

4510.71

Н-401

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ОРДЕНА ЛЕНИНА
ИНСТИТУТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

На правах рукописи

НЕВЕРКОВИЧ СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ИГРОВЫХ МЕТОДОВ
ПОДГОТОВКИ КАДРОВ**

13.00.04 — Теория и методика физического воспитания
и спортивной тренировки

19.00.07 — Педагогическая и возрастная психология

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени доктора
педагогических наук

МОСКВА

1988

4510.71
Н-401

Работа выполнена в Государственном Центральном ордена Ленина институте физической культуры (ректор — профессор В. М. Игуменов).

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор Г. С. Туманян
доктор педагогических наук, профессор В. Н. Платонов
доктор психологических наук Н. Н. Нечаев

Ведущая организация — Государственный ордена Ленина и ордена Красного знамени институт физической культуры имени П. Ф. Лесгафта.

Защита диссертации состоится « 13.02 » 1988 г.
на заседании специализированного совета Д046.01.01 Государственного
Центрального ордена Ленина института физической культуры по
адресу: Москва, Сиреневый бульвар, 4.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГЦОЛИФК.
Автореферат разослан « 15.02 » 1988 г.

Ученый секретарь
специализированного совета
доктор педагогических наук,
профессор

ГОДИК М. А.

2334/1

БИБЛИОТЕКА
Львовского гос.
института физической культуры

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность диссертационной работы определяется необходимостью реализации принятой XXVII съездом КПСС программы ускорения социально-экономического развития нашей страны, в которой важнейшее значение отводится мобилизации резервов человеческого фактора.

В настоящее время складывается нетрадиционное представление о самом человеческом факторе, имеющим существенное значение во всех сферах нашей жизни. Этому представлению соответствует одно важное положение Постановления ЦК КПСС о журнале «Коммунист» (1986): человеческий фактор — это «органическое единство сознательности и деятельности; потребность научно-технического прогресса в универсальном работнике и коммунистический идеал всемерно развитой личности; человеческий интеллект как самый важный из всех ресурсов общества; выявление всех человеческих способностей и возможностей, как движущая сила и высшая цель общественного прогресса».

Согласно этой характеристике человеческий фактор включает такие основные составляющие, как **деятельность, сознание, интеллект, способности, личность**. Поэтому ускорение социально-экономического развития нашей страны предполагает развитие всех этих составляющих человеческого фактора. «Всякая перестройка хозяйственного механизма, — отмечалось в Политическом докладе ЦК КПСС, — как известно начинается с перестройки сознания, отказов от сложившихся стереотипов мышления и практики, ясного понимания новых задач. А это касается, прежде всего, деятельности наших хозяйственных кадров, работников центральных звеньев управления» (Материалы XXVII съезда КПСС).

Вместе с тем содержание и методы отбора, подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов для различных сфер народного хозяйства, сложившиеся многие десятилетия тому назад в высшей школе не удовлетворяют требованиям и запросам современной практики планирования и управления. Руководитель любой сферы социально-политической и экономической жизни поставлен сейчас в такие условия, когда ему необходимо не только многое знать и уметь, но и быть подготовленным к поиску наиболее эффективных решений при появлении проблемных ситуаций в конкретной практике.

Постановление ЦК КПСС «Об основных направлениях перестройки высшей школы» (1986) требует от ВУЗов приведения форм и методов подготовки и повышения квалификации специалистов, особенно

работников управленческого труда, в соответствии с требованиями жизни. Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР (март, 1987 г.) свидетельствуют о необходимости существенного повышения качества знаний специалистов, использования методов и средств активного формирования всесторонне развитой личности наших специалистов. Это, в свою очередь, выдвигает важнейшую задачу пересмотра содержания образования, внедрения активных методов обучения и в частности деловых игр. «Надо заняться этим вопросом всерьез, в короткие сроки создать по каждой специальности широкий набор деловых игр» (Г. А. Ягодин, «Правда», 9 октября, 1987 г.).

К 70-м годам в нашей стране общая ситуация в области организационно-управленческой деятельности становится достаточно напряженной. Это обусловлено перестройкой и заменой устаревшей технологии, освоением новых материалов, новых образцов промышленного оборудования, а в области спорта резко возросшей конкуренцией на мировой арене. С другой стороны, возникает ряд проблем, связанных с социальным развитием, — это проблемы демографического и экологического регулирования, урбанизации, социального и культурного планирования и т. п. В этих условиях изменялся весь характер управленческой деятельности, что требовало соответствующего изменения подготовки и переподготовки управленческих кадров (Д. М. Гвишанин, С. В. Емельянов, О. А. Дейченко, В. Г. Афанасьев и др.).

Выполнение профессиональной управленческой деятельности само по себе еще не свидетельствует о том, что все, кто ее осуществляет, имеет творческое отношение к действительности. Можно выделить две основные причины такого положения дел.

Во-первых, существующая сейчас подготовка кадров еще не ориентирована на формирование у человека рефлексивного сознания как психологической предпосылки подлинной творческой деятельности. Традиционное же обучение создает у человека прочные и трудно переосмысливаемые репродуктивно-исполнительские формы сознания и деятельности.

Во-вторых, в настоящее время существует определенное противоречие между практической реализацией усвоенных управленческими кадрами ограниченных ориентировок и требованиями творческого отношения к делу.

Административно-управленческая деятельность регулируется сложными системами подчинения и соподчинения, должностной ответственности, активности формальных подразделений и неформальных групп. Анализ соответствующих умений выделяет их центральное назначение — определять согласованность действий большей или меньшей группы людей. Определение согласованных действий других людей составляет важнейший компонент деятельности руководителя, главная функция которой состоит в планировании целей и способов их достижения.

Психологический анализ управленческой деятельности состоит в том, «чтобы выделить в ней присущие ей потребности, мотивы, задачи,

а затем определить те действия, посредством которых решаются эти задачи и удовлетворяются исходные потребности и мотивы управления» (В. В. Давыдов). Потребности управления связаны с необходимостью согласования работ многих людей, благодаря которому итог общей работы даст наибольший эффект. Что же тогда выступает как задача управления? Общая задача управления состоит в планировании путей и средств реализации требуемой согласованности (планирование того, какие содержательные цели ставить перед руководимыми людьми, какие действия им необходимо выполнить и т. п.).

Анализ управленческой деятельности связан также с изучением специфического содержания управленческих задач (задач на согласование), при решении которых руководитель осуществляет планирование работы коллектива людей. Затем необходимо выявлять особенности тех управленческих действий, которые осуществляются человеком при составлении планов и прослеживания их выполнений.

Ситуация сейчас с подготовкой и переподготовкой управленческих кадров такова, что надо обучать взрослых людей тому, что они порой не всегда хотят делать. Проблема образования взрослых — это проблема не только обучения, но и преодоление сопротивления к обучению, а подчас и переучиванию. Какие же формы работы с ними позволяют решить эти проблемы?

Психолого-педагогический подход к разработке современной системы обучения и переподготовки кадров управления прежде всего связан с созданием таких форм организации, средств и методов обучения, которые могут обеспечить действительное формирование у современного специалиста способностей к участию в творческом преобразовании действительности.

Одним из существенных активных методов обучения и подготовки управленческих кадров является игровой метод во всех его вариантах, который в настоящее время широко используется во многих странах, в том числе и в нашей стране. Вместе с тем в советской науке были заложены основы такого психолого-педагогического формирующего эксперимента, который соединяет в себе строгость научного исследования с ориентацией на педагогическую практику. В своей научно-практической работе, проводимой в различных сферах народного хозяйства (в том числе и при подготовке спортивных кадров), мы использовали метод игрового профессионального обучения, опираясь на возможности формирующего эксперимента. При этом нами были намечены такие способы проектирования социально-психологических взаимодействий участников игр, которые способствуют полноценному усвоению ими основ профессиональной управленческой деятельности.

Важным преимуществом разработанных и внедряемых сейчас игровых форм обучения взрослых перед традиционными формами трансляции знаний является то, что в играх их участники имеют возможность проследить и «прожить» конкретное содержание профессиональных ситуаций. Игровое обучение активизирует усвоение нового профессионально важного материала как в виде индивидуального действия, так и в виде коллективных взаимодействий.

В играх осуществление совместной деятельности основывается на рефлексии и на поисковых действиях в отношении их сюжетного содержания. Наличие в играх рефлексивного и поискового компонентов позволяет говорить о возможности формирования в условиях игрового обучения творческого отношения кадров к действительности.

Использование игр в целях подготовки кадров в области управления по-особому влияет на постановку и формулирование его задач, на процессы целеполагания, на построение модели управленческих ситуаций, на выбор средств и выработку стратегий необходимых действий. Возможность конфликтов сторон, принимающих решение, придает большое значение рефлексивному осознанию действий «противника» и построению его «личностной модели».

Многие авторы работы по управлению сходятся в мнении о том, что сложность и творческий характер организационно-управленческого труда требует от исполняющего его человека особого теоретического отношения к действительности, что может быть результатом прежде всего его развивающего обучения.

Замысел диссертационной работы состоит в психолого-педагогическом раскрытии содержания и методов игрового обучения в процессе подготовки и переподготовки управленческих кадров (отметим, что к кадрам в области спорта мы относим прежде всего тренеров по различным видам спорта, а также преподавателей многих спортивных дисциплин). Основной нашей целью является демонстрация того, что использование такого обучения позволяет формировать у специалистов общую профессиональную ориентацию в системе управленческих задач, основы умений квалифицированно и эффективно действовать при их решении.

Методологической основой исследования явились труды классиков марксизма-ленинизма, в которых человек рассматривается как субъект общественных отношений. Особое значение имели для нас программные документы XXVII съезда КПСС, апрельского (1981), январского и июньского (1987), а также февральского (1988) Пленумов ЦК КПСС, Постановление ЦК КПСС и СМ СССР (1987) о перестройке высшей школы, директивные документы, определяющие требования к кадрам, готовящимся к работе в различных отраслях народного хозяйства в условиях реализации программы перестройки.

В теоретических основаниях нашей работы лежат психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева, теория развивающего обучения В. В. Давыдова, использованы принципы подготовки кадров С. И. Архангельского, А. В. Петровского, Н. В. Кузьминой и Н. Н. Нечаева, а также содержание и структура управления, изложенные в трудах В. Г. Афанасьева, С. В. Емельянова, В. Н. Буркова и других авторов.

При конкретно-практическом апробировании игрового обучения управленческих кадров мы предварительно изучали основные труды и нормативные документы, определяющие процессы управления в соответствующих сферах. Специфика той или иной сферы управления (особенно сферы спорта) учитывалась нами при определении содержания и структуры игрового обучения.

Объектом исследования выступали слушатели Высшей школы тренеров и Факультета усовершенствования ГЦОЛИФК (слушатели специализаций легкая атлетика, футбол, хоккей, волейбол, шахматы и др.), директора, инспекторы, методисты школ г. Москвы, ведущие специалисты Белоярской атомной станции, командный состав Управления Мурманского ордена Октябрьской революции тралового флота.

Предметом исследования были содержание, формы и средства организации игрового обучения управленческих кадров в процессе решения ими комплексных проблем профессиональной деятельности в различных отраслях народного хозяйства (прежде всего в области спорта).

Цель работы заключалась в определении психолого-педагогических основ игрового обучения управленческих кадров в общей системе их подготовки и переподготовки, а также в разработке методического обеспечения игрового обучения.

Исходя из цели исследования были сформулированы следующие **задачи**:

- 1) проанализировать становление игровых методов подготовки и переподготовки управленческих кадров;
- 2) сформулировать психолого-педагогические принципы организации и проведения разработанных нами способов игрового обучения в общей системе подготовки и переподготовки этих кадров;
- 3) описать организацию и способы проведения наших обучающих игр;
- 4) проверить эффективность нашего игрового обучения в различных сферах профессиональной управленческой деятельности (по преимуществу в сфере спорта).

Гипотеза исследования. Разработка и проведение особых обучающих игр способствуют преодолению у специалистов стереотипов профессионального сознания и формированию новых способов, существенных для творческого осуществления управленческой деятельности. Эту общую развивающую функцию имеют такие обучающие игры, содержание и организация которых опирается на предметность профессиональной деятельности, на ее целостность и проблемность, при реализации которых специалисты широко используют рефлексию.

Новизна исследования. В диссертации теоретически обоснован, разработан и проверен на практике новый тип обучающих игр, использование которых способствует целенаправленному формированию у управленческих кадров психологических предпосылок творческого профессионального сознания, мышления и деятельности. В работе сформулированы психолого-педагогические принципы организации игр этого типа, а также описана методика проведения организационно-обучающих игр. В диссертации обоснована необходимость пересмотра содержания обучения и подготовки взрослых.

Теоретическое значение. Разработка психолого-педагогических принципов созданного нами нового типа обучающих игр, проблемности и рефлексии, значительно расширяет возможности современной теории

подготовки и переподготовки управленческих кадров. Формулируются новые проблемы теории обучения взрослых.

Практическое значение диссертации определяется тем, что сформулированные в ней психолого-педагогические принципы позволяют проводить такие обучающие игры, участие в которых способствует формированию у специалистов достаточно высокого уровня профессионального сознания и деятельности управленческого характера. Включение игр данного типа в учебный процесс высшей школы, ИПК, ФПК и ФУС значительно повышает эффективность обучения за счет активного использования теоретических знаний при решении профессиональных межпредметных сложных управленческих задач и тем самым значительно повышает уровень подготовки кадров управления.

Положения, выносимые на защиту.

1) Игровые методы подготовки и переподготовки кадров должны подчиняться потребностям и мотивам их профессиональной деятельности. Существенным моментом игрового обучения взрослых является воспроизведение ими в воображаемой ситуации своих профессиональных действий и своих профессиональных взаимоотношений. Игровое обучение взрослых предполагает преодоление некоторых сложившихся у них способ профессиональных действий и овладение новыми способами.

2) Развитие профессионального сознания управленческих кадров и их способности к осуществлению новых видов деятельности требует включения в содержание и форму игрового обучения принципов предметности, целостности, проблемности, рефлексии, а также методологического, психологического и технического его обеспечения.

3) Обучающие игры являются эффективным методом подготовки и переподготовки кадров. Включение таких игр в учебный процесс высшей школы, ФПК и ФУС способствует активному формированию творческой личности профессионала. Обучающие игры являются эффективным способом увязывания теоретических знаний специалистов с их конкретной практикой, а также способствуют формированию у них исследовательского отношения к профессиональной действительности и установок на профессиональное самосовершенствование и саморазвитие.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения проведенного исследования докладывались на Всемирном научном олимпийском конгрессе (Тбилиси, 1980), VI Всесоюзном съезде психологов (Москва, 1983), при подготовке китайских специалистов по спортивной тренировке (КНР, г. Ухань, 1987), на нескольких Всесоюзных конференциях и симпозиумах. Отдельные разделы диссертации прошли апробацию на факультете усовершенствования ГЦОЛИФК перед заведующими кафедрами теории и методики физического воспитания, педагогики, анатомии, спортивной медицины, лечебной физкультуры и др. Игры были проведены при переподготовке тренеров по волейболу, борьбе, тренеров-психологов Госкомспорта СССР (1984—1988 гг.).

В порядке оказания научно-методической помощи прочитаны циклы лекций по теме диссертации профессорско-преподавательскому составу Казахского ГИФК (сентябрь, 1987), преподавателям техникумов г. Кишинева (ноябрь, 1987), во Львовском и Белорусском ГИФКах (март — апрель, 1988), в ряде других научно-учебных и производственных учреждениях различных ведомств.

Обучающие игры нашего типа успешно использовались с целью повышения квалификации слушателей Высшей школы тренеров ГЦОЛИФК, на кафедрах волейбола, хоккея, футбола, борьбы, шахмат и др., а также на ряде крупных промышленных предприятиях, с директорами Ворошиловского РУНО г. Москвы. Результаты обучающих игр используются в практике ряда учреждений.

На основе психолого-педагогических принципов наших обучающих игр подготовлена Программа переподготовки профессорско-преподавательского состава ГЦОЛИФК по передаче опыта внедрения активных методов обучения в учебный процесс. Автором диссертации разработан и читается в ГЦОЛИФК спецкурс для аспирантов и соискателей, стажеров-исследователей в рамках программы «Педагогика и психология высшей школы».

Теоретико-практические материалы диссертации опубликованы в 29 статьях научных журналов и книг союзного значения. Депонирована монография по теме диссертации.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, выводов, библиографии, включающей 286 наименований отечественных и зарубежных авторов, 4-х приложений.

Диссертация содержит 328 страниц машинописного текста, 22 рисунка и 2 таблицы.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В главе 1 «Игры как метод обучения человека» показано, что начало разработки общей теории игры связано с трудами Ф. Шиллера и Г. Спенсера. Рассматривая роль и функцию игры в жизни человека и polemизируя с такими видными учеными своего времени как Спенсер, Бюхер и Гросс, Г. В. Плеханов отмечал, что игра родственна искусству. Советские историки культуры усматривают в человеческой игре воспроизведение жизненных явлений вне реальной практической установки. Социальная значимость игры на разных ступенях развития общества связана с ее коллективизирующей и тренирующей ролью. В ходе истории эту роль постепенно начинают выполнять драматическое искусство и спорт.

Большое значение в жизни народов разных стран имеют народные игры (Л. В. Былеева, В. М. Григорьева), способствующие воспитанию у детей и взрослых ловкости, координации движений, физической силы, решительности и смелости.

Важную роль в обосновании педагогического значения игры сыграл известный русский ученый и общественный деятель П. Ф. Лесгафт.

Его ученики (М. В. Леткина, М. М. Конторович и др.) вместе с другими прогрессивными педагогами и общественными деятелями (И. Я. Герд, С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко, Н. О. Массалитинова, Н. С. Филитис, М. Г. Марц и др.) широко использовали подвижные игры в физическом воспитании детей и молодежи. Педагогически обработанные народные подвижные игры стали основой игровой части программы по физическому воспитанию для детских садов, школ, институтов.

Фундаментальные научные исследования по психологии игры были проведены в 30-е — 50-е гг. Ж. Пиаже. В его психологических работах продемонстрирована внутренняя связь игры человека с воображением и интеллектом. Значительное место проблеме игры в 30-е гг. уделил Л. С. Выготский, который установил, во-первых, возможность передачи другим людям предъявляемого в игре содержания как целого, во-вторых, связь такой передачи с функционированием воображения. Логико-психологические исследования последних десятилетий (Э. В. Ильенков, А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Б. М. Кедров, В. В. Давыдов и др.) установили, что умение человека схватывать целостный предмет раньше его частей присуще именно воображению. Существенным моментом игры является воспроизведение человеком в воображаемой ситуации реальных действий других людей и их взаимоотношений (Д. Б. Эльконин).

В теории А. Н. Леонтьева был осуществлен синтез различных точек зрения на игру, имеющихся у многих других ученых, — и этот синтез позволил значительно углубить понимание ее психологической природы, ее психологических механизмов, неотрывно связанных с воображаемой ситуацией, с творческим воображением человека. Развернутую теорию психологии игры создал Д. Б. Эльконин, в которой были адекватно воплощены подходы к ней, разработанные Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым. Игра, согласно Д. Б. Эльконину, является деятельностью человека, имеющей прямое отношение к его потребностно-эмоциональной сфере. В ней происходит первичная эмоционально-действенная ориентация человека в смыслах других видов деятельности. Для развития такой ориентации особое значение имеют ролевые игры.

Игры для взрослых, относящиеся к их профессиональной деятельности, начали применяться уже в первые годы Советской власти. Были, например, разработаны деловые игры для подготовки техников по эксплуатации автомобилей (П. А. Орловский), командиров Красной Армии (Н. Хвенько), а также операторов Шатурской ГРЭС (А. Морозов).

В зарубежной литературе описано несколько видов игрового обучения: 1) субстативное обучение, под которым понимается когнитивное (познавательное) и эмоциональное обучение и соответствующее изменение в личности, 2) обучение, повышающее уровень мотивации, 3) обучение, оказывающее положительное влияние на взаимоотношения преподавателей и студентов или на «атмосферу» обучения.

Многие современные отечественные педагоги и психологи (С. Р. Гидрович, М. М. Бирштейн, Г. П. Щедровицкий, Б. В. Сазонов, В. М. Розини др.) отмечают, что игры позволяют человеку экспериментировать с различными жизненными ситуациями, испытывать свои спо-

способности и умения, развивать чувство овладения различными предметами в ситуациях общения с другими людьми. Выступая как своеобразный диалог, игра тем самым является особой формой состязательного общения людей, в которой каждый человек приобретает потребность в преодолении устоявшихся способов действий и в переходе к новым их способам. В игре человек испытывает свои способности, знания, экспериментирует с общими схемами новых способов своих действий в различных ситуациях (игра — хороший «запасной» полигон для проверки общих схем этих способов). Иными словами, коллективная игра интенсивно развивает сознание человека и его готовность к осуществлению новых видов деятельности, т. е. интенсивно развивает его творческие возможности.

Принятые методы подготовки и переподготовки кадров, используемые в системе высшего образования и повышения квалификации, обладают принципиальными недостатком: они ориентированы на передачу знаний и формирование частных умений, но не обеспечивают в должной мере развития сознания и мышления. Это относится как к лекционным методам преподавания, так и к анализу конкретных ситуаций и т. п. Главный их недостаток состоит в том, что они не опираются на рефлексию как внутренний механизм развития мышления (именно рефлексия как анализ и перестройка оснований собственных действий является глубинной основой мышления).

Чтобы строить игры с прямой нацеленностью на формирование у кадров управления современного профессионального мышления, необходимо опираться, во-первых, на психологическую теорию деятельности, сознания и личности, во-вторых, на логико-психологическую теорию мышления. Наиболее развернутая теория деятельности была разработана в советской психологии А. Н. Леонтьевым. Категория целостной деятельности соотносима с понятием потребности и понятием мотива, с определением их предметного содержания. Поэтому о конкретной деятельности человека можно говорить только тогда, когда относительно какой-либо его активности выделены именно ее потребность и мотивы при достаточно четких характеристиках их содержания.

Деятельность человека имеет **сознательный** характер. В индивидуальном сознании можно выделить несколько основных функций. Во-первых, сознание идеально представляет в индивидуе позиции других людей, включенных вместе с ним в определенные общественные отношения. Во-вторых, сознание делает самого индивида представителем этих отношений. В-третьих, сознание позволяет индивиду активно строить и перестраивать собственную деятельность. Все это становится возможным благодаря тому, что человек, обладающий сознанием, осуществляет поиск и опробование своих действий, а также идеально представляет себе свою собственную деятельность (В. В. Давыдов).

Деятельностный подход к игровым методам подготовки и переподготовки кадров предполагает специальное определение потребностно-мотивационной сферы игры, определение содержания игровых задач и соответствующих действий по их решению. Поэтому подготовка управленческих кадров посредством игр — это не натаскивание их в отдель-

ных умениях и навыках, а подлинное развитие их сознания и личности.

Следовательно, проведение игр требует от их организаторов четкого понимания тех потребностей и мотивов, которые вызывают у специалистов управления сознание необходимости развития их личности. Коллективное же решение игровых задач должно удовлетворять соответствующие потребности участников игр. Вместе с тем организаторам игр следует постоянно заботиться о том, посредством какой развернутой системы действий должны решаться игровые задачи.

Профессиональная управленческая деятельность нередко деформирует специалистов. В процессе же их переподготовки нет возможностей построения для них новой реальной практики,— как раз участие в играх открывает перед ними возможность в имитационной форме представить и «прожить» своеобразие этой новой практики и выявить свои потенциальные управленческие умения.

В работах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева показано, что развитие сознания и личности человека осуществляется в процессе его реальной деятельности. Но сегодня так быстро меняются ее условия и задачи, что «естественная» практика управленческой деятельности уже не может подготовить современных руководителей. Поэтому возникает особая форма отбора, обучения и переподготовки кадров, которая осуществляется с помощью игр.

Истоки появления игрового метода подготовки кадров связаны также с тем, что такую подготовку трудно, а порой и невозможно, реализовать в самой практической профессиональной деятельности специалистов. Это связано со сложностью, конфликтностью, порой с опасностями и риском, существующим в реальных условиях этой деятельности. Поэтому возникает необходимость предварительного ее выполнения в плане имитации и условности.

Вторым основанием использования игрового метода являются собственно дидактические цели. Это обстоятельство было отчетливо сформулировано, например, в Гарвардском университете в конце 40-х годов в так называемом «Принципе обучения — 40», где определена основная педагогическая идея применения игр в обучении. Этот принцип обосновывает способы упражнения в системе подкрепления и закрепления определенных знаний в условиях тренинга. На основе этих установок возник ситуативный метод игрового обучения, посредством которого в форме обсуждения и развернутой дискуссии учащимися передаются способы ориентации в определенных ситуациях. В дальнейшем этот метод усовершенствовался в направлении специального подбора таких ситуаций, в которых содержится некоторый конфликт, инцидент (например, это могли быть ситуации из экономической области или из области человеческих отношений).

Активные методы подготовки кадров в настоящее время включают прежде всего следующее:

- 1) методы анализа ситуаций (П. Брюйн, Л. В. Фаткин, В. М. Шепель и др.);
- 2) методы социального тренинга (Г. Биэл, М. Миллз, Кемпбелл, М. Даннет, Н. И. Богомолов и др.);

3) собственно деловые игры (Г. Грэм, Ф. Грей, С. Р. Гидрович, И. М. Сыроежин, А. М. Смолкин, В. М. Ефимов, В. Ф. Комаров, В. И. Рыбальский, И. П. Сытник, А. Б. Наумов, Н. Н. Страздас, Е. В. Семенова, Т. М. Сорокина и др).

Большое разнообразие деловых игр по их целевым установкам, сюжетам и практическому применению затрудняет их классификацию. а сам термин «деловые игры» является предметом полемики. Это подтверждается, например, самим перечислением их названий: «деловые игры» (Айзенфюр, И. М. Сыроежин, В. М. Ефимов, В. Ф. Комаров и др.), «операционные игры» (Г. Грэм, Ф. Грей), «игровое моделирование» (Бэзвил), «организационно-деятельностные игры» (Г. П. Щедровицкий), «инновационные игры» (Б. В. Сазонов), «организационно-обучающие игры» (С. Д. Неверкович), «рефлексивно-ролевые» (Н. Г. Алексеев), «знаково-контекстное игровое обучение» (А. А. Вербицкий).

В последние годы деловые игры используются, как правило, в трех различных аспектах: 1) игра-обучение, 2) игра-тренинг, 3) игра-исследование. Эти аспекты в конкретной игре могут переплетаться друг с другом или же в соответствии с определенными целями акцент может делаться на каком-то одном аспекте. Учитывая эти обстоятельства, деловые игры можно понимать как своеобразный активный метод подготовки кадров.

В начале 30-х годов в нашей стране в связи с налаживанием промышленного производства нового социалистического типа возникло много вопросов по организации подготовки кадров для различных отраслей народного хозяйства. Одним из методов подготовки управленческих кадров получил название «организационно-производственный тренинг» (М. М. Бирштейн). Как замечает автор этого метода, «нужно было при отсутствии опыта в каком-либо новом организационном мероприятии предварительно в лабораторных условиях проанализировать его до внедрения в жизнь, выявить возможные трудности и пути их устранения».

Однако свое дальнейшее развитие и научное обоснование в нашей стране новые методы подготовки кадров получили только спустя почти 40 лет, так как научная разработка проблем управления была свернута в конце 30-х годов и до начала 60-х почти не осуществлялась. С этого периода поиски средств и форм оптимизации и перестройки управленческой деятельности привели в педагогическом направлении к разработке и внедрению в практику обучения специалистов соответствующих игр.

Сегодняшнее управление оперирует не столько в масштабе тех или иных отдельных конкретных задач, сколько в масштабе целых комплексов проблем. От управленца сегодня требуется не столько умение решать ситуативные задачи, сколько умение перспективно мыслить, владеть методами организации взаимодействия разнопрофильных специалистов. Но организовывать взаимопонимание в «пространстве» межличностного общения это одно, а организовывать взаимопонимание и коллективное взаимодействие «в пространстве» тематизиро

ванной коммуникации и целенаправленного коллективного мышления — это несколько иное. Если же добавить сюда необходимость создания соответствующих обучающих игр, то сложность и нетривиальность самой проблемы очевидны.

Как содержание, так и принципы построения игрового обучения, описываемые в зарубежной психолого-педагогической литературе, свидетельствуют о том, что специалисты озабочены, во-первых, определением материала, специфического для такого обучения (общие приемы решения задач и т. п.), во-вторых, обеспечением собственно игровой формы такого обучения (условности выполнения роли и т. п.). Но эти важные проблемы у зарубежных специалистов до сих пор не получили однозначного решения.

Применительно к задачам подготовки кадров в области спорта заслуживают внимание игры, помогающие воспитывать думающего и творчески работающего над собой тренера (Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов, И. Н. Решетень и др.). Цель таких игр заключается в пробуждении и «раскрепощении» способностей спортсмена как при ежедневной тренировке, так и при подготовке к конкретным соревнованиям. Разумеется, эффект подобных дидактических игр во многом зависит от педагогического искусства и включенного участия тренера, а также от заинтересованности спортсменов, принимающих участие в игре.

Обучающие игры разрабатываются и применяются в Московском центральном, Киевском, Львовском, Ленинградском институтах физической культуры при обучении и переподготовке кадров для сферы физической культуры и спорта. Однако, в большинстве случаев, эти игры являются на самом деле методом по анализу конкретных производственных ситуаций и если и используют принципы целостности, проблемности, предметной деятельности и рефлексии, то только в их единичном применении. Вместе с тем, все игры полезны в связи с их преимуществом перед некоторыми традиционными формами проведения учебных занятий. Перспективным является использование игр в курсах педагогики, психологии, теории и методике физического воспитания, организации и управлении физкультурным движением, а также на всех спортивно-педагогических кафедрах.

В главе II «Психолого-педагогические основы организационно-обучающих игр как новой формы подготовки кадров» рассмотрено влияние обучающих игр на развитие сознания и личности профессиональных управленцев, а также принципы построения таких игр — принципа целостности, принципа проблемности и принципа рефлексии.

Игры по своей природе относятся к разряду творческих процессов, а поскольку они связаны с воображением, то при смене ее участниками своих ролей и позиций на совершенно определенном профессиональном содержании игры обеспечивают полипрофессионализм и формирование умения выполнять также и действия других специалистов. Многократное участие в решении управленческих задач, возникающих в течение одной «игровой сессии», и включение особых организационно-методических принципов, выступающих основой активизации творче-

ских возможностей играющих индивидов, становятся фундаментом развития их сознания и личности.

К основным принципам разработанных нами организационно-обучающих игр (ООИ), мы относим прежде всего имитации в них целостности профессиональной сферы, специальную организацию процесса проблематизации с постоянным привлечением средств рефлексивного анализа совершаемых как индивидуальных, так и коллективных мыслительных действий.

Реализация принципа целостности ООИ требует построения междисциплинарного их содержания. Методологическая функция принципа целостности этих игр состоит не в том, чтобы на каждом «игровом шаге» предписывать охват всего содержания, но в подходе к нему как к принципиально незамкнутому, допускающему расширение за счет привлечения новых типов связей (Э. Г. Юдин, 1978). Поэтому использование принципа целостности при разработке проекта ООИ требует того, чтобы вновь возникающие по ходу игрового обучения связи в междисциплинарных содержательных столкновениях были выделены и зафиксированы как результат игрового взаимодействия. Поэтому организационно-обучающая игра оказывается средством объединения разных специалистов. При таком подходе к имитации целостности профессиональной деятельности ее мотивы, потребности, цели, средства и продукты, выраженные через игровые действия разнопрофильных специалистов, выступают как составляющие их совокупной деятельности.

Обучать и воспитывать кадры управления в современном понимании образования означает прежде всего готовить их к новому видению и разрешению проблем, к пониманию перспектив, условий и возможностей развития не только своей конкретной практики, но и всей сферы производства. Акцент на развитие у человека творческой самостоятельности отнюдь не означает отрицание важности его исполнительской или репродуктивной деятельности (на эту сторону вопроса обращали внимание такие исследователи, как М. А. Данилов, Р. Г. Лемберг, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Ю. К. Бабанский, С. А. Шапоринский и др.). В то же время поиски оптимальных условий для развития творческой познавательной деятельности привели к возникновению проблемного обучения.

Проблема всегда возникает в некоторой системе, реализующей определенные функции. Наличие проблемы связано с тем, что способ функционирования данной системы не удовлетворяет каким-то предъявляемым к ней требованиям, и тогда этот способ должен быть изменен. В свою очередь, изменить способ функционирования — значит изменить систему, т. е. построить новую систему на базе существующей и, используя ее, снять проблему. Ясно, что средства проблематизации не могут быть выработаны самим специалистом в процессе лишь накопления и обобщения эмпирического опыта. Они должны быть переданы ему через определенным образом организованное обучение. Для этого необходимо, чтобы содержание обучения было развернуто в соответствии с закономерностями развития понятийного мышления, а форма обучения обеспечивала бы усвоение такого содержания.

В рамках игровой формы возможно создать такую структуру межличностных взаимодействий, при которой внимание обучаемых будет сконцентрировано на анализе оснований и структуре собственно учебно-игровых действий. В ООИ формирование способов решения игровых учебных задач осуществляется в процессе активного поиска и применения новых средств разрешения проблемных ситуаций, возникающих по ходу игры.

Возникающие в игровых ситуациях столкновения точек зрения, конфликты и противоречия должны представляться в виде содержательных проблем. Для этого проводится специальная работа по квалификации различных конфликтных ситуаций как проблем содержательного характера. Осуществление такой работы в ООИ обеспечивает специальная группа проблематизации. Она направляет внимание участников на выявление и обозначение предметных, профессиональных, социальных и других проблем.

В ООИ на основе конструктивной, кооперативно-распределенной и рефлексивной деятельности различных специалистов порождаются мультидисциплинарные проблемы и проблемные ситуации. Замыкание многих разных представлений и ситуативных позиций осуществляется группой проблематизации посредством рефлексии.

При проектировании и разработке организационных форм игрового развивающего обучения необходимо учитывать то, что сама учебная деятельность человека должна становиться предметом его собственного анализа и осмысления. От него требуется особая работа по отношению к собственному освоению способов действий или рефлексивный анализ собственной учебной деятельности. Рефлексия предполагает как бы достраивание и разворачивание усваиваемого предметного содержания. Рефлексия обеспечивает человеку превращение его собственной деятельности в предмет своего же преобразования, — он начинает ее целенаправленно изменять, совершенствовать или заново строить.

Исследование и разработка проблем рефлексии в логике, психологии и педагогике характеризуется наличием разнообразных ее трактовок и определений (см., например, «Проблемы рефлексии», 1987). Мы основываемся на представлении о наличии внутренней связи рефлексии с психическим развитием человека и понимаем рефлексии как специфический вид мышления, предметом которого является собственная деятельность субъекта.

Для активизации рефлексии наиболее приемлемой формой и средством являются организационно-обучающие игры. Выделим те их моменты, которые имеют особое значение для возникновения и успешного протекания рефлексивного анализа.

1. В игровой ситуации можно успешно организовать психолого-педагогические условия неопределенности и проблемности задания учебных образцов деятельности, обеспечив тем самым условия рефлексивного освоения учебного материала (конкретные проблемные ситуации игрового обучения будут описаны ниже).

2. Групповой характер игрового обучения обеспечивает разыгрывание разнообразных ролей, смену позиций и, что особенно важно, игровую реализацию внешней позиции участника по отношению к деятельности партнера по игре и по отношению к собственной деятельности.

3. При игровом обучении становится возможной организация межгруппового коллективного обсуждения вариантов решений проблемного задания, полученных в работе отдельных групп.

Ситуации организации рефлексии в условиях коллективной дискуссии описаны в психолого-педагогической литературе на примере организации взаимопонимания в процессе межличностного общения (Н. И. Лапин, А. И. Пригожин), а также на примере организации рефлексивных взаимодействий в условиях совместно-распределенной деятельности (В. В. Рубцов).

Межгрупповое коллективное обсуждение может быть построено на основе предлагаемой нами организационной структуры обучающих игр. Ведение общей дискуссии может направляться тремя основными службами. Служба организации содержательных конфликтов выявляет и оформляет предметное содержание дискуссии, проводит анализ полученных результатов. Служба организации рефлексивного анализа проводит собственно рефлексивную проработку происходящей в игре продуктивной деятельности. Данная служба демонстрирует перед участниками дискуссии методы и приемы рефлексивного анализа. Служба организации дискуссии создает целостное взаимоувязывание и целенаправленное обсуждение намеченных решений учебно-познавательных задач.

Глава III «Технологическое обеспечение организационно-обучающих игр» посвящена изложению методики их проведения. Теоретической основой этой методики является педагогика и психология развивающего обучения, призванные обеспечить психическое развитие человека с помощью специальной педагогической системы (В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин). Эффекты развития могут быть получены тогда, когда освоение учебного материала происходит не за счет механического его заучивания, повторения и воспроизведения, а путем овладения человеком обобщенными способами выполнения действий при решении различных учебно-познавательных задач. Усвоение человеком содержательно обобщенных способов деятельности ведет к появлению качественных изменений в его психике, к формированию у него соответствующих новообразований (В. В. Давыдов).

Намеченные подходы к методике проведения обучающих игр применяются нами в рамках реального процесса обучения. При исследовании психологических функций рефлексии в игровом обучении мы используем метод квалификационного анализа (С. Д. Неверкович, А. А. Тюков). За основу в данном случае берется структурно-функциональная модель рефлексивного анализа, где каждому компоненту рефлексии (интенция на овладение собственной деятельностью, конструирования, организации, схематизации, объективации, а также креативный компонент) приписываются определенные признаки, наличие ко-

торых в результатах игрового обучения позволяет делать вывод об особенностях их функционирования.

Создаваемые нами игры называются организационными. Это подчеркивает тот момент, что для целей освоения конкретных видов профессиональной деятельности главным и существенным является организация самих условий имитации профессиональных взаимодействий и реализация соответствующих норм. Момент организации существенен как при проектировании игры, так и при реализации ее проекта. Фиксация норм профессиональных взаимодействий, определяющих развитие мышления и личности, имеет особое значение, поскольку именно усвоение этих норм специфично для процесса решения участниками игр различных профессиональных учебно-познавательных задач.

Используя в наших обучающих играх нормативно-конфликтный метод (Г. Якобсон, К. Ф. Буадзе, А. А. Тюков и др.), мы изучаем способы их построения в следующих направлениях.

1. Определение нормативной модели организационно-управленческой деятельности на основе анализа реальных форм ее осуществления.

2. Обучение управленческих кадров путем сопоставления их собственных управленческих действий с нормативными моделями. Обучение должно проводиться на базе конкретных организаций, что способствует уточнению целей коммуникативных взаимодействий как между отдельными индивидами, так и группами в целостной структуре управления.

3. Воспитание соответствующего типа сознания и мышления посредством применения формирующего эксперимента. Включение проектирования и программирования тех или иных действий и последующего их экспериментального формирования выступает как основной путь реализации развивающего обучения взрослых.

4. Повышение квалификации организаторов и управленцев путем усвоения ими норм построения и исполнения организационно-управленческой деятельности.

5. Развитие основ организационно-управленческой деятельности, что тесно связано с системой требований к повышению ее качества. Повышение квалификации управленцев предполагает изменение и уточнение их сознания и мышления, которые уже стихийно у многих из них сложились.

Использование норм в ООИ в качестве средств подготовки и повышения квалификации управленческих кадров позволяет ломать стереотипы их профессионального мышления и устранять те барьеры, которые создаются у них в процессе традиционного обучения, а также при выполнении рутинной профессиональной деятельности.

Усиление вклада человеческого фактора в ускоренное социально-экономическое развитие советского общества зависит в частности от повышения интеллектуальной деятельности специалистов за счет компьютерной грамотности. Наше общее понимание места и функций компьютеров в системе игрового обучения опирается на следующие положения, связанные с деятельностным подходом к процессу обучения взрослых.

1. Компьютерное игровое моделирование материала должно быть специфичным для учебной деятельности взрослых.

2. Компьютерное игровое моделирование должно обеспечивать организацию коллективных форм учебной деятельности.

3. Компьютерное игровое моделирование должно создаваться на основе содержательного анализа процесса обучения.

4. Каждая игровая система компьютерного моделирования создается для усвоения определенного содержания, представленного на языке определенных действий и операций субъекта.

5. В основу каждой игровой системы компьютерного моделирования должна быть положена ее направленность на усвоение именно системы соответствующих действий и должна определяться целостностью и внутренней связью ее элементов.

6. Сама игровая система компьютерного моделирования не является «учителем», — не она представляет собой последнюю инстанцию, регулирующую учебный процесс. Она в качестве специфических средств органически входит в систему обучающих игр, организуемых и проводимых «командой» специалистов.

2334/1
Перед организаторами и исследователями обучающих игр стоит особая проблема диагностики усвоения участниками игр соответствующих норм, а также вопрос о том, какие психолого-педагогические условия определяют процессы их усвоения и реализации. Для оценки эффективности ООИ целесообразно использовать систему задач, которая отражает содержание имитируемой в игре деятельности и логику задаваемых норм (такая система может быть реализована с помощью современной компьютерной техники).

Анализ шестилетнего опыта проектирования и проведения ООИ на самом разнообразном по проблематике материалу и составу участников позволил нам сформулировать ряд основных положений, которые легли в основу методики обучающих игр (эти положения включаются в проект ООИ в виде списка).

1. Средства и методы теоретико-методологического имитационного анализа, проектирования, моделирования и т. п. должны вводиться в процесс обучения не сами по себе, а обязательно в контексте работы над тематическим содержанием.

2. Осмысленное применение и усвоение средств участниками игры возможно только посредством специально организуемых рефлексивных обсуждений ее материала.

3. Весь процесс игрового обучения строится на основе мыслительной имитации управленческих позиций участников игры и знаково-символической схематизации содержания их обсуждения.

4. Обучение «игроков» мыслительной имитации ряда позиций (позиций «анализа», «критики», «квалификационно-оценочной» и «рефлексивной»).

5. Организация дискурсивного «пространства» коммуникации в общегрупповом обсуждении и внутри группы должна осуществляться через обучение игроков представлять собственную концепцию в форме высказываний предположений, гипотез, вопросов, возражений, мнений

и т. п., а также в форме понимания (интерпретации, пояснения, комментария, объяснения и т. п.).

При реализации учебно-игрового процесса решается ряд задач: 1) научить «игроков» различать и отделять в собственной деятельности один тип работы от другого, 2) осознанно (в рефлексивной фиксации) менять тип работ в ходе анализа темы и поиска решения проблем, 3) адекватно использовать вводимые педагогом-организатором теоретико-методологические знания, приемы и процедуры по оформлению и представлению содержания каждого типа работы на специфическом для него языке понятий и схематизмов (для этого педагог-организатор обучает «игроков» оформлению в знаково-символических схемах всех их коллективных действий).

В главе IV дается психолого-педагогическое описание конкретного применения ООИ в подготовке кадров. Из 20 крупных обучающих игр, организаторами которых мы были, в работе дан анализ 5-и игр, с помощью которых нами изучались различные особенности и возможности ООИ. Это описание конкретизирует теоретические принципы организации этих игр. Мы выделили несколько различных по направленности ООИ для того, чтобы на практических примерах показать технологию организации и проведения игры, способы развертывания ее содержания, а также продемонстрировать движение участников игры к конкретной цели.

ООИ как способ диагностики сформированности профессиональных умений и навыков у тренеров высокой квалификации. Повышение эффективности в работе специалистов сферы физической культуры и спорта связано с улучшением планирования ими своих профессиональных действий. Целевые комплексные программы, которые утверждаются в рамках перспективных планов, должны содержать взаимосвязанные мероприятия, обеспеченные ресурсами и нацеленные на достижение конкретного конечного результата как при подготовке специалистов в институтах физической культуры, так и при подготовке спортсменов высокой квалификации.

Многие советские тренеры воспитаны на общетеоретических и конкретно-практических положениях о современной подготовке спортсменов, разработанных А. Д. Новиковым, Н. Г. Озолиным, Л. П. Матвеевым, В. М. Зацюрским, В. П. Филиным, М. Я. Набатниковой, Г. С. Туманяном, М. А. Годиком, Н. Ж. Булгаковой, Н. И. Волковым, В. Н. Платоновым, Ю. В. Верхошанским, Ю. Г. Травиным, И. П. Ратовым, Ф. П. Суловым, С. М. Вайцеховским, А. С. Медведевым, Д. А. Тышлером, В. М. Игуменовым и другими представителями советской спортивной науки.

Однако анализ литературы по теории и методике спортивной подготовки показывает, что в ней не раскрываются и не обосновываются психолого-педагогические принципы, используя которые можно сократить время и значительно повысить качество подготовки тренеров и педагогов различных школ, решающих сложнейшие современные науч-

но-практические проблемы спорта высоких достижений и воспитания подрастающего поколения средствами физической культуры.

Наличие большого перечня научно-методической литературы существенно не влияет, к сожалению, на качество подготовки специалистов в ИФК, на различных ФУС и ФПК, а также в Высшей школе тренеров (этот факт неоднократно отмечался на коллегии Госкомспорта СССР). Этому «способствует» то обстоятельство, что обучение, как правило, проводится по типовым тематическим программам и планам. При этом первостепенная роль в подготовке кадров отводится, как известно, информации о тех или иных предметах, на разрозненных знаниях, что затрудняет, в свою очередь, оценку принимаемых решений и оценку результата своей работы с позиции реальной эффективности спортивно-педагогической деятельности. Время, отводимое типовыми программами на обучение в области управления, а также содержание этого обучения зависит от категории слушателей, но здесь преобладает подход к обучению как к передаче некоторой суммы знаний из данной области.

Рассмотрение содержания курсов, предлагаемых для усвоения, позволяет сделать следующий вывод: форма развертывания этого содержания является повторением школьной учебной деятельности, и поэтому не может быть полноценной основой формирования обобщенных способов действий специалиста при выявлении и разрешении организационно-управленческих проблем. При традиционном информационном способе передачи знаний не обеспечивается развитие сознания и мышления слушателей различных курсов повышения квалификации.

Слабая эффективность формы преподавания связана с тем, что она мало способствует активности слушателей, что она строится в основном по типу монологов, что в ней абсолютизируется иллюстративно-объяснительный метод и т. п. Вместе с тем современные методы обучения взрослых должны основываться на активных способах, на диалогах, при которых обучаемые начинают осуществлять самостоятельную познавательную деятельность.

Из десяти игр, проведенных нами в ГЦОЛИФК по различному содержанию со слушателями Высшей школы тренеров (ВШТ) и факультета усовершенствования института, в диссертации приведено описание лишь двух игр. Мы ставили в них следующие задачи:

- определить содержание проблемно-диагностических заданий, выполнение которых позволит выявить недостатки, имеющиеся в способах постановок целей у будущих тренеров высшей квалификации;
- определить средства, с помощью которых можно будет формировать у слушателей ВШТ понимание неудовлетворительности имеющихся у них способов организации профессиональной деятельности;
- разработать организационную форму учебного процесса для ВШТ с использованием цикла различных обучающих игр.

Организационно-обучающая игра «ВШТ-1 — легкая атлетика» была проведена 26 мая 1986 в соответствии с технологией и структурой ООИ. Она длилась 6 часов и имела такую схему: деление участников на подгруппы (по 5 слушателей в каждой), постановки заданий,

работа в подгруппах, общее заседание с обсуждением и критикой докладов, представленных игровыми командами, лекция по современным концепциям обучения (30 минут), продолжение работы в подгруппах по совершенствованию проектов, общее обсуждение и рефлексия по результатам всей ООИ.

Задача формулировалась следующим образом: необходимо выделить список характеристик состояний, воздействие на которые обеспечить изменение результата у конкретного бегуна на 400 метров с 50 до 48 секунд.

Следовательно, перед слушателями была поставлена обычная профессиональная задача. По итогам первого самостоятельного этапа ООИ слушателям были сделаны такие общие замечания: 1) задание не выполнено, поскольку слушатели не выписали качественные характеристики спортсмена, определяемые соответствующими современными методами, 2) не были выписаны факторы-характеристики, относящиеся к самому спортсмену, который должен преодолеть дистанцию за определенное время, 3) слушатели не подошли к определению влияния каждой характеристики на будущий спортивный результат, не определили возможности изменения каждого параметра, а также взаимодействия между отдельными параметрами.

Затем слушателям была показана схема движения мысли в процессе планирования, исходя из современных представлений о программно-целевом методе планирования (этот метод предполагает анализ существующей профессиональной ситуации, ее проблематизацию, анализ средств, обеспечивающих результативное достижение цели). Нами было предложено рассматривать бегуна на 400 метров как сложный объект, характеризующийся определенными физическими, биомеханическими, функциональными и прочими временно-пространственными параметрами.

Следующий этап игры — работа в подгруппах, направленная на переработку слушателями своих представлений о плане и программе подготовки, исходя из целесообразности профессиональных действий. На следующем этапе прошло коллективное обсуждение и критика повторных проектов обеих групп. Затем организаторами был проведен рефлексивный анализ всей работы. Были зафиксированы следующие моменты:

— игра с подобной тематикой и содержанием являются одним из первых шагов по формированию у слушателей профессиональной ситуации, а также по определению ими объективных действий при выработке решений;

— в последующем индивидуальная и коллективная деятельности слушателей должны проходить при усложнении содержания профессиональных задач, решение которых связано с овладением целостной практикой какого-либо вида спорта;

— особый способ организации мышления слушателей ВШТ повлечет к появлению у них нестандартных вопросов к профессорско-преподавательскому составу, что, в свою очередь, заставит искать научное обоснование запросов мультидисциплинарной практики;

— зрелость профессионального мышления является следствием точного и осмысленного формулирования спортивных заданий.

Благодаря этой игре слушатели усвоили способ движения мысли от цели к поискам нестандартных средств, способствующих объективизации программ и плана подготовки спортсменов высокой квалификации.

В игре использовались различные средства, повышающие эффективность учебной деятельности — самостоятельная (групповая) разработка проекта, поиск теоретических оснований, которые помогают отстоять свою точку зрения при столкновении различных проектов, активная дискуссия, мыслительные действия, направленные на понимание содержания оппонента и, наконец, рефлексивная оценка движения всех участников в выработке оптимального решения учебно-игровой задачи. Акцентировался соревновательный момент при поиске оптимального решения.

Организационно-обучающая игра «ВШТ-2 — футбол». При введении в проблемную ситуацию «игроки» принимают соответствующую учебно-познавательную задачу. При этом у них должна возникать неудовлетворенность в имеющихся у них средствах целобразования и потребность в новых средствах. Данная игра как раз и была нацелена на это. Игра — однодневная, рассчитанная на 7 часов, проводилась 18 октября 1986 года. В ней принимали участие 25 слушателей, распределенных на 3 группы с условными названиями «Кузбасс», «Спартак», «Искра», 4 организатора, 3 человека — техническое обеспечение и 5 человек — наблюдатели с кафедры борьбы и учебного отдела.

Задание было выдано за неделю до игрового дня, т. е. подгруппы готовили первичные проекты в «домашних» условиях, которое формулировалось по реальной профессиональной ситуации: перевести команду «Локомотив», занимающую 5 место в 1 лиге, на 10 мест вверх, т. е. в высшую лигу и закрепиться в ней. Цель должна быть достигнута за 1 год учебно-тренировочной работы.

После первых докладов по домашнему заданию выявилось три различных направления в решении одной профессиональной задачи: 1) описательное решение — обо всем вокруг проблемы и ничего конкретного (у «Кузбасса»), 2) конкретная направленность на построение модели игры и модели команды (у «Спартака»), 3) неожиданное предположение «Искры» ориентироваться на принцип ситуативности при построении технико-тактического рисунка предстоящей игры с обязательными профессиональными прогнозами, при четко поставленной задаче — выиграть 100% домашних и 50% выездных игр.

Анализ содержания первых докладов всех игровых команд показал, что ни у одной из команд не было программы, которая всегда предполагает ответы на вопросы: «Какие действия конкретно будут совершаться?», «Когда и как они будут совершаться?» и другие вопросы. Не было представлено оснований предстоящих изменений в реальной жизни.

Обнаружилось, что будущие тренеры по футболу (как, впрочем, и специалисты по легкой атлетике в предыдущей игре) много говорят

о необходимости совершенствовать технико-тактическую, функциональную и физическую подготовку, но не смогли выделить конкретные цели, определить конкретные профессиональные действия по распределению соответствующих средств, например, для обеспечения требуемых скоростносиловых качеств членов команды. При этом требуется проводить оценку качественных сдвигов. Ответы на многие вопросы показали, что в профессиональной работе тренеров по футболу анализ, прогноз и конкретные оценки возможных результатов работы пока используются очень редко.

После общего обсуждения домашних заготовок и взаимной критики, команды вновь разошлись по своим аудиториям для совершенствования своих представлений о путях достижения цели (перевод команды «Локомотив» на 10 мест вверх — в высшую лигу и гарантированного закрепления в ней).

Подводя итоги этой игры мы сделали следующие выводы: ООИ выступила диагностическим средством определения умений профессионалов-тренеров по футболу подготовить программу конкретных форм, методов и средств управления подготовкой команды. Игра выявила парадокс, который заключается в совершенно различных действиях будущих тренеров по составлению программы работ при едином целевом задании, которые совершились после прохождения обучения по единой учебной программе! Этот парадокс свидетельствует об отсутствии строгих принципов подбора адекватных средств подготовки команд, соответствующих определенным условиям и требованиям. Вместе с тем, это говорит и об отсутствии учебных средств «увязывания» теоретических знаний с их конкретно-практической приложимостью к профессиональной деятельности.

Общий результат игрового введения в проблемную ситуацию показал, что у обучаемых не произошло осознания закономерной связи итоговых дефектов с дефектами их способа действий. Обучаемые, не установили такой связи, соответственно не поставили учебную задачу на овладение обобщенным способом анализа проблемной ситуации. Низкий уровень развития абстрактных средств мышления не позволил им увидеть за теми действиями, которые они реализовали, способ выполнения этих действий, выделить данный способ и сделать его предметом своего анализа.

Кроме того, само проблемное задание в той постановке, в которой оно было предложено слушателям, не выступило для них как актуальная задача их практической деятельности. Они отмечали, что основное время тратят на решение текущих вопросов. Выявление и решение проблем они считают необходимым, но реальные условия их деятельности не предъявляют жестких требований к качеству выполнения этой функции. Поэтому, понимая в общем недостаточность имеющихся у них средств анализа проблем, слушатели не считали для себя актуальным их совершенствование. Личностный смысл овладения нормативным способом проблематизации оказался для них невысок, так как они не увидели возможности его применения в своей практической работе.

Слушатели не смогли понять, что большой объем «текучки» и увеличение частоты появления проблемных ситуаций, требующих принятия решений, имеют непосредственную связь с невыявленными, скрытыми в данный момент проблемами.

В итоге для слушателей ВШТ не возникла проблемная ситуация и познавательная потребность, необходимые для постановки и принятия учебной задачи. Это подтверждает тот факт, что задание нормативной схемы постановки проблем не изменило ситуации и не повлекло за собой появление познавательной потребности.

Материалы этой игры позволили выделить целый ряд моментов, существенных для дальнейшей разработки способа введения слушателей ВШТ в проблемную ситуацию.

Прежде всего игра выявила низкий исходный уровень развития средств мышления у слушателей, показал, что они практически не владеют содержательными абстракциями как средствами организации и оформления процессов мышления. Они не могут выделять в обобщенном виде свой способ действий. Следовательно, при организации обучения слушателей ВШТ необходимо введение специально организуемой методической рефлексии, которая помогла бы обучаемым осознать недостатки их способа проблематизации, приводящей к выявлению дефектов в результатах работы.

Фиксация внимания обучаемых на способе решения мешало также то, что перед группами были поставлены одинаковые задачи. В ходе обсуждения и критики слушатели сосредотачивались в основном на содержании результата, поскольку только это было доступно осознанию. Поэтому мы сделали вывод, что в дальнейшем содержание предметно-практических задач должно иметь определенные модификации. Задача должна быть не только близка практической работе слушателей, но, главное, чтобы обучаемые воспринимали ее именно как таковую. Они должны сами увидеть связь между дефектами решения поставленного перед ними проблемного задания и теми трудностями, которые они встречают в своей практике. В этом случае у них будут созданы необходимые предпосылки познавательной потребности по отношению к обобщенным средствам проблематизации.

Наш опыт показал, что для субъективного осознания дефектов своего результата обучаемым необходимо иметь опору в виде норм, чтобы уяснить ту специфику, по отношению к которой выделяются дефекты. В одной из групп эти требования присутствовали, но они не были заданы специально, норма фиксировалась слишком абстрактно для обучаемых, и они не могли опереться на нее при анализе собственного и чужого результата.

Анализ двух игр, а также опросы, проводимые после игр, показали, что слушатели получают для использования в своей дальнейшей работе следующее: 1) возможность взглянуть на свою работу шире — во всей целостности профессиональной действительности, 2) средства проведения глубокого анализа профессиональной ситуации перед принятием решения, 3) средства оценки возможных последствий своих решений, овладение технологией групповой работы.

Таким образом, ООИ являются не только средством диагностики сформированности профессиональных умений и навыков у спортсменов высокой квалификации, но и способы сознательного и целесообразного использования теории обеспечивающей практику, способом определения путей и средств «подтягивания» реального состояния практики к ее идеальным представлениям. Следовательно, обучаемые получают в игре способ для своего саморазвития и самосовершенствования.

Следует отметить, что групповые формы мыслительного взаимодействия в процессе ООИ эффективны тем, что используется опыт и специфика организации тренерской работы каждого из участвующих в игре. В ходе противодействующих обсуждений по предмету игры, которым выступает собственная работа, каждый участник впитывает опыт и возможности другого, а значит мы достигаем цели игрового обучения — каждый совершенствуется и развивается в процессе использования профессиональных методов и средств при составлении программы подготовки спортсменов, независимо от вида спорта и индивидуальных или командных взаимодействий. В совместных обсуждениях мышление тренеров мобилизуется концентрируется и формируется как профессиональное мышление.

Следует, по-видимому, коренным образом перестраивать построение курса обучения профессиональных тренеров. Требуется внедрять в него организационно-обучающие игры как способ формирования профессиональных умений. Такая игра является эффективным методом «шнурования» теоретической программы обучения с реально-практическими представлениями слушателей Высшей школы тренеров.

В главе IV диссертации приводится описание еще трех организационно-обучающих игр, анализ которых подтверждает целесообразность использования в них теоретически обоснованных принципов целостности, предметности, проблемности и рефлексии. В этих играх еще раз уточнены требования к технологии организации и методике проведения ООИ. Подчеркивается универсальность игрового метода обучения и подготовки кадров в различных сферах народного хозяйства страны.

Организационно-обучающая игра «Учебно-воспитательный процесс в школе (обучение методу целевого программирования)». Сфера просвещения требует от педагогов и организаторов такой работы, чтобы совместно с коллегами и детским коллективом оптимальным образом распределять материальные и людские ресурсы, уметь в определенной последовательности ставить цели, формулировать проблемы и решать задачи, овладевать логикой развития полифункционального педагогического производства.

По согласованию с Главком народного образования Мосгорисполкома на базе Московского городского института усовершенствования учителей сотрудниками лаборатории игровых методов подготовки руководителей, с привлечением сотрудников лаборатории психологии коллективного планирования (обе лаборатории входили в отдел психологии управления НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР) была спроектирована и в мае 1982 года проведена оргуправ-

ленческая игра «Учебно-воспитательный процесс в школе». В игре участвовали 16 директоров и инспекторов школ г. Москвы, окончивших ФПК МГПИ им. Ленина.

Игра, которая носила характер формирующего эксперимента, решались следующие задачи: 1) определение реальных проблем народного образования при планировании и управлении УВП в школе, 2) определение форм, способов и путей внедрения в практику планирования УВП норм и образцов, наработанных наукой по соответствующим вопросам, а также проверка правильности содержательного научного материала, вводимого в игру, 3) вычленение требований практики народного образования для их дальнейшей научной проблематизации, 4) исследование возможностей игры в проектировании, руководстве и управлении как методе обучения и подготовки руководителей народного образования.

В процессе этой игры была отмечена высокая активность участников как при работе в группах, так и на общих дискуссиях (до 80% от общего числа участников). Под активностью понимается высказывание своего мнения, критика мнения другого, вопросы, выступления на общей рефлексии.

Выявленные узловые проблемы развития народного образования могли стать, по мнению участников игровых групп, темами для серии организационно-обучающих игр. Получен однозначный ответ «Да!» — на вопрос: «Нужны ли, интересны и полезны ли подобные игры».

Проведенная игра по актуальности теме народного образования еще раз показывает, что игры должны быть не только исследовательскими, но и обучающими. Игра должна проводиться не ради лишь эмоциональной окраски учебного процесса или быть похожей на перебор возможных (а отсюда и необязательных) вариантов. Обучающий эффект организационно-обучающей игры, несмотря на ряд недостатков, относящихся скорее к развитию теории обучения взрослых, обеспечивается в основном за счет введения участников игры в активную мыслительную рефлексивную деятельность по отношению к собственной работе, к работе своих коллег по профессиональной и смежной области.

Организационно-обучающие игры являются одним из активных методов подготовки и переподготовки специалистов, отвечающих современным требованиям народного хозяйства. Об этом свидетельствуют также результаты двух игр, проведенных нами с директорами школ и управленческим персоналом Ворошиловского РУНО г. Москвы (март 1987 г. и январь 1988 г.).

Организационно-обучающая игра как способ формирования и развития коллектива (игра на БАЭС). Эта игра была проведена в течение двух сессий с сотрудниками Белоярской атомной электростанции (далее БАЭС). Обсуждалось создание такой системы управления развитием и функционированием промышленной энергетики, которая могла бы обеспечить улучшение дела рационального использования и экономии топливно-энергетических ресурсов в результате эффективно-го руководства исследовательскими, конструкторскими, проектными и организационными работами на общегосударственном уровне. Совмест-

ная работа в апреле и августе 1981 г. ученых НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР и ведущих специалистов БАЭС была направлена на поиск подходов к решению данной задачи.

Из-за специфики БАЭС не будем приводить примеры анализа сложившейся ситуации на БАЭС, который провели представители всех служб станции. Скажем только, что самоанализ и коллективный анализ с различных точек профессионального зрения действительно привели к выделению самих неожиданных проблем: технологических, технических, коммуникативных, психологических и др.

Проблематизация ситуации на станции задавалась через повторение двух вопросов каждому специалисту: 1) почему выполняются данные действия и употребляются данные средства работы? 2) можно ли добиваться результата другими средствами и другими действиями?

В ходе игры наметилось взаимопонимание между специалистами БАЭС разных профилей, произошло формирование сложной, но единой точки зрения на перспективы функционирования, а главное — на развитие БАЭС. Основным результатом этой игры явилось формирование новых мотивов как для всего коллектива станции, так и лично для каждого специалиста. Сохранялся интерес в работе на родном предприятии, а также сохранялся социальный статус за счет нового приоритета своей будущей работы.

На этой игре рассмотрена принципиально новая форма организации мышления в реальной ситуации работы БАЭС, был предложен и был усвоен практиками новый набор средств мышления и новый способ видения мира. Это различие средств и способов, с одной стороны, видения мира, с другой стороны, и организация мышления — с третьей, стало важной инновацией в осмыслении специалистами своей профессиональной подготовки, личного и коллективного самоопределения в соорганизации работ, необходимых не только для функционирования но и для развития коллектива БАЭС.

Основная особенность нового методологического подхода к совершенствованию подготовки и переподготовки управленческих кадров — это прежде всего поли и межпредметная форма организации мышления специалистов, поскольку монопредметная организация является в настоящее время тормозом в развитии профессиональной деятельности. Ученые и управленцы не смогут решать стоящие передними задачи пока не освободятся от узкопредметной организации своего мышления.

Организационно-обучающая игра «Траловый флот» (проектирование системы эффективного управления). Основной целью этой игры явилось психолого-педагогическое и методическое обеспечение работы управленческого персонала и разработка методических основ для создания психологической службы тралового флота. Другим важным моментом игры явилось практическое ознакомление сотрудников служб и персонала Управления с активными методами обучения. Эта задача была решена при подготовке и организации игровой сессии с высшим звеном Управления тралового флота, которая прошла с 17 по 22 октября 1983 г.

Эта игра показала, что большинство сотрудников Управления тралового флота не владеет современными способами выполнения конкретной управленческой деятельности. Материалы этой игры позволяют выделить ряд существенных моментов, которые становятся центральными и обучающими для совершенствования методов подготовки и обучения взрослых.

Опыт игры показал, что для осознания недостатков в своих управленческих действиях, управленцу необходимо иметь опору в виде нормы. Культурная на сегодняшний день норма управленческой деятельности должна всегда быть инструментом, с помощью которого определяется связь между заданием и трудностями в своей практической деятельности.

Игры в различных учреждениях, где повышают свою квалификацию руководители и работники управленческого труда, должны быть направлены на формирование у них ориентации в своей профессиональной деятельности. В играх, управленцы должны «прочувствовать» механизм процесса проблематизации и имитации целостной профессиональной ситуации. С использованием современных культурных норм деятельности, организационно-обучающие игры дают возможность увидеть многообразие специфические типы отношений между сотрудниками различных уровней управленческой иерархии. Совершенствуется тип осознания своих функций, происходит ориентация сознания на структуру и форму организации профессиональной деятельности. Следует помнить, что без особого способа обучения и переподготовки, основанного на проблематизации и рефлексии, управленцы остаются с сознанием, не охватывающим целостности профессиональной деятельности.

Эффективность организационно-обучающих игр в процессе подготовки управленческих кадров в различных сферах подтверждается:

— теоретическим анализом общих результатов диссертационного исследования;

— существенными сдвигами в сознании и мышлении участников игр (они были зафиксированы почти у 65% опрошенных участников);

— существенным положительным изменением отношения участников игр к нормам их реальной деятельности, что обнаружилось в их отказах от образцов прошлой профессиональной деятельности (это наблюдалось у 70% опрошенных);

— результатами применения систем диагностических межпредметных задач, построенной в соответствии с их сложностью;

— высокой активностью участников игр в процессе их проведения;

— актами внедрения (от Высшей школы тренеров, факультета усовершенствования ГЦОЛИФК, Всесоюзного ИПК научно-педагогических и руководящих кадров при АПН СССР, Ворошиловского РУНО г. Москвы, Мурманского ордена Октябрьской революции Тралового флота).

Приведенные в диссертации материалы позволяют сделать следующие научно-практические выводы.

1. Разработан новый класс организационно-обучающих игр, проведение которых способствует значительному повышению эффективно-

сти подготовки кадров в институтах и техникумах физической культуры, Высшей школы тренеров, ФУС и ФПК. Применение этих игр в качестве активного метода обучения позволяет преодолеть негативные моменты подхода к подготовке кадров, связанных с ее монологичностью и монопредметностью.

2. Проведение этих игр опирается на следующие принципы:

— **целостность** имитации профессиональной деятельности, ее условий и ситуаций;

— **предметность** содержания профессиональной деятельности, которая определяет ее специфические потребности, мотивы, задачи, действия и операции;

— **проблемность** игрового обучения;

— **рефлексия** на различные учебно-игровые взаимодействия;

— **направленность** игрового обучения на развитие сознания и личности профессиональных кадров, а также на формирование у них новых способов профессиональной деятельности.

3. Игровые методы обучения предполагают использование: 1) методических средств анализа и отображения учебного процесса, 2) психологического обеспечения игр при коррекции возможных негативных моментов, возникающих по ходу конфликтных содержательных обсуждений, а также способствующего анализу игры и совершенствованию работы педагога, 3) технических средств для фиксации процессов игрового обучения (его фонограмм, схематизации и пр.), опираясь на которые проводится содержательный контент-анализ.

4. При реализации организационно-обучающих игр организаторами необходимо соблюдать следующие правила:

— работая с группой, нельзя замыкаться на одном участнике, т. к. другие могут быстро переходить в пассивное состояние (организаторы игр должны поддерживать высокое эмоциональное состояние у участников на всем протяжении игры);

— наращивать и удерживать процесс проблематизации;

— в процессе руководства игрой учитывать сильные стороны и склонности их участников и вместе с тем во-время «гасить» ненужные аффективно-эмоциональные состояния участников;

— при подведении итогов игрового обучения обращать внимание на попытку некоторых авторитарных лидеров выдавать свое мнение за общее, — продукты игры должны быть коллективными;

— отмечать неравномерность темпов продвижения игровых групп, приводить группы к одному темпу работы;

— графически отображать движение участников игр в конфликтной содержательной дискуссии;

— при реализации оргпроектной игры допустимо изменение ее первоначального замысла, содержания и сюжета.

5. Коллективное взаимодействие, взаимопонимание, коммуникации, критика и оценка как важные формы организации обучающих игр исключают со стороны их участников персонификацию отношений в ее эмоционально-аффективном и социально-статусном проявлении, что

соответственно исключает их внесодержательные конфликты и противоречия.

6. Обучающие игры, включающие их участников в процессы многопланового содержательного анализа реальных проблем на основе рефлексии, дают значимые результаты при индивидуальном овладении ими средствами мыслительного анализа, а также при формировании у них способности к самосовершенствованию.

7. Результаты проведенных нами обучающих игр свидетельствуют о значительной их эффективности. Лица, прошедшие игровое обучение меняют, как правило, свои личностные установки и ориентируются на овладение новыми способами и средствами своей профессиональной работы. У них формируются способы анализа собственных действий, критический подход к ним и направленность на самоорганизацию.

8. Обучающие игры являются важным способом увязывания теоретических представлений с конкретной управленческой практикой. В них раскрывается происхождение тех или иных знаний, умений и навыков, происходит коллективное освоение предметного содержания учебно-игрового процесса, по их итогам проверяются сдвиги в развитии сознания и мышления их участников.

9. Результаты проведения организационно-обучающих игр со слушателями Высшей школы тренеров и ФУС ГЦОЛИФК позволяют сделать следующие предложения по совершенствованию подготовки специалистов:

— перейти к индивидуально-коллективной форме подготовки кадров с использованием различных игр (организационно-обучающих, учебно-ролевых, оргдеятельностных, дидактических, исследовательских, инновационных), которые могут быть полноценной основой взаимосвязей теоретических знаний с реальной профессиональной деятельностью;

— подготовку специалистов для сферы физической культуры и спорта следует начинать с формирования у них представлений о целостной деятельности тренера высокой квалификации, преподавателя спортивно-общеобразовательных школ, организатора-управленца;

— игровое обучение в процессе подготовки кадров в ИФК, ВШТ, ФУС и ФПК нужно проводить в направлении от содержания программы работ и плана ее реализации к отдельным их взаимосвязям, которые зависят от трех основных факторов: а) психолого-возрастных особенностей обучаемых, б) уровня спортивной квалификации, в) цели и времени реализации программы и плана работ;

— в игровом обучении при рассмотрении единиц профессиональной деятельности цель всегда должна определять средства, а не наоборот;

— результатом обучения и подготовки кадров для сферы физической культуры и спорта должны стать разработка и защита проектов по различным аспектам профессиональной деятельности тренера высокой квалификации, преподавателя различного профиля школ, организатора массовых физкультурно-оздоровительных мероприятий.

10. Разработка игровых методов обучения, подготовка и повышение квалификации кадров ставит перед педагогикой и психологией за-

дачу создания особой научно-практической дисциплины, призванной решить совокупность проблем, связанных с обучением взрослых.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. С. Д. Неверкович. Повышение качества научных исследований — требование десятилетия // Теория и практика физической культуры.— М., 1976.— с. 2—5.

2. С. Д. Неверкович. Личность в спорте: взаимоотношения тренера и спортсмена // Легкая атлетика.— М., 1977.— № 8, с. 22—23, № 9.— с. 22—23.

3. С. Д. Неверкович, В. Е. Никифоров. Методы и средства изучения психологической структуры спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры.— М., 1978.— № 7, с. 9—12.

4. С. Д. Неверкович, А. А. Тюков. Разработка психологических методов изучения процессов подготовки принятия управленческих решений.— Тезисы докладов на V научно-практической конференции «Психологические проблемы управления и охраны социалистической собственности».— Рига, 1980, с. 94—98.

5. С. Д. Неверкович. Многокомпонентность психологического исследования процесса принятия управленческих решений // Всб.: Актуальные проблемы общей, социальной и педагогической психологии.— М., 1980.— с. 41—57.

6. С. Д. Неверкович, А. А. Тюков. Теоретические проблемы исследований процесса принятия решений в организационно-управленческой деятельности // Вопросы психологии.— МГУ, 1981.— № 1 — с. 81—90.

7. С. Д. Неверкович. Анализ психологических проблем обучения и подготовки специалистов и руководителей.— Тезисы доклада научно-практической конференции «Психологические аспекты повышения эффективности трудовой и учебно-воспитательной деятельности».— Новосибирск, 1981.— с. 68—69.

8. С. Д. Неверкович. Совершенствовать методы подготовки кадров управления // Теория и практика физической культуры.— М., 1982.— 3 8.— с. 7—10.

9. С. Д. Неверкович. Игровая имитация как современная форма обучения руководителей // В сб.: Программно-целевой подход и деловая игра.— Новосибирск, 1982.— с. 39—40.

10. С. Д. Неверкович. Концепция многоаспектности процесса принятия решений в целостных системах деятельности // Всб.: Материалы Всемирного научного конгресса «Спорт в современном обществе».— М., 1982.— с. 483—484.

11. С. Д. Неверкович. Имитационно-игровые формы и методы организации коллективной мыслительной деятельности // В сб.: Тезисы VI Всесоюзного съезда психологов.— М., 1983.— 4.4.— с. 790—792.

12. С. Д. Неверкович, А. А. Тюков, А. Г. Палихов. Об оценке эффективности обучающих игр // В сб.: Программно-целевой подход и активные методы подготовки — Новосибирск, 1983.— с. 60—61.

13. С. Д. Неверкович, Н. В. Галкина. Исследование психологических функций рефлексии в игровом обучении // В сб.: Системы имитации в научном познании. Новосибирск, 1983.— с. 30—32.

14. С. Д. Неверкович. Язык описания психологического механизма управленческой деятельности в игровых моделях.— Тезисы докладов конференции по проблемам экспериментальной психологии.— Львов, 1983.— с. 82—83.

15. С. Д. Неверкович, И. И. Тихонов. Активизация педагогического процесса // Теория и практика физической культуры.— М., 1984.— с. 41—44.

16. В. В. Давыдов, С. Д. Неверкович, А. А. Тюков. Организационно-имитационная игра как новая форма подготовки кадров // Теория и практика физической культуры.— М., 1985.— № 9 — с. 40—44.

17. С. Д. Неверкович. Совершенствование педагогического мастерства как основное условие коммунистического воспитания в спортивном коллективе» (для слушателей Высшей школы тренеров).— ГЦОЛИФК.— М., 1986.— 4.4. с. 36—44.

18. С. Д. Неверкович. Профессионально-педагогическая деятельность тренера // Программа по Педагогике для Высшей школы тренеров.— М., 1987.— с. 16—20.

19. В. В. Давыдов, В. М. Игуменов, В. В. Рубцов, С. Д. Неверкович. Компьютерное моделирование как средство оптимизации учебно-воспитательного процесса // Теория и практика физической культуры.— М., 1986.— № 10 — с. 8—10.

20. С. Д. Неверкович. Предметная деятельность в организационно-имитационных игровых методах подготовки кадров управления // Теория и практика физической культуры.— М., 1986.— № 10.— с. 9—12.

21. С. Д. Неверкович. Организационно-управленческая игра как форма и метод психологического исследования практики народного образования // В кн. Игровое моделирование: методология и практика.— Новосибирск, 1987.— с. 217—224.

22. С. Д. Неверкович. Активные методы обучения в институтах физической культуры // Теория и практика физической культуры.— М., 1987.— № 5 — с. 6—7.

23. С. Д. Неверкович. Организационно-обучающие игры в практике подготовки специалистов в ИФК // Методические рекомендации для преподавателей, слушателей ФПК, ВШТ и студентов ИФК.— М., 1988, РИО ГЦОЛИФК.— С. 35.

24. С. Д. Неверкович. Методика проведения и структура организационно-обучающих игр // Теория и практика физической культуры.— М., 1988.— № 1.— с. 12—17.