

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева
(КГПУ им. В.П.Астафьева)

Факультет Исторический
Выпускающая кафедра Отечественной Истории

Н.А. Шадрина

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: Педагогические условия формирования универсальных учебных действий у детей-подростков посредством настольной ролевой игры

Направление подготовки 44 04 01 Педагогическое образование

Магистерская программа Социально-историческое образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

Кни, доцент И.Н. Ценога

24.06.2016 И.Н. Ценога Дата, подпись

Руководитель магистерской программы

Дни, профессор С.Н. Ценога

24.06.16 С.Н. Ценога Дата, подпись

Научный руководитель

Дни, профессор С.Н. Ценога

24.06.16 С.Н. Ценога Дата, подпись

Обучающийся

Н.А. Шадрина

_____ Дата, подпись

Красноярск 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Глава I. Теоретические основы формирования универсальных учебных действий у детей-подростков посредством настольной ролевой игры

1.1. Настольная ролевая игра: понятие, виды, роль в развитии детей-подростков, этапы становления в образовательной сфере

1.2. Психологические особенности организации настольной ролевой игры с участием детей-подростков

1.3. Формы и методы организации настольной ролевой игры с участием детей-подростков

Глава II. Педагогические условия применения настольно-ролевой игры как средства формирования универсальных учебных действий у детей-подростков

2.1. Педагогическое обеспечение валидного «общего воображаемого пространства» у детей-подростков, участников настольно-ролевой игры

2.2. Поддержание высокого уровня погружения у детей-подростков, участников настольно-ролевой игры

2.3. Создание проблемной ситуации внутри «Общего воображаемого пространства» для детей-подростков, участников настольно-ролевой игры

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Актуальность исследования. Стратегия долгосрочного инновационного, социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года и Закон об образовании от 29.12. 2012 года указывают на то, что одной из ключевых задач современного общества является создание педагогических условий для формирования у юных

граждан ряда компетенций необходимых для самостоятельной, активной, инновационной деятельности. В частности, «способности и готовности к разумному риску, креативности и предприимчивости, умения работать самостоятельно, готовности к работе в команде и в высококонкурентной среде». Эта компетенция, наряду с другими перечисленными в документах, позволит раскрыть творческий потенциал и возможности подрастающего населения страны и таким образом дать новых виток развития для всех ключевых отраслей деятельности нашей страны в будущем.

В ситуации модернизации образовательной системы, повышения требований к результатам деятельности и профессиональным качествам среди мероприятий и методов достижения поставленных задач перечислены такие шаги, как повышение восприимчивости населения к инновациям через повсеместное внедрение информационных технологий, создание в обществе атмосферы терпимости к риску посредством влияния медиа-продукта, а также пропаганда инновационного предпринимательства и научно-технической деятельности.

Анализ практической работы общеобразовательных школ показал, что в настоящее время востребован учитель, способный организовать продуктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса, направленное на выполнение задач социальной адаптации, коммуникации, личностного самоопределения и роста обучающихся. Противоречивость подросткового периода накладывает ряд сложностей на процесс общения детей-подростков друг с другом и с окружающими их людьми. В этой связи особый смысл приобретает активизация деятельности учителя по формированию универсальных учебных действий у детей-подростков как шага на пути их подготовки к жизни в условиях нового, инновационного общества.

В настоящее время практически отсутствуют педагогические методы активизации деятельности учителя, при которой, с одной стороны, будет реализовываться личностно-ориентированный, индивидуальный подход при формировании УУД учащихся – подростков, и с другой стороны, будет происходить разрешение поставленных задач в сплоченном самоорганизующемся коллективе. Поставленным условиям полностью соответствует настольно-ролевые игры. Однако, учителя ощущают явный недостаток практических наработок как по их организации, так и по содержательному наполнению педагогических условий этой деятельности.

Степень изученности проблемы. На данный момент в русскоязычной научной среде существует ряд публикаций, так или иначе посвященных настольно-ролевым играм. Отметим многогранность изучения данного феномена в работах Б.В. Куприянова, А.Е. Подобина, А.Г. Иншакова и ряд др. Исследования ученых касаются общих дидактических проблем применения настольно-ролевой игры, ее сущности и структуре. В основном

они выражают критическое, негативное понимание этого вида активности, придерживаются представления о настольно-ролевой игре исключительно как о виде зависимости. Есть и более нейтральные публикации (С.А. Белозеров). Однако и те, и другие рассматривают настольно-ролевую игру лишь в качестве предшественника массовых многопользовательских онлайн ролевых игр (MMORPG) предпочитаемых в том числе и подростками. В этой связи особую значимость приобретают труды посвященные особенностям игрового поведения в подростковом возрасте (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.В. Гамезо, В.А. Крутецкий, А.А. Маркосян, А.В. Пкировский, Д.И. Фельдштейн). Предметом научных притязаний настольно-ролевая игра стала лишь в трудах Д.В. Лобазова, Т.В. Акулининой, К.И. Ковлекова и Е.Д. Нелуновой.

В то же время, изучение научной литературы позволило сделать вывод о том, что рассмотрение настольной ролевой игры с точки зрения психолого-педагогических условий ее применения в образовательном процессе остается малоизученной темой, многие её аспекты до сих пор остаются нераскрытыми. Этот факт наглядно показывает актуальность данного исследования и позволил обнаружить ряд **противоречия**:

- между потребностью научно - педагогического сообщества в разрешении современных фундаментальных и прикладных проблем формирования универсальных учебных действий у детей-подростков, и недостаточным вниманием к идеям и опыту применения игровых технологий в аналогичной деятельности;

- между важностью для развития современной педагогической практики изучения, осмысления и освоения идей и опыта применения игровых технологий в формировании универсальных учебных действий у детей-подростков и недостаточной разработанностью педагогических условий реализации этого процесса посредством применения настольной ролевой игры;

- между объективной потребностью учителей в реализации педагогических условий формирования универсальных учебных действий у детей-подростков посредством настольной ролевой игры, и отсутствием их специального и комплексного описания в научно-педагогической литературе.

На основе изучения актуальности и выявленных противоречий сформулирована **проблема исследования**: В необходимости выявления, обоснования и описания педагогических условий применения настольной ролевой игры как средства, способствующего успешному формированию универсальных учебных действий у детей-подростков.

Эта проблема не ставилась и не подвергалась специальному изучению. Её актуальность и неразработанность позволили сформулировать **тему**

диссертационного исследования: **«Педагогические условия применения настольной ролевой игры как средства формирования универсальных учебных действий у детей-подростков»**.

Разрешение указанной проблемы составляет **цель исследования**.

Объект исследования: педагогический процесс основной средней школы

Предмет исследования: педагогические условия применения настольной ролевой игры как средства формирования универсальных учебных действий у детей-подростков

В основу исследования была положена следующая **гипотеза:** формирование универсальных учебных действий у детей-подростков будет успешным, если:

- конкретизированы сущность и содержание понятия настольная ролевая игра как средства формирования универсальных учебных действий у детей-подростков, выявлены и изучены ее виды, определена структура и роль в развитии обучающихся, описаны этапы становления в образовательной сфере;

- определен педагогический смысл последовательно-поэтапных действий при организации настольной ролевой игры с участием психологических особенностей детей-подростков;

- обоснованы формы и методы организации настольной ролевой игры с участием детей-подростков

- выявлены, обоснованы и реализованы педагогические условия применения настольной ролевой игры как средства способствующего успешному формированию универсальных учебных действий у детей-подростков: педагогическое обеспечение валидного «общего воображаемого пространства» всех участников в настольно-ролевой игры; поддержание высокого уровня погружения у участников в настольно-ролевой игры; создание проблемной ситуации внутри «общего воображаемого пространства» для участников настольно-ролевой игры .

С учетом проблемы, объекта, предмета, цели и гипотезы определены следующие **задачи исследования:**

1. Выявить и обосновать сущность и содержание понятия настольной ролевой игры в контексте формирования универсальных учебных действий у детей-подростков;

2. Раскрыть и проанализировать психолого-педагогические предпосылки организации настольной ролевой игры с участием детей-подростков;

3. Обосновать педагогический смысл принципы и форм организации настольной ролевой игры при работе с детьми в образовательном процессе;

4. Выявить и обосновать организационно-педагогические условия применения настольной ролевой игры как средства способствующего успешному формированию универсальных учебных действий у детей-подростков.

Теоретико-методологическую основу данного исследования составили: принципы психологии бихевиоризма (У. Джеймс, Ч. Пирс, Дж. Уотсон), поскольку с психологической точки зрения настольная ролевая игра представляет собой последовательность сменяющих друг друга циклов «стимул-реакция» с последующим закреплением. Применимы в данной работе также приёмы философии экзистенциализма (А. Камю, Ж.П. Сартр), которая представляет личностно-ориентированный подход в качестве взаимодействия одной уникальной личности с другой, не менее уникальной. При рассмотрении особенностей возрастной психологии методолого-теоретическую основу составили исследования Л.И. Божович, Л.С. Выгодского, Д.Б. Эльконина. Также в основу вошли разработки Л.С. Выгодского в области теории обучения, в частности «зона ближайшего развития» как ключевая точка в развитии ребенка. При рассмотрении психологических и педагогических особенностей и возможностей настольной ролевой игры использовались англоязычные исследования аспектов настольной ролевой игры (W.A. Hawkes-Robinson, Laurel Jean, Amanda Flowers, Brian Magerko, Punya Mishra и пр.).

В целях реализации поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования:**

- *теоретические:* анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, периодики по проблеме исследования: изучение директивных, нормативных и программно-методических документов: синтез и обобщение;

- *эмпирические:* наблюдение, опрос, анкетирование;

- *статистические:* обработка результатов

Научная новизна:

Уточнена трактовка понятия «настольная ролевая игра» в контексте формирования универсальных учебных действий у детей-подростков;

Раскрыты психолого-педагогические предпосылки организации настольной ролевой игры с участием детей-подростков;

Проведён детальный анализ компонентов настольной ролевой игры с точки зрения их педагогического использования, проведена параллель между настольной ролевой игрой и уже использующимися психологическими и педагогическими методиками.

Разработаны и описаны условия организации настольной ролевой игры, способствующие формированию регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий у детей-подростков: организация валидного «общего воображаемого пространства, поддержание высокого уровня погружения у участников настольной ролевой игры, создание проблемной ситуации внутри «общего воображаемого пространства».

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании педагогической целесообразности использования настольной ролевой игры в качестве метода работы с детьми-подростками, применённого таким образом, что формирование коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий происходит не явным образом, а через вовлечённость учащегося в игровой процесс.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные принципы и условия организации настольной ролевой игры могут быть использованы в работе учреждений дополнительного образования, где обозначенные условия могут быть соблюдены.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Настольная ролевая игра - это комплексное игровое взаимодействие, в которой воссоздаются коммуникации без реального риска и барьеров, характеризующееся: ролями, которые берут на себя играющие; сюжетом, отношениями, которые передаются в игре и копируются из жизни взрослых, воспроизводятся играющими; правилами игры, которым играющие подчиняются.

2. При организации настольной ролевой игры, с участием детей-подростков, крайне важно учитывать как возрастные психологические особенности подростков, так и особенности самой настольной ролевой.

3. Организация различных форм настольной ролевой игры в образовательном процессе требует от педагога соответствующей методологической и игромеханической подготовки. Отсутствие надлежащей подготовки может оказать негативное психологическое воздействие на задействованных в игре подростков.

4. Формирование универсальных учебных действий у детей-подростков посредством применения настольной ролевой игры представляет

собой специально организованный процесс направленный на реализацию комплекса педагогических условий: педагогическое обеспечение валидного «общего воображаемого пространства» у участников игры; поддержание высокого уровня погружения у участников игры; создание проблемной ситуации внутри «Общего воображаемого пространства» для участников игры.

Структура диссертации: состоит из введения, двух глав, шести параграфов, заключения. Библиографический список состоит из 87 источников.

