поисковые, т.е. эвристические игры, в которых обучаемые должны выработать собственный способ решения, создать свой алгоритм; в этих играх возможно не только логическое решение, но и решение методом проб и ошибок, возврат к исходному пункту, рефлексия, конечный результат однозначен; игры-расследования, моделирования, ролевые и деловые игры; креативные игры – особенность этих игр заключается в том, что конечный результат неоднозначен, вообще никому неизвестен,

он оригинален, нет готовых средств для решения игровой задачи (метод генерации идей, ситуативные игры, проектирование).

Исследователь Е.Р. Гувжинская, учитывая характер игровой деятельности обучаемых, а также методику их проведения, выделяет собственно дидактические, интерактивные, интеллектуально-творческие, ролевые и деловые игры (95).

Таким образом, дидактическую игру можно классифицировать по разным основаниям.

Это свидетельствует лишь об одном – педагогический потенциал дидактической игры высок и нуждается в дальнейшем исследовании. В частности, как показывает профессиональный опыт, дидактическая игра имеет важное значение для формирования и развития коммуникативной компетентности, и нам представляется важным определить дидактическую основу особого класса игр, которые мы называем коммуникативно-речевыми.

ГЛАВА 2. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ ИГР

Материалы первой главы нашего исследования позволяют сделать вывод о том, что педагогическая наука заложила основы для применения игр в процессе обучения. Однако использование коммуникативно-речевых игр (КРИ) в подготовке студентов к профессиональному общению изучено не полностью. Это в полной мере относится к обучению студентов - будущих специалистов по социальной работе, потому что не исследованы возможности КРИ ни в теоретическом, ни в практическом плане:

- нет ясной концепции организации игровой коммуникативной деятельности, так как недостаточно раскрыта сущность игровой коммуникативной деятельности;
- недостаточно раскрыты лингводидактические возможности КРИ;
- отсутствует общая методология КРИ: малоизучены цели, принципы, функции, структура КРИ;
- не выявлена роль КРИ в процессе подготовки к профессиональному общению.

Указанные проблемы определили направления нашего диссертационного проекта. Исходными определениями для структурирования научных положений в рамках данной главы являются следующие:

Концепция в педагогике – это основополагающий замысел, идея педагогического знания, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Она и представляет стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий (50).

Лингводидактика – общая теория обучения языку, в лингводидактике исследуются закономерности усвоения языка, решаются вопросы содержания

курса, определяются принципы и методы обучения и пр.

Концептуальные основы лингводидактики – это идеи лингводидактического знания, указывающие способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов.

2.1. Понятия «коммуникативная деятельность», «игровая деятельность» в лингводидактическом аспекте

Актуальной проблемой современной лингводидактики является решение вопросов коммуникативной подготовки студентов: решение вопросов содержания курса, определение методов обучения и пр. Как было отмечено, доминантой современного высшего образования является подготовка будущих специалистов к профессиональной коммуникативной деятельности.

При определении роли КРИ в подготовке студентов к профессиональному общению следует, прежде всего, учитывать сущность игровой коммуникативной деятельности. Рассмотрим понятия «коммуникативная деятельность» и «игровая деятельность» как родовые по отношению к понятию «коммуникативно-речевые игры».

На современном этапе становления и развития системы профессионального образования наиболее важной и значимой является деятельностная направленность. Идеологической теоретической базой таких исследований является разработанный А.А.Леонтьевым деятельностный подход в обучении. В последнее время в исследованиях, посвященных теории и практике высшего профессионального образования (Т.А. Ладьженская, А.М.Новиков, В.А.Попков, Н.Ф.Талызина), подчеркивается деятельностная направленность профессионального образования. Как отмечает А.М.Новиков, длительное время российская (советская) общеобразовательная и профессиональная школы находились на позициях гностического, так называемого «знаниевого» подхода – основной образовательной задачей считалось усвоение учащимися, студентами прочных систематизированных знаний (умения и навыки всегда выступали второстепенными по отношению к знаниям компонентами). Сейчас акцент смещается с гностического подхода на деятельностный: основная цель образования рассматривается теперь **как формирование способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, и в том числе к творческому профессиональному труду** (294, 15).

А.М.Новиков подчеркивает, что **в развитии личности в процессе обучения важнейшим компонентом является овладение процессом, способами и средствами деятельности, а не только усвоение знаний**. При переориентации вузовского учебного процесса от знаниевого к деятельностному подходу в аспекте формирования у студентов системы знаний, по мнению исследователя, становятся актуальными два круга проблем:

- построение системы знаний студентов, необходимой и достаточной для полноценного овладения ими основами профессиональной деятельности, совершенствование взаимосвязи чувственных и рациональных (теоретических)

знаний, лежащих в основе овладения деятельностью, совершенствование системы знаний о деятельности, ее целях, способах, средствах и условиях; поиск возможностей повышения уровня обобщения формируемых знаний о деятельности;

- поиск возможностей соединения формирования теоретических знаний студентов с их практическими потребностями, их ценностными ориентациями; поиск путей расширения возможностей применения теоретических знаний в практической деятельности студентов непосредственно в процессе обучения (294).

Все указанное предъявляет серьезные требования к организации учебного процесса в высшем учебном заведении, к уровню научной разработки проблем дидактики высшей школы. **В рамках нашего исследования актуальным представляется лингводидактический аспект деятельностного обучения.**

В отечественной науке проблемы деятельности разрабатывались прежде всего в философии (И. П. Иванов, М.С. Каган и др.) и в психологии (П.П. Блонский, Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.).

Предлагаются разные определения деятельности. Российская педагогическая энциклопедия определяет деятельность как «специфическую форму общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности» (359).

В различных отраслях научного знания существуют и различные основания для классификации деятельности. В социологии принято выделять трудовой, политический, художественный, научный и другие виды деятельности. В педагогике в качестве основных выделяют игровой, учебный и трудовой виды деятельности. В психологии деятельность соотносят со многими психическими процессами (сенсорный, мнемический, мыслительный и другие виды деятельности).

Наиболее полную психологическую концепцию деятельности можно увидеть в работах А.Н. Леонтьева и его учеников и сотрудников. Эта концепция непосредственно опирается на подход, представленный в ряде произведений Л.С. Выготского. А.Н. Леонтьев дает следующее определение: «...Деятельность есть как бы молярная единица его (человека) индивидуального бытия, осуществляющая то или иное жизненное его отношение; подчеркнем: не элемент бытия, а именно единица, т.е. целостная, не аддитивная система, обладающая многоуровневой организацией. Всякая предметная деятельность отвечает потребности, но всегда опредмеченной в мотиве; ее главными образующими являются цели и, соответственно, отвечающие им действия, средства и способы их выполнения и, наконец, те психофизиологические функции, реализующие деятельность, которые часто составляют ее естественные предпосылки и накладывают на ее протекание известные ограничения, часто перестраиваются в ней и даже ею порождаются» (223, 9).

Исследователь отмечает, что деятельность есть реальный процесс, складывающийся из совокупности действий и операций, основное отличие одной деятельности от другой состоит в специфике их предметов. *Осуществить анализ деятельности – значит указать, в чем состоит ее предмет, выяснить побуж-*

дающие ее мотивы, описать разновидности действий и операций, составляющих эту деятельность.

Процесс активности человека побуждается тем или иным мотивом, за которым стоит та или иная актуальная потребность. При этом мотив деятельности может быть как осознанным, так и неосознанным. Действия же побуждаются осознаваемой целью, т.е. тем результатом, который может быть получен данным действием. А.Н.Леонтьев отмечает, что процесс активности со стороны мотива выступает в качестве деятельности человека, как подчиненный цели – в качестве действия или системы, цепи действий.

Ученый рассматривает деятельность как реальный процесс, складывающийся из совокупности действий и операций – функциональных единиц деятельности. Структура деятельности, по А.Н. Леонтьеву, включает *потребность, мотив, задачу, средства (решения задач), действия, операции*. «Главное, что отличает одну деятельность от другой, - пишет А.Н. Леонтьев, - состоит в различии их предметов. Ведь именно предмет деятельности придает ей определенную направленность» (223, 10).

Таким образом, согласно данной концепции, в состав «деятельностного фрейма» входят мотив, цель, действия, операции (как способы выполнения действий). Кроме того, сюда относятся установки и результаты (продукты) деятельности. Соотношения между ними А.Н. Леонтьев объясняет так: «В сущности, единственной подлинной (в понимании Л.С. Выготского) единицей деятельности является деятельность как таковая, или «акт деятельности». Что касается действий, то это «не особые «отдельности», которые включаются в состав деятельности. Человеческая деятельность существует как действие или цепь действий... Если из деятельности мысленно вычесть действия, то от деятельности вообще ничего не останется. Это же можно выразить и иначе: когда перед нами развертывается конкретный процесс - внешний или внутренний, - то со стороны мотива он выступает в качестве деятельности человека (акта деятельности), а как подчиненный цели - в качестве действия или системы, цепи действий» (223, 13-14). И далее: «Действия... соотносительны целям, операции - условиям. Допустим, что цель остается той же самой, условия же, в которых она дана, изменяются; тогда меняется только и именно операционный состав действия... Наконец, главное, что заставляет особо выделять операции, заключается в том, что операции, как правило, вырабатываются, обобщаются и фиксируются общественно-исторически, так что каждый отдельный индивид обучается операциям, усваивает и применяет их» (223, 15).

Исследователь приходит к выводу, что деятельность - в высшей степени динамическая система, в ней постоянно происходят трансформации: акт деятельности утрачивает мотив и превращается в действие, реализующее другое отношение к миру, другую деятельность; наоборот, действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и стать актом деятельности; действие может трансформироваться в операцию, начать реализовать различные цели. Различные виды деятельности можно классифицировать по разным признакам. Глав-

ным из них является качественное своеобразие деятельности, - по этому признаку можно разделить трудовую, игровую, познавательную деятельности (и действия) как виды деятельности. Другим критерием является внешний, материальный, или внутренний, теоретический характер деятельности или действия - это разные формы деятельности. Внешние и внутренние формы деятельности взаимосвязаны и переходят друг друга в процессах интериоризации и экстериоризации. При этом действие одного вида или типа может входить как образующий элемент в деятельность другого типа или вида: теоретическое действие может входить в состав практической, например трудовой деятельности, трудовое действие - в состав игровой деятельности и т.д.

Эта теория деятельности легла в основу теории речевой деятельности, разработанной А.А. Леонтьевым и Е.Ф. Тарасовым.

Основными характеристиками деятельности являются: *предметность (деятельность определяется тем, на что она направлена, т.е. предметом деятельности), мотивированность, целеположенность/целенаправленность (цель - образ превосхищаемого результата деятельности) и осознанность (субъект деятельности может осознавать как себя в деятельности, так и в содержании деятельности).*

Еще одной характеристикой деятельности является ее *социальность*, т.к. деятельность человека всегда носит общественный характер, побуждающий людей к обмену ее продуктами, информацией, к согласованию индивидуальных целей и планов, к взаимопониманию.

Проблемы педагогической деятельности как самостоятельного вида человеческой деятельности разрабатывались в трудах И.А. Зимней, А.А.Леонтьева, Б.Т. Лихачева, А.К. Марковой, В.А. Сластенина и др. В работах названных ученых определяется сущность, структура и функции педагогической деятельности; ее виды, профессионально обусловленные требования к педагогу, необходимые преподавателю знания, умения и навыки, освещаются вопросы педагогической направленности, педагогической компетентности, педагогического мастерства. **Под педагогической деятельностью понимают профессиональную деятельность, направленную на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения.**

И.А. Зимняя определяет предмет, средства, способы, продукт, результат педагогической деятельности. *Предметом* педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития. *Средствами* педагогической деятельности являются научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся. *Способами* передачи социально-культурного опыта в педагогической деятельности являются объяснение, показ в иллюстрациях, совместная работа с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая), тренинги. *Продуктом* деятельности

преподавателя выступает формируемый у обучаемого индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. *Результатом* педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является развитие обучающегося: его личностное, интеллектуальное совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности (150).

В отличие от принятого в психологии понимания деятельности, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как *относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога*. Так, Н.В. Кузьмина, выделяя в педагогической системе пять структурных компонентов (цели, учебная информация, средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги), добавляет к ним пять функциональных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный. Не отрицая возможности применения к педагогической деятельности общепсихологической модели, ученые (199) указывают на то, что общепсихологическая модель деятельности **есть модель деятельности индивидуальной, но педагогическая деятельность, по своей сути, является деятельностью совместной, более того, это деятельность, которая строится по законам общения.**

Реализуется педагогическая деятельность совокупностью действий, которые подчинены конкретным целям и направлены на решение конкретных педагогических задач. Совокупность таких конкретных действий предопределяет реализацию той или иной психолого-педагогической функции, представляя структурную организацию педагогической деятельности.

Таким образом, согласно деятельностному подходу, ведущим фактором в обучении является деятельность, поэтому для научного обоснования методики использования коммуникативных игр как метода формирования коммуникативно-речевых умений будем использовать деятельностный подход и концепцию деятельности, разработанную А.Н. Леонтьевым.

Задачей данного исследования является разработка эффективной методики подготовки студентов к коммуникативной деятельности, поэтому следует остановиться на анализе понятия **«коммуникативная деятельность»**.

Интегративность коммуникативной деятельности выражается в том, что она представляет собой социальный процесс, в ходе которого устанавливаются и выявляются связи и отношения между людьми на основе обмена продуктами и результатами деятельности, а также информацией.

Коммуникативная деятельность представляет собой сложную многоканальную систему взаимодействий людей. Так, Г.М. Андреева основными процессами коммуникативной деятельности считает *коммуникативный* (обеспечивающий обмен информацией), *интерактивный* (регулирующий взаимодействие партнеров в общении) и *перцептивный* (организующий взаимовосприятие, взаимооценку и рефлексии в общении) (10).

Актуальным вопросом является рассмотрение соотношения понятий **«ком-**

муникативная деятельность» и «общение».

В целом вопрос о соотношении общения и деятельности активно обсуждался в рамках философской теории общения, разрабатываемой М.С. Каганом, Б.Д. Парыгиным и др.

Исследователи изучают проблему с различных точек зрения:

общение является одним из видов деятельности (М.С. Каган, А.В. Мудрик, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев);

общение - это нечто принципиально иное, чем деятельность (Л.П. Буева, Б.Ф. Ломов);

общение - неперенный атрибут деятельности (Л.М. Архангельский);

общение равно деятельности, «когда общение рассматривается и как сторона совместной деятельности (поскольку сама деятельность не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный дериват».

М.С. Каган, анализируя данные подходы, говорит о том, что вопрос заключается в определении деятельности. Поскольку ее можно рассматривать либо как только операции, производимые субъектом с объектами, либо как всю полноту и целостность проявления действенной энергии человека как субъекта, ученый делает вывод о том, что «деятельность человека не следует сводить к его предметной деятельности, и тогда общение естественно впишется в это ...разностороннее проявление человеческой активности» (165, 124). На этот же факт указывает И.В. Пешков: «Речь социально полноценного человека не есть лишь употребление языковых единиц, сколь бы богат и разнообразен не был словарь. Речь есть социальное действие. Не вспомогательное средство осуществления этого действия, не словесная форма его оправдания, а само это действие, важнейший его вид» (325).

Системный анализ деятельности, предпринятый М.С. Каганом, позволил ему выделить четыре необходимых и достаточных, по его мнению, вида деятельности: *преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную и коммуникативную*. Автор указывает, что «общение может быть и аспектом, и типом, и видом деятельности в зависимости от характера деятельности и от угла зрения на нее теоретика. Постоянной же остается сама деятельностная природа человеческого общения, проявляющаяся в направленности действий на другого субъекта» (165, 43).

Поскольку, как справедливо отметил М.С. Каган (165), включение или невключение общения в качестве одного из видов деятельности в общую теорию зависит от выбранной точки зрения, исходя из деятельностного подхода, *мы придерживаемся мнения тех ученых, которые рассматривают общение как один из видов деятельности, а точнее, коммуникативную деятельность, имеющую свою специфику. Специфика, прежде всего, обусловлена целью*.

А.Н. Леонтьев определяет общение как коммуникативную деятельность, деятельность по обмену сведениями, цель которой изменение поведения собеседника. Данное определение, по мнению автора, можно считать операциональным, принимая во внимание другие функции общения (например, функцию

передачи социального опыта от одного поколения к другому), его можно определить как форму существования самого общества (223).

По мнению А.А. Леонтьева, коммуникативная деятельность возникает исключительно в условиях общения, следовательно «общение является одним из видов деятельности» (217).

Понимание общения как особого вида деятельности – как коммуникативной деятельности мы находим в трудах М.И.Лисиной, А.В.Мудрика (237; 288).

Коммуникативная деятельность – такая деятельность, при которой мы имеем дело с речевыми действиями, имеющими самостоятельную цель (подчиненную общей цели деятельности) и самостоятельную мотивацию, не совпадающую с доминирующей мотивацией той неречевой деятельности, которую обслуживают данные речевые действия. Данный признак отличает коммуникативную деятельность от других видов деятельности.

Следующим важным моментом, определяющим содержание коммуникативной деятельности, является ее структура. Рассмотрение *структуры коммуникативной деятельности* позволяет полнее выявить ее сущность. Одна из первых моделей коммуникативного процесса была предложена в 1936 году Г. Лассуэллом для процесса массовой коммуникации. Структура, по мнению, Г.Лассуэлла включает пять компонентов, соответствующих вопросам: кто сообщает (адресант); что сообщает (сообщение); по какому каналу (канал передачи сообщения); кому (адресат); с каким успехом (результат передачи сообщения). Но, как отмечается в лингвистических источниках, гораздо большую известность приобрела коммуникативная модель К.Шеннона, 1949 (453): **источник сообщения – передатчик – канал – приемник – получатель сообщения.**

Первая же, по свидетельству Е.Ф.Тарасова (414), попытка лингвистической интерпретации схемы передачи сообщений была предпринята Р.Якобсоном, 1965. Центральное положение в модели Р.Якобсона занимает сообщение; его функциональные свойства обуславливают включение в схему коммуникации факторов адресанта, по отношению к которому сообщение выполняет эмотивную функцию выражения мыслей и отношения к теме и ситуации; адресата, на которого сообщение оказывает воздействие, выполняя конативную функцию привлечения внимания или побуждения; кода как формы сообщения, выполняющего метаязыковую функцию; контакта между адресантом и адресатом, определяющего фатическую функцию сообщения (функция ведения интеракции); и, наконец, контекста, обеспечивающего денотативную и референционную функции.

Совершенно очевидно, что при таком подходе все элементы коммуникативной ситуации оказываются в зависимости от фактора сообщения как явления самодостаточного и самоценного.

Обобщая имеющиеся на сегодняшний день представления о составляющих процесса коммуникации (Сахарный (372), Красных (195) и др.), можно обнаружить в них синтез моделей К.Шеннона и Р. Якобсона, не претерпевших сколь угодно существенных изменений, кроме, пожалуй, терминологических: так, в качестве облигаторных обозначаются элементы: адресант (отправитель, посыла-

тель, коммуникатор т.п.); адресат (получатель, реципиент, коммуникант т.п.), а в качестве факультативных – связь между коммуникантами (общение, контакт, деятельность); код (шифр); контекст (условия); помехи (шум).

Коммуникативную ситуацию формируют, прежде всего, внеязыковые факторы, однако, особенности коммуникативной ситуации непосредственно влияют на отбор языковых средств и устройство используемых в данной ситуации текстов. По определению Н.А.Формановской, коммуникативная ситуация – «сложный комплекс внешних условий общения и внутренних состояний общающихся, представленных в речевом поведении – высказывании, дискурсе» (437).

В качестве *основных компонентов ситуации* безоговорочно выделяются: партнеры по общению (коммуниканты), коммуникативные намерения, место, время, обстоятельства действительности как предметные компоненты ситуации. Так, И.П. Сусов выстраивает следующую схему коммуникативной ситуации применительно к речевому действию: «Я – сообщаю – тебе – в данное время – посредством данного высказывания – о данном предмете – в силу такого-то мотива или причины – с такой-то целью или намерением – при наличии таких-то предпосылок или условий – таким-то способом» (410, 9).

С точки зрения взаимодействия коммуникантов *в коммуникативной ситуации различают фазы*: завязывания контакта, его поддержания и прекращения. В первой фазе используются средства контактоустанавливающей (фатической) коммуникации – обращения, приветствия, во второй фазе – средства авторизации и адресации, призванные возбудить и поддержать внимание, интерес, эмоциональное переживание и т.д. В третьей фазе подводятся итоги разговора, реализуются прощания, пожелания добра и др. (438).

Адресант определяет цель коммуникативного акта, однако успешность ее реализации во многом зависят от адресата, который должен быть лицом, «подходящим» для решения поставленной коммуникативной задачи в заданных условиях общения. Следовательно, планируя и реализуя речевой акт, адресант должен учитывать множество разнообразных характеристик адресата, другими словами, принимать во внимание коммуникативную компетенцию адресата.

Таким образом, выбор вида коммуникативной деятельности с адекватным речевым оформлением зависит от коммуникативной ситуации.

В число факторов, формирующих коммуникативную ситуацию, входят: **партнеры по общению, цели, информация, форма ее преподнесения, обстоятельства**. Любой фактор коммуникативной ситуации влияет на ее результат.

В исследованиях Л.С.Выготского (69) представлена концепция порождения речи, автор указывает на то, что первая инстанция в порождении речи – *мотив*. Она же становится последней инстанцией в обратном процесс – процессе восприятия и понимания высказывания, ибо мы стремимся понять не речь, а то, ради чего высказывает наш собеседник ту или иную мысль. Мотив стимулирует высказывание. По мнению А.Р. Лурия, мотивом может быть требование или какое-то обращение информационного характера (245).

В рамках данного исследования мы опираемся на теорию мотивации, пред-

ставленную в трудах А.Н.Леонтьева (223; 212). Мотивация может опираться на имеющиеся или вновь формируемые потребности. Потребность – это отсутствие, нужда в чем-то, это то, что должно быть удовлетворено в ходе деятельности, направляемой на реальный или мыслимый (идеальный) предмет, удовлетворяющий данной потребности. Этот предмет и является мотивом деятельности, направленной на удовлетворение потребности (219).

Когда речь идет о мотиве общения, имеется в виду ведущий мотив, возникающий и функционирующий всегда в иерархии мотивов.

М.Р.Львов отмечает, что в роли побудителей мотивов могут выступать биологические и социальные, духовные и познавательные потребности, личные интересы, увлечения, эмоции, установки, замыслы, идеалы (247, 62).

В нашем случае следует обратить внимание на понятие «установка» в контексте общения. В концепции формирования высказывания, представленной в исследовании И.Н.Горелова, К.Ф.Седова(81), отмечается, что высказывание стимулируется мотивом данного акта речевой деятельности, «а предварительно у говорящего должна быть сформирована установка на общение в целом», этот процесс, отмечают исследователи, наблюдается на первой стадии порождения речи.

М.Р. Львов отмечает: «Можно признать, что процесс осознания потребностей, интереса, установок приводит к цели: цель определяется как осознанные мотивы действия, поступка.

Модель перехода от жизненной ситуации к цели действия выглядит так: ситуация – потребности – их осознание, мотивы – целепологание - цель действия и называется мотивацией. Она в известном смысле универсальна и обязательна в любом виде деятельности человека: в трудовой, игровой, учебно-познавательной и, естественно, в речевой. Именно мотивация определяет активность личности, в частности речевую активность» (247,63). Для нашего исследования данное утверждение имеет концептуальное значение: для речевой и игровой деятельности **процесс мотивации является идентичным.**

На следующей стадии, в концепции И.Н. Горелова, К.Ф. Седова «первичная стадия формирования высказывания – стадия коммуникативного намерения, которое реализуется прежде всего в виде готовности/неготовности, желания/нежелания вступать в коммуникацию. В случае такой готовности у говорящего появляется настрой на определенную типичную ситуацию социального взаимодействия людей – на конкретный речевой жанр... На этом этапе говорящий не знает, о чем он будет говорить. В зависимости от конкретной ситуации социального взаимодействия у него ... формируется общая эмоциональная установка на определенную интонационную тональность, модальность речи (на кооперативное или конфликтное общение, на понимание или коммуникативный саботаж и т.п.). В этой же стадии в сознании говорящего образуется представление о цели (интенции, иллюкции) будущего высказывания (На какой тип общения я настраиваюсь?)» (299, 108). Мы можем заключить, что на стадии коммуникативного намерения установка имеет не общий, а целенаправленный характер.

Установка - готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту (430). Таким образом, установка является важным компонентом в речепорождении, определяющим наряду с другими исход общения.

Важным фактором, формирующим коммуникативную ситуацию, являются *обстоятельства общения*. В учебном пособии «Русский язык и культура речи» под редакцией Н.А.Ипполитовой обстоятельства условно разделяются на внутренние и внешние. Внутренние: мотив, причина(ы), вызывающая это общение, психологическое или эмоциональное состояние коммуникантов; внешние: место, время, продолжительность, наличие или отсутствие непосредственного контакта и другие значимые условия общения. При этом в зависимости от сферы общения, от особенностей ситуации каждый компонент ситуации общения может стать первостепенным (363, 142).

Таким образом, на всех этапах порождения речевого высказывания основополагающей является роль ситуации, поскольку именно ситуация как комплекс условий актуализирует одновременно механизм выбора слов, процессы внутреннего и внешнего программирования, в результате чего реализуется речевая интенция конкретного коммуникативного акта.

Анализ структуры коммуникативной деятельности и этапов речепорождения позволяет сделать вывод о том, что процесс порождения речевого высказывания может быть управляем. В основу коммуникативной подготовки должна быть положена организация на занятиях коммуникативной деятельности студентов с учетом ее структуры и принципа речевого действия.

Как было показано ранее, основным отличием игрового обучения является замена организационных форм обычной учебной деятельности игровыми. Отсюда можно сделать вывод о предмете деятельности преподавателя-игротехника. *Если предметом педагогической деятельности преподавателя в традиционном обучении является организация учебной деятельности, то предметом деятельности преподавателя-игротехника является конструирование игровой деятельности обучающихся и управление ею.*

В психолого-педагогических исследованиях наряду с термином «игра» употребляется синонимичное понятие «игровая деятельность». Как было указано, *в педагогике игра определяется как исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении действий людей и отношений между ними.* Игра направлена на ориентировку в предметной и социальной действительности и их познание. Игра рассматривается как социальная по своему происхождению, направленности, содержанию и характеру деятельность. **Игра – один из основных видов деятельности и важнейшее средство воспитания человека.**

В первой главе исследования мы представили обзор научных позиций, определяющих основные аспекты игровой деятельности, дополним изложенный материал положениями, значимыми для нашего исследования.

Так, для С.Л.Рубинштейна игра – это осмысленная деятельность, т.е. сово-

купность осмысленных действий, объединенных единством мотива, т.к. игра – деятельность, то это своеобразное выражение отношения личности к окружающей действительности (360).

В.И. Устименко определяет игру как «произвольную деятельность, отражающую в условно обобщенной форме отношение человека к миру, к людям, к самому себе, имеющую целью самовыражение индивида и формирование у него типов социального поведения и прогнозирование ситуаций общения» (424).

Следуя психологической концепции игровой деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б.Эльконин), игру определяют как деятельность, предмет и мотив которой лежат в самом процессе её осуществления. Такое определение является односторонним и подчёркивает лишь субъективно-мотивационный аспект игровой деятельности, не характеризуя специфики содержания её процессов. Игровая деятельность характеризуется процессами сознательной организации способа осуществления деятельности, которые основываются на рефлексии и активных поисковых действиях по поводу содержания ролей, игровых функций или сюжета. Рефлексивный, поисковый, мыслительный и организационный компоненты игровой деятельности формируют у субъекта исследовательское и творческое отношение к действительности.

Д.Б.Эльконин отмечает, что игровая деятельность имеет прямое отношение к потребностно-эмоциональной сфере человека, в игре у человека возникает новая форма мотива, именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму бессознательных и эффе́ктивных, окрашенных непосредственно желанием, к мотивам, имеющим форму воплощенных намерений и стоящим на грани сознательного (476).

Игра, как всякий другой вид деятельности человека, мотивируется отношением к значимым для индивида целям и, в отличие от других видов деятельности, мотив игровой деятельности отражает более непосредственное отношение личности к окружающим. В игре отпадает возможное в практической деятельности расхождение между мотивами и прямой целью действий, совершаются лишь действия, цель которых значима для индивида по их собственному внутреннему содержанию.

Игровое действие реализует многообразные мотивы в специфической человеческой деятельности, они не связаны с теми целями, средствами и условиями действий, которыми эти действия осуществляются в неигровом практическом плане. *В игре действия должны выразить заключенный в побуждении мотив и смысл действий, чем реализовать свою цель в материальном результате.* В силу этой особенности в игре допустимы противоречия между растущими потребностями и ограниченностью оперативных возможностей человека. Игра является в данном плане способом реализации потребностей человека в пределах его возможностей.

В целом, основываясь на данных положениях, можно сделать вывод: **игру отличает от других видов деятельности то**, что она:

- имеет символический неутилитарный характер - это свободная деятельность;

- игра обладает свойством условности, которая позволяет за счет некоторого отхода от действительности более глубоко познать ее, проникнуть в суть общих смыслов других видов деятельности, осуществляет самопознание и саморазвитие субъектов игровой деятельности, причем они как участники игры полностью осознают, что они действуют в рамках условности, которая также имеет свои законы;

- для игровой деятельности характерно наличие правил;
- для игровой деятельности характерно эмоциональное и волевое напряжение.

Условность игры также порождает двуплановость деятельности играющих, т.е. разделение ее на собственно игровую деятельность и деятельность по поводу игры. Кроме этого, условностью игры порождается двуплановость возникающих в процессе игры взаимоотношений, с одной стороны, отношений в рамках игровых ролей, с другой стороны, отношений, сложившихся вне игры, в повседневной жизни.

Принцип двуплановости игровой учебной деятельности обоснован А.А. Вербицким как один из специальных психолого-педагогических принципов, реализуемых в игре (58). Суть этого принципа заключается в том, что «серьезная» деятельность по формированию и совершенствованию коммуникативной компетентности специалиста реализуется в «несерьезной» игровой форме, что позволяет обучающемуся интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявить творческую инициативу. Играя, обучающийся одновременно находится в реальном (практическом) и воображаемом (условном) планах. Для характеристики игры очень важно, что, проигрывая воображаемые ситуации, личность при этом переживает соответствующие реальной ситуации чувства. Реализация двуплановости происходит в процессе исполнения роли, которая, как уже отмечалось, является основным элементом игры.

А. А. Вербицкий отмечает, что, ориентируясь на принцип двуплановости игровой учебной деятельности, преподаватель создает такие объективные условия проведения игры, при которых учащиеся в любой момент времени осознают, что они делают как игроки и что - как будущие специалисты. Это, по мнению А. А. Вербицкого, *достигается постановкой двоякого рода целей: целей игровых и целей педагогических* (58). В свете изложенного представляется, что предметом игротехнической деятельности преподавателя является одновременно как организация учебной работы обучающихся в особой, игровой форме, так и конструирование, реализация и оценка их игровой деятельности в рамках конкретных игровых технологий.

Таким образом, можно определить игру как форму деятельности в условных ситуациях, направленную на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий.

Неоспоримый факт того, что игра - синтез воспитания, познания и общения приводит к другому значимому факту - игра является эффективным методом их

формирования и развития. В игре происходит одновременное осуществление какой-то (моделируемой) деятельности, сопровождаемой общением, в результате которого происходит процесс познания.

Учитывая результаты анализа научных исследований, определим организацию игровой деятельности преподавателем как систему осознанных, целесообразных действий по конструированию, реализации и оценке игрового процесса, направленного на достижение актуальной цели усвоения обучаемыми знаний и умений, способствующих их коммуникативной подготовке.

Благодаря тому, что в основе игровой деятельности лежат активные действия, она как нельзя лучше вписывается в теорию учебной деятельности, когда обучаемый не просто ведомый, а субъект учебной деятельности, более того, субъект реальной коммуникативной деятельности.

Игра объединяет в себе игровую, коммуникативную и учебную деятельность. Она имеет педагогическую, игровую и коммуникативные задачи, правила, действия, результат. Педагогическая задача определяет дидактическое содержание игры. В то же время содержание игры ставит перед обучаемыми проблему, требующую от них определенного коммуникативного напряжения. В игре действия и деятельность обучающихся определены и обозначены. Правила игры раскрывают и организуют деятельность таким образом, чтобы она наверняка была направлена на выполнение дидактической задачи. Для обучающихся *дидактическая задача не выступает открыто, а реализуется косвенным образом через задачу игровую, игровые действия и правила.* Увлечение игрой мобилизует интеллектуальные силы обучаемого, а наличие занимательности облегчает выполнение задачи.

Следовательно, если игровую деятельность подчинить достижению определенных дидактических и коммуникативных целей, то она может приобрести характер учебной деятельности.

Среди особенностей использования игровой деятельности с целью обучения коммуникативной деятельности можно выделить такие характеристики, как:

- процессуальный характер основного мотива и вытекающей из него цели;
- условность выполнения действий;
- различное содержание действий у разных играющих.

У участника игры возникает мотив, суть которого состоит в том, чтобы успешно справиться с игровой задачей, а это означает, что **появляется необходимость воспроизвести коммуникативную деятельность.**

Специфика мотивации игры обуславливает характер действий или способов действий в игре. В игровой деятельности действия являются «скорей выразительными и семантическими актами, чем оперативными приемами» (360). Игровые действия отражают, прежде всего, человеческое побуждение, мотив, его отношение к цели. В этом состоит назначение игрового действия. В соответствии с этой функцией при его выполнении в игре сохраняется то, что существенно для нее. Поэтому игровые действия всегда соотносятся лишь с теми предметными условиями, которые определяются мотивом и целью действия. Одновременно

игровое действие приходит в соответствие с возможностями играющего.

Игра взрослого человека всегда связана с деятельностью воображения и выражает потребность в преобразовании окружающей действительности. *Эта способность к творческому преобразованию действительности, по мысли С.Л.Рубинштейна, в игре впервые и формируется. В этом, на наш взгляд, заключается основное значение игры.*

Высокий уровень мотивации в игре обеспечивается постоянной новизной коммуникативной ситуации. Новизна создается путем варьирования коммуникативной задачи, характеристики участников игры, обстоятельств. Предъявление в игровой форме всякий раз новых задач, где обучаемый должен учесть новые сочетания компонентов ситуации, способствует экстренному замыканию связей, что позволяет сформировать адекватность речевого поведения обучаемого любой новой ситуации. Коммуникативная задача, реализуя коммуникативное намерение, актуализируя мотив общения, «вбирает» в себя такие компоненты речевой ситуации, как мотив, коммуникативное намерение, благодаря чему данный фактор речевой ситуации может быть моделирован путем постановки коммуникативных задач. Значимость роли и игровых действий (как компонентов игровой деятельности) определяется их способностью фокусировать в себе основные параметры коммуникативной ситуации, являясь важным информативным компонентом: в ней может быть имплицирована информация о сфере общения, предметном содержании и целом ряде других характеристик коммуникативного акта.

Таким образом, моделирование процесса общения является одним из важнейших принципов построения обучения общению. Имитация общения создается посредством создания игровой ситуации.

Анализ использования игр в практике подготовки будущих специалистов к профессиональному общению позволил сделать вывод о том, что такая форма взаимодействия с обучающимися, являясь целью подготовки специалиста, может выступать и в качестве метода его обучения, уточним, что речь идёт об особом виде игры – коммуникативно-речевых играх.

Рассматривая вышеизложенные положения сквозь призму лингводидактики, отметим, что игровая деятельность осуществляется в рамках **коммуникативно-прагматического подхода**, который базируется на принципе деятельности. В рамках данного подхода описывается и объясняется использование языка в деятельности людей как членов определенного социума, выявляются связи между употреблением языковых единиц и теми ситуациями, в которых они используются, в установлении правил их употребления для типичных случаев коммуникативно-ориентированного речевого поведения.

Исследование коммуникативно-прагматического подхода представлено лингвистической прагматикой – дисциплиной, изучающей язык не «сам по себе», а как средство, используемое человеком в его деятельности, что нашло отражение в работах Н.Д. Арутюновой (20); Ю.Д. Апресяна (17); В.В.Богданова (42); Л.Витгенштейна (61); В.И. Карасик (171); А.Ю. Масловой (266); И.П. Сусова (410);

Н.И. Формановской (428) и др.

Различия в научных позициях по рассматриваемой проблеме позволяют сделать вывод о том, что эта проблема требует дальнейшего исследования.

Знание прагматического механизма общения и его динамики дополняет коммуникативную организацию учебного процесса. В процессе обучения студентов профессиональной коммуникативной деятельности с прагматической точки зрения следует обеспечивать их знанием об использовании языковых средств для оказания соответствующего воздействия на партнера.

Таким образом, представляется целесообразным в процессе обучения профессиональному общению в рамках коммуникативно-прагматического подхода использовать игры как эффективный метод обучения, потому что в процессе игры обучаемые имеют возможность соотносить коммуникативные намерения / интенции с прагматическими факторами (с особенностями адресата, обстановки и всех других компонентов коммуникативной ситуации), освоить ту или иную социальную роль, осознать механизм взаимодействия, что позволяет быстро, практически в реальных условиях находить способ решения коммуникативной задачи.

2.2. Коммуникативно-речевая игра как метод интерактивного обучения коммуникативной деятельности

Выявленная нами научная проблема свидетельствует о том, что наиболее последовательно в педагогике представлена теория игрового моделирования как психолого-педагогического процесса, и в гораздо меньшей степени представлены лингводидактические основы КРИ, что определило задачи данного параграфа: выстроить теоретическую концепцию КРИ, на основе которой будет разработана методика обучения студентов профессиональному общению.

Понятие «метод обучения», будучи базисной категорией лингводидактики, в то же время не имеет однозначного и общепринятого толкования. «Метод» в переводе с греческого означает *путь, способ познавательной и практической деятельности*.

Правильно примененный метод непременно приводит к намеченному результату. В том случае, если цель не достигнута, метод был неадекватен цели. Укажем несколько определений данного понятия. В педагогическом энциклопедическом словаре находим следующее определение: «Методы обучения - система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: *обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения*. Понятие «метод» отечественные педагоги трактовали по-разному. Одни понимали его как способ передачи другим познаний или относили к нему «вообще все способы, приемы и действия учителя». Другие рассматривали метод обучения как «совокупность координированных приемов преподавания» (321).

В словаре-справочнике по методике преподавания русского языка указано: «Методы обучения русскому языку – способы взаимодействия учителя и учащихся при руководящей роли учителя, направленные на достижение целей обучения» (387). М.Р. Львов указывает на различные подходы к классификации методов обучения, рассматривая точки зрения Ю.К.Бабанского, А.В.Текучева, Л.П.Федоренко и других исследователей. В целом в дидактике существует большое количество классификаций методов (28, 227 и др.).

Можно сделать вывод, что методы обучения – категория историческая и социальная; они изменяются с изменением целей и содержания образования, выбор методов обучения должен учитывать: особенности объекта обучения, задачи и специфику предмета и профессиональные возможности лица, выступающего в качестве субъекта обучения.

КРИ мы относим к коммуникативным методам обучения. «Коммуникативные методы обучения языку – методы, комплексы методических приемов, опирающиеся на речь, на живое общение, на языковую коммуникацию» (387).

Использование в качестве теоретической основы метода одного из подходов к обучению позволяет судить о дидактической, психологической и лингвистической концепциях, лежащих в основе метода, которые будут подробно охарактеризованы. Прав в этой связи А.А. Леонтьев, который утверждает: «Именно и только поэтому можно говорить о том или ином методе как системе, в которой объединены различные приемы и определенным образом сбалансированная коммуникативная ориентация на сознательную систематизацию языкового материала, что педагогическая и психологическая, а в конечном счете методическая позиция автора метода, диктует именно это (подч. А. А. Леонтьевым) соотношение, выбор и соединение именно этих приемов» (217, 321-322).

Метод обучения реализуется на занятиях в методике обучения, которая является индивидуальной интерпретацией преподавателем концепции метода в ходе обучения.

В рамках нашего исследования метод - направление в обучении, реализующее цели, задачи и содержание обучения и определяющее пути и способы их достижения.

Название исследуемого метода обучения профессиональному общению – коммуникативно-речевая игра - хорошо передает его суть. Данный метод коммуникативный, так как *он направлен на формирование коммуникативной компетентности в заданных учебной программой параметрах*. Цель обучения – приобретение умений решать профессиональные коммуникативные задачи. С этой целью *в основе игры используются профессиональные ситуации общения, с которыми впоследствии будут сталкиваться студенты в профессиональной практике*.

Заключенное в названии метода понимание коммуникативности базируется на толковании **принципа коммуникативности**, в основе которого лежит идея использования системы коммуникативных задач, которые ставятся перед студентами, и тезауруса специалиста по социальной работе как средства решения этих задач.

Вторая составляющая в названии метода – *игра как средство введения и закрепления учебного материала и способ моделирования речевого поведения в профессиональных ситуациях общения.*

Проведенный анализ игры как педагогической категории в первой главе исследования позволяет утверждать, что для лингводидактики в понимании игры значимым является не только усвоение общественного опыта людей, но овладение способами профессионального общения в различных ситуациях, моделируемых с помощью игры.

С помощью игры на занятиях создаются проблемные профессиональные ситуации, которые моделируют процесс профессиональной коммуникации. Решение проблемной ситуации обеспечивает активизацию коммуникативной деятельности обучаемых, делает их высказывания аргументированными, эмоциональными. Это обстоятельство определяет предметность процесса коммуникации, которая выражается в отборе тем и ситуаций общения и их представлении в игровой форме, что соответствует интересам обучаемых и обеспечивает коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и студентов на занятиях.

Мы относим *КРИ* к *классу дидактических игр*, потому что *КРИ* в рамках нашей методики организуются в целях обучения, они направлены на формирование и совершенствование коммуникативных умений. *КРИ может быть деловой*, если в основе игры имитируется ситуация делового общения, *КРИ может быть ролевой*, если в игре воспроизводятся заданные роли, но, например, *КРИ*, направленные на формирование умений чтения, слушания, письма создают необходимость действовать не через призму заранее заданной роли, а от своего имени. Кроме того, отличительной особенностью *КРИ* является то, что за основу моделирования принимается *аутентичная ситуация общения, под которой мы понимаем ситуацию информационного пробела или дефицита информации, когда коммуникативные партнеры, как правило, не догадываются о коммуникативных интенциях друг друга и пытаются в ходе общения восполнить недостаток сведений.* Воспроизведение условий реальной коммуникации заметно отличает вид *КРИ*, базирующийся на факторе «информационного пробела», от ролевой игры. Наличие в игровом поле информационного пробела, обуславливающего неравномерное распределение определенной информации, бесспорно, стимулирует партнеров к обмену сведениями: запросу недостающей информации и сообщению имеющихся данных. Являясь участником естественной коммуникации, обучаемый получает в игре возможность действовать от собственного имени, исполнять привычную для него социальную роль, управлять собственным речевым поведением. *КРИ всегда включают коммуникативные интенции и формирует коммуникативные умения и навыки.*

Л.Г.Вишнякова определяет *деловую игру для преподавателей русского языка как иностранного* следующим образом: «Учебная деловая игра по русскому языку для учащихся-филологов представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечение условия комплексного использования имеющихся у них знаний по

методике преподавания русского языка, совершенствование их русской речи в плане профессионально-педагогического общения и более полное овладение русским языком как предметом преподавания» (62).

Автор поставила целью отделить деловые игры от иных, широко используемых в учебном процессе по русскому языку «различных по форме и методике преподавания игр (игры-упражнения, речевые, сюжетные и прочие), а также ситуативных упражнений и эпизодов», идущих параллельно с разработкой и проведением деловых игр. Это, по мнению Л.Г.Вишняковой, привело к неправомерному расширению термина «деловая игра», употребляемого часто для обозначения видов работы, не имеющих ничего общего с деловой игрой (62).

В диссертационном исследовании принимается за базовое следующее определение КРИ.

Коммуникативно-речевая игра – это метод обучения, предполагающий организацию совместной коммуникативной деятельности педагога и обучаемого, в ходе которой воспроизводятся ситуации реального общения, проявляются особенности речевого поведения обучаемых и формируются коммуникативно-речевые умения. Коммуникативно-речевая игра - это мини-сценарий акта общения, в котором задана программа действий коммуникантов.

В рамках методической системы подготовки специалистов по социальной работе **КРИ – метод, предполагающий организацию коммуникативной деятельности обучаемых, в ходе которой они воспроизводят типичные ситуации профессионального общения и развивают свои профессионально значимые коммуникативно-речевые умения.**

Каждая КРИ как метод обучения коммуникативной деятельности имеет свою цель, способ усвоения материала, характер взаимодействия субъектов.

Подчеркнем, что в качестве **содержания**, на котором строится обучение, в игре используются, как правило, наиболее типичные для практики общения проблемные ситуации. КРИ могут рассматриваться как средство введения и закрепления учебного материала и способ моделирования ситуаций общения (учебной или реальной), с помощью которого обучающиеся включаются в общую деятельность (индивидуальную, парную или групповую).

Предпринятый в первой главе исследования анализ игры как педагогической категории позволяет отметить, что для КРИ характерны общие квалификационные **признаки игр**: неутилитарный характер, подлинность эмоциональных переживаний участниками игры, тесная связь с воображением, творчеством, инобытие в отличие от обыденной жизни; добровольный характер участия; собственный хронотоп; четкие правила, которые соблюдаются всеми участниками; эмоциональное и интеллектуальное напряжение в игровой деятельности; опыт совместной (командной) деятельности; радость и огорчение, переживаемое в ходе игры и после нее. Вместе с тем, КРИ обладают и **специфическими признаками**, прежде всего, потому что:

- нацелены на достижение коммуникативных целей, на решение коммуникативных задач;

- направлены на коммуникативное взаимодействие;
- ориентированы на воспроизведение в игре определенных видов речевой деятельности, их специфических черт и качеств;
- нацелены на воспроизведение определенных речевых клише, характерных для типичных ситуаций профессионального общения;
- взаимосвязаны с профессиональной и смоделированной игровой коммуникативной деятельностью (одинаковые мотивы, цели, задачи, структура и порядок коммуникативных действий в профессиональной ситуации и смоделированной игровой);
- соотнесены с формируемыми коммуникативно-речевыми умениями обучаемых.

Важно отметить, что с помощью КРИ осуществляется «система» воздействий, направленных на формирование самой потребности в коммуникативных знаниях, активного интереса к тому, что может явиться их источником, а также на формирование коммуникативных умений, что отвечает современному принципу коммуникативности в системе обучения процессу коммуникации. Исследователь А.А.Леонтьев отмечал: «Идея коммуникативности важна прежде всего не для интеоризации знаний и отработки речевых навыков, а для формирования коммуникативно-речевых умений» (221).

Характеристиками подлинной коммуникативности образовательного процесса являются: *мотивированность, целенаправленность, личностный смысл, речемыслительная активность, отношение личной заинтересованности, связь общения с различными формами деятельности, взаимодействие общающихся, контактность, ситуативность, функциональность, эвристичность, содержательность, проблемность, новизна, выразительность* (316, 38).

Определяя КРИ как коммуникативный метод обучения, данные характеристики мы берем за основу в описании принципов, лежащих в основе реализации данного метода.

В исследовании мы уже обращались к методологической категории «принцип», в первой главе нами выделены принципы познания игры. **Укажем принципы КРИ, характеризуя её как эффективный коммуникативный метод.**

Исходим из того, что принцип выполняет двоякую роль. С одной стороны, принцип выступает как центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления, процессы той области, из которой данный принцип абстрагирован. С другой стороны, он выступает в роли принципа действия – норматива, предписания к деятельности» (294, 57-58).

Принципы в дидактике рассматриваются с двух точек зрения: с логической - принцип трактуется как «некоторое обобщающее теоретическое положение, применимое ко всем явлениям, охватываемым дидактикой»; с точки зрения нормативно-прикладной - «как определенное руководство к практическому педагогическому действию» (319). В словаре упоминается традиционная система принципов обучения, в которую входит: *принцип воспитывающего и развивающего обучения, принцип связи обучения с жизнью, принцип научности и посильной*

трудности обучения, принцип систематичности и последовательности обучения, принцип сознательности и творческой активности учащихся при руководящей роли учителя, принцип наглядности обучения и развития теоретического мышления учащихся, принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся, принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся, принцип положительного эмоционального фона обучения.

В современных исследованиях, посвященных дидактике высшей школы, обращается внимание на *принцип профессиональной направленности обучения, принцип доступности вузовского обучения, принцип межпредметных связей* в процессе обучения.

Безусловно, в процессе разработки методики обучения профессиональному общению студентов с помощью КРИ мы руководствовались данными принципами, однако нам необходимо выявить частные принципы обучения через игровую деятельность.

В словаре-справочнике по методике преподавания русского языка даётся следующее определение: «Принципы методики русского языка, - основные, исходные теоретические положения, определяющие выбор методов, приемов, других средств обучения» (380). В качестве основных принципов называются принципы дидактики, получившие методическую интерпретацию в соответствии с обучением русскому языку: *принцип воспитывающего обучения; принцип научности; принцип систематичности обучения, взаимосвязь в изучении уровней языка, разделов курса; принцип доступности; принцип наглядности; принцип сознательности и активности учащихся в обучении; принцип прочности; принцип индивидуализации обучения; принцип связи теории с практикой.*

Представляет интерес *классификация принципов развития речи*, выполненная Е.В.Архиповой. Исследователь, с учетом общеметодических принципов, сформулированных Л.П.Федоренко, называет принципы развития речи, исходя из закономерностей овладения речью: принцип градуальности, принцип опоры на алгоритмы порождения и восприятия речи, принцип дифференциации языковых единиц в процессе выбора, принцип целостности процесса формирования лексико-грамматического строя речи (23).

Анализ литературы по теме данного исследования показал, что во многих исследованиях отсутствует ориентация на какие-либо принципы, у других – принципы выходят за пределы педагогической науки или являются общими рекомендациями при использовании игр. Например, исследователи П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров, определяя принципы игры, называют свойства самого феномена игры: активность, открытость, доступность игры, динамичность, наглядность и виртуальность, занимательность и эмоциональность, разыгрывание и исполнение ролей, целеустремленность игрока, коллективность, моделирование и макетирование, обратная связь, проблемность, самостоятельность в игре, состязательность и соревнование, симметричность и адекватность целям игры, результативность, достоверность и повторяемость, случайность, спонтанность (328).

На наш взгляд, названные классификаторы можно считать свойствами самого феномена игры. КРИ, являясь специфичным методом обучения, не всегда может включать в себя указанные свойства или иметь выраженное их значение, например, чрезмерный акцент на соревновательном характере игр может привести к тому, что стремление к выигрышу будет преобладать над содержанием игры. А.В.Гулыга отмечает: «Существует два типа игрового поведения – состязание и подражание. Состязание нуждается в наличии соперничающей стороны, но может обходиться без нее. Можно состязаться с самим собой, совершенствуя свои достижения, стремясь достичь какого-либо результата, а затем превзойти его. Это не знающее предела стремление, свободное от практического интереса, заставляет человека напрягать свои силы в спорте, научном поиске, искусстве» (96).

Таким образом, анализ научной и методической литературы, наш профессиональный опыт позволяют определить **принципы КРИ**.

По отношению к КРИ принцип выступает как инструментарий, которым можно пользоваться независимо от ее назначения и специфики объекта игрового моделирования.

Исходя из определения КРИ как коммуникативной деятельности, воспроизводящей заданную ситуацию, а также из определения КРИ как коммуникативно-речевого метода, представим анализ выделенных нами **принципов коммуникативно-речевой игры**.

Мотивированность. Подлинные игровые действия обучаемых совершаются из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования. Содержание этого принципа раскрыто в первой главе исследования. Классиками определено: играть не по желанию невозможно, нарушается основной признак игры – добровольность.

Целенаправленность игрового действия обучаемого, т.е. совершение действия во имя достижения осознанной коммуникативной цели и целенаправленность действий педагога в процессе использования КРИ в обучении, каждая КРИ должна быть инструментом научения, приводить к образовательной результативности, которая обеспечивает количественное и качественное выражение как текущих, так и итоговых показателей.

Речемыслительная активность. Постоянная включенность в процесс решения задач общения, постоянная подключенность познавательного и коммуникативного мышления. «Мышление начинается с проблемы. Начальным моментом мышления является проблемная ситуация, которой и определяется вовлечение личности в мыслительный процесс» (360). И содержание, и форма проведения КРИ стимулируют речемыслительную активность. Л.П. Федоренко отмечала, что результат усвоения речи находится в прямой зависимости от трех факторов: богатства речи окружающих, активности и целенаправленности воздействия взрослых, более опытных в вовлечении обучающегося в общение, и активности самого обучаемого (428).

Теория и практика проблемного обучения разрабатывалась, прежде всего,

на основе постижения психологии мышления. В психологических исследованиях С.Л.Рубинштейна (360), А.А.Анциферовой (16) и других содержатся предпосылки для решения важной педагогической задачи воспитания мышления, способного открывать новое. В ходе многочисленных исследований было выявлено, что наиболее ярко продуктивные процессы мышления выступают при постановке и решении человеком различных проблем, выдвигаемых жизнью. В КРИ обучаемый, введенный в исходную обстановку и вошедший в игровую роль, реагирует на созданные условия, соблюдая главное правило игры – самостоятельно и активно действовать, моделируя свое рациональное поведение, определяет коммуникативную цель и стремится её достичь. На этом пути возникают интеллектуальные затруднения: конечная цель понятна, а способ достижения неизвестен, его можно найти лишь усилием собственной мысли.

Взаимодействие. КРИ позволяет создать мотивационное поле взаимодействия за счет разноплановости коммуникативных ситуаций, игра способствует организации коммуникативных проб, КРИ предусматривает многообразие типов взаимодействия общающихся участников: установление контакта, координация действий, взаимопомощь, поддержка друг друга, кооперация, доверительное сотрудничество, прерывание контакта. На основе данного принципа возникает принцип диалогического общения. Основная линия диалога обусловлена проблемным содержанием КРИ и ее спецификой. В КРИ действует обратная связь, во взаимодействии оттачиваются коммуникативные умения и навыки, апробируется выбор стратегий взаимодействия. Принцип взаимодействия партнеров по игре является основным дидактическим условием, определяющим лингводидактическую обоснованность всех действий по организации и проведению КРИ.

Ситуативность, выражающаяся в том, что общение студентов с преподавателем и студентов между собой в процессе игры можно охарактеризовать как систему взаимоотношений, порожденных ситуативными позициями играющих. В трактовке А.А.Леонтьева «ситуация – это совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие» (222, 95). Ситуация, благодаря отраженности в сознании, порождает личную потребность в целенаправленной деятельности. Для моделирования реального речевого общения в КРИ возникает необходимость создавать учебно-речевые ситуации, которые по своей природе должны быть проблемными. В дидактическом смысле – это «учебная проблема, специально сконструированная в учебных целях, которую можно считать синонимом проблемной задачи» (там же).

Функциональность, означающая, что процесс овладения речевым материалом всегда происходит при наличии речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц. В процессе обучения общению обучаемые не в состоянии в связи с ограниченностью учебных часов усвоить всю систему средств общения в полном объеме. КРИ является минифункциональной речевой моделью, которая в упрощенной, минимизированной форме может слу-

жить основой овладения речевыми клише.

Проблемность как способ организации и презентации учебных материалов выступает как выражение ведущей линии в учебном процессе – активности учения, главный смысл принципа проблемности состоит в развитии творческих возможностей студентов, активизации мышления, стимулирования памяти, воображения, эмоционально-чувственной сферы. Среди *методических форм* реализации проблемного обучения для организации КРИ возможно выделить следующие: фронтально-групповая работа, требующая развернутых словесных реакций, что позволяет не только заострить внимание студентов на ответах, определяющих их точку зрения, их отношение к проблеме, но и на смысловых аспектах высказывания, на коммуникативных умениях обучаемых; составление плана выступления (последовательность речевых реакций на предлагаемые реплики студентов в КРИ), парная и групповая коммуникация, составление диалогов по заданной ситуации, оценка выполнения заданий, продолжение незавершенного текста, оценка фактов, событий и т.п. Все эти формы могут использоваться при проведении КРИ, которые весьма разнообразны на разных этапах: импровизация, творческая драматизация, коллективное обсуждение результатов игры и другие.

Естественно, для организации процесса обучения необходимо осуществить отбор тех проблем и проблемных ситуаций, которые будут способны активизировать коммуникативную деятельность обучаемых, вызвать желание совершить речевой поступок, решить речемыслительную задачу. КРИ могут вызвать не только внешнюю, но и внутреннюю активность обучаемого. Проблема появляется тогда, когда осознается недостаточность знаний для удовлетворения возникшей познавательной потребности. Находя решение проблемной ситуации, обучаемые добывают для себя новые знания, таким образом происходит процесс познания.

Проблемная ситуация – это развивающаяся ситуация. С позиции технологии построения КРИ – это своеобразная динамическая модель игры. Она является организующим фактором игровой коммуникативной деятельности, то есть предметом игры, на основе которой и происходит формирование коммуникативно компетентной личности. И.Я.Лернер указывал: «Использование метода проблемных ситуаций в три раза повышает интеллектуальный уровень по сравнению с уровнем, достигнутым при традиционном обучении» (227, 19). Сценарий игры должен представлять собой ряд проблемных ситуаций, объединенных единой фабулой. Игровая ситуация будет динамичной, предусматривающей активизацию действий играющих лишь в том случае, если она содержит известную долю проблемности.

Новизна как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса. Новое знание «нанализуется» на старое или отгалкивается от него, добавляется к уже имеющимся знаниям и умениям. КРИ обновляются в учебном процессе, меняется какой-нибудь компонент, данный принцип обеспечивает поддержание интереса к обучению.

КРИ как метод-направление учебного познания представляет собой несколь-

ко видоизмененный, структурно организованный и поэтому «облегченный» для восприятия *метод научного познания*, для которого познавательный барьер – абсолютно естественная, имманентно присущая деятельности исследователя особенность и неотъемлемый атрибут: деятельность играющего представляет собой своеобразное движение – от известного к непознанному, от частично или недостаточно осознанного к более высокой степени осознания, от истины относительной к истине абсолютной, однако никогда не достижимой, – причем, зачастую такое движение, которое, «снимая» одни барьеры, порождает и открывает сознанию исследователя новые, иногда более трудные. Все это определенным образом преломляется и в стратегиях учебного познания – с тем лишь различием, что в последнем случае барьеры субъективны и, преодолевая их, студент «открывает» истины, давно известные научному сообществу и неизвестные ему самому.

Индивидуализация – чтобы КРИ вызвала коммуникативную активность обучаемых, она должна содержать посильную для них трудность, если сложность игровой ситуации недостаточна, то она не будет стимулировать мыслительную активность обучаемого и если разрешение ситуации окажется непосильным, она также не может вызвать активный мыслительный отклик обучаемого, который будет считать, что поиски ответа ему не под силу. КРИ должны быть сориентированы на участников, учитывать их познавательные и прагматические интересы. Механизм осуществления индивидуального подхода к обучаемым в процессе КРИ включает: изучение индивидуальных особенностей обучаемых (необходимо оценивать начальный уровень знаний, умений, навыков обучаемых), подготовку и организацию КРИ с учетом индивидуальных особенностей (адаптировать КРИ к имеющемуся уровню), периодически проводить промежуточные срезы, позволяющие констатировать изменения, анализировать и обобщать результаты.

Принцип моделирования заключается в создании игровой модели коммуникативной деятельности, в КРИ есть цель и коммуникативные действия, при использовании КРИ как метода обучения профессиональной коммуникации *КРИ выстраивается на основе учебных заданий в форме описания типичных профессиональных ситуаций*. Идея учебного моделирования впервые, как известно, была предложена в концепции учебной деятельности Д.Б.Элькониным (476) и В.В. Давыдовым (98). В процессе обучения с помощью игр обучающие создают ситуации, в которых они практически выполняют функции специалиста, приобретают опыт деятельности и уверенность в профессиональной пригодности. Применение ситуаций в целях обучения дает возможность преодолеть некоторые отмеченные противоречия между учебной и профессиональной деятельностью: такие, как противоречия между абстрактным характером предмета в учебной деятельности и реальным предметом в профессиональной деятельности. Преодолению отмеченных противоречий способствует не столько традиционное установление межпредметных связей, сколько степень реализации идеи о модельном представлении профессиональной деятельности (58, 78).

В то же время ситуации рассматриваются в качестве одной из возможных форм контекстного обучения, основанного на моделировании самостоятельной профессиональной деятельности, наряду с анализом конкретных производственных ситуаций, ситуационных задач, инцидентов и т. д. (58, 19). Можно предположить, что их отличает степень приближенности, подобие модели (учебная деятельность) и прототип этой деятельности (профессиональная деятельность).

Таким образом, принцип игрового моделирования предполагает создание моделей реальных ситуаций профессионального общения, способствующих стимулированию и развитию творческой деятельности обучающихся, не ограничивающих их интеллектуальную активность.

Принцип моделирования относится к общепедагогическим принципам, применительно к КРИ как методу обучения общению рассматриваемый принцип является базовым. **Воспроизвести профессиональное высказывание позволяет создаваемая всякий раз «модель среды», то есть игровое поле, характерное для профессиональных действий.** КРИ выгодно отличается от других методов обучения тем, что позволяет обучаемым «прожить» некоторое время в ситуации своей будущей профессиональной деятельности, наблюдая результаты своих действий, получая обратную связь.

Принцип двуплановости игры – в качестве игровой цели может выступать успешное выполнение игрового задания, избежание ошибок. Дидактические цели заключаются в развитие коммуникативных умений, навыков. И игровые, и дидактические цели должны составлять гармоническое единство, которое обеспечивает двуплановость КРИ. Достижение игровых целей служит средством реализации целей обучения. Варьируя цели, можно усиливать игровой или реальный аспект игры, что зависит от замысла педагога.

Рассмотренные принципы дают представление о логике и внутренних связях КРИ. Каждый принцип дополняет другие, вместе взятые, они составляют своеобразие КРИ как метода интерактивного обучения коммуникативной деятельности.

Особое внимание следует уделить структуре КРИ и её этапам.

«В каждом человеческом действии, - писал П.Я.Гальперин, - есть ориентировочная, исполнительная и контрольная часть» (73, 34). **В игровом действии, лежащем в основе КРИ, мы рассматриваем этапы игры, которые можно также определить как ориентировочный, где преподаватель дает коммуникативную установку к игре, исполнительный – ход игры, контрольный – заключительную часть (подробнее об этом в дидактических основах КРИ).**

Кроме того, психологическая концепция **поэтапного формирования коммуникативных действий**, реализованная в методике формирования коммуникативно-речевых умений у специалистов по социальной работе, позволяет ускорить процесс обучения. На начальном этапе внедрения методики использовались *вводные КРИ*, направленные на стимулирование речевой деятельности, на снятие психологических зажимов, затем проводились *ситуативные КРИ*, направленные на формирование конкретных КРУ, и на завершающем этапе обучения проводились *ролевые коммуникативно-речевые игры*, в процессе которых

обучаемые демонстрировали уже сформированные достаточно хорошо коммуникативные действия.

Другим важным направлением для обоснования психологической концепции использования КРИ в процессе формирования КРУ является теория развивающего обучения, основанная на овладении социальным опытом как условием развития индивидуальных способностей (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин). Суть теории развивающего обучения в том, что «школа должна учить мыслить, необходимо организовать такое образование, которое имеет развивающий характер» (98, 3).

К методам, позволяющим успешно реализовывать указанные психологические концепции в какой-либо частной методике, относятся три группы методов: методы программированного обучения, методы проблемного обучения, методы интерактивного (коммуникативного) обучения (255, 240).

Безусловно, КРИ, с точки зрения указанной классификации, следует отнести к методам третьей группы.

Понятие «интеракция» (от англ. Interaction – взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Для теории символического интеракционизма характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидания человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми (431).

В психологии интеракция – это «способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком)» (47).

В настоящий момент в педагогической науке формируется и уточняется понятие «интерактивное обучение». **«Интерактивное обучение** – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» (319).

Интерактивное обучение основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. Оно формирует умение мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает умение выслушать, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность, необходимый такт, доброжелательность; умение разрешать конфликты и др.

Имманентная характеристика КРИ включает все перечисленные аспекты. В процессе использования КРИ в деятельности преподавателя центральное место занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые, обсуждая вопросы, спорят и соглашаются между собой, стимулируют и активизируют речевую деятельность друг друга. Более всего на речевую активность обучаемых действует дух соревнования, соперничества, состязательности, кроме того, действует такой психологический феномен как

заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная соседом мысль способна произвольно вызвать собственную. КРИ позволяют конструировать совместную продуктивную творческую деятельность по типу студент-студент, студент - преподаватель, где наблюдается процесс взаимодействия личностей, а не только процесс поиска знаний. *В основе применения КРИ в учебном процессе – непосредственный диалог обучающихся с преподавателем, друг с другом, опосредованный диалог с автором учебника или компьютерной программой.* Диалоговое общение как основной способ познания человеком других, самого себя и человеческих отношений обоснован в гуманитарной психологии (Б.С.Братусь, С.Л. Братченко). Вопрос о диалоге как личностно-развивающей модели образования в настоящее время активно изучается (С.В.Белова). «Диалог представляет собой специфическую образовательную ситуацию, где происходит развитие личности в процессе установления ею «событийной общности» с миром, с людьми и самим собой» (35, 24).

Важно отметить психотерапевтический эффект игры. Он проявляется прежде всего в том, что КРИ способствует снятию «зажимов» речевого поведения.

Сделаем выводы: в соответствии с психологической концепцией, лежащей в основе КРИ, могут быть выделены следующие особенности.

- КРИ являются интерактивным методом обучения, позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач, эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного (здесь и теперь) использования знаний, специально направлены на формирование коммуникативных умений и навыков; в КРИ осваиваются общие способы действий с учебным материалом; общим способом действий предваряется решение учебных задач в процессе общения, организуемого с помощью игр.

- КРИ повышают речевую мотивацию, тем самым побуждая обучающихся к активной речевой деятельности.

- Единицей учебной деятельности является КРИ, отличающаяся тем, что ее решение направлено не на изменение предмета, а на изменение самого действующего субъекта – на овладение им прежде всего способами коммуникативных действий.

- КРИ соотнесены с психологической концепцией поэтапного формирования коммуникативных действий через ориентировочную, исполнительную, контрольные фазы.

- Контроль хода обучения и оценка его результатов в процессе КРИ позволяют проводить их не по таким формальным показателям, как умение воспроизводить те или иные заученные знания, а по более существенным – умению использовать знания на практике в ходе моделирования речевого поведения в профессионально значимой ситуации, что делает контроль хода обучения перманентным и более гибким и гуманным.

- Являясь активной формой учения, такая деятельность способствует не

только формированию и развитию коммуникативной компетенции, но и изменению психических свойств и поведения обучающихся в зависимости от результата их собственных действий.

- Коммуникативно-деятельностный подход, реализуемый в рамках КРИ, предполагает также в процессе обучения максимальный учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучающегося как личности. Этот учет осуществляется через отбор содержания КРИ, распределение ролей и игровых заданий, через характер общения.

- Важной стороной общения в процессе КРИ является согласование действий, выполняемых участниками, во времени, в частности синхронизация психоэмоциональных состояний коммуникантов.

Как показывают исследования психолингвистов, эмоционально положительное, комфортное общение создает условия для творческой совместной деятельности, «помогающего поведения», появления особой социальной установки на другого человека (аттитюд), вызывающей чувство уважения, благодарности, симпатии.

Прежде чем определить **лингвистические особенности КРИ**, отметим, что спор о том, что входит и что не входит в круг реалий, изучаемых лингвистикой, не окончен и по сей день. Так, А.Е. Кибрик в качестве одного из оснований своей работы выдвигает постулат о функциональных границах в лингвистике, который звучит так: «Все, что имеет отношение к существованию и функционированию языка, входит в компетенцию лингвистики» (177). Авторы пишут, что традиционно самосознание лингвистики как науки основывалось на отграничении ее от смежных областей знания и на стремлении четко определить, с какими объектами лингвистика имеет дело, а с какими нет, какие методы исследования она может применять, а какие не может. Однако при сохранении принципа «чистоты» лингвистика последних десятилетий характеризуется в то же время неуклонным расширением своих интересов: от фонетики к фонологии, от морфологии к синтаксису и затем к семантике, от предложения к тексту, от синтаксической структуры к коммуникативной, от языка к речи, от теоретического языкознания к прикладному. То, что считается «нелингвистикой» на одном этапе, включается в нее на следующем. Этот процесс лингвистической экспансии нельзя считать законченным. В целом он направлен в сторону снятия априорно постулированных ограничений на занятия такими языковыми феноменами, которые до некоторого времени считаются недостаточно формальными, недостаточно наблюдаемыми. И каждый раз снятие очередных ограничений дает новый толчок лингвистической теории, конкретным лингвистическим исследованиям. Обнаруживаются новые, не замечавшиеся ранее связи, обогащается и вместе с тем упрощается представление о языке (177, 34-35).

При обосновании **лингвистических основ КРИ** мы опирались на структурный характер речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев) и основные положения коммуникативной лингвистики (Н.И. Формановская, 1989). Поскольку в исследовании уже представлены основные положения указанных кон-

цепций, ограничимся лишь перечислением значимых для нас утверждений.

- КРИ моделируются с опорой на структурный характер речевой деятельности. В структуре КРИ этапы игровой деятельности соотносены с этапами порождения речевого высказывания (этапами речевой деятельности) (табл. 1).

Таблица 1

*Этапы речевой деятельности и этапы игровой деятельности
в коммуникативно-речевой игре*

Этапы речевой деятельности	Этапы игровой деятельности в КРИ
ориентировка	формирование игровой установки: осознание потребности, мотива, цели игры
планирование	соотнесение игровых целей, выбор стратегии и тактики, подбор речевых клише
реализация	выполнение ряда правилсообразных игровых действий, реализация стратегии, тактик, использование речевых клише
контроль	проверка правильности решения игровой задачи, анализ игрового результата

- Таким образом, в основу процесса формирования коммуникативно-речевых умений положено моделирование КРИ, ориентированное и соотнесённое с этапами порождения речевого высказывания.

- В рамках КРИ наблюдается определенный акт общения, в котором задана программа действий говорящего и слушающего, таким образом, КРИ способствуют воспроизводству коммуникативной деятельности в границах игрового поля.

- Выступая как своеобразный диалог, КРИ является особой формой составительного общения людей, в которых каждый участник игры приобретает навыки выхода из затруднительных ситуаций общения.

- В качестве единицы обучения мы использовали речевое клише - будучи коммуникативно и ситуативно обусловленным, речевое клише является способом достижения коммуникативной цели в конкретной ситуации общения.

- В качестве единицы отбора речевых клише мы использовали профессионально значимые для будущих специалистов по социальной работе ситуации общения: консультирование – информирование, консультирование - убеждение, консультирование – собеседование эмоционально-экспрессивного характера, которые, в свою очередь, обусловлены стратегией толерантного общения специалиста по социальной работе и соответствующими ситуациями тактиками (приветствие, одобрение, утешение, сочувствие, доводы и др.).

- Каждая КРИ направлена на формирование определенных профессионально значимых коммуникативно-речевых умений.

Дидактическая составляющая КРИ, на наш взгляд, определяется коммуникативной направленностью учебного процесса, в котором коммуникативность понимается как уподобление процесса обучения коммуникации: процесс обучения является моделью процесса коммуникации (316).

Алгоритм обучения имеет три принципиально важные черты. Во-первых, это процесс, расчлененный на элементарные, легко усваиваемые «шаги» подачи учебного материала. Во-вторых, обучение по алгоритму предполагает требования эффективного контроля усвоения обучаемым каждой элементарной «порции» информации. В-третьих, важнейшей чертой алгоритма является индивидуализация учебного процесса, осуществляемая в условиях массового обучения. Эти три черты поэтапного обучения по алгоритму делают обучение эффективно управляемым.

Этапность КРИ, а также поэтапное использование ее форм в процессе обучения на занятиях (расчленение деятельности обучающихся и обучающихся по переработке информации в ходе обучения на небольшие «порции», получение обучающим сведений об усвоении учащимися отдельных «порций» (обратная связь от студента к преподавателю), использование обучающим обратной связи для изменения хода обучения – т.е. управление им – в целях адаптации (приспособления) педагогического процесса к динамике усвоения учебного материала отдельным студентом, обусловленной его образовательной подготовкой, особенностями его психики и т. п.) соответствуют названным этапам в дидактике.

Коммуникативность как концептуальная для метода идея выполняет в контексте нашего исследования методологическую роль и определяет особенности учебного процесса с использованием КРИ.

Дидактический потенциал реализуется в КРИ прежде всего при овладении разными видами речевой деятельности, на наш взгляд, дидактический потенциал должен интегрировать коммуникативный и познавательные аспекты обучения.

Как было отмечено, КРИ способна стимулировать обучаемого на производство речевого действия в соответствии с предложенной ситуацией общения, следовательно, в процессе КРИ наблюдается речемыслительная активность обучающихся (речевая активность, как известно, может быть внешней и внутренней, сам факт говорения еще не означает, что студент активен). Подлинная речевая активность возможна лишь в том случае, если перед обучаемым стоит речемыслительная задача, стимулом для которой является коммуникативная задача, положенная в основу игры. Активность в КРИ рассматривается нами как сознательное, целеустремленное проявление стремления обучающегося к успешному выполнению игровой коммуникативной задачи.

Игровая коммуникативная цель является стержнем КРИ, объединяет участников для речевого взаимодействия, направленного на достижение этой цели. **Мы рассматриваем коммуникативный процесс взаимодействия субъектов КРИ в качестве системообразующего элемента в ее организации, а игровую комму-**

никативную цель в качестве основного структурного компонента речевой ситуации профессионального общения.

КРИ протекает внутри игрового (коммуникативного) пространства (игрового поля), которое заранее обозначается.

При обучении КРИ служат **единой цели** – созданию особой атмосферы погружения в реальность общения. Особенность КРИ заключается также в том, что в процессе ее организации на занятии **одновременно решаются учебные задачи и создаются условия для свободного, инициативного, комфортного общения всех участников КРИ.**

Непеременным условием эффективности игры является сохранение ее двуплановости. Играя, личность находится одновременно в реальном (практическом) и воображаемом (условном) планах. При нарушении хотя бы одного из них игра исчезает. КРИ ставит обучаемого в условную коммуникативную ситуацию и требует выполнения игровых действий. В то же время обучаемые остаются в ситуации реального учебного процесса, выполняют вполне реальные действия, которые по своему предметному содержанию ничем не отличаются от предметных учебных действий.

Ценность КРИ для преподавателей вуза в том, что она позволяет решить следующие **методические задачи**:

создает психологическую готовность обучающегося к общению;

обеспечивает естественную необходимость многократного повторения речевого материала;

совершенствует инициативное речевое поведение;

способствует тренировке обучающихся в выборе нужного речевого поведения;

позволяет проверить качество усвоенного учебного материала;

формирует коммуникативно-речевые умения и навыки.

Кроме того, существуют убедительные факты, подтверждающие, что многократное участие в разрешении проблемных ситуаций, возникающих в течение одной игры или серии игр, **активизирует и развивает творческие возможности личности**, способствует ослаблению внутренней напряженности, повышению уровня уверенности в себе. Желание соответствовать определенной коммуникативной роли **заставляет играющего** концентрировать усилия при овладении новыми методами и техникой работы, входящими по игре в арсенал его ролевых средств.

Существенным с точки зрения методики обучения общению является факт выделения и описания **функций КРИ**, что значительно облегчает методическую задачу эффективного использования КРИ в учебном процессе, за счет гибкого и полифункционального подхода.

В первой главе исследования были проанализированы педагогические функции игры, анализ литературы, наблюдения и анализ учебного процесса, выявление сущности и дидактических возможностей КРИ позволяют выделить специфические функции КРИ. Перспективным является определение функций КРИ

по той роли, которую они играют в решении общедидактических задач в процессе обучения. Комплексный характер игровой коммуникативной деятельности позволяет осуществить единство основных функций процесса обучения: образовательной и воспитательной.

Н.Г. Грудцына (94) рассматривает в своих работах функции КРИ, дополнив классификацию содержательной характеристикой и рассмотрением дополнительных функций КРИ.

Описание функций КРИ осуществим с точки зрения системного подхода. В исследованиях прикладного характера *системный подход используется в двух взаимодействующих формах: аналитической и синтетической*. В первом случае предполагается расчленение целого на элементы, характерные для него, во втором предусматривается их интеграция. Системный подход предполагает исследование функций КРИ как единой системы, компонентам которой присущи определенные функциональные характеристики, а преобразование одного из структурных элементов неизбежно приводит к изменениям других. В связи с этим рассматриваемые функции должны находить отражение в целях, содержании, средствах, формах и приемах организуемого на основе КРИ обучения.

Функции КРИ по методической значимости можно разделить на первичные и вторичные. **К первичным функциям** следует отнести мотивационно-побудительную, обучающую и коммуникативную.

Мотивационно-побудительная функция является первичной, как известно, процесс порождения речевого высказывания начинается с мотивационно-побудительного уровня. Содержательная часть данной функции предполагает наличие установки, цели, правил, ролей и т.п. в КРИ. Данная функция заложена самой природой КРИ и коррелирует с начальным этапом КРИ.

Обучающая функция – КРИ является инструментом усвоения коммуникативных знаний, позволяет формировать коммуникативно компетентную личность, совершенствовать коммуникативно-речевые умения и навыки, учит правильно оценивать речевую ситуацию, участвовать в ней, кроме того, КРИ, как и любая дидактическая игра, развивает воображение, память, внимание, мышление, активизирует резервные возможности личности.

Коммуникативная с помощью КРИ обучающиеся активно включаются в коммуникативную деятельность (индивидуальную, парную или групповую), в процессе которой вырабатываются навыки эффективного общения.

В коммуникативной функции можно выделить четыре составляющих компонента:

экспрессивный – проявляется в культуре общения, в свободе использования разнообразных вербальных и невербальных средств общения;

личностный – связан с процессом формирования индивидуального стиля общения, развития коммуникативных умений и навыков у учащегося;

межличностный – связан с процессом взаимодействия игроков, с установлением контакта, благоприятных взаимоотношений и взаимовлияния между участниками общения;

групповой – связан с созданием атмосферы доверия, взаимной заинтересованности успехами, положительная и конструктивная обратная связь способствует развитию толерантности и эмпатии.

К вторичным функциям КРИ следует отнести следующие:

Регулятивная позволяет формировать и закреплять правила нормативного речевого поведения в типичных ситуациях общения (повседневного, профессионального), обеспечивает психологическую саморегуляцию обучаемого.

Контрольная рефлексивно-оценочная функция - данная функция находит отражение в оценочных действиях играющих. Как и любая человеческая деятельность, игровая деятельность сопровождается рефлексивно-оценочными действиями. Рефлексивная деятельность в процессе игры позволяет играющим соотносить свои коммуникативные действия с партнёрами. Рефлексивная деятельность на этапе оценки своих коммуникативных действий позволяет играющему осознавать ошибки, наметить пути совершенствования КРУ.

Релаксационная – создание гармоничной атмосферы, снимает эмоциональные перегрузки, психологические зажимы, создает атмосферу комфортного общения.

Диагностическая – выявление отклонений от нормативного речевого поведения, самопознание в процессе игровой речевой деятельности.

Развлекательная - удовлетворение потребности в получении удовольствия, КРИ воодушевляет, создает благоприятную атмосферу на речевом уроке.

Психотехническая функция – формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестройка психики для усвоения больших объемов информации.

Творческая – развивает творческое мышление, способности у игроков распознавать в усвоенном учебном материале новые возможности и степени свободы в использовании этого материала, создавать из освоенных средств общения все более широкие новые контексты, моделировать новые ситуации общения, находить индивидуальное своеобразие в использовании коммуникативных ролей.

Естественное регулирование гармоничного развития коммуникативной личности - игровая деятельность, являясь коммуникативной деятельностью, способна восполнять развитие тех коммуникативных умений личности, которые по каким-либо причинам не дополучены в других видах деятельности.

Выделенные функции в самом процессе коммуникативного обучения проявляются одновременно, переходя на разных этапах игры одна в другую и взаимно дополняя друг друга. Поэтому следует отметить условность границ между выделенными функциями.

Таким образом, полифункциональность КРИ позволяет использовать ее в процессе обучения эффективному общению, где она выступает как метод формирования коммуникативно компетентной личности.

2.3. Характеристика структурных компонентов коммуникативно-речевой игры

Важным категориальным признаком коммуникативно-речевой игры является её структурный состав. Вслед за И.В.Кузнецовым под структурой мы понимаем «устойчивую выделенность, дискретность частей системы как целого и фаз или стадий процессов ее изменения и развития, а также устойчивую системную упорядоченность, определенный строй всей совокупности связей, отношений и взаимодействий между этими частями, фазами и стадиями» (200).

С.А.Шмаков *под структурой игры понимает ее композицию*, процессуальную и операционную основы. Он выделяет следующие *элементы игры*: сфера игры; игровое состояние; игровая позиция; игровая ситуация; неопределенность результата; содержание и сюжет игры; игровая роль; игровые действия; правила игры; конфликт в игре; риск; орнаментальный элемент игры; результат игры (460).

В структуру игры как процесса входят: роли, взятые на себя играющими; *игровые действия* как средство реализации этих ролей; *игровое употребление предметов*, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными; *реальные отношения между играющими*; *сюжет* как область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Чёткое выделение структурных компонентов КРИ облегчает понимание её существенных особенностей.

К структурным компонентам, которые необходимо продумать и подготовить до КРИ, мы относим: игровую ситуацию, дидактическое оснащение, правила, игровую роль, игровое действие, игровой результат. Рассмотрим указанные компоненты КРИ.

Игровая ситуация – это главный обучающий фактор, игровая ситуация профессиональной направленности в предлагаемой нами структуре игровой коммуникативной деятельности – это не только главный обучающий фактор, но и условие её протекания, то есть её предмет. **Рассмотренная нами в предыдущем параграфе конвергенция коммуникативной деятельности и игровой деятельности позволяет определить, что игровая ситуация в КРИ равна коммуникативной ситуации.** Воображаемая коммуникативная ситуация, в основе которой, как правило, отражена определенная коммуникативная проблема, которую необходимо решить, воспроизводя определенный вид(ы) речевой деятельности. Коммуникативная ситуация как элемент КРИ является объектом моделирования, который зависит от целей КРИ, ее направленности.

В самом общем виде моделирование определяется как создание, построение образа некоторой системы. **В таком понимании КРИ есть деятельность, осуществляемая в ситуации мысленно преобразованной из реально существующей в воображаемую.** Таким образом, **любая КРИ – это некоторая модель коммуникативной ситуации.**

Мы присоединяемся к мнению методистов о том, что важнейшим призна-

ком учебной коммуникативной ситуации является способность быть стимулом речи (при условии, что она максимально приближена к естественным) (И.Л.-Бим, А.А.Леонтьев). *КРИ является уникальным методическим средством, воспроизводящим учебную (профессиональную) коммуникативную ситуацию.* Таким образом, коммуникативная ситуация является отправным пунктом КРИ. Быстрое и гибкое реагирование участника КРИ на возникающие в ходе изменения можно рассматривать как импровизацию, без которой невозможна никакая игра. *Моделирование и импровизация – это основные действия в игре, и если моделирование предполагает умение воспроизводить основные константы модели – образца, то импровизация имеет только тему.*

Игровая коммуникативная ситуация есть методическое средство формирования и реализации речевого действия путем столкновения в игре разных интересов, потребностей участников игры. При этом каждый участник ситуации преследует цель: изменить это положение в свою пользу соответствующими речевыми действиями. Стоит отметить, что **цели КРИ** не должны иметь причин вне их самих, если же общение партнеров выступает как средство достижения другой цели (закрепление теоретических знаний, формирование и развитие профессионального общения, специфических умений, навыков, коррекция коммуникативного поведения, и т.п.), оно теряет привлекательность и признаки игры. Следовательно, в процессе КРИ на первый план должно выдвигаться *решение игровой задачи, которое опосредованно приводит к достижению учебных целей.*

Дидактическое оснащение игры предполагает обеспечение ее участников необходимыми средствами. К материальным средствам, используемым в КРИ, следует отнести: бумагу, ручки, мячи, карандаши и др. В КРИ рекомендуется использовать информационные средства: микропроцессоры, мультимедийные установки, где можно расположить речеведческий комментарий к игре, правила игры, тексты и т.п. К дидактическому оснащению игры относятся также тексты, игровые листы, картинки, фотографии и т.п. Специально оборудованное учебное место, где развивается игровая ситуация профессиональной направленности, называется *игровым полем.*

Любая игра требует соблюдения определенных **правил.** *Правила игры* – это краткая информация о принципе взаимодействия с партнерами и (или) игровым объектом для решения коммуникативных задач. Каждая игра имеет определенный набор правил, практически определяющих ее ход, но эти правила не предусматривают всех этапов данной игры. Правила КРИ обычно иллюстрируют определенные нормы общения. Реальный ход КРИ всегда может быть модифицирован в зависимости от ситуации, характера игроков, уровня их коммуникативной подготовленности и других факторов изменения. Такое столкновение объективного (предписание) и субъективного (исполнение предписания конкретным образом, конкретным деятелем, в конкретной ситуации) является, на наш взгляд, лингводидактической основой формирования необходимых умений и навыков у обучаемых, учитывая индивидуализацию в развитии КРУ.

Можно сделать вывод о том, что *любая КРИ исключает механическое подчинение эксплицитному, кодифицированному правилу, игра предполагает постоянное изобретение, чтобы адаптироваться к игровой (коммуникативной) ситуации. Играющие подчиняются последовательности правил, и внутри игры совокупность правил перерастает в новое качество – коммуникативный стиль, при полной вовлеченности в игру игра перестает быть игрой, превышая себя, игра становится бытием.*

Стоит нарушить правила игры, и игра становится невозможной. Игроки, не подчиняющиеся правилам, есть не только нарушители, но и разрушители игры. Если правила КРИ не будут учитываться, то произойдет перерождение игры в традиционное занятие, однако четкость формальных правил игры не должна исключать свободы индивидуального поведения игроков, правила должны стимулировать развитие творческой коммуникативной инициативы.

Игровая роль. Наличие ролей, их набор, характер исполнения определяются целями КРИ и ее назначением. Исполнение принятой роли предполагает выполнение определенных правил, игровая роль или правила могут быть не очень четко представлены в отдельных играх, формулировка может быть дана не строго, в виде речевого образца или же с самого начала игровая ситуация вводит какие-то ограничения. В КРИ, где задано игровое действие несколькими ролями, у каждой есть своя ролевая цель и общая цель всего игрового коллектива, достижение общей цели обеспечивается подчинением индивидуальных интересов общему интересу, как и общим правилам. Роль, которую берет на себя играющий и в которую он воплощается, - это, по сути, он сам, но только в новых, воображаемых условиях. Индивид мысленно воображает себя в новых условиях, однако чувства, которые он в этих условиях испытывает, - «подлинные чувства», он их «действительно испытывает». При этом играющему открываются и чувства, которые возникли в процессе исполнения его роли, если он «входит в роль». Его собственными становятся не только чувства его роли, но и чувства партнеров, «объединенных с ним единством действия и воздействия». *Роль не может осуществляться без соответствующих речевых действий.*

Игровое действие. Игровое действие выступает конституирующим моментом игры, исполнение действий происходит во взаимодействии игроков между собой, что способствует диалогическому общению. Во многих психолого-педагогических исследованиях на основе концепции, представленной в трудах Д.Б.Эльконина, в качестве «неразложимой и сохраняющей свойства целого единицы игры» была выделена роль, которую играющий принимает на себя «...можно утверждать, что именно роль и органически связанные с ней действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры» (476). Но роль как «единица» игры может относиться только к ролевой игре, а многие КРИ таковыми не являются. Единица игры как единица любой деятельности должна лежать во временной плоскости, а не в пространственной, общепринятой единицей деятельности является действие как относительно целостная и завершенная ее часть, таким образом, *единицей КРИ является игро-*

вое действие, которое реализуется через речевое действие, спецификой КРИ является то, что игровое действие не может осуществляться без соответствующих речевых действий. Речевые действия обеспечивают направленность игровой ситуации и игровое поведение личности. Игра – это прежде всего проигрывание отношений, существующих в социуме, поэтому КРИ и *представляет собой распознавание типа поведения и выбор своей ответной системы действий* (М.Ю. Лотман (243)). Условность общения в игре позволяет человеку отбросить ригидные защитные формы поведения, опробовать новые формы взаимодействия с людьми с помощью игровых предписаний.

Играющий получает возможность свободно высказывать собственные мысли и отношения, критиковать, доказывать. С другой стороны, *КРИ выступает как специально организованная деятельность по операционализации теоретических знаний и переводу их в деятельностный контекст.* В игре учитывается готовность и способность каждого участника к преобразованию усваиваемого научного знания. Реализация двуплановости происходит в процессе исполнения игровых (речевых) действий. Игровое действие позволяет использовать его как инструмент, средство для перестройки своего коммуникативного поведения в различных ситуациях, *функция роли КРИ – быть средством овладения речевым поведением.*

В КРИ, благодаря моменту условности, относительно легко воспроизвести основные факторы, определяющие коммуникацию (мотивы и цели участников, их социальные роли, обстоятельства общения, тактики достижения целей). КРИ позволяет варьировать эти факторы, непринужденно и естественно обеспечивая общение между ее участниками.

Игровой результат должен быть осознан играющим, важным компонентом его является самооценка. Каждый участник игры оценивает свои успехи сравнительно с другими, из этого сравнения и вытекает самостоятельная критическая оценка своих коммуникативных действий в сопоставлении с коммуникативными действиями других – это позволяет игроку корректировать свое речевое поведение. В процессе учебной ситуации обязательным элементом должно быть оценивание игроков педагогом, ведущим игру. *Наличие системы оценивания коммуникативной деятельности игроков является очередным признаком КРИ.* Педагогу желательно использовать эмоциональное, косвенное оценивание игровых действий партнеров (баллы, очки, бонусы и т.п.), **критериями оценки в КРИ являются:** *адекватность речевого поведения в заданной ситуации, достижения игровой (коммуникативной) цели, отсутствие речевых ошибок, эффективность используемых речевых приемов, тактик, речевых клише, соблюдение игровых правил, регламента игры.* В ходе КРИ вводим поощрительные и штрафные санкции.

Ввиду двуплановости игры педагогу следует оценивать как игровой, так и педагогический результат.

В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, планирование, реализация цели или ход игры, анализ результатов, в которых обу-

чающийся полностью реализует себя как субъект. Мотивация классической игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении. Для КРИ значимыми являются, кроме перечисленного, *коммуникативные мотивы* – то, ради чего предпринимается общение, мотив как совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность участников общения, играет исключительную роль в процессе организации КРИ. «Взрыва мотиваций», который происходит при использовании КРИ на занятиях со студентами, на наш взгляд, можно объяснить концепцией Э.Берна: в игре происходит раскрепощение и стимуляция Естественного Внутреннего Ребенка, с присутствующим ему потенциалом любознательности и живого интереса, необходимого для освоения «нового мира». Перенесение студента в мир «виртуальной реальности», в мир «как если бы», в котором есть возможность свободно творчески экспериментировать, не боясь ошибок (38).

При выборе КРИ важно учитывать интересы обучаемых, их коммуникативную готовность.

Ядром игры являются этапы осуществления игры: *начало, ход игры, окончание*.

Рассмотрим *композиционную структуру* игры с точки зрения *возможности деятельности педагога*, организующего игру, и содержания деятельности участников игрового процесса. Специфика деятельности преподавателя и студентов дает возможность по-новому расставить акценты и позволяет дифференцированно подойти к описанию каждого этапа игры, в связи с этим представляется целесообразным обосновать теоретические максимы по подготовке, реализации и завершении игры, соотнеся каждый этап с характерными особенностями деятельности преподавателя и студентов.

Анализ теоретических источников, многолетняя практика использования КРИ в профессиональной деятельности, а так же результаты экспериментального исследования позволяют выделить следующие этапы в структуре учебного процесса с использованием КРИ: *подготовительный, ввод в игру, ход игры, выход из игры, анализ игры*. Вполне очевидно, что реализация каждого этапа игры обеспечивается совместными усилиями преподавателя и обучаемых, в то же время степень их активности на разных этапах игры будет неодинаковой.

Подготовительный этап заслуживает самого пристального внимания, поскольку предполагает решение преподавателем достаточно широкого и неоднородного спектра задач: определение игровой речевой ситуации и предметного поля игры, выбор коммуникативного умения, подлежащего формированию или совершенствованию; обеспечение дидактического оснащения игры; продумывание варианта расположения участников игры в аудитории, прогнозирование педагогического и речевого результатов.

На этапе ввода в игру перед педагогом стоят следующие задачи: определить цель игры, задачи, роль каждого участника, ход игры, время проведения, систему подведения итогов, правила игры, при необходимости продемонстрировать пример, выбрать жюри, раздать дидактическое оснащение. На этапе ввода в игру

педагог наблюдает, чтобы правила и условия игры были понятны всем игрокам, при необходимости их повторяет, разъясняет. В итоге педагог обобщает основные сведения о ходе игры; задает вопросы участникам, направленные на определение точности понимания условий и игровых правил. Осуществляя на этапе подготовки игры наиболее активную деятельность, преподаватель получает на **этапе хода игры (реализации)** возможность исполнения функций помощника и советчика. Не вмешиваясь в процесс игры, он фиксирует с целью последующего обсуждения наиболее типичные коммуникативные ошибки участников и протоколирует особенности проведения КРИ. Таким образом, этап характеризуется смещением акцента с активной деятельности преподавателя на активную самообразовательную позицию студентов. **На этапе выхода из игры** в случае затруднительной ситуации (когда игра заходит в тупик, участники не переходят на следующий этап) педагог мобилизует студентов – дает совет или останавливает игровой процесс. Порой вывести участников из игры бывает сложнее, чем создать игровую атмосферу. Это объясняется психологическими факторами игровой деятельности, игра увлекает обучаемых как некое особое событие, выходящее за рамки привычных учебных ситуаций. В эмоциональном плане необходимо «разорвать» игровой контекст, дать возможность участникам вернуться к обычной реальности. Для этого можно использовать средства символического выхода из игровой ситуации, например, это могут быть различного рода процедуры «прощания» с игрой, можно установить «якоря», которые базируются на рефлекторно-ассоциативных связях и могут выполнять функцию ритуала выхода из игры (можно использовать как вербальные, так и невербальные средства). **Этап анализ результатов** предусматривает обсуждение результатов через само- и взаимооценку, сопровождаемую активным обменом мнениями, отзывами. В ряде случаев анализ бывает важнее самого хода игры, хотя многим играющим труднее всего дается последнее. Привлекая студентов к осмыслению их собственных ошибок, мы формируем умения выявлять и критически анализировать собственные ошибки, формируем умение выбора стратегий и тактик коммуникативной деятельности. На этапе анализа результатов следует использовать метод рефлексивного подведения итогов. В данном случае мы понимаем под **рефлексией** процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексия – это не только знание и понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции, когнитивные представления. *Когда стержнем этих когнитивных представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения* (431). Анализируя различные подходы к проблеме рефлексии, в первую очередь, необходимо отметить наличие двух традиций в трактовке рефлексивных процессов: рефлексивный анализ собственного сознания и деятельности субъектом – рефлексия первого рода, так называемая *авторефлексия*; рефлексия как понимание межличностного общения – как

понимание одним субъектом другого субъекта, а также как выяснение того, как другой субъект, другие люди знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (познавательные) представления – *рефлексия второго рода* (294, 270). Г.П. Щедровицкий отмечает, что новые средства и способы деятельности становятся предметом специальной обработки, чтобы на нее направилась бы новая, вторичная деятельность, т.е. должна появиться рефлексия по отношению к исходной деятельности. В целом для *процесса использования КРИ в обучении характерна сквозная и итоговая рефлексия*. В процессе КРИ важны рефлексивные процессы и первого рода (авторефлексия) и второго рода: понимание игроками позиции других, их восприятия, эмоциональных состояний, особенностей речевого поведения, их реакций на игровые действия. В данном случае подчеркивается эффективность КРИ как актуального дидактического метода: *не оценив действия игроков, невозможно достичь коммуникативной (игровой) цели*. При смене парадигм учения, когда на этапе контроля и оценки знаний смещаются акценты на контроль и самоконтроль, по своей природе КРИ является современным интерактивным методом. Анализ исследований, посвященных педагогической рефлексии, позволяет утверждать, что педагогическая деятельность рефлексивна по самой своей природе.

В рамках нашего исследования под *рефлексией* мы понимаем «мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений к себе других, своих задач, назначения» (47). *Рефлексия процесса игровой деятельности и продукта (полученного результата)* позволяет: каждому участнику – определить его личный уровень продвижения; группе - путем рефлексии улучшить, сделать совместную деятельность более комфортной и продуктивной, преподавателю – лучше организовать педагогический процесс. В рамках опытного обучения мы использовали специальные техники проведения рефлексии.

Отразим основные моменты деятельности преподавателя и студентов на различных этапах игры в таблице 2.

Критерии оценки – самый сложный вопрос для любого дидактического исследования. Критерии оценки достоверности результатов эмпирического исследования индивидуальны для каждого конкретного исследования, поскольку зависят целиком от его содержания. В исследовании «Методология образования» исследователь А.М.Новиков анализирует критерии оценки достоверности результатов исследования, автор рассматривает критерии оценки теоретического исследования и критерии оценки достоверности результатов эмпирического исследования для любых отраслей научного знания: *предметность, полнота, непротиворечивость, интерпретируемость, проверяемость, достоверность*.

Таблица 2

Деятельность преподавателя и студентов на различных этапах КРИ

Этапы игры	Содержание деятельности педагога (ведущего)	Содержание деятельности обучающихся
Подготовительный этап	Выбор игровой речевой ситуации и предметного поля игры, определение коммуникативного умения, подлежащего формированию или совершенствованию; обеспечение дидактического оснащения игры; продумывание варианта расположения участников игры в аудитории. На этом этапе определяется коммуникативное намерение каждого играющего	Помощь в подготовке реквизитов, обдумывают свои речевые действия, соотносят их с речевой ситуацией
Ввод в игру (зачин-установка)	Определяется цель игры, задачи, роль каждого участника, ход игры, время проведения, система подведения итогов, правила игры, при необходимости демонстрируется пример, выбирается жюри, педагог раздаёт дидактические материалы, уточняет, понятны ли правила и условия игры всем игрокам, при необходимости их повторяет, разъясняет. В конце установки педагог кратко обобщает основные сведения о ходе игры; задаёт вопросы участникам, направленные на понимание условий игры.	Участники внимательно слушают, задают вопросы, направленные на понимание условий игры, оценивают игровую речевую ситуацию, определяют собственные коммуникативные задачи, роли, проверяют правильность их понимания, прогнозируют речевое поведение, знакомятся с дидактическими материалами, делятся на пары/группы (при необходимости)
Ход игры	Наблюдает за деятельностью участников игры, при необходимости корректирует речевое поведение играющих	Вступают в игровое взаимодействие, реализуют игровую идею
Этапы игры	Содержание деятельности педагога (ведущего)	Содержание деятельности обучающихся
Выход из игры	В случае затруднительной ситуации (когда игра заходит в тупик, участники не переходят на следующий этап) мобилизует студентов – даёт совет или останавливает игровой процесс	Завершают игровое взаимодействие
Анализ игры	Предоставляет слово жюри, зрителям, участникам игры, даёт речеведческий комментарий, отмечает успехи играющих, отмечает типичные речевые и игровые ошибки, устно оценивает положительные моменты и подводит окончательный итог игры, определяет для себя цели дальнейшего игрового моделирования	Внимательно слушают комментарии жюри, педагога, зрителей, других участников игры, соотносят свое игровое речевое поведение с тем, которое является эталонным, делятся впечатлениями, отвечают на вопросы, рефлексировать, обмениваются мнениями, дают само- и взаимооценку, исправляют допущенные ошибки, выражают пожелания по совершенствованию речевого поведения

Нами были соотнесены *принципы-критерии теоретического исследования* с предлагаемой нами концепцией КРИ как эффективного метода формирования коммуникативных умений.

Предметность как признак научной теории означает, что вся совокупность понятий и утверждений научной теории относится к одной и той же предметной области – системе обучения профессиональному общению специалистов по социальной работе с помощью КРИ.

Полнота как признак теории означает, что в концептуальных основах КРИ описаны все основные компоненты предметной области (цели, принципы, функции, признаки, структура, критерии).

Непротиворечивость - означает, что все структурные элементы представленной теории логически не противоречат друг другу.

Интерпретируемость как признак научной теории означает, что данная теория обладает эмпирическим содержанием (содержательная интерпретация результатов эмпирического исследования представлена в пятой главе исследования).

Проверяемость как установление соответствия содержания положений теории свойствам, отношениям реальных объектов, решающим способом такого установления является эксперимент.

Достоверность означает, что истинность основных положений достоверно установлена. Данные критерии достоверности научной теории являются первоначальными, они позволяют оценить результаты теоретического исследования по его завершении, окончательным критерием достоверности научной теории является ее реализация в массовой практике.

Таким образом, коммуникативно-речевая игра, выполняя заказ современных стандартов высшего образования, обучает эффективному общению, является методом интерактивного обучения коммуникативной деятельности.

2.4. Роль коммуникативных игр в процессе подготовки к профессиональному общению

В последнее десятилетие возникла проблема определения места и роли игровой педагогики в процессах обучения будущих специалистов, при этом игровой метод обучения подчинялся потребностям и мотивам их профессиональной деятельности.

Особое внимание к такому виду общения как **профессиональное общение** связано с тем, что трудовая деятельность человека всегда включена в систему общественных отношений, что предполагает взаимодействие и общение с другими людьми. Термин «профессиональное общение» встречается в трудах многих ученых, занимающихся этой проблемой: К.А.Абульханова-Славская, А.А.Бодалев, А.А.Вербицкий, Р.М.Грановская, А.С.Золотнякова и др.

Профессиональное общение – это частный случай общения, то есть это процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Рассмотрение КРИ как метода интерактивного обучения привело к выводу о том, что именно КРИ являются эффективным методом, позволяющим обучить будущих специалистов формулам общения, что является необходимым для коммуникативной подготовки будущих специалистов.

В связи с этим представим функциональную характеристику понятия «формулы общения» или «речевые клише».

Моделирование профессионального общения базируется на стандартизации речи, выявлении типичных стереотипов, уже используемых в определенных сферах деятельности. В.А. Рыжков считает, что сам процесс общения предполагает выработку некоторых общих образцов восприятия вещей и явлений. Это необходимое условие социализации индивида в обществе, происходящее в ходе усвоения им уже существующих общепринятых значений - знаний, понятий, идей, которые он интериоризует в рамках индивидуальной или массовой коммуникации. Из всего количества стереотипизированных, социально санкционированных вербальных или невербальных формул общения для каждого конкретного случая он выбирает тот вариант, который представляется ему наиболее адекватным ситуации. Условием, определяющим содержание типичных, стереотипизированных коммуникативных единиц, является среда социализации индивида, а если смотреть шире, преобладающий вид деятельности в данном социуме (367, 117).

Когнитивный поворот от бихевиоризма, внимание исследователей к познавательным процессам, использование моделей коммуникативного акта как методологических схем анализа (коммуникативный подход) - все это необходимо учесть при использовании лингвистических знаний для построения речевых моделей, обеспечивающих взаимопонимание и сотрудничество представителей разных профессий.

Повышенное внимание к контексту общения (кто, что, как, кому говорит), большая вариативность передачи информации при отсутствии общепризнанных стереотипов речевого поведения профессионалов в сфере «человек-человек» в современной России приводит к явным или скрытым столкновениям и конфликтам. Именно это противостояние определило обращение к анализу сложившихся стереотипов взаимодействия профессионалов и клиентов в разных сферах деятельности.

Стандартизация языка может иметь разные причины, чаще всего потребность в упорядочивании языковой системы проявляется именно в профессиональной сфере. Так, Т.А. Знаменская отмечает, что ввиду острой необходимости в стандартизации английского языка, начиная с 70-х гг., как в Великобритании, так и в США, был разработан ряд проектов по стандартизации языка в таких областях, как наука, финансы, индустрия, медицина, транспорт и госслужба. Тенденцию к стандартизации языка в профессиональных и международных сферах хорошо иллюстрируют примеры создания ряда специализированных языков: Corspeak, языковые инструкции для полицейских; Airspeak, официальный язык авиадиспетчеров и пилотов; Seaspeak, международный морской английский и др. (153).

Основой литературного языка является комплекс фраз, словосочетаний, комбинаций фраз, изречений, пословиц, служащих «закону экономии усилий», употребляющихся в определенных речевых ситуациях и выполняющих коммуникативную функцию (470, 398). Экономия речемыслительных процессов на основе обобщения и систематизации обеспечивает быстроту возможных ответов на бесконечность событий реальности (194, 79).

Толкование понятия «речевое клише» в традиционной лингвистике весьма неопределенно, хотя многие ученые сходятся во мнении, что речевому стереотипу соответствуют термины «формула», «штамп», «шаблон», «стандарт», «стереотип» и др.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что понятие «речевая формула» объединяет разные по своей значимости для коммуникантов речевые единицы на основе их информативности и воспроизводимости в речи в готовом виде. Попытки разграничить их по стилистико-смысловому эффекту при восприятии и по их значимости для коммуникантов привели к выделению понятий «клише», «стандарт», «штамп». Встречающиеся в лингвистике и в других науках понятия «стереотип», «графарет», «шаблон», «стандарт» выводятся одно из другого и определяют, на наш взгляд, одно и то же явление как прочно сложившийся, привычный образец чего-нибудь, не заключающий в себе ничего оригинального, творческого (303).

Клише, штампы, формулы речевого этикета, стереотипы – все это составляет фонд стереотипов (стереотипный фонд) носителей языка. Штампы и языковые стереотипы рассматриваются скорее как негативное явление в общении. С другой стороны, формулы речевого этикета, также принадлежащие стереотипному фонду, имеют свои совершенно определенные задачи в общении и их употребление предписывается законами общения, в отличие от стереотипов и штампов, употребление которых рекомендуется избегать.

Исследователи, определяя специфику их функционирования, предпринимают попытки их разграничения. В данном исследовании мы придерживаемся точки зрения Н.И. Формановской, которая утверждает: «Устойчивые формулы общения (стереотипы, стандарты, шаблоны, клише и т.п.) складываются в силу устойчивой прикрепленности средств выражения к ситуации (в том числе и теме), типу текста и виду речи (устная, письменная, монолог, диалог) и т.д. Их определяет регулярная и многократная повторяемость применения» (437, 7). Речевые клише способны быстро и экономно передавать общезначимое и общепонятное содержание в типичных ситуациях общения, выбирая которую, автор формирует положительное, нейтральное или отрицательное отношение у коммуниканта к речевому событию.

Таким образом, в любом языке существует единство и борьба двух тенденций: с одной стороны, свободное творчество речевого коллектива, в основе которого лежит продуктивность языковых форм и моделей, с другой - воспроизведение готовых, клишированных. Первая тенденция позволяет развивать и творить язык, вторая - экономит усилия пользующихся языком, пополняет корпус

готовых составных блоков, которые являются оптимальными для выражения какого-либо понятия или мысли в определённом речевом сообществе.

Т.Н. Персикова сравнивает клише с подсказками, которые помогают людям ориентироваться в окружающем мире, а стойкость клише она объясняет выполнением целого ряда задач, заключающихся в вооружении готовыми и простыми объяснениями человеческих поступков; предвидении того, чего можно ждать от собеседника; создании основы собственного поведения по отношению к другим. То есть клише - это одна из подсказок, помогающих формировать суждения, предсказания и оценки других людей (322, 30-31).

Мы стараемся употреблять готовые формулы и рутинные обороты (172, 98). В рамках данной теории утверждается тот факт, что люди общаются между собой исключительно с помощью клише, фразеологизмов, что выглядит недостаточно правдоподобно.

Кроме вышеперечисленных полярных позиций существует ещё одна, которую можно назвать компромиссной. Некоторые исследователи допускают своеобразный симбиоз воспроизводимости и творчества в речи. Е.С. Кубрякова отмечает, что «реальная речевая деятельность представляет собой некий континиум, на одном полюсе которого стереотипная, клишированная и почти автоматически совершаемая речь для описания которой, возможно, и достаточно небольшого аппарата с небольшим типом конструкций и единиц. Зато на другом полюсе этой деятельности - новаторство, творчество, выходы за установленные барьеры» (198, 112). В данном подходе нет непоследовательности «полярных» точек зрения, отрицающих очевидные языковые тенденции, он также объясняет окказиональные трансформации фразеологизмов, в результате чего при коммуникации порождается абсолютно новый текст, являющийся частью постоянно изменяющейся ситуации, в которой, как правило, меняются либо участники, либо контекст.

Каким бы ни был подход, очевидно, что языковые единицы в языковом сознании никогда не хранятся отдельно друг от друга, всегда находятся во взаимных связях, что доказано серией экспериментов (195,41), результаты которых стали подтверждением того, что в человеческом сознании слова объединяются в семантические поля с общим понятием, у каждого такого семантического поля есть центр и периферия, где связи между словами ослабевают, и значения языковых единиц, входящие в различные семантические поля, конкретизируются в речевом контексте и контексте ситуации.

Речевые клише представляют собой готовые стандартные реплики в типовых речевых ситуациях, позволяющие говорящему успешно достигать поставленной коммуникативной цели, способствуют общепонятности и информативности текстов, обладают организующей ролью при построении диалогического пространства и во многих случаях сохраняют свою выразительность.

О том, что речевые клише играют важную роль в оформлении ситуации общения, об их интеракциональной природе пишет А.В. Алферов. Все речевые клишированные единицы учёный причисляет к так называемой лексико-грам-

матической категории - точнее, «суперкатегории» - **интеракционных дейктических речевых единиц**, которые «организуют пространство диалога, выражая различные интеракционные категории, оформляют высказывания собеседников в иллокутивном, аргументативном, интерперсональном аспектах коммуникации (речевой интеракции)» (7, 1).

В данном подходе стоит особо отметить организующую роль речевых формул при построении акта коммуникации в соответствии с заданной ситуацией общения. Являясь дейктическими единицами, речевые клише указывают на саму ситуацию, являются ее «знаком».

Ещё один важный признак речевых клише - это их прагматический характер. На наш взгляд, речевые клише являются прагматическими коммуникативными фразеологизмами, оформляющими ту или иную ситуацию общения на всех этапах её развития, обеспечивая желаемый коммуникативный эффект. Исследователь Е.В.Клюев выделяет особый тип клише: прагматическое клише – это та или иная удобная речевая формула, которой можно воспользоваться в условиях конкретного языкового взаимодействия (183).

О прагматическом характере клише говорит и Р. Райтмайр (348, 16), которая считает клишированность социальной необходимостью использования. Использование клише позволяет говорящим осуществлять коммуникацию в рамках принятых в том или ином обществе норм общения, что положительно сказывается на протекании самой такой коммуникации и успешности реализации целей коммуникантов. Вслед за Р. Райтмайр мы также отмечаем, что *употребление речевых клише в речи детерминировано социальными экстралингвистическими условиями ситуации общения.*

Говоря о том, что речевые формулы сообщают прагматическую информацию, мы имеем в виду тот факт, что собеседники высказывают как своё отношение к высказываемому, **так и воздействуют друг на друга.** Согласно А.В. Беккер, прагматика имеет дело с понятием «значение», «контекст» и «коммуникация». «Прагматические компоненты в значении слова кодируют ограничения на его употребление в зависимости от таких прагматически релевантных черт контекста, как социально-профессиональные статусы, пол, возраст участников коммуникации, намерение говорящего, его отношение к высказыванию и т.д.» (34, 7).

Прагматика, как известно, изучает: прагматические свойства не только речевых образований (употребление слов, форм и конструкций конкретных высказываний), но и единиц языка разных уровней (служебных морфем, слов, словосочетаний, предложений и высказываний разных ярусов как единиц языка); правила или закономерности прагматического функционирования единиц в речи, причем, прежде всего, в типовых внелингвистических ситуациях, а также применительно к типовым социальным целям и задачам, к социальным и психическим типам как субъектов речи (адресующихся), так и адресатов, и только на этой основе - применительно к задачам и целям конкретных высказываний конкретных лиц, ориентирующихся на конкретных собеседников. Единицы прагмалингвистики, прагмемы, принадлежат разным уровням языка и обладают прагмати-

ческой заданностью, т.е. они предназначены для регуляции человеческого поведения (178, 82).

Метакоммуникативные речевые клише, и в первую очередь разговорные формулы, на наш взгляд, являются наиболее яркими прагмемами, так как именно с их помощью организуется социальное взаимодействие индивидов. Например, с речевой формулы приветствия начинается профессиональное общение специалиста, при помощи формул уклонения от ответа можно избежать нежелательного поведения клиента или, наоборот, вызвать и нѐм определенную реакцию и т. д.

В современном языкознании широко распространены два определения метакоммуникативной функции языка. Первое принадлежит Р. Якобсону. Он был первым, кто употребил термин «метакоммуникативная функция» языка (487).

Согласно его пониманию, **метакоммуникативная функция** - это функция сообщения, основное назначение которой «установить, продолжить или прервать коммуникацию, проверить, работает ли канал связи, привлечь внимание собеседника или убедиться, что он слушает внимательно - эта направленность на контакт, или, в терминах Малиновского, **фатическая функция**, осуществляется посредством обмена ритуальными формулами или даже целыми диалогами, единственная цель которых - поддержание коммуникации» (487,198).

Таким образом, Р. Якобсон изначально отмечает тождественность понятий «метакоммуникативная функция» и «фатическая функция». Такая трактовка закрепляет за **метакоммуникативной функцией** направленное на контакт общение, его установление и поддержку. Поэтому термин О.С. Ахмановой является частным, отражающим лишь один из трех аспектов изучаемой нами функции. Под **контактоустанавливающей функцией** О.С. Ахманова понимает «одну из функций речи, проявляющуюся в ситуациях, в которых говорящий не стремится сразу же передать слушающему определённую информацию, а хочет лишь придать естественность совместному пребыванию где-либо, подготовить слушающего к восприятию информации, обратить на себя внимание и т.п.» (27,508).

Контактоустанавливающая функция, таким образом, обслуживает только начало, фазу инициализации речевого контакта, цель же метакоммуникативной функции состоит в том, чтобы акт коммуникации не просто имел место, а позволил инициатору общения наиболее полно реализовать своё коммуникативное намерение - представление о способе объединения запланированных говорящим заранее логических ходов и реализуемых в ходе коммуникативного акта лингвистических средств, достичь своей цели наиболее быстро и экономно путѐм умелого воздействия на адресата.

Метакоммуникативная функция в нашем понимании - это та функция речи специалиста по социальной работе, которая обеспечивает ситуативно детерминированное, эффективное в отношении реализации коммуникативных намерений профессиональное общение специалиста, а также психологически комфортное для клиента протекание коммуникативного акта на всех его этапах. Ситуа-

тивная детерминированность связана с тем, что в зависимости от характера экстралингвистической действительности специалисту приходится совершать постоянный отбор оптимальных метакоммуникативных сигналов для реализации своих коммуникативных намерений. От оптимальности подобных высказываний, а также от того, насколько клиент расположен к восприятию сообщения специалиста, зависит успешность профессионального общения.

Таким образом, метакоммуникативная функция является основной функцией при использовании речевых клише специалистом по социальной работе.

Прагматической основой для введения в профессиональную речь речевых клише стала необходимость абсолютного взаимопонимания и взаимодействия; недвусмысленность и точность информации, краткость и простота ее изложения; помогает предотвратить конфликты, связанные с некорректным, неожиданным для клиента поведением специалиста; экономит время, обычно затрачиваемое на подбор нужных слов в типичной ситуации; к тому же сами формулы, задавая определенную модель толерантного речевого поведения, позволяют впоследствии специалистам моделировать новые речевые конструкции, снимают излишнее напряжение при взаимодействии и снижают риск возникновения «синдрома перегорания». Особо следует подчеркнуть функцию воздействия на собеседника с помощью речевых клише этикета.

Опираясь на свойственные объекту восприятия речевые клише, специалист в ходе общения воздействует на клиента, стремится трансформировать представления о себе в благоприятную для своих целей сторону, ведь одна из основных целей профессионального общения - положительное воздействие на клиента. Именно в общении, обмениваясь мыслями и чувствами, человек стремится воздействовать на партнера по общению (216).

Для нашей методики обучения профессиональному общению, представленной в пятой главе исследования, следует обратить внимание на процесс воспроизведения речевых клише.

В.А. Рыжков пишет, что стереотип как репродуцируемая коммуникативная единица вызывает в психике личности определенный ассоциативный эффект. Характер ассоциации зависит от структуры уже имеющейся иерархии мотивов, от субъективной предрасположенности личности к проигрышанию определенной социальной роли, т.е. к декларированию своей социально-групповой принадлежности. Нечто подобное относится к стереотипу позитивно воспринимаемого коммуникатора: адекватность ролевого поведения, эксплицитность связей с социальной (референтной) группой реципиента, а также общая эмоционально-положительная апелляция к последнему (367, 122).

При этом в отличие от осознаваемой речи, продумываемой автором, употребление им речевых клише не предполагает предварительного мысленного построения речи, конструктивно творческого характера, направленных на достижение им желаемых целей. Выбор автором речевых клише происходит мгновенно автоматически, в соответствии с привычными ситуациями общения. В нашем повседневном обиходе множество стереотипного, привычного в повеле-

нии, и это помогает нам исполнять привычное автоматически, освобождает умственную и физическую энергию для творческих задач (437,40).

Содержащиеся в подсознании речевые клише - это своеобразное средство защиты нашего сознания от лишней работы по созданию новых речевых единиц. Тем более, что в типичных профессиональных ситуациях в этом нет необходимости.

Доказано, что в процессе общения человек обобщенно отражает явления действительности, других людей. Звуковым выражением этого являются (в числе прочих средств выражения) и речевые клише. И тогда субъект познания (специалист по социальной работе) имеет возможность соотнести воспринимаемого им человека (клиента) на основе выбора речевых клише с определенной профессиональной ситуацией.

Для извлечения языковой единицы из сознания ей необходимо пройти, по мнению А.А. Леонтьева (222,122), через два этапа. **Первый этап** - внутреннее программирование высказывания. В основе будущего высказывания лежит внутренняя программа, которая представляет собой иерархию пропозиции. Эта иерархия формируется у говорящего на основе определённой стратегии ориентировки в описываемой ситуации, которая зависит от степени важности того или иного компонента этой ситуации. Внутренняя программа и есть то содержание высказывания, которое удерживается в оперативной памяти при порождении дальнейших высказываний. Она же является конечным звеном при смысловом восприятии высказывания.

Второй этап - грамматико-семантическая реализация. Внутри этапа, по мнению А.А. Леонтьева, выделяют четыре подэтапа. На первом осуществляется операция перевода программы на объективный код, в результате чего получается набор иерархически организованных единиц объективно-языкового кода, ещё не обладающих полной семантической характеристикой. На втором подэтапе важнейшими операциями являются распределение семантических признаков, ранее приписанных одной кодовой единице, между несколькими единицами и линейное распределение кодовых единиц в высказывании, которые ещё не имеют, однако, грамматических характеристик. **На третьем** подэтапе происходит синтаксическое программирование, когда лексические элементы приобретают конкретную морфологическую реализацию, выстраиваются в последовательную цепочку. **На четвёртом** же подэтапе происходит синтаксический и синтагматический контроль, который начинается после того, как сложится некоторое предположение о синтаксическом строении высказывания; на этом этапе предположение обретает свою окончательную форму (222,144).

Такая схема построения высказывания значительно упрощается при использовании клишированных фраз - любых готовых, воспроизводимых частей высказывания или даже целых высказываний.

Нам важна прагматическая функция речевых клише, то есть их способность регулировать поведение людей, так как одной из задач нашего исследования является *обучение будущих специалистов по социальной работе с помощью КРИ*

формулам общения в типичных профессиональных ситуациях (консультирование – информирование, консультирование – убеждение, консультирование – собеседование эмоционально-экспрессивного характера) для решения профессиональных задач. Для этого нами была предложена группа речевых клише специалиста по социальной работе, которая зависит от содержания типичной ситуации общения специалиста по социальной работе.

Для определения места КРИ в подготовке будущих специалистов к профессиональному общению представим обоснование использования игр в профессиональной подготовке в целом. Анализ различных источников и наш профессиональный опыт позволяют выделить следующие классификационные признаки КРИ.

КРИ, используемые в процессе профессиональной подготовки специалиста по социальной работе, по нашему мнению:

- отражают наиболее общие функциональные обязанности и виды деятельности специалиста;
- учат моделировать профессионально-значимые ситуации общения, быстро реагировать на их специфику;
- требуют активности со стороны каждого участника, увлекают сильнее, чем любые другие методы обучения, снимают эмоциональные барьеры и способствуют преодолению различных форм психологической защиты;
- выявляют индивидуальные способности к принятию ответственных решений в напряженной обстановке, к эффективному использованию должностных полномочий;
 - радикально сокращают время накопления опыта;
 - открывают значительные возможности для диагностики, коррекции, формирования, развития общих и профессиональных умений и качеств студентов;
 - обеспечивают учебную среду, незамедлительно реагирующую на действия обучающихся;
 - позволяют «сжимать» время, передвигаться во времени;
 - повышают у обучающихся интерес к проблемам, моделируемым или проектируемым с помощью игровой технологии;
 - способствуют улучшению отношений между участниками игры и их педагогами;
 - повышают самооценку участников игры, т.к. у них появляется возможность от слов перейти к конкретному делу и проверить свои умения и способности;
 - способствуют росту познавательной активности обучающихся, что позволяет им получать и усваивать большое количество информации, основанной на примерах конкретной действительности, моделируемой в игре;
 - позволяют многократно повторять те или иные профессиональные действия для закрепления навыков их выполнения;
 - в ходе игры обучающиеся овладевают опытом деятельности, сходным с тем, который они получили бы в действительности;

- позволяют обучающимся самим решать трудные проблемы, а не просто быть наблюдателями;
- создают потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную;
- дают возможность освоить навыки выявления, анализа, решения конкретных проблем;
- способствуют формированию общей культуры учащихся, стимулируют творческий подход к делу, воспитывают у игроков качества делового человека, предприимчивость, ответственность.

Следует отметить, что КРИ в профессиональной подготовке студентов помогает сформировать профессионально значимые умения, а также коммуникативные качества речи: уместность, правильность, выразительность и др., активизировать интеллектуальную активность. Иными словами, КРИ способствует реализации целого ряда функций обучения и общения: мотивационно-побудительной, обучающей, воспитательной, коммуникативной. Содержание игровых заданий носит проблемный характер и требует от студентов демонстрации высоких профессиональных навыков. Немаловажен фактор состязательности. Студенты стремятся продемонстрировать глубину аналитического мышления, знания вопроса, поделиться своим (пусть небольшим) профессиональным опытом, дать конкретные рекомендации при решении проблемной ситуации.

В результате использования КРИ в профессиональной подготовке у студентов происходит изменение ориентации: от приобретения конкретных навыков к приобретению личностных качеств и индивидуальных свойств. В игре происходит выход субъекта за пределы «самого себя» в поиске новых установок и ценностей.

Исследователи-практики отмечают, что с помощью игр формируются умения, навыки, качества, которые не могут отрабатываться иными методами обучения.

Творческая активность личности в КРИ обуславливается тем, что она позволяет почувствовать значимость своего «Я», особенно в тех случаях, когда студент находит то или иное оригинальное решение, которое сразу влияет на ход и результат игры и соответствующим образом оценивается; происходит постепенное снятие демобилизующей напряженности, скованности, нерешительности и нарастание мобилизующей напряженности на основе усиления интереса к игровому процессу. Именно интерес оказывается наиболее сильным стимулом действий играющих, задает творческую направленность личности, вызывает положительные эмоции, которые, сопровождая процесс поиска, ускоряют его, формируя эвристичность мышления. В игре будущий специалист не только получает удовлетворение от поиска решения, но и находит его быстрее. При этом его интерес имеет как познавательную, так и профессиональную направленность.

Активизируя творческие особенности личности, игра позволяет: видеть то, что не укладывается в рамки ранее усвоенных знаний; взаимосвязывать разно-

предметные факторы, влияющие на процесс решения и конечный результат (организационные, социально-психологические, нравственные и др.); целостно воспринимать ряд взаимосвязанных проблем; извлекать из памяти информацию в нужный момент; переключаться с одного класса явлений на другой; восполнять недостающую информацию интуитивным путем.

КРИ мобилизует резервы умственной деятельности, так как, с одной стороны, усиливает познавательное-оценочное восприятие информации, а с другой - восполняет пробелы в имеющейся информации за счет комплексного «видения» микропроблем, возникающих в процессе игры. Это расширяет диапазон мышления, так как будущий специалист учится не только видеть место, где произошел сбой или ошибка, но и понимать, почему они произошли, какие последствия за собой влекут.

Как было отмечено, в процессе КРИ создаются условия, наиболее соответствующие природе творческого развития личности, устанавливается взаимопонимание между участниками игрового действия, выясняются различные подходы к трактовке обсуждаемых проблем, возникают ситуации выбора личностной позиции. На основе обратной связи своевременно вносятся коррективы в речевые действия личности, развивается терпимость к мнению других, умение слушать собеседника, признание индивидуальности другого человека.

Кроме того, значимым для нашего исследования является то, что языковое развитие личности не ограничивается какими-либо возрастными пределами, оно продолжается на протяжении всей жизни. Речевая деятельность пронизывает те сферы бытия, в которых существует индивид. Развиваясь, человек усваивает, «распредмечивает» знаковую систему языка как психологического орудия, при помощи которого опосредуется его дальнейшая познавательная деятельность, направленная на присвоение социально-культурного опыта. С течением времени меняются социальные статусы человека, что находит свое отражение в сфере его речевой деятельности.

Речевая деятельность всегда общественно обусловлена. Значит, речевые действия подвержены обязательной социальной регуляции. Этот речевой аспект «исполнения» индивидами социальных ролей исследуется в социолингвистике и психолингвистике на уровне построения и анализа теоретических моделей коммуникативных актов.

Теоретические положения, представленные в нашем исследовании, позволяют сделать вывод о том, что посредством КРИ можно эффективно учить студентов ориентировать речевое поведение на собеседника - носителя той или иной социальной роли, строить речь с учетом определенной социальной ситуации и установок общения, а также формировать в процессе осуществления коммуникативных актов способность к эмпатии, коммуникативной толерантности, рефлексии и т.п.

КРИ, являясь методом обучения, является и средством создания речевой ситуации, используемой в учебных целях. В ее основе лежит организованное речевое общение студентов в соответствии с распределенными между ними

ролями либо игровыми действиями. *КРИ тесно связана с речевой деятельностью и ставит коммуникативные цели:*

- развить коммуникативные умения: толерантности, эмпатии, доброжелательности, релевантности и др.
- выработать свойства коммуникативного лидера;
- совершенствовать умения в различных видах речевой деятельности, в ситуациях, являющихся типичными для профессиональной деятельности;
- формировать стиль индивидуального общения;
- обучить употреблять речевые клише адекватно коммуникативной ситуации;
- осознать характер собственного речевого поведения, понять, например, какая тактика превалирует – наступательная или оборонительная;
- обучить этикетному общению;
- развить способности установления контакта, выхода из контакта;
- усовершенствовать использование вербальных и невербальных средств общения;
- опробовать новые способы поведения в рамках определенной коммуникативной роли;
- развить способность бесконфликтного общения;
- обучить микротехникам общения в типичных профессиональных ситуациях и др.

Приведенное перечисление целей показывает, что диапазон возможного применения КРИ очень широк.

Главными составляющими моделирования ситуаций профессионального общения в КРИ являются: *отражение в ситуациях определенных видов и способов профессиональной деятельности.*

В КРИ создаются условия, максимально приближенные к реальному речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого высказывания.

В КРИ дидактические и воспитательные цели достигаются в организуемой преподавателем как диалогическое общение совместной деятельности участников. Диалогическое общение создает возможность формулировать свои мысли в виде вопросов к партнерам, ответов или системы рассуждений, использовать речевые клише, адекватные коммуникативной ситуации, что выступает сильным мотивирующим фактором, снимает коммуникативные барьеры и неуверенность в своих силах.

Игровая коммуникативная задача объединяет участников для совместного группового сотрудничества в игре и речевого взаимодействия, направленного на решение этой задачи.

В настоящее время исследователи указывают на необходимость разрабатывать не отдельные новые (активные) методы обучения, но их систему, органически вписывать ее в традиционную систему обучения, изменяя тем самым качество последней. Ценным для дидактики является вывод о том, что *КРИ не*

противостоит традиционному типу обучения, не противоречит современным педагогическим теориям и в будущем может стать одной из форм интегрированного обучения. КРИ является инструментом профессионального социокультурного образования. Каждый участник может убедиться с ее помощью в эффективности своей профессиональной коммуникативной культуры.

2.5. Предпосылки введения коммуникативно-речевых игр в практику профессиональной подготовки специалистов по социальной работе

Становление в России профессии «специалист по социальной работе», её возрастающий общественный статус, быстро растущая потребность в соответствующих службах социальной защиты людей выдвинули подготовку профессиональных социальных работников на одно из приоритетных мест в системе гуманитарного образования.

В российской системе образования накоплен небольшой опыт в области обучения и подготовки специалистов различного рода профессий, ставших базовыми для комплектования института социальных педагогов, социальных работников, специалистов по социальной работе. Однако подготовка специалистов собственно в этой области сдерживалась вплоть до официального введения профессии специалиста по социальной работе в 1990 - 1991 гг.

Становление системы социального образования в РФ, параллельное формирование категориального аппарата социальной работы приводит педагогов-практиков к постоянному поиску в выборе методов обучения будущих специалистов по социальной работе, отвечающих многофакторности социальной работы.

Научная идея об использовании КРИ в качестве интерактивного обучающего инструмента, моделирующего профессиональную среду будущих специалистов, привела нас к необходимости изучения особенностей организации образовательного процесса специалистов по социальной работе и изучения особенностей их профессиональной деятельности.

Под социальным образованием мы понимаем систему подготовки специалистов по социальной работе и социальных работников как комплексный процесс, где обучение, воспитание, развитие специалиста (саморазвитие) представляют неразрывное единство. Это приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, формирование коммуникативно компетентной личности, что особенно важно для специалиста по социальной работе, так как главными предпосылками деятельности для него является установление доверительных отношений с клиентами для оказания им социальной помощи.

Рассматривая содержание и структуру социальной работы как вида профессиональной деятельности, следует исходить, с одной стороны, из общепринятой философской и психологической трактовки деятельности, а с другой - учитывать специфические особенности изучаемого нами объекта. Деятельностный подход позволяет исследовать характерные особенности профессиональной деятельности с учетом ее целей, содержания, формы организации, методов, средств,

условий. Теория деятельности выступает методологическим основанием исследований профессиональной деятельности, в том числе – деятельности специалиста социальной работы.

Анализ профессиональной деятельности специалиста по социальной работе позволяет определить, что социальная работа - особый вид деятельности, направленный на решение социальных проблем отдельных личностей и групп, на создание условий, благоприятствующих восстановлению или улучшению способностей людей к социальному функционированию. Социальная работа - интегративный, междисциплинарный вид профессиональной деятельности, направленный на удовлетворение социально гарантированных и личностных интересов, потребностей различных и, прежде всего, социально уязвимых групп населения.

Таким образом, анализ особенностей профессиональной деятельности специалиста по социальной работе позволяет отметить её многофакторность и многофункциональность – эти две специфические особенности профессиональной деятельности специалиста требуют особого подхода к организации процесса профессионального обучения специалистов. Наша профессиональная практика показывает, что студенты не успевают усваивать коммуникативные знания и совершенствовать коммуникативно-речевые умения в процессе обучения в вузе.

На наш взгляд, внедрение КРИ в практику профессиональной подготовки будущих специалистов позволит моделировать профессиональную деятельность в играх, следовательно, позволит студентам – будущим специалистам достигать профессиональных / игровых целей, «примерять» различные профессиональные роли, выполнять профессиональные / игровые задачи, а также проверить свой профессионализм, совершенствовать коммуникативно-речевые умения.

В 2004 году на базе Курганского государственного университета и Уральско-го государственного педагогического университета мы провели ряд эмпирических исследований с целью определения исходного состояния использования коммуникативно-речевых игр в учебном процессе в вузах. Выборочная совокупность объекта исследования составила 506 человек. Репрезентативность выборки определялась ее характером. Характер выборки - пропорциональная, квотная. В соответствии с ней в эксперименте участвовало 120 преподавателей вузов, 386 студентов вузов (из них: 188, обучающихся по специальности «Социальная работа», 198 – по другим специальностям). Кратко представим результаты исследования.

Для определения отношения преподавателей и студентов к КРИ как методу интерактивного обучения мы изучали методические рекомендации к учебным программам дисциплин основного блока Государственного образовательного стандарта по специальности «Социальная работа», проводили беседы с преподавателями и студентами. Нам было важно узнать, используются ли КРИ в учебно-образовательном процессе, выявить уровень знаний преподавателей о КРИ.

Наиболее ёмкая информация в нашем констатирующем эксперименте получена методом анкетирования преподавателей и студентов.

В результате опроса преподавателей вузов, вошедших в выборку исследования, было выяснено, что только 31,2% преподавателей используют на своих занятиях игры (в основном, на вторых и третьих курсах), 36,8% не используют игры и около 32% опрошенных преподавателей частично используют фрагменты игр, но думают использовать игры в перспективе. Причем, преподаватели выделяют следующие цели использования игр на занятиях: ознакомление студентов с реальными ситуациями их профессиональной деятельности (13,6%), активизация познавательной деятельности и обобщение материала после изучения отдельного раздела, темы (43,2%).

Вышеозначенные данные свидетельствуют о том, что значительная часть педагогов не используют игры в учебном процессе как форму интерактивного общения и метод формирования коммуникативных качеств будущих специалистов. Значительным числом из них (43,2%) игры используются как средство изучения содержания предмета, т.е. игры в учебном процессе носят утилитарный характер. Вместе с тем, преподаватели указывают на трудности, связанные с использованием игр в их профессиональной практике, среди них такие как отсутствие методической литературы по играм, готовых игровых методик; недостаточные знания об игровой деятельности, недостаток времени и др. Таким образом, исследование указывает на актуальность разработки методических средств для внедрения игр в учебный процесс и выявляет необходимость обучения педагогов игровым технологиям. В результате опроса студентов выявлено, что почти половина из опрошенных студентов (48%) принимали участие в обучающих играх в вузе. Студенты выделяют ряд предметов, на которых они встречались с использованием игр:

- психология, педагогика, этика - 49,5%;
- менеджмент и технология социальной работы – 21,1%;
- экономика, математика – 16,3%;
- др. предметы – 13,1%.

Анкетирование позволило выявить частоту использования игр на занятиях. Результаты представлены в таблице.

Таблица 3

Частота использования игр в учебном процессе

	Игры используются			Игры не используются
	часто	на отдельных занятиях	редко	
	1	2	3	
Ответили преподаватели	-	32,0	31,2	36,8
Ответили студенты	3,3	21,2	23,7	51,8

Результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство преподавателей и студентов отмечают отсутствие в учебном процессе важного интерактивного метода обучения (КРИ). Теоретический анализ проблемы исследования позволяет сделать вывод о том, что такой методический пробел в образовательной практике будет не только снижать эффективность занятия, но препятствовать активности студента в учебном процессе и, соответственно, формированию и развитию его коммуникативно-речевых умений.

В исследовании изучалось отношение студентов к КРИ как форме организации учебной деятельности.

Не вызывает сомнения их интерес к этой форме: более 92% студентов хотели бы участвовать в играх на занятиях, так как им это интересно (отмечают 59,4% опрошенных), в игре лучше усваивается теоретический материал (так считают 58,6%), развиваются практические навыки, которые пригодятся в профессиональной деятельности (58,6%), коммуникативные умения (35,2%), умение работать в команде (44,6%), студенты могут получить опыт в решении профессиональных задач (35,2%). Приведём примеры высказываний студентов: «...я могу понять, какие меня ожидают трудности», «если мы неправильно поступим в игре - мы сможем исправить ошибку, чего нельзя будет сделать в жизни», «в игре мы будем активными участниками, поэтому быстро поймём, что есть хорошо, а что плохо» и др. Иерархия умений, выделенных педагогами и студентами, которые развиваются в ходе использования игр, представлена в таблице 4.

Таблица 4

Умения, развиваемые у студентов в ходе использования игр на занятиях с точки зрения преподавателей и студентов (%)

№ п/п	Умения	Педагоги		Студенты	
		%	ранговые позиции	%	ранговые позиции
1	Умение придумывать, фантазировать	5,6	V	11,4	V
2	Получение навыков практической работы по специальности	53,6	I	58,6	II
3	Умение принимать решения в нестандартных ситуациях	14,4	III	35,2	IV
4	Коммуникативные умения	13,6	IV	35,2	IV
5	Умение работать в коллективе	18,4	II	44,6	III
6	Развивается интерес к учебе	18,4	II	59,4	I
7	Лучше усваивается учебный материал	53,6	I	58,6	II

Анализ данных, размещенных в таблице, позволяет судить о том, что мнения педагогов и студентов о возможностях игр в учебном процессе значительно отличаются. С позиции студентов, игры в первую очередь вызывают интерес к учебе,

что соответственно позволяет им лучше усваивать учебный материал и получать навыки практической работы по специальности, а также развивать умение работать в коллективе.

Указанные возможности игры занимают, по оценке студентов, в иерархии первые три ранговые позиции. Это, скорее всего, свидетельствует о проксиологическом подходе студентов к учебной деятельности.

Такие же умения, как: «умение принимать решение в нестандартных ситуациях», «коммуникативные умения», несколько недооцениваются ими. Недоценка вышеозначенных профессиональных умений со стороны студентов может объясняться двумя важными причинами:

первая – отсутствием профессионального опыта у студентов;

вторая – эмпирические наблюдения и анализ ситуации использования игр в учебном процессе вузов показывают, что большинство педагогов, применяя игры, искажают методику их использования, подменяют одни формы другими. Например, педагог объявляет студентам, что занятие будет проводиться в форме деловой игры, а в реалии использует ролевую игру. Такие метаморфозы искажают сущность игры, снижают ее дидактическую, развивающую и коммуникативную возможность. Данный вывод в очередной раз показывает актуальность проблем методического обеспечения игр в учебном процессе.

Изучение специфики профессиональной деятельности привело к выводу о том, что коммуникативная подготовка будущего специалиста по социальной работе должна являться доминантой их высшего профессионального образования, среди дисциплин, формирующих коммуникативную компетентность будущего специалиста следует выделить дисциплины «Русский язык и культура речи» и «Психология педагогического общения». Анализ исследований, личный профессиональный опыт показывают, что в Государственный образовательный стандарт в области социальной работы может быть дополнен:

- увеличением объема и роли дисциплин коммуникативных дисциплин («Русский язык и культура речи» и «Психология педагогического общения»);

- введением специальной коммуникативной дисциплины, позволяющей изучить специфику профессионального общения «Основы профессионального общения специалиста по социальной работе» (программа представлена в пятой главе исследования);

- ввиду того, что профессиональная подготовка специалиста по социальной работе строится на интегративной основе, коммуникативный компонент следует ввести в программы базовых дисциплин, прежде всего, в «Теорию социальной работы», «Технологию социальной работы», «Этику социальной работы»;

- ввести коммуникативный компонент в организацию практик;

- содержание коммуникативного образования должно предусматривать ведение элективных курсов («Деловая риторика», «Деловое общение» и др.), а также факультативы, самостоятельную подготовку студентов.

При этом следует учитывать, что в профессиональной подготовке специалистов по социальной работе, обуславливающей и иницирующей все другие ха-

рактики, является приоритет субъект - субъектных отношений или «меж-субъектной связи». Психологическим условием реализации этой связи в образовательном процессе педвуза является диалогизация профессионального обучения студентов. Исследователями доказано, что наибольшей релевантностью для организации продуктивных контактов обладает общение, которое по своим нормам организации может быть отнесено к «диалогическому», поскольку оно адекватно субъект - субъектному характеру человеческой природы. «Подлинная жизнь личности, - отмечает М.М. Бахтин, - доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама свободно открывает себя» (32).

Таким образом, профессиональная подготовка специалиста по социальной работе должна включать в себя коммуникативную подготовку, представляющую собой многостороннюю систему, объединяющую относительно самостоятельные, но взаимосвязанные и взаимообусловленные системы подготовки. Все компоненты профессиональной подготовки должны образовывать интегративную целостность, которая обладает: общей целью; общими принципами; характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью различных структурных элементов, одним из которых может являться КРИ как интерактивный метод коммуникативной подготовки.

ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ ИГР

3.1. Особенности профессионального общения специалиста по социальной работе

Актуальность рассмотрения проблемы, затронутой нами, обосновывается тем, что в настоящее время происходит становление социальной работы как науки прикладного характера, поэтому не все её категории достаточно хорошо описаны – это, в частности, касается определения специфики профессионального общения специалиста по социальной работе. В лингводидактике разработаны научно-методические основы педагогического общения (В.Б. Базилевская, Н.Г.Грудцына, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, А.К. Михальская, М.Р. Саввова, З.С. Смелкова, О.Г. Усанова и др.), есть работы, посвященные речевым коммуникациям в юриспруденции и медицине, военно-профессиональной среде (Н.В. Багрянская, Т.В. Мазур, М.Е. Новичихина, А.А. Панова и др.). Сегодня активное и целенаправленное изучение общения ведется в сферах коммерции, бизнеса (Т.Н. Астафурова, Э.Э. Линчевский, Ю.П. Тимофеев, Л.А. Шкатова и др.). Исследований, посвященных профессиональному общению специалиста по социальной работе, недостаточно.

В учебных пособиях под редакцией Е.И. Холостовой «Профессионализм в

социальной работе», 2006; Н.Б. Шмелевой «Социальная работа: личность и профессия, аспект развития», 1999 в рамках рассматриваемых проблем профессионализма специалистов по социальной работе авторы указывают на значимость общения как профессионального инструмента, не определяя его содержания. Стоит отметить учебное пособие Т.Е. Демидовой, 1994, где автор определяет особенности профессионального общения социального работника. Исследования, посвященные общению специалиста по социальной работе, автору диссертации не известны, что стало причиной обращения к этой проблеме. (Результаты исследования отражены автором в учебном пособии «Основы профессионального общения специалиста социальной сферы», 2007. - 286 с.).

Для обоснования нашей точки зрения представляется необходимым изложить основные научно-методические позиции изучаемой проблемы, хотя все аспекты изучения профессионального общения в одной работе невозможно даже перечислить, поэтому мы остановимся на некоторых, важных для нашего исследования.

Общение является значимым понятием для целого ряда научных парадигм, поскольку оно выступает необходимым условием человеческого существования вообще, и трудовой деятельности в частности. Именно поэтому общение изначально обречено на междисциплинарное изучение, хотя в поле зрения каждой науки попадали в основном те проблемы общения, которые были связаны с предметом исследования каждой из них. В связи с тем, что в языке действуют и психические, и общественные факторы, мы должны считать вспомогательными для языкознания науками главным образом психологию, а затем социологию как науку об общении людей в обществе, науку об общественной жизни.

Для анализа категории общения принципиальное значение имеют исследования Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, А.А. Бодалева, А.А. Брудного, М.С. Кагана, В.А. Кан-Калика, А. А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Л.А. Петровской, Б.Д. Парыгина.

Проблема общения прочно и основательно вошла в современную философскую науку, многие ее аспекты изучены серьезно и глубоко (Л.П. Буева, М.С. Каган.). Философия рассматривает общение с методологических позиций, определяя его место в бытии и сознании людей, акцент в общефилософской теории делается на исследовании формирования человеческой сущности в единстве общения и активности, проводится анализ соотношений категорий общения, общественных отношений и деятельности.

Особенно интенсивно проблематика общения разрабатывается в отечественной психологии как на теоретическом, так и на прикладном уровнях (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, А.С. Золотнякова, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломов, К.М. Романов).

Лингвистической наукой исследуются проблемы общения с точки зрения речевых особенностей, изучаются языковые системы. Начало исследованию речевого общения положили труды М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Л.А. Лурия. Исследование речевого общения составляет одно из приори-

тетных направлений в современной лингвистике (Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов).

В научных исследованиях употребляется термин «профессиональная речь», ученые дают различные толкования данному понятию, рассматривая его с различных позиций (В.Д. Бондалетов, Т.Г. Винокур, М.В. Колтунова, О.М. Орлов, О.Б. Сиротинина).

Определим наиболее значимые позиции анализа понятия «профессиональная речь» для нашего исследования.

Главная задача профессиональной речи – обеспечение общения в процессе профессиональной деятельности. Таким образом, предмет профессиональной речи определяется, прежде всего, тем, что относится к той или иной профессиональной сфере. Профессиональная речь какой-либо сферы определяется своим репертуаром жанров, спецификой композиции и речевым оформлением.

Профессиональная речь обеспечивает осуществление основной профессиональной деятельности, подчиняется ее целям, задачам, всегда связана с профессиональными потребностями.

Ю.П. Тимофеев в своей диссертации ввел понятие «коммуникативной профессии», представитель которой не может выполнять свои профессиональные функции без эффективного использования профессионального общения: «Если «деловое» общение «организует» и «обогащает» ту или иную совместную человеческую деятельность, то профессиональное общение выступает в роли главного средства профессиональной деятельности, которое не может быть заменено какими-либо другими средствами и без которого деятельность просто не может быть выполнена» (418,24). Он считает, что «профессиональное общение является фактором, определяющим качественные характеристики результата (продукта) профессиональной деятельности. Несмотря на различия в структуре, целях и задачах конкретных видов деятельности представителей разных «коммуникативных профессий», в них есть главный объединяющий фактор: профессиональное общение, без которого сама профессиональная деятельность не может быть выполнена» (418,25).

«Профессиональный», с нашей точки зрения, имеет не только отмеченное в словарях значение «относящийся к какой-нибудь профессии, связанный с профессией», но и другое: «высокого уровня, качественный, свойственный специалисту своего дела» (ср.: «профессионал - человек, избравший какое-либо занятие своей профессией; хороший специалист»).

Итак, «профессиональное общение» в данном случае означает не только относящееся к трудовой деятельности человека, но и характеризующееся высоким уровнем качества. Все чаще ученые говорят об особой группе коммуникативных профессий (Т.А. Ладыженская, Л.А. Петровская, Е.Ф. Тарасов, Ю.П. Тимофеев, Л.А. Шкатова).

Так, Ю.П. Тимофеев относит к коммуникативным профессиям такие, в которых «обмен информацией в равноуровневом и многоплановом деловом общении с целью изменения тех или иных характеристик личности или группы людей

выступает основным средством профессиональной деятельности. При этом различными элементами психологической структуры профессиональной деятельности являются отдельные субъекты или социальные объединения людей с присущими им психологическими характеристиками» (418, 7).

Он также предлагает разделить *коммуникативные профессии на две большие группы*:

- профессии, в которых общение практически отождествляется с деятельностью или является важнейшим ее средством и условием (например, профессия педагога или практического психолога), в нем роль подготовительной фазы играет перцептивный компонент, без которого коммуникативное и интерактивное воздействие может оказаться лишенным смысла вообще или не достичь нужной цели в частности;

- профессии, в которых общение является важным фактором, способствующим более эффективному выполнению деятельности, которая не сводится к общению (например, различные виды деятельности в сфере услуг - продавец, официант, кассир и т.д.), в этом случае общение играет роль своеобразной фазы (этапа), без которой основная деятельность в полном объеме и достаточно эффективно не может быть осуществлена.

Необходимость изучения профессионального общения обусловлена тем, что оно начинает рассматриваться как важный критерий уровня профессионализма специалистов сферы «человек - человек».

Известно, что в профессиональном общении реализуются три его стороны – коммуникативная, интерактивная и перцептивная, свойственные общению как таковому, но своеобразно преломляющиеся и специфически реализующиеся в профессиональном общении.

Специфика коммуникативной стороны профессионального общения заключается в профессиональном характере передаваемой информации: это информация о профессиональной проблеме, которую предстоит решить, об особых профессиональных способах ее решения.

Общаясь с коллегами, специалист сознательно избирает особые способы воздействия, те, которые реально могут способствовать достижению поставленной профессиональной цели, - в этом мы видим особенность интерактивной стороны профессионального общения.

Специфика перцептивной стороны в этом виде общения, с нашей точки зрения, проявляется в том, что человек воспринимает и познает себя и партнера как представителей определенной профессиональной группы.

От других видов общения профессиональное общение отличается прежде всего целью и сферой действия. Профессиональное общение всегда нацелено на решение профессиональных задач. Сфера профессионального общения достаточно широка – это сфера профессиональной деятельности, в то время как сфера делового общения, несомненно, близкого к профессиональному, ограничена только сферой деловых отношений.

Важнейшей отличительной чертой профессионального общения является его

ситуативный характер: четко заданы временные, пространственные и иные условия общения. Отличается в зависимости от ситуации и состав участников профессионального общения. Профессиональное общение одновременно может разворачиваться в двух направлениях: по горизонтали (если коммуниканты занимают равное положение в организации) и по вертикали (если коммуниканты находятся в отношениях субординации).

Деятельность специалиста по социальной работе носит коммуникативный характер. Коммуникативная деятельность в целом, и в социальной работе в частности, выступает как один из видов жизнедеятельности человека, в котором представлена информационная сторона общения. Данный факт подтверждают исследования Института среднего профессионального образования РАО, где при составлении профессиограмм специалиста по социальной работе одно из первых мест занимает коммуникативность.

Таким образом, деятельность специалиста по социальной работе носит коммуникативный характер и представлена в процессе общения.

Учитывая названные характеристики, под **профессиональным общением** мы понимаем процесс взаимодействия лиц, объединенных принадлежностью к одной профессии, в ходе которого происходит обмен профессионально значимой информацией, профессиональным опытом и идеями, организующий совместную деятельность и направленный на реализацию поставленной профессиональной цели.

Анализ образовательного стандарта по социальной работе, квалификационных требований к специалисту по социальной работе, наша многолетняя профессиональная деятельность, эмпирические исследования, проведенные в Курганском государственном институте и Курганском институте государственной и муниципальной службы филиала Уральской академии государственной службы при президенте России в г. Кургане, позволяют определить особенности профессионального общения специалиста по социальной работе.

Профессиональное общение специалиста по социальной работе рассматривается нами как система внутренних языковых ресурсов, необходимых для построения эффективного межличностного взаимодействия специалиста и коллег, специалиста и клиента (людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации - бездомных, инвалидов, детей группы риска, безработных, и других категорий граждан) с целью оказания социальной помощи нуждающимся.

Главная особенность общения в социальной работе заключается в том, что и специалист по социальной работе, и клиент выступают как субъекты взаимодействия.

Коммуникативная сторона общения специалиста по социальной работе состоит в обмене информации между коллегами, клиентами; *интерактивная* сторона заключается в организации взаимодействия между ними, например, когда необходимо согласовать действия, функции, повлиять на настроение, поведение клиента; *перцептивная* сторона общения включает понимание процесса восприятия специалистом по социальной работе клиента.

С точки зрения целей профессиональной деятельности специалиста следует выделить следующие **функции общения** в социальной работе.

Диагностическая – в процессе общения с клиентом специалист по социальной работе определяет проблемы клиента; диагностика позволяет специалисту прогнозировать дальнейшее развитие диалога с клиентом и заранее предполагать, к какому результату могут привести его речевые поступки, подбирать соответствующие уровню собеседника средства информации и воздействия.

Информационная - в результате общения специалист по социальной работе получает информацию от коллег и клиентов, информация определяет дальнейшие профессиональные действия специалиста, при этом специалист является и получателем информации, и отправителем информации.

Воздействующая - изменение состояния, поведения, установок, потребностей, действий клиентов.

Самопрезентативная - специалисту по социальной работе важно в процессе общения вызвать к себе стабильное расположение клиентов и коллег.

Регуляторная - проявляется в форме сознательной регуляции специалистом по социальной работе своего поведения, в оказании помощи и созданий условий для изменений партнера.

Организационная - заключается в непосредственной организации взаимодействия специалистом по социальной работе с клиентом и коллегами.

Побудительная - стимулирование активности партнера для выполнения определенных действий.

Аффективная - заключается в эмоциональной стимуляции, разрядке, облегчении, психологическом комфорте и контроле эмоций, коррекции или создании социально значимого аффективного отношения.

Эмпатийная - функция взаимного сопереживания.

Фасилитативная - процесс общения специалиста по социальной работе с клиентом является основой многих методов решения проблем клиентов (беседа, исповедальная терапия, библиотерапия, консультирование и т. п.).

Управленческая - рассматривается как процесс, включающий многообразные формы и методы управления взаимодействием коллег и клиентов.

В процессе профессиональной деятельности специалист комплексно реализует все функции общения. Знание профессиональной специфики указанных функций помогает специалисту понять ориентировочную основу эффективно-го речевого поведения.

Общение в социальной сфере между профессионалами и людьми, обращающимися к ним за помощью, происходит в различных формах, которые зависят от уровня общения, его характера, цели. Наиболее типичные формы общения в социальной работе такие, как формально-ролевое и неформальное общение. *Формально-ролевое* общение предполагает различной продолжительности связи между людьми, которым присущи определенные роли. Участники такого общения выполняют определенные функции по отношению друг к другу. Отношения в процессе такого взаимодействия носят служебный характер.

Неформальное общение представляет собой всевозможные личностные контакты. Это неслужебные контакты, в центре внимания которых оказываются личностные отношения. Оно многогранно, тонко, а потому невозможно без внимания человека к человеку, без сочувствия и сопереживания, без определенной степени эмоциональной близости.

Общение в социальной работе может быть как *опосредованным* – при помощи письменных консультаций по правовым нормам и законам по социальной защите населения, так и *непосредственным* – при контактах между специалистами по социальной работе и различными категориями клиентов.

Таким образом, «канал общения» может быть разным, чаще всего в речевой практике специалист вступает в контакт, используя устную форму речи, но достаточно активно используется и письменная форма речи (составление текстов официально-деловой переписки, оформление договоров, социальных карт, ведение личных записей и др.).

Согласно экологической теории цели социальной работы: активизировать способности людей решать проблемы и выходить из затруднительных ситуаций; налаживать связи людей с системами, которые обеспечивают их ресурсами, услугами и возможностями; способствовать эффективному и гуманному функционированию этих систем; развивать социальную политику (388). Инструментом достижения указанных целей и является процесс общения.

Целью профессионального общения специалиста по социальной работе является разрешение физических, материальных, социально-психологических, педагогических, правовых проблем клиента, тогда как педагогическое общение нацелено на решение учебных, образовательных, развивающих и воспитательных задач.

Содержанием общения в социальной работе является адаптация клиента к новым социально-экономическим условиям, что предполагает восстановление основных социальных функций личности, ее социальной роли как субъекта основных сфер жизни общества. Общение в социальной работе, как правило, носит контактный, непосредственный, межличностный характер.

При исследовании специфики общения специалиста по социальной работе следует указать специфику речевой деятельности специалиста по социальной работе.

Как известно, Л.С. Выготский определяет речевую деятельность как вид деятельности, который характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, состоит из нескольких последовательных фаз – *ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля*. В соответствии с этими фазами осуществляется каждое отдельное речевое действие (69).

Рассмотрим данную структуру в соотношении с речевой деятельностью специалиста по социальной работе: *ориентировка* связана с умением специалиста по социальной работе правильно определить коммуникативную ситуацию; в фазе *планирования* специалист по социальной работе восстанавливает в памяти репертуар речевых клише, отвечает для себя на вопрос: «Что нужно сказать в

данной ситуации?»; фаза *реализации* связана с произнесением постоянно применяемых, повторяющихся отдельных языковых единиц (например, «Слушаю вас», «Сядите, пожалуйста» и др.) и импровизационных моментов в зависимости от ситуации; на этапе *контроля* определяется эффект ситуации профессионального общения, в данном случае основная функция речи реализуется в процессе произнесения для установления обратной связи с целью выявления точности восприятия, степени понимания.

Исследователи выделяют четыре вида речевой деятельности, которые в свою очередь делят на две группы в зависимости от психофизиологических функций человека, связанных с созданием и восприятием высказываний.

Продуктивные (связанные с созданием речевого высказывания): *говорение, письмо*. Рецептивные (связанные с восприятием и осмыслением речевого высказывания): *слушание, чтение*. Нами исследована специфика всех видов речевой деятельности специалиста по социальной работе и описана в учебном пособии (128, 64 – 76).

Для нашего исследования концептуально важным является понятие «коммуникативная деятельность». З.С. Смелкова в учебном пособии «Педагогическая риторика» отмечает: «Коммуникативная сторона деятельности обеспечивается речевой деятельностью. Знание ее специфики, законов, этапов протекания во многом обеспечивает формирование и совершенствование умения общаться с учетом ситуации, характера, поставленных целей и задач, которые возникают в процессе жизнедеятельности человека. Речевая деятельность – это способ реализации общественно-коммуникативных потребностей человека в процессе общения» (318, 149).

Соотнесём наблюдения З.С. Смелковой со спецификой коммуникативной деятельности специалиста по социальной работе.

Коммуникативная деятельность в социальной сфере - это многоплановый процесс установления и развития контактов между специалистами по социальной работе и клиентами, порождаемый социальными и психологическими особенностями клиента, строящийся на отношениях доверия и партнерства.

Укажем специфику факторов, формирующих коммуникативную ситуацию профессионального общения специалиста по социальной работе.

Коммуникантами в профессиональной деятельности специалиста могут быть коллеги и клиенты.

Специалист по социальной работе должен всегда адекватно оценивать свою речевую роль, анализировать, насколько его речевое поведение соответствует речевой роли и коммуникативным ожиданиям партнеров по общению, учитывать особенности клиентов, форму, уровни общения, для специалиста важны знания стереотипов поведения людей конкретной социальной группы в конкретной ситуации общения.

Исследователь И.А. Зимняя, ссылаясь на зарубежных авторов, называет 13 профессиональных ролей, специфика которых определяется их функциональными обязанностями (151).

➤ Специалист по социальной работе, который выявляет людей, группы людей, испытывающих трудности (находящихся в кризисной ситуации) или находящихся в опасности быть подвергнутыми некоторому насилию (находящихся в состоянии риска). Задачей этого специалиста является установление факторов окружения, создающих проблемы. Эта роль может быть названа «**Определитель клиента**».

➤ **Брокер** - специалист по социальной работе, направляющий людей в существующие службы, которые могут быть им полезны, с целью дать возможность людям использовать систему социальных служб и связать эти службы.

➤ **Посредник, «буфер»** - специалист по социальной работе, который находится между двумя людьми, человеком и группой или двумя группами, с тем чтобы помочь людям преодолеть разногласия и продуктивно работать вместе.

➤ **Адвокат, защитник** - специалист по социальной работе, который борется за права и достоинство клиентов, нуждающихся в этой помощи. Его деятельность включает борьбу за обслуживание, помощь отдельным людям, группам, общностям, борьбу за изменение в законах или имеющейся практике с позиции целого класса людей и/или сегмента общества.

➤ **Оценитель** - специалист по социальной работе, который собирает информацию; оценивает проблемы обратившихся к нему, а также групп, сообществ; помогает принять решение для действия.

➤ **Мобилизатор** - специалист по социальной работе, который собирает, приводит в движение, запускает, активизирует, организует действия уже существующих или (после того, как их соберет) новых групп для решения проблем. Мобилизация может выполняться и на индивидуальном уровне.

➤ **Учитель** - специалист по социальной работе, который передает информацию и знания.

➤ **Корректор поведения** - специалист по социальной работе, который работает над тем, чтобы внести изменения в поведенческие стереотипы, навыки и восприятия клиентов или групп.

➤ **Консультант** - специалист по социальной работе, который действует совместно с другими работниками или агентствами с целью помощи в решении проблем клиента.

➤ **Проектант сообществ** - специалист по социальной работе, планирующий развитие программ деятельности сообществ.

➤ **Менеджер информации** - специалист по социальной работе, который собирает, классифицирует и анализирует данные о социальной среде.

➤ **Администратор** - специалист по социальной работе, который управляет агентством, учреждением, программой (проектом) или социальной службой.

➤ **Практик** - специалист по социальной работе, обеспечивает конкретную постепенную помощь, заботу (физическую, бытовую, финансовую) либо в учреждении, либо на местах.

Каждая из этих профессиональных ролей предполагает определенное речевое поведение специалиста по социальной работе, объединяющим является то-

лерантный характер поведения.

Коммуникативные цели профессионального общения, обусловлены коммуникативной толерантностью.

Общими коммуникативными целями специалиста по социальной работе являются: сообщить, узнать, установить контакт с адресатом, убедить адресата принять идею, заставить его что-то сделать, выразить свои чувства и эмоции, обеспечить преемственность и накопление знаний другими, оказать терапевтическое воздействие на адресата. **Частные коммуникативные цели специалиста по социальной работе:** спросить, поблагодарить, возразить, согласиться, дать гарантию, выразить сочувствие, доказать, отказать, заявить, высказать критику, обвинить, уведомить, ответить, разрешить, приказать и др.

В профессиональной деятельности специалиста по социальной работе в зависимости от ситуации можно выделить речь *информирующую* (например, выступление на консилиуме), *эмоционально-оценочную* речь (например, похвала клиента, который предпринимает активные действия в решении своей проблемы); *аргументирующую* речь (например, убеждение безработного встать на учет в центр занятости населения).

На этапе кодирования специалисту по социальной работе важно соблюдать принципы коммуникативных и этических норм, опосредуя их через конкретную ситуацию общения, например, решая социальные проблемы человека малообразованного, по принципу социального доказательства специалист может использовать те же слова и формы слов, что и клиент, что в особенности важно на этапе установления контакта, «разговаривай с людьми на их языке», главное, чтобы данная система была общей для партнеров по общению. Кодирование должно обеспечить адекватную интерпретацию сообщения получателем, совпадающую с поставленной отправителем целью. В процессе толерантного общения проявляется синтония как интуитивное созвучие специалиста с клиентом, на уровне высказывания это фиксируется в речевых клише: «*Я вас хорошо понимаю*», «*Я сочувствую вам*» и др.

Обращая внимание на **внутренние обстоятельства** общения специалисту важно учитывать психологическое состояние клиента, если клиент сам обратился за помощью к специалисту, следует определить мотив(ы), причину(ы), вызвавшие это общение. **Внешние обстоятельства:** место (учреждение социальной защиты, больница, дом и т.п.), время, продолжительность, общение по телефону или личное и т.п.). Внешние обстоятельства имеют важное значение не только как фактор, составляющий коммуникативную ситуацию, но и как фактор, влияющий на эффективность социальной помощи. Исследователи отмечают, что определяющее значение имеет место общения для разграничения формального/неформального общения. Например, в последнее время в технологиях работы с безнадзорными и беспризорными детьми используется метод работы на улице. Для установления контакта с детьми специалисты выходят на улицу в те места, где могут находиться беспризорные дети (подвалы, теплотрассы и др.). В привычных для детей условиях они охотнее идут на контакт со специалистами.

Таким образом, специалисту необходимо знать особенности структур и языковых элементов коммуникативных действий для эффективности профессионального общения. В профессиональной деятельности специалиста по социальной работе все компоненты коммуникативной ситуации в совокупности обеспечивают успешность общения на всех его этапах.

При коммуникативном взаимодействии с клиентом и коллегами специалист по социальной работе необходимо выбрать свой стиль общения. **Стиль общения** – это структурное единство выразительных средств, применяемых коммуникаторами в общении и создающих, во-первых семантическое, т.е. смысловое поле коммуникаций, во-вторых, определяющих меру совместимости коммуникативных ценностей и харизматических качеств лидеров общения, «уровни глубинного общения».

В.В.Бойко рассматривает понятие «*коммуникативный стиль личности*» как совокупность привычных для личности способов и средств установления и поддержания контактов с окружающими в различных формах взаимодействия: беседах, переговорах, спорах и других ситуациях общения. Данная категория важна и имеет особую значимость для специалиста по социальной работе, так как коммуникативный стиль может вызвать либо комфортное, либо нейтральное, либо дискомфортное состояние в зависимости от того, какое энергетическое влияние оказывает и в какой мере способствует возникновению атмосферы плодотворного сотрудничества. Исследователь выделяет три коммуникативных стиля:

синергический – отличается тем, что личность своей манерой взаимодействия с партнером способствует объединению и увеличению эффективности совместной деятельности. Это становится возможным, во-первых, благодаря беспрепятственному информационному обмену между участниками отношений, и, во-вторых, в результате синхронизации их энергий, слаженности их деятельности;

нонсинергический – характеризуется тем, что личность не может или не хочет содействовать успеху совместного труда. Она занимает позицию отстраненного наблюдателя, воздерживается проявлять инициативу, не демонстрирует соучастие и сопереживание в рабочем процессе;

антисинергический – выражается в активных деструктивных формах поведения личности при взаимодействии с партнером. Личность наносит вред процессу и результатам совместной деятельности тем, что обычно демонстративно противопоставляет себя большинству либо конфликтует сама, либо провоцирует конфликты (45). Во многих источниках авторами различаются три стиля общения: *авторитарный, либеральный и демократический*, хотя в чистом виде они не встречаются. Прокомментируем особенности использования данных стилей в социальной работе.

Первый основан на запретах, надзоре и подавлении личности клиента. При этом специалист по социальной работе ориентируется на некоего «усредненного» клиента и исходит из абстрактных требований к нему, не учитывая его индивидуальные особенности, например, инициативу и самостоятельность личнос-

ти в принятии решений. При таком подходе к клиенту его часто характеризуют как пассивного, недисциплинированного, неорганизованного человека.

Либеральный стиль, наоборот, подчинен «стихии общения». Характер общения задают сами клиенты. В данном случае специалист, как правило, не добивается поставленной цели в общении.

Демократический стиль общения отмечается тем, что специалист стремится учесть индивидуальные особенности клиента, он разнообразен и инициативен в контактах с людьми, его основная роль - организация взаимодействия и сотрудничества, он объективен в оценках. В профессиональном общении необходимо сочетание стилей. Например, демократический стиль с элементами либерального стиля более эффективен при общении с активными клиентами, готовыми решать свои проблемы. При общении с пассивным клиентом результативным оказывается демократический стиль в сочетании с авторитарным.

Стиль общения должен быть гибким, адаптированным к конкретной коммуникативной ситуации.

В целом, все варианты стилей общения в социальной работе можно свести к двум типам: диалогическому и монологическому. В *монологическом общении* взаимодействие специалиста по социальной работе и клиента строится на подчинении и исполнительности одной из сторон (клиента), хотя практика социальной работы убеждает, что наиболее радикальный, эффективный путь, ведущий к организации продуктивных контактов одного человека с другим – достижение между ними *диалогического общения*. Укажем *отличительные особенности диалогического общения*:

- равенство позиций специалиста по социальной работе и клиента, при котором осуществляется взаимодействие, формируется способность принять позицию другого, взаимное уважение и доверие;
- отсутствие оценок, полное принятие клиента таким, какой он есть;
- формирование у специалиста по социальной работе и клиента сходных мнений относительно одной и той же ситуации;
- особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств и переживаний;
- способность участников общения видеть, понимать, активно использовать разнообразный спектр коммуникативных средств.

Диалогическое общение носит субъект-субъектный характер. В нем есть направленность на постижение существа обсуждаемого предмета и всего того, что привносит другой собеседник от себя, своей позиции. Специалист по социальной работе и клиент вступают в равноправные отношения с целью совместного изучения и решения социальной проблемы. В психолого-педагогическом плане данный уровень характеризуется полным взаимоприятием партнерами по общению друг с другом, положительным эмоциональным тоном их взаимоотношений, предполагающим потребность и возможность взаимораскрытия.

*Анализ исследований позволяет выделить **функции вербальной коммуникации в социальной работе:***

- содействие клиенту в определении вариантов выхода из трудной жизненной ситуации;
- обмен информацией. Специалист по социальной работе предоставляет информацию о разновидностях социальных услуг, способствующих разрешению трудной жизненной ситуации клиента. В свою очередь, клиент предоставляет информацию о причинах возникновения у него трудной жизненной ситуации;
- отношение говорящего (специалиста по социальной работе или клиента) к предмету обсуждения (способам разрешения трудной жизненной ситуации, результатам, достигнутым клиентом и т.д.);
- воздействие на клиента (специалиста по социальной работе) или адресата (в случае письменной речи).

В целом, умения и навыки вербального общения, играют значимую роль в профессиональном общении специалиста по социальной работе. Исследователями (Л.А. Петровская, И.М. Юсупов и др.) установлено, что в процессе взаимодействия людей большая часть коммуникаций осуществляется за счет невербальных средств общения. Их проявление обусловлено импульсами подсознания, и затрудненное регулирование импульсов позволяет доверять невербальной речи больше, чем вербальному каналу общения. Ученые, анализируя феномен невербального общения, выделяют понятие «невербальное поведение личности» – это социально и биологически обусловленный способ организации усвоенных индивидом невербальных средств общения, преобразованных в индивидуальную конкретно-чувственную форму действий и поступков. Изучением невербальных средств занимаются многие современные науки, появилось особое научное направление в лингвистике – *паралингвистика* – раздел языкознания, изучающий невербальные средства, включенные в речевое сообщение и передающие вместе с вербальными средствами смысловую информацию.

В общении невербальное поведение выступает объектом интерпретации как показатель скрытых для непосредственного наблюдения социально-психологических характеристик человека.

В целом **функции невербальной коммуникации** можно разделить на три группы: *дополнение, усиление речи, замещение речи, репрезентация эмоциональных состояний партнеров по общению.*

Таким образом, эффективность взаимодействия специалиста по социальной работе и клиента определяется не только тем, как понятны слова собеседника, но и умением правильно интерпретировать визуальную информацию, то есть взгляд партнера, его мимику и жесты, телодвижения, позу, дистанцию и угол общения, а также темп и тембр речи. Анализ данной информации даёт возможность определить морально-личностный потенциал клиента; информацию о намерениях и ожиданиях клиента; оценить, насколько клиент воспринимает информацию, как ее интерпретирует.

Можно выделить основные виды невербальных средств, знание которых необходимо специалисту по социальной работе. *Визуальные* невербальные средства, воспринимаемые зрением: физический облик человека (пол, возраст, на-

циональность, настроение, одежда, очки, украшения, причёска, косметика и т. п.), манеры. *Ольфакторные* невербальные средства: запахи окружающей среды, естественные и искусственные запахи человека, а также мимика, жесты, позы, пространственная организация коммуникации, акустические и тактильные относятся к невербальным средствам.

Специалисту по социальной работе необходимо уметь учитывать данные *кинесики* – науки, изучающей язык тела и *проксемики*, изучающей расстояния между людьми в процессе коммуникаций, *такесики* – науки, изучающей прикосновения в ситуации общения (рукопожатия, поцелуи, поглаживания, похлопывания, объятия и т.п.).

Профессиональное общение специалиста по социальной работе считается наиболее эффективным тогда, когда цели коммуникативного взаимодействия достигнуты каждым участником коммуникации и общение становится не только инструментом профессиональной деятельности, но и типом отношений между специалистом и клиентом. Анализ особенностей профессионального общения специалиста по социальной работе позволяет отметить специфику функционального общения, то есть соотносённого с его профессиональными функциями, а также его диалоговый характер.

3.2. Коммуникативная толерантность как комплексное профессионально значимое коммуникативное умение специалиста по социальной работе

Малоизученными в современной лингводидактике остаются вопросы развития у студентов умений толерантного общения как профессионально важного для них. Прежде всего, это связано с отсутствием исследований, определяющих природу толерантного общения. Задачей данного исследования является разработка концепции использования КРИ как интерактивного метода обучения будущих специалистов профессиональному общению, следовательно, определяя общение специалиста по социальной работе как толерантное, необходимо указать его характеризующие свойства и механизмы.

Толерантное общение, на наш взгляд, является функциональной, процессуальной стороной профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, с нарушением правил толерантного общения наступает серьезная опасность снижения эффективности профессиональной деятельности специалиста в области диагностики, консультирования, реабилитации, адаптации и других технологий, т.е. толерантное общение специалиста по социальной работе ориентировано на решение профессиональной задачи.

Результаты многочисленных исследований (А.Г. Асмолов, В.В. Бойко, А.Н. Лутошкин, А.В. Мудрик, Б.С. Уманский, Н.И. Формановская, Г.П. Щедровицкий) показали, что *именно толерантность является главным условием эффективного взаимодействия между людьми.* Толерантность в общении способствует познанию позиции, мнения другого, стабилизирует сам процесс общения. Исследователи, рассматривая толерантность в сущностном аспекте, от-

мечают, что она является базисом или основой общения. В аспекте развития толерантность знаменует начало процесса становления гармоничного общения, которое является конечным пунктом толерантности.

Исследователь В.М. Гришук отмечает, что может быть построена логическая взаимосвязь толерантности и общения: взаимодействие – толерантность – общение – общность. Объект толерантности в этом процессе превращается в субъект общения (90,38).

Толерантность, проявляемую индивидом в процессе общения с окружающими людьми, исследователи называют коммуникативной. Прокомментируем некоторые научные позиции, определяющие природу коммуникативной толерантности.

В научных исследованиях существуют различные, как противоположные, так и эклектические подходы к трактовке толерантности. Но, несмотря на обилие теоретического, эмпирического, экспериментального материала о феноменологическом проявлении коммуникативной толерантности, наблюдаем недостаточность разработанности названной проблемы.

В научном обиходе «терпимость» всё чаще заменяют словом «толерантность». Гуманистическая философия, психология и педагогика ненасилия являются методологической основой терпимости и толерантности. Позиция эта отражена в работах А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла.

В Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО *толерантность* определяется как «*уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности*» (107, 7). В данном толковании мы наблюдаем смысловое приращение данного понятия к этическим нормам коммуникации.

Современные исследователи (455; 280) указывают на тот факт, что в русском языковом сознании концепт толерантности только начинает складываться, поэтому его границы довольно неопределенны и расплывчаты. О.А. Михайлова отмечает, что предварительные результаты исследования этого понятия показали «что слово толерантность в современном языковом сознании оказывается многозначным. Оно понимается как: 1) высокое душевное качество, способность личности без внутренней агрессии воспринимать другого, имеющего иные/противоположные ценностные установки; 2) терпимое, лояльное отношение к другому, сознательно признающее право его существования; терпимое отношение к убеждениям, мнениям и верованиям другого; 3) поведение человека в ситуации конфликта, подчиненное стремлению достичь взаимного понимания и согласования разных установок, не прибегая к насилию, к подавлению человеческого достоинства, а используя гуманитарные возможности. Такое понимание позволяет определить толерантность, во-первых, как психологический феномен (душевное качество); во-вторых, как социальный феномен (отношения между личностями); в-третьих, как коммуникативный феномен (поведение личности) (205, 15). *Коммуникативная толерантность может наблюдаться на двух уровнях: на уровне мотивационно-ценностного отношения к взаимодей-*

ствию как к равноправному диалогу и на уровне проявления ее в коммуникативном поведении.

Как мы отметили, толерантное общение имеет **этическое** основание. Для эффективной организации толерантного общения специалисту важно знать и соблюдать коммуникативные и этические нормы.

Исследователи выделяют следующие принципы коммуникативных норм: установка на коммуникативное сотрудничество как следствие принципа кооперации; принцип целесообразности; принцип гармоничности общения (баланс между информативностью и эмоциональностью); принцип структурирования общения. Для толерантного общения данные принципы имеют особую значимость. Толерантное общение специалиста по социальной работе отличается повышенной ответственностью за результат (помощь человеку, находящемуся в трудной жизненной ситуации), поэтому установка на коммуникативное сотрудничество должна быть исходной. Принцип целесообразности имеет особую значимость для толерантного общения в момент выбора тактики и стратегии общения, как было указано, деятельность специалиста носит посреднический характер (специалист по социальной работе координирует деятельность организаций, учреждений), в данном случае важно правильно выбрать группу специалистов, которая может помочь клиенту. Речевое поведение специалиста должно соответствовать его профессиональной роли, которую он выполняет: «адвокат», «учитель» и др.; в целом процесс толерантного общения специалиста должен носить гармоничный характер, специалист должен владеть коммуникативными техниками, направленными на процесс гармонизации общения, в данном случае специалист должен следовать принципу гармоничности. Данные примеры охватывают разные ситуации толерантного общения специалиста, хотя каждая ситуация общения включает в себя указанные принципы.

Этические нормы базируются на основополагающих нормах этики. В современных исследованиях, посвященных этике (Г.М. Андреева, В.К. Белолипецкий, А.П. Егоршин и др.), проводится глубокий анализ данной категории, раскрываются особенности функционирования этических норм в жизнедеятельности человека. Исследованиям профессиональной этики социальной работы посвящены труды Г.П. Медведевой. Автор выделяет толерантность как основной этический принцип социальной работы (272). Кодификация профессиональной этики специалиста по социальной работе отражена в профессионально-этическом кодексе социального работника России, принятом Межрегиональной ассоциацией работников социальных служб 22 мая 1994 года.

Особенностью профессиональной этики является то, что специалисты по социальной работе имеют дело с человеческими страданиями и проблемами, наиболее важным в социальной работе является *уважение человеческого достоинства*, независимо от различия по расовому, сексуальному, возрастному, религиозному, политическому, языковому, социально-экономическому и др. признакам, способностям, характеристикам и т.п.

Особую значимость для толерантного общения имеет соблюдение этичес-

ких норм (М.Р. Савова, Н.И. Формановская и др.). Чтобы высказывание было оценено с точки зрения этических норм как положительное (приличное), весь процесс общения должен быть направленным на соблюдение этических норм.

Особенностью функционирования этических норм является их подвижность, гибкость, которая определяется изменяющейся ситуацией. Как известно, именно на уровне контекста коммуникативной ситуации проявляется в большей степени речевая культура человека. Например, в процессе общения с клиентом, в момент обсуждения проблем, нефункциональным будет излишнее использование этикетных формул: «Скажите, пожалуйста», «Спасибо, что ответили» и т.п. В данном случае этикетные формулы коммуникативно не обусловлены.

Для облегчения восприятия сообщения партнёром специалисту необходимо структурировать информации, для этого ему следует знать постулаты Г.П. Грайса, в которых сформулированы основные правила партнёрского общения.

В связи с постулатами вежливости можно упомянуть и риторические правила для говорящего и слушающего, которые также имеют отношение к вежливому общению (толерантному) и рекомендованы специалисту. Приведем в качестве иллюстрации некоторые из них, например, говорящему предписывается:

- не наносить своей речью ущерба адресату - оскорбление, обиду, пренебрежение, уничижение и т.п.;
- следовать логике развертывания темы, следить за изложением, чтобы вывод следовал из посылки, а также выдерживать текст в едином стиле;
- находить оптимальные языковые средства выражения своих мыслей, чувств, оценок, отношений, предпочтений, желаний, учитывая возможности восприятия и понимания текста адресатом, его фоновые и текущие знания, заинтересованность предметом речи и т.д.

В свою очередь, слушающий обязан:

- отдавать предпочтение слушанию перед всеми другими видами деятельности, т.е. обязательно выслушивать собеседника;
- не сбивать собеседника с темы, неуместно прерывать, вставлять колкие замечания и т.п.;
- умело входить в коммуникативное взаимодействие, вовремя подавая ответную реплику и организуя диалог.

С постулатами, правилами и максимами этикетного общения связаны и соответствующие речевые тактики, например, уход от прямого ответа, вызванного некорректным вопросом, подмена подлинной отрицательной характеристики положительной, но из другой области; многочисленные тактики одобрения, комплимента и др.

Толерантное общение невозможно без планирования деятельности - без продуманной стратегии и тактики речевого поведения. Теоретические исследования в области стратегий и тактик принадлежат многим ученым (162, 407 и др.). Термины «стратегия» и «тактика», несмотря на их широкое употребление (и не только в лингвистике), разными исследователями используются в разных контекстах.

В самом общем смысле речевая стратегия включает в себя планирование

процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана.

Обычно *стратегия* рассматривается как *искусство руководства*, основанное на правильных прогнозах относительно цели», а *тактика* - как *приемы, способы достижения этой цели*.

В общем смысле стратегия включает в себя планирование построения процесса речевого взаимодействия в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию плана, т.е. линию беседы (415).

О.С. Иссерс рассматривает стратегию как когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнера (162, 100), т.е. основными составляющими речевой стратегии также считается прогнозирование и контроль над осуществлением плана.

Лингвистами коммуникативная стратегия понимается как комплекс определенных речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели. Лингвистические основания коммуникативных стратегий лежат в области языкового варьирования. *Выбор одного из вариантов (лексического, грамматического и т.д.) в большинстве случаев не бывает случайным и определяется стратегической либо тактической целью*.

С позиции прагмалингвистического подхода стратегия определяется как «совокупность речевых действий», а тактика как «цепочка решений говорящего, его выборов определенных коммуникативных и языковых средств».

Приведем несколько определений рассматриваемых понятий, близких нашему пониманию. О.С. Иссерс в своём исследовании даёт следующие определения: «...речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели», «...речевой тактикой следует считать одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии» (162).

Исследователь В.Б. Кашкин отмечает, что коммуникативная стратегия - это часть коммуникативного поведения или коммуникативного взаимодействия, в которой серия различных вербальных и невербальных средств используется для достижения определенной коммуникативной цели (174).

Можно установить, что при определении стратегии учитываются такие характеристики, как зависимость выбора стратегии от цели и коммуникативного намерения, а также зависимость от ситуации.

Для нашего исследования важна мысль о том, что, по мнению О.И. Иссерс, при анализе стратегии важно учитывать **установку** на сотрудничество коммуникантов или отсутствие этой установки. Вступая в коммуникативные отношения с клиентами в рамках толерантного общения, специалист по социальной работе выбирает стратегию толерантного поведения под влиянием определенной коммуникативной установки на достижение собственных целей и/или целей партнера.

Мотивационные ориентации связаны с различными типами социальных отношений, поскольку могут содержать возможность или невозможность удов-

летворения потребностей коммуникантов, отражают систему целей, мотивов и интенций коммуникантов. Данное утверждение соответствует и нашему представлению о понятии установки на взаимодействие. Мы выделяем в качестве установки коммуникативную толерантность, направленную на терпимость по отношению к партнёру, проявление сочувствия и др.

Таким образом, при употреблении термина «стратегия» мы будем понимать толерантную направленность речевого поведения специалиста в интересах достижения цели профессионального общения, главной из которых является: установить доверительные отношения с клиентом.

С точки зрения речевого воздействия стратегию можно рассматривать только с помощью анализа тактик, поскольку слово «стратегия» в переводе – искусство планирования, основанное на правильных и далеко идущих прогнозах. А тактика – это использование приемов, способов достижения какой-либо цели, линии поведения кого-либо. В этом контексте стратегия является комплексным феноменом, а тактика – аспектным.

Коммуникативная тактика - более частный аспект рассмотрения коммуникативного процесса, по сравнению с коммуникативной стратегией. Она соотносится не с коммуникативной целью, а с набором отдельных коммуникативных намерений.

Коммуникативные тактики представляют собой выбор и последовательность речевых действий, характеризующихся своей задачей в рамках реализуемой коммуникативной стратегии.

Коммуникативная тактика может включать как одно, так и несколько высказываний, говорящий может контролировать успех/неудачу конкретного речевого акта на отдельных этапах диалога и корректировать свои речевые действия с учетом перлокутивных эффектов.

«Владение стратегиями и тактиками входит в прагматическую компетенцию говорящего: чем более он компетентен в языке и речи, в применении постулатов и правил общения, тем многообразнее и гибче его стратегии и тактики и тем успешнее он добивается своих целей» (438, 72). Конечная успешность или неуспешность речевого акта является следствием комбинации различных стратегий и тактик обоих участников коммуникативной ситуации.

По нашим наблюдениям, применительно к типичным ситуациям профессионального общения специалиста по социальной работе, следует особо выделить коммуникативную стратегию толерантности, которая, исходя из профессиональных коммуникативных целей и типичных профессиональных ситуаций при взаимодействии с клиентами будет выражаться в следующих тактиках: убеждение, проявление сочувствия, одобрения, утешения, похвалы, заботы, тактики уточняющих вопросов, информирования.

Таким образом, принципы сотрудничества П. Грайса и постулаты вежливости Дж.Лича, риторические правила для говорящего и слушающего соответствуют стратегии толерантного общения. *Быть толерантным в общении - соблюдать коммуникативные нормы, быть вежливым, т.е. проявлять уважение к*

партнеру по общению, что выражается в доброжелательном отношении к нему. Взаимосвязь коммуникативной толерантности с категорией вежливости является несомненной. «Коммуникативная категория толерантности объединяет совокупность более частных концептов и категорий – таких как вежливость, сохранение лица собеседника...» (407, 338). Н.И. Формановская определяет связь категории вежливости и толерантности следующим образом: «Толерантность и вежливость – как две стороны одной медали: «в общении не делай плохого другому, делай ему хорошее» (438, 360). Объединяющим фактором является нравственная основа данных понятий.

В межличностных отношениях специалиста с клиентом коммуникативная толерантность выступает условием развивающего взаимодействия, способом установления доверительного контакта, является основой доброжелательного отношения профессионала к клиенту, который может вызвать неприязнь. При этом толерантное общение специалиста ориентировано на решение профессиональной задачи. Мы разделяем точку зрения В.В. Бойко, который отмечает, что несформированность коммуникативной толерантности и отрицательная коммуникативная установка выражаются в поведенческих реакциях; таких, как завуалированная и открытая жестокость к людям, склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной деятельностью (45,398). По мнению ученого, коммуникативная **толерантность – это отражение в речевом поведении положительной коммуникативной установки** (90, 23).

Коммуникативная установка – интеллектуальная предрасположенность, настроенность на определенное понимание, отношение к людям, предметам и событиям, с которой индивид вступает в коммуникацию, и, шире, общий настрой на коммуникацию или напротив, стремление избегать вербальных контактов (204). Приведем ещё ряд определений, раскрывающих сущность установки.

В.Н. Судаков утверждает, что установка – это эмоционально-волевая готовность индивида к определенному действию (409). В нашем исследовании мы рассматриваем общение как особую форму взаимодействия, следовательно, *коммуникативная установка* – есть состояние готовности индивида к общению, настроенности на определенный тип взаимодействия. Установка не означает определенное психическое состояние в тот или иной определенный момент времени. Она является свойством индивида в целом и, следовательно, на базе коммуникативной установки возможно сформировать коммуникативную толерантность как свойство личности.

А.В. Мудрик полагает, что для эффективного толерантного взаимодействия необходима установка на человека как на цель, на самостоятельную ценность, а не как на средство достижения чьих-либо целей (288). Данная установка предполагает готовность смотреть на каждого как на заведомо интересного человека, уверенность в том, что он достоин уважения, заведомое признание за каждым права на непохожесть на других, на индивидуальность. Открыть в другом человеке личность может лишь тот, кто обладает таким каче-

ством как толерантность.

Д.Н. Узнадзе определяет, что термином «установка» принято называть особое состояние психики с функцией «предуготовленности к восприятию определенного объекта (явления) или его качества на основе прежнего опыта его восприятия» или на основе воспитанного (в ходе обучения через устные или письменные тексты) типа восприятия данного объекта (376, 128). Важным для нашего исследования является утверждение о том, что специфика установки состоит в том, что она формируется подсознательно, без анализа, и может быть чрезвычайно стойкой, превращаться в привычку (376, 128).

Взяв за основу вышеизложенные научные положения, мы делаем вывод о том, что формирование коммуникативной толерантности как профессионально важного комплексного умения у будущих специалистов по социальной работе приводит к появлению у студентов стойкой положительной коммуникативной настроенности на понимание и принятие собеседников по общению.

Следует также отметить важность данного умения для специалиста по социальной работе в процессе смыслового восприятия речи, хотя в современной науке пока еще нет принятой всеми учеными модели. Исследователи утверждают, что понимание речи происходит по многим каналам. Приведем мнение К.Ф. Седова. «Понимание речи – это не пассивное движение адресата от формы к замыслу и мотиву. Это сложный и целостный психологический процесс, в котором большую роль играют **предвосхищение и установка на понимание (или непонимание)** (выделено Е.Н.) (376, 118). Ученые открыли, что с первых минут общения воспринимающий демонстрирует встречную мыслительную активность, направленную на антиципирующее моделирование иллокутивного содержания речи. М.Р. Львов отмечает: «В механизме речи предусмотрена возможность антиципации или предвосхищения, проще – догадки. Условия, благоприятствующие догадке: общий смысл дискурса, диалога, контекста, реже – одного предложения; чутье языка, языковая интуиция; общая склонность слушающего к поиску, гипотезе, лингвистическому эксперименту; степень вхождения слушающего в тему, ориентирование в ней... возможность мышления представить себе способ решения проблемы до того, как она реально будет решена (247, 88). На характер действия механизма **антиципации** (предвосхищения) влияет установка, которая существует в сознании слушателя.

П.Ф. Комогоров, рассматривая вопрос о месте толерантности в структуре общения, приходит к выводу, что толерантность является внутренней основой общения, выраженной в эмпатии как способности настроиться на эмоциональную волну другого (188).

В научных исследованиях соотнесение понятий «*коммуникативная толерантность*» и «*эмпатия*» не является завершённым. **В рамках нашего исследования эмпатия рассматривается как составляющая коммуникативной толерантности.** Укажем основания, позволяющие сделать данный вывод.

По нашим подсчётам, существует более шестидесяти определений эмпатии отечественных и зарубежных ученых. Анализ психологической литературы по-

казывает, что наблюдается нечеткость общего подхода к определению содержания понятия «эмпатия». Для иллюстрации сказанного приведем два определения эмпатии, в которых отражены два принципиально разных её понимания.

В Психологическом словаре под ред. В.П. Зинченко: «Эмпатия - (сочувствие, сопереживание, умение поставить себя на место другого) - способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей; ...это, в основном, пассивно-созерцательное отношение к переживаниям другого, сопереживание или сочувствие без активного вмешательства с целью оказания действительной помощи» (344).

В Кратком психологическом словаре под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского: «Эмпатия - постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживаний... в системе межличностных отношений, характерных для развитого коллектива, формируется активное вмешательство субъекта эмпатии в сложившуюся ситуацию» (345).

Среди отечественных исследований могут быть названы работы, которые дают представление о проблеме проявления эмпатии в процессе общения (В.В. Бойко, А.Б. Орлов, О.И. Цветкова и другие). Одновременно с этим проблема эмпатии активно изучалась и продолжает изучаться в зарубежной психологии (Ф. Олпорт, Р. Мэй и другие), делающей акцент на изучении видов и механизмов эмпатии. В рамках данного исследования в рассмотрении эмпатии мы опираемся на разработанное И.М. Юсуповым, Н.Н. Обозовым и многими другими понятие феномена, который имеет множество форм проявления.

Надо отметить, что большинство названных исследований изучают эмпатию с основной целью - понять ее функцию в поведении и определить возможности использования эмпатии в практических целях.

Для нашего понимания эмпатии близким является определение из Большого психологического словаря: «**Эмпатия** – понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания, способность к непроизвольному переживанию тех же эмоций, которые индивид наблюдает у собеседника в процессе общения; способность проникновения во внутренний мир другого человека и познания его душевного состояния.... Эмпатия может выражаться в произнесении этикетных формул утешения («Все обойдется»), в формулах согласия («Полностью с Вами согласна!») и др.» (47).

По мнению И.М. Юсупова, эмпатия в структуре профессиональных и личностных качеств специалиста занимает одно из главных мест и играет ведущую функцию в успехе межличностного взаимодействия. Автор отмечает, что проявление эмпатии в общении - это общая установка на понимание не столько формальной стороны сказанного, сколько вчувствование в скрытый смысл его, в состояние партнера, отражаемое всеми невербальными средствами; интонацией, позой, жестами (484).

Интересным для нашего исследования является понимание эмпатии К. Роджерс, которая добавляет коммуникативный компонент и определяет его как возможность передать другому способность понимания, «вслушивание во всю глу-

бину его эмоциональной боли. Важно быть с людьми, позволяющими не скрывать горе и слезы. Знать, что, если есть что сказать, будешь услышан и понят» (356, 189).

К. Роджерс определяет коммуникативный компонент как способность передавать партнеру понимание его переживаний или его внутренней ситуации. Такое расширенное и углубленное понимание эмпатии означает, на наш взгляд, что при отсутствии коммуникативного компонента нельзя говорить об эмпатии.

Для толерантного общения специалиста точное эмпатическое понимание включает *процесс адекватного представления*: правильно представить - значит воспринять, что происходит внутри клиента, что он переживает, идя дальше идентификации, содержания вербального сообщения, с целью уловить его значение и смысл, эмпатическое понимание, в свою очередь, является основой доброжелательного отношения профессионала к клиенту, положительное принятие, в частности, и такого клиента, который может вызвать неприязнь.

Для профессионального общения специалиста по социальной работе целесообразно рассмотреть направление в исследовании эмпатии, представители которого вводят специальный термин «конгруэнтная эмпатия», который, по их мнению, дает возможность более однозначного понимания эмпатии (Ю.Б. Гиппенрейтер) и выражает комплексную способность последовательно выражать эмпатическое понимание другого в речи или действии; способность к гибкому переключению от состояния эмпатического понимания другого к искреннему выражению своих реальных чувств, в том числе отрицательных, без потери общего позитивного принятия другого (77).

Понятие конгруэнтности было введено К. Роджерсом при описании условий успешного психотерапевтического процесса (или успешного процесса общения вообще). Конгруэнтность необходима специалисту по социальной работе для того, чтобы приходить в контакт с собственными чувствами и искренне выражать их.

Вышеизложенное позволяет определить, что современными исследователями эмпатия рассматривается и как эмоциональное явление, и как процесс понимания, и как чувствование эмоционального состояния другого. Понятие эмпатии относят и к рефлексивным (осознаваемым) процессам понимания, и к явлениям чувственного познания, а иногда обнаруживают в эмпатии признаки и того, и другого.

Специалисту по социальной работе развитая эмпатия помогает понимать переживания клиентов и эмоционально отзываться на них, т.е. эмпатия как акт межличностного познания и эмоционального приобщения к переживаниям другого представляет для специалиста не только эмоциональный, но и познавательный процесс, направленный на прогнозирование речевого поведения клиента с целью адекватного воздействия на него. В ситуации толерантного общения эмпатия является составляющей коммуникативной толерантности.

Это заключение мы сделали на основе анализа исследований (Б.Г. Асмолов, С.Л. Брагченко, К. Роджерс и др.).

В частности, латвийский психолог Лиесма Осе, изучая природу толерантности, указывает, что эмпатия — необходимая предпосылка для толерантности. Ее можно определить как «понимание эмоционального состояния другого человека в форме сочувствия», или как «рациональный, особый способ понимания другого человека», попытку поставить себя на место другого человека, войти в его положение (307).

В первом случае эмпатия связана со способностью человека эмоционально откликаться на переживания другого. Именно в этом глубоком, и в какой-то мере загадочном процессе эмпатии, по мнению автора, рождаются взаимопонимание, взаимовлияние и другие важные человеческие отношения. Подчеркивается процессуальный, динамичный аспект явления; иногда сочувствие, нарастая, переходит в отождествление себя с другими, при этом рождается взаимопонимание. Вместе с тем, подчеркивается нереплексивный, чувственный, иррациональный характер этого процесса.

В этом случае на первое место ставится понимание. Толерантность к другому не редуцируется лишь до сферы чувств. Это, бесспорно, эмпатические отношения, но очевидно, что толерантность может проявляться и в случае негативного эмоционального отношения к другому, причем эмпатия может появиться и как следствие толерантности (Лиесма Осе (Liesma OSE)).

К. Роджерс отмечает, что только на основе эмпатии идет безоценочное принятие объекта нетерпимости. Основой принятия должно стать сопереживание, «сочувственное понимание» (54,24), эмоционально-интуитивное принятие и постижение внутреннего мира.

С.Л. Братченко в статье «Психологические основания исследования толерантности в образовании» отмечает: «Роль эмпатии в толерантных отношениях достаточно очевидна, и с этим соглашаются почти все исследователи. Эмоциональная составляющая толерантности имеет особое значение благодаря тому, что именно в этом измерении коммуникативной ситуации собеседники имеют возможность обрести некую общность, восстановить разрыв человеческих связей, который во многом и делает людей разобщенными и нетерпимо настроенными друг по отношению друга... Более того, эмпатия позволяет компенсировать (или хотя бы смягчить) возможные разногласия между собеседниками в когнитивной или поведенческой плоскостях, препятствуя их перерастанию в межличностное противостояние и нетерпимость. Полноценная эмпатия – безоценочна и в этом смысле по сути своей толерантна» (54).

Мы считаем, что проявление **эмпатии** также основано на установке, направленной на понимание и умение антиципировать – предвосхищать поступающую информацию.

В исследованиях психологов указывается, что в процессе эмпатического понимания происходит приписывание себе специалистом обобщенно отражаемых качеств и особенностей клиента, находящихся с ним во взаимодействии, т.е. **интроекции**. Эта дефиниция была предложена С. Маркусом (264) для обозначения процесса эмпатийного проникновения во внутренний мир другого челове-

ка. Его концепция вживания в образ через интроекцию развивает теорию вчувствования Т.Липпса (47), суть которой передана словами: «Я объективирую или проектирую в предмет себя, настроенного таким-то образом. Больше того, я нахожусь в предмете без всякого содействия с моей стороны. Я нахожу настроение в предмете, короче говоря, я вчувствую это настроение».

В процессе интроекции происходит как бы поглощение специалистом образа клиента, вследствие чего во внутреннем плане специалиста актуализируется внутренний мир эмпатируемого. Соотнося концептуальную модель с имеющимися у него паттернами экспрессивных проявлений, специалист корректирует первичный образ клиента. Если коррекции не происходит, то имеют место лишь проекции собственных переживаний на клиента, а не проникновение в его внутренний мир.

Проекция - процесс и результат постижения и порождения значений, заключающийся в перенесении специалиста собственных свойств, состояний на клиента. Осуществляется под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей специалиста. Включаясь в процесс социального взаимодействия, человек преследует цель удовлетворения каких-либо потребностей. На основе своих мотивов и побуждений человек по-своему толкует те или иные личностные качества или поступки партнера по социальному взаимодействию. Происходит проекция на собственное «я», означающая, что личностные качества и стремления клиента отождествляются с особенностями и мотивами поведения специалиста.

Проекция, выступая в виде интериоризованных значений, обуславливает познавательные процессы (мышление, воображение) и акты социального поведения специалиста. Выражаясь в перенесении, специалистом собственных свойств и состояний на клиента, она процессуально близка к атрибуции с той разницей, что последняя не имеет аутистической направленности.

Адекватное отражение человеком внутреннего мира другого определяется балансом **проекции и интроекции**, составляющих две стороны одного механизма **эмпатии**.

На высшем уровне толерантного общения возникает сплоченность его участников, как ценностно-ориентационное единство, т.е. возникает система внутриадиальных связей, показывающая высокую степень совпадения оценок, установок и позиций специалиста и клиента по отношению друг к другу и к окружающей действительности. Личность, способную на эту высшую ступень толерантного общения, характеризует, прежде всего, наличие *фиксированной положительной коммуникативной установки* на восприятие клиента как ценности.

Таким образом, на уровне речепорождения эффективность коммуникативной толерантности будет зависеть от умения антиципировать (предвосхищать) и эмпатии.

В процессе речевого взаимодействия коммуникативная толерантность проявляется в тактиках, во внешней речи обеспечивается речевыми формулами, например, «*Я готова Вам помочь*», «*Внимательно слушаю Вас*» и т.п. В толе-

рантном общении чрезвычайно важным является умение специалиста продемонстрировать клиенту своё расположение к нему, словесно сформулировать те ощущения, чувства, которые не решается высказать, или не в состоянии сформулировать клиент; или же не осознает их важность.

Толерантное общение специалиста с клиентом - это межличностное взаимодействие, направленное на установление доверительных отношений и решение профессиональной задачи.

Рассматривая особенности профессионального общения специалиста по социальной работе, мы выявили, что в процессе реализаций основных технологий социальной работы с клиентами (консультирование, диагностика, реабилитация, адаптация), специалисту следует использовать стратегию толерантного общения и соответствующие ей коммуникативные тактики.

Для эффективной организации гармоничного общения специалисту по социальной работе необходимо владеть профессионально значимым умением: коммуникативной толерантностью.

Коммуникативные умения занимают важное место среди требований, предъявляемых к специалисту социальной сферы, поскольку позволяют эффективно работать в условиях как формально-ролевого, так и неформального общения, способствуя проявлению инициативы и активности клиента. Наличие у специалиста по социальной работе разнообразных коммуникативных умений является залогом его успешной профессиональной деятельности и необходимо для того, чтобы иметь возможность на практике реализовать все имеющиеся у него профессиональные знания.

Исследуя роль коммуникативных умений в профессиональном общении, необходимо ориентироваться на содержание понятия. Существует множество подходов к определению данного понятия (А.А. Бодалев, А.А. Козлов, Т.А. Ладыженская, И.С. Кон, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, В.А. Сластенин, В.Д. Ширшов).

Отметим, что умение, в отличие от навыка, требует сознательного контроля и опоры на знание. Для совершенствования умения важную роль играют упражнения. Иногда умение является промежуточным этапом на пути к навыку, такое превращение сопровождается редукцией ориентировочной части действия (47).

Практически все учёные, рассматривающие в своих трудах умения, отмечают их тесную взаимосвязь с навыками. Укажем значимые для нашего исследования мнения.

А.Н. Леонтьев, соотнося эти понятия, определяет речевой навык как «способность учащихся осуществлять ту или иную речевую операцию наилучшим образом», а речевые умения как «способность правильно и уместно выражать определенное содержание, гибко варьировать речевую форму при изменяющихся условиях общения» и различает их только по степени совершенства: «коммуникативный навык есть не что иное, как более совершенное умение» (223, 21).

И.А. Зимняя под умениями понимает способность пользоваться творческой деятельностью, способность выражать мысль посредством языка, основываю-

щуюся «на знании программы действия, языковых средств и способов формирования и формулирования мысли, на навыках их использования и их свободном комбинировании в процессе речевого общения» (149, 143).

Важнейшими свойствами всякого, в том числе и речевого, высокоавтоматизированного навыка являются устойчивость и стабильность в выполнении операций (в данном случае – речевых), обусловленные прочностью нервных (речевых) связей, что является признаком сформированности речевых стереотипов – грамматических, фонетических и лексических.

Не менее существенным в навыке является его лабильность, которая обусловлена динамичностью, подвижностью нервных (в данном случае – речевых) связей.

Ряд исследователей считает умение «незавершенным навыком» (214).

Раскрывая различия умений и навыков, А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский (345) подчеркивают, что *умения проявляются в освоении человеком системы приемов сознательного построения результативного действия, т.е. овладении способами превращения информации о каком-либо предмете в управляющие воздействия – «команды»*. Так, авторы пишут, что в результате этих «команд» нередко извлекаются весьма сложные навыки, комбинация которых ведет к достижению цели. В отличие от навыков, которые проявляются в уже знакомых человеку ситуациях, умениям соответствует более широкий класс ситуаций. Однако, как отмечают авторы, грань между тем, что находится в поле умений и тем, чего не умеет субъект, размыта. Каждое новое действие, приобретение нового опыта, расширяет круг человеческих умений; апробирование своих возможностей вновь расширяет их круг. Сам человек определяет грань между доступным и недоступным ему в деятельности, его активность приобретает характер безграничного самосовершенствования, т.е. формирования умения.

Рассматривая понятия «навык» и «умение», Б.Ф. Ломов указывает на существенные их различия: «для навыка как автоматизированного действия характерна стереотипность. Умение, напротив, проявляется в решении новых задач. Оно предполагает ориентировку в новых условиях и выступает не как простое повторение того, что усвоено в прошлом опыте, а включает в себя момент творчества» (241,271).

В нашем исследовании мы будем исходить из концепции К.К. Платонова, который рассматривает умение как возможность человека заниматься какой-либо деятельностью на основе ранее полученного опыта (330, 278); **под умением понимаем начальный этап овладения навыками**, а навык – как действие, формирующееся в личном опыте человека путем упражнений, только после закрепления в упражнении умение переходит в навык.

В методике обучения языку содержание понятия «умение» преломляется через призму коммуникативности, а сами коммуникативные умения определяются как владение видами речевой деятельности как средством коммуникации с разной степенью совершенства. В учебном пособии «Педагогическая риторика» под редакцией Н.А. Ипполитовой дается следующее определение коммуни-

кативным умениям: «Это умения находить и нестандартно использовать речевые средства, адекватные для решения конкретной коммуникативной цели» (318).

В понимании социолингвистов, коммуникативные умения - это не врожденная способность, а способность, формируемая во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта. Данное положение подтверждают исследования отечественных ученых (В.С. Грехнев, Х.К. Ибрагимов, И.С. Кон, Т.Д. Худякова) о том, что коммуникативные умения формируются в первые пять лет жизни человека стихийно, путем проб и ошибок в ходе непосредственной деятельности в школе, и у многих не достигают достаточного развития.

Анализ различных классификаций коммуникативных умений (С.И. Ершовой, Т.А. Ладыженской) отчасти повторяют, отчасти дополняют друг друга, все называемые исследователями коммуникативные умения можно разделить на две группы: *общие коммуникативные умения*, необходимые в жизнедеятельности; *профессиональные коммуникативные умения*, необходимые в профессиональной деятельности.

Опираясь на трактовки умений, сформулированные различными авторами, мы акцентируем положение о том, что *умения являются главной характеристикой профессиональной деятельности*, включающей, наряду с ними, знания и навыки, что направлено на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в условиях профессиональной: социальной и управленческой деятельности.

Применительно к социальной работе, по нашему мнению, под *коммуникативными умениями специалиста по социальной работе понимаются те умения, которые проявляются в специфических ситуациях профессионального общения, обеспечивая эффективность общения между специалистом по социальной работе и клиентом.*

В научной литературе проблема формирования профессионально значимых коммуникативных умений у будущих специалистов по социальной работе в процессе профессиональной подготовки носит фрагментарный характер.

Так, исследователь А.И. Лешенко выделяет несколько групп умений, которыми должен обладать специалист по социальной работе.

Когнитивные умения. Квалифицированный работник должен уметь: анализировать и оценивать опыт как свой, так и других; изучать и выявлять проблемы и концепции; применять на практике свои знания и понимание проблем, а также исследовательские находки.

Коммуникативные умения. Специалист должен быть в состоянии: создавать и поддерживать рабочую обстановку и атмосферу; выявлять и преодолевать негативные чувства, которые влияют на людей и на него самого; определять и учитывать в работе различия личностного, национального, социального и культурно-исторического характера; распознавать и преодолевать в отношениях с людьми агрессию и враждебность, минимизировать ярость с учетом риска для себя и других: содействовать предоставлению физической заботы нуждающимся

ся; наблюдать, понимать и интерпретировать поведение и отношения между людьми: общаться вербально, невербально; действовать в коллективе с другими работниками социальной службы; представлять себя в роли адвоката своего клиента.

Конструктивные умения. Квалифицированный работник должен вырабатывать решения, выделять решения, требующие предварительного согласования с другими работниками, действовать в алгоритме выработки решения, принимать решения, предусматривающие сотрудничество с другими учреждениями, ведомствами.

Организаторские умения. Квалифицированный работник должен уметь вести четкие и лаконичные записи, проводить политику службы, сообразуясь с правилами конфиденциальности и надлежащего подхода к делу, организовывать, планировать и контролировать работу, добывать информацию с помощью доступной технологии (232).

В исследовании М.Е. Дашкина на основе сравнительного анализа коммуникативных умений менеджера и социального работника рассматриваются специальные умения социального работника: «...переспрашивать в разных словесных формах; вызывать собеседника на откровенность; слушать с вниманием; интерпретировать; «читать» выражение лица партнера; понимать разницу между вербальной информацией, представляемой партнером, и невербальным его поведением» (101, 104).

Таким образом, представленные классификации коммуникативных умений специалистов социальной сферы в целом носят часто противоречивый, несистематический характер, представляют собой набор элементов в их перечислении, авторы не разграничивают коммуникативные умения и коммуникативные цели профессионального общения, поэтому проблема выделения коммуникативно-речевых умений представляется актуальной и требует глубокого осмысления.

Анализ видов и задач профессиональной деятельности специалистов в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования Российской Федерации, а также требований, предъявляемых к современным специалистам, анализ теоретических исследований, опыт профессиональной подготовки специалистов по социальной работе, диагностика студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» и уже работающих специалистов по этому профилю позволяет унифицировать и структурировать коммуникативно-речевые умения этих специалистов и логически их упорядочить.

В определении сущности коммуникативно-речевых умений специалиста по социальной работе мы исходим из концепции А.Н. Леонтьева о так называемой «отдельной деятельности», которая выделяется из человеческой деятельности вообще и представляет собой «сложную совокупность процессов, объединенных общей направленностью на достижение определенного результата» (223, 520). Следовательно, коммуникативно-речевые умения специалиста по социальной работе можно рассматривать как цепь «отдельных деятельностей», с вы-

делением в них действий и операций, т.к. «...деятельность не существует иначе как в форме действия или цепи действий» (223, 104).

Исходя из специфики деятельности специалиста по социальной работе критерием для условной систематизации коммуникативно-речевых умений (КРУ) могут являться этапы коммуникативной деятельности в процессе консультирования, таким образом можно выделить несколько блоков КРУ: предконтактный; контактный, постконтактный.

К группе *общих умений* специалиста по социальной работе следует отнести умения: конструировать профессионально значимые монологи, диалоги; вникать в замысел чужой письменной и устной речи и различать за внешней формой внутреннее содержание и цели, т.е. эффективно читать и слушать; составлять (излагать) профессиональные документы, требующие смыслового развертывания темы. В соотношении с этапами консультирования нами выделены следующие группы КРУ.

Доконтактные КРУ: подготовить коммуникативный процесс в любой приемлемой для клиента форме: разработать план речи, умение собирать материал к высказыванию, умение систематизировать собранный к высказыванию материал, умение формулировать цели и задачи профессионального общения; проектировать тактику и стратегию для конкретного профессионального случая; прогнозировать эмоциональное состояние партнера по общению; прогнозировать возможные пути развития коммуникативной ситуации, в рамках которой разворачивается общение.

Контактные КРУ: строить речевое высказывание, ориентируясь на различные профессиональные ситуации; учитывая особенности собеседника, его социальный диагноз, возраст, национальность, уровень образования, образ жизни: адекватно реализовывать коммуникативное намерение, умение организовывать коммуникативный процесс в любой приемлемой для клиента форме; корректировать отбор и употребление языковых средств в процессе речевого общения; умение достигать смысловой целостности высказывания, использовать невербальные средства общения; умение аргументирования: формулировать тезис (антитезис), выделять основные положения речевого высказывания; умение обобщить сказанное; преодолевать речевые барьеры при помощи этикетных клише.

Постконтактные КРУ: анализировать коммуникативные промахи и неудачи, самооценивать и рефлексировать; интерпретировать речевое поведение собеседника; совершенствовать речевое поведение.

Кроме этого, нами определен блок профессионально значимых КРУ специалиста по социальной работе, включающий все рассмотренные выше умения.

Итак, для организации гармоничного общения специалисту по социальной работе необходимо владеть профессионально значимым умением: коммуникативной толерантностью (антиципацией и эмпатией) в состав которой, прежде всего, входят следующие умения: слушать, аргументировать, умение формулировать вопросы, умение обобщать сказанное, умение интерпретировать и адек-

ватно использовать невербальные средства общения, умение моделировать речевое поведение в зависимости от конкретной ситуации профессионального общения, умение использовать клише типичных речевых высказываний (поддержки, сочувствия, заботы и т.п.).

Коммуникативно-речевые умения специалиста по социальной работе являются важным признаком профессиональной пригодности специалиста, уровень их реализации в процессе взаимодействия с клиентами и коллегами определяет мастерство специалиста и составляют профессиональный портрет специалиста по социальной работе, который называется **коммуникативной профессиограммой**.

3.3. Методические аспекты профессионального общения специалиста по социальной работе

Ввиду многоаспектности профессионального общения специалиста по социальной работе его коммуникативная подготовка требует разработки эффективной методики, позволяющей подготовить студентов к будущей коммуникативной деятельности.

Мы считаем, что КРИ является эффективным коммуникативным методом, позволяющим решать лингводидактические задачи. Используя коммуникативную стратегию толерантности и коммуникативные тактики, а также и соответствующие тактикам речевые клише, педагог может успешно моделировать в КРИ профессиональные типичные ситуации общения (консультирование – информирование, консультирование – убеждение, консультирование – собеседование эмоционально-экспрессивного характера), тем самым формируя у студентов коммуникативно-речевые умения.

Научные основы методики обучения профессиональному общению будущих специалистов требуют создать банк коммуникативных тактик и речевых клише стратегии толерантного общения в типичных профессиональных ситуациях, так как именно расчлененность явления, по словам Л.В. Щербы, позволяет изучать составные элементы в изолированном виде: тогда «формула «попробуем» уступает место сознательно построенному эксперименту над искусственно изолированным явлением» (470,9).

Анализ теоретических и методических работ, результаты констатирующего среза позволили определить речевые клише специалиста, систематизировать их. Предлагаемые нами клише носят обобщенный характер и не отражают индивидуального стиля в построении высказывания, но, как показывают лингводидактические эмпирические исследования, именно на основе свободного владения речевыми клише в процессе коммуникативной практики наблюдается творческий подход к организации коммуникативной деятельности.

Не имея возможности проанализировать всю коммуникативно-речевую практику специалиста, ограничимся лишь рассмотрением устной формы коммуникативной деятельности специалиста (на примере общения с клиентом) как наиболее значимого и ответственного, но вместе с тем, по оценкам специалистов,

наиболее трудного в профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность специалиста по социальной работе имеет технологическую характеристику, признаками технологии являются: наличие программы, в рамках которой решается конкретная социальная проблема, алгоритм последовательности операций для достижения конкретного результата, динамизм форм и методов, оценка результатов. Анализ теоретических исследований М.А. Галагузовой, П.Д. Павленка, В.А. Сластенина, Е.И. Холостовой и практической деятельности специалистов по социальной работе позволили определить **технологию профессионального общения с клиентом** в социальной работе как последовательную, взаимосвязанную систему коммуникативных действий в рамках толерантного общения специалиста по социальной работе, направленную на решение коммуникативных задач и планомерное воплощение на практике спроектированного процесса общения.

Важной особенностью технологического процесса является алгоритм, включающий последовательные этапы, реализуемые во всех типичных ситуациях профессионального общения. Таким образом, **технология профессионального (толерантного) общения с клиентом социальной работы включает следующие этапы: планирование; установление контакта; взаимодействие; выход из контакта; интерпретация результатов общения.**

В основе профессионального общения специалиста по социальной работе лежат коммуникативные навыки, владение которыми является важным признаком профессиональной пригодности специалиста.

Коммуникативная техника – основное средство профессиональной деятельности специалиста по социальной работе осуществляется с помощью навыков общения и включает в себя различные коммуникативные операции. Уровень владения коммуникативными техниками, их реализация в процессе взаимодействия с клиентом определяют мастерство специалиста по социальной работе. Характеристики, составляющие профессиональный портрет специалиста, с точки зрения владения им коммуникативными техниками, называются коммуникативной профессиограммой специалиста по социальной работе.

В исследованиях Л.К. Аверченко, Т.Г. Григорьевой, А.К. Михальской, А.П. Панфиловой, представлены различные приемы, используемые в процессе общения. Представим анализ тех работ, которые могут быть включены в процесс общения специалиста по социальной работе с клиентом.

В состав коммуникативных техник профессионального общения специалиста по социальной работе входят следующие виды коммуникативных действий: *направленные на установление контакта, поддержание контакта с клиентом; информирующие; действия побуждения к действию или препятствующие ему; коммуникативные действия, направленные на выход из контакта.*

Для эффективности толерантного общения специалисту нужно уметь выполнять следующие действия: поставить цель, необходимую для решения конкретного вопроса; определить коммуникативное намерение, определить коммуникативные тактики и подобрать языковые средства для их реализации; сплани-

ровать ход беседы; построить высказывание в соответствии с заданным коммуникативным намерением.

Рассмотрим особенности организации каждого этапа. **Этап планирования** определяется как проектирование специалистом по социальной работе процесса общения с учетом условий коммуникативной ситуации. Любой вид работы с клиентом: обсуждение проблем, их совместный анализ, определение целей имеет смысл только в том случае, если он подчиняется единой цели – помочь клиенту действовать разумно при решении проблем. Это, естественно, предполагает поэтапное планирование действий на пути к выходу из создавшихся трудностей. *Главная задача планирования – определение цели общения.* Определение цели происходит в процессе ориентировки в проблемной ситуации и зависит от многих факторов в целом, на начальном этапе специалист определяет модель профессиональной помощи клиенту. Модель может быть *кризисно-интервентной* (клиент чаще всего немотивирован на решение проблемы, он находится в кризисной ситуации, требующей немедленного решения проблемы) или *проблемно-ориентированной* (в данном случае клиент осознает проблему и готов активно сотрудничать со специалистом).

Выбор цели определяет выбор коммуникативных тактик, например, убеждение пожилого человека посетить геронтологический центр, данная цель определяет и содержание, и средства общения.

Наряду с общей целью есть более частные, обозначаемые как коммуникативные задачи. Возникая в результате ориентировки в ситуации, коммуникативная задача играет в организации общения смыслообразующую роль. Она определяет зависимость предметного плана от условий общения, а также отношения данного и нового («тема-рема») в высказывании. Коммуникативная задача определяет характер предстоящего общения: задает форму воздействия (информирование, побуждение и т.д.) и выступает регулятором речевого поведения партнеров. Одну и ту же цель (например, убеждение пожилого человека посетить геронтологический центр) специалист может решать путем постановки разных коммуникативных задач (попросить уделить внимание, вызвать интерес к данной проблеме и т.д.).

При подготовке к общению специалисту по социальной работе необходимо получить подробную информацию о собеседнике, составить «социальный портрет» предполагаемого собеседника. Он создается в результате получения следующих сведений о клиенте: социальное положение; возраст; круг особых интересов и набор «запретных тем»; личные особенности (характер, образование, воспитание и т.п.); что клиент хочет получить от специалиста?; что специалист может ему предложить?; как, когда и каким образом клиент будет использовать полученные сведения? и т.д.

На основе полученных сведений специалист по социальной работе решает коммуникативную задачу содержательного и методического обеспечения интересов клиента путем отбора значимого информационного материала и способов его передачи. На основе принципов, определенных А.К. Михальской, нами

сформулированы *требования к отбору информации для клиента*.

➤ **Точность и конкретность информации.** Объем и характер информации зависит от вида социальной помощи, структуры и целевой ориентации деятельности специалиста. Наиболее эффективны краткие и конкретные сведения, многословие не рекомендуется. Например, если у специалиста по социальной работе много информационных сведений, не стоит говорить их все сразу, необходимо сказать главное. Информация, сообщаемая специалистом, должна быть достоверной, подкрепляться вескими аргументами, соответствовать обсуждаемой теме, быть понятной клиенту. Конкретизировать суть информации можно путем *моделирования речи в форме ответов на вопросы: Кто? Что? Где? Когда? Почему?* - вопросы помогут четко организовать передачу информации.

➤ **Актуальность предоставляемой информации.** Одной из причин трудностей в жизни клиента является отсутствие информации, которая может помочь ему выйти из трудной ситуации, которая нужна и важна в данный момент или будет нужна в ближайшее время. Задача специалиста по социальной работе – предоставить ему необходимые сведения или подсказать, где и как их можно получить.

➤ **Сочетание в предоставляемых сведениях нового с уже известным.** Значимыми для клиента могут быть не только новые сведения, такую речь он (при всем желании) не сможет понять, желательная реакция слушающего такова: «Это я уже знаю, а вот это еще нет». Особенно актуально это требование при отборе информации для адресатов с низким интеллектуальным уровнем. В этом случае она должна быть как можно проще, содержать меньше новой информации (281).

Коммуникативные задачи, прогнозируемые специалистом по социальной работе до вступления с клиентом во взаимодействие, находят практическое выражение непосредственно в ходе речевого акта. *Они рассматриваются как микротехнологии общения, так как в них, наряду с общими коммуникативными задачами, специалисту приходится находить способы решения множества непредвиденных задач.* Успех этого зависит от личностных особенностей, его коммуникативно-речевых умений, речевого опыта специалиста.

Этап **«установления контакта»** заключается в решении следующих коммуникативных задач: установление доверительных отношений с собеседником; оценка проблемы клиента; переключение внимания на собеседника. Основной принцип действий специалиста состоит в том, чтобы помочь клиенту выяснить реальное положение дел, а также увидеть неиспользованные возможности решения проблемы. На данном этапе необходимо создать такие условия, чтобы клиент рассказал о своей проблеме как можно подробнее, чтобы самому выяснить ее суть и то, какие возможности упущены. Некоторые клиенты словоохотливы, другим трудно вымолвить слово, некоторые легко выражают все, что их беспокоит, другие вообще не могут заставить себя рассказать о своих проблемах.

Специалисту необходимо владеть специальными техниками, чтобы «разговорить» клиента. Таким образом, смысл этого этапа состоит в том, чтобы добиться

откровенного обсуждения проблемы собеседника. Если попытки самораскрытия подкрепляются высокой степенью доверия коммуникантов друг к другу, то растёт уверенность к себе, налаживается конструктивное взаимодействие.

Коммуникативные техники, направленные на **установление контакта с клиентом**, являются значимыми на первом этапе технологии профессионального общения с клиентом, когда специалисту необходимо установить доверительные отношения, получить полные сведения о проблеме, об отношении к ней клиента. Методика установления контакта предполагает последовательное прохождение пяти этапов: снятие психологических барьеров, нахождение совпадающих интересов, определение принципов общения; адаптация к собеседнику. В самом начале необходимо установить визуальный контакт (посмотреть на лицо, в глаза собеседнику). Успешный контакт подтверждает, что внимание партнеров по общению направлено друг на друга, что они видят и слышат друг друга и проявляют друг к другу взаимный интерес. Далее следует приветствие. Исследователи указывают на стилистическое разграничение нейтрального «Здравствуйте!» и более избирательного и вежливого «Добрый день». В речевом этикете формула «Доброе утро!» употребима до 10 часов утра, «Добрый день!» - до 18 часов, позднее - «Добрый вечер!» (436).

Специалисту следует демонстрировать открытые жесты, встречать клиента с улыбкой, произносить приветствие спокойным тоном, контролировать свои интонации и темп речи (если собеседник ваш возбужден, стараться говорить чуть тише и медленнее: это успокоит его, снимет излишнее напряжение), следует располагаться под углом к собеседнику (наиболее удобны для контакта небольшое расстояние между собеседниками и расположение их под прямым углом друг к другу). Слишком большое расстояние или положение лицом к лицу увеличивают психологическую дистанцию. Указанными рекомендациями следует руководствоваться на всех этапах технологии общения. Наилучшим средством установления контакта является периодическое высказывание своего согласия с партнером и формирование такой же реакции с его стороны.

Если клиент не ориентирован на сотрудничество со специалистом по социальной работе, специалисту необходимо объяснить ему причину вмешательства в его жизнь, объяснение должно быть максимально корректным. Заявление специалиста: «Хочу вам помочь» может быть воспринято как его стремление подчинить клиента и привести к сопротивлению, в данном случае лучше сказать: «Я постараюсь вам помочь...» и др. Таким образом, следует исключить моменты, которые могут вызвать напряжение, тревожность или создать психологический барьер.

На этом же этапе специалистом по социальной работе определяется форма обращения к клиенту, чтобы избежать коммуникативных неудач в самом начале взаимодействия, специалисту по социальной работе нужно договориться с клиентом о форме обращения друг к другу.

Приведём примеры речевых клише, используемых в ситуации приветствия:
Добрый день, проходите, пожалуйста, буду рада Вам помочь// Здравствуй-

те, проходите, внимательно Вас слушаю// Присаживайтесь, пожалуйста// Чем могу Вам помочь?// Проходите, я Вас внимательно слушаю// и др.

Речевые клише, рекомендуемые специалисту в ситуации представления: *Давайте, познакомимся, меня зовут.....// Как бы Вы хотели, чтобы к Вам обращались?// «Будем знакомы...»// «Разрешите Вам представиться, меня зовут// Очень приятно познакомиться// и др.*

На этапе **взаимодействия** специалисту необходимо определить, к чему стремится клиент, каких результатов он ждет, обращаясь за помощью к специалисту. Процесс взаимодействия – это целенаправленная деятельность, результатом которой является воздействие в ходе регуляции речевого поведения и ориентации друг на друга. Поэтому коммуникативные тактики должны быть направлены на: ориентацию в ситуации, на социальные роли; на создание благоприятной атмосферы; оказание положительного воздействия на клиента. К типичным ситуациям профессионального общения специалиста на данном этапе относятся: консультирование-информирование, консультирование-убеждение, консультирование-собеседование эмоционально-экспрессивного характера.

Основной принцип коммуникативных действий специалиста заключается в том, чтобы помочь клиенту понять, чего он хочет добиться. На этом этапе уместны тактики утешения, сочувствия и т.п. Этап взаимодействия связан с оценкой результатов, которых потенциально хотел бы добиться клиент. Этап взаимодействия является основным в содержательном плане технологии общения, подразумевает реализацию специалистом коммуникативных задач, среди которых: *стимулирование коммуникативной активности собеседника; обмен информацией; предупреждение конфликтов; использование системы гибких пристроек в общении.*

Основными элементами, характеризующими речевое поведение специалиста на данном этапе, являются: разнообразные формы диалогической и монологической речи, логичное построение высказываний, использование языковых средств выразительности, ориентация речи на слушателя. Мера результативности контакта специалиста по социальной работе и клиента обнаруживается в момент готовности специалиста к свертыванию речевого акта.

Рассмотрим приемы, которые можно вводить в состав коммуникативных действий установления и поддержания контакта с клиентом как на этапе *вхож-дения в контакт*, так и на этапе *взаимодействия*.

Вопросы, касающиеся личности клиента, позволяют установить доверительные отношения и поддерживать их на протяжении всего процесса общения. Рекомендовано использовать следующие речевые формулы: «Как вы себя чувствуете?», «Как дела у ваших близких?», «Что думаете вы по этому поводу?».

Предложение «мелких услуг»: «Давайте, я Вам налью воды (чаю...)».

«Имя собственное» - чаще обращаться к клиенту по имени (и отчеству), психологи утверждают, что это вызывает осознанное им чувство удовлетворения.

«Похвала» или «комплимент». При использовании этих приемов специали-

сту нужно быть искренним, похвалить то положительное в клиенте, что в нем действительно есть. По мнению исследователей, похвала могущественно действует не только на чувство, но и на ум человека.

Подтверждение – применяется в случае, когда клиент хочет рассказать о своих трудностях. Ему нужен не столько совет, сколько признание, подтверждение специалистом ситуации. Задача специалиста по социальной работе – признать чувства клиента и помочь ему услышать собственную проблему в новом свете, со стороны. Коммуникативная тактика подтверждения имеет несколько форм. Передача своими словами чувств собеседника (по возможности одной фразой). *Пересказывание* служит своего рода приглашением к обсуждению чувств, на которое откликается коммуникант: «Да, это именно так». Это помогает клиенту подтвердить и поправить собственное восприятие проблемы.

Для того чтобы определить эмоциональное состояние клиента, специалисту необходимо ответить для себя на вопрос: «Где главное в сообщении о переживаниях, событиях, с ними связанных, поступках, продиктованных этими чувствами?», определив главное, специалист должен проверить точность своих выводов. Это можно сделать с помощью универсальной формулы: «Вы чувствуете..., потому что...».

Рассмотрим ответ по схеме «чувства - события – поведение». К формуле «Вы чувствуете...» необходимо подобрать определение эмоционального состояния и степени его интенсивности. Например, фразы «Вы испытываете боль», «Вам стало легче» и «Вы чувствуете себя великолепно» выражают различные эмоциональные состояния. Такие утверждения, как: «Вы раздражены», «Вы сердитесь» и «Вы разгневаны» выражают разную интенсивность эмоционального состояния. Кроме того, специалисту необходимо уловить различия между словесным описанием эмоциональных состояний и непосредственными эмоциями клиента, которые он выражает во время разговора.

Часть формулы «потому что...» содержит свидетельства о событиях и поведении клиента, которые обусловили переживания. Фраза: «Вы огорчены, потому что для вас выход на пенсию связан с потерей многих друзей по работе», включает констатацию события в жизни клиента (выход на пенсию) и привычных поведенческих аспектов (в данном случае их утрату), которые обусловили соответствующие переживания.

Перепроверка услышанного в форме открытых вопросов: «Как же все-таки ситуация представляется вам?», «Я вас не совсем понял (а), повторите, пожалуйста».

Зеркало – повторение последней фразы с изменением порядка слов, данный прием помогает осмыслить клиенту его же высказывание, тон и манеру произношения.

Избегание отклонений от темы и расширения вопросов. При активном восприятии существует риск, что клиент, открывшись, не может остановиться. Чем больше специалист повторяет услышанные в разговоре фразы, тем пространнее и бессвязнее становится речь клиента. В этом случае можно сказать: «Име-

ете ли вы в виду, что...»; «То, что вы говорите, очень важно. К сожалению, я не могу дослушать вас до конца, время сейчас ограничено...».

Присоединение – это максимальное приспособление своего поведения к способу поведения другого. Присоединение может осуществляться с помощью вербальных и невербальных средств общения. Необходимо обучить студентов умению установить присоединение к клиенту, имитации его речи и невербального поведения.

Переход – это система речевых средств, представляющая собой способ перехода от одной темы общения на другую. Этот процесс осуществляется с помощью слов, имеющих значение какого-либо условия: «если», «когда», «если...», «то», «и» и пр. Специалисты по нейролингвистическому программированию советуют использовать в речи союзы и союзные слова, они придают речи оттенок закругленности и гибкости, что несомненно окажет влияние на партнера, введет его в легкое гипнотическое состояние.

Трюизм - общее утверждение. Например: «Летом бывает жарко, а зимой – холодно», «Все люди способны испытывать страх». С помощью трюизмов специалист может установить доверительные отношения с клиентом: сила трюизма в том, что с ним нельзя не согласиться.

Вопросы- ярлыки. «Не правда ли?», «Не так ли?» придают речи убедительность и прикрывают утверждения, не допускающие возражений. Они оказывают на сознание клиента воздействие, снижающее его способность к критическому восприятию. Чтобы эффект был более сильным, перед вопросом-ярлыком целесообразно ставить трюизм. «Вы хотите, чтобы Вам помогли, не так ли?». Неоднократное использование этого приема позволит вашему партнеру постепенно принять вашу позицию.

Номинализация – это обобщенное обозначение, свободное от конкретного содержания. С этой целью глагольную форму переводят в существительное. Например, фразу «Вы поймете...» можно выразить совсем иначе: «Вы почувствуйте поддержку». В первом случае клиент ждет продолжения слов специалиста; если он начнет выкладывать конкретную информацию, то вполне может оказаться, что клиент с ней не согласится. Во втором случае, когда специалист утверждает: «Вы обретете понимание», подсознание клиента наполняет эту фразу своим собственным контекстом, и он не требует от специалиста никаких дополнительных пояснений.

На этапе **взаимодействия** специалисту по социальной работе необходимо использовать коммуникативную тактику информирования и коммуникативную технику побуждения к действию или препятствующую ему (тактики убеждения, доводов и др.). На этапе взаимодействия специалисту следует стремиться к тому, чтобы в процессе общения появился общий фонд слов и выражений, в зоне развивающегося интереса следует сокращать отдельные фразы и выражения (достаточно произнести только начало фраз, для того чтобы клиент их сам продолжил). На данном этапе специалисту рекомендовано использовать следующие приемы.

Подчеркивание образовавшейся совместимости. Когда клиент имеет достаточно четкую установку на то, что какие-то совместные действия возможны только при наличии исходной совместимости, следует подчеркнуть, что она уже образовалась: «Мы можем совместно успешно решить возникшую проблему. Сейчас мы придем к нужному и правильному решению».

Формулирование принятого. Периодически формулировать вслух то, что клиент желает подчеркнуть.

Оправданные ожидания. В отдельных случаях следует высказывать некоторые суждения о том, что вы ожидали именно такого поведения, такого поступка: «Я и сам так думал» и т.п.

Диагностические вопросы. Ваши вопросы, касающиеся свойств и качеств других людей, побуждают клиента высказать свое мнение по поводу их характеристик, тем самым – выразить его отношение к отрицательным качествам.

Коммуникативная тактика информирования реализуется в тех ситуациях, которые касаются обеспечения клиента необходимой информацией, подробного изучения его проблемы, отношения к ней клиента, а также определения ожидаемых результатов решения проблемы.

Необходимость решения этих коммуникативных задач требует от специалиста активной позиции, как в процессе слушания, так и при информировании. В связи с этим коммуникативные действия этой группы разделены на подгруппы в зависимости от того, какую позицию в диалоге занимает специалист по социальной работе: слушающего или говорящего. Выявлены следующие типы информирования: коммуникативные тактики, реализуемые специалистом по социальной работе с целью уточнения услышанной информации; коммуникативные тактики, направленные на предоставление клиенту значимой для решения проблемы информации.

В первом случае коммуникативная тактика реализуется с целью максимально подробного изучения проблемы клиента. Специалист по социальной работе выясняет сущность проблемы, отношение в ней собеседника: с чем он склонен согласиться, что может принять, каковы его цели. Необходимость данной коммуникативной тактики объясняется тем, что в любом тексте заложены возможности неоднозначной его интерпретации.

Чтобы избежать информационных конфликтов, специалист по социальной работе должен выяснить детали, проверить факты, существенные аспекты, содержащиеся в высказываниях рассказчика или упущенные им. В данном случае в состав коммуникативных действий необходимо ввести технику активного слушания, используя следующие приемы: побуждение, простое повторение, прояснение, перефразирование, отражение чувств, признание ценности, резюмирование.

Исследователями определены *качественные характеристики*, обеспечивающие эффективность коммуникативных действий данной подгруппы: информация, сопричастная человеку, пронизанная одушевлением и согретая заботой о клиенте, воспринимается быстрее, чем информация безличная, безразличная;

информация должна быть значимой для слушателя; четкое композиционное построение содержания (структурированность); информируя клиента, специалист по социальной работе должен стремиться к тому, чтобы быть максимально понятным, то есть клиент должен получить полное представление о речевом намерении собеседника по его речевому поведению.

В процессе информирования специалисту необходимо учитывать характер мышления клиента.

Специалист, в особенности при первой встрече с клиентом, не может досконально знать биографических контекстов восприятия клиента, комментировать каждое высказывание, но следует формировать «общую память» коммуникантов. Элементы «общей памяти» могут являться коммуникативным опытом. Отношение к общему опыту специалиста и клиента, или, по Э. Гуссерлю (97), воскрешение прошлого как подлинное восприятие и понимание – значительный шаг к коммуникативному единству: «Помните, я говорил(а) это, когда мы обсуждали причины ваших неудач?».

Контроль за достоверностью информации может осуществляться прежде всего самим говорящим. Для уведомления собеседника в возможной неточности предоставляемых сведений специалист по социальной работе прибегает к языковым средствам, снижающим категоричность высказывания: например, «насколько мне известно», «если я не ошибаюсь».

Если очевидно, что клиент прав, специалисту по социальной работе необходимо открыто это признать, такое поведение побудит и клиента признать правоту специалиста, когда он ее докажет, но специалисту не стоит признавать свое поражение, если он уверен, что прав. Его слова должны быть примерно следующие: «Надеюсь, мы вернемся к этой проблеме, и я представлю более весомые доказательства».

На этапе взаимодействия перед специалистом стоит важная задача – необходимо вселить в клиента надежду на то, что перемены реальны, то есть специалисту необходимо научиться совместному с клиентом планированию деятельности. Коммуникативными действиями, способствующими этому, могут быть: выдвижение краткосрочных целей; постановка наводящих вопросов; оценка плана, составленного клиентом самостоятельно и др. Например, осуществляя патронаж неблагополучной семьи, перед взрослыми поставить вполне достижимую задачу - сделать уборку в квартире.

В начале совместного планирования задача специалиста состоит в том, чтобы помочь клиенту увидеть спектр открытых перед ним возможностей. Специалист задает клиенту вопросы типа: «Как сложится ваша жизнь, если она изменится в соответствии с этим планом?», «Что случится с вами, когда вы выйдете из этой ситуации?», «Что вы получите взамен потерянного?», «В какой жизненной ситуации вы окажетесь?». Вопросы чрезвычайно важны, они помогают включить воображение клиента и обозначить контуры будущей деятельности.

Дальнейшее планирование заключается в помощи клиенту выбрать реальные перспективы и превратить их в действительную цель. На этом этапе умест-

ны более конкретные вопросы типа: «Что вы действительно хотите?».

Необходимость овладения корректирующими коммуникативными техниками для специалиста обусловлена тем, что сам характер его деятельности предполагает оказание воздействия на собеседника, изменение его поведения и эмоционально-психологического состояния. Исследователи обосновывают право специалиста оказывать влияние на клиента, выдвигая следующие аргументы: знания и опыт; узаконенные полномочия; статус и репутация; владение информацией. Для эффективного общения важно правильно относить каждую ситуацию к одной из зон и выбирать адекватные способы воздействия.

Для достижения успеха большое значение имеют доверие, авторитет, а также способ «конструирования» сообщения – уровень аргументированности, сочетание логических и эмоциональных компонентов. Среди ведущих можно отметить следующие приемы использования ключевых слов, учитывая: конкретность и образность их. Доказано, что использование слов, смысл которых конкретен, содержание которых легко представить мысленно, визуализировать, существенно повышает эффективность внушения; конкретность качеств, образность качеств, то есть необходимо помочь клиенту сформировать представление о достоинствах внушаемого параметра (решения, характеристики, мнения и др.); отсутствие в комментариях слов «нет» и «не», следует использовать утверждения позитивного характера. Доказано, что психика человека сопротивляется частице «не», настораживая, вызывая сомнение, поэтому лучше сказать «Примите это решение и вы победите!», нежели прибегнуть к отрицанию: «В противном случае вы ничего не выиграете». Речевая динамика – это одно из важнейших средств суггестии. От выбора правильного слова зависит эффективность его воздействия. Возьмите себе за правило говорить: «Я *охотно* сделаю это». Употребляйте преимущественно слова, подчеркивающие вашу надежность и добросовестность. Включайте в ваши фразы активные глаголы и избегайте употребления пассивных существительных. Следует предпочесть утверждения позитивного характера отрицаниям.

Акустический спектр речи отличается большой сложностью. Психологами доказано, что способны повысить суггестию речи такие ее параметры, как мягкость и сила голоса, богатство интонационных характеристик, паузы, использование эффекта неожиданности, адекватные речи, мимика и экспрессия, темп речи.

Мимика, жестикуляция воспринимается клиентом как эмоциональная вовлеченность, заинтересованность, что в большинстве случаев способствует формированию положительного отношения, доверия (при их адекватности ситуации и чувстве меры).

Используя воздействующие приемы, специалисту следует избегать силового давления на человека, которого мы хотим убедить в том, что правы мы, а не он. Попытки любой ценой навязать свое мнение приводят обычно к противоположному результату. Человек устроен таким образом, что он постоянно сопротивляется ограничению свободы выбора.

В процессе социальной помощи принимают активное участие обе стороны: и специалист, и клиент. Клиент ищет варианты самостоятельных действий, а специалист оказывает ему поддержку в этом, содействует его самоопределению. Главное – не превратить оказание помощи в притеснение человека. Клиенту необходимо помочь найти и использовать собственные полномочия в организации своей жизни. В данном случае необходимо ситуацию побуждения к действию сделать объектом собственного выбора клиента. Это возможно путем соответствующего конструирования фразы. Например, фраза «Вы должны все-таки с ними договориться», вынуждающая клиента на определенный поступок, преобразуется в утверждение: «Вам станет намного легче и интереснее жить, если вы достигнете согласия с людьми», содержащее личный выбор. Даже в тех случаях, когда обстоятельства резко сужают пространство для свободы действий клиента, специалист должен действовать, исходя из концепции свободы личности. В данном случае можно в состав коммуникативных операций включить следующие приемы. *Выбор без выбора*. «Мы встретимся с наркологом в диспансере или в центре?». Отрицательный ответ дать в такой ситуации невозможно, можно только выбрать вариант. *Право выбора*. Этот прием, как и предыдущий, создает иллюзию выбора: «Вы можете выполнять это задание или самостоятельно, или взять помощников, но я знаю, что вы выполните его безупречно».

Диапазон корректирующих коммуникативных операций дополняется оценочными и эмоциональными воздействиями. Оцениваться может эффективность действий коммуникантов, личностные качества клиента, способствующие или мешающие его жизнедеятельности, и т.д. Оценка должна содержать сведения о выполнении отдельных пунктов плана, составленного специалистом по социальной работе и клиентом: что достигнуто полностью, что – частично, а что осталось без внимания. Чтобы окончательно сформировать у клиента мотивацию к действиям, о которых возникла договоренность, целесообразно обобщенное описание лучших человеческих чувств собеседника, тех сторон его личности, которые помогли бы ему в достижении цели. Например: «Вы способны выходить из трудного положения и решать жизненные проблемы. Вам нужно научиться не бояться заводить новые знакомства, приглашать друзей к себе, поддерживать неформальные контакты. Вам нужно хотя бы раз попытаться это сделать. По природе вы активный человек, сохраняйте активность в любой ситуации».

Кроме этого, целесообразна оценка в виде оценочно-характеризующих форм, и от того, насколько она объективна, корректна, лаконична, зависит эффективность всего процесса взаимодействия и дальнейшие отношения специалиста и клиента. Оценочные выражения необходимо подкреплять констатацией достижений клиента: «Замечательно. Вы уже приступили к реализации намеченного нами плана» и т.п.

Этап «**выход из контакта**», рассматривается как завершение совместной деятельности и представляет собой совокупность коммуникативных действий, направленных на конструктивное завершение процесса общения.

Для специалиста по социальной работе важно уметь сосредоточиться на своих

чувствах и мыслях, соотнести их с мнением клиента, его внутренним состоянием. Говорить следует о том, что происходит в данный момент: тема исчерпана, проблема разрешена или нет, но важно то, что она понята обеими сторонами и партнеры испытывали состояние повышенного внимания друг к другу.

В целом результативность коммуникативных действий на этапе выхода из контакта зависит от умений использовать специальные языковые приемы и невербальные средства в момент осознания субъектом степени продуктивности реализованного процесса общения. Главное правило на данном этапе – обеспечить клиенту уверенность в том, что он понят и ему готовы помочь.

На этапе **выхода из контакта** наблюдаются типичные ситуации эмоционально-оценочных воздействий, социальных действий. Специалисту важно сформировать у клиента положительный стимул к изменениям в собственной жизни. Поэтому целесообразно получить хотя бы формальное «да» на вопросы и предложения: «Вы позволите держать вас в курсе наших дальнейших планов?», «Вы всегда можете рассчитывать на реальную помощь в поиске выхода из жизненных трудностей». Следует использовать тактику резюмирования, произнести фразы: «Таким образом, мы решили...», «Давайте подведем итог нашего разговора...» и т.п. Следует использовать *Мы-стратегию*: «как мы договорились», «как мы решили», «как мы условились» и т.п. На этапе выхода из контакта следует использовать этикетный жанр прощания. С этой целью целесообразны следующие высказывания: в случае конгруэнтности: «До свидания. Я получил(а) удовольствие от общения с вами», «Рад(а), что смог(ла) помочь вам», «Прекрасно, что мы пришли к единому мнению», «Мне всегда интересно узнать ваше мнение об этом» и т.п.; в случае конфронтации: «Советую прислушаться к моей точке зрения», «Не будем спорить, останемся каждый при своем мнении», «Вернемся к разговору? Не стоит спешить с выводами» и др.

Приведём примеры речевых клише, рекомендуемых специалисту на этапе выхода из контакта. Прощание: *До свидания, приходите, мы всегда будем рады Вам помочь// Всего Вам доброго//До свидания, всё будет хорошо//До свидания, приходите// Всего Вам доброго//Мне было приятно с Вами общаться// Будьте здоровы//и др.*

Резюмирование: *Таким образом, мы решили...// Давайте подведём итог нашей встречи// и др.*

Благодарность: *Спасибо, что были откровенны// Спасибо Вам// Разрешите поблагодарить Вас// и др.*

Интерпретация результатов общения заключается в рефлексии: специалист анализирует целостную картину взаимодействия, результаты, степень достижения поставленных целей, определяет мотивы речевого поведения собеседников в последующих контактах.

Таблица 5

**Коммуникативные тактики речевого поведения и рекомендуемые речевые клише
на этапе взаимодействия в процессе консультирования**

Тактики речевого поведения	Речевые клише
1	2
Одобрение	<i>Ну, вот и хорошо//Вы всё правильно сделали// Вы правильно приняли решение//</i>
Похвала	<i>Вы предусмотрительный человек// Вы делаете успехи // Мне приятно работать с вами// Вы человек слова, выполнили все свои обещания//</i>
Утешение	<i>Не беспокойтесь, Ваша проблема разрешима// Не волнуйтесь, все будет хорошо// Нам вместе с вами удастся это сделать //Не впадайте в отчаяние, всё изменится к лучшему//</i>
Сочувствие	<i>Я Вам сочувствую// Я Вас понимаю// Очень Вам сочувствую//Примите мои сожаления//</i>
Забота	<i>Как Вы себя чувствуете?//Вам не следует так переживать//Вам не следует отчаиваться//</i>
Внимание	<i>Что вас беспокоит?// Как Вы себя чувствуете?// Я Вас внимательно слушаю// Надо разобраться//Я думаю, что это весьма важно//Нам необходимо это обсудить подробнее//Давайте обсудим Вашу проблему// То, что Вы говорите очень важно// Как Вы себя чувствуете?// Как настроение// Как дела?//Я вас правильно поняла?// Чем могу Вам помочь?//</i>
Благодарность	<i>Благодарю Вас// Искренне благодарна Вам//</i>
Поддержка	<i>У Вас всё в порядке// Всё хорошо// Мы Вам поможем// Мы с этой проблемой справимся // Всё в Ваших руках, никогда не отчаивайтесь// Вы способны выходить из трудной ситуации// Успокойтесь// Не переживайте, успокойтесь// Не нервничайте // Всё зависит от Вас// Не волнуйтесь, мы Вам поможем//</i>
Доводы	<i>В здоровом теле, здоровый дух//Ваше спокойствие в Ваших руках//Утро вечера мудренее//Все делают ошибки, и Вы не исключение, давайте спокойно разберёмся в проблеме// Вам станет намного легче, если Вы достигнете согласия с близкими//</i>
Комплимент	<i>Вы зашли, и сразу стало светлее//Вы сегодня прекрасно выглядите//</i>
Отказа	<i>К сожалению, это не возможно, но есть другие варианты// В данный момент, к сожалению, мы не в состоянии помочь// Сожалеем, но в данный момент нет возможности//</i>
Уточнения	<i>Я вас правильно поняла?//Так ли я Вас поняла, что...// Уточните, пожалуйста, то, что Вы говорите очень важно// Имеете ли Вы в виду, что...//</i>
«Общей памяти»	<i>Помните, я говорила это, когда мы обсуждали// Мы с вами в прошлый раз это обсуждали// Вспомните как Вы радовались нашим результатам//</i>
Речевые клише, которые недопустимы в общении с клиентом	<i>Закройте дверь// Почему в одежде? // Встаньте в очередь// Расслабьтесь (грубо) // Давайте ваши документы// Вы не видите - я занята // Ничем не могу помочь// У меня нет времени вами заниматься// Это Ваши проблемы// Мне все равно: слушаете вы меня или нет// Мы не обязаны Вас уговаривать// Нет времени// Это я уже объяснила, спросите у других// Это не входит в мои обязанности// Вас много, а я одна// Сколько можно объяснять одно и то же// Вы инвалид (наркоман)//</i>

Интерпретация результатов общения предполагает решение следующих коммуникативных задач: диагностика результативности коммуникативного акта, т.е. анализ достижения цели, задач общения, целесообразности реализованных ком-

муникативных операций, соотнесение результатов со сделанным при планировании прогнозом; оценка стратегии и тактики речевого поведения специалиста и клиента; постановка социального диагноза, проектирование дальнейших действий. Как следствие реализации этого этапа, наблюдается перенос положительных наблюдений собеседников на последующие коммуникативные акты.

Представленная технология общения способствует эффективности процесса решения профессиональных проблем. Коммуникативный процесс отражает механизм формирования сознания и социального самоопределения личности, тем самым способствует процессу социализации личности.

Следует отметить, что специалисту по социальной работе следует овладеть навыком анализа речи клиента. Речь клиента необходимо уметь анализировать и во время беседы с клиентом, и на этапе интерпретации результатов общения.

Специалисты отмечают, что люди, склонные постоянно использовать глаголы в прошедшем времени, говоря о текущей ситуации, обычно имеют сниженный фон настроения. Люди, в речи которых доминирует будущее время и сослагательное наклонение, бессознательно стремятся уйти от трудностей настоящего момента, в котором они испытывают свою нереализованность, они склонны воспринимать себя как обусловленных исключительно внешними обстоятельствами. Тенденции к отрыву от настоящего момента характерны для тех, кто переживает трудности и неуверен в себе. Активное использование глаголов повелительного наклонения свидетельствует о тенденции к доминированию и самоподавлению, такие люди имеют трудности с самоконтролем. Бывает, что человек использует одну глагольную форму, говоря об одной сфере жизни, и совершенно другую - рассказывая об иной. Например, говоря о своей работе, клиент использует формы «я предпринял...», «я решил...», «я разрабатываю...», говоря о своей семье - «мне пришлось...», «я столкнулся с...», «мне кажется, что...». Такие различия демонстрируют противоположные установки клиента по отношению к этим сферам жизни.

Активная и сознательная жизненная позиция проявляет себя в использовании человеком глаголов настоящего времени, речь, построенная таким образом, обладает и наибольшей силой убедительности.

Люди, которые часто используют личные местоимения первого лица («я», «мне», «мое» и т.д.), имеют выраженное чувство субъектности своей деятельности, адекватное ощущение границ собственного «Я».

Преобладание в речи клиента местоимений второго и третьего лица и прямой речи по типу: «Я ему говорю - ты должен меня слушаться, а он мне говорит - ты ничего в этом не понимаешь» и т.п., свидетельствует о тенденциях к делегированию ответственности на других и приписывание им вины, низком уровне рефлексии и манипулятивных устремлениях.

Отсутствие местоимений первого лица характерно подчас для речи подростков, которые чувствуют, что окружающие обращают внимание только на их действия, но не на их мотивы. Такая речь обычно раздражает взрослых, поскольку они интуитивно чувствуют, что их ребенок не признает ответственности за

свои поступки. Например, на вопрос: «Как ты вчера провел время?» подросток отвечает: «Пошли на дискотеку, там постояли, поговорили, короче, потом гулять пошли».

Заметим, что подмена «я» на «мы» (часто подразумеваемая, как в данном примере) свидетельствует о тенденциях, с одной стороны, «закрыться» от распросов, а, с другой стороны, перекладывания ответственности на группу.

Преобладание существительных при рассказе о своих эмоциональных состояниях говорит об утрате временной перспективы и ригидной фиксации на своем состоянии. Например, человек заявляет, не «я часто тревожусь» или «мне страшно», «у меня высокая тревожность». Так человек превращает состояние в вещь или объект, который овладевает им. Если же существительные отсутствуют в речи – это свидетельствует о низкой ответственности, утрате субъективности.

Избыток прилагательных в речи клиента свидетельствует о демонстративности, повышенной эмоциональности, низкой способности к обобщению и ситуативности реакций, отсутствие прилагательных в речи клиента - о слабой дифференцированности восприятия.

Избыток наречий свидетельствует о возведении частных в закон и стремлении упростить реальность при слабой дифференцированности восприятия, отсутствие наречий в речи - о низкой способности к обобщению, о ситуативности.

На этапе **интерпретации** результатов специалисту необходимо сделать записи о полученной информации, при необходимости наметить новые направления в дальнейшей работе с клиентом, передать полученные сведения другим специалистам (психологу, медицинскому работнику и др.), оценить адекватность используемых коммуникативных действий, оценить: удалось ли достичь намеченных целей, если нет, то по какой причине. Данный этап позволяет осознать допущенные просчеты, накопить полезный опыт на будущее, наметить дальнейшую тактику общения с клиентом.

Правильно организованное взаимодействие обеспечивает единое воспитательное пространство и атмосферу вдохновляющего партнерства специалиста и клиента при включении в общую социокультурную деятельность.

3.4. Трудности и барьеры в профессиональном общении специалиста по социальной работе

В процессе подготовки студентов к профессиональному общению следует обратить внимание на коммуникативные ситуации, которые могут вызывать затруднения и приводить к конфликтам, к тому же профессиональное общение специалиста мы определили как толерантное, т.е. бесконфликтное. Любое непонимание, а тем более конфликт может расцениваться как нарушение процесса толерантного общения, брак в работе сферы «человек - человек».

Выделим ситуации, которые обычно вызывают трудности и, как следствие, барьеры в профессиональном общении специалиста с клиентами, а также ука-

жем пути их предотвращения.

В процессе взаимодействия людей складываются различного рода отношения, позитивные и негативные. Негативные отношения порождают непонимание, противоречие оценок, мнений – все это приводит к конфликту. **Конфликт** – столкновение противоположно направленных целей, интересов, взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия (287, 40). Конфликт может быть деструктивным и конструктивным. *Деструктивный конфликт* – это конфликт, когда оппоненты не желают слушать мнения друг друга и стремятся упорно настоять на своей точке зрения, тем самым подавляя желания партнера.

Конструктивный конфликт – это конфликт, приводящий к решению проблемы инцидента. Инцидент – это действие или совокупность действий участников конфликтной ситуации, провоцирующих резкое обострение противоречия и начало борьбы между ними (10). В процессе конструктивного конфликта отрицательные эмоции сдерживаются, каждый оппонент имеет собственное мнение и готов выслушать мнение других. Причиной возникновения подобного конфликта являются недостатки в организации профессиональной деятельности.

Особое место при взаимодействии профессионального коммуникатора и клиента занимают межличностные конфликты, связанные с недостаточной психологической и речевой подготовкой специалиста. Отсутствие специальной речевой подготовки приводит к тому, что и в условиях работы профессиональный коммуникатор вынужден использовать привычные высказывания, зачастую отражающие невысокий уровень его речевой культуры. В то же время, как отмечает В.И. Карасик, сниженная речь характерна для представителей социальных низов, стремящихся обособиться от остальных социальных групп. Предельно сниженная речь может быть одновременно и оскорбительной, поскольку на первый план при этом выступает статусное различие между коммуникантами; как правило, грубо и оскорбительно говорит вышестоящий по отношению к нижестоящему(171).

Предложив выделить психолингвистическую конфликтологию как область социальной психолингвистики, которая призвана гармонизировать процесс коммуникативного взаимодействия людей, К.Ф. Седов определяет **коммуникативный конфликт** как речевое столкновение, которое основано на агрессии, выраженной языковыми средствами. По его словам, в основе коммуникативного конфликта обычно лежит стремление одного (или обоих) участников общения снять психологическое напряжение за счет собеседника. Такого рода разрядке (выпусканью паров) предшествует чувство фрустрации - психологический дискомфорт, возникающий при невозможности добиться какой-либо цели. В межличностном взаимодействии фрустрация возникает в том случае, когда (по мнению одной из конфликтующих сторон) коммуникативный партнер нарушает нормы (правила) поведения (376).

Специалисту по социальной работе необходимо обладать навыками бесконфликтного общения. В рамках профессиональной деятельности, помогая клиенту справиться с трудной жизненной ситуацией, такой специалист сам помогает

клиенту в разрешении конфликтных ситуаций. Трудная жизненная ситуация клиента часто обусловлена различными видами конфликтов: внутриличностным, межличностным, производственным и др. Специалисту по социальной работе необходимы знания *конфликтологии*, научного направления, изучающего структуру и функционирование конфликтов. С этой целью рекомендуется ориентироваться на пять стилей поведения в конфликте, выделенных Т. Килменном:

- конкуренция («я активно отстаиваю собственную позицию»);
- уклонение («я стараюсь уклониться от участия в конфликте»);
- приспособление («я стараюсь выработать решение, удовлетворяющее обе стороны»);
- сотрудничество («я ищу решение, основанное на взаимных интересах»);
- конфронтация («я и только я прав в этой ситуации») (47).

Специалисту следует овладеть нормами каждого стиля для того, чтобы в определенной ситуации отдать предпочтение одному из них с целью выхода из конфликта.

Нами были разработаны рекомендации специалисту по речевому поведению в конфликтных ситуациях: необходимо установить истинную причину конфликта, определить мотивы, потребности, особенности характера, особенности речевого поведения участников конфликта, признать ценности, точки зрения всех участников конфликтной ситуации, если одна из сторон отказывается сотрудничать, продолжать оказывать ей поддержку, представлять ее интересы, искать референтное лицо, с которым необходимо наладить сотрудничество при поиске решения, осуществлять обоюдный анализ, использовать различные методы разрешения конфликтной ситуации, учитывая её специфику. Исследователи выделяют *две положительные стратегии разрешения конфликта*.

Стратегия компромисса - каждая из сторон идет на уступки и готова потерять часть для сохранения целого.

Стратегия соглашения – нахождение нового способа решения проблемы, используется «мы-подход», совместно анализируется несколько вариантов решения и выбирается один из приемлемых (287, 48).

В процессе разрешения конфликтной ситуации необходимо положительное речевое поведение специалиста по социальной работе: создать приятную психологическую обстановку (поговорить на отвлеченную, но интересную тему, организовать совместную деятельность: составление общего плана действий и т.п.), использовать юмор (например, рассказать анекдот), необходимо следить за тем, какие выражения используются при описании проблемы, демонстрировать положительные установки, выражаться ясно и доступно, использовать прием «добрых слов», стараться создать ситуацию, в которой участник конфликта ощутил бы свою значимость. В целом специалисту по социальной работе следует избегать конфликтогенного поведения.

Основными проявлениями конфликтогенного поведения являются: открытое недоверие, перебивание собеседника, принижение значимости его роли, подчеркивание различий между собой и собеседником не в его пользу, устойчи-

вое нежелание признавать свои ошибки и чью-то правоту, заниженная оценка вклада партнера в общее дело и преувеличение собственного вклада, постоянное навязывание своей точки зрения, неискренность в суждениях, резкое ускорение темпа беседы и ее неожиданное свертывание, неумение выслушать и понять точку зрения собеседника.

Коммуникативные ситуации, содержащие волеизъявление со стороны специалиста, являются наиболее конфликтоопасными. Особенно велик шанс нежелательной реакции клиента, если действие, к которому его побуждают или которому препятствуют, не совпадает с его интересами. Среди факторов, влияющих на эффективность общения в данных ситуациях, выделены следующие: различие в оценке используемого вида коммуникативной тактики побуждения специалистом и клиентом. Например, специалист считает, что он просит клиента совершить какое-либо действие, а клиент расценивает высказывание как приказ. Закономерной в таких случаях становится реакция («Не указывайте мне» и т.п.). При одинаковом понимании вида директива выбор его, по мнению адресата, неадекватен ситуации общения. В частности отторжение директивы может происходить при дисбалансе социальных статусов коммуникантов, а именно в случае несовпадения оценок соотношения статусов говорящего и адресата, либо при различном понимании социально-психологической дистанции между коммуникантами. Несоответствие подготовительного условия успешности волеизъявления - установки «слушающий не станет выполнять действие, не будучи побужденным к этому» - действительному положению дел. Ложное представление о том, что клиент не станет совершать требуемого действия, заставляет специалиста насильно побуждать адресата к действию, вызывая негативную реакцию: «Не надо мне напоминать!», «Я и без вас собирался это сделать!».

С целью избегания прямых форм воздействия волеизъявление целесообразно конструировать так, чтобы точка зрения специалиста стала частицей нового состояния личности клиента, принятой им не как императив, а как сформированная в общении внутренняя необходимость. Само побуждение строится на том, чтобы внушить клиенту необходимость данной точки зрения именно для него, при убежденности в этом самого консультирующего («Не навреди!»).

Специалисту в процессе профессионального общения следует избегать конфликтогенов. *Конфликтогены* – слова, действия (или бездействия), которые приводят к конфликту (311, 84).

Интересный подход к проблеме бесконфликтного общения мы нашли в работах у В.П. Шейнова, выделившего в своей работе конфликтогены, приводящие к конфликту, большинство из которых можно отнести к одному из трех типов: стремление к превосходству; проявление агрессивности; проявление эгоизма (452, 18).

Конфликтогены могут выражаться следующим образом:

- Прямые проявления превосходства: приказание, угроза, замечание или любая другая отрицательная оценка, критика, обвинение, насмешка, издевка, сарказм.

- Снисходительное отношение, то есть проявление превосходства, но с от-

тенком доброжелательности: «Не обижайтесь», «Успокойтесь», «Как можно этого не знать?», «Неужели Вы не понимаете?», «Вам ведь русским языком сказано», «Вы умный человек, а поступаете...». Конфликтогеном является и снисходительный тон.

- Категоричность, безапелляционность - проявление излишней уверенности в своей правоте, самоуверенности; говорящий предполагает свое превосходство и подчинение собеседника. Сюда относятся любые высказывания категоричным тоном, в частности, такие, как «Я считаю», «Я уверен». Вместо них безопаснее употреблять высказывания, отличающиеся меньшим напором: «Я думаю», «Мне кажется», «У меня сложилось впечатление, что...».

- Навязывание своих советов. Советующий, по существу, занимает позицию превосходства.

- Перебивание собеседника, повышение голоса или когда один поправляет другого. Тем самым показывается, что его мысли более ценны, чем мысли других, именно его надо слушать.

- Утаивание информации. Информация - это необходимый элемент жизнедеятельности. Отсутствие информации вызывает состояние тревоги.

- Нарушения этики, намеренные или непреднамеренные.

- Подшучивание, особенно грубое или высмеивание.

- Обман или попытка обмана есть средство добиться цели нечестным путем и является сильнейшим конфликтогеном.

- Напоминание (возможно, и непреднамеренное) о какой-то проигрышной для собеседника ситуации.

- Перекладывание ответственности на другого человека (452, 19).

Одним из типов конфликтных действий является проявление агрессивности. В исследовании Ю.В.Щербининой анализируется понятие «*речевая агрессия*» – обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в оскорбительной, грубой, неприемлемой в данной речевой ситуации форме (473, 9). Автор отмечает: «Речевая агрессия препятствует реализации основных задач эффективного общения: затрудняет полноценный обмен информацией; тормозит восприятие и понимание собеседниками друг друга; делает невозможной выработку общей стратегии взаимодействия» (473, 37). Использование речевой агрессии в профессиональном общении является грубым нарушением профессиональной этики. Строгое соблюдение этических и коммуникативных норм является необходимым условием толерантного речевого поведения специалиста по социальной работе.

В.Н. Панкратов агрессивными факторами называет негативные языковые барьеры, то есть некие негативные утверждения, отражающие внутренние психологические состояния: «Не следует забывать, что слово «всегда» придает речи значение абсолютности, когда не допускаются никакие отклонения. «Всегда» придает смыслу категоричность, однозначность, что психологически воспринимается человеком крайне негативно. Таким же негативным эффектом обладают и дру-

гие слова и выражения. Например, «никогда», «постоянно», «всякий раз» и др. (311, 30).

Коммуникативными барьерами, препятствующими взаимодействию и успешному общению, становятся проблемы, вызванные несформированностью умений и навыков общения, незнанием норм этикетной речи, социальной неуверенностью общающихся.

Психологическая сторона разнообразных трудностей и помех связана с личностным фактором, мотивационно-содержательной стороной общения и охватывает разные явления, начиная с отчужденности и аутистичности и кончая поверхностным контактом, избыточностью и бессодержательностью общения.

Все трудности, связанные с личностными особенностями, менее корректуемы, более устойчивы. Здесь можно говорить о неумении установить контакт и о неспособности его установить (последнее связано с личностью), что свидетельствует о профессиональной непригодности человека к работе в сфере постоянных контактов.

Однако во многих случаях при анализе причин конкретных трудностей, испытываемых человеком (например, неумение поблагодарить или выразить сочувствие) сложно разграничить эти две стороны. Нарушение общения, неспособность к глубокому психологическому контакту свойственны людям с определенной личностной направленностью и особой структурой характера.

Исследователи, занимающиеся анализом процесса общения, анализируют понятие «барьеры общения» и выражают мнение, что их наличие приводит к профессиональным неудачам (44).

Барьеры в общении – это ряд коммуникативных препятствий естественного и искусственного характера, снижающих эффективность общения или сводящих ее к нулю, к невозможности коммуникаторов общаться между собой. В профессиональной деятельности специалист по социальной работе часто сталкивается с естественными барьерами общения, возникающими вследствие трех основных причин: из-за физиологических ограничений органов чувств клиента (слепота, глухота, немота и т.п.), из-за ограничений в подвижности (травмы рук, ног и т.п.), из-за природных ограничений психики и интеллекта клиента. Профессиональная деятельность специалиста по социальной работе направлена на восстановление социального статуса человека, на адаптацию и реабилитацию клиента, помощь в преодолении жизненных трудностей с помощью различных методов социальной работы, этому, прежде всего, способствует коммуникативная компетентность специалиста, которую ему необходимо формировать и у клиента. Специалист в работе с данными категориями клиентов должен учитывать особенности клиента, обладать медицинскими и психологическими знаниями, чтобы осуществить адресный подход в своей профессиональной деятельности. Искусственных барьеров гораздо больше, поскольку люди «творят» общение по меркам своей сущности (менталитета, образования, воспитания, характера и т.п.). Часто в процессе общения с клиентами у специалиста по социальной работе наблюдаются коммуникативные неудачи – полное или частичное непонима-

ние высказывания, т.е. неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения. Специалисту по социальной работе важно знать причины коммуникативных неудач, которые регистрируются в современном русском языке: неоднозначность языковых единиц, неоднозначность словоформ и конструкций, неточное знание лексической семантики слов, различное понимание эксплицитно не выраженных категорий (единичность-общность, определенность-неопределенность и т. д.), порождаемых в коде говорящего и слушающего, обусловленных различиями в индивидуальных свойствах говорящих, разным пониманием форм выражения вежливости, неверным пониманием намерения говорящего, неадекватной передачей чужой речи, наличием стереотипов речевого поведения, нарушением связей между категориями смыслов. Специалисту по социальной работе, кроме коммуникативной грамотности, необходимо владеть методами диагностики, позволяющими выявить коммуникативные особенности клиента и учитывать их в процессе общения. Кроме указанного, в конфликтологии анализируется понятие «конфликтогенное поведение».

В различных исследованиях раскрывается понятие «барьеры» коммуникаций, в качестве примеров приводятся высказывания, создающие барьеры на пути общения и зачастую приводящие к конфликту.

В начале профессиональной деятельности специалисты по социальной работе часто сталкиваются с барьером боязни взаимодействия с клиентом.

Воспринимать клиента без предвзятости могут в начале своей профессиональной деятельности не все специалисты. Однако необходимо учиться преодолевать барьеры общения, которые затрудняют процесс взаимодействия. Наиболее характерными барьерами общения с клиентами учреждений социального обслуживания населения являются следующие: логический, фонетический, эстетический, барьеры влияния отрицательных эмоций, состояние здоровья клиента, взгляды на процесс коммуникации, барьер отрицательной установки, барьер сужения функций общения, гностический барьер.

Барьер сужения функций общения связан с тем, что специалист учитывает только информационные задачи общения, упуская из виду социально-перцептивные, взаимоотношенческие функции. Гностический барьер связан с тем, что специалист не адаптирует свою речь к уровню понимания клиента.

В профессиональном общении специалиста по социальной работе часто возникают логический, фонетический барьеры и барьер отрицательных эмоций. Обратившийся за помощью человек не всегда может логично рассказать о своём состоянии, сформулировать проблему, так как находится в возбуждённом или депрессивном эмоциональном состоянии, плохо слышит и т.д. Логический барьер возникает потому, что каждый человек видит мир, ситуацию, проблему со своей точки зрения. Кроме того, одни и те же слова в той или иной ситуации могут иметь совершенно разный смысл, он рождается в сознании говорящего, но бывает не всегда понятен собеседнику. Недопонимание приводит к искажению информации, что недопустимо в социальной работе. Потому преодолеть логический барьер можно лишь одним путем: «идти от партнера». Спе-

циалист по социальной работе должен уметь понять, как клиент выстраивал свои суждения, делал выводы, почему приволил именно эти факты и рассказывал именно эти эпизоды своей жизни (308).

Исследователи отмечают, что преодолеть логический барьер помогают *вопросы-уточнения*, которые задает специалист на основании полученной от клиента информации. Вопросы-уточнения может задавать и клиент, если он получает информацию о предоставлении социальных услуг данным учреждением.

Необходимость данной коммуникативной операции объясняется тем, что в любом тексте заложены возможности неоднозначной его интерпретации.

Исследователь Н.И. Жинкин (141) указывал, что распространенным явлением считается упрощение строя предложения, пропуски отдельных слов или предложений в неосознанном («говорении как попало») или сознательном (высказывании мыслей в «сгущенном виде») расчете на понимающего собеседника.

Еще одна особенность текста, создающая возможность неоднозначной интерпретации, согласно Н.И. Жинкину, состоит в том, что каждое предложение закончено и между ними образуются «грамматические скважины». Принимающий речь должен интегрировать в общий смысл значения двух соседних предложений; если интеграции не возникает, то присоединяется следующее смежное предложение, «и так до того момента, когда возникает смысловая связь этих предложений». Неверная, искаженная или несвоевременная информация может привести к напряжению во взаимоотношениях. Большой объем трудной для понимания информации вызывает «эмоциональный стресс». Чтобы избежать информационных конфликтов, специалист должен выяснить детали, проверить факты, существенные аспекты, содержащиеся в высказываниях рассказчика или упущенные им (141).

Он должен знать причины, затрудняющие передачу информации клиенту, среди которых можно назвать следующие: неточность высказывания; несовершенство оформления мыслей в слова; неуместное использование профессиональных терминов; неверное истолкование намерений собеседника; чрезмерное использование иностранных слов; неполное информирование клиента об условиях предоставления социальных услуг учреждением социального обслуживания населения; быстрый темп изложения информации; наличие больших пауз и скачков мысли; неполная концентрация внимания на проблемах клиента; витиеватость мысли; неадекватные интонации, мимика, жесты, не совпадающие со словами.

Фонетический барьер - это препятствие, создаваемое особенностями речи говорящего. Специалист по социальной работе для предупреждения возможных сложных ситуаций в общении с клиентами, возникающих на фоне фонетического барьера, должен говорить внятно, избегать быстрого темпа речи (скороговорки). Необходимо уметь управлять своим эмоциональным состоянием и не допускать раздражения, так как в этом случае клиент концентрирует внимание на смысле объяснения, а не на отношении говорящего к нему. Для того чтобы преодолеть фонетический барьер, специалисту по социальной работе необхо-

димо осваивать коммуникативные техники, проводить анализ произнесенных во время взаимодействия с клиентом слов и фраз, уметь видеть собственные ошибки и работать над их исправлением. Если во время первичного приема клиент стремится рассказать собеседнику о своих трудностях, не следует его перебивать. Необходимо предоставить ему возможность высказаться и выразить проблемы, которые вызвали ухудшение эмоционального состояния. Если клиент расстроен, ему сложно говорить о своих трудностях. Во время беседы специалист преодолевает возникающее напряжение с помощью следующих приемов:

- «золотые слова» - это высказывание доброго, положительного отношения к клиенту, комплиментов в его адрес;

- «личная жизнь» - привлечение внимания к теме разговора, которая будет для клиента значимой и интересной (разговор о детях, «хобби», профессиональной деятельности). Этот прием поощряет активность клиента в общении и сопровождается положительными эмоциями.

Такие приемы эффективны при условии, если специалист по социальной работе говорит искренне. Но если он рассматривает позитивную обращенность к клиенту как нечто обязательное, если подобные высказывания даются ему с трудом, тогда лучше этого не делать. Ведь человек, ожидающий поддержки, быстро почувствует, что слова идут не от сердца, и будет относиться к собеседнику с недоверием.

Барьер отрицательных эмоций возникает также в ситуации, когда специалист по социальной работе вынужден выслушивать выражение недовольства. Однако одна из задач первичного приема - установление отношений сотрудничества и конструктивное решение проблемы клиента. Поэтому, «когда человек груб, возникает желание поставить его на место. Но это может привести к конфликту». В данной ситуации необходимо компетентно и спокойно ответить на вопрос клиента.

Развитие отношений сотрудничества достигается с помощью умения поставить себя на место данного человека - приема «чужая роль». Необходимо войти в положение этого человека, посмотреть на ситуацию его глазами. Здесь необходимо сказать человеку: «Понимаю вас», - и появится возможность конструктивно вести разговор. Человек, который проявил грубость, а в ответ получил информацию, выраженную спокойным тоном, может испытывать чувство вины, раскаяния. В таком состоянии клиент способен перейти от соперничества к сотрудничеству. Все будет зависеть от умения специалиста продолжить беседу без обвинений и критических замечаний в адрес клиента.

С возникновением трудной жизненной ситуации может измениться социальный статус человека, причем меняется не только внутриличностное состояние, но и внешний вид человека.

Специалист по социальной работе должен уметь преодолевать *эстетический барьер* в общении с клиентом. В этом ему помогает следующая установка: пожилого человека необходимо уважать и принимать таким, какой он есть в данный момент, не осуждая и критически не оценивая. Впоследствии комплекс

социально-реабилитационных мероприятий позволяет восстановить социальный статус клиента и изменить его внешний вид.

Нередко человек, попавший в трудную жизненную ситуацию, обращается за социальной помощью в ряд различных учреждений и социальных служб, пытается самостоятельно найти выход из сложившейся ситуации. Потеряв уверенность в собственных возможностях, он может иметь негативную установку в восприятии специалиста по социальной работе, даже если видит его в первый раз. В данном случае рекомендуется не переубеждать клиента, что вы не такой, как другие, необходимо спокойно отнестись к неприязни как к проявлению человеческого невежества, слабости, отсутствия культуры, неосведомленности.

Изменить отношение к специалисту по социальной работе помогут реальные дела, направленные на защиту интересов и прав клиента.

В процессе профессионального общения специалисту по социальной работе нередко приходится сталкиваться с процессом манипулирования. *Манипуляция в общении* – система действий одного партнера по отношению к другому с целью получения определенной выгоды. Манипуляция в общении – это ловкость поведения, осуществляемая с помощью слов, мимики, жестов и иных средств общения.

В профессиональном общении специалиста по социальной работе можно выделить два важных признака манипулятивного общения. Первый – это наличие выигрыша, к которому стремится манипулятор в общении со специалистом (например, уход от ответственности в ситуации решения детско-родительских проблем, желание получить материальную выгоду (льготы и т.п.). Второй признак – это специальное манипулирование - приемы-манипуляции, с помощью которых манипулятор направляет поведение партнера в нужное русло или пытается предстать перед партнером в выгодном для себя свете.

Следует отметить, что манипуляции могут затеваться также с целью получения положительного результата не только для самого манипулятора, но и для объекта его манипуляций, но в данном случае манипуляции не должны нарушать гуманных установок в общении.

Для специалистов по социальной работе были разработаны рекомендации, помогающие устранить манипулирование в профессиональном общении.

Составление плана. Для того, чтобы быть готовым к спокойной реакции на случай непредвиденных обстоятельств, а главное – чтобы в процессе общения были обсуждены все намеченные вопросы, необходимо составить план будущего разговора, в котором наметить приемы нейтрализации возможных замечаний, несогласий и т.п., а также как можно больше получить информации о клиенте, с которым предстоит встреча, используя метод анализа документов, узнать о клиенте у других специалистов, которые, возможно, уже с ним встречались.

Профилактическая тренировка. Отработка реакций в ответ на применение типичных манипулятивных приемов.

Психологические защитные меры. В данном случае рекомендуют использовать прием «создание пауз», например, прервать контакт, для того, чтобы со-

брать дополнительную информацию.

Отсутствие реагирования – проявление выдержки, сдерживание импульсивных реакций, на которые рассчитывает клиент, продолжение общения в конструктивном ключе.

Логическое противостояние – наработка опыта полемики в ситуациях различных форм общения.

Создание у партнера впечатления о принятии манипулятивных уловок с целью выяснения его конечных целей, степени его осведомленности.

«Мягкий» ответ – намек манипулятору, что его уловки разгаданы.

Специалисту по социальной работе рекомендовано овладеть техникой отказа: отказать твердо, но доброжелательным тоном; кратко аргументировать отказ; если клиент лишился чего-то в результате отказа, необходимо компенсировать это улыбкой, теплым взглядом, рукопожатием, комплиментом; предложить несколько вариантов решения проблемы клиента, с тем, чтобы он выбрал наиболее подходящий для него в настоящий момент.

Одним из условий преодоления трудностей и барьеров в профессиональном общении специалиста по социальной работе является знание особенностей клиента. В ситуации, когда специалист работает с клиентом длительное время, ему хорошо известны особенности клиента и поэтому трудности в процессе общения могут возникать крайне редко и зависеть в большей степени от внешних факторов. Наиболее сложной ситуацией является та, когда необходимо решать профессиональные задачи, встречаясь с клиентом впервые, не имея необходимой информации о человеке. В данном случае специалист осуществляет выбор тактики и стратегии общения непосредственно в процессе взаимодействия.

В исследованиях, посвященных речевой практике, типы собеседников классифицируются по различным признакам, на многие классификации уже были приведены ссылки. Сложность описания единой классификации клиентов социальной работы, с точки зрения профессионального общения, заключается во множестве критериев оценки клиентов, а также в полифункциональном характере деятельности специалиста по социальной работе. Согласно Федеральному Закону «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» статье 3, «Клиент социальной службы – гражданин, находящийся в трудной жизненной ситуации, которому в связи с этим предоставляются социальные услуги, трудная жизненная ситуация – ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно».

В рамках социальной работы определена специфика деятельности специалиста с различными категориями клиентов. Определить специфику общения с указанными в законе категориями клиентов сложно по причине того, что клиентов можно разделить по возрасту, полу, уровню образования, психологическим осо-

бенностям и др. В практике общения все будет зависеть от уровня коммуникативной компетентности специалиста, потому что он в каждом случае профессионального общения будет ориентироваться лишь на некоторые особенности клиента, которые будут значимыми лишь в конкретной ситуации общения.

Следует обратить внимание на очень важный аспект профессионального общения - обратившийся за помощью к специалисту по социальной работе человек чаще всего находится в неблагоприятном физическом и эмоциональном состоянии - это накладывает существенный отпечаток на его поведение в целом и на речевое поведение в частности. В таком случае специалисту необходимо оказать первую медицинскую помощь, успокоить клиента.

Одной из важнейших особенностей человека является его *темперамент* - характеристика индивида со стороны динамических особенностей его психической деятельности, т.е. темпа, ритма, интенсивности отдельных психических процессов и состояний (386). На основе учения И.П.Павлова исследователи выделяют следующие общие характеристики разных темпераментов.

Отметим, что «чистый тип» темперамента встречается довольно редко, однако преобладание той или иной тенденции четко проявляется в поведении человека. Например, сангвиник обычно бывает инициатором в общении. В кругу незнакомых людей он чувствует себя уверенно и непринужденно, а меланхолик, наоборот, теряется в новой обстановке, испытывает смущение среди неизвестных людей.

Для методики обучения профессиональному общению нами были составлены рекомендации по общению с клиентами всех видов темперамента. Материал можно представить таким образом.

Клиент холерик

Отличительные особенности

Целеустремлённость: все преграды, возникающие на пути к достижению цели (очередь, медленное обслуживание и т.п.), вызывают раздражение, провоцируя конфликтогенную ситуацию.

Как его узнать по невербальным признакам

Строгий взгляд, резкие движения, быстрая походка, создаёт шум (хлопает дверью, двигает стул и т.п.). Демонстративное смотрение на часы, «играет» ключами, мелочью; высказывает нетерпение: громко вздыхает, нервно постукивает по поверхности, меняет центр тяжести.

Стандартные фразы

Вы должны! // Вы обязаны!// Вы не правы!// Безобразия!// Опять очередь!// Я Вам советую!// Я требую!//У меня мало времени!// Нельзя ли побыстрее!//

Достоинства

Точно знает, зачем пришёл. Задаёт конкретные вопросы. Быстро заполняет документы.

Недостатки

В спешке может забыть документы, сделать ошибки. Не любит повторно заполнять бланки в случае неточности. Не терпит любых промедлений и оплошностей.

Как себя вести специалисту

Операции выполнять быстро, чётко, без лишних слов. Не критиковать, чётко отвечать на вопросы, не быть высокомерным, строго соблюдать правила делового этикета, ссылаться на авторитеты, документы.

Рекомендуемые фразы при взаимодействии

Поскольку Вы спешите// Исключительно для Вас // Зная, что Вы занятой человек, я предлагаю сделать так...// Вы человек серьёзный, поэтому Вам удобно будет// Чтобы Вы не теряли время в очереди, мы предлагаем Вам// Вы человек организованный, поэтому для Вас удобно будет// Я сейчас Вас быстро обслужу//

Рекомендации по взаимодействию

Не возражать, не прерывать, не пытаться доказать свою правоту, быстро оказать услугу, пригласить заведующего и т.п.

Клиент сангвиник

Отличительные особенности

Общительность, оптимизм, любознательность: если не вступать с ним в личный контакт, уйдёт неудовлетворённый обслуживанием.

Как его узнать по невербальным признакам

Рассматривает, что попадает в поле зрения, в очереди пытается себя развлечь (чтением, разговором, рассматриванием стендов, объявлений). Легко вступает в контакт, улыбчивый, жизнерадостный.

Стандартные фразы

Да, я понимаю// Я подожду// Какая у Вас сложная работа// Мне нужен Ваш совет// Подумаешь, ошибка^

Достоинства

Психологически безопасен, делает комплименты, помогает заполнять документы, может на себя взять роль консультанта, создаёт благоприятный психологический климат, недоразумения чаще сводит к юмору.

Недостатки

Может зайти, не зная зачем, задаёт много вопросов, из-за невнимательности допускает ошибки в оформлении документов, любит поговорить о себе.

Как себя вести специалисту

Вступать кроме делового в личный контакт, делать комплименты, используя тактику доводов, ссылаться на личный опыт, приводить примеры. Улыбаться.

Рекомендуемые фразы при взаимодействии

Вы любите всё новое, Вам понравится наша новая услуга// С Вами всегда приятно общаться// Вы как всегда, в хорошем настроении// Что-то Вас давно не было у нас// Вам подойдёт эта услуга, многие пользуются ею//

Рекомендации по взаимодействию

Опираясь на его мнение, обращаться за помощью, всё подробно объяснить, в случае неправоты специалиста, обязательно извиниться.

Клиент флегматик

Отличительные особенности

Невозмутимость, неторопливость.

Как его узнать по невербальным признакам

Спокойное лицо, тихий, не вступает в контакт по собственной инициативе, в очереди «уходит в себя».

Стандартные фразы

Не разговорчив, сам реплик не даёт, отвечает односложно.

Достоинства

Документы заполняет внимательно, заблаговременно.

Недостатки

Медлителен, «тугодум».

Как себя вести специалисту

Можно не вступать в личный контакт, обслуживать не спеша, говорить медленно, выдавать информацию «порционно».

Рекомендуемые фразы при взаимодействии

Чтобы не спешить и во всём подробно разобраться, подождите, пожалуйста/ / Приходите, пожалуйста, в ... время, я буду иметь возможность не спеша поговорить с Вами>// Не торопясь, ознакомьтесь, пожалуйста, с документами//

Клиент меланхолик

Отличительные особенности

Подозрительность, мнительность, осторожность, капризность, робость, обидчивость.

Как его узнать по невербальным признакам

Испуганное лицо, поза «голова в плечи», вздрагивает при громких звуках, не решается спросить, заполняя документы, боится ошибиться, в очереди испуганно озирается.

Стандартные фразы

Помогите, пожалуйста// Может, Вы заполните, я боюсь ошибиться// А если... / Вы меня не обманываете?// А зачем Вам эта информация обо мне?//

Достоинства

В силу осторожности не допускает ошибок при заполнении документов.

Недостатки

Нерешителен в принятии решений, тихий голос, может писать жалобы по обслуживанию.

Как себя вести специалисту

Обязателен постоянный контакт глазами, улыбка, приводить ссылки на документы. Не допускать отвлекающих действий (разговор по телефону и т.п.), сделать комплимент.

Рекомендуемые фразы при взаимодействии

Вам будет удобно// Эта услуга Вам, безусловно, поможет// Хорошо, что Вы к нам обратились// Мы Вам всегда поможем//

Рекомендации по взаимодействию

Успокоить, быть особо внимательным, сделать какие-нибудь исключения, предложить мелкие услуги (чай, воду, ручку и т.п.).

На установление взаимопонимания оказывают влияние также *сенсорные* системы человека, связанные с ощущением и восприятием.

Выделяют три типа людей в зависимости от преобладающей сферы сенсорного опыта.

Визуальный тип. Люди этого типа представляют информацию в виде ярких картин, зрительных образов. Рассказывая что-либо, жестикулируют, как бы рисуя в воздухе представляемые образы. В разговоре часто пользуются фразами: «Вот *посмотрите...*», «Давайте *представим...*», «Я ясно *вижу*, что...», «По-моему, это *выглядит* хорошо...», «Решение уже *вырисовывается...*», «Не могли бы вы *показать* это на примере...».

В процессе воспоминания эти люди смотрят прямо перед собой, вверх, влево вверх, вправо вверх.

Аудиальный тип. Люди этого типа склонны использовать много слов, чтобы добиться лучшего понимания. Они любят фразы типа: «По-моему, *это звучит* хорошо...», «Я *слышу*, что вы говорите...», «Вот *послушайте...*», «Начинают *звонить* во все колокола...», «*Неслыханное* дело» и пр.

Вспоминая что-либо, эти люди как бы слышат либо свой собственный голос, либо речь другого. При этом их взор обращен вправо, влево или влево вниз.

Кинестетический тип. Эти люди хорошо запоминают ощущения, движения. Вспоминая, они как бы сначала воссоздают, повторяют движения и ощущения тела. В разговоре используют в основном такие слова и фразы: *взять, схватить, ощутить*, «Мне *тяжело...*», «*Возьмем* другой случай», «*Тошнит* от этого» и т. п.

Вспоминая свои ощущения, они смотрят вниз или вправо вниз.

Конечно, следует особо отметить, что люди используют в общении все три типа сенсорики, но обычно одна из них является доминантной, ведущей.

Чтобы определить ведущую сенсорную систему другого человека, рекомендуется обращать внимание на слова, которые использует индивид для описания своего внутреннего опыта. Для установления хорошего контакта с партнером по общению целесообразно использовать те же самые процессуальные слова, что и он.

Как показали исследования, визуальному человеку нужно время и пространство, чтобы «создать» свои картины. Если к нему подойти очень близко и слишком быстро, он будет чувствовать напряжение. Когда же вы поймете, что ему с вами комфортно, медленно придвиньтесь к нему и как-то прикоснитесь. Кинестетик, наоборот, сочтет что вы холодны и нечувствительны, если вы сядете или встанете слишком далеко и не будете притрагиваться к нему. Поэтому, если быстро приближаться и прикасаться к визуальному человеку и встать далеко от кинестетика, можно потерять контакт и с трудом установить взаимопонимание.

Если специалист по социальной работе научится улавливать естественные

изменения в состоянии людей и выяснять их причины, он может использовать прием «якорного» запечатления. Главное - хорошо знать особенности партнера и использовать подходящий момент. «Якорь» - это способность человека на основе одного элемента переживания вызвать (мысленно воспроизвести) все переживание в целом. У каждого из нас существует много бессознательных «якорей», которые влияют на сознание и формируют те или иные эмоции. Психологи утверждают, что «якорь» для партнера должен быть обязательно связан с его репрезентативной системой. В процессе общения с клиентом его можно использовать как осознанный прием, способный оказать на партнера мощное психологическое воздействие. Например, в процессе общения с клиентом - визуалистом можно положить на стол несколько приятных картинок или фотографий и, когда клиент проявит те или иные положительные эмоции, сделайте так (ненавязчиво), чтобы он обратил внимание на приготовленные картинки. Для программирования у партнера желательного вам настроения, в следующий раз вновь незаметно подложите ему эти же картинки. Позитивное переживание сформируется, как только он их увидит снова. Для аудиалиста целесообразно использовать акустический «якорь». Например, если когда-то музыка вызвала у клиента положительные чувства, благодушное настроение, приятные воспоминания, то специалист по социальной работе может, когда в этом есть необходимость, сделать так, чтобы где-то ненавязчиво была слышна эта мелодия, и клиент непроизвольно извлечет из своей памяти положительные эмоции. Кинестетику нужно предложить кинестетический «якорь», например, прикосновение: как только вы заметите, что у клиента хорошее расположение духа, слегка прикоснитесь к его запястью, как бы невзначай, но при этом тщательно запомните все детали своего прикосновения. Повторите прикосновение в ситуации, когда необходимо создать положительный настрой, клиент автоматически войдет в то состояние, которое вы запечатлели «якорем». Испытывая положительные эмоции, человек, как правило, идет навстречу (313, 184).

Известный швейцарский ученый К.Юнг представил следующую классификацию психологических типов личности (313, 55 – 60).

1. Экстравертный тип

- экстравертный мыслительный тип
- экстравертный чувствующий тип
- экстравертный ощущающий тип
- экстравертный интуитивный тип

2. Интровертный тип

- интровертный мыслительный тип
- интровертный чувствующий тип
- интровертный ощущающий тип
- интровертный интуитивный тип

В основе юнговской типологии лежит выделение преобладающей направленности личности на внешний (экстраверсия) и внутренний (интроверсия) мир, а также доминирующей психической функции (мышление, чувство, ощущение, интуиция).

Разделяя людей в зависимости от общей установки на экстравертов («обращенных вовне») и интровертов («обращенных внутрь», в себя), К. Юнг подчеркивает, что речь идет о «фундаментальной противоположности», обнаруживающейся всегда, когда мы имеем дело с личностью: «Наблюдая за течением человеческой жизни, мы замечаем, что судьба одного человека более обусловлена объектами его интереса, тогда как судьба другого более обусловлена его собственной внутренней жизнью, его собственным субъектом. И так как мы все, в известной степени, отклоняемся в ту или иную сторону, то мы естественным образом всегда склонны понимать все в смысле своего собственного типа».

Экстраверсия характеризуется интересом к внешнему объекту, отзывчивостью и готовностью воспринимать внешние события, желанием влиять и оказываться под влиянием событий, потребностью вступать во взаимодействие с внешним миром, способностью выносить суматоху и шум любого рода, а в действительности находить в этом удовольствие, способностью удерживать постоянное внимание к окружающему миру, заводить много друзей и знакомых без особого, впрочем, разбора, и, в конечном итоге, присутствием ощущения огромной важности быть рядом с кем-то избранным, следовательно, сильной склонностью демонстрировать самого себя. Соответственно, жизненная философия экстраверта и его этика несут в себе, как правило, высококоллективистскую природу (начало) с сильной склонностью к альтруизму. Его совесть в значительной степени зависит от общественного мнения.

Интроверсия, с другой стороны, направленная не на объект, а на субъект и не ориентированная объектом, поддается наблюдению не так легко. Интроверт не так доступен, он как бы находится в постоянном отступлении перед объектом, пасует перед ним. Он держится в отдалении от внешних событий, не вступая во взаимосвязь с ними, и проявляет отчетливое негативное отношение к обществу, как только оказывается среди изрядного количества людей. В больших компаниях он чувствует себя одиноким и потерянным. <...> Его нельзя отнести к разряду общительного человека. <...> Такой человек имеет обыкновенно выглядеть неловким, неуклюжим, зачастую нарочито сдержанным. <...> Он легко делается недоверчивым, своевольным, часто страдает от неполноценности своих чувств и по этой причине является также завистливым. <...> В обычных условиях он пессимистичен и обеспокоен. <...> Толпа, большинство взглядов и мнений, общественная молва, общий энтузиазм никогда не убедят его ни в чем, а скорее заставят укрыться еще глубже в своей скорлупе.

В своих работах К. Юнг обращает внимание на то, что ни один человек не является только экстравертом или только интровертом, а сочетает в себе обе возможные установки. Как он пишет, «у интроверта где-то на заднем плане в неразвитом состоянии дремлет экстраверсия, тогда как у экстраверта подобное теневое существование ведет интроверсия». В следующей таблице представлены два типа собеседника, обобщенных портрета: человека, сосредоточенного на себе («закрытый» тип) и на партнере («открытый» тип).

Типы собеседников

«Закрытый» тип	«Открытый» тип
1. Главное - не слушать, а говорить самому. Пока говорит собеседник, лучше подумать, что сказать, когда он закончит (или когда удастся его перебить). Нужно перебить собеседника, как только представится случай.	1. Главное - хорошо слушать. Пока говорит собеседник, я внимательно слушаю и стараюсь понять, что он имеет в виду. Хорошо слушать чужую речь - значит: не допускать возражений, даже внутренних, пока собеседник не выскажет все, что считает нужным; слушать активно: анализировать речь, чтобы четко сформулировать для себя мнение собеседника. Выслушав собеседника, я могу сопоставить его точку зрения со своей и сформулировать ответ так, чтобы со мной согласились. Я не стремлюсь перебить собеседника.
2. «Я-подход»; фразы типа: «Меня интересует...», «Я хотел бы...»; «Я считаю...»; «Хоть вам это и неизвестно...»; «Вы, конечно, не знаете, что...». На первое место я ставлю свои интересы, свои мнения, свои желания и показываю это собеседнику с помощью «Я-подхода».	2. «Вы (ты) - подход»; фразы типа: «Что вас интересует? Вероятно, вы хотите...»; «Какого вы мнения о...?» или: «Вам будет интересно узнать, что...»; «Вы, конечно, знаете, что...». На первое место я ставлю интересы, мнения, желания собеседника.
3. Мне неважно, как зовут моего собеседника. Я обращаюсь к нему просто: «Вы...» или «ты...».	3. Я сразу запоминаю, как зовут собеседника, и называю его по имени (имени и отчеству).
4. В беседе я часто повторяю собственные фразы, наслаждаюсь тем, как хорошо они звучат.	4. Я повторяю вслух основные мысли собеседника и делаю это с уважением.
5. Каждую реплику я начинаю со слов «я» или «нет». Идеал начала реплики: «Нет, я считаю, что...» или: «Нет, вы не правы; я думаю, что...». Прав могут быть только я сам.	5. Я стараюсь начинать реплику со слова «да»: «Да, вы правы, хотя...»; «Да, я с вами согласен во всем, кроме...» и т.д. Если собеседник прав, я с готовностью подчеркиваю это.
6. Я задаю собеседнику такие вопросы, в ответ на которые он завопит: «Нет, нет, нет!».	6. Я стараюсь формулировать вопросы так, чтобы собеседник имел возможность согласиться, а лучше - не имел возможности не согласиться со мной.
7. Я резко, категорично выражаю свое мнение. Нечего церемониться! Я ведь самый умный («лучший специалист»). Пусть все видят это.	7. Я стараюсь смягчить свои высказывания, например, так: «А не кажется ли вам, что...»; «Возможно, правы те, кто думает, что...»; «Вероятно, справедливее считать, что...». Все люди могут ошибаться: и он, и я.
8. Я не даю спуска в разговоре. Зачем хвалить собеседника? Допустим, он умнее, но я-то умнее! Если же собеседник ошибся - нужно показать ему это.	8. Я при любом удобном случае выражаю одобрение собеседнику, поддерживаю его. Беседа - это не экзамен, а я - не экзаменатор. Ставить оценки - не моя задача.
9. Чем больше отрицательных оценок я дам собеседнику - тем справедливей: все плохо, один я хороший. Вот об этом и поговорим.	9. Конечно, вокруг много плохого. Но и хорошее тоже есть: поговорим лучше об этом.
10. Буду говорить о том, что мне интересно. Для приличия поинтересуюсь собеседником. Буду задавать вопросы, какие придут в голову: Как родители? собака? здоровье? Успехи? (да, собаки нет - это я забыл; ну, ничего, переживет).	10. Найду такую тему для беседы, чтобы нам обоим было интересно. «Личные вопросы» буду задавать, подумав: не огорчится ли? Не обидится ли?

В практике часто используется классификация определения типа личности по Майерс-Бриггс, поскольку эта классификация имеет серьезное научное основание и проверена многолетними исследованиями в США и Западной Европе.

Классификация включает 16 типов, основанных на различных сочетаниях четырех шкал предпочтений, которые характеризуют следующие параметры: как человек восстанавливает свою энергию, собирает информацию, принимает решение и какой образ жизни предпочитает.

Характеристика шкал предпочтений представлена в таблице 7.

Таблица 7

Характеристика четырех шкал предпочтений человека

Восстановление энергии	Экстраверт Предпочитает черпать энергию из внешнего мира (людей, занятий, вещей)	Интроверт Предпочитает черпать энергию из своего внутреннего мира (мыслей, эмоций, впечатлений)
Сбор информации	Человек сенсорного типа Предпочитает получать информацию посредством пяти органов чувств. Обращает внимание, прежде всего, на реальное	Человек интуитивного типа Предпочитает получать информацию посредством «шестого чувства» и обращает внимание на возможности
Принятие решений	Человек мыслительного типа Принимает решения «головой», основываясь на логике и объективных соображениях	Человек чувствующего типа Принимает решения «сердцем», основываясь на личных убеждениях и субъективных ценностях
Образ жизни	Человек решающего типа Предпочитает упорядоченный и распланированный образ жизни	Человек воспринимающего типа Предпочитает спонтанный и гибкий образ жизни, пренебрегает личным планированием и распорядком дня

Основные положения, на которых базируется типология личности:

- каждый человек уникален;
- в поведении разных людей есть общие черты; - нет плохих типов личности;
- в жизни мы используем все предпочтения.

Распознав тип личности собеседника, специалист может в соответствии с этим построить и адаптировать процесс общения, чтобы оно наилучшим образом воспринималось данным человеком. Эта техника не является абсолютной гарантией успеха, но она дает специалисту одну из возможностей его добиться.

Общаясь с человеком, относящимся к сенсорному типу:

- будьте точны в изложении фактов;
- обращайтесь к прошлому (что уже было испробовано, что работало);
- в изложении мыслей используйте индукцию (от фактов к принципам);

- проявите знание своего дела (включая детали);
- документально подтверждайте то, о чем говорите.

Общаясь с человеком, относящимся к интуитивному типу:

- сосредоточьтесь на ситуации в целом;
- ориентируйтесь на будущее (ищите возможности);
- используйте воображение и творческий потенциал этого человека;
- быстро реагируйте на изменение хода беседы (переходите от одной идеи к другой);

- основывайте свое поведение на реакции этого человека.

Общаясь с человеком, относящимся к мыслительному типу:

- в дискуссии используйте логику;
- ищите причины и следствия;
- анализируйте возможные варианты взаимосвязи между различными элементами ситуации или проблемы;

- сохраняйте различные варианты со всеми «за» и «против».

Общаясь с человеком, относящимся к чувствующему типу:

- с самого начала стремитесь установить хорошие взаимоотношения;
- демонстрируйте интерес к тому, что говорит этот человек;
- определите его ценностные ориентации и учитывайте их в процессе коммуникации;

- будьте готовы к компромиссу, апеллируйте к чувствам этого человека (154, 275).

Кроме названных научных психолингвистических теорий, в литературе встречается описание особенностей людей по возрасту, рассмотрим самые существенные характеристики для профессионального общения специалиста.

Некоторые особенности общения с представителями разных возрастных групп указаны в исследованиях Г.С. Абрамовой, Т.Е. Демидовой, Е.И. Холостовой и др.

В процессе общения с *детьми* следует учитывать их эмоциональную непосредственность, высокую заражаемость, дети до 12 – 13 лет в большей степени любят наглядность, зрелищность, нужно постараться создать настроение, при котором ребенок наиболее полно раскроется, это может быть непринужденный разговор, одобрение, следует придавать общению характер игры, дать возможность освоиться, создать ситуацию успеха, мотивировать путем соревнований. Следует учитывать тот факт, что дети не умеют поддерживать обратную связь, у них отсутствуют навыки невербальной коммуникации, хотя Р.Шандор указывает на то, что дети лучше осознают язык тела, но чтение по выражению тела затруднено отсутствием необходимого опыта. В подростковом возрасте дети стремятся к общению на равных, появляется интерес к подробностям взрослой жизни, желание одобрений. В процессе общения с детьми следует учитывать их быструю утомляемость, речь должна быть яркой, выразительной, быстрой. Специалисту по социальной работе следует помнить, что эффективное общение с детьми является важнейшим условием их личностного развития, детям до 12 – 13 лет

свойственно подражание взрослым, в том числе их речевому поведению. В процессе общения с детьми специалисту важно сконцентрироваться на выработке чувства легкости, спонтанности, уверенного спокойствия в контактах.

В процессе общения с *молодыми людьми* следует учитывать их возрастные особенности. Не стоит льстить, следует избегать менторского, поучительного тона, упрекать в незнании, следует быть максимально откровенным. Анализ специальной литературы по психолингвистике позволяет назвать особенности молодых людей: максимализм в суждениях и оценках, склонность к эмоциональному заражению, болезненное восприятие неискренности, неразвитость внимания, доверие к мнениям сверстников, интерес к музыке, спорту, стремление к собственной интерпретации фактов, любознательность, активность в восприятии юмора, болезненная чувствительность к противоречиям, доверие к победителям, нелюбовь к уходам от прямых вопросов, неприятие нравочений, им свойственна гибкость, тяга к новизне, оригинальности, эмоциональное восприятие преобладает над рациональным, позитивное восприятие выразительной речи.

Следует отметить, что обычно называют три возрастные группы молодежи: 18-25 лет, данная группа характеризуется высоким уровнем развития мышления, памяти, низким вниманием; 26 – 29 лет, более низкое развитие мышления, памяти, высокое внимание; 30 – 33 года, высокое развитие памяти, мышления, внимания. Советуют использовать дедуктивный способ изложения информации для молодых людей старше 25 лет и индуктивную для молодых людей до 25 лет.

Особенности общения с *пожилыми людьми*. Исследователи отмечают, что при достижении человеком периода поздней взрослости происходит определенное снижение уровня его когнитивного развития. Например, наблюдается уменьшение скорости обработки информации в процессе познания, а также скорости механического запоминания. Однако, когда это происходит, то начинают функционировать соответствующие компенсации. В результате почти любая потеря определенных когнитивных характеристик практически не влияет на повседневную жизнь человека.

Возрастные изменения психической деятельности зависят также от взаимодействия с социальными факторами, способными существенно изменить психический склад человека, его личность. К их числу относятся типичное для периода старения сужение сферы деятельности и обусловленное им преодоление отрицательных эмоций, ускоряющих старение: пессимизм, грусть, пассивная жизненная позиция.

По мнению самих старых людей, их требования к специалистам по социальной работе таковы: прежде всего, доброта и честность, бескорыстие и сострадание. Умение слушать – одно из главных качеств специалиста по социальной работе, а добросовестность, ответственность и требовательность к себе должны определять его профессиональный статус.

В работе с пожилыми людьми необходимыми для специалистов считаются такие качества, как: подлинное, истинное уважение к старости; способность и

желание научиться чему-то у стариков; убеждение, что последние годы жизни могут быть очень насыщенными; способность противостоять стереотипам и мифам о стариках; здоровые установки в отношении к собственной старости.

В процессе передачи информации пожилым людям необходимо всегда указывать источник информации, ссылаться на авторитеты, известные источники, статистические данные. Пожилые люди лучше воспринимают медленную речь, им свойственна ригидность, они с трудом поддаются переубеждению, испытывают потребность в личном эмоциональном контакте, ожидают подробного ответа по существу, в процессе общения с пожилым человеком специалисту не стоит категорически отказывать в просьбах или утверждать, что все просьбы будут выполнены.

Следует отметить, что указанные возрастные характеристики имеют обобщенный характер, в процессе профессиональной деятельности специалист должен исходить из принципа индивидуальности каждого клиента.

Как было указано в первой главе нашего исследования, в российской практике социальной работы выделяются три типа клиентов: *благодарный, немой, агрессивный*. По данным проведенного нами исследования, чаще всего специалисты по социальной работе испытывают трудности в общении с *агрессивными клиентами*. Укажем особенности общения с агрессивным клиентом.

Особый интерес представляет теория общения американского психотерапевта М. Розенберга, которая проанализирована в пособии Л.К.Аверченко. Согласно этой теории, многие люди «привыкли говорить на «волчьем» языке». По мнению исследователя, говорящие на «волчьем» языке - «Волки», пытаются воздействовать на поведение любого человека, вызвать у него чувство страха или вины, приказывать ему и т.п.

Агрессивность «Волка» - это его крик о помощи, но он нападает вместо того, чтобы прямо попросить о ней. «Волк» - это человек, который не нашел отклика у других, но и не может четко сказать, в чем он нуждается. Поэтому специалист по социальной работе должен услышать его, понять его чувства и на «волчьих» нападки реагировать с кротостью «Жирафа», т.е. говорить на «языке сердца, а не головы» (у жирафа самое крупное сердце по сравнению с сердцами всех остальных животных). В языке «Жирафа», в отличие от языка «Волка», есть место и для утверждения «Я хочу» и для вопроса «Что хочешь ты?».

Если ответить «Волку» на «волчьем» языке, это лишь усилит его агрессивность. Никакие аргументы и логические доводы не будут им услышаны. Поэтому на языке «Жирафа» спросите, что он хочет. Если он не сможет сформулировать свои желания и чувства, и будет продолжать свои нападки, попробуйте использовать более сложную схему поведения: опишите происходящее так, как вы его видите и слышите, не давая никаких оценок; откровенно расскажите, что чувствуете в такой обстановке; скажите, что хотите добиться взаимопонимания и доверия к вам; предложите свой план помощи «Волку»: если он сам не может сказать, чего хочет, сделайте это за него.

Если же вдруг в это же время в комнату ворвется кто-то другой и закричит:

«Сколько можно ждать?! Развели тут бездельников!», специалист по социальной работе вправе избрать жесткий вариант воздействия, например: «Бездельник тут кто-то другой!» (Ответ на языке «Волка»); «Да как вам не стыдно?!» (Риторический вопрос на языке «Жирафа»); «Я стараюсь, а вы ...!» (Выговор на языке «Жирафа»); «Сначала научитесь себя вести! Освободите комнату!» (Приказ на языке «Волка»).

К чему приведут подобные действия? Если попробовать говорить только на языке «Жирафа»? Например: «Я пытаюсь помочь человеку в сложном деле. Вы вошли без очереди и кричите, что я ничего не делаю» (описание, а не оценка ситуации); «Я расстроен(а), мне обидно» (описание своего состояния); «Мне бы хотелось, чтобы мы друг другу доверяли» (описание своих намерений). «Я предлагаю Вам подождать здесь или в коридоре. Сейчас я закончу, и мы займемся Вашим вопросом. Хорошо?» (просьба-увещевание). Можно попытаться увидеть эту картину глазами собеседника и пересказать события как бы от его лица: «Вы куда-то торопитесь, у Вас мало времени, и вместо того, чтобы заниматься делом, Вы ждете в очереди, в то время как я занимаюсь неизвестно чем!» (описание ситуации). «Вам надоело, Вы устали и беспокоитесь, как бы не опоздать» (описание состояния). «Вам хотелось бы решить Ваш вопрос и поскорее освободиться» (описание намерений). «Если Вы можете немного подождать, я помогу Вам. Если хотите, то можно перенести встречу на более удобное для Вас время. Что Вам подходит?» (просьба-увещевание). (3, 135-137).

Еще один прием работы с клиентами – использование способа «я-высказывание». «Я-высказывания (послание)» - это способ донести до собеседника ваши актуальные чувства без угрозы в его адрес и оценки его поведения.

С помощью «я-послания» вы можете сообщить партнёру по общению, что принимаете на себя ответственность за собственные чувства. При использовании «я-послания» вы, например, можете прямо сообщить другому человеку, что чувствуете себя задетым и оскорблённым и испытываете неприятные ощущения, не осуждая его за это.

«Я высказывание (послание)» может быть построено по схеме, представленной в таблице 8.

Порицание возможно при оценке действий клиента, но оно не должно задевать достоинства личности - это аксиоматично. Бесспорно, специалист в отдельных случаях имеет право на резкие формы, подчеркивающие небезразличное отношение к совершившемуся, однако грубость исключена, следует помнить, что грубой и обидной может оказаться и похвала, если она преподносится в форме лестии.

Важно, чтобы слова, используемые в качестве оценки, не девальвировались, формируя у клиента завышенный уровень притязаний, а в итоге - безразличие к оценке в целом.

Когда...	(начав своё высказывание, объективно опишите ситуацию или проблему)
Я чувствую...	(объясните своё эмоциональное состояние, свои переживания, сомнения и т. п. Не осуждайте других как причину ваших эмоций)
Мне хотелось бы...	(сформулируйте вашу просьбу, предпочитаемый вами выход из ситуации или решение проблемы)
Потому что...	(иногда ваша просьба может быть дополнена информацией о значении проблемы или её последствия для вас)
Примеры:	(1) Когда вы повышаете на меня голос (событие) (2) Я чувствую себя униженным (реакция) (3) Мне хотелось бы обсуждать спорные вопросы в спокойной обстановке

Поэтому оценочные выражения обязательно должны подкрепляться констатацией достижений клиента: «Прекрасно. Вы за короткий срок осознали суть своей проблемы, спланировали дальнейшую деятельность и уже приступили к реализации плана». При оценивании нужно использовать именно «Я-высказывание», а не «Вы-высказывание», например: «Я недоволен», «Я считаю», «Я огорчен». Не нужно говорить: «Вы виноваты» и т.д. Это правило вытекает из того, что нельзя вступить в спор с человеком, который говорит: «Я огорчен», и очень легко — с тем, кто произносит: «Вы никуда не годитесь».

Кроме этого *в общении с клиентом специалисту следует учитывать, что, несмотря на наличие экспрессивных средств передачи информации и состояний, люди стараются передать свои чувства в опосредованной форме. Этой цели служат различные речевые приемы, которые камуфлируют истинные переживания партнеров.* Представим характеристику самых распространенных.

Риторические вопросы, задаваемые клиентом, могут свидетельствовать об эмоциях возмущения, раздражения, досады и о желании вызвать у специалиста ожидаемую реакцию.

Ругань – одна из форм переживания клиентом гнева и злости, психологи отмечают, что чаще всего истинный ее смысл заключается в скрытии определенных чувств от других людей и в искажении чувств в собственном сознании.

Выговоры и претензии используются клиентом для выражения недовольства, вызова жалости, сочувствия. В них обычно содержатся неправомерные обобщения, начинающиеся со слов: «никогда», «всегда», «опять» и т. п. Выговоры и претензии отражают аккумулярованные чувства, разряжающиеся на специалисте. Они зачастую не адекватны реальной ситуации.

Похвала и порицания содержат наблюдения за другим человеком, выражающиеся в гиперболизации его качеств (как положительных, так и отрицательных). В данном случае проявляется стремление говорящего в скрытой форме выразить свое отношение к тому человеку, о котором идет речь.

Сравнения используются клиентом для обозначения своих чувств («я как загнанная лошадь»). С их помощью он контекстуально требует от специалиста вчувствования в метафорически описанную ситуацию, т.е. требует сопереживания с ним.

Специфика профессиональной деятельности специалиста по социальной работе: общение с людьми, находящимися в трудной или опасной жизненной ситуации, осуществление постоянного контроля своего поведения, сдерживание отрицательных эмоций может привести к синдрому эмоционального сгорания, проявляющийся именно в сфере «человек - человек», там, где существуют «помогающие отношения».

Работа с людьми в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок потенциально содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессионального стресса. Это особенно становится актуальным при увеличении количества контактов, возрастании требования к их качеству со стороны клиентов. К основным конкретным симптомам профессионального выгорания ученые относят: усталость, истощение, психосоматические недомогания, злоупотребление табаком, кофе, алкоголем, наркотиками, агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность до перевозбужденности, гнев), негативное отношение к клиентам, к самой работе, скудость репертуара рабочих действий, упадническое настроение и связанные с ним эмоции: цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности, переживание чувства вины, негативная «Я-концепция».

Исследователи сходятся во мнении о том, что главный источник выгорания - это взаимодействие с людьми, «стресс общения». Некоторые ученые предполагают, что синдром выгорания чаще встречается у добросовестных сотрудников.

Специалисту, по мере накопления отрицательных эмоций, необходимо проконсультироваться у психолога, который, с помощью различных психологических приёмов может помочь специалисту, кроме того, специалист сам должен владеть арсеналом различных методов психогимнастики, помогающим уберечь себя от синдрома эмоционального сгорания. Рекомендуют использовать различные способы психологической разрядки, наиболее доступными являются следующие: выполнение специальных релаксационных упражнений (в методике представлен комплекс психотерапевтических игр), двигательная активность (занятия спортом, уборка квартиры), прогулки на природе, наблюдение за соревнованиями в качестве болельщика, чтение, просмотр любимых фильмов и др.

Таким образом, барьеры в общении специалиста с клиентом можно прогнозировать; чрезвычайно важным является умение специалиста словесно сформулировать те ощущения, чувства, которые не решается высказать, или не в состоянии сформулировать клиент. В преодолении этого страха, в снятии барьеров большую роль играют КРИ, являющиеся методом интерактивного обучения.

3.5. Коммуникативно-речевая игра как системообразующий фактор обучения профессиональному общению специалистов по социальной работе

Ориентация на активное обучение требует радикальных изменений содержания и организационных аспектов обучения в соответствии с новыми образовательными потребностями России. Следовательно, обучение должно включать в себя не только усвоение специальных предметов, но и особую организованную учебно-практическую деятельность посредством моделирования будущей коммуникативной профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость интеграции программ обучения студентов вузов специальности «Социальная работа» в области специальных наук профессиональной направленности и специального курса «Основы профессионального общения» с помощью игрового обучения, что является фактором активизации речемыслительной деятельности студентов.

Как показал анализ научной литературы и практики по исследуемой проблеме, применяемые в вузах игры не всегда способствуют выполнению цели обучения – эффективной коммуникативной подготовке будущих специалистов. Отсутствие сценарности и системности в разработке и проведении коммуникативных игр является тормозом динамики формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов.

Таким образом, перед нами встала задача разработки концепции организации игровой коммуникативной деятельности: определение цели, задач, принципов, системы, включающей различные виды постепенно усложняющихся коммуникативно-речевых игр, соответствующих уровню обученности студентов и их подготовленности к включению в игровую деятельность.

Опираясь на исследования классиков Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, а также исследования игровой деятельности современных ученых О.А. Артемьевой, Н.Г. Грудцыной на существующие подходы применения методик обучения в дидактике, мы разработали методику применения КРИ как эффективного метода обучения профессиональному общению.

Концептуальной идеей данного исследования является обоснование того, что **КРИ являются наиболее эффективным методом подготовки студентов к профессиональному общению.** Основной задачей использования игр в лингводидактической практике является интенсификация и профессионализация занятий для формирования профессионально значимых коммуникативных умений специалиста по социальной работе.

КРИ, созданная на основе ситуаций общения, обеспечивает наличие стратегии говорящего, делают возможным становление целенаправленности, уровень которой определяется умением обучаемого строить высказывание в соответствии с различными коммуникативными задачами. Требуя непрерывных трансформаций, КРИ делают коммуникативное умение гибким и подвижным.

Под методикой применения (использования) КРИ мы понимаем дидактически обоснованную логическую последовательность взаимосвязанных, посте-

пенно усложняющихся этапов игровой деятельности, функционирование которых обеспечивает целенаправленную системную коммуникативную подготовку студентов.

Приобретение обучающимися знаний, умений и навыков в рамках предлагаемой методики происходит в определенном обоснованном порядке – от одного уровня обученности к другому.

В рамках предлагаемой методики КРИ не проводится сразу, существует структура игровой методики. **На подготовительном этапе** происходит знакомство с теоретическим материалом о профессиональном общении. В нашей работе констатируется, что обучение начинается с создания положительной мотивации, так как формирование реально действующих мотивов в учебной деятельности представляет собой одну из важных задач обучения. На подготовительном этапе мотивация может осуществляться в ходе вводной беседы, в которой кратко раскрывается роль общения в профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, роль коммуникативных умений, их сущность, а также обосновывается необходимость целенаправленного формирования профессионально значимых коммуникативных умений. Задача формирования реально действующих мотивов также может быть решена в результате ознакомления студентов с результатами коммуникативной диагностики. Однако наиболее эффективно мотивационная база может быть создана в ходе КРИ, моделирующих профессиональную деятельность: «мышление рождается и развивается при необходимости преодоления затруднений средствами интеллекта» (228, 18).

На первом игровом этапе студентам предлагаются **тренинговые упражнения**, на которых происходит отработка определенного умения.

К сожалению, анализ различных методик обучения, где авторы предлагают игры в качестве метода формирования различного рода умений, приводит к выводу о том, что авторы допускают методологические ошибки: предлагая упражнения игрового характера, исследователи называют их играми. Данный факт еще раз позволяет убедиться в необходимости нашего исследования. Как было отмечено, КРИ имеет отличительные признаки, которые позволяют определить игру как коммуникативный метод.

В данном случае укажем общие отличительные признаки игры от упражнений игрового характера.

Важным обучающим аспектом является соотнесение КРИ с упражнениями.

В чем отличие коммуникативно-речевых игр от коммуникативных упражнений?

Во-первых, активное отношение к потребностям и эмоциям, самостоятельное управление ими и возможность их преобразования раскрывают уникальные возможности игры, отличающие ее от упражнения и задания, в которых основным способом является запоминание.

Во-вторых, игра, как правило, носит состязательный, соревновательный характер. Обучаемый, вступая во взаимоотношения с партнерами по игре, оценивает свои силы не только сравнительно с другими игроками. Прежде всего, игра

позволяет ему объективно оценить свои возможности и убедиться в том, что эффективно общаться – важное умение, научить оценивать речевую ситуацию и соответственно этому строить свою речь.

В-третьих, процесс общения в игре становится моделью процесса общения. Это вовсе не означает, что игровая ситуация равна ситуации реальной. При всем приближении к реальному речевому опыту школьника (студента) в игровой деятельности сохраняется некоторая условность, «воображаемая ситуация» (Л.С.Выготский). КРИ даёт акт быстрого оценивания реальных ситуаций, учит общаться.

В-четвертых, в игре учатся межличностному и групповому общению; при- выкают выбирать оптимальные средства решения (языковые и неязыковые) конфликтных ситуаций. В игре формируются не только способности принимать и исполнять коммуникативные решения, но и соотносить свои действия с действиями других игроков, т.е. сотрудничать, что важно для будущей профессиональной деятельности.

В-пятых, игра предусматривает наличие правил, отражающих содержание игры, стремление действовать по мотивам воображаемой ситуации, ситуация предполагает наличие неких условных взаимоотношений, т.е. игра учит постижению социальных, статусных, ролевых отношений.

В-шестых, в игре нет заданной схемы поведения, и участник сам выбирает возможный вариант речевого взаимодействия, реализует этот вариант и оценивает результат. Единственный ограничитель – учебный материал (тема занятия, цель изучения и планируемые результаты). КРИ позволяет развивать творческое воображение и умения прогнозировать речевое поведение и результат.

В-седьмых, в игре есть творческое деятельностное начало, при этом деятельность носит свободный, развивающий характер, в значительной мере импровизационный, ставит на первое место не результат, а процесс. КРИ развивает умения импровизации, расширяет «поля сенсорики».

В-восьмых, спецификой КРИ как эффективного метода формирования коммуникативных навыков компетенции является тот факт, что КРИ является перманентным методом контроля за своим знанием.

В предлагаемых нами коммуникативных тренингах коммуникативная функция задействована не в полную меру, она ограничивается уровнем обучения и уровнем потребности в общении. *В упражнениях отрабатывается, как правило, лишь одно умение, усваиваются речевые формулы одного определенного типа.* При этом, И.А.Стернин коммуникативными тренингами называет многократное повторение интонации, темпа, тембра, паузации текста в определённых местах и т. д. (405).

С помощью тренинговых упражнений студенты приобретают игровой опыт: обучаются импровизации, драматизации.

Для проведения коммуникативных тренингов группу можно разделить на пары или тройки, что позволяет педагогу осуществить индивидуальный подход и всех охватить контролем. На выполнение упражнений отводится не более 10 минут.

Ценность и необходимость тренинговых упражнений состоит в том, что они готовят обучаемых к переходу на следующий этап обучения, проводимый на основе коммуникативно-речевых ситуативных игр.

На втором этапе **проводятся коммуникативные** ситуативные игры. Ситуативные игры **представляют собой разыгрывание типичной коммуникативной ситуации и представляют собой мини-модель профессионального общения. В ситуативных играх создаётся ситуация, при которой обучаемые, моделируя действительность, воплощают в жизнь один из вариантов своей предполагаемой профессиональной деятельности, в результате формируются коммуникативные умения, входят в сознание обучаемых типичные речевые формулы.**

От коммуникативных тренингов ситуативные игры отличаются прежде всего тем, что играющие имеют возможность, благодаря значительному углублению смысловой содержательной стороны профессиональной коммуникации, а также повышенного на первом этапе уровня коммуникативных умений преобразовать ситуацию, применив различные коммуникативные техники для решения поставленной игровой задачи, воспроизводя речевые формулы. В данных играх предполагается похожая на настоящую, но игровая ситуация; появляется элемент состязательности (кто быстрее достиг игровой цели? кто оригинальнее? и т.п.), ситуативная игра позволяет обучаемому объективно оценить свои коммуникативные умения (не одно, а несколько), в ситуативных играх появляется необходимость соотносить свои игровые действия с партнером (ми), если коммуникативные тренинги вызывают одно интеллектуальное затруднение, то в процессе проигрывания ситуативных игр обучаемые сталкиваются с несколькими затруднениями. *В ситуативных играх коммуникативная функция реализуется активнее за счет наличия в игре элемента проблемности, динамичности.* В целом, ситуативные игры соотносятся со всеми выделенными нами принципами, но некоторые из них могут содержать в структуре только основные элементы.

По речевой форме ситуативные игры, в отличие от коммуникативных тренингов, представляют собой диалог заданного типа. В ситуативных играх, в зависимости от заданной профессиональной ситуации, играющие воспроизводят речевые формулы, соотнесённые с этой ситуацией.

В одной ситуативной игре принимают участие не более двух человек, преподаватель может предложить разыграть несколько проблемных ситуаций, выбрав жюри. Затем можно предложить поменяться ролями, что позволяет каждому студенту быть в роли исполнителя и в роли наблюдателя. По времени ситуативные игры длятся от 10 до 20 минут.

Ситуативные игры позволяют подготовить студентов к сложным ролевым КРИ.

На третьем этапе обычно проводится **сложная ролевая КРИ**, которая отличается усложненностью и количеством игровых элементов (цель, правила, игровые действия имеют более сложную структуру). Сценарий игр этого этапа ситуативен, но он характеризуется значительной усложненностью заданий, типов

ролей, оборудованием игрового поля, а также если игровые задачи в ситуативных играх устанавливаются жёстко, то в сложной ролевой КРИ предполагается выбор игровых действий при наличии нескольких вариантов и требует от обучаемого творческого и компетентного подхода. Последовательность структурных этапов коммуникативных игр этого этапа обусловлена логикой развития сценария. Признаки, принципы коммуникативных игр этого этапа ярко выражены. Коммуникативная функция реализуется максимально. Участие в играх и игровых заданиях на предыдущих этапах позволяет обучаемым демонстрировать приобретенный коммуникативный и игровой опыт, воспроизводить речевые формулы разных типов, в зависимости от коммуникативной тактики совершенствовать коммуникативные умения, подходить творчески к решению игровой/коммуникативной цели, которые могут не совпадать.

КРИ этого этапа представляют собой модель высказывания с преобладанием элементов расширения и углубления поставленной профессиональной проблемы. В одной игре могут принимать участие до 10 человек, по времени игры этого этапа рассчитаны примерно на 45 минут.

Таким образом, каждый этап игровой методики отличается целями, объёмом, архитектурой, уровнем трудности, соответствующих этапу их применения. Объединяющим является общая методическая цель - поэтапное обучение студентов профессиональному общению и формирование у них коммуникативных умений. Все этапы проведения КРИ позволяют наблюдать включение исходного объекта в последовательно усложняющиеся процессы, то есть логическое продвижение с одного, менее сложного, на следующий, более трудный этап коммуникативной деятельности. Усложняются цели, структура ситуации, ролевое поведение играющих. Одновременно, с продвижением по каждой логически обоснованной ступени игровой деятельности, нарастает коммуникативный опыт обучаемых, накапливается набор речевых формул, совершенствуются коммуникативные умения. На каждом этапе конкретная игра, упражнение выполняет функцию «саморазвития» обучаемых до уровня, достаточного для того, чтобы перейти на следующий этап обучения. *Благодаря системности, взаимосвязанности этапов игрового обучения, функционирующих систематически, непрерывно, а также тому, что КРИ включают и содержание коммуникативного образования, данная методика позволяет осуществить профессиональную коммуникативную подготовку будущих специалистов.*

Методика проведения КРИ с элементами моделирования речевого поведения (согласно заданным ролям) помогает реализовать основные цели современного обучения: сформировать коммуникативно-компетентную личность; сделать учебный процесс ориентированным в большей степени на процесс обучения, а не преподавания; создать комфортную образовательную среду на занятиях; облегчить профессиональную адаптацию студентов. В условиях обучения на основе игровой методики готовое знание существует наряду со знанием, синтезированным самими обучаемыми в процессе самостоятельных игровых действий. Профессиональная направленность игрового обучения повышает степень

осмысленности учебного материала.

Рассматриваемая методика обучения при помощи КРИ *выступает в нескольких функциях*: как средство оптимальной активизации познавательной деятельности обучаемых; как инструмент эффективности коммуникативного обучения будущих специалистов. Концептуальная направленность рассматриваемой методики означает, что методологическая направленность обучения на основе КРИ выражается в деятельностно-конструктивной форме с помощью игровой профессиональной мыследеятельности и предметных действий.

Предлагаемая методика имеет интегративную направленность и заключается в том, что она выполняет системообразующую функцию по отношению к содержанию коммуникативной подготовки не только в рамках предлагаемой нами учебной дисциплины «Основы профессионального общения», но и использование данной методики в преподавании других дисциплин: «Теория социальной работы», «Технология социальной работы», «Этика социальной работы» и др. Кроме того, интегративность предлагаемой методики заключается во взаимосвязи всех этапов обучения, которые должны быть использованы в строгой иерархической последовательности от простого к сложному, от коммуникативных тренингов до сложных ролевых КРИ.

Предлагаемая методика универсальна, легко соотносится с различной направленностью будущей профессиональной деятельности студентов.

Концептуальная интегративная методика КРИ призвана модернизировать обучение профессиональному общению, совершенствовать структуру организации игровой коммуникативной деятельности на основе поэтапного усложнения профессионально-речевых и материализованных в играх предметных действий, КРИ следуют в определенном порядке, при этом каждая последующая КРИ основывается на умениях, развитых предшествующими КРИ, а также отражает усложняющийся теоретический материал.

Именно постепенное усложнение деятельности обучаемых является необходимым условием развития личности, выражающейся в конечном итоге в повышении уровня профессиональной компетенции.

Методическая система обучения студентов профессиональному общению на материале коммуникативно-речевых игр осуществляется за счёт комплексного использования различных подходов к обучению, которые и определяют специфику формируемых умений, избираемых приёмов и способов организации учебного материала:

Общедидактические требования к методике

Методические основания курса «Основы профессионального общения» соотнесены с постепенно усложняющимися КРИ профессиональной направленности.

Целесообразность использования КРИ обуславливается тем, что они позволяют значительно расширить спектр профессионально направленного обучения студентов.

Валидность игровой методики (системы КРИ) заключается в специфическом

соответствии поставленной цели обучения.

Практичность игровой методики (системы КРИ) выражается в востребованности полученных профессиональных знаний, умений в специально смоделированных ситуациях профессиональной направленности.

Преемственность, систематичность и системность игровой методики выражается во взаимосвязи игровых упражнений первого этапа с КРИ второго и третьего этапов; в опоре на предыдущие знания с одновременным продвижением в новое знание на основе подготовительного этапа.

Принципы использования алгоритма речеигровых действий в КРИ

В контексте нашего исследования основополагающую роль играют принципы, разработанные Т.А.Ладыженской, которые могут быть внедрены в учебный процесс при помощи КРИ. Принцип практической направленности, принцип перспективных динамических связей, принцип учёбы повышенной речевой деятельности, принцип сквозных методических идей (209).

Коммуникативный принцип – рассматриваемая методика позволяет сформировать коммуникативно- компетентную личность, студент не только усваивает знания об особенностях профессионального общения, данная методика помогает формировать профессионально значимые коммуникативные умения.

Принцип градуальности – данный принцип лежит в основе отбора учебного материала на разных этапах обучения. На каждом этапе обучения происходит «дозирование» информации (точный отбор содержания с учетом цели данного этапа). Градуальность реализуется в отборе КРИ, способствующих поступательному развитию всех компонентов профессионального общения. Благодаря данному принципу педагог имеет возможность корректировать отбор в зависимости от контингента обучаемых, т.е осуществляя диагностику обученности и речевого развития, например, усложняя или упрощая КРИ. Ведущая роль принципа градуальности в рамках данной методики определяется его взаимодействием с принципами соответствия содержания обучения возрастным особенностям обучаемых, с принципом доступности и посильности обучения, с общеметодическим принципом ускорения речевого развития по мере совершенствования речевых действий в рамках речеигровой системы обучаемого (Л.П.Федоренко).

Принцип опоры на алгоритм порождения речевого высказывания - благодаря указанному принципу с помощью игровых действий прорабатывается каждый этап речевых действий будущего специалиста в процессе общения с клиентами, данный принцип используется на этапе завершения игры (рефлексия по поводу результатов), когда обучаемые, используя схему оценивания, соотносят результаты. В соответствии с принципом обучения с опорой на алгоритмы речи студенты овладевают речевыми формулами профессионального общения в типичных ситуациях.

Принцип системности, заключающийся в том, что КРИ строится на системообразующих принципах: в ходе её деятельность студентов организуется как логически взаимосвязанная цепочка действий, образующих завершающий цикл. В

основе структурирования системы профессиональной подготовки студентов – междисциплинарная интеграция, позволяющая продемонстрировать и последовательность взаимопроникновения содержания различных дисциплин («Теория социальной работы», «Технология социальной работы», «Профессионально-этические основы социальной работы», «Основы профессионального общения специалиста по социальной работе») и иерархию самой системы, и реализацию методики с использованием КРИ в практике подготовки будущих специалистов.

Для процесса модернизации современного образования актуальными являются слова С.Н.Архангельского: «Современная теория обучения в высшей школе требует распространения системности на построение организации, функционирование и управление учебным процессом..., требует использования системности как меры эффективности и надёжности процесса обучения» (22, 167). Существует множество подходов к определению понятия «система». Система – множество элементов, находящихся в отношениях или связях друг с другом, образующих целостность или органическое единство. В данном определении можно выделить следующие основные признаки системности:

- структурированность;
- взаимосвязанность;
- подчиненность всей системы определенной цели (23, 43).

Эти признаки нетрудно обнаружить в предлагаемой игровой методике: каждая игра имеет определенную композиционную структуру, все элементы игры взаимосвязаны, этапы игровой методики обусловлены определенной очередностью; общая цель у игровой методики – коммуникативная подготовка. Можно сделать вывод, что предлагаемая последовательность игр представляет собой систему. Таким образом, игровые упражнения и игры в предлагаемой методике представляют собой систему: игры каждого этапа являются элементами системы, элементы отличаются друг от друга целями, задачами, объёмом, но все элементы (игры) системы тесно взаимодействуют, общим для элементов системы является цель – профессиональная коммуникативная подготовка будущих специалистов.

Указанные принципы находятся во взаимосвязи и взаимодействии с принципами КРИ: моделирования, целенаправленности, речемыслительной активности, взаимодействия, проблемности, новизны, индивидуализации, двуплановости игры.

Важной методической задачей является вопрос об основаниях типологии КРИ. С точки зрения деятельностного и коммуникативно-прагматического подходов, исходя из научных принципов целостности и системности к процессу использования КРИ в лингводидактической практике в ходе нашего научного исследования мы рассмотрели коммуникативно-речевую игру с разных позиций:

- как педагогическую категорию современной дидактики;
- как метод обучения профессионально значимым умениям;
- как целостную дидактическую единицу, обладающую категориальными свойствами;

- как алгоритм коммуникативно-речевых и игровых действий, отражающих порождение высказывания (по А.А.Леонтьеву);
- как системообразующий фактор интерактивного обучения, обеспечивающий обратную связь с обучаемыми;
- как модели, отражающие типичные ситуации профессионального общения;
- как модель, воспроизводящую речевые клише частотных ситуаций будущей специальности студентов;

Проведённый анализ, эмпирические наблюдения и наши данные опытно-экспериментального обучения (представлены в пятой главе исследования) позволяют выделить основания для типологии КРИ:

все КРИ моделируют (с разной степенью сложности) типичные ситуации профессионального общения, потому, что за основу КРИ принимается аутентичная ситуация – ситуация информационного пробела;

все КРИ деятельностны, так как создаются в процессе коммуникативной деятельности и нацелены на формирование коммуникативных умений обучаемых;

КРИ отражают (в принципах, целях, содержании, структуре игровых элементах) взаимосвязь коммуникативной и игровой деятельности, что составляет дуплановость КРИ и обеспечивает её познавательное и воспитательное значение;

КРИ – технологическое явление, т.к. в своей структуре воспроизводит алгоритм порождения высказывания (зачем играем - кто играет – как играет – кто победитель – это алгоритм КРИ);

КРИ – явление речетворчества, модель современной лингвистики, потому что коммуникативная цель КРИ обуславливает коммуникативную стратегию, а ход (смена речевых актов) и результат игры – тактику играющих. Введение лингвистических знаний в процессе КРИ делает её интерактивным методом обучения.

Рассмотрение методических основ общения специалиста по социальной работе и методических аспектов использования КРИ как интерактивного метода коммуникативного обучения позволяют утвердиться в мнении о необходимости моделировать в КРИ типичные профессиональные ситуации общения в процессе использования КРИ на занятиях со студентами, обучающимися по специальности «Социальная работа».

Поскольку влияние ситуации общения на речевую деятельность человека опосредовано его сознанием, изменение структуры ситуации оказывает влияние на речевую деятельность коммуникантов только в том случае, если оно отображено в субъективном образе этой ситуации общения, сформировавшемся у коммуникантов. Следовательно, с точки зрения деятельностного подхода в процессе КРИ *обучаемые осознанно достигают игровой/коммуникативной цели, если они:*

- после игровой установки соотносят профессиональную ситуацию (игровую ситуацию) со стратегией профессионального общения;
- выбирают тактики, соответствующие игровой / профессиональной ситуации и стратегии;

- используют соответствующие тактикам речевые клише.

В ходе эмпирического исследования на этапе поискового эксперимента нами были выделены функции профессионального общения специалиста по социальной работе: диагностическая, информационная, воздействующая, самопрезентативная, регуляторная, организационная, побудительная, аффективная, эмпатийная, фасилитативная, управленческая (см. параграф 4.1). Каждая функция общения связана с профессиональными ситуациями (в категориальном аппарате социальной работы они называются технологиями социальной работы): социальной диагностики, социальной реабилитации, социальной адаптации, социальной профилактики, социальной терапии, социальной коррекции. Многолетняя профессиональная подготовка специалистов по социальной работе, результаты эмпирических исследований, проведенных на базе научной социологической лаборатории Курганского государственного университета, позволяют сделать вывод о том, что самой частотной из всех профессиональных ситуаций является ситуация **социального консультирования**. **Социальное консультирование** – это процесс, связанный с социальным воздействием на клиента с целью решения его социальных проблем. В Федеральном законе об основах социального обеспечения в РФ указано: «в учреждениях социального обслуживания клиентам социальной службы предоставляются консультации по вопросам социально-бытового и социально-медицинского обеспечения жизнедеятельности, психолого-педагогической помощи, социально-правовой защиты» (Федеральный закон об основах социального обеспечения населения в РФ) (149). Следует также отметить, что ни одна профессиональная задача в любой без исключения профессиональной ситуации (диагностики, адаптации, профилактики и т.д.) не может быть решена, миновав ситуацию социального консультирования, в процессе которой специалист устанавливает доверительные отношения с клиентом, а также информирует, сам получает информацию, убеждает клиента, побуждает к действиям и т.д.

Анализ результатов эмпирических исследований также позволил нам выделить основные виды социального консультирования: социальное консультирование-информирование, социальное консультирование-убеждение, социальное консультирование- собеседование эмоционального характера, следует отметить, что выделение данных видов консультирования является весьма **условным**, так как в профессиональной практике специалистам иногда приходится в процессе консультирования и убеждать, и информировать, и сочувствовать.

Таким образом, результаты поискового эксперимента с целью определения содержания методики обучения профессиональному общению будущих специалистов с использованием КРИ позволили логически упорядочить исследованный материал в виде комплексной таблицы 9.

Таблица 9

Типичные ситуации профессионального общения специалиста по социальной работе в соотношении с тактиками речевого поведения специалиста, типичными речевыми клише, формируемыми КРУ и КРИ

Типичные ситуации профессионального общения специалиста по социальной работе	Тактики речевого поведения	Типичные речевые клише	Формируемые коммуникативно-речевые умения	Коммуникативно-речевые игры
1	2	3	4	5
Планирование встречи для консультирования клиента (анализ банка данных о клиенте, кодировка факторов риска, составление плана беседы, подбор документов, анализ социальных карт, нормативно-правовых актов и др.)	Установка на сотрудничество	Материальный доход...// Возможные социальные услуги...// Санитарно-гигиенические условия проживания...// Формы социального обслуживания...// Факторы риска...//	Разработать план речи, умение формулировать цели и задачи общения, проектировать стратегию и тактику, умение собирать материал к высказыванию, умение систематизировать материал социального характера	«Социальные проблемы», «Фантазии на социальную тему», «Чей это план?», «Реклама социальных услуг»
Вступление в контакт с клиентом (установить партнёрские официально-деловые отношения)	Приветствие	Добрый день, проходите, пожалуйста...// Здравствуйте, проходите, буду рада Вам помочь...// Здравствуйте, проходите, внимательно Вас слушаю...// Здравствуйте! Добрый день (вечер)! – Здравствуйте! Присаживайтесь, пожалуйста...// Чем могу Вам помочь?...// Проходите, я Вас внимательно слушаю...//	Использовать клише приветствия	«Здравствуйте», «Встреча», «Первое слово», «Приветствуем без слов»
	Представление	Меня зовут...// Как бы Вы хотели, что бы к Вам обращались?// «Будем знакомы...»// «Разрешите представить – это...//	Использовать клише знакомства	«Знакомство», «VIP-персона», «Разрешите представиться»

1	2	3	4	5
<p>Консультирование клиента с целью информирования</p> <p>(о социальном обеспечении (пенсиях, социальных пакетах, пособиях и т.п.), о медицинской экспертизе, о правилах социального патронажа, об изменениях в законодательстве и др.)</p>	Инструкция	<p>«Это нужно сделать так...// Правильно следует сделать так...// «Необходимо поступить следующим образом...// Для этого нужно...// Сначала Вы..., а потом...//Во-первых, ..., во-вторых,...//</p>	<p>Умение выстраивать высказывание в определённой композиционной форме, умение формулировать тезис, достигать смысловой целостности высказывания</p>	<p>«Какой я информатор», «Я расскажу как», «Лучший алгоритм»</p>
	Резюмирование	<p>Таким образом, мы решили...// Давайте, подведём итог сказанному...// Итак...// Значит...// Словом (одним словом)...// Можно сделать вывод...//</p>	<p>Умение формулировать выводы</p>	<p>«Итоги», «Что сказал», «Скажи главное», «Выводы»</p>
	Уточнение	<p>Так ли я Вас поняла?...// Уточните, пожалуйста, то, что Вы говорите очень важно...// Имеете ли Вы в виду, что...// Я Вас правильно поняла?...//</p>	<p>Умение задавать и отвечать на вопросы</p>	<p>«Риторический агон», «Вопрос по существу», «Вопрос-ответ», «Устрани ошибку»</p>

Таблица 10

1	2	3	4	5
<p>Консультирование-убеждение</p> <p>(постановка на учёт в социальные учреждения, оформление пособий, оформление заявок на социальные пакеты, прохождение социальной адаптации, социальной реабилитации, социальной адаптации, социальной терапии и др.)</p>	Убеждение	Безусловно, так будет лучше...// Ну, разумеется – это так...// С этим следует согласиться...// Несомненно, следует согласиться с тем, что...// Для Вас – это единственный верный вариант...// Конечно, социальные процедуры Вам помогут...// Совершенно верно...// Вам, бесспорно, необходимо...//	Умения аргументировать, формулировать тезис, использовать клише убеждения, выделять основные положения высказывания	«Аргументы», «Сформулируй контраргумент», «Загадка для Шерлока Холмса», «Убеди меня», «Нужна реабилитация»
<p>Консультирование-собеседование эмоционального характера</p> <p>(оказание психологической помощи клиенту, находящемуся в кризисной ситуации: смерть близкого человека, обострение болезни, изменение социального статуса: бомж, безработный, инвалид, сирота и др.)</p>	Одобрение	Ну, вот и хорошо...// Вы всё правильно сделали...// Вы правильно приняли решение...//	Умение использовать речевые клише, выражающие одобрения	«Выразите одобрение», «Улыбка», «Социальные успехи»
	Похвала	Вы предусмотрительный человек...// Вы делаете успехи...// Мне приятно работать с вами...// Вы человек слова, выполнили все свои обещания...//	Умение использовать речевые клише, выражающие похвалу	«Ну-ка, зеркальце, скажи», «Комплимент», «Чудо-дерево»
	Утешение	Не беспокойтесь, Ваша проблема разрешима...// Не волнуйтесь, все будет хорошо...// Не впадайте в отчаяние, всё изменится к лучшему...// Бывают ситуации хуже этой, успокойтесь...//	Умение использовать речевые клише, выражающие утешение	«Царевна-Несмеяна», «Тише, Танечка, не плачь...», «Утешение»
	Сочувствие	Я Вам сочувствую...// Я Вас понимаю...// Примите мои сожаления...// В жизни бывает разное...//	Умение использовать речевые клише, выражающие сочувствие	«Пойми меня», «Кто мой друг», «Волонтёр»
Поддержка	Мы Вам поможем...// Мы с этой проблемой справимся...// Всё в Ваших руках, никогда не отчаивайтесь...// Наша служба Вас поддержит...// Мы Вам гарантируем социальную поддержку...//	Умение использовать речевые клише, выражающие поддержку	«Поддержка», «Мостик в горах», «Добрые мысли»	

1	2	3	4	5
Выход из контакта (прогнозирование дальнейших социальных действий, мотивация клиента на сотрудничество со специалистами)	Прощание	До свидания...// Всего Вам доброго, всегда Вам рады...», До следующей встречи...// Всегда будем рады Вам помочь...//	Умение использовать речевые клише прощания	«До свидания», «Сто способов сказать до свидания», «Рукопожатия»
	Благодарность	Я Вам благодарна...// Спасибо, что Вы были откровенны...// Очень Вам признательна...// Разрешите Вас поблагодарить...//	Умение использовать речевые клише благодарности	«Желаю Вам», «И – это хорошо!», «За что говорят спасибо»
Анализ результатов консультирования (пополнение банка информации о клиенте, оформление социальных карт, отчётов и др.)		Социальный диагноз...// Восстановление социального статуса...// Оказание социальных услуг...//	Анализировать коммуникативные промахи и неудачи, интерпретировать речевое поведение клиента	«Консилиум», «Я – зеркало», «Помоги себе»

Таблица 11

Профессионально значимые коммуникативно-речевые умения, необходимые специалисту по социальной работе во всех типичных ситуациях профессионального общения

Преобладающие коммуникативно-речевые умения	КРИ
Умение интерпретировать и адекватно использовать невербальные средства общения: умения использовать паралингвистические средства общения; экстралингвистические средства; кинетические средства общения; проксемические средства общения	«Ворота для глаз», «Рисуем звуками», «Угадай по голосу», «Слепое доверие», «Покажи эмоцию», «Где мы были, мы не скажем..», «Разные ответы», «Взаимопонимание», «Любящий взгляд»
Коммуникативная толерантность, включая антиципацию, эмпатию	«Приятные ожидания», «Пойми меня», «Чувства другого», «За что мы любим», «Почувствуй другого», «Добрые сказки», «Белая ворона», «Слепой и поводырь», «Уникальность каждого», «Найди сходство», «Глаза в глаза»
Умение слушать	«Слухи», «Активное слушание», «Стена», «Внимательно слушайте», «Говорящий и слушающий»
Умение аргументировать	«Аргументы», «Сформулируй контраргумент», «Загадка для Шерлока Холмса», «Убеди меня», «Нужна реабилитация»
Умение формулировать вопросы	«Да-вопрос», «Вопрос-ответ», «Садовник»
Умение обобщать сказанное	«Заклочение», «Переводчик», «Телемост»
Умение моделировать речевое поведение в зависимости от конкретной профессиональной ситуации	«Мой рабочий день», «Летний отдых», «Случай из практики: однажды...», «Выбери роль»

Интерактивное обучение предполагает обязательную обратную связь с обучающимися, учет их запросов по поводу содержания, способов совместной познавательной деятельности и характера атмосферы взаимодействия. **Обратная связь** – это продукт анализа, рефлексии и наблюдения, получаемый преподавателем от себя и от партнеров по совместной деятельности. Обратная связь представляет собой форму межличностного взаимодействия, наши поведенческие и эмоциональные реакции. Результаты обратной связи используются и самими обучающимися для оценки совместной деятельности и полученных результатов. Чем лучше преподаватель и обучающиеся умеют корректировать свое поведение, речь, используя обратную связь, тем выше будут педагогические результаты.

В процессе использования КРИ в лингводидактической практике у педагога возникает необходимость получения и применения обратной связи на этапе планирования (поиск, отбор КРИ) и анализа педагогической деятельности (оценка результатов, корректировка деятельности).

В рамках данного исследования мы предлагаем следующие формы получения обратной связи: *устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение.*

В процессе устного обсуждения и анализа КРИ обучаемым можно предложить ответить на следующие вопросы:

- Что помогло вам достичь игровой цели, что мешало?
- Легко ли было выполнить упражнение? Почему?
- Какие выводы вы можете для себя сделать?
- Какие были распространенные ошибки?
- Насколько удалось справиться с ролями?

Для письменного анкетирования нами была разработана следующая анкета:

Анкета «Обратная связь»

Цель: получение обратной связи после проведения КРИ.

Ф. И. О. (заполняется по желанию, на некоторых занятиях - по просьбе педагога).

Оцените степень своей включённости в игру по предложенной шкале:
012345678910

Что мешало мне быть включённым в игру:

Что помогло:

Мои основные ошибки в ходе игры:

Значимыми для совершенствования моего речевого поведения были следующие игровые эпизоды:

Что вызывало напряжение:

Я реализовал (а) себя в процессе игры

- на интеллектуальном уровне: 012345678910

- на эмоциональном уровне: 012345678910

Я сделал (а) следующие для себя выводы:

Мои пожелания, замечания:

Как вариант можно предложить обучаемым в свободной письменной форме дать анализ проведённой КРИ, данный приём мы называем «Свободное письмо».

В процессе получения обратной связи, используя приём *приём графического изображения*, обучаемым предлагается указать номер рисунка, соответствующего их эмоциональному состоянию после участия в КРИ.

В результате получения обратной связи происходят внешние (конкретизация целей и планирование своей коммуникативной деятельности, логичность рассуждений, самостоятельно сконструированное понятие и др.) и внутренние изменения (лабильность, эмпатия, устойчивая самооценка и др.). Обратная связь способствует эффективному общению: можно расшифровать успешность – неуспешность какого-либо действия, вскрыть свои психологические защиты, декодировать причины конфликта, негативных эмоциональных реакций; штампы, блокирующие непонимание, механизмы вовлечения в коммуникативную деятельность. Обратная связь позволяет осознать свою индивидуальность, уникальность, приоритеты, ценности, к тому же указанные приёмы получения обратной связи направлены на формирование КРУ.

В рамках предлагаемой методики обучения профессиональному общению с помощью КРИ мы основывались на разработанных *дидактических требованиях к системе контроля и оценки*, среди которых наиболее значимыми являются: *индивидуальный характер*, требующий осуществления контроля за работой каждого обучающегося, за его личной познавательной деятельностью, не допускающей подмены результатов учения отдельных студентов итогами работы учебной группы и наоборот;

систематичность и регулярность проведения контроля на всех этапах реализации предлагаемой методики, сочетание его с другими сторонами учебной деятельности обучающихся;

разнообразии форм проведения контроля, включающее КРИ как форму контроля для повышения интереса обучающихся к его проведению и результатам;

всесторонность, заключающуюся в том, что контроль должен охватывать все разделы учебной программы, обеспечить проверку как теоретических знаний, так и практических умений и навыков;

объективность контроля, исключающую преднамеренные, субъективные оценочные суждения и выводы преподавателя;

дифференцированный подход, учитывающий специфические особенности учебного предмета («Основы профессионального общения») и индивидуальные характеристики обучающихся.

Через названные требования реализуются основные принципы организации контроля и оценки в вузе: *научность, системность, всесторонность, объективность, гуманистический принцип педагогической оценки, принцип перспективности в обучении и оценки, принцип сотрудничества* преподавателя и обучающихся (59).

Для определения уровня развития коммуникативно-речевых умений мы использовали характеристики и признаки устной речи, представленные в трудах

лингвистов и методистов: концептуальные подходы изучения коммуникативно-речевых умений В.Г.Костомарова, Т.А.Ладыженской, основные положения теории речевой деятельности А.А.Леонтьева, Н.И.Жинкина, методики речевого и языкового развития обучающихся М.Р.Львова, С.И.Львовой, Л.В.Щербы и обоснование речевого поведения Т.Г.Винокур, М.А. Холодной; учения о психолингвистических закономерностях владения и овладения речью П.Я. Гальперина, А.А.Леонтьева, И.А.Зимней.

Критерии оценивания уровня развитости коммуникативно-речевых умений студентов

О развитом коммуникативном умении мы можем говорить в том случае,

- если коммуникант (обучаемый) может воздействовать на своего собеседника в желаемом направлении и достигает цели (целенаправленность);
- подобное умение воздействовать не исчезает в новых ситуациях общения (динамичность);
- если он активен и инициативен в этом воздействии (самостоятельность);
- если речевое высказывание в типичных ситуациях строится по-новому, а не репродуцируется в готовом виде (продуктивность) с опорой на изученную модель, что позволяет автоматизировать КРУ.

Общие критерии оценивания КРИ

- **Прагматический:** достигнута ли игровая цель, соблюдены ли правила игры; достигнута ли коммуникативная цель.
- **Психологический:** уверенность, степень вхождения в роль участников.
- **Содержательный:** анализ содержательной стороны речи, её структура, информативность, логичность и последовательность, степень эффективности аргументации, оригинальность подачи информации, качество ответов на вопросы, приёмы активизации внимания, соответствие ситуации профессионального общения.
- **Невербальный и кинесический:** расстояние между коммуникантами, мимика (уместность, неуместность), жестикуляция (отсутствие, умеренность, неумеренность), зрительный контакт (наличие, отсутствие).
- **Акустический:** темп речи (медленный, оптимальный, быстрый), дикция (отчётливая, неразборчивая), громкость (тихий, оптимальный, громкий), использование средств смыслового выделения (использование психологических пауз, умение интонировать).
- **Языковой:** нормативность, чистота речи, богатство речи, выразительность.
- **Критерии эффективности применения речевых клише:** адекватность (релевантность) подбора речевого клише, скорость подбора, импровизация (творческий подход). Правильно ли использованы тактики общения, правильно ли построено речевое поведение каждого участника, соответствует ли оно выбранной стратегии.

Таким образом, результативное использование КРИ в системе вузовского образования является мерилем эффективности коммуникативной деятельности

студентов, их умением достигать цели в профессионально значимых ситуациях общения.

3.6. Содержание работы по обучению студентов профессиональному общению методом КРИ

Образовательные задачи коммуникативной подготовки будущих специалистов по социальной работе направлены на формирование прочных знаний теоретических основ общения в социальной работе за счёт использования КРИ как системообразующего фактора на основе междисциплинарной интеграции теоретических знаний и профессионально значимых умений специалиста по социальной работе и применения их в процессе профессиональной деятельности. Реализация развивающих задач будет способствовать становлению профессиональных качеств студентов за счёт формирования у них коммуникативно-речевых умений.

Использование КРИ в учебном процессе должно определяться следующими факторами:

- содержанием программного материала по специальным дисциплинам;
- целями и задачами каждого этапа опытно-экспериментальной работы;
- особенностями структурного и процедурного состава самих КРИ;
- уровнем сформированности КРУ студентов;
- уровнем освоения игровой деятельности.

На наш взгляд, действующий стандарт обучения студентов по специальности «Социальная работа» в недостаточной степени обеспечивает коммуникативно-речевую подготовку студентов. Нам представляется, что в содержание профессиональной подготовки специалистов по социальной работе необходимо ввести дополнительный компонент, связанный с опытом организации речевой деятельности будущего специалиста. Таким дополнительным компонентом в целостной программе может являться учебный курс «Основы профессионального общения специалиста социальной сферы», ориентирующий на востребованные обществом профессиональные качества современного работника социальной сферы. Эффективность предлагаемой программы обучения проверена опытно-экспериментальной работой, проводимой на базе Курганского государственного университета с 2004 по 2006 гг., результаты исследования находят отражение в публикациях автора.

Целью данного экспериментального учебного курса является подготовка студентов к эффективному профессиональному общению, а в целом – обеспечение качественного профессионального образования.

Основные **задачи** курса:

- ❖ сформировать теоретические представления студента об общении как социально-психологическом и педагогическом явлении;
- ❖ познакомить обучающихся с особенностями профессионального общения специалиста по социальной работе;

- ❖ сформировать профессионально значимые коммуникативно-речевые умения;
- ❖ повысить речевую культуру;
- ❖ сформировать готовность эффективно взаимодействовать с партнером по общению, стремление найти свой стиль, выработать систему речевого самосовершенствования.

Коммуникативно-деятельностный подход к материалам курса позволяет студентам получить теоретические знания по предмету и овладеть основами профессионального общения. На занятиях поэтапно вводятся речеведческие (лингвистические) знания, с помощью КРИ развиваются коммуникативно-речевые умения.

Концепция обучения предмету «Основы профессионального общения специалиста социальной сферы» обычно отражает его специфику как в содержательном, так и в методическом компонентах.

Специфика содержательного компонента курса заключается:

- в понятийных категориях, отобранных для изучения;
- в коммуникативно-прикладном характере сообщаемых теоретических сведений;
- в профессионально ориентированном характере материалов для обучения.

Данный курс **синтезирует** в своем содержательном компоненте устоявшиеся профессиональные сведения о специфике социальной работы и новые знания о культуре речевого общения («Русский язык и культура речи, 1 курс), о структуре общения как психолого-педагогической категории («Психолого-педагогическое общение», 2 курс). В рамках базовых дисциплин «Теория социальной работы», «Профессионально-этические основы социальной работы» студенты уже получают некоторые сведения о специфике профессионального общения, но именно в рамках предлагаемого нами курса студенты глубоко усваивают понятийные категории, связанные с профессиональным общением, и с помощью КРИ у студентов развиваются КРУ.

Основные понятийные категории курса представлены обобщенно, интегрировано. Сразу после введения они закрепляются в КРИ. Ниже предложены требования к освоению содержания курса.

Требования к уровню освоения содержания курса «Основы профессионального общения специалиста по социальной работе»

Студент должен знать:

- ❖ основные понятия и категории курса;
- ❖ структуру коммуникативной деятельности в социальной работе;
- ❖ функции общения в социальной работе;
- ❖ основные этапы и компоненты коммуникативного процесса;
- ❖ специфику речевой деятельности специалиста по социальной работе;
- ❖ жанровую специфику профессиональной речи специалиста;
- ❖ речевой этикет специалиста по социальной работе.

Студент должен владеть:

- ❖ приемами организации эффективного общения;
- ❖ коммуникативными умениями;
- ❖ коммуникативными и этическими нормами;
- ❖ техникой речи;
- ❖ приемами самооценки и самокоррекции речевого профессионального

поведения;

- ❖ приемами совершенствования коммуникативной компетентности.

Студент должен уметь:

❖ организовывать коммуникативный процесс в любой приемлемой для клиента форме и управлять им;

❖ проектировать тактику и стратегию для конкретного профессионального случая;

- ❖ адекватно реализовывать коммуникативные намерения;

❖ адаптировать клиента к соответствующим условиям, корректировать его поведение и оценки;

- ❖ преодолевать речевые барьеры в общении;

- ❖ убеждать, используя теорию аргументирования;

- ❖ использовать формулы речевого этикета;

- ❖ обеспечивать обратную связь;

- ❖ оформлять текст адекватно речевой ситуации;

❖ регулировать отбор и употребление языковых средств в процессе речевого общения;

- ❖ умение конструировать деловые монологи, диалоги;

❖ проводить диагностику коммуникативного поведения посредством наблюдения, анализа, самоконтроля в общении, понимать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение;

❖ вникать в замысел чужой письменной и устной речи и различать за внешней формой внутреннее содержание и цели, т.е. эффективно читать и слушать;

❖ учитывать в коммуникативном процессе особенности клиента в зависимости от его социального статуса, социального диагноза, образа жизни, мотивов деятельности.

В предлагаемой нами программе курса «Основы профессионального общения специалиста социальной сферы» важное значение отведено речевым аспектам коммуникативной деятельности. Технологически они обеспечены набором игр, содействующих, наряду с общими коммуникативными умениями, формированию речевых умений будущих специалистов.

Обучение профессиональному общению студентов следует проводить с опорой на теоретический материал. Нами была определена последовательность введения материала и формирования коммуникативно-речевых умений в процессе КРИ на каждом этапе изучения отдельных тем курса, также были отобраны учебные материалы и соотнесены с КРИ, направленными на их закрепление и коррекцию. Основным методом формирования КРУ в нашем обучении выступили КРИ.

Таблица 12

Учебная программа курса «Основы профессионального обучения специалистов по социальной работе»

Тема занятия	Формируемые коммуникативно-речевые умения	Профессионально значимые коммуникативно-речевые игры и игровые формы работы
Место и ведущая роль общения в профессиональной деятельности специалиста по социальной работе	Учитывать особенности клиента во взаимоотношениях с ним в зависимости от его социального диагноза, образа жизни, мотивов деятельности	« <i>Фантазия на социальную тему</i> », « <i>Конференция</i> », « <i>Социальные проблемы</i> »
Коммуникативная деятельность как важнейший компонент профессионализма специалиста по социальной работе	Строить высказывание, ориентируясь на различные профессиональные ситуации; адекватно реализовывать коммуникативные намерения; различать компоненты коммуникативного процесса, интерпретировать речевое поведение собеседника	« <i>Эстафета чувств</i> », « <i>Намек</i> », « <i>Разговор</i> », « <i>Выбор тактики</i> », « <i>Экстрасенс</i> », « <i>Кто твой друг</i> », « <i>Путаница</i> »
Коммуникативные стратегии и тактики в профессиональном общении специалиста	Умение использовать адекватные стратегии и тактики профессионального общения в зависимости от ситуации, умение использовать речевые клише, соответствующие стратегии и тактикам	« <i>За что мы любим</i> », « <i>Идеал</i> », « <i>Чувства другого</i> », « <i>Почувствовать другого</i> », « <i>Раздвоение личности</i> », « <i>Контакт</i> », « <i>Что дальше</i> », « <i>Смена ролей</i> », « <i>Дубляж</i> », « <i>Сосед справа</i> », « <i>Ваши способности к искренности</i> »
Толерантное речевое поведение специалиста по социальной работе	Умения коммуникативной толерантности: антиципации, эмпатии. Умения использовать речевые клише одобрения, поддержки, заботы, внимания, вежливого отказа, сочувствия, утешения	« <i>Я тебя понимаю</i> », « <i>Контакты</i> », « <i>Работа над ошибками</i> », « <i>Зеркало</i> », « <i>Монолог</i> », « <i>Сито</i> », « <i>Дружеская пародия</i> », « <i>В три касания</i> », « <i>Поддержка</i> », « <i>Пойми меня</i> », « <i>Приятные ожидания</i> »
Вербальная активность специалиста по социальной работе	Умение подчинять отбор языковых средств коммуникативному намерению, корректировать их во время общения, умение достигать смысловой целостности высказывания	« <i>Минута на разговор</i> », « <i>Продолжение фразы</i> », « <i>Вырази мысль другими словами</i> », « <i>Загадай слово</i> », « <i>Детектив</i> », « <i>Трудные слова</i> », « <i>Важные мысли</i> », « <i>Я и анти-я</i> », « <i>Сила языка</i> », « <i>Иностранец и переводчик</i> », « <i>Фраза</i> »
Невербальное общение специалиста по социальной работе	Умение интерпретировать и адекватно использовать невербальные средства общения – это умения использовать: паралингвистические средства общения (интонация, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика); экстралингвистические средства (смех, шум, аплодисменты и т.д.); кинетические средства общения (жест, мимика); проксемические средства общения (позы, движения, дистанция общения)	« <i>Звучание голоса</i> », « <i>Диалог</i> », « <i>Сломанный телефон</i> », « <i>Подари подарок</i> », « <i>Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем</i> », « <i>Ворота для глаз</i> », « <i>Бессловесное общение</i> », « <i>Рисуем звуками</i> », « <i>Карты эмоций</i> », « <i>Слепое доверие</i> », « <i>Скульптура</i> »
Речевая деятельность специалиста по социальной работе	Умение выделять главное в речи собеседника, умение задавать вопросы, умение отвечать на вопросы, умение формулировать тезис, выделять основные положения высказывания, умение слушать, умение писать (письменно оформлять профессионально значимые тексты); умение чтения	« <i>Точка зрения</i> », « <i>Протеже</i> », « <i>Убеждение</i> », « <i>Переводчик</i> », « <i>Байка</i> », « <i>Интернет</i> », « <i>Консультация</i> », « <i>Цепочка речи</i> », « <i>Сложные ситуации</i> », « <i>Кто я</i> », « <i>Открытые вопросы</i> », « <i>Индеец Джо</i> », « <i>Наглядный обмен</i> », « <i>Необоснованная просьба</i> », « <i>Слушаю Вас</i> »

1	2	3
Речевое этикетное поведение специалиста по социальной работе	Умения использовать речевые клише приветствия, прощания, благодарности, представления и т.п. в соответствии с профессиональной ситуацией	«Вежливый отказ», «Комплимент», «Послание самому себе», «Король и королева», «Подчеркнуть значимость»
Особенности делового общения специалиста по социальной работе	Умения использовать речевые клише аргументирования в зависимости от профессиональной ситуации, используя речевые формулы несогласия с собеседником; речевые формулы согласия; умение делать выводы, группируя мнения собеседников, умение обобщать сказанное	«Прием на работу», «В дорогу», «Моя минута», «Давай, попробуем все исправить», «Почетный гость», «Претендент», «Искусство побеждать в споре», «Аргументация», «Согласен / не согласен»
Трудности и барьеры в профессиональном общении специалиста по социальной работе	Умения нейтрализации речевых уловок; умение контролировать речевую агрессию и преобразовывать общение в толерантное, умение использовать речевые клише нейтрализации конфликтной ситуации в зависимости от типа клиента	«Искусство разрешения конфликта», «Конфликт», «Самоконтроль», «Настроение», «Передача эмоций», «Воздухолователи», «Самокритика», «В кругу проблем», «Три движения», «Дерево», «Стенка на стенку»
Речевой идеал специалиста по социальной работе	Умения самооценивать и совершенствовать речевое поведение.	Ролевая игра «Консилиум»; Игра-тест «Список качеств, важных для общения», «Социальный агон»

В каждом разделе программы КРИ усложнились. *На первом этапе мы проводили коммуникативные тренинги*, которые были направлены на совершенствование техники речи. Приведём примеры заданий для коммуникативных тренингов.

1 группа заданий направлена на исследование просодической стороны речи. Студентам предлагаются следующие задания:

- прочитать наизусть любимое стихотворение;
- прочитать выразительно небольшой текст, знакомый по содержанию.

Отмечаются и анализируются следующие критерии:

Голос: сила, высота, тембр.

Темп: быстрый, медленный, ускоренный, замедленный.

Мелодико-интонационная сторона речи: интонация повествования, интонация восклицания, вопросительная интонация.

Разборчивость речи: нечётко произносимые звуки, нечётко произносимые слоги, нечёткое ударение в словах.

Дыхание: прерывистое, слабый ускоренный выдох, верхнее дыхание, шумное, нормальное.

2 группа заданий направлена на формирование умений моделировать речевое поведение, адекватное ситуации общения. Приведём пример задания. Педагог предлагает текст, на основе которого нужно назвать элементы речевой ситуации и смоделировать речевое поведение. Текст: «Ты оказался в очень трудной ситуации: вышел из вагона на промежуточной станции в шортах, майке и шлёпанцах купить мороженое и отстал от поезда. Ты ехал один. Город тебе незнаком, в нём нет ни родных, ни знакомых. Билет до места, где ты живёшь, стоит около 1

тыс. рублей. Ближайший поезд через 1,5 часа, следующий поезд только через сутки. Что ты предпримешь, разумеется, в рамках закона?». Студенту давалось 3 минуты для обдумывания своих действий в предложенной ситуации, после чего он в устной форме рассказывал о своём речевом поведении, отмечая его компоненты: возможные адресаты: дежурный по ж/д станции, кассир, милиционер; возможные речевые действия: просьба к дежурному отправить его поездом, следующим по этому же направлению, милиционеру – подтвердить факт отставания от поезда и др.

На следующем этапе опытного обучения вводятся ситуативные игры, в которых воспроизводилась типичная ситуация профессионального общения специалиста по социальной работе. В коммуникативных тренингах и ситуативных КРИ многократно повторялись профессионально значимые речевые клише, приём повтора способствовал запоминанию ключевых слов и активизации профессиональной лексики.

Ситуативные КРИ отличались постепенным усложнением целей или изменением количества игровых предметов.

Приведём пример ситуативной игры.

Любящий взгляд

Цель: развитие умения невербально выразить доброе отношение к клиенту, развитие наблюдательности, внимания.

Игровые средства: песочные часы.

Задача. Играют все, один из обучаемых получает роль клиента, его задача – определить, кто из группы будет смотреть на него «любящим» взглядом. Ведущий назначает в его отсутствие 2-3 студентов, которые будут выполнять роль специалистов и смотреть на клиента «любящим» взглядом.

Коммуникативная установка: объявляется цель, игровая задача.

Ход игры.

Студент, исполняющий роль клиента, выходит за дверь, в группе выбирается один или несколько «специалистов», которые будут демонстрировать взглядом доброжелательность к вышедшему. После отгадывания выходит следующий желающий. Количество специалистов, смотрящих «любящим» взглядом, с каждым разом увеличивается. Если группа большая, студенты могут разделиться на несколько подгрупп, но чтобы в каждой было не менее десяти участников.

Выход из игры, анализ результатов. На первом этапе анализа КРИ проводилась саморефлексия. Играющим были предложены следующие вопросы:

- Легко ли было выполнить игровые действия? Почему?
- Какие выводы вы можете для себя сделать?
- Какие были типичные ошибки?
- Для чего будущему специалисту необходимо совершенствовать своё невербальное поведение и умение наблюдательности?
- Какие вы знаете способы совершенствования указанных умений?

В процессе рефлексии студенты отметили, что «демонстрировать взглядом доброжелательность» им было сложно, что для себя они сделали определённые

выводы, что невербальные умения надо чаще тренировать, потому что они значимы для будущей профессиональной деятельности. Типичной ошибкой считают неумение демонстрировать нейтральный / официальный взгляд, который фиксируется на переносице. Доброжелательный взгляд должен сопровождаться улыбкой, мимической расслабленностью мышц лица и т.д.

На втором этапе анализа игры были названы победители, которые лучше всех продемонстрировали доброжелательное расположение и кто был более наблюдателен и сумел правильно оценить невербальное поведение играющих.

На следующем этапе освоения темы *преподаватель использовал в учебных целях ролевую КРИ*, где, кроме ведущего и одного играющего, в игровые отношения вступали многие обучаемые, которые получали те или иные роли и готовились к ним, т.е. обеспечивали реквизит, продумывали свою роль и своё речевое и игровое поведение.

Ролевая игра «Понимание»

Цель: формирование коммуникативной толерантности.

Игровые средства: студентам раздаются экземпляры ролевых карт, экземпляры карт оценки игры.

Содержание ролевых карт

Специалист по социальной работе, работающий в центре социальной защиты семьи

К вам в отдел позвонили из поликлиники и сообщили о том, что гражданка Иванова А.И. месяц назад родила ребенка, в данный момент выписалась из роддома, но не пускает в свою квартиру медсестру, которая должна осмотреть ребёнка. Вы позвонили Ивановой в тот момент, когда к ней приехала её мать, Зоя Петровна, и вам удалось договориться с З.П. о том, что она пустит вас в квартиру вместе с медсестрой.

Ваша задача: используя коммуникативные тактики и определенные речевые формулы, установить контакт с Ивановой, поддержать её, предложить услуги центра, наладить отношения Ани и Елены Петровны, убедить Елену Петровну, что в данном случае Аня нуждается в помощи и поддержке, а не в наказании.

Иванова Аня, молодая мама (17 лет)

Вы испытываете состояние фрустрации (студенты 3 курса знают значение данного понятия из дисциплин «Социальная медицина», «Психология личности», «Семьеведение»), которое усугубляется тем, что ваш друг, отец ребёнка, оставил вас, как только вы выписались из роддома, родители живут далеко, настаивают, чтобы вы уехали к ним, но вы не хотите уезжать из своего города, до рождения ребёнка вы учились в колледже и вам бы хотелось продолжить учёбу. Вас беспокоит ваша дальнейшая судьба, вы считаете, что виной вашего одиночества является ребёнок и вам не хочется его воспитывать. Вы в отчаянии.

Медсестра Елена Петровна (53 года)

Враждебно относится к девушке, считает, что необходимо забрать ребёнка в приют.

Зоя Петровна, мама Ани (43года), живёт в другом городе, работает

Вы расстроены, предлагаете дочери уехать с ней, но она категорически отказывается. Вы не можете остаться с дочерью, так как имеете хорошо оплачиваемую работу, пытаетесь в категоричной форме убедить дочь уехать вместе.

Карта для наблюдателей
Отслеживайте во время КРИ.

- Достигли ли игроки целей? Что помогло, что мешало?
- Говорили ли игроки по очереди, перебивали ли друг друга, кто пытался навязать свою точку зрения?
- Какие речевые тактики и речевые формулы были употреблены, сочетались ли они, соответствовали ли коммуникативной цели?
- Какие аргументы использовали участники игры?
- Оцените речевую культуру играющих.
- Оцените соответствие невербальных средств.
- Насколько профессиональны были действия специалиста (оценивание знаний услуг, которые может предложить специалист).

Задание: играют все, 4 человека непосредственно участвуют в игровом эпизоде, им выдаются ролевые карты. Остальные студенты делятся на подгруппы, и каждая подгруппа получает один из критериев оценивания, они играют роль наблюдателей.

Коммуникативная установка: педагог зачитывает содержание ролевых карт, объявляет критерии оценок. Происходит распределение ролей (по желанию, по очереди, с помощью игровых жетонов). Всем даётся одна минута на обдумывание стратегии и тактики коммуникативных (игровых) действий. Затем предоставляется 15 минут для игровых действий, после чего начинается обсуждение.

Ход игры.

Игровое задание 1.

Специалист по социальной работе на докоммуникативном этапе (до встречи с Ивановой) собирает необходимую информацию об Ивановой (общается с участковым милиционером, с преподавателями колледжа, с соседями, друзьями). Составляет план действий и знакомится с участковой медсестрой.

Игровые действия.

Специалист встречается с медсестрой, которую убеждает в преимуществах семейного воспитания и разъясняет роль медицинского работника в обслуживании матерей-одиночек.

В ходе игровых действий, совершаемых медсестрой и специалистом, играющие употребляют речевые клише, соответствующие данной ситуации. Среди них: «Так будет лучше...», «С этим следует согласиться...» и др.

Игровое задание 2.

Специалист и медсестра приходят в квартиру Ивановых. Специалист знакомится с семьёй и старается их расположить к себе. В беседе с Анной специалист употребляет речевые клише поддержки: «Мы вам поможем...», «Всё в ваших руках...» и др., речевые клише информирования: «Это нужно сделать так... Сначала Вы..., а потом...» и др.

Общаясь с мамой Ани, специалист убеждает её в том, что дочь нуждается в помощи и поддержке, употребляя речевые клише: «Безусловно, так будет лучше...», «С этим следует согласиться...» и др.

Анализ игры.

- Предоставляется слово играющим, они оценивают свои действия, насколько им удалось реализовать свою коммуникативную цель? Что помогало? Что мешало? Что испытывали?

- Предоставляется слово наблюдателям, которые объявляют результаты оценивания по картам.

Самооценивание и оценивание наблюдателей связаны с коммуникативно-речевым аспектом КРИ, вторым аспектом оценивания являются игровые действия, которые связаны с ролевым поведением, отражающим понимание играющими социального статуса тех людей, чью роль они играют, насколько они ограничены и самобытны в своей импровизации.

- Преподаватель подводит общий итог, акцентируя внимание на роли специалиста по социальной работе, педагог может задать следующие вопросы:

- По каким признакам в процессе общения вы определяете, понимает ли вас собеседник, расположен ли к вам?

- В вашем речевом опыте были случаи, когда вы осознанно проявляли коммуникативную толерантность? Если да, то, что вами двигало? Какие эмоции при этом вы испытывали?

- Были ли у вас в жизни ситуации, когда вы нуждались, чтобы кто-то проявил коммуникативную толерантность по отношению к вам? Что вы испытывали?

- На что следует обратить внимание?

Как мы отмечали (см. параграф 4.6), под методикой применения КРИ мы понимаем дидактически обоснованную логическую последовательность взаимосвязанных, постепенно усложняющихся этапов игровой деятельности, функционирование которых обеспечивает целенаправленное системное приобретение обучающимися знаний, умений и навыков, усваиваемых в определенном порядке – от одного уровня обученности к другому.

Приведём фрагмент занятия с использованием КРИ.

Фрагмент занятия на тему «Технология профессионального общения специалиста».

Цель занятия:

- развивать умения понимания особенностей речевого поведения в процессе консультирования-собеседования с клиентом;

- формировать навыки и умения оценивания эффективности коммуникативной стратегии и тактики играющего.

Главная задача речеведческого комментария на занятии – формировать у студентов коммуникативную толерантность, которая охватывает знания не только языковой системы, но и соблюдения социальных норм речевого общения.

Задача речеведческого комментария ситуации игры:

- выявить особенности типичной ситуации общения, предопределяющей

речевое поведение партнёров, их понимание / непонимание друг друга;

- охарактеризовать коммуникативную стратегию каждого собеседника;
- охарактеризовать коммуникативную тактику каждого играющего на разных этапах КРИ;
- определить эффективность вербальных и невербальных средств, используемых участниками игрового общения.

Ход занятия

1. *Дыхательная гимнастика*, которая ставит целью улучшение техники речи, владение ею профессионально значимо для обучаемых. В процессе дыхательной гимнастики, которая часто становится компонентом занятий (7-8 минут), обучаемые улучшают свою дикцию, учатся регулировать дыхание, совершенствовать умения владения речевым аппаратом.

Задание. Произнесите чистоговорку медленно и чисто, а скороговорку быстро и чисто. Произнесите их чисто, стоя перед другом, а затем перед группой. Предлагаются чистоговорки: Мал золотник, да дорог. Проворонила ворона воронёнка. Как аукнется – так и откликнется. *Задание.* Повторите чистоговорки, изменяя тембр голоса (выражая сочувствие, страх, радость и др.).

2. *Опрос домашнего задания.*

Цель опроса: повторить понятие «профессиональное общение».

Вопросы опроса:

Что называется общением?

Что называется профессиональным общением?

Какие правила общения Вы знаете?

В чём специфика профессионального общения специалиста?

Какие каналы общения вы можете назвать?

3. *Новая тема занятия* «Технология профессионального общения специалиста: стратегии и тактики речевого поведения».

Цели: ввести понятия «толерантная стратегия и тактики речевого поведения».

Предполагаемое содержание сообщения преподавателя.

Толерантное общение является функциональной, процессуальной стороной деятельности специалиста по социальной работе, с нарушением правил толерантного общения наступает серьезная опасность снижения эффективности профессиональной деятельности специалиста в области диагностики, консультирования, реабилитации, адаптации и других технологий, т.е. толерантное общение специалиста по социальной работе ориентировано на решение профессиональной задачи.

Результаты многочисленных исследований (А.Г. Асмолов, В.В. Бойко, И.А. Стернин и др.) показали, что *именно толерантность является главным условием эффективного взаимодействия между людьми.* Толерантность в общении способствует познанию позиции, мнения другого, стабилизирует сам процесс общения. Исследователи, рассматривая толерантность в сущностном аспекте, отмечают, что она является базисом или основой общения. В аспекте развития толерантность знаменует начало процесса становления гармоничного общения,

которое является конечным пунктом толерантности.

Толерантность, проявляемую индивидом в процессе общения с окружающими людьми, исследователи называют коммуникативной.

Особую значимость для толерантного общения имеет соблюдение этических норм (А.А.Акишина, Н.И.Формановская и др.). Чтобы высказывание было оценено с точки зрения этических норм как положительное (приличное), весь процесс общения должен быть направленным на соблюдение этических норм.

Особенностью функционирования этических норм является их подвижность, гибкость, которая определяется изменяющейся ситуацией. Как известно, именно на уровне контекста коммуникативной ситуации проявляется в большей степени речевая культура человека. Например, в процессе общения с клиентом, в момент обсуждения проблем нефункциональным будет излишнее использование этикетных формул: «Скажите, пожалуйста», «Спасибо, что ответили» и т.п. В данном случае этикетные формулы коммуникативно не обусловлены.

Толерантное общение невозможно без планирования деятельности - без продуманной стратегии и тактики речевого поведения. Вопросы определения указанных понятий в науке до конца не разработаны, изучением этих вопросов занимаются О.С. Иссерс, И. А. Стернин.

В самом общем смысле речевая стратегия включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана.

Обычно *стратегия* рассматривается как *искусство руководства*, основанное на правильных прогнозах относительно цели, а *тактика* – как *приемы, способы достижения этой цели*.

С точки зрения речевого воздействия стратегию можно рассматривать только с помощью анализа тактик, поскольку слово «стратегия» в переводе – искусство планирования, основанное на правильных и далеко идущих прогнозах, а тактика – это использование приемов, способов достижения какой-либо цели, линия поведения кого-либо. В этом контексте стратегия является комплексным феноменом, а тактика – аспектным.

По нашим наблюдениям, применительно к типичным ситуациям профессионального общения специалиста по социальной работе следует особо выделить коммуникативную стратегию толерантности, которая, исходя из профессиональных коммуникативных целей и типичных профессиональных ситуаций, при взаимодействии с клиентами будет выражаться в следующих тактиках: убеждение, проявление сочувствия, одобрение, утешение, похвала, забота, тактики уточняющих вопросов, информирования.

Термин «речевое поведение» тесно связан с «речевым общением», о котором мы не раз говорили. Речевое общение представляет собой процесс взаимодействия между собеседниками, предполагает обратную связь. В нём могут участвовать два человека и более, каждый из собеседников активен и рассчитывает на ответную активность слушающего. Если содержанием речевого общения

является речевая деятельность, то формой проявления речевого общения является речевое поведение, которое состоит из высказываний, мнений, доказательств, что, меняясь, в одном диалоге реализует коммуникативно-речевые умения, в том числе проявление толерантности, умения её демонстрировать.

4. Проведение КРИ «Консультация».

Игровое задание. Представьте себе, что вы проводите консультацию и к вам пришёл клиент, который агрессивен и демонстрирует раздражение. Ваша игровая задача: произнести слова похвалы мягко, доброжелательно (Вы делаете успехи // С Вами приятно работать // Вы человек слова, а это так трудно). А теперь переходите к игровым действиям. В КРИ оцениваются речевые клише похвалы (количество клише, время воспроизведения, интонация, поза, мимика, жесты, нормативность). (Схема оценивания воспроизводится с помощью мультимедиа на доску).

5. Ход КРИ (ситуативной).

Затем по очереди играющие приглашаются к доске и пытаются произнести реплики максимально толерантно. Произносятся речевые клише *одобрения*: «Вы всё правильно сделали... Вы правильно приняли решение...» и др., речевые клише *похвалы*: «Вы делаете успехи... Мне приятно работать с вами...» и др., речевые клише *поддержки*: «Мы вам поможем... Всё в ваших руках...» и др.

Это игровое задание выполняется как коммуникативный тренинг, в ходе которого отрабатывается интонация, тембр, жесты, мимика, которые должны быть релевантными в ситуации общения с агрессивным клиентом. Речевая стратегия толерантности реализуется в процессе консультации в тактиках одобрения, похвалы, поддержки.

Побеждает справившийся с заданием наилучшим образом. В конце КРИ студенты подводят итоги ситуативной игры.

6. *На этом этапе КРИ* формируется умение моделировать ситуативную КРИ. Предлагается вспомнить и произнести речевые клише утешения с разной тембральной окраской, разной мимикой и др.

Несмотря на очень простой характер ситуативной КРИ, можно услышать много ошибок в составлении моделируемого монолога в соответствии с характером клиента (один и тот же тип характера «молчаливый», «агрессивный» и др. могут изображать, импровизируя, 3-4 человека). «Клиент» пытается построить речевое поведение, он «играет» ситуацию. Возможны коммуникативно-речевые ошибки (вызванные неправильным употреблением клише утешения, одобрения, похвалы и др., а также неправильным невербальным поведением, нечётким употреблением тактик: вместо клише убеждения произносятся клише сочувствия – всё это меняет коммуникативную стратегию толерантности на стратегию нейтрального информирования).

7. *Ход ролевой КРИ.* Установка к КРИ. Преподаватель сообщает цель, реквизиты, речевые экспектации. Выполняя роль «капризного клиента», один из играющих отказывается сесть, перебивает «игрока-специалиста», повышает голос. «Капризный клиент» не произносит этикетные слова. «Специалист» пытается

снять агрессию повторами слов, т.е. отзеркаливанием, уклонением от ответов на обидные вопросы и т.п.

У одних играющих в речи больше слов «актуализаторов» вежливости (Спасибо, Будьте добры..., Не могли бы вы..., Не затруднит ли вас... и др.), у других, исполняющих ту же роль, этих слов меньше и интонация равнодушная, неэмоциональная. Просмотрев ролевое (игровое) поведение 2-3 пар, присутствующие комментируют его, дают рекомендации выступающим, они касаются невербального поведения играющих во время исполнения фрагмента КРИ. Рекомендации речевого характера, отражая двуплановость КРИ, касаются умений моделировать ролевое поведение в зависимости от цели общения каждого играющего. Стратегия утешения может быть представлена в виде тактик «утешения», которые сыграны с употреблением отстраненного тона, с выражением отчуждения, равнодушия. И оно же, утешение, может быть «сыграно» тоном сочувствия, поддержки, с употреблением речевых клише: «Я вас понимаю// В жизни бывает разное// Мы вам поможем», что будет реализацией стратегии толерантного общения. В ходе занятия, которое мы комментировали, формируются умения использования речевых клише утешения, конгруэнтных ситуации.

8. *Во время анализа КРИ и подведения результатов* преподаватель указывает на соблюдение / несоблюдение играющими правил речевого общения, называемых правилами речевого поведения. Показателями эффективности речевого поведения являются доброжелательное / недоброжелательное общение и положительные / отрицательные эмоции, вызванные собеседниками друг у друга.

9. *На следующем этапе этого занятия* студенты комментируют значение слов «речевое поведение», «эффективное речевое поведение», затем моделируют и разыгрывают ситуации, значимые для профессионального общения. Тема «игровых этюдов» - «Консультация». Этот этап – своеобразная работа над игровыми ошибками.

10. *Подведение итогов занятия.* Предполагаемое слово педагога: Сегодня мы познакомились с понятиями «речевое поведение», «речевая стратегия», «речевая тактика». Речевая стратегия проявляется, прежде всего, в выборе говорящим основной коммуникативной цели разговора (диалога специалиста с клиентом). При анализе текста диалога по теме «Консультация» вы определили, что у одного собеседника была цель – поддержать, утешить, похвалить и поэтому он использовал реплики одобрения, поддержки, сочувствия. Коммуникативная тактика проявляется в подборе говорящим речевых средств для каждого отдельного компонента диалога. Слушающий может хотеть подтвердить мнение говорящего и выбирает (коммуникативная стратегия) реплику-подхват или реплику-повтор (тактика), может хотеть возразить и выбирает контрвопрос, иронию, сомнение, осуждение.

Во время КРИ «Консультация» звучит диалог-унисон, диалог-полемика. Коммуникативная стратегия и коммуникативная тактика взаимообусловлены, и не только первая определяет вторую, но и наоборот.

А теперь *запишите домашнее задание*: смоделируйте ролевую игру кон-

сультации «молчаливого» клиента, напишите сценарий ролевой игры, употребив нужные тактики и обеспечивающие их речевые клише (по аналогии с ролевой игрой, проведенной на занятии).

КРИ подобного типа позволяет, как нам кажется, формировать умения моделирования профессионального общения в типичных ситуациях.

Изучение профессионально значимых коммуникативно-речевых умений специалиста по социальной работе позволило определить, что коммуникативно-речевые умения, связанные со слушанием (умение соотносить содержание высказывания клиента с поставленной специалистом коммуникативной задачей; умение устанавливать информацию о клиенте по деталям его сообщения, если оно сбивчиво, непоследовательно; умение в ситуации общения с клиентом выделить части, необходимые для дальнейшего ведения беседы, для вывода, принятия решения; умение устанавливать, проверять и оценивать уровень конструктивного восприятия клиентами звучащего текста), обеспечивают эффективное и результативное общение специалиста по социальной работе с клиентами.

Приведём пример коммуникативно-речевые игры к теме «Слушание в речевой деятельности специалиста по социальной работе».

Внимательно слушайте

Цель: диагностика участниками игры своего умения слушать.

Игровые средства: распечатанные экземпляры текста в количестве членов группы за минусом четырёх.

Текст

«Оказалась я в очень тяжёлом положении и не знаю, как выкарабкаться. Я одна воспитываю троих детей, но с этим бы я справилась, только в 2002 году у нас сгорел дом, и до сих пор у нас его нет. Местные власти никак не прореагировали на нашу беду. Сейчас мы живём на квартире у родственников, и нас просят подыскать другое жильё. Снять квартиру мы не в состоянии, купить – тем более. Может, Вы сможете нам как-то помочь? Может, нужно заполнить какие-нибудь бумаги, чтобы нам помогли?».

Задача: воспроизвести услышанный текст, не искажая информации.

Правила: объявляется цель, выбираются 4 студента, им предлагается выйти из аудитории. Остальные являются активными наблюдателями, они получают листы с текстом, им сообщают о том, что сейчас по очереди будут заходить студенты, которые вышли, и для первого будет прочитан текст, его задача передать текст следующему вошедшему и так каждому. Перед наблюдателями ставят задачу следить за тем, насколько полно воспроизводится текст, отмечать, на каком этапе произошло искажение информации. Приглашается первый участник игрового события, перед ним ставят задачу, которую он должен поставить следующему вошедшему: «Внимательно слушай». Педагог зачитывает текста, приглашает следующего, вновь вошедшему слушающий до этого пересказывает текст и так далее, когда текст будет пересказан последнему студенту, который войдёт, текст ещё раз зачитывает преподаватель.

Анализ: слово предоставляется игровым лидерам, они делятся впечатления-

ми, определяют, что им мешало запомнить текст, что помогло, затем выступают наблюдатели, определяют, на каком этапе произошло искажение информации, называют причины. Студентам предлагается ответить на вопрос: «Какие последствия могут быть, если специалист по социальной работе невнимательно слушает своего клиента?». Педагог подводит итог и рекомендует тем участникам игры, у кого небольшой объём слуховой памяти, выполнять специальные упражнения, например, «Снежный ком».

Вопросы для анализа игры:

- Отвлекались ли вы во время слушания? В каких случаях?
- В каких случаях вы внимательно слушаете собеседника?
- В каких случаях не слушаете?

Затем студентам предлагается познакомиться с материалами учебного пособия, написанного автором исследования «Основы профессионального общения специалиста социальной работы», глава третья, параграф 1. Слушание в профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, с.64. Можно организовать беседу, обсудить вопрос:

- В чём специфика слушания как речевой деятельности специалиста по социальной работе?
- После обсуждения вопроса студентам предлагается записать памятку для говорящего и слушающего, предложенную Н.И. Формановской.

Правила для говорящего

1. Демонстрируйте уважительность, доброжелательность к партнёру.
2. Осуществляя доброжелательность, проявлять уместную в данной ситуации общения (обязательно уместную, а не преувеличенную) вежливость.
3. Не рекомендуется ставить в центр внимания собственное «Я»; предписывается быть скромным в самооценках, не навязывать собеседнику упорно и категорично собственное мнение и оценки.
4. Говорящему предписывается поставить в центр внимания слушающего, учитывая его социальную роль, его личность и его осведомлённость в теме, в предмете речи, степень его заинтересованности; не скупиться на языковые средства адресации, постоянно поддерживать контакт внимания, понимания, интереса.
5. Необходимо уметь выбрать тему разговора, уместную в данной ситуации, интересную, понятную партнёру.
6. Говорящий должен следовать логике развёртывания мысли – текста, следить за тем, чтобы вывод не противоречилсылке, чтобы следствия вытекали из причин, и так далее.
7. Надо помнить, что смысловое восприятие и концентрация внимания у слушающего ограничены (длина устного высказывания не должна превышать количества слов 7 + (-) 2, то есть 5-9 слов, а время устного сообщения без пауз может длиться от 45 секунд до 1 минуты 30 секунд и не превышать существенно это время).
8. Надлежит постоянно вести отбор языковых средств в соответствии с из-

бранной стилистикой тональностью текста, ориентируясь не только на адресата, но и на ситуацию общения в целом, на официальность обстановки.

9. Говорящий должен помнить, что в устном контактном непосредственном общении слушатель не только слышит, но и видит его, то есть принимает от него множество сигналов несловесной (невербальной) коммуникации: жесты, позы, мимику. Общую манеру держаться, всю присущую ему культуру поведения.

Правила для слушающего

1. Если кто-либо обратился к вам со своей речью, прервите собственное дело и внимательно выслушайте другого.

2. Доброжелательно, уважительно, терпимо относитесь к говорящему.

3. Доброжелательно, уважительно выслушивая собеседника, постарайтесь не перебивать его, не сбивать с мысли, не вставлять неуместных или колких замечаний, не переводить слушание в собственное говорение.

4. Выслушивая, поставьте в центр внимания говорящего и его интересы, дайте ему проявить себя в речи.

5. Умейте в нужном месте оценить речь собеседника, согласиться или не согласиться с ним, ответить на поставленный вопрос, на побуждение реагировать действием и словесно.

6. Если слушающих более чем двое, не отвечают на вопрос, заданный другому собеседнику. Но если тот, к кому направлены слова, не реагирует (что вне правил поведения в общении), то как бы сторонний слушающий берёт ответ на себя, тем самым спасая положение в общей беседе (Формановская, 1990).

Преподавателю следует обратить внимание студентов на то, что умение слушать специалиста по социальной работе в процессе консультирования включает в себя умение соотносить содержание высказывания клиента с поставленной специалистом коммуникативной задачей; умение устанавливать информацию о клиенте по деталям его сообщения, если оно сбивчиво, непоследовательно; умение в ситуации общения с клиентом выделить части, необходимые для дальнейшего ведения беседы, для вывода, принятия решения; умение устанавливать, проверять и оценивать уровень конструктивного восприятия клиентами звучащего текста.

В качестве домашнего задания студентам предлагается написать комментарий к каждому перечисленному умению, т. е. ответить на вопрос: Как это сделать?

Ситуативная игра «Учимся слушать»

Цель: формирование умения нерефлексивного слушания.

Инструкция: объявляется цель игры, студентам предлагается образовать подгруппы из трёх человек, с помощью жетонов распределяются роли:

клиент по социальной работе, женщина, воспитывающая ребёнка-инвалида (рассказчик), ей необходимо в течение трёх минут рассказать специалисту о своей проблеме, связанной с воспитанием ребёнка (плохо занимается, ухудшается состояние здоровья, проявляется агрессивность и т.п.);

специалист по социальной работе (слушатель), ему необходимо внимательно слушать, при этом используя техники нерефлексивного слушания, затем пересказать выслушанную историю;

наблюдатель внимательно следит за игровыми действиями и оценивает играющих, обращая внимание на следующее:

- Насколько удалось справиться с ролями?
- Какие приёмы слушания использовал играющий?
- Какие, на ваш взгляд, были удачными?
- Какие приемы нуждались в корректировке?
- Какие можно было ещё использовать приёмы?
- Насколько точно и корректно «специалисту» удалось пересказать историю «клиента».

После разыгрывания обсуждение проходит внутри тройки в течение трёх минут, вначале делятся впечатлениями играющие, затем наблюдатель, после чего дважды происходит смена ролей, чтобы каждый из тройки побывал в роли специалиста, клиента, наблюдателя.

После чего все объединяются, педагог подводит общий итог, предлагает ответить на вопросы.

Вопрос студенту, играющему роль специалиста:

● Удалось ли вам выполнить инструкцию? Что для вас было легко, а что оказалось трудным?

Вопрос студенту, играющему роль клиента:

● Что вы испытывали, когда при пересказе вашей истории информация передавалась точно и когда специалист искажал информацию?

Вопросы для всех студентов:

- Как вы думаете, почему информация часто передаётся не точно?
- Как проявляется нерефлексивное слушание?
- Какие возможности вы видите в использовании этого способа слушания?
- Какие ограничения существуют в использовании этого способа?
- Что вы узнали о себе и какие выводы вы сделали для себя?

Ролевая игра «Слушаю Вас»

Цель: совершенствование умения рефлексивного и нерефлексивного слушания.

Игровые средства: студентам раздаются экземпляры ролевых карт, экземпляры карт оценки игры, с помощью мультимедийной техники на экран воспроизводится таблица «Рефлексивное и нерефлексивное слушание».

Содержание ролевых карт

Специалист по социальной работе, работающий в центре социального обслуживания населения

Вы ведёте приём населения, к вам приходят клиенты, выслушайте их, используя технику рефлексивного или нерефлексивного слушания в зависимости от ситуации.

Клиент социальной службы - пожилой мужчина 67 лет

Вы живёте с сыном, ему 43 года, он не работает, выпивает, приводит в квартиру своих друзей. Вы не хотите обращаться в милицию, вам жалко сына, но вместе с тем, вы боитесь за свою жизнь, соседка посоветовала обратиться за помощью в социальную службу, вы долго не решались, но всё-таки пришли. Вы чувствуете себя неловко, не знаете, как рассказать о своей беде, сомневаетесь, правильно ли вы поступили.

Клиент социальной службы – женщина 38 лет

Вашему сыну 11 лет. Он уже 5 дней не посещает школу из-за конфликта с одноклассниками (мальчик конфликтный, агрессивный из-за развода родителей), вы неоднократно обращались к администрации школы с просьбой помочь решить проблему, но ни классный руководитель, ни психолог, на ваш взгляд, не реагируют должным образом на сложившуюся ситуацию. Вы взволнованы случившимся, желаете обсудить наболевшую проблему.

Содержание карт наблюдателей

Запишите

- Достигли ли игроки целей? Что помогло, что мешало?
- Насколько точно играющие смогли передать роль?
- Правильно ли специалист выбрал вид слушания?
- Какие вербальные и невербальные приёмы использовал специалист?
- Какие речевые формулы использовал специалист? Уместно ли?
- Оцените правильность речи.
- Насколько профессиональны были действия специалиста (оценивание знаний услуг, которые может предложить специалист).

Задание: играют все, 3 человека непосредственно участвуют в игровом эпизоде, им выдаются ролевые карты. Остальные студенты делятся на подгруппы и каждая подгруппа получает один из критериев оценивания, они играют роль наблюдателей.

Инструкция: педагог зачитывает содержание ролевых карт, объявляет критерии оценок. Происходит распределение ролей (по желанию, по очереди, с помощью игровых жетонов). Всем даётся одна минута на обдумывание стратегии и тактики игровых действий. Затем предоставляется 10 минут для игровых действий, после чего начинается обсуждение.

Анализ:

- Предоставляется слово играющим, они сами оценивают себя, насколько им удалось реализовать свою коммуникативную цель? Что помогло? Что мешало? Что испытывали?
- Предоставляется слово наблюдателям, которые объявляют результаты оценивания.
- Преподаватель подводит общий итог, организует беседу. Рекомендуемые вопросы:

- В каких случаях специалисту рекомендуется использовать приёмы рефлексивного слушания? Опишите его вербальное и невербальное поведение.

- В каких случаях специалисту рекомендуется использовать приёмы нерефлексивного слушания? Опишите его вербальное и невербальное поведение.

Затем педагог предлагает работу со следующей таблицей.

Студенты дополняют графы своими примерами.

Таблица 13

Нерефлексивное слушание

Приёмы	Цели	Как это сделать	Примеры
Побуждение	Побудить собеседника к дальнейшим высказываниям	Перестать говорить самому, активно использовать невербальные сигналы, междометия и короткие слова	Зрительный контакт с собеседником, разворот корпуса в его сторону, кивки головой, улыбка и т. п.

Приведём описание профессионально-ориентированной КРИ, которую в рамках методики мы проводили на заключительном занятии дисциплины «Основы профессионального общения специалиста по социальной работе». КРИ «Социальный агон» является контрольно-оценочной. Игровые результаты позволяют определить уровень сформированности профессионально значимых КРУ. «Социальный агон» включает в себя типичные игровые задания, позволяющие формировать и совершенствовать профессионально значимые КРУ у специалистов по социальной работе.

Социальный агон

Цель: совершенствование умений профессионального общения специалиста по социальной работе.

Игровые средства: песочные часы, листы с заданиями, мультимедийная установка.

Инструкция. Слово преподавателя.

Сегодня мы проводим социальный агон. Словом «агон» в греческих гимназиях называли различные состязания, начиная с ежедневных спортивных и заканчивая произнесением речей перед аудиторией. Наш агон мы назвали социальным, потому что Вы будете демонстрировать свои знания и умения, связанные с Вашим будущим профессиональным общением. Сегодня у нас присутствуют гости – это преподаватели университета и специалисты из Центров социального обслуживания клиентов. Все они являются членами жюри, то есть будут определять победителей.

Позвольте всем участникам нашего мероприятия пожелать удачи! Итак, в добрый путь!

Ход игры.

Ведущий объявляет задания, следит за временем, после каждого задания предоставляет слово жюри. Жюри объявляет систему оценивания, критерии оценок для каждого конкурса (каждый раз критерии воспроизводятся на экране с помощью мультимедиа), подводит итоги. Победителем будет команда, набравшая в сумме большее количество баллов.

Рефлексивное слушание

Приемы (реакции)	Цели	Как это сделать	Примеры
Простое повторение	Побудить собеседника к дальнейшим высказываниям, получить дополнительную информацию	После каждой новой фразы собеседника повторять ключевое слово	-Я не выношу критику в свой адрес. -Критику? -Ну, не то, чтобы критику... и т. п
Прояснение (уточнение)	Понять точный смысл сказанного, получить дополнительную информацию, помочь говорящему определить или уточнить собственную точку зрения	Задавать вопросы, обращаться к говорящему за уточнениями	-Когда произошло то, о чем Вы говорите? -Объясните мне это еще раз, пожалуйста.
Перефразирование	Показать заинтересованность, получить дополнительную информацию, проверить понимание смысла сказанного и его интерпретации	Повторить своими словами смысл сказанного вашим собеседником	Другими словами, Вы считаете, что... - Правильно ли я Вас поняла? Вы сказали, что...
Отражение чувств	Вербализация собственных чувств и чувств вашего собеседника	Обратить внимание на тон собеседника, выразить своими словами основные чувства говорящего	-Вы чувствуете себя раздраженным (обиженным, взволнованным и т. д.). -Представляю, как Вам тяжело...
Признание ценности	Признать ценность общения с вашим собеседником, показать понимание вами значения для него того, о чем он говорит	Признать, что вы цените чувства говорящего и его усилия, направленные на решение проблем	-Я ценю Ваше желание решить эту проблему. -Спасибо Вам за серьезное отношение к этой проблеме и Ваш вклад в ее решение.
Резюмирование (обобщение)	Связать фрагменты обсуждения в смысловое целое (особенно при коллективном обсуждении); обратить внимание на достижения; определить основу для дальнейшего обсуждения проблемы	Признать, что вы цените чувства говорящего и его усилия, направленные на решение проблем	-Итак, мы с Вами говорили о том, что... -Обсуждая эту ситуацию, мы до сих пор рассматривали...

Первый агон. Играющим необходимо выбрать капитана, придумать название и девиз команды. Время для выполнения – 3 минуты. Оценивается конкурс по пятибалльной системе, учитывается оригинальность и соответствие тематике.

Второй агон. Игроки по очереди читают текст скороговорки. Оценивается правильность произнесения и темп. За каждую ошибку в произнесении засчитывается штрафное очко (количество баллов определяется по числу участников конкурса). Побеждает команда, прочитавшая скороговорку за меньшее время и набравшая большее число баллов.

Шла Саша из Буркина-Фасо в Куала-Лумпур.

Шёл Шура из Куала-Лумпур в Буркина-Фасо.

Не видно – ликвидны акции или неликвидны.

Нищий шуршит тысячами и пятидесятитысячными.

Налогообладаемая благодать.

«На ура» у гуру инаугурация прошла.

Саша – само совершенство, а ещё совершенствуется.

Это колониализм? – Нет, это не колониализм, это неколоанизм.

Ловко лавируя в ларингологии лекарь-ларинголог ловко излечивал ларингит.

Третий агон. Играющим необходимо за 5 минут составить текст рассказа на социальную тему, используя предложенную ведущим поговорку. Зачитывает текст капитан. Оценивается по пятибалльной системе: логичность, правильность, уместность, оригинальность, объём.

Все мы люди, все мы человеки, что ни человек, то я.

Рыбам – вода, птицам – воздух, а человеку – вся земля.

Четвёртый агон. Ведущий зачитывает ситуации, связанные с трудностями в общении с клиентами социальных служб, затем капитаны, посоветовавшись с командой, по очереди должны ответить на вопрос: «Что Вы скажете в такой ситуации?». Время для выполнения – 1 минута. Каждый ответ оценивается по трёхбалльной системе, учитывается уместность, правильность.

Ситуация 1.

На приёме после возникшего разногласия с клиенткой, предъявившей Вам непомерные требования к её обслуживанию, она в чувствах заявила: «Это называется, Вы помогаете мне? Я скажу, чего Вы по-настоящему от меня добиваетесь. Вы хотите присвоить моё жильё, а меня сжить со свету – вот так!».

Ситуация 2.

В процессе консультирования мужчины, пострадавшего от воздействия радиации при аварии на Чернобыльской АЭС, он раздражённо произносит в Ваш адрес: «Вы говорите, что хотите помочь мне, но я не куплюсь на эту удочку. Делаете свою работу, а о моих страданиях Вы ведь ничего не знаете. Я выжил, потому что хотел выжить. Что Вы можете знать о моей жизни?».

Ситуация 3.

Вы беседуете с новой клиенткой – одинокой пожилой женщиной. Выяснив её проблему, Вы прощаетесь с клиенткой и вдруг слышите от неё: «Может быть, это звучит глупо, но мне кажется, я Вас не интересую как человек. У меня такое

чувство, что я для Вас просто кто-то, кого нужно обслужить».

Ситуация 4.

После беседы клиент (мужчина 62 года) Вам говорит: «Вы, наверное, уже заметили, что характер у меня не из лёгких – я люблю покрикивать и поспорить, и при этом веду себя очень агрессивно. Так что, если Вы будете испытывать неприязнь ко мне и осуждать меня за несносное поведение, то я не удивлюсь».

Пятый агон. Игрующим предлагается составить, затем произнести текст убеждающей трёхминутной речи «Толерантность спасёт современное общество». Время выполнения – 10 минут. Оценивается конкурс по десятибалльной системе.

Критерии оценивания

- **Содержательный:** достижение коммуникативной цели, анализ содержательной стороны речи, её структура, информативность, логичность и последовательность, степень эффективности аргументации, оригинальность подачи информации, приёмы активизации внимания, соответствие заданной теме.

- **Невербальный и кинесический:** расстояние между коммуникантами, мимика (уместность, неуместность), жестикуляция (отсутствие, умеренность, неумеренность), зрительный контакт (наличие, отсутствие).

- **Акустический:** темп речи (медленный, оптимальный, быстрый), дикция (отчётливая, неразборчивая), громкость (тихий, оптимальный, громкий), использование средств смыслового выделения (использование психологических пауз, умение интонировать).

- **Языковой:** нормативность, чистота речи, точность речи, доступность речи, выразительность.

Шестой агон. Игрующим предлагается описать социальный портрет (включая характеристику речевого поведения) клиента социальной службы, постараться сделать это так, чтобы остальные догадались, о какой категории клиентов идёт речь. На выполнение задания даётся 3 минуты. Оценивается конкурс по трёхбалльной системе. Критерии: полнота описания (типичные эмоции, фразы, жесты, мимика), правильность использования речевых средств описания, использование профессиональной лексики.

Седьмой агон. В течение одной минуты игроющим следует придумать развёрнутую метафору социальной работы. Оценивается игровое задание по трёхбалльной системе, главный критерий - оригинальность.

Восьмой агон. Капитаны команд получают текст - описание ситуации из профессиональной практики специалиста. Ведущий объявляет задание: «Внимательно прочитайте ситуацию – это вся информация о клиенте, который придет к Вам на консультацию. Ваша задача – определить коммуникативную цель консультирования, назвать тактики речевого поведения, которые Вы будете использовать в процессе общения и сформулировать три вопроса к клиенту, причем следует указать тип вопроса и обосновать почему именно этот вопрос, по Вашему мнению, поможет решить профессиональную задачу, желательно использовать вопросы разных типов. Для выполнения задания Вам даётся 10 минут. Конкурс оце-

нивается по десятибалльной системе». Затем слово предоставляется жюри для объявления критериев оценивания этого конкурса. Критерии оценивания: правильность определения коммуникативной цели (точность формулировки, соответствие профессиональной задаче), уместность выбранных тактик речевого поведения, вопросы (уместность, правильность определения типа вопроса, правильность формулирования).

Текст ситуации.

Молодая женщина с финансовыми проблемами, единственная поддержка трёх маленьких детей, вынуждена, чтобы прокормить их, заниматься проституцией. Но это не позволяет ей улучшить своё материальное положение.

Девятый агон. Играющим предлагается сделать комплименты каждому участнику противоположной команды. Стараться использовать разные способы произнесения комплиментов: прямая похвала в виде утверждения, формы сообщения, вопроса, просьбы, из содержания которых можно сделать вывод о положительной оценке адресата. Время выполнения – 3 минуты. Результат оценивается по пятибалльной системе. Критерии: правдивость, краткость, искренность, оригинальность, разнообразие, невербальное поведение (во время произнесения). Участники команд по очереди обмениваются комплиментами. На каждый комплимент необходимо ответить комплиментом.

В заключение социального агона жюри объявляет победителей, играющие делятся впечатлениями, обмениваются пожеланиями, ведущий подводит общий итог.

В данном параграфе мы представили только несколько фрагментов профессионально ориентированных КРИ, в целом нами разработано 93 КРИ и адаптировано 107 КРИ (эти материалы представлены в опубликованных авторских программах и пособиях).

Разработанная нами методика, кроме коммуникативно-речевых игр, предполагает использование разнообразных форм и видов работы, методических приёмов, которые способствовали развитию речевой активности обучаемых. В частности, слово преподавателя (вступительное, сопровождающее, инструктирующее, обобщающее) в ходе опытного обучения использовалось в следующих целях: как источник новой информации, например, о функциях профессионального общения в социальной работе, о видах общения, о тактиках толерантного общения и т.д.; для постановки цели занятий, целей КРИ, для уточнения коммуникативно-речевых задач, речеведческого комментария к КРИ и т.д.; для создания необходимой на занятиях тональности общения, определенного эмоционального настроения. Так же в процессе опытного обучения использовались разнообразные виды бесед, связанные с обсуждением некоторых проблем, например, может ли специалист по социальной работе в некоторых случаях общения с клиентом быть авторитарным. Использовались беседы, связанные с анализом, например, на этапе рефлексии после игровых действий обучаемых, где чаще всего использовался сопоставительный анализ «удачных» и «неудачных» игровых результатов. В данном случае использовался метод наблюдения, в процессе

использования данного метода мы формируем у будущих специалистов умение анализировать процесс общения. В рамках предлагаемой методики использовался метод самостоятельного обучения, который предполагает: самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя и собственно самостоятельную работу студента (работа с учебником, первоисточниками, решение коммуникативных задач, выполнение упражнений, проведение творческих исследований и др.).

Проверка степени усвоения ведущих положений профессионального общения и уровня сформированности профессионально значимых коммуникативно-речевых умений у будущих специалистов по социальной работе осуществляется на основе анализа результатов зачётов и экзаменов, тестирования, анализа самостоятельных работ студентов, отчётов о производственной практике, анализа игровых результатов, анализа учебных ситуаций, курсовых и дипломных работ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Монография посвящена актуальным проблемам коммуникативной подготовки будущих специалистов в вузе. Динамично развивающиеся мировые коммуникативные процессы ныне требуют от любого индивида, любого специалиста высокоразвитых коммуникативно-речевых умений. К представителям «профессий с повышенной речевой ответственностью», коей является специалист по социальной работе, это требование предъявляется вдвойне.

Бесспорно то, что системообразующим ядром коммуникативной деятельности является речевая деятельность индивида. Изучению сущности речевой деятельности, способов ее формирования и развития посвящено данное научное исследование. В центре внимания в нашем исследовании стояла проблема организации коммуникативных, интерактивных процессов в учебной деятельности студентов по специальности «Социальная работа». Инструментально это обеспечивается коммуникативно-речевыми играми.

Разработанная и предлагаемая нами методика использования профессионально ориентированных коммуникативно-речевых игр отвечает новым государственным образовательным стандартам, реализует принципы современной парадигмы образования: *принцип профессиональной направленности обучения, принцип доступности вузовского обучения, принцип межпредметных связей* в процессе обучения, методика проведения КРИ позволяет модернизировать обучение профессиональному общению, совершенствовать структуру профессионального образования.

Внедрение результатов исследования в практику работы высших учебных заведений способствует совершенствованию качества коммуникативного обучения будущих специалистов по социальной работе и решению актуальных задач, стоящих перед современной высшей школой.

Основные результаты нашего исследования состоят в том, что в нём:

1) изложена система концептуальных положений, исходящих из понимания природы игры как социокультурного и педагогического феномена; отражены основные связи и зависимости между игрой, культурой и образованием, описаны возможности для развития целостных дидактических концепций использования игр в педагогической практике;

2) проанализирована коммуникативная и игровая деятельность, определена их конвергенция, рассматриваемая в качестве теоретической базы построения системы обучения, являющейся основой использования КРИ в лингводидактической практике;

3) изложена лингводидактическая система концептуальных положений, исходящих из понимания КРИ как коммуникативного метода (выявлены принципы, цели, структура, содержание, специфика организации);

4) выявлены и описаны профессионально значимые коммуникативно-речевые умения специалиста по социальной работе;

5) научно обоснована типология профессионально ориентированных КРИ;

6) выявлены и описаны теоретические основания использования КРИ как системообразующего фактора, описана система постепенно усложняющихся КРИ, концептуальная направленность предлагаемой системы означает, что методологическая направленность обучения на основе разработанной системы КРИ выражается в деятельностно-конструктивной форме на основе игровой мыследеятельности и предметных действий.

Проведенное исследование позволяет обозначить и ряд перспективных проблем, нуждающихся в дальнейшем изучении и анализе. В их числе:

- проблемы обогащения профессионального педагогического опыта вузовского преподавателя через освоение игровых методик и технологий;

- рассмотрение возможностей КРИ для использования в модульном обучении;

- привлечение мультимедиа-технологий, включающих КРИ при обучении профессиональному общению;

- проведение мониторинговых мероприятий с целью изучения качества профессионального обучения профессиональному общению и совершенствования теоретических и дидактических материалов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Брест, 1993.
2. Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
3. Аверченко Л.К. Управление общением. Теория и практика для социального работника. – М.: Новосибирск, 1999.
4. Адлер А. Понять природу человека / Пер. Е.А. Цыпина. - СПб.: «Академический проект», 1997.
5. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. – Красноярск, 1998.
6. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М., 1999.
7. Алферов А.В. Инновационные формы и методы развития среднего профессионального образования: Монография. - СПб.: СПбГИЭУ, 2006.
8. Ананьев Б.Г. Роль игровой деятельности ребенка в воспитании характера и воли // Избранные психологические труды. Т.2 / Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова, И.В.Кузьмина. - М., 1980. - С. 82-90.
9. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
10. Андреева Г. М. Социальная психология. – М., 1996.
11. Андреева Л.А. Дидактические игры как средство развития профессионально значимых качеств будущего специалиста: Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2000.
12. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. - М., 1987.
13. Анисимова Т.В., Гимпельсон Е.Г. Современная деловая риторика: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.
14. Антонова Л.Г. Обучение студентов-словесников профессионально значимым письменным жанрам: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.
15. Антошкин В.Н. Оптимизация управления системой коммуникативной деятельности в социальной работе: Дис. ... канд. соц. наук. – Уфа, 2004.
16. Анцыферова А.А. Роль бытовой игры в нравственном воспитании. – Алмата, 1966.
17. Апресян Ю.Д. Избранные труды. – М., 1995.
18. Артемьева О.А. Общепедагогические и лингводидактические основы активизации познавательной деятельности студентов вузов при обучении иностранному языку на основе системы учебно-ролевых игр: Дис. ... д-ра пед. наук. - Тамбов, 1999.
19. Аристотель. Этика. Политика. Поэтика // Соч.: В 4 т. – М.: Мысль, 1983. - Т. 4.
20. Арутюнова Н.Д. Жанры общения // Человеческий фактор в языке. Коммуникативность, модальность, дейксис. – М., 1992.
21. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: «Высшая школа», 1976.

22. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980.
23. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся. - М., 2004.
24. Асмолов А.Г. Виртуальное пространство и «эффект Вельда»: Вступит. статья к книге И. Бурлакова «Номо Game». - М.: Независимая фирма «Класс», 2000. - С. 5-9.
25. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990.
26. Астафурова Т.Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации. - Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. ун-та, 1997.
27. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. - М: Просвещение, 1975.
28. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989.
29. Багрянская Н.В. Лакуны в коммуникативном поведении военнослужащих // Культура общения и ее формирование. - Вып. 7. - Воронеж, 2000.
30. Баранов М.Т. Межпредметные связи русского языка в учебном процессе // РЯШ. – 1979. - № 3.
31. Баскаков А.М. Психологическая культура межличностных отношений. – Челябинск, 1996.
32. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
33. Бедерханова В.П. Личностно-профессиональная позиция педагога. - Краснодар: Просвещение - Юг, 2001.
34. Беккер А.В. Прагматические компоненты в значении слова. – М., 1999.
35. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: Учебно-методическое пособие. - М., 2002
36. Белозерцев Е.П. Образование = Education: ист.-культур. феномен: курс лекций. - СПб.: Изд-во Р. Асланова: Юрид. центр Пресс, 2004.
37. Белолипецкий В.К., Павлова Л.Г. Этика и культура управления: Учебно-практическое пособие. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2004.
38. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди которые играют в игры. - М.: Прогресс, 1988.
39. Бессонова Е.А. Рефлексия и ее развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2000.
40. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977.
41. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. - М.: Просвещение, 1964.
42. Богданов В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990.
43. Богомолова Н.Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой. -

М., 1977. - С. 183-204.

44. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.

45. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. -М., 1996.

46. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/ Под общ. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.

47. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

48. Большой толковый социологический словарь. - Т.1. – М.: Вече-Аст, 2001.

49. Бондалетов В.Д. Социальная лингвистика. - М.: Просвещение, 1987

50. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. - Ростов-н/Д.: РГПУ, 1999.

51. Борзенков В.Л. Теоретико-методологические основания педагогической игротехники: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. - Новгород., 2001.

52. Бочарова В.Г. Стратегия и технология образования в области социальной работы / В.Г. Бочарова, С.И. Григорьев // Обучение социальной работе в России. Программы и технологии. Ч.1 Социальная работа: наука и профессия. – М.: Ассоц. соц. пед. и соц. раб. РФ, 1997.

53. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология: Акад. пед. и соц. наук. Московский психол.-соц. ин-т. - М.: Московский психол.-соц. ин-т: Флинта, 2000.

54. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования: Методическое пособие. – СПб.: СПбГУПМ, 2003

55. Брудный А.А. Понимание и общение. – М.: Знание, 1989.

56. Буева Л.П. Человек: Деятельность и общение. - М.: Мысль, 1978.

57. Варганова Л.Р. Дидактическая игра как антропотехническое средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2001.

58. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991.

59. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2004.

60. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. - М., 1994.

61. Витгенштейн Л. Философские работы. – М.: Гнозис, 1994.

62. Вишнякова Л.Г. Использование дидактических игр в преподавании русского языка как иностранного. - М., 1987.

63. Всеволодский-Гернгросс В.М. Игры народов СССР. – М.-Л., 1933.

64. Вульф Б.З. Рефлексия как феномен внутреннего мира человека // *Время и человек в зеркале гуманитарных исследований: В 2 кн. - Кн. II. - Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2003.*
65. Вунд В. Система философии // Пер. с нем. Е.Араловой. – М., 1896.
66. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка // *Вопросы психологии. - 1966. - № 6.*
67. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
68. Выготский Л.С. Мысль и слово // *Общая психолингвистика: Хрестоматия / Сост. К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004.*
69. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2001.
70. Гадамер Г.Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1984.
71. Газман О.С. Роль игры в формировании личности ребенка // *Сов. педагогика. - 1982. - № 9. - С. 60 - 64.*
72. Галагузова М.А. Профессиональная подготовка социальных работников // *Социальная работа. – 1992. - №6. – С. 9-10.*
73. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - Изд. 4-е, стереотип. – М.: КомКнига, 2006.
74. Гарашкина Н.В. Дидактическое проектирование подготовки специалистов социальной работы в вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2004.
75. Гегель Г.В. Наука логики. – М.: Наука, 1972. - Т. 3.
76. Герцог Г.А. Учимся проводить исследование: методология, методика, техника: Учебное пособие / ГУ ОиН Челябин. обл., ЧЕЛИРПО. – Челябинск, 2003.
77. Гиппенрейтер Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии // *Вопросы психологии. - 1993. - №4. - С.61-68.*
78. Глоссарий социальной работы. Автор – составитель Е.И.Холостова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007.
79. Гойхман О.Я. Теория и практика обучения речевой коммуникации студентов – нефилологов сервисных специальностей. – М., 2001.
80. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. проф. О.Я.Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 1997.
81. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учебное пособие. – М.: Лабиринт, 2004.
82. Гориневский В.В. и др. Игры и развлечения: Сборник статей. – М.-Л., 1924.
83. Городилова Г.Г. Практикум по развитию речи. – СПб.: Питер, 1999.
84. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (специальность - социальная работа, квалификация: специалист). – М., 2000.
85. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Л.: Лениздат, 1988.
86. Гревцева В.Ф. Профессиональное воспитание педагога средствами дидактической игры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Липецк, 1999.
87. Григорьев В.М. Народная педагогика игры // *Вопросы методологии и*

теории: В 2 ч. – М.: ОДИ - International, 1996.

88. Григорьев В.М. Народная педагогика игры в воспитании и развитии личности: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.

89. Григорьева Т.Г., Усолицева Т.П. Основы конструктивного общения: Хрестоматия. - Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, - М.: Совершенство, 1997.

90. Гришук В.М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2005.

91. Гросс К. Душевная жизнь ребенка. – СПб., 1906.

92. Грудцына Н.Г. Азбука общения. – Самара: СИПКРО, 1994.

93. Грудцына Н.Г. Научные основы обучения риторике в педагогических классах общеобразовательных учебных заведений: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999.

94. Грудцына Н.Г. Риторические игры на уроках риторики, русского языка, литературы, внеклассного чтения. – М.: Флинта; Наука, 1998.

95. Гувжинская Е.Р. Диагностико-коррекционные возможности учебной игры в процессе профессорской подготовки будущих педагогов: Дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2003.

96. Гулыга А.В. Принципы эстетики. – М., 1995.

97. Гуссерль Э. Феноменологическая психология / Пер. с нем. А.В. Денежкина (по изд. Husserl Liana Bd, Haag: Nijhoff), 1962.

98. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.

99. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. – М.: Науч. мир, 2005.

100. Даль В.И. Токовый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Русский язык, 1991.

101. Дашкин М.Е. Коммуникативные умения специалистов системы «Человек – человек» как предметное содержание их подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.

102. Дейк ван Т.А. Язык, познание, коммуникация. – М.: Прогресс, 1989.

103. Дейкина АД. Модернизация научно-методического сопровождения профессиональной подготовки учителя-словесника при переходе к новым Стандартам вуза // Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и вузе: Материалы Международной научно-практ. конференции. – М.: МПГУ, 2001.

104. Дейкина АД. Обучение и воспитание на уроках русского языка. – М., 1990.

105. Дейкина А.Д. Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе: Науч. докл. ... д-ра пед. наук. – М., 1994.

106. Дейкина А.Д. Цель образования – самореализация личности // Педагогический университет. – 2001. - № 13.

107. Декларация принципов толерантности // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: Изд-во МГУ, 2001.

108. Демидова Т. Е. Профессиональное общение социального работника. – М., 1994.

109. Денисова В.Г. Сборник нормативных документов по организации социального обслуживания населения. Главное управление социальной защиты населения Курганской области. – Курган: ГУСЗН, 2005.
110. Дерягин В.Л. Основы формирования коммуникативных умений. – М., 1993.
111. Джерлиевская М.А. Установка коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конкретных ситуациях. – М.: Смысл, 2000.
112. Диагностика профессиональных способностей и система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников. – М.: Российская академия образования, 1994.
113. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциологии / Отв. ред. И.Т.Левыкин. – М.: Наука, 1984.
114. Еговцева Н.Н. Деонтология специалиста, организующего игровую деятельность подростков // Самоопределение личности. Новые подходы и технологии: Материалы международной научно-практической конференции, 19 – 20 февраля 2004 г. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004.
115. Еговцева Н.Н., Мороз Н.И., Свищёва Е.Е., Легенчук Д.В. Дневник-отчёт студента-практиканта. Методические рекомендации для студентов специальности 040101 – «Социальная работа» - Курган: КГУ, 2006.
116. Еговцева Н.Н. Игра в социально-педагогической деятельности: Учебное пособие. - Курган: КГУ, 2004.
117. Еговцева Н.Н. Коллективные игры как средство воспитания // Журнал научно- практических исследований «Наука и образование Зауралья». – 2000. -№ 1. - С. 78-80.
118. Еговцева Н.Н. Коммуникативная деятельность как доминанта высшего профессионального образования // Филологическая наука в 21 веке: взгляд молодых: Материалы четвертой всероссийской конференции молодых ученых. – М. – Ярославль: Ремдер, 2005. – С. 568-571.
119. Еговцева Н.Н. Коммуникативная деятельность специалиста по социальной работе: цели, функции, содержание // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2007. - № 3. - С. 75 – 83.
120. Еговцева Н.Н. Коммуникативная игра: лингводидактический аспект // Актуальные проблемы лингвистического образования: теоретические и методические аспекты: Материалы Международной научно-практической конференции. – Саранск: Мордовский гос. ун-т им. Н.П. Огарёва, 2007. – С. 68-71.
121. Еговцева Н.Н. Коммуникативные игры как метод обучения профессиональному общению будущих специалистов // Актуальные вопросы современного образования: Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции. – Ульяновск: Ульяновский гос. ун-т, 2007. – С. 72- 75.
122. Еговцева Н.Н. Коммуникативная компетентность специалиста по социальной работе // Инновационные технологии в подготовке специалистов социальной сферы: Материалы всероссийских научно-практических конференций по социальной работе, Екатеринбург, 20 октября 2005 г., 11 ноября 2005 г./ Сост. и общ. ред. И. А. Ахьямовой. – Екатеринбург, 2006. – С. 87- 89.

123. Еговцева Н.Н. Коммуникативная подготовка специалистов социальной сферы как доминанта высшего профессионального образования // Журнал научно-практических исследований «Наука Зауралья». – 2006. - № 1. - С. 11- 17.
124. Еговцева Н.Н. Коммуникативно-прагматический подход к формированию коммуникативных умений специалиста по социальной работе // Высшее образование в России. – 2007. - № 3. – С. 64 – 71.
125. Еговцева Н.Н. Коммуникативно-речевые игры в системе подготовки специалистов по социальной работе в вузе: Монография. – Курган: КГУ, 2007.
126. Еговцева Н.Н., Мороз Н.И., Свищёва Е.Е. Методические рекомендации по организации и проведению практики для студентов 2-4 курсов специальности 040101 – «Социальная работа». - Курган: КГУ, 2006.
127. Еговцева Н.Н. Основные аспекты профессионального общения специалиста по социальной работе // Наука и школа. – 2007. - № 2. - С.84 – 93.
128. Еговцева Н.Н. Основы профессионального общения специалиста социальной сферы: Учебное пособие. - Курган: КГУ, 2007.
129. Еговцева Н.Н. Основы профессионального общения специалиста по социальной работе: Методические рекомендации к практическим занятиям для студентов специальности 040101 – Социальная работа. – Курган: КГУ, 2006.
130. Еговцева Н.Н. Особенности функционирования народной игры как средства формирования культуры общения младших подростков //Педагогические исследования: гипотезы, проекты, внедрения: Сб. науч. тр. №3 (4). – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 1999. - С. 55 – 61.
131. Еговцева Н.Н. Профессиональное общение специалиста по социальной работе: категориальные признаки // Преподаватель 21 века. – 2007. - № 1. - С. 165 – 171.
132. Еговцева Н.Н. Ильиных Ю.В., Федосимова Т.А. Психолого-педагогическая практика: Методические рекомендации для студентов специальности 040101 – «Социальная работа». - Курган: КГУ, 2006.
133. Еговцева Н.Н. Развитие речевой культуры студентов // Система ценностей человека как социокультурная реальность: Сб. науч. тр. – Курган: КГУ, 2002. – С. 19 – 25.
134. Еговцева Н.Н., Бобкова Н.Д. Теория социальной работы. Программа и планы семинарских занятий для студентов специальности 040101 – «Социальная работа». – Курган: КГУ, 2005.
135. Еговцева Н.Н. Технология социальной работы. Программа и планы семинарских занятий для студентов специальности 040101 (350500) – Социальная работа. – Курган: КГУ, 2005.
136. Еговцева Н.Н. Формирование коммуникативных умений в процессе подготовки специалистов по социальной работе // Самоопределение личности. Новые подходы и технологии: Материалы 2 Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.Д. Сазонова (24-25 февраля 2005 г.). - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – С. 142 – 143.
137. Егоршин А.П., Распопов В.П., Шашкова Н.В. Этика деловых отношений:

Учебное пособие для вузов. – Н.Новгород: Изд-во НИМБ, 2005.

138. Еремина Н.В. Учебная игра как средство активизации речевой деятельности студентов: Дис. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 2003.

139. Жебровская О.О. Игровые методы обучения постдипломного образования учителей: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000.

140. Жерновая М.А. Коммуникативная подготовка студента туристического вуза в процессе использования игровых методов иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.

141. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: Избранные труды. – М.: Лабиринт, 1998.

142. Жуков В.И. Сущность и функции социального образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 2001.

143. Жуков И.Н. Игра и детское движение // В помощь организаторам детского движения и педагогам. – М., 1992.

144. Загвязинский В.И. Методика и методология социально-педагогического исследования: Книга для социальных педагогов и социальных работников. - М., 1996.

145. Закон РФ «Об образовании». – М.: ИНФРА, 2000.

146. Занько С.Ф., Тюнников Ю.С., Тюнникова С.М. Игра и учение (теория, практика, перспективы игрового обучения). – М., 1992.

147. Запорожец А.В. Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1987.

148. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. – М.: Дело, 2001.

149. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001.

150. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2004.

151. Зимняя И.А. Профессиональные роли и функции социального работника (общие проблемы подготовки специалиста) // Российский журнал социальной работы. – 1995. - № 1. – С. 79 – 82.

152. Зинченко А.Т. Игровая педагогика // Система работы школы Г.П. Щедровицкого. – Тольятти, 2000.

153. Знаменская Т.А. Языковые гибриды как продукт стандартизации английского языка в сфере профессионального и международного общения // Вопросы филологии. - 2003. - № 1 (13). - С. 5 – 8.

154. Золотнякова А.С. Личность в структуре педагогического общения. – Ростов-н/Д., 1980.

155. Золотова Г.А. О лингвистических основах коммуникативной типологии речи // Русский язык за рубежом. – 1982. - № 5.

156. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. – М., 1982.

157. Игра Ханова. Способ играя выучить детей азбуке. – М., 1893.

158. Ипполитова Н.А. и др. Русский язык и культура речи в вопросах и ответах: Учебное пособие. – М.: Проспект, 2006.
159. Ипполитова Н.А. и др. Русский язык и культура речи: Практикум: Учебное пособие. – М.: Проспект, 2004.
160. Ирландские саги. – М. - Л., 1933.
161. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-пресс, 1995.
162. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. - 4-е изд., стереотип. – М.: КомКнига, 2006.
163. Исследовательская деятельность: Словарь / Авт.-сост. Е.А. Шашенкова. – М.: АПКИППРО, 2005.
164. Кавтарадзе Д.Н. Человек в мире игры // Мир психологии. – 1998. - №4. -С. 33– 39.
165. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988.
166. Казакова Н.Т. Феномен игры в философии: методологический анализ: Дис. ... д-ра филос. наук. – Иркутск, 1999.
167. Каменский Я.А. Великая дидактика //Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981.
168. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987.
169. Кант И. Сочинение: В 6т. – М.: Мысль, 1968.
170. Караковский Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения, 1999.
171. Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: ИТДГК Гнозис, 2002.
172. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: УРСС, 2002.
173. Каргин С.Т. Процессы коммуникаций в современном обществе. – Новосибирск, 1996.
174. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: Учебное пособие. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000.
175. Квинтилиан. Двенадцать книг риторических наставлений. – СПб., 1834.
176. Кейра Ф. Воображение и детские игры у детей. – М., 1984.
177. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфическое в языке).- Изд. 3-е, стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2002.
178. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. – Ленинград, 1978.
179. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Педагогика, 1989.
180. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. – М.: Академический Проект, 2004.
181. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.

182. Клушина Н.П. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы в системе высшего профессионального образования. – Ставрополь: Изд-во С-КГТУ, 2001.
183. Клюев Е.В. Речевая коммуникация: Успешность речевого взаимодействия: Учебное пособие для ун-тов и ин-тов. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002.
184. Козина Н.В. Формирование эмпатии будущих педагогов средствами филологического образования. – Ставрополь, 2004.
185. Козлов А. А., Иванова Т. Б. Практикум социального работника. – Ростов-н/Д., 2001.
186. Колесникова И.А., Стародубцев С.В. Основы психологического консультирования: Учебное пособие. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2006.
187. Колтунова М.В. Деловое общение: Нормы, риторика, этикет: Учебное пособие. – Изд. 2-е, доп. – М.: Логос, 2005.
188. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2000.
189. Кон И.С. Социологическая психология. – М: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 1999.
190. Кондратенков Е.А. Педагогика в картинках реальной жизни. – Смоленск: Смядьнь, 1993.
191. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: Министерство образования РФ, 2002.
192. Концепция развития современного социального образования в Российской Федерации до 2020 года. – М.: МГСУ, 2003.
193. Конфедератов И.Я. Формы и методы обучения в педагогическом процессе. – Смоленск, 1987.
194. Костомаров В.Г. Жизнь языка: От вятичей до москвичей. – М., 1994.
195. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникаций. – М.: ИТДГМ Гнозис, 2001.
196. Крысин Д.П. Речевое общение и социальные роли говорящих // Социально-лингвистические исследования / Под ред. Д.П. Крысина и Д.Н. Шмелева. – М., 1976. – С. 42 - 51.
197. Крюкова Л.М. Игровое имитационное моделирование. XXI в. // AlmaMater. – 1992. - № 2. - С. 61 - 85.
198. Кубрякова Е.С. Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Под ред. Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнаровича. – М.: Наука, 1991.
199. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980.
200. Кузнецов И.В. Структурный анализ в современной науке. - Челябинск, 1995.

201. Куликова Л.В. Коллективная игра в воспитательной системе школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 1999.
202. Куличенко Р.М. Социальная работа и подготовка социальных работников в современной России: Учебное пособие по специальности «Социальная работа». – Тамбов : Изд-во Тамбовского гос. ун-та, 1997.
203. Купина Н.А. Риторика в играх и упражнениях: Учебное пособие. – М.: Флинта; Наука, 2002.
204. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.И. Ширяева и др. – М.: Флинта; Наука, 2003.
205. Культурные практики толерантности в речевой коммуникации / Под ред. Н.А. Купиной, О.А. Михайловой. – Екатеринбург, 2004
206. Лабунская В.А. и др. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджеринская, Е.Д. Бреус. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
207. Ладыженская Т.А. Живое слово. – М., 1986.
208. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1991.
209. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: Учебное пособие для студентов. – М.: Флинта; Наука, 1998.
210. Ладыженская Т.А. Уроки риторики в школе: Книга для учителя. – М.: Баласс, 2000.
211. Лассуэлл Г. Структура и функции коммуникаций в обществе // Процессы и эффекты массовых коммуникаций / Пер. с англ. М. Будыниной, Г. Пимочкиной. – М., 1995.
212. Левада Ю.А. Игровые структуры в системах социального действия // Ежегодник. Системные исследования. Методология проблемы. – М., 1984.
213. Леви-Стросс К. Структурная антропология / Пер. с фр.; Под ред. В.В. Иванова. – М.: Наука, 1985.
214. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология: Учебное пособие для пединститутов. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М., 1976.
215. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). – М.: Смысл, 2001.
216. Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
217. Леонтьев А.А. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983.
218. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.
219. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969.
220. Леонтьев А.А. Психологические механизмы и пути воспитания умений публичной речи. – М.: Знание РСФСР, 1972.
221. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – 3-е изд., стереотип. –

М.: КомКнига, 2005.

222. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психол. труды. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2001.

223. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.

224. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. – М.: Просвещение, 1983.

225. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности: Учебное пособие для студентов. – М.: Смысл, 1997.

226. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Афтореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999.

227. Лернер И.А. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.

228. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980.

229. Лесгафт П.С. Психология нравственного и физического воспитания: Избр. психол. тр. – М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1998.

230. Летагова Т.В. Тысяча состояний души: краткий психолого-филологический словарь / Т.В. Летагова, Н.Н. Романова, А.В. Филиппов. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта; Наука, 2006.

231. Леушкина М.В. Речевое общение как основа формирования профессиональной культуры будущего специалиста: Дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2005.

232. Ляшенко А.И. Организация и управление социальной работой в России. – М., 1993.

233. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: СЭ, 1990.

234. Линчевский Э.Э. Мотивация - основа деятельности: Учебное пособие. - СПб.: БГТУ, 2000.

235. Липатова В.Ю. Совершенствование текстопорождающей деятельности при изучении риторики: Монография. – М.: Прометей, 2006.

236. Липенкова Т. А. Основы формирования профессиональной деятельности социальных педагогов. – Воронеж, 1998.

237. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии. – М., 1978. - С. 274 – 294.

238. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М., 1992.

239. Логический анализ языка. Концептуальные поля игры / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2006.

240. Локк Дж. Мысли о воспитании // Пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1939.

241. Ломов Б.Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1979. - № 8. – С. 34 – 47.

242. Лопатинская В.В. Педагогические условия подготовки преподавателей вузов к игротехнической деятельности. – М., 2005.

243. Лотман Ю.М. О семиотическом механизме культуры // Избр.ст.: В 3 т. -Т. 3. – Таллинн, 1993.

244. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М., 1988.

245. Лурия А.Р. Язык сознания. – М.: МГУ, 1998.
246. Львов М.Р. Методы развития речи учащихся // РЯШ. – 1985. - № 4.
247. Львов М.Р. Основы теории речи: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002.
248. Львов М.Р. Риторика. Культура речи: Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
249. Львов М.Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности (опыт моделирования) // РЯШ. – 2001. - № 4.
250. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М.: Академия: ВШ, 1999.
251. Львов М.Р. Хрестоматия по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1996.
252. Львов М.Р. Школа творческого мышления. – М.: Вентанаграф, 1997.
253. Львова С.И. Русской речи чудеса: Книга для учащихся. – М.: Ин-т новых образовательных систем, 2001.
254. Львова С.И. Язык в речевом общении: Факультативный курс: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
255. Лядиус В.Я. Формирование учебной деятельности студентов. – М., 1989.
256. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: Учебное пособие для филол. спец. вузов. - М.: Высш. школа, 1981.
257. Мазур Т.В. Профессионально ориентированная риторическая подготовка студентов – юристов в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
258. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Соч.: В 7 т. – М., 1957. - Т.4. - С. 374 – 375.
259. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003.
260. Мальханова И.А. Деловое общение: Учебное пособие. - 2-е изд., перераб. – М.: Академический Проект, 2003.
261. Матвеева Т.В. Учебный словарь. Русский язык. Культура речи. Стилистика. Риторика. – М.: Наука, 2003.
262. Мардахаев Л.В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. - № 1. - С. 14 – 21.
263. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
264. Маркус С. Процесс эмпатийного проникновения во внутренний мир человека. – Саранск, 1999.
265. Марц В.Г. Беседы по методике и теории игры. – М., 1925.
266. Маслова А.Ю. Введение в прагмалингвистику. – Саранск, 2006
267. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
268. Матюшкин А.М. Проблемы ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972.
269. Матвеева Т.В. Учебный словарь. Русский словарь. Культура речи. Стилистика. Риторика. – М.: Флинта; Наука, 2003.
270. Махновская Н.И. Система обучения аргументативным умениям в курсе

- риторики в вузе и школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004.
271. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. – СПб., 2001.
272. Медведева Г.П. Этика социальной работы: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
273. Менджеричка Д.В., Пятищева Е.Д. Воспитание детей в игре. – М., 1958.
274. Методика преподавания русского языка / Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990.
275. Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991.
276. Мещеряков В.Н. и др. Словарь речевых умений. – Тольятти: ТГУ, 2004.
277. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / Пер. с англ. и комментарии Ю.А. Асеева. – М.: Прогресс, 1988.
278. Миллер С. Психология игры. – СПб., 1999.
279. Миненкова О.П. Использование игры в подготовке социальных работников в профессиональной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1999.
280. Михайлова О.А. Ограничения в лексической семантике: Семасиологические и лингвокультурологические аспекты: Министерство общ. и проф. образования РФ. Уральский гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1998.
281. Михальская А.К. Педагогическая риторика: История и теория. – М.: Академия, 1998.
282. Михальская А.К. Основы риторики: 10-11 классы: Учебник. – М.: Дрофа, 2002.
283. Михальская А.К. Методические рекомендации к учебнику «Основы риторики: 10-11 классы». – М.: Дрофа, 2002.
284. Молчановский В.В. Теоретическая разработка и практическая реализация лингвострановедческого аспекта преподавания русского языка как иностранного / Под ред. Т. Н. Чернявской. – М.: Б. и., 1985.
285. Монтень М. Опыты. – М.-Л.: АП СССР, 1954 – 1960.
286. Мончинская Л.Л. Развитие толерантности и котолерантности на курсах повышения квалификации. – Иркутск, 2005.
287. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения: Учебное пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2003.
288. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 1999. – С. 5 – 63.
289. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Пер. с англ. М. Будыниной, Г. Пимочкиной. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
290. Насифуллина А.М. Содержание и методы формирования эмпатической культуры у студентов педвуза. – Казань, 1994.
291. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Высшая школа, 1995.
292. Немов Р.С. Психологическое консультирование: Учебник для студентов вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

293. Никитин В.А. К вопросу о содержании и критериях эффективности социального образования // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. - № 1. - С. 23 – 29.
294. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005.
295. Новиков Д.А. Рефлексивные игры. – М.: СИНТЕГ, 2003.
296. Новикова Л.И. Коммуникативные барьеры и возможности их преодоления с помощью ролевой игры. – М., 1984.
297. Новичихина М.Е. Психолингвистическое исследование лексических противопоставлений: Дис. ... канд. филол. наук. - Тверь, 1995.
298. Обозов Н.Н. Психологическая культура взаимных отношений. – М.: Знание, 1986.
299. Общая психолингвистика: Хрестоматия / Сост. К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004.
300. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. – М., 2002.
301. Одинцов В.В. Речевые формы популяризации. – М.: Знание, 1982.
302. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1994.
303. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1989.
304. Оллпорт Г. Природа предубеждения // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: Изд-во МГУ, 2003.-№ 5.
305. Орлов О.М. Устные профессионально значимые жанры речи экономиста: Теоретические основы экономической риторики. – Саратов: СГСЭУ, 2001.
306. Ортега-и-Гассет Х. Философия культуры. – М.: Прогресс, 1991.
307. Осе Лиесма. Психологические основы эмпатии. – Таллин, 1998.
308. Основы социальной работы: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
309. Павленок П.Д. Понятийно-категориальный аппарат социальной работы: особенности, содержание // Учёные записки. – 2001. - № 3 - С. 14 - 20
310. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; Под ред. Т.С. Паниной. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
311. Панкратов В.Н. Защита от психологического манипулирования: Практическое руководство. – М.: Изд-во института психотерапии, 2004.
312. Панова А.А. О структуре управления и принятии решений в российских вузах. – М.: ГУ ВШЭ, 2006.
313. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: Учебное пособие. – 2-е изд. – СПб.: Знание; ИВЭСЭП, 2004.
314. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. - СПб., 2003.
315. Парыгина Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971.
316. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М.:

ГЛОССА-ПРЕСС, 2006.

317. Педагогика и психология игры // Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск, 1985.

318. Педагогическая риторика: Учебное пособие / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М., 2001.

319. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1966-1968.

320. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской и др. – М.: Флинта; Наука, 1998.

321. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.

322. Персикова Т. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. – М.: Логос, 2002.

323. Петровская Л. А. Компетентность в общении. – М., 1989.

324. Петрусинский В.В. Игры - обучение, тренинг, досуг / Под ред. В.В. Петрусинского. – М., 1994.

325. Пешков И. В. Введение в риторику поступка. – М.: Лабиринт, 1998

326. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избр. труды. – М.: Просвещение, 1969.

327. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: СОЮЗ, 1997.

328. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. – М.: РПА, 1996.

329. Платон. Сочинения: В 3 т. – М.: Мысль, 1972.

330. Платонов К.К. О понятии взаимодействия в психологии личности // В сб.: Личность в системе коллективных отношений. – М., 1980.

331. Плутарх. Сравнительные жизнеописания. – Т. 3.: Катон. – М., 1964.

332. Покровский Е.А. Детские игры, преимущественно русские. – М., 1995.

333. Полякова Т.М. Процессы невербального общения. – Минск, 1998.

334. Полуэктова Н. М., Яковлева И. В. Диагностика и формирование коммуникативных качеств // Социально – психологические проблемы личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – С. 74 – 86.

335. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учебное пособие. – М.: Академический проспект, 2004.

336. Поташник М.М. Управление развитием образовательного учреждения // Педагогика. – 1955.- №2.- С. 20-26.

337. Практикум по психодиагностике // Под ред. И.М. Карменской и др. – М., 1992.

338. Прутченков А.С. Теория и практика игровой технологии экономического воспитания школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997.

339. Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных умений. – М., 1993.

340. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990.

341. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М: Наука, 1990.

342. Психологическая диагностика / Под ред. К.М.Гуревича. – М., 1981.
343. Психологические исследования общения/ Отв.ред. Б.Ф.Ломов и др. –М.: Наука, 1985.
344. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
345. Психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г.Ярошевского. – М., 1985.
346. Рабле Ф., Монтень М. Мысли о воспитании и обучении детей / Пер. с фр. В. Смирнова. – М., 1896.
347. Разумный В.А. Эстетическое воспитание: сущность, формы, методы. – М.: Мысль, 1969.
348. Рагмайр Р. Прагматика извинения. Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Пер. с нем. Е.Араловой.- М.: Языки славянской культуры, 2003.
349. Реан А.А. Стимуляция самопознания и самокоррекции педагогов в процессе аттестации // Аттестация преподавателя и мастера производственного обучения. – СПб., 1992. - С. 41 – 50.
350. Репринцева Е.А. Игра как социокультурный педагогический феномен: Дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2005.
351. Ретюнских Л.Т. Онтология игры: Дис. ... д-ра филос. наук. – М., 1998.
352. Ретюнских Л.Т. Философия игры. – М.: Вузовская книга, 2002.
353. Речь. Речь. Речь / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Педагогика, 1990.
354. Риторика: Учебник / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Проспект, 2006.
355. Рогов Е.И. Психология общения. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2005.
356. Роджерс К.Р. Эмпатия // Психология эмоций: Тексты. – М., 1984.
357. Рождественский Ю.В. Словарь терминов (Общеобразовательный тезаурус): Общество. Семиотика. Экономика. Культура. Образование. – М.: Флинта: Наука, 2002.
358. Романова Н.Н. Принципы и методика обучения устной монологической (ораторской) речи. – М.: МАКС Пресс, 2002.
359. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.В.Давыдова. - М., 1993.
360. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989.
361. Руденко Т.Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях: Дис. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 1999.
362. Руссо Ж.Ж. Пед. соч.: В 2 т. / Под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.П.Джуринский. – М.: Педагогика, 1981.
363. Русский язык и культура речи: Учебник / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М., 2004.
364. Русский язык и культура речи в вопросах и ответах: Учебное пособие /

Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: ТК Велби; Изд-во Проспект, 2006.

365. Рыбакова Н.А. К вопросу о профессиональном воспитании: путеводитель профессионального становления социального работника // Российский журнал социальной работы. – 1996. - №1. – С. 117 – 122.

366. Рыданова И.И. Основы педагогического общения. - Минск, 1998.

367. Рыжков В.А. Роль стереотипов в процессе общения // Общение, текст, высказывание / Ред. Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцев (отв. ред.). – М., 1981.

368. Рысев Н.Ю. «Активные продажи – Как найти подход к клиенту». - СПб.: Изд-во «Питер», 2002.

369. Савова М.Р. Искусство быть услышанным: рабочая тетрадь : спецкурс по риторике и искусству агитации; Национальный ин-т «Высш. шк. управления». – М.: Питер, 2007.

370. Салмина Л.В. Медиа-творчество: Учебное пособие для студентов специальности «Журналистика» / А. Бастриков, Е. Дорошук, Л. Салмина; Казанский гос. ун-т. - Казань: УНИПРЕСС, 2002.

371. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. – М., 1995.

372. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. – Л.: ЛГУ, 1989.

373. Сахаров И.П. Сказания русского народа. Русское народное чернокнижие. Русские народные игры, загадки, присловия и притчи. – СПб., 1835.

374. Сборник «Что делать с детьми в загородном лагере». – Кострома, 1994.

375. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004.

376. Седов К.Ф. Нейропсихолингвистика. – М.: Лабиринт, 2007.

377. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для пед. вузов. – М.: Нар. образование, 1998.

378. Семенов В.Г. Динамическая классификационная модель игр. – Киев: Минвуз УССР, 1984.

379. Сиротинина О.Б. Проблемы речевой коммуникации. – Саратов: СГУ, 2000.

380. Сластёнин В.А. О моделировании содержания высшего социального образования // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. - №1. - С.52 – 57.

381. Сластёнин В.А., Каширин В.П. Педагогика и психология. – М.: Академия, 2001.

382. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. А.В. Мардахаев – М., 2002.

383. Словарь Л.С. Выготского / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004.

384. Словарь социально-психологических понятий: Коллектив, личность, общение / Под ред. Е. С. Кузьмина, Е. В. Семенова. – Л., 1987.

385. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка / Под ред. М.Р. Львова.

386. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. д-ра ист. наук, профессора Е.И. Холостовой. – М.: Юрист, 2000.

387. Словарь-справочник по социальной работе/ Под ред. Е.И.Холостовой. – М., 2000.
388. Смелкова З.С. Азбука общения. – Самара: СИПКРО, 1994.
389. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта; Наука, 1999.
390. Смирнова – Ярская Е. Профессиональная этика социальной работы: Учебник. – М.: Ключ-С, 1998.
391. Современный психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2007.
392. Соковкин В.М. О природе человеческого общения: опыт философского анализа. – Фрунзе, 1974.
393. Соковнин В.М. О природе человеческого общения. – Фрунзе: Мектеп, 1974.
394. Соловьева Н.Н. Основы подготовки к научной деятельности и оформление ее результатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АПК и ППРО, 2006.
395. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Под ред. А.А.Леонтьева. – М.: Наука, 1979.
396. Социальная психолингвистика: Хрестоматия / Сост. К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2007.
397. Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность: Учебное пособие / Отв. ред. проф. А.А. Козлов. – М.: Логос, 2004.
398. Социологическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.Н. Иванов. – М.: Мысль, 2003.
399. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное, физическое / Пер. с англ. М.А. Лазаревой. – М.: Изд-во УРАО, 2002.
400. Спиваковская А.С. Нарушения игровой деятельности. – М., 1980.
401. Справочное пособие по социальной работе. – М.: Юристъ, 1997.
402. Стернин З.М. Общие вопросы развития толерантности. - Воронеж, 1999.
403. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж, 2001.
404. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. – Воронеж, 2000.
405. Стернин И.А., Шилихина К.М. Коммуникативные аспекты толерантности. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2001.
406. Столяренко Л.Д. Психология и этика деловых отношений. - Изд. 2-е, доп. и перераб. – Ростов – н/Д.: Феникс, 2003.
407. Судаков В.Н. Мифология воспитания. – М., 1993.
408. Сусов И.П. Прагматическая структура высказывания // Языковое общение и его единицы. – Калинин: Калининский гос. ун-т, 1986.- С. 7-11.
409. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Педагогика, 1975.
410. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира: Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.,

2000.- С. 24-32.

411. Тарасов Е.Ф. Речевое воздействие как проблема речевого общения // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникаций. – М.: Наука, 1990. С. 3-14

412. Тарасова И.П. Потребность человека в человеке. – М., 1981.

413. Текучев А.В. Очерки по методике обучения русскому языку. – М.: Педагогика, 1980.

414. Теория и практика обучения русскому языку.

415. Тимофеев Ю.П. Профессиональное общение и его развитие с помощью видеотренинга: Дис.... д-ра соц. наук. – М., 1996.

416. Тростенцова Л.А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс. – М.: Педагогика, 1990.

417. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966.

418. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М., 1980.

419. Усанова О.Г. Культура профессионального речевого общения: Учебно-методическое пособие. – Челябинск, 2004.

420. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В.Запорожца. – М., 1976.

421. Устименко В.И. Место и роль игрового феномена в культуре // Философские науки. – 1980. - № 2. - С. 48-54.

422. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология. – М., 1982.

423. Фастовец И.Я. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 2003.

424. Федоренко Л.П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку. – Курск: КГПИ, 1994.

425. Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку: Учебное пособие для студ. пед. ин-в. – М.: Просвещение, 1964.

426. Федосеева Т.А. Методика создания и использования коммуникативных игр для формирования устно-речевых умений: Дис. ...канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2000.

427. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2006.

428. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.И. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалёва, В.Г. Попова. – М., 1982.

429. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия // Проблемы человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. - С. 357- 402.

430. Фирсов М.В. Теория социальной работы: Учебное пособие для студентов вузов / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – М.: ВЛАДОС, 2001.

431. Фонсагриф Ж. Функциональный анализ игры. – М., 1978.

432. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. – М.: Генезис, 2005.

433. Формановская Н.И. Вы сказали: «Здравствуйте!» Речевой этикет в нашем общении. – М., 1989.

434. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002.
435. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: Лингвистический и методический аспекты. - Изд. 3-е. - М.: КомКнига, 2006.
436. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
437. Фребель Ф. Будем жить для своих детей / Сост., предисл. Л.М. Волобуева. – М.: Издат. дом «Карапуз», 2001.
438. Фрейд З. Психология бессознательного / Сост. М.Г. Ярошевский. - М.: Просвещение, 1990.
439. Харченко Е.В. Межличностное общение: модели вербального поведения в профессиональных стратах: Дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2005.
440. Хасанова Г.Б. Антропологизация профессионального образования специалистов социальной работы. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2004.
441. Хейзинга Й. Человек играющий = Homo ludens: Ст. по истории культуры / Сост. и пер. с нидерл. Д. В. Сильвестров. - М.: Айрис пресс, 2003.
442. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002.
443. Холостова Е.И. Профессионализм в социальной работе: Учебное пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006.
444. Холостова Е.И. Социальная работа: Учебное пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004.
445. Хорошавина Г.Д. Коммуникативная деятельность как детерминанта высшего профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003.
446. Хренов Н.А. Социально-психологические аспекты взаимодействия искусства и публики / Отв.ред. А.Я. Зись. – М.: Наука, 1981.
447. Шагипова Г.Н. Толерантность как основа образовательного процесса. – Екатеринбург, 1999.
448. Шатова Е.Г. Работа по развитию речи на уроках по русскому языку: Методические рекомендации. – М.: МГПИ, 1980.
449. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. – Минск, 1996.
450. Шеннон К. Соч. в рус. пер.: Работы по теории информации и кибернетике. - М., 1963.
451. Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М.: Мысль, 1973.
452. Шилихина К.М. Коммуникативное давление в русском общении // Теоретическая и прикладная лингвистика. - Вып.2. - Язык и социальная среда. – Воронеж, 2000. - С. 103-108.
453. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека / Собр. соч.: В 6 т. – М., 1957.- Т. 6.
454. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы. – Екатеринбург, 1994.
455. Шкатова Л.А. Этика речевого поведения в разных сферах общения // Культура речи в разных сферах общения. Тезисы докладов Всероссийской кон-

- ференции 15-17 сентября 1992. – Челябинск, 1992. – С. 7-8.
456. Шлегель Ф. Эстетика. Философия. Критика: В 2 т. – М., 1983. – Т. 2.
457. Шмаков С.А. Игры учащихся - феномен культуры. – М., 1994.
458. Шмелева Н. Б. Профессионализм личности социального работника – показатель его деятельности // Российский журнал социальной работы. - 1998. - № 1.
459. Штерн В. Психология раннего детства до 6-летнего возраста. — Петроград, 1922.
460. Шубин В.В. Способы и средства передачи неологизмов постсоветского периода при переводе с русского языка на немецкий: Дис. ... канд. филол. наук. - М., 2006.
461. Щавелев С.Н. Практическое познание: философско-методологический очерк. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1994.
462. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М.: Наследие ММК, 2005.
463. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра: Сборник текстов (1) // Из архива Г.П. Щедровицкого. - Т.9 (1) – М.: Наследие ММК, 2004.
464. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (2) // Из архива Г.П. Щедровицкого. - Т.9 (2) – М.: Наследие ММК, 2004.
465. Щедровицкий Г.П. Перспективы и программы развития СМД – методологии // Вопросы методологии. – 1991. - № 4.
466. Щеколдина С.Д. Тренинг толерантности. – М.: «Ось-89», 2004.
467. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 2002.
468. Щерба Л.С. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учебное пособие для студ. филол. факультетов. – М.: Академия, 2002.
469. Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия. – М.: КомКнига, 2006.
470. Щербинина Ю.В. Русский язык: Речевая агрессия и пути ее преодоления. – М.: Флинта; Наука, 2004.
471. Цветкова О. И. Эмпатия как профессиональная характеристика деятельности психолога дошкольного учреждения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Тверь, 1997.
472. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1971. - №4. - С. 24- 38.
473. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1999.
474. Энциклопедия психологических тестов: общение, лидерство, межличностные отношения. - М., 1997.
475. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Ленато АСТ, 1996.
476. Эркенова М.А. Технологическая основы игрового стимулирования в педагогике: Дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2000.
477. Этика социальной работы: принципы и стандарты //Российский журнал социальной работы. - 1995. -№2. - С. 122-126.
478. Эффективная коммуникация: история, теория, практика: Словарь-справочник / Отв. редактор М.И. Панов; Сост. М.И. Панов, Л.Е. Тумина. – М.: ООО

«Агентство «КРПА Олимп», 2005.

479. Юнг К.Г. Психологические типы. – М.: Универ. книга, АСТ, 1996.

480. Юнина Е.А. Гуманизация и гуманитаризация образования в аспекте риторической культуры. – Пермь: ПОИПКРО, 2000.

481. Юсупов И.М. Диагностика и тренинг эмпатийных тенденций личности: Методическое руководство. – Казань, 1992.

482. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. - Самара, 1995.

483. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000.

484. Якобсон Р.О. Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985.

485. Якубинский Л.П. Язык и его функционирование: Изобр. работы. – М.: Наука, 1986.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Научно-теоретические основания игры	6
1.1. Историко-культурологические истоки понятия «игра»	6
1.2. Игра как педагогическая категория	20
1.3. Дидактическая игра как фактор деятельностного обучения	38
Глава 2. Лингводидактические основы коммуникативно-речевых игр	43
2.1. Понятия «коммуникативная деятельность», «игровая деятельность» в лингводидактическом аспекте	44
2.2. Коммуникативно-речевая игра как метод интерактивного обучения коммуникативной деятельности	58
2.3. Характеристика структурных компонентов коммуникативно-речевой игры	77
2.4. Роль коммуникативных игр в процессе подготовки к профессиональному общению	85
2.5. Предпосылки введения коммуникативно-речевых игр в практику профессиональной подготовки специалистов по социальной работе	97
Глава 3. Теоретические аспекты формирования умений профессионального общения на основе коммуникативно-речевых игр	102
3.1. Особенности профессионального общения специалиста по социальной работе	102
3.2. Коммуникативная толерантность как комплексное профессионально значимое коммуникативное умение специалиста по социальной работе	115
3.3. Методические аспекты профессионального общения специалиста по социальной работе	132
3.4. Трудности и барьеры в профессиональном общении специалиста по социальной работе	147
3.5. Коммуникативно-речевая игра как системообразующий фактор обучения профессиональному общению специалистов по социальной работе	172
3.6. Содержание работы по обучению студентов профессиональному общению методом КРИ	189
Заключение	212
Список литературы	214

Научное издание

Еговцева Надежда Николаевна

**КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ ИГРЫ В СИСТЕМЕ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ
РАБОТЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Монография

Редакторы: Н. М. Кокина
Н.А.Леготина
Н.Л. Попова

Подписано к печати	Формат 60x84 1/16	Бумага тип.№1
Печать трафаретная	Усл.печ.л. 8,5	Уч.-изд.л. 8,5
Заказ	Тираж 100	Цена свободная

РИЦ Курганского государственного университета
640669, г.Курган, ул.Гоголя, 25
Курганский государственный университет