Глава I. Теоретические основы формирования универсальных учебных действий у детей-подростков посредством настольно-ролевой игры

1. Настольная ролевая игра: понятие, виды, роль в развитии детей-подростков, этапы становления в образовательной сфере

Анализ философской, культурологической, психолого-педагогической литературы показывает, что в современной науке нет целостной теории игры, существует ряд ее концепций в разных отраслях науки. В философии и культурологии игра рассматривается как способ бытия человека, средство постижения окружающего мира, изучаются аксиологические основания игры и этнокультурная ценность игрового феномена. В педагогической науке феномен игры рассматривается как способ организации воспитания и обучения, как компонент педагогической культуры, изучаются формы и способы оптимизации игровой деятельности современного поколения. В психологии, игра рассматривается как средство активизации психических процессов, средство диагностики, коррекции и адаптации к жизни, исследуются социальные эмоции, сопровождающие игровой феномен.

Одним из первых обратил внимание на феномен игры Ф. Шиллер. Он рассматривал игру как один из действенных факторов формирования мировоззрения человека. Шиллер считал, что человек в игре и посредством игры творит себя и мир, в котором живет, что человеком можно стать, только играя. Г. Спенсер особое внимание обращал на упражняющую функцию игры. На значение игры как источника культуры обратил внимание нидерландский историк культуры Й. Хейзинга. По его мнению, человеческая культура возникает и разворачивается в игре и как игра [1]. Наибольший вклад в научное понимание и толкование феномена игры внесли такие

западные философы и психологи, как Э. Берн, Р. Винклер, Г-Х. Гадамер, Ж.-П. Сартр, З. Фрейд.

В отечественной науке теорию игры в аспекте выяснения ее социальной природы, внутренней структуры и значения для психического развития ребенка разрабатывали И.Е. Берлянд, Л.С. Выгодский, Н.Я. Михайленко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Педагогику игры, место игры в педагогическом процессе, строение игровой деятельности руководство игрой разрабатывали Н.А. Аникеева, Н.Н. Богомолова, В.Д. Пономарев, С.А. Смирнов, С.А. Шмаков и др.

Д.Б. Эльконин, анализируя феномен игры, приходит к выводу, что игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. По мнению Д.Б. Эльколина, главными структурными единицами игры можно считать: роли, которые берут на себя играющие; сюжет, отношения, которые передаются в игре и копируются из жизни взрослых, воспроизводятся играющими; правила игры, которым играющие подчиняются.

Если рассматривать игру как деятельность, то в ее структуру органично будут входить целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность реализует себя полностью как субъект. В структуру игры как процесса входят роли, взятые на себя играющими; игровые действия как средство реализации этих ролей; замещение реальных предметов игровыми; реальные отношения между играющими; сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре. С.А. Шмаков выделяет следующие черты, присущие большинству игр: свободная развивающая деятельность, предпринимаемая по желанию самого человека, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата («процедурное удовольствие»); творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества»); эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»); наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [1]. Многие исследователи игры (Ю.М. Лотман, С.Л. Рубинштейн, Д.Э. Эльконин и др.) выделяют такое ее главное свойство, как амбивалентность, т.е. игра предполагает реализацию одновременно реального и условного поведения, но при этом отмечается, что воображаемы только условия, в которые «человек играющий» себя мысленно ставит, чувства, которые он в этих воображаемых условиях испытывает, - это подлинные чувства.

Условность игровых отношений мобилизует и активизирует возможности личности, способствует реализации человеком своего творческого потенциала, побуждает его искать новые, еще неосвоенные

способы решения игровых (жизненных) проблем, соблюдая предписываемые игровой ролью правила и нормы поведения и отношений [1]. По мнению Д.Н. Узнадзе игра является формой психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности. Игру как пространство «внутренней социализации» ребенка и средство усвоения социальных установок представлял себе Л.С. Выготский [8]. Довольно интересно это понятие охарактеризовал А.Н. Леонтьев, а именно как свободу личности в воображении, «иллюзорная реализация нереализуемых интересов». На наш взгляд, наиболее полное определение представлено у В.С. Кукушина. Он считает, что игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складываются и совершенствуется самоуправление поведением.

В рамках нашего исследования ролевая игра описывается как важнейший фактор развития личности обучающегося, учитывая особенности подросткового возраста, рассмотренные ниже. Описанная в последующих параграфах специально организованная ролевая игра выступает средой для развития личностных коммуникативных навыков, что впоследствии преобразуется в реализацию и личностную коммуникативную самореализацию личности. Для понимания данного суждения, считаем целесообразным рассмотреть таких основных понятий как: игра, ролевая игра, психологическое пространство, ролевая коммуникация и некоторые другие, понятия, связанные с перечисленными. Центральными понятиями нашей работы выступают понятия «игра», «пространство» (в данном контексте – психологическое), связанные с понятием «самореализации». При этом данные понятия раскрывают понятие «игрового психологического пространства» (в свете нашей работы – ролевого игрового). При этом «ролевая игра» остаётся более узким понятием, чем «игра», но не столь ограниченным, как оно описывается в возрастной психологии.

Самое распространённое, но далеко не единственное определение «игры» находим в Большом психологическом словаре. Составители описывают игру как особый вид деятельности человека, осуществляемый в рамках специально созданных правил, сюжетов, принципов. При этом отмечается, что в игре в различной степени совмещается произвольность замысла и воспроизведение реальной жизни. По нашему мнению, в данном определении не уделено должного внимания развитию фантазии в любой игре (в том числе ролевой), хотя сказано о важности спонтанности игры. Несмотря на то, что акмеология рассматривает игру как одну из форм целенаправленного воздействия на взрослого человека и группы людей в рамках образовательных систем и практической деятельности, утверждается, что игра способствует развитию человека как личности и как профессионала [22].

Джон Дьюи доказывал, что игра представляет собой реализацию ребенком видов поведения, приобретенных на основе инстинктов, подражания и научения. Австрийский психолог Зигмунд Фрейд полагал, что игра - это способ символического удовлетворения ребенком его реально неудовлетворенных желаний. В словаре конфликтолога, один из его авторов - А.Я. Анцупов, выделяет игру как активность организма, направленную на условное моделирование развернутой деятельности [1].

А.Я. Анцупов, в рамках описываемой им теории, выделяет условия, включенные в процесс моделирования игры: анализ поведенческой деятельности людей, анализ возможных поступков, построение возможных моделей поведения, влияющих на деятельность в определенном промежутке времени; переход из состояния в состояние [1]. Заметим, что как таковое моделирование в психологии является исследованием объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих объектов, процессов или явлений с целью получения объяснений и предсказания этих явлений. Понятие игрового моделирования (равно как и ролевое игровое моделирование) как создание специально организованных процессов в группах обучающихся с целью создания пространства коммуникативной самореализации – важное понятие для нашего исследования, описывающее описанные ниже теории.

Для приобретения навыков и умений коммуникативного поведения в конфликте психологами и педагогами организовываются игровые процедуры, позволяющие приобрести опыт разрешения конфликтных ситуаций участниками. А.Я. Анцупов замечает, что игра связана с помощью усвоения нового опыта молодых поколений. Это утверждение дополняет мнение немецкого ученого К.Гросса, который впервые определил, что игра животных и детей носит упражняющую функцию. Гросс утверждал, что игра - это форма подготовки к будущей деятельности, создавая стимулы активности, плотно связывая это с творческой деятельностью. Отсюда формула, которую в свое время выдвинул Гросс: «мы не потому играем, что мы дети, но для того дано нам детство, чтобы мы играли» [1].

Следуя теории К. Гросса, обратимся к его словам об освоении социального пространства обучающихся: «функции игры заключаются не в познании окружающей действительности – хотя они служат и этому, – а в том, чтобы придать активности ребенка такую форму, чтобы не уводя от реальности, ослабить прямое взаимодействие с ней путем введения работы фантазии» [14].

Составители Большого психологического словаря конкретизируют вышесказанное, опираясь на труды Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, подчеркивая игру как ведущую деятельность ребенка-дошкольника, т. е. такой деятельностью, благодаря которой происходят главные изменения в психике ребенка; внутри которой развиваются психические процессы,

подготавливающие переход ребенка к высшей ступени его развития. Так Л.С.Выготский, описывая игру как ведущую деятельность в определенном возрастном периоде, подчеркивал, что игра вырастает из противоречия между социальными потребностями и практическими возможностями ребенка, и видел в ней ведущее средство развития сознания, а основа игры - способ освоения ребенком реальности [42].

Основываясь на суждениях вышеописанных учёных, а также теории Ж.Пиаже, приходим к выводу, что сенситивный период в развитии личности максимально сильно влияет на развитие коммуникативности. Это значит, что явления, повлиявшие на человека в этот период, повлияют на дальнейшее развитие его коммуникативности. Также важно замечание Ж. Пиаже о том, что на каждой стадии развития личности ребёнка (впоследствии обучающегося) проявляется свой тип игры. Выделяются следующие типы игр: сенсо-моторные, дооперациональных представлений (игры с предметами), конкретных операций, сложные дедуктивные игры [24]. Заметим, что в нашем исследовании подразумевается, что после обозначенных типов преобладающих игр у обучающегося, при достижении старшего школьного возраста, пройденные игры преобразуются в жизненную ролевую игру, которая описана в теории Э.Берна в виде жизненного сценария. Более подробно такую игру мы рассмотрим ниже, коснувшись теории ролевой игры.

Углубляясь в типологию игры, важно замечание Р.Корсини: независимо от своей формы или структуры, игра мотивируется взаимодействием состояний игрока с состояниями среды. Среда должна содержать элементы, допускающие чередование элементов мотивационного состояния индивидуума. Это порождает активность, характеризуемую удовольствием, интересом и ослаблением напряжения. Элементы, порождающие игровое поведение, могут быть аналогичны тем, которые пробуждают любопытство и вызывают исследовательское (или поисковое) поведение. Объединяя эту теорию со словами С.Л. Рубинштейна, заметим, что в игре у любого участника существуют цели, значимые для индивида по своему внутреннему содержанию[36].

Повторимся: детская игра создает условия развития коммуникативности. Однако основополагающим утверждением для нашего исследования является то, что в ролевой (сюжетной) игре дети, кроме воспроизведения отношений взрослых людей, вступая в различные коммуникации между собой, овладевают навыками общения, усваивают принятые в обществе ценности и нормы поведения, учатся уважать и соблюдать их. В среднем дошкольном возрасте главным содержанием игры являются отношения между людьми. Действия выполняются не ради них самих, а ради определенного отношения к другому в соответствии с взятой на себя ролью. Таким образом, в сюжетной игре старшего дошкольного возраста главным содержанием

становится выполнение правил, соответствующих сюжету и взятой на себя роли [41].

Игра в период детства выступала для подрастающей личности ведущей деятельностью, но и впоследствии игра не теряет своего ценностного смысла, оказывая влияние на человека на протяжении всей его жизни. Игры, в которые ребенок играл, роли, примеряемые на себя в детских играх, оказываются включенными в психологический сценарий, впоследствии подсознательно влияющий на взрослого человека. Э.Берн описывает детские игры и их развитие как один из факторов, оказывающих влияние на становление личности. Такой психологический сценарий воздействует на повседневную жизнь человека. Люди продолжают играть друг с другом в такие жизненные игры, проводя коммуникативные контакты на повседневном уровне (т.н. транзакции). Условно говоря, по Берну, «вся жизнь – игра». Поскольку императив, заложенный в ролевой дошкольной игре, влияет на «игру» человека в будущем.

И.М. Кондаков отмечает, что элементом данной игровой ситуации является игровое применение предметов, при котором значение одного предмета переносится на другой, и он используется в связи с приданным ему новым значением. Глубокие эмоциональные переживания, вызванные игрой, связаны с содержанием выполняемых ролей, качеством выполнения роли каждым ребенком и теми реальными отношениями, в которые вступают дети в процессе коллективной игры [23]. В среднем школьном возрасте детская игра исчезает из деятельности обучающегося, однако опыт, полученный в ней, влияет на коммуникативность в усложняющемся окружении жизни. Детская ролевая игра становится основой для ролевой игры общественной, которая является частью будущих коммуникативных навыков и их нагруженностью. Таким образом, обучающийся входит в общественную ролевую игру.

Не менее важные слова пишет К.Д. Ушинский: для ребёнка и подростка игра оставляет более глубокий след, чем жизненные события, в связи с их комплексностью. В жизни ребёнок ещё не реализовал себя, а в игре он делает это постоянно [56]. Схожие мысли находим у Г. Спенсера: игра - способ изживания накопившейся у ребенка энергии, т.к. в игре удовлетворяет свои потребности без стеснений. О том же отмечает Ш. Бюллер: игра - естественная школа воспитания [54].

Д.Б. Эльконин, на основании теорий описанных выше авторов, отмечает, что в игре важны именно социальные отношения между людьми (вне условий непосредственной утилитарной деятельности). При этом для достижения более прогрессивного развития личности, Н. Я. Михайленко и ряд ученых, опираясь на труды Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, выделяет способы постепенно усложняющихся игр: развертывание и обозначение условных предметных действий; ролевое поведение (следование ролевой

обстановки); сюжетосложение (сопутствующие действия внутри игры). О. М. Дьяченко дополняет, что с началом обучения в школе, роль игры в развитии ребенка уменьшается, но значительное место занимают игры с правилами - интеллектуальные и подвижные (спортивные) [55].

В играх с чёткими правилами складывается, совершенствуется, развивается поведение ребёнка, что описывается в своей книге Д. Эльконина «Психология игры». Д. Эльконин цитирует работы К. Гроса и Ф. Бойтендайка: «игра проявляется там, где развивающийся индивидуум в указанной форме из собственного внутреннего побуждения и без всякой внешней цели проявляет, укрепляет и развивает свои наклонности». Игра формирует у человека восприятие ситуаций, к которым он не готов, которые происходят сиюминутно, формирует навыки, «развёртывают» коммуникативный потенциал [56].

На важности правил также акцентирует внимание бихевиорист Д.Г. Мид, который в своих работах усложняет классическую бихевиористскую схему стимул-реакция, обращая внимание на проблему личности и осознания своего «Я». В своих исследованиях Мид доказал, что человеческая личность формируется в ходе социального взаимодействия с другими людьми. В общении с разными людьми индивид играет разные «роли». Личность его, таким образом, представляет собой своеобразное объединение различных ролей, которые он на себя принимает. Мид отмечает возрастное изменение положения «ролей» в жизни человека и её различные формы.

Так, по мнению Мида, в начале жизни у ребёнка нет самосознания, но по мере вхождения в социальные взаимодействия, перенимая навыки общения, ребёнок учится играть роли, получая таким образом возможность объективно оценить своё поведение, что, в свою очередь, позволяет ребёнку осознать себя как социального субъекта. В этом процессе существенное положение занимают ролевые игры, в которых дети учатся принимать на себя различные роли, соблюдая определённые правила игры. Таким образом, идея «Я» возникает из социального окружения, и вследствие существования множества социальных сред существует возможность развития множества разных типов «Я». По мнению Мида, ролевая игра позволяет ребёнку примерить на себя различные роли, развить произвольность поведения, овладеть общепринятыми общественными нормами, так как в игре присутствует так называемый «обобщённый другой» - правило, которое необходимо выполнять. «Обобщённый другой» воспринимается детьми как обобщённый партнёр, который следит за деятельностью детей, не позволяя им отклоняться от нормы [34].

Игра обучающегося, наполненная сюжетами и правилами, используемая подростком как актуализация коммуникативности, в рамках данного исследования обозначена как сложноструктурируемая. Как говорилось выше, в дошкольном и младшем школьном возрасте такая игра несёт детский

характер, хотя и наполнена ролями, чертами окружающей действительности и особенности общества, в котором живёт ребёнок. И.М. Кондаков отмечает, что элементом данной игровой ситуации является игровое применение предметов, при котором значение одного предмета переносится на другой, и он используется в связи с приданным ему новым значением. Глубокие эмоциональные переживания, вызванные игрой, связаны с содержанием выполняемых ролей, качеством выполнения роли каждым ребенком и теми реальными отношениями, в которые вступают дети в процессе коллективной игры [23]. В среднем школьном возрасте детская игра исчезает из деятельности обучающегося, однако опыт, полученный в ней, влияет на коммуникативность в усложняющемся окружении жизни. Детская ролевая игра становится основой для ролевой игры общественной, которая является частью будущих коммуникативных навыков и их нагруженностью. Таким образом, обучающийся входит в общественную ролевую игру.

В общественную ролевую игру на повседневном уровне, так или иначе, вовлечены все люди в социуме. Постепенное вхождение в поле социализации обязывает обучающегося научиться воспринимать, в том числе, и чужие ролевые пространства, налаживать взаимодействие между ними посредством коммуникации на соответствующем уровне. Однако в силу различных особенностей (в том числе различных коммуникативных барьеров, которых мы коснёмся позже), описанные процессы могут не достигать необходимой эффективности в жизни человека, и, в частности, у подростка. Описанными выше учёными подмечено: применение успешных ролевых установок напрямую влияют на коммуникативность человека, а, учитывая разобранные возрастные игровые особенности взросления, оптимальная реализация коммуникативности в данной области совпадает с подростковым возрастом.

Разработкой и применением методик работы с ролевыми установками и их взаимосвязью с поведением в психологии и психоанализе с видимой успешностью занимались многие учёные и исследователи. Среди них психоанализ З.Фрейда (исследования влияния социального окружения человека), ролевая теория коммуникации Э.Берна (теорию психоанализа личностных я-состояний, названных им трансакциями). При этом в трудах Э.Берна достаточно подробно подвергаются анализу общественные ролевые игры, их влияние на личности людей, их поведение и поведенческие установки (в его трактовке – «жизненные сценарии»), само поле игры (ролевая среда) выпали из общего контекста. З. Фрейд и Э.Берн рассматривают тенденцию коммуникативности и её сформированность на данный момент, теория гештальтов и психодрамы позволяют выявить человеческие ролевые коммуникативные prerogatives, где психотерапевтические приемы позволяют создавать условия для успешного решения жизненно-ролевых перспектив личности. Однако данная теория связана с общественной ролевой игрой лишь косвенно [31].

Общественная игра и «жизненный сценарий» являются основополагающими в теории Э. Берна. По Берну в каждом человеке живёт сразу три личности: Ребёнок, Взрослый, и Родитель. Каждый раз, когда любой человек начинает взаимодействие с другим, он обращается к нему на уровне одной из его личностей, а другой человек также отвечает ему от одного из принятой на себя роли. Такое общение Э. Берн называет обменом транзакциями. Другими словами транзакция – это единица общения между двумя людьми, коммуникативный факт. Для данного исследования важно то, что транзакция - метод социального переучивания, конечной целью которого является формирование гармоничной социально-адаптированной личности[4].

Общественную игру обучающегося можно обозначить термином «ролевая игра», но под этим мы не подразумеваем детскую игру в прямом смысле. Ролевая игра основана на воображаемых ситуациях. Однако воображаемая ситуация является неотрывно связанной с жизненными ситуациями, которыми наполнен жизненный сценарий, описанный в трудах Э. Берна и его последователей. В воображаемой ситуации человек вступает в коммуникативный контакт с другим играющим, но не на повседневном разговорном языке, а используя речевые обороты и понятия, соответствующие выполняемой роли. Т.е. реализуется важная составная часть игры - ролевое общение.

На основании учёных, изучавших понятие игры, сделаем вывод, что формирующиеся модели поведения в игре раннего возраста отрабатываются и принимают форму навыков общения в общественной игре обучающегося. По Э. Берну, навыки общения в жизненной игре опираются на жизненный сценарий и, как результат, на личностную роль, которую человек применяет в различных ситуациях. Другими словами при общении друг с другом, люди используют ту жизненную роль, в которой они более всего уверены (т.е. ведут себя стереотипно, в соответствии с ведущим модусом). В теории Я-концепции такая уверенность описывается как Я-образ, являющийся некой глобальной самооценкой, воспринимаемой человеком адекватно и неадекватно, реально и идеально, структурированно и дезинтегрированно. Наиболее важно различие образов «Я-реального» и «Я-идеального», описывающие желательное и действительное представление человека о самом себе [22]. Разница между реальным и идеальным образом может сказываться на успешности коммуникаций.

Следует заметить, что при неэффективной коммуникации человек применяет такие модели коммуникативного поведения, что они не подходят к текущей ситуации. В ином случае человек испытывает затруднение в выборе коммуникативного поведения, а значит, не владеет техниками общения, не обладает разнообразными моделями коммуникаций, затрудняется в выборе оптимального подбора коммуникации к месту и времени предполагаемого (реального) общения, что особенно применимо к

обучающимся подросткам. Такие затруднения, вызванные недостаточной коммуникативной самореализацией, влияют на общение, затрудняют его. Другими словами – являются (коммуникативным) барьером для успешного коммуникативного контакта. Для возможности исправления процесса общения необходимо сопоставление Я-образов, однако для взрослого человека это может быть затруднительно в связи с тем, что время формирования коммуникативных навыков давно прошло.

Из всего вышесказанного следует вывод, что на основе «эффекта Зейгарник» (в силу особенностей протекания психических процессов, наибольший эффект к запоминанию имеют незавершенные действия), при правильно организованной ролевой игре со специальными психолого-педагогическими задачами для обучающихся под руководством психолога-педагога, еще на этапе создания игрового пространства, происходит качественный переход от неэффективных коммуникативных стратегий и тактик к более эффективным. Тем более, важно использовать игровую среду, поскольку у вовлеченного исподволь человека в специально организованную ролевую игру формирование жизненных установок, поведенческих модусов в области коммуникативности происходит в соответствии с моделями по типам инсайта (внезапного достижения эмоционально-умственного состояния) и импринтинга (проявление навыков, полученных в ролевой игре, в повседневной жизни) [30].

Организационная основа такого вида ролевых игр закладывается на стадии проектирования и представляет собой постоянную работу организаторов не только над элементами игры, но и над ролевым пространством. Ролевое пространство должно привести участника к инсайту путём активизации его собственных коммуникативных возможностей. Рассматривая специально организованную ролевую игру как возможность влияния на успешность коммуникации участников, заметим, что её особенность состоит в вовлечении игрока в созданное игровое пространство.

Отметим, что в данном исследовании под настольной ролевой игрой подразумевается организованная игра для обучающихся подростков. Подобные мероприятия в нашем обществе – не редкость, однако говоря о них, обычно подразумевается хобби или досуг. В данном исследовании специально настольная ролевая игра рассматривается как «тренажёр», как площадка сложноструктурированного коммуникативного упражнения. Понятие специально организованной ролевой игры и особенности создаваемого психологического пространства мы раскроем ниже.

Понятие игры рассмотрено в начале настоящего параграфа, поэтому не рассматриваем его повторно, однако заметим, игровая часть в обсуждаемом организованном пространстве выступает как единая зона вовлечённости всех участников, с опорой на взаимодействие с творческим и коммуникаивным потенциалом учащегося. Ролевая игра также рассмотрена выше, в

описываемом пространстве выступает в виде набора ролей, выдаваемом участникам. «Ролевая» - значит жизненная, вне зависимости, какие роли применяет на себя подросток, создавая персонажа. Игрок волен, в рамках правил, создать себе альтер-эго таким, каким не позволит себе быть в общественной игре [62]. В такой игре «роль» становится персонажем участника, подразумевая погружённость и отыгрыш. Ролевой компонент в игре - это вопрос «кто будет следующим». Подросток задает себе и другим участникам этот вопрос, когда они вводят в игру своих персонажей. Такое коммуникативное взаимодействие необходимо для того, чтобы игра могла развиваться.

Настольная ролевая игра – это совместная развлекательная деятельность с множеством проявлений. Настольная ролевая игра как явление берёт свое начало в 1970-х годах. Первым коммерчески успешным проектом в этой сфере стала настольная ролевая игра «Dungeons and Dragons», выпущенная в 1974 году компанией TSR, Inc. Авторы проекта, Гэри Гайгэкс и Дэйв Арнесон, не ждали громкого успеха, планируя продать около 50 тысяч экземпляров, которые, однако, обернулись двумя миллионами реализованных копий игры. Новое явление быстро нашло сторонников из разных возрастных и социальных групп, зародив таким образом целое движение.

В 1980-ые годы Dungeons and Dragons привлекли негативное внимание западной прессы. Начавшаяся полемика в конечном итоге создала новые сложности и замедлила процесс адаптации, принятия и роста настольных ролевых игр широкой публикой. Однако, несмотря на это обстоятельство, использование настольных ролевых игр в образовании и терапии медленно расширялось. В десятках научных исследований приведены показатели, которые показывают, что настольно-ролевые игры могут помочь многим, если не большинству групп населения от детей до стариков, от людей, неспособных к обучению, до людей с ограниченными физическими возможностями, и даже помочь с некоторыми формами душевных заболеваний [64].

Настольно-ролевые игры – кооперативная, импровизационная, структурированная и свободная форма интерактивных историй [62], которая происходит в воображении участников, обычно сидящих вокруг стола и использующих бумагу и карандаш для ведения записей о событиях и персонажах. Обычно один из участников избирается для совершения действий рассказчика, или рефери, этого не соревновательного рекреационного опыта, известный под разными наименованиями либо как «мастер игры», либо как «мастер подземелий». «Мастер игры» создает или изменяет место действия, в котором другие участники, «игровые персонажи», будут взаимодействовать со всеми остальными игроками и с разными «неигровыми персонажами» под контролем «мастера игры». Группа

участников затем развертывает серию социальных взаимодействий и событий для получения опыта, похожего на участие в театре импровизации, но, как правило, без физического воплощения каких-либо действий их персонажей.

Для этих игр существует почти неограниченное количество возможных мест действия, «сеттингов», представленных почти во всех жанрах от средневекового фэнтези до научной фантастики, «Дикого Запада», ужасов, мистики, альтернативной истории, военных действий и многого другого. Если людям интересен сценарий из литературы, визуального искусства, фильмов, музыки, легенд, фольклора, истории или другого источника, его почти наверняка можно включить в настольную ролевую игру в качестве места действия.

В отличие от остальных социальных игр, соревновательных по своей сути, большинство настольных ролевых игр являются кооперативными, не имеют четко определенных победителей или проигравших или заранее определенного окончания игры. Вместо этого целью является получение взаимовыгодного опыта настолько долго, насколько этого захотят участники. [64]

Поскольку настольная ролевая игра представляет собой комплексное межличностное взаимодействие, игровое сообщество заинтересовалось проблемой описания структуры и внутренних механизмов происходящих за игровым столом явлений. При разработке данного вопроса ключевой задачей было выделить и структурировать ключевые составляющие игрового процесса, понять их взаимосвязи и закономерности. Одной из наиболее работоспособных моделей, направленных на решение означенной проблемы, стала Большая Модель, созданная Роном Эдвардсом [60].

Большая Модель представляет собой иерархически расположенные понятия, расставленные по принципу «от большего к меньшему», причём понятия, иерархически расположенные ниже, всегда включены в контекст понятий, расположенных выше. Визуально Большая Модель представлена на рисунке №1.

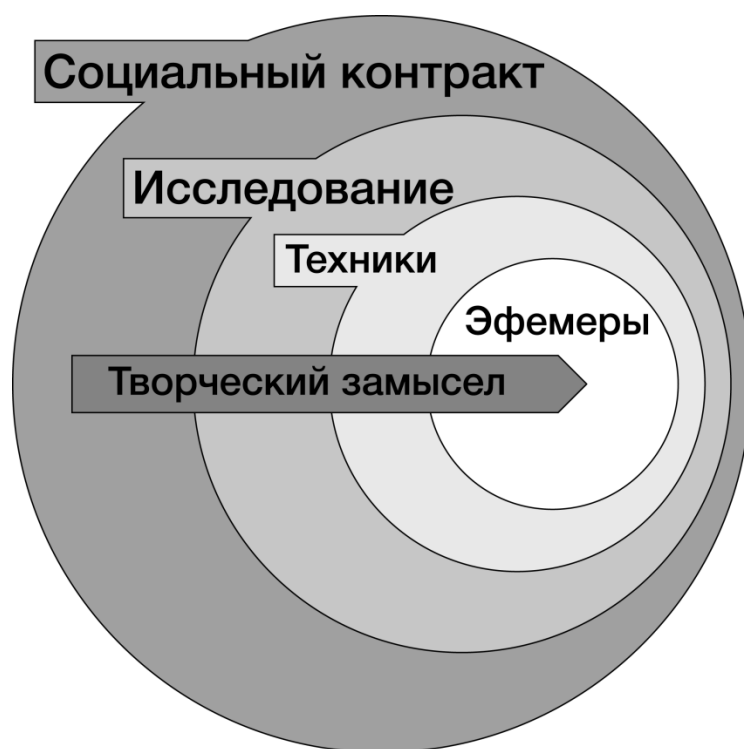


Рисунок 1. Визуальное представление Большой Модели

Главенствующую позицию в иерархии, созданной Роном Эдвардсом, занимает понятие «социальный контракт». Сам Эдвардс определяет «социальный контракт» как все взаимодействия и отношения, имеющие место в игровой группе, включая эмоциональную связь, материально-технические договоренности и ожидания. Все ролевые игры являются подмножеством «социального контракта».

Следующим по иерархии элементом идёт «исследование». «Исследование» является комплексной составляющей Большой Модели и в самом общем виде представляет собой все воображаемые события, места и личности. Совместное «исследование» воображаемого мира составляет основу любой настольной ролевой игры. Как комплексная составляющая, «исследование» подразумевает несколько входящих в него элементов: «персонаж», «сеттинг», «колорит», «ситуация» и «система».

«Персонаж» в Большой Модели – личность, живущая в воображаемом мире игры. Традиционно, каждый игрок владеет одним персонажем – такие персонажи называются «игровыми персонажами». Исключение составляет «мастер игры», так как он владеет всеми остальными персонажами, так называемыми «неигровыми персонажами». Исследование персонажей зачастую увлекает игроков, так как понимание мотивов действий персонажей может помочь игроку в проблемной ситуации.

«Сеттинг» представляет собой конкретное место и время, на которые приходится события игры. Как уже было означено выше, «сеттинг» может опираться как на архетипичное представление о конкретной исторической

эпохе, так и на произведения литературы и искусства. Распространённым явлением является создание «сеттингов» специально для настольной ролевой игры.

В понятие «Колорит» включены разнообразные детали, придающие антураж игре. Такие детали не влияют на развитие ситуации в целом, но их использование качественно улучшает ощущения от игры в целом. Примером деталей «колорита» может быть летающий город для сказочного «сеттинга» или космический корабль для «сеттинга», описывающего далёкое будущее.

Следующий элемент – «ситуация» - представляет собой взаимодействие, возникающее между персонажами и элементами «сеттинга». Чаще всего «ситуация» делится на конкретные «сцены» - элементарные составляющие настольной ролевой игры. «Ситуация» необходимо прежде всего для того, чтобы связать между собой «сеттинг» и «персонажа».

Наконец, последний элемент исследования – «система». «Система» является средством описание сода вымышленных событий по время игры. Именно «система» определяет порядок создания «персонажей», предоставляет информацию об исходе воображаемых событий, поощряет и развивает «персонажей». «Система» является организующим ядром в данной иерархии.

Следующая иерархическая единица Большой Модели – «инструменты». Этот элемент имеет много общего с «системой». Роль «инструментов» сводится к процедурам, проводимым в ходе игры для включения в Общее воображаемое пространство персонажей, мест и событий.

Последним элементов Большой Модели является «эфмер». Роль этого элемента заключается в том, чтобы показать действие или состояние в процессе игры. Например, «эфмера» имеет место, когда игрок меняет отношение к персонажу, сменяя повествование от первого лица повествованием со стороны.

Отдельным элементом системы, выходящим за рамки означенной иерархии, является «творческий замысел». Значение этого понятия проще всего определить как предпочтения игровой группы. «Творческий замысел» позволяет разделить происходящие за игровым столом и в Общем воображаемом пространстве события по степени важности для конкретной игровой группы. Исходя из основных составляющих игрового процесса, выделяются типов предпочтений, к которым может склониться игровая группа.

Первый тип – так называемый «геймизм». Группы с таким «творческим замыслом» предпочитают преодоление препятствий и фокусируются на стратегии и развитии персонажей. Для игроков, придерживающихся данного

приоритета, характерно повышенное внимание к тем «сценам», которые ставят сложные задачи, требующие глубокого осмысления ситуации. При этом «сцены», посвященные взаимодействию с «сеттингом», но не создающие для игровой группы проблем, воспринимаются как вспомогательные, не вызывающие интереса. Зачастую «геймисты» ставят перед собой вне игровые цели. Существеннее вложиться в победу, лучше снарядить игрового персонажа, превзойти в степени успешности остальных игроков – мотивы, влекущие сторонника подобного взгляда на игру.

Второй тип – «нарративизм». Суть этого «творческого замысла» заключается в приоритетном положении сюжета и истории. В процессе игры участники с большим удовольствием уделяют внимание описаниям, становясь полноценными соавторами наряду с «мастером игры». При подобном подходе к игре участники предпочитают социальные конфликты боевым столкновениям. «Нарративисты» предпочитают игры, где перед ними ставится моральный выбор. Драматизм играет для них ведущую роль.

Третий тип – «симуляционизм». Сторонники этого подхода предпочитают исследование мира, ставя остальные элементы игры на второй план. Кроме того, данный тип «творческого замысла» предполагает глубокое вхождение в роль и получение удовольствия от взаимодействия с миром и персонажами, как игровыми, так и неигровыми. «Симуляционисты» предпочитают игры, богатые хорошо продуманным «колоритом».

Опираясь на все означенные особенности настольной ролевой игры, можно провести логические параллели с существующими в психологической науке теориями и представлениями о игре и роли игры в жизни человека и общества. По нашему мнению, настольная ролевая игра в наибольшей степени близка к таким теориям, как концепция Э. Берна, теория бихевиоризма, теория психодрамы. Подобное сравнение связано с тем, что, подобно внутренним ролям, описанным Э. Берном, участник принимает на себя роль персонажа, действует от его лица, принимает решения и вступает во взаимодействие с другими участниками процесса, которые также приняли на себя роли своих персонажей. При этом игрок может заложить в своего персонажа те черты и качества, которыми хотел бы обладать сам. Участвуя в игровом процессе, игрок постоянно получает определенные стимулы от «мастера игры» и от других участников, и выдаёт свои реакции, выстраивая таким образом всю свою деятельность за игровым столом. Разыгрывая различные эпизоды, участники получают удовлетворение именно от личного участия и от переживаний собственного персонажа, а не от наблюдения за действиями других игроков.

Ассоциируя себя со своим персонажем, игрок получает возможность реализовать себя в тех областях, которых он обычно по той или иной причине избегает в своей жизни. Игрок принимает решения, на которые он не решился бы в привычной ему обстановке, принимает риск и учится на

приобретённом опыте. Важнейшим аспектом данного процесса является то, что приобретённый опыт остаётся у участника игры и может стать основой для качественного роста его личности.

При детальном рассмотрении настольная ролевая игра открывает определенные черты сходства с теорией Э. Берна. Следует обратить внимание на то, что настольная ролевая игра основывается на заранее продуманном сценарии, в котором участвуют люди, принимающие на себя определённые роли. Эти роли взаимодействуют между собой, и одновременно с этим участники, принявшие роли, также взаимодействуют между собой. У игрока складываются отношения с воображаемым пространством, с другими игроками, со своим персонажем и с персонажами окружающих. Возникает структура, схожая с транзакцией, описанной Э. Берном [4]. Проходя через череду стимулов и реакций, игрок в итоге получает возможность реализоваться в группе, приобретает уверенность в собственных силах, разрешает внутренние кризисы.

Безусловно, для эффективного и позитивного влияния настольной ролевой игры на ее участников необходимо проводить тщательную подготовку, подчиненную четко поставленным принципам. Среди ключевых принципов можно назвать несколько. Во-первых, «мастеру игры» важно обращать внимание как на коммуникационную, так и на материально-техническую составляющую настольной ролевой игры. Поддержка вовлеченности игрока посредством не только вербальных, но и иных источников, позволит более эффективно построить взаимодействие за игровым столом. Кроме того, ситуации, в которые «мастер игры» будет ставить игроков, должны призывать их к кооперативным действиям, провоцировать на работу в команде. Кроме того, «мастеру игры» следует разнообразить не только описание мира, но и самих не игровых персонажей, что позволит не только повышать вовлеченность игроков, но и положительным образом влиять на их опыт социального взаимодействия.

Исходя из вышеозначенной характеристики структуры настольной ролевой игры, а также ее преимуществ и особенностей, можно прийти к выводу, что настольная ролевая игра представляет собой сложное явление, имеющее определённую психотерапевтическую составляющую. Благодаря своей многогранности, настольная ролевая игра способна предоставить широкий спектр возможностей для применения в терапевтической и педагогической среде.

В последние годы в школах наблюдается широкое применение игровых технологий. Это отражено как в учебной, так и внеучебной деятельности. Элементы ролевой игры находят себе применение в преподавании всего спектра основных школьных дисциплин. Расширяется увлечение школьников настольными играми, о чём можно судить по росту участия школьных команд в фестивалях настольных игр разного уровня. Однако применение

настольных ролевых игр по-прежнему остаётся непопулярным в российской образовательной среде.

По-другому ситуация обстоит в школах Европы и Америки. Интерес к возможностям настольной ролевой игры как метода работы с детьми постепенно рос со времени появления этого явления. Кризис, возникший вокруг ролевого движения в 1980-е годы, связанный со скандалом в СМИ, несколько замедлил развитие данного направления, но не остановил. В ответ на устойчивые негативные публикации в этот период времени появились десятки исследований, направленных на доказательство или опровержение высказываний, сделанных против настольных ролевых игр. Возможно, публичная огласка стала фактором отсрочки принятия настольных ролевых игр психотерапевтическим сообществом. Конечным результатом этого стало то, что большое количество людей стали избегать или вовсе запрещать настольные ролевые игры и связанные с ними книги и компоненты. В течение нескольких лет были случаи, когда школы и магазины возвращали и прекращали распространение книг, запрещали внеучебную деятельность [64].

Несмотря на значительные препятствия, постепенно настольные ролевые игры проникли в образовательную среду. Сначала они проявлялись в экспериментальных программах, в основном по различным социальным дисциплинам [63]. По мере того, как настольные ролевые игры показывали свою эффективность в образовательном процессе, их всё охотнее стали принимать в качестве действенного метода по стимулированию интереса учащихся к школьным предметам [83]. В последнее время настольно-ролевые игры как часть учебных планов становятся все более распространенным явлением в академических дисциплинах для всех возрастов, от младшей школы до старшей, а также для колледжей. Эти курсы охватывают широкий спектр дисциплин, включающий лингвистические науки, математику и статистику, социальные дисциплины, историю [69], а также английский, изучаемый в качестве второго языка. Благодаря тому, что настольные ролевые игры ориентированы на вербальное взаимодействие, они оказывают определенный положительный эффект на социальные навыки обучающихся (в том числе языковые), которые являются ключевыми для настольной ролевой игры [75]. Большинство, если не все, настольно-ролевых игр обычно используют кубики, которые выражают неконтролируемую случайность последствий в определении успешности различных действия персонажа игрока. Это постоянное использование переменных означает, что участники будут погружены в математический и статистический анализ, и алгебраические исчисления. Настольные ролевые игры имеют социальную природу, и направлены на развитие социальных навыков. Часто участники поддерживают длительные дружеские отношения и учатся взаимодействовать с людьми, с которыми не имеют больше ничего общего при обычных условиях [64].

Таким образом, мы выявили ряд ключевых черт, характеризующих настольную ролевую игру. Во-первых, настольная ролевая игра – это вид игровой деятельности, то есть участники настольной ролевой игры участвуют в процессе, который ценится ими сам по себе. Во-вторых, настольная ролевая игра может осуществляться только коллективно, совместно, и требует от участников постоянного участия в коммуникативном взаимодействии, лежащем в основе настольной ролевой игры. В-третьих, настольная ролевая игра является видом ролевого взаимодействия, которое лежит в основе многих педагогических и психологических методик. Исходя из всего вышесказанного, настольную ролевую игру можно определить как комплексную кооперативную игровую деятельность, направленную на решение ряда разнородных задач, поставленных в рамках построенного участниками игры «общего воображаемого пространства», ориентированную на продолжение процесса и не имеющую чёткого заранее определённого результата.

1.2. Психологические особенности организации настольной ролевой игры с участием детей-подростков

Участие детей-подростков в настольной ролевой игре накладывает ряд особенностей на процесс ее организации и проведения. От педагога-организатора требуется чёткое понимание возрастных особенностей подростков. Прежде, чем приступить к перечислению ключевых принципов применения данного метода в работе с детьми-подростками, необходимо рассмотреть основные возрастные особенности подросткового возраста.

Подростковый возраст характеризуется тем, что личность находится в двойственном состоянии. С одной стороны, подросток всё ещё пребывает в зависимом, «детском состоянии», с другой – претендует на «взрослые» права. В этот период происходит познание ответственности, с которой неизбежно придётся сталкиваться в дальнейшей жизни. В то же время с подростком происходят биофизиологические изменения, которые также оказывают своё влияние на процессы, происходящие в его жизни.

Возрастные границы данного периода размыты из-за большого количества мнений на этот счёт. Однако в для большинства позиций характерна общая тенденция, проявляющаяся в определении верхних и нижних границ подросткового возраста: начало данного периода чаще всего ассоциируют с начинающимися биофизиологическими изменениями, окончание же связывают с завершением социальной адаптации подростка.

При определении границ подросткового возраста психологи ориентируются не только на психологические, но и на социокультурные особенности подростков. Это связано с тем, что менее обеспеченные подростки вынуждены быстрее проходить переходный период ради помощи семье, в то время как представители интеллигенции могут себе позволить

получение высшего образования, что добавляет несколько лет к подростковой стадии их жизни. Означенные факторы создают определённые помехи при попытке определить чёткие возрастные границы переходного периода. Однако, несмотря на это, уже в XX веке появляется несколько периодизаций, претендующих на наиболее общий спектр применения. К примеру, Л.С. Выготский, при рассмотрении процесса взросления, разделил его на три основные стадии – на органическую, половую и социальную. На ранних этапах развития человечества последние две стадии совмещались в одну, но по мере развития границы их расширялись, ставя половое взросление раньше, а социальное – позже [10].

Говоря об особенностях подросткового возраста, можно выделить, прежде всего, его крайнюю противоречивость. По наблюдению американского психолога С. Холла, важным элементом подросткового возраста является кризис самоосознания, проявляющийся главным образом в нестабильности самооценки подростка. По мнению Холла, преодоление этого кризиса позволяет молодому человеку постичь собственную индивидуальность [38].

Еще одним классическим теоретиком возрастной психологии подростков выступает Э. Шпрангер. Характеризуя особенности данного возрастного периода, Шпрангер акцентировал внимание на повышенной требовательности подростка к себе. По мнению Шпрангера, подросток в переходный период не удовлетворён собой; это период пессимизма и повышенной нервозности. Выделяя разные варианты переживания подросткового возраста, Шпрангер показывает, что молодой человек может проходить через этот период как спокойно, так путём бурных перепадов, либо же справляясь с трудностями через собственную дисциплинированность и самоконтроль.

Небезынтересной для данного исследования является концепция Ш. Бюлер и исследования Г. Гецер, расширившие эту концепцию. Ш. Бюлер при рассмотрении особенностей подросткового возраста опиралась на биофизиологический фактор, акцентируя своё внимание на проблеме пубертатности. опираясь на этот подход, Ш. Бюлер разделила подростковый возраст на две фазы: негативную и позитивную. Причем позитивная фаза является переходной стадией от подросткового возраста к юношеству. Негативная фаза в концепции Ш. Бюлер – это период повышенной чувствительности, недовольства, физического недомогания, душевных терзаний. Наступающая же после неё позитивная фаза представляет из себя период умиротворения и принятия подростком самого себя [6]. В своих исследованиях Г. Гецер дополняет описание негативной фазы новыми подробностями. Так, по мнению Г. Гецер, данный период является не только кризисным, но и период «мечтательности» [11]. Именно на эту фазу приходится всплеск творческой активности подростка, его стремления через

креативных подход выразить и упорядочить свои стремительно меняющиеся представления о мире и о себе.

В рамках данного исследования особенно важно рассмотреть также исследования В. Штерна, и в особенности его концепцию «серьёзной игры». Ставя в основу своей концепции именно личность подростка, Штерн акцентировал внимание на том, что в период взросления подросток переходит от детской игры к ответственной деятельности. Именно эту деятельность В. Штерн и назвал «серьёзной игрой» [53]. Это явление характеризуется субъективной серьёзностью, и, несмотря на отсутствие непосредственной практической пользы, именно она, согласно мнению В. Штерна, учит молодого человека целеполаганию, планированию, способствует пониманию собственных возможностей, готовит к дальнейшей успешной деятельности уже в качестве самостоятельного участника общественных отношений [38].

Как отмечалось ранее, для настольной ролевой игры характерна постоянная ситуация выбора. Выбор в данном случае является одним из немногих действенных средств развития событий игры. И участвующие в игре подростки ставятся перед необходимостью принятия решений. Данный факт коррелирует в концепцией американского психолога Э. Эриксона, который полагал, что выбор и потребность в выборе крайне важна для человека. Проанализировав жизненный путь ряда исторических личностей, Эриксон показал, что рано или поздно перед каждой из них вставала необходимость принятия волевых решений, и факт принятия выбора оказывал существенное влияние на дальнейший жизненный путь рассмотренных личностей [33].

Немало исследователей обращают внимание на проблему подросткового эгоцентризма. Так, Ж. Пиаже обращал внимание на освобожденные от критического осмысления максималистические желания подростков. По его мнению, подростки не оценивают свои силы, не обращают внимание на конкретику, смотрит на мир с прагматической точки зрения. Поддержал и развил идеи Пиаже американский психолог Д. Элкин. Рассматривая проблему подросткового эгоцентризма, Элкин обратился к повышенному вниманию подростка к самому себе. Претерпевая неконтролируемые изменения в собственной жизни, подросток убеждается в том, что всё внимание окружающих приковано только к нему. Поскольку данное представление расходится с истиной, Д. Элкин дал ему название «воображаемая аудитория». Характерной особенностью данного явления является то, что подросток пытается предугадать общественную реакцию на самого себя, но не способен к тому, чтобы сделать это объективно, так как неизбежно проецирует на «воображаемую аудиторию» собственные переживания, таким образом отождествляя свое миропонимание с общественным и становясь ее центром внимания. Таким образом,

проявлением подросткового эгоцентризма является неспособность одного отличить предмет своего мышления от чужого. В то же самое время подросток склонен воспринимать свои переживания как нечто уникальное и неповторимое, собственноручно обрекая себя на мысль о собственной обреченности на непонимание [38].

Если обратиться к классикам отечественной возрастной психологии, то, несомненно, основное внимание следует уделить исследованиям Л.С. Выготского. В своих работах Выготский связывает процесс взросления с выбором определённого интереса. При этом выделяются четыре основных типов интереса: эгоцентрическая доминанта, то есть интерес подростка к самому себе, доминанта дали – интерес к масштабным, обширным объектам, доминанта усилия – интерес подростка к сопротивлению, волевому усилию, преодолению трудностей, доминанта романтики – интерес подростка к чему-то неизведанному, интерес к приключениям, даже к героизму [9]. В контексте данного исследования подобное представление о подростковом возрасте приобретает особый смысл. Для каждого из типов интереса, выделенных Л.С. Выготским, можно подобрать определённые принципы организации настольной ролевой игры, которые сумеют ответить потребностям конкретной подростковой игровой группы. К примеру, в случае доминанты усилия имеет смысл уделить внимание «геймистскому» подходу, а при доминанте романтики – «симулиционизму».

Небезынтересен взгляд Выготского на роль фантазии в жизни подростка. По мере овладения подростком логическим мышлением он начинает рационально познавать мир. Под воздействием этого процесса фантазия ребенка претерпевает изменения, составляя связку, включающую в себя не только воображаемый образ как конечный продукт, но и понятие, получаемое через наглядный образ. Фантазия разделяется на субъективное и объективное воображение. По мнению Выготского, благодаря действий воображения и фантазии подросток получает возможность продумать, предвосхитить свой жизненный план [9].

Другим классиком отечественной возрастной психологии, чьи исследования отсылают уже не столько к когнитивному развитию, сколько к деятельности, является Д.Б. Эльконин. По его мнению, на становление каждого следующего периода жизни влияет ведущая деятельность предыдущего этапа. В частности, подростковый этап характеризуется повышенным интересом к себе в том числе из-за того, что на предыдущем этапе ведущей деятельностью была учебная. Поиск себя для подростка становится причиной столкновения с действительностью. Анализируя процесс возрастных изменений подростка, Эльконин говорит о первичности психологических факторов относительно физических. Подросток стремится к социальному положению неотличному от взрослого, поскольку субъективно он уже готов признать себя взрослым, однако объективно этого сделать

нельзя. Объективная зрелость наступает лишь тогда, когда индивид действительно готов к сосуществованию с другими членами общества на равных правах и обязанностях [эльконин]. Для достижения данного результата подросток обычно обладает только одним стабильным каналом получения актуальной информации – через наблюдение за окружающими взрослыми. Однако в случае настольной ролевой игры подросток получает возможность через своего «игрового персонажа» принять участие в социальных реалиях от лица взрослого, получая таким образом возможность отработать на практике уже полученные навыки, а также, при помощи педагога-организатора, выполняющего роль «мастера игры», получить информацию о других способах социальных взаимодействий. В данном примере роль педагога-организатора заключается еще и в том, чтобы поощрять положительные представления о взрослом поведении, например ответственность, инициативность, адекватность, вежливость, и пресекать попытки поверхностного подражания девиантному поведению взрослых. Для достижения объективной зрелости подростку следует повзрослеть не только в социальном, но и в интеллектуальном плане. Причем если достижение социальной зрелости предполагает сотрудничество ребенка и взрослого, передачу социального опыта от одного к другому, то интеллектуальная зрелость подразумевает под собой стремление подростка к самореализации, прежде всего через творческую деятельность.

Таким образом, несмотря на отличия позиций различных авторов в вопросе о сущности подросткового возраста, все они сходятся по ряду параметров. Во-первых, в том, что подростковый возраст – это возраст перехода индивида из детского общества во взрослое. Это состояние перехода и неопределённости является одной из причин кризисности данного возраста. В сочетании с биофизиологическими факторами, переходное состояние подростка создает определенные сложности во взаимоотношении его с обществом. Все авторы сходятся на том, что проявления агрессии у подростков связаны не с дурным нравом самого подростка, а с его потребностью выразить внутренний конфликт вовне. Помимо агрессивности, внутренний конфликт подростка перерастает в крайнюю противоречивость данного возраста. Это проявляется и в резких перепадах настроения и активности, и в смене вкусов и предпочтений, и в попытках показать свою уникальность в сочетании со стремлением идентифицировать себя с определенной группой. В то же время, подросток крайне романтичен, идеалистичен и наивен. Мышление подростка обладает невероятной широтой, но средства, которым он располагает, не дают ему достичь честолюбивых целей. Педагогу-организатору в работе с подростками стоит опираться на то, что основной формой деятельности для подростка является общение, а целью подростка является интеграция во взрослое общество, что связано с ведением сложной деятельности, создающей впечатление серьезности происходящего.

При организации настольной ролевой игры с подростками педагогу-организатору стоит учитывать определённое сходство данной формы работы с терапевтической методикой психодрамы. С учетом всех означенных выше особенностей нужно понимать, как работает психодрама, чтобы максимально использовать ее достоинства и нивелировать недостатки. Для выполнения данной задачи обратимся к истории и характеристике психодрамы и отдельных её направлений.

Методику психодрамы разработал Якоб Морено в 1920-х годах. Сама по себе психодрама как методика являет собой терапевтический групповой процесс. Ключевой особенностью психодрамы является её опора на импровизацию, что позволяет в полной мере раскрыть внутренний мир человека. Во время импровизации участник психодрамы может погрузиться в свои переживания и, при помощи других участников, найти ответы на волнующие его вопросы [44].

Разрабатывая свою теорию, Я.Морено обратил особое внимание на спонтанность и её роль в жизни и развитии человека. В свойственной ему манере, Морено дал крайне расплывчатое определение спонтанности в рамках своей концепции, описав её как своего рода энергию, несущую созидающее, креативное начало, без которой невозможен рост человека как личности. Морено противопоставляет свою энергию спонтанности идее «либидо» Фрейда, полагая, что движущая энергия не может накапливаться и может существовать только «здесь и сейчас».

Тем не менее, можно найти и схожие черты в представленных двух видах энергии. И Фрейд, и Морено сходятся на том, что подавление энергии приводит к неврозу, что, по мнению Морено, проявляется в заостренности реакций человек, её стереотипированию. В случае же, если спонтанность не блокируется, её проявление может быть как конструктивным, так и деструктивным. Под конструктивной реакцией Морено понимал способность к творчеству, к созданию нового материального или нематериального продукта. Позднее результат творчества фиксируется, приводится в конечный вид, вследствие чего остывает и становится «культурным консервом». Спонтанность при этом уходит, оставляя готовый результат. Таким образом, происходит прохождение через три стадии творческого процесса – спонтанность, креативность и консервирование.

Говоря о ролях, исполняемых в психодраме, Морено выделял три основных типа: роли психосоматические (для которых ключевым фактором является сочетание психического и физиологического, например, роль едока), психологические (например, роль победителя или проигравшего) и социальные (близкое к общепринятому пониманию социальной роли; например роль матери, пассажира, учителя).

Шире тему ролей рассмотрела австралийская школа психодрамы. Представители данного течения также выделяют три типа ролей, но по другой принципу, опираясь на успешность и результативность ролевого взаимодействия. Первый тип, выделенный австралийской школой – функциональные роли. Этот тип ролей успешен во взаимодействии, берёт на себя разрешение конфликтных ситуаций, инициируют сотрудничество с другими людьми. Второй тип – дисфункциональные. Дисфункциональные роли, напротив, мешают решению конфликтов, и даже сами способны породить новый конфликт. Третий тип – коупинговые. Этот тип роли занимает усреднённую позицию, с одной стороны не способствуя эскалации конфликта, с другой – не предпринимая активных действий на их разрешение. Это роль «совладания», позволяющая отсрочить принятие решения. Коупинговые роли делятся на три группы: «движение к», «движение от» и «движение против». Группа «движение к» предполагает совладание с ситуацией через приспособление к агрессору. Группа «движение от» стремится к избеганию конфликта, попытке его игнорирования. Группа «движение против» стремится отвечать на чужую агрессию собственными агрессивными действиями [39].

Поскольку психодрама – это прежде всего терапевтический инструмент, у этого метода есть свой механизм проведения психодраматической сессии. Однако её особенности имеют определённое сходство с тренингами, что может оттолкнуть участников-подростков. Именно поэтому в вопросе о применении данного метода нужно опираться на настольную ролевою игру.

Будучи частью «общего воображаемого пространства», участнику приходится воспринимать происходящие за игровым столом действия, находясь в различных «я-состояниях». При этом процесс восприятия происходящего находится под воздействием ряда специфических факторов. Во-первых, у настольной ролевой игры есть чётко определённое начало, но при этом нет логического конца. Как отмечалось ранее, настольная ролевая игра продолжается, пока того хотят сами участники. Во-вторых, настольная ролевая игра предоставляет участнику возможность раскрыть существующие и открыть новые таланты, познать свои внутренние резервы для достижения внутри игровых целей. В-третьих, и это уже касается рисков, связанных с проведением настольной ролевой игры не специалистом, игра может показаться участнику более выгодным пространством, чем реальная жизнь. Подобный исход грозит тем, что игрок слишком глубоко погрузится в роль, теряя таким образом связь с окружающим миром, закрываясь от общества и создавая психологические барьеры [52].

Таким образом, при организации настольной ролевой игры, предполагающей участие подростков, крайне важно придерживаться ряда принципов, которые будут учитывать как возрастные психологические особенности подростков, так и особенности самой настольной ролевой игры.

Во-первых, необходимо не только создать «общее воображаемое пространство» и успешно интегрировать участников в него, но и разработать персонажей, обладающих позитивными чертами взрослого человека, внутренними правилами, которые позволят подростку легче ориентироваться в происходящем и двигаться навстречу задумке педагога-организатора, не ощущая при этом своего ведомого положения. Именно поэтому со стороны педагога-организатора настольная ролевая игра должна быть хорошо спланированным и продуманным действием.

Настольная ролевая игра обладает внушительным психологическим потенциалом. В ходе игры, через «игрового персонажа» любой участник получает возможность получить социальный опыт, который по той или иной причине недоступен ему в повседневной практике. Постепенно теряя ощущение сдерживающих факторов, страхов и комплексов, участники получают возможность посмотреть с другой стороны как на товарищей по игровому столу, так и на самих себя. По мнению С.М. Шишкина, процесс игры позволяет участнику перевести эмоциональные переживания в русло игры и, таким образом, поставить их в ранг обычных воспоминаний, преодолевая таким образом те аспекты эмоционального переживания, которые вызывали те или иные проблемы.

Погружаясь в созданное настольной ролевой игрой «общее воображаемое пространство», игроки получают возможность для эффективного социального взаимодействия, активизируя таким образом коммуникативные навыки. Именно эффективное взаимодействие с другими участниками настольной ролевой игры является главным условием достижения успеха внутри игры. Подавляющее большинство ситуаций, создаваемых внутри «общего воображаемого пространства», направлены на совместное принятие решений, командную работу. В то же время, успешность внутри игры связана также с чётким представлением об «общем воображаемом пространстве», способностью оперировать внутри игровыми понятиями, введенным в игровой процесс элементами окружения, игровыми предметами.

Важной особенностью настольной ролевой игры является то, что зачастую длительность её превышает длительность одной игровой встречи. В таком случае перед педагогом-организатором возникает задача, суть которой сводится к тому, чтобы максимально связать серию встреч в единый сюжет, обеспечить непрерывность «общего воображаемого пространства».

Отдельного внимания заслуживает вопрос о погружении в игру, моменте, когда просто игра обращается для участника-подростка в «серьёзную игру». Происходит этот переход в тот момент, когда участие в игре даёт участнику не только возможность взаимодействия с другими участниками и коммуникативными контактами (что, по сути, совпадает с результатами обычного тренинга), но и ответами на те потребности, которые

испытывает именно данный участник игры. Достижение данного результата проходит через достижение необходимого объёма социальной активности внутри игры и «общего воображаемого пространства». При этом важно учитывать, что участвующие подростки обладают набором барьеров, обусловленных возрастными особенностями, окружающей социальной средой и прочими факторами. Данное обстоятельство создаёт необходимость педагогического подхода в работе с игроками-подростками.

Следующая особенность настольной ролевой игры, непосредственно влияющая на процесс взаимодействия внутри игровой группы, связана с непрекращающимся обменом информацией. Причём основной канал обмена проходит между участниками игры и «общим воображаемым пространством». Во время подготовки участник получает необходимую начальную информацию, правила, описание воображаемого пространства, во время игры происходит обновление информации об окружении «игрового персонажа», в конце игры происходит получение информации о её результатах.

Для настольной ролевой игры характерен синтез коммуникативных навыков участника и его «игрового персонажа». Принимая участие в событиях игры, подросток опирается на свои, уже приобретённые и освоенные навыки, а также пытается применять способы взаимодействия, которые, по его мнению, характерны для его персонажа. При этом стоит отметить, что в настольной ролевой игре участник в любой момент имеет возможность выполнить действие, что позволяет активизировать участника и способствует его самоактуализации.

Таким образом, говоря о психологических особенностях организации настольной ролевой игры, можно заключить, что эффективность и позитивный результат проведения данной активности гарантируются чёткой предварительной подготовкой и организацией, комплексным подходом, предварительной работой с участниками, обеспечением командного взаимодействия участников. Создавая «общее воображаемое пространство», необходимо руководствоваться принципами натуральности, логичности, жизнеспособности. Ключевым ориентиром при взаимодействии с участниками следует считать их запросы и их взаимоотношение друг с другом, их коммуникативные контакты.

В ходе организации настольной ролевой игры необходимо учитывать свойства личности обучающегося подростка, влияющие на его коммуникативные контакты. К профилю коммуниканта (в нашем исследовании – обучающегося подростка) относятся индивидуальные особенности личности, «фиксации и регрессии» (обозначенные, как связь с болезненным опытом прошлого), скрытые механизмы агрессивности (агрессивной коммуникации) на межличностном уровне, способность своего Я избегать саморазрушения (полного подавления чужой коммуникацией),

уровень развития коммуникативных защитных механизмов, степень развития личности обучающегося. Такая модель взаимодействия с человеком обозначается З. Фрейдом как психоаналитический подход, что очередной раз сравнивает специально организованную игру с психолого-педагогическим мероприятием или тренингом.

Психоаналитический подход может быть применен в нашем исследовании на подобии сеанса психотерапии, которые описывал З. Фрейд [49]. Суть взаимодействия контакта ведущий-игрок заключается в единстве и взаимосвязи ключевых компонентов описываемого вида игр. К таким компонентам относим: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. В рамках описанного подхода З. Фрейд понятие «переноса»: буквальное перенесение коммуниканта ряда чувств и ролей, возникавших в прошлом, на проводимую ролевую игру и своего персонажа. При этом К. Гелсо и Б. Фретц отмечают, что перенос может быть и отрицательным, и положительным, однако без изменения этих установок невозможно достижение результата. Отмечается, что в консультировании и психотерапии эффект ложен в связи с искусственностью обстановки.

О. Феничел добавляет, что перенос - бессознательный процесс, возникающий в сферах Эго, где имеются ранее неразрешённые конфликты со значимыми личностями. Ролевая игра воссоздает данные сферы взаимодействия, как и тех личностей, перенося их в виде альтер-эго на участников, обеспечивая возможность поиска глубинных причин поведения, коммуникативных нарушений и возможность рассмотреть личностное развитие индивида. Учёными подчёркивается, что перенос является повторением опыта прошлого, неприменимого в настоящем. Однако ролевая игра позволяет распознать этот перенос и перевести его на положительную, эффективную коммуникацию, используя описанный психоаналитический подход. Такой перенос З. Фрейдом описывается как «эффективный перенос», О. Феничел описывал как «рациональный перенос», Л. Стоун говорил о «продуманном переносе», Э. Зетзель – о «терапевтическом альянсе», С. Натх – о «присутствии аналитика» [21]. В свете данного исследования ведём речь о «ролевом переносе», опираясь на вышеописанные компоненты. Таким образом, происходит стимуляция Эго для преодоления сопротивлений (блокировок); побуждение ослабленных Эго участника играть, с целью заполнения провалов в психических ресурсах; восстановление порядка в Эго, выравнивание коммуникативных навыков.

Рассматривая данную проблему в ключе философской школы бихевиоризм, сделаем акцент на феномен поведения в коммуникации. В плане нашего исследования, бихевиоризм рассматривает коммуникативное поведение человека, которое можно наблюдать и оценивать как воздействие на внешний мир. Это значит, что анализируя коммуникацию в таком ключе, можно выявить причину воздействия, найти путь влияния на эту причину. Б.

Скиннер отмечает, что в данном случае в качестве основных способов модификации поведения выступают стимулы, названные им также позитивными подкреплениями. Под подкреплениями подразумевается влияние на коммуникацию человека, которое может выступить в качестве стимула позитивных образцов поведения в личности [80].

В ролевой игре стимулы на коммуникативность учащегося происходят за счёт самого действия. Участвуя в ролевой игре, человек должен взаимодействовать как минимум с ведущим, иначе человек не будет являться участником, игроком. Назовём это минимальными коммуникативными требованиями участия в ролевой игре. Сам ведущий способен выстраивать игровой процесс таким образом, чтобы он являлся коммуникативным подкреплением игрока.

Скиннер отмечает, что для использования подхода бихевиоризма необходимо стараться обнаружить события, которые увеличивают вероятность вызвать коммуникативную активность человека в будущем. Таким образом, необходимо найти условия, регулирующие поведение, а не строить гипотезы относительно состояний потребностей внутри личности [80].

Ведущий ролевой игры заранее создает определённое количество поддерживающих стимулов, удерживающих игрока на уровне коммуникативной активности. Участвующая группа игроков – это осложнение: стимулы должны являться общими, универсальными, являющимися ценными и многозначительными для каждого обучающегося. В ролевой игре этим выступает многогранное развитие игрового персонажа. При данном подходе общение на уровне игрок-ведущий выступает по важности на передний план, нежели игрок-игрок. Ведущий является связующим звеном в коммуникации, являясь передатчиком информации, в том числе и между игроками, а также манипулятором их действий. Ведущий создает интерес деятельности внутри игры, расставляя различные акценты на различных её элементах. Это очевидная возможность влияния на формирования поведения и ценностной ориентировки игрока.

Р. Хосфорд отмечает, что при использовании такого подхода, подкрепления должны быть весомыми, чтобы побуждать игроков продолжать осуществление желательного поведения. При этом подкрепление не должно даваться игрокам бессистемно, а польза от его получения – очевидна. При этом ведущий должен следовать той форме поведения, которую они планируют поддерживать. Р. Нельсон-Джоунс отмечает, что приобретение желательного коммуникативного результата может быть следствием подкрепления либо элементов данного поведения, либо связанных с ним вариантов поведения. В таких случаях можно добиться желательного поведения посредством последовательного приближения к эмоциональной награде, изменяя эти положения в будущем [37].

Таким образом следует сделать вывод, что специально организованная ролевая игра, проведенная по методике поведенческой психологии бихевиоризма, является средством обеспечения преобразования и модификации коммуникативных навыков. Игра, основанная на таком методе, будет являться более скоротечной, и, в зависимости от предполагаемых подкреплений, определит возможные успехи игроков и их персонажей, однако рассматривая описанный в исследовании вид игр, излишнее количество подкреплений может негативно сказаться на самом процессе игры, а значит и на возможных результатах.

Й. Волпе рассматривал данную крайность теории бихевиоризма, выделяя структурные элементы процесса воздействия при использовании данной методики: вовлечённость в процесс; фокусирование на проблеме, выделенных из большинства проблем, но являющейся главной с точки зрения игроков; командная работа над решением проблемы; а также обучение навыкам рассматривать свои мысли под тем углом, который мог бы помочь решить проблему. Иными элементами выделяется оспаривание очевидных путей решения задачи, самооспаривание, выбор и организация домашнего задания, завершение [84].

В настольной ролевой игре участники рассматривают внутри игровые задания как рассмотренные выше задачи. При этом анализ и оценка задания производится не только внутри каждого отдельно взятого игрока, но и в команде в целом, т.к. один участник не способен решить её в одиночку. Поэтапная работа, описанная Волпе, проходит внутри группы, взаимодействующей внутри себя, с целью решить выбранную из множества важнейшую задачу. Опираясь на классификацию А. Бекка, работу команды можно назвать следующим образом: «Всё или ничего», свехобщение, «ментальный фильтр», автоматическое обесценивание, скачок к умозаключению, максимализм и минимализм, эмоциональное резонерство, долженствование, наклеивание и срывание ярлыков, персонализация.

Рассмотренные теории сходятся в одном положении: в любом человеке (даже в рассмотрении обучающихся подростков) изначально заложена позитивная схема развития, т.е. сама природа человека постоянно движет его в направлении личностного роста и творческой самоактуализации, что делает индивида творцом собственной биографии, обладающим свободой выбирать и отстаивать собственный стиль поведения и общения, воспрепятствовать которому могут только физические и социальные барьеры [4].

К препятствиям коммуникативной самореализации представители описанных подходов относят страх успеха, социальные стереотипы, давление окружающих, потребность безопасности и иные. Другими словами, психоаналитический подход и бихевиористический подход рассматривает работу с данными препятствиями, мешающими коммуникативной

самореализации личности человека. Данные препятствия можно обозначить как коммуникативные нарушения или коммуникативные барьеры.

В рамках нашего исследования рассмотрим те коммуникативные нарушения, которые в процессе психологического обеспечения ролевой игры как фактора коммуникативной самореализации личности, подлежат выявлению и коррекции, сгруппировав их по общему признаку в три главные градации, описанные ниже. К основным группам коммуникативных проблем отнесём: антропологическую, социальную и психолого-средовую группу. Опишем особенности каждой из этих групп ниже.

Описывая первую группу коммуникативных проблем, следует отметить, что антропология как наука рассматривает человека во всём его биологическом разнообразии в аспекте исторического развития. В частности антропология рассматривает сложившиеся и динамические психофизиологические, социальные особенности человека в рамках онтогенеза и филогенеза. Связывая жизненные условия человека с его развитием (к ним относят национальность, расу, особенности питания, среду обитания, развитие психических процессов).

К антропологическим особенностям коммуникации мы относим определённые отличия различных групп людей, которые не позволяют проводить успешные коммуникативные контакты, которые с точки зрения личности либо окружающих людей в виду психофизиологических, биологических и социальных блокировок взаимодействия. К такой группе проблем относим проблемы с развитием устной речи, а также вербальные и невербальные установки, влияющие на проведение коммуникативных контактов, блокирующие коммуникации человека и/или собеседника: заболевания, не проговаривание букв (шепелявит, картавит, «проглатывает» буквы), проглатывание целых слов. Очевидно, что проблемы данной группы в специально организованной ролевой игре практически не решаются, т.к. необходим специализированный подход логопеда и т.п. докторов, когда в ролевой игре такие специалисты отсутствуют.

Социальная группа коммуникативных проблем связана с жизненной установкой, жизненными проблемами, и со сложившимися жизненными обстоятельствами, влияющие на коммуникативные навыки обучающиеся. В эту группу входят социальные влияния, закреплённые социальные контакты, а также общественное влияние на обучающегося. К социальной группе относим: Мотивация к избеганию коммуникативных неудач, проблема стратегии в коммуникативном конфликте, коммуникативная блокировка, коммуникофобия, агрессивная коммуникация, стереотипы в коммуникации, спонтанные неадекватные коммуникативные реакции, коммуникативная компетенция. Данная группа проблем решается за счёт вовлеченности в коммуникацию в команде; обуславливается обязательными коммуникациями для достижения игровых целей.

Психолого-средовая группа коммуникативных проблем связана со сложившимися психологическими установками, влияющих на коммуникативные навыки и особенности личности обучающегося, влияющие на подсознание и возможность восприятия иных коммуникаций. К этой группе проблем относятся: лицевая мимика (неконтролируемые гримасы), заикание, негативный эффект переноса, неадекватное жизненно-ролевое поведение, социальные роли, жизненный сценарий, использование неэффективных коммуникативных компонентов. В специально организованной ролевой игре решается за счёт отыгрыша ролей, которым присуще иная психологическая установка, а также поведение и ход суждений.

Следует отметить, что ролевая игра одновременно выступает в процессе психологического обеспечения средством психологического взаимодействия и коммуникативной средой. При этом ролевая игра, конечно, не является абсолютной панацеей, но вышеобозначенная дихотомия, позволяет использовать ее для развития успешных коммуникативных навыков в целях достижения коммуникативной самореализации личности.

Каждое нарушение влияет на то, будет ли коммуникативный контакт успешен, другими словами, будет ли являться для психологического состояния человека удовлетворительным. Коммуникативные нарушения являются итогом процессов сложившегося жизненного сценария человека, а также недостаточной коммуникативной самореализацией и самоактуализацией человека, рассмотренных нами в первом параграфе данного исследования. Коммуникативные нарушения происходят из-за неразвитости личностных коммуникативных навыков. Это значит, человек не способен использовать тот тип коммуникации, который требуется в текущей ситуации. Человек использует тот вид коммуникации, на который способен, даже если окружающие воспримут его эту коммуникацию как негативную.

Коммуникативные блокировки создают человеку особое психологическое состояние, при котором его коммуникации срабатывают так, чтобы коммуникативное воздействие собеседника не достигло этого человека. Склонность к использованию такого типа коммуникации складывается в раннем возрасте человека (как описано во втором параграфе данного исследования) и является признаком недостаточной коммуникативной самореализации. Другими словами обучающийся подросток добровольно обрывает коммуникативные контакты других людей, оставаясь в коммуникативной изоляции, но в психологическом комфорте.

Особенности возрастной психологии подростков определяют требования, предъявляемые деятельности, которую организует педагог-организатор с участием детей-подростков. Среди характерных черт, выделенных и рассмотренных выше, наиболее существенными являются неустойчивость и нестабильность подросткового возраста, его конфликтный

характер, подростковый эгоцентризм, стремление к приобретению нового социального статуса, а также разного рода коммуникативные барьеры. Для того, чтобы педагогическое использование настольной ролевой игры не вызвало нежелательных последствий, нами были выделены ключевые аспекты организации настольной ролевой игры с участием детей-подростков: чёткая подготовка и организация, комплексный подход, предварительная работа с участниками, обеспечение командного взаимодействия участников. Создавая «общее воображаемое пространство», необходимо руководствоваться принципами правдоподобности, логичности, жизнеспособности. Ключевым ориентиром при взаимодействии с участниками следует считать их запросы и их взаимоотношение друг с другом, их коммуникативные контакты.

1.3. Формы и принципы организации настольной ролевой игры с участием детей-подростков

Организационная основа такого вида ролевых игр закладывается на стадии проектирования и представляет собой постоянную работу организаторов не только над элементами игры, но и над ролевым пространством. Ролевое пространство должно привести участника к применению и усвоению действий регулятивного и коммуникативного характера. Рассматривая настольную ролевую игру как возможность влияния на успешность коммуникации участников, заметим, что её особенность состоит в вовлечении игрока в созданное игровое пространство. Ниже мы остановимся на сущностном понимании и особенностях игрового пространства как неотъемлемого элемента среды ролевой игры со специальными психолого-педагогическими целями.

На основе «эффекта Зейгарник» (в силу особенностей протекания психических процессов, наибольший эффект к запоминанию имеют незавершенные действия), при правильно организованной ролевой игре со специальными психолого-педагогическими задачами для обучающихся под руководством психолога-педагога, еще на этапе создания игрового пространства, происходит качественный переход от неэффективных коммуникативных стратегий и тактик к более эффективным.

В настольной ролевой игре участвующих игроков – шестеро. Ведущий, садящийся в окружении обучающихся, становится инструктором, судьёй и наставником, описывающим окружение, создавая атмосферность, отвечая за погружённость [31]. На описываемом этапе создаётся сеть коммуникаций, которые связывают ведущего и каждого участника друг с другом. Таким образом, коммуникации проходят не только игрок-игрок, но и в режиме игрок-ведущий. В моменты взаимодействия, отыгрыша и динамичных сцен, то возможны следующие схемы коммуникативного взаимодействия: Игрок А – Ведущий – Игрок А; Игрок А – Ведущий – Игрок Б. Возможны также более комплексные взаимодействия, зависящие от масштабности настольно-

ролевой игры, действия корой могут охватывать небольшую локацию (город, дом, подземелье), либо большую (поле боя, тактические сражения, межконтинентальная дипломатия).

Введение каждого нового фактора в игровое поле требует большего времени и влияния на игровой процесс. Это обусловлено невозможностью ввести все черты эффективной коммуникации у исследуемой группы обучающихся без затруднения игрового процесса и появления искусственности протекающего занятия. В таком случае игра превращается в фактическое упражнение по стимуляции необходимой коммуникативной деятельности, выявленных эффективных коммуникативных особенностей обучающихся.

Таким образом, считаем необходимым указать, что введение и корректировка новых функций коммуникативного фильтра необходимо производить групповым способом, т.е. вводить новые эффективные коммуникативные особенности объединенно по заданному единственному признаку. Данные группы не должны состоять из произвольных коммуникативных свойств личности, на которые будет делать акцент специально организованная ролевая игра в связи с описанными выше сложностями игрового пространства. Однако введенный в игру новый блок, схожий по одному признаку, обыгрывается как новое игровое задание, виток сюжета или даже персонажи, с которыми предстоит взаимодействовать обучающимся.

В затронутом случае ведущий, как педагог-психолог, становится своеобразным «фильтром» коммуникаций обучающихся, и способен отслеживать качество и эффективность их взаимодействий. Характеристика анализа данных проведенных методик помогает корректировать игровые ситуации, закладывая в коммуникативный фильтр дополнительные функции, либо исключая особенности игры, которые могут повлечь коммуникативную неэффективность обучающихся, а значит снижение уровня актуализации. Однако специалитет, задаваемый полем ролевой игры, является комплексным инструментом ведущего (что уже упоминалось и разбиралось на составляющие ранее в теоретической части исследования).

Организуя настольную ролевую игру, «мастеру игры» следует учитывать означенные ранее условия. Для наиболее успешной реализации данного условия необходимо заранее представлять себе, каких результатов хочет достичь педагог. В зависимости от того, какие цели перед собой ставит организатор, будет меняться форма проведения настольной ролевой игры. К примеру, если педагог-организатор стремится к максимальному развитию коммуникативных навыков участников, то ему следует обратить внимание на так называемые «нарративные» настольные ролевые игры, то есть те настольные ролевые игры, которые ставят на первое место социальную активность игроков. Если же педагог больше внимания уделяет развитию

регулятивных УУД, то следует отдать предпочтение играм со сложной системой, поскольку участники, попадая в условия жёсткой ограниченности действий, стремятся к их оптимизации, таким образом приобретая навыки по планированию и организации своей деятельности.

На данный момент на русском языке представлен широкий спектр разнообразных игровых систем, которые используются в настольной ролевой игре. Общепринятая классификация делит игровые системы на «жанровые» и «универсальные», «тяжёлые» и «лёгкие», игры с участием «мастера игры» и игры без него. Наиболее яркими представителями настольных ролевых игр на русском языке являются такие игровые системы, как «Подземелья и Драконы», «СЫЩИК», «GURPS», «Дневник авантюриста», «Фиаско» и др. Поскольку подготовка во многом, особенно на последних этапах, происходит в контексте выбранной системы, мы сразу ограничим охват данного исследования на игровой системе «Дневник авантюриста».

Данная система является универсальной игровой системой с «лёгкими» правилами с участием «мастера игры». В игре используются четырёхгранные, шестигранные, восьмигранные, десятигранные и двенадцатигранные игровые кубики. Характерной особенностью данной игры является акцент на индивидуальности персонажа. Каждый персонаж обладает определёнными «чертами» - то есть позитивными отличиями, уникальными умениями, выделяющими персонажа из толпы, а также «изъянами», которые негативно характеризуют персонажа и определённым образом мешают персонажу в повседневной жизни. Создавая персонажа, игрок сразу продумывает его характер и особенности, еще до игры погружаясь в личность своего персонажа [51].

Далее мы рассмотрим ключевые этапы к подготовке настольной ролевой игры и подробнее обратим внимание на ролевые системы, их сущность и составляющие.

Этапы подготовки и проведения настольной ролевой игры отдалённо напоминают принцип организации психодрамы Я. Морено. Сеанс психодрамы разделяется на три этапа: 1) подготовительный, 2) основной (само представление или «инсценизация») и 3) заключительный (когда происходит обмен впечатлениями). Вначале определяется «проблема», выбирается «герой», чья проблема разыгрывается, и выделяются подыгрывающие лица, помогающие разобраться в конфликте, оппонировавшие главному действующему лицу («протагонисту») или замечают [неточное распознавание?] для него правильное рациональное решение («alter-ego», или «дублер»). Психотерапевт выступает в качестве режиссера, но отнюдь не директивного руководителя. «Дублер», или вспомогательное «Я», выступает как сотерапевт, неназойливо помогая герою найти продуктивный выход из создавшейся ситуации. Обсуждение, как и само представление, богато сильными аффективными реакциями (иногда

приглашаются и члены семьи), а «протагонист», чья проблема разыгрывается, проецирует свои переживания из мира психодрамы в мир реальный, адаптируясь в нем при помощи наигранных шаблонов правильного поведения.

Позиция человека в группе, как считает Морено, определяется процессом взаимного «выбора по чувству», ибо перенесение эмпатий («вчувствований», «сопереживаний») с одного человека на другого (по Морено, «телепроцесс») рассматривается как фактор, главенствующий в межличностных взаимоотношениях. Последующий «обмен ролями», осуществляемый в реальных условиях, способствует разрыву одних и формированию других «телесвязей» индивидов, причем «телесвязи», образовавшиеся в раннем детстве, накладывают известный отпечаток на последующее развитие «телепроцесса» (например, по мере отчуждения ребенка от матери ослабевают мотивы идентификации его с матерью). Консолидация новых ролей облегчает поведение человека в соответствии и с избранной им ролью, и с наличием определенных эмпатий. «Фрустрация, субституция и социализация энергии и телепроцесса» являются, по Морено, негативными следами с творческого процесса. Происходящий в психодраме процесс использования творческих потенций освобождает человека от неадекватных и патологических реакций на жизненные ситуации [35].

Общая направленность и логика происходящего действительно сводится к логической цепочке подготовка-инсцениация-рефлексия. Однако глубинная структура имеет ряд принципиальных отличий. Начнём с процесса подготовки.

Подготовку к настольной ролевой игре следует начинать заранее, период подготовки может занимать от недели до месяца, в зависимости от ориентировочной продолжительности и комплексности игры. Прежде всего, стоит поинтересоваться у будущих игроков, что они хотели бы видеть в грядущей игре. В данном случае мы замечаем параллель с психодрамой Морено, которая также начинается с опроса желающих принять участие в постановке. Опросив игроков, «мастер игры» должен предпринять следующие действия. Во-первых, в общих чертах продумать, что будет происходить в игре, какую проблему предстоит решить игрокам. Будут ли они спасать попавший в беду город или преследовать опасного преступника, либо столкнутся со сложноорганизованным светским обществом, где им необходимо будет выведать секретную информацию.

Поняв основную логическую кайму сюжета игры, педагог-организатор переходит ко второму этапу подготовки – выбор игровой системы игровая система. Ролевая система — набор правил в ролевых играх (настольных, полигонных, компьютерных), отвечающих за способности персонажей и исход того или иного действия. В настольных и компьютерных ролевых играх играющий не действует самостоятельно, а отыгрывает роль

вымышленного персонажа, управляя его действиями, поэтому персонаж может иметь способности и возможности, которыми не обладает отыгрывающий его. Его возможности определяются набором характеристик, которые игрок обычно выбирает сам при создании персонажа (хотя и существуют ограничения, накладываемые правилами ролевой системы, используемым «сеттингом» или необходимостью поддерживать баланс). Существуют ролевые игры без всякой ролевой системы — так называемые «словесные». По мнению журнала «Лучшие компьютерные игры», они не стали общепринятыми именно по этой причине: поскольку игрок находится «не в своей шкуре», он не знает, может ли его персонаж убить гоблина. И ролевая система становится заменителем личного опыта — сравнив уровни свой и гоблина, можно грубо оценить, в чью пользу будет схватка. Ролевая система обычно содержит свод правил, подробно описывающий, к каким результатам приводит то или иное действие в игре. Обычно эти правила достаточно просты, чтобы участники могли их запомнить и применять (особенно это относится к настольным ролевым системам), но при этом стремятся к более или менее реалистичному отображению действительности. Характеристики персонажа определяют его наиболее основные параметры. Иногда они делятся на первичные (которые не зависят друг от друга) и вторичные (зависящие от других параметров; например, в ролевой системе GURPS скорость равна сумме ловкости и здоровья, поделённой на 4). Наиболее распространёнными атрибутами являются сила (Strength), ловкость (Dexterity, Agility) и интеллект (Intelligence), иногда в их число входят выносливость, здоровье, мудрость, восприятие, удача, сила воли, скорость реакции, сопротивление магии и другие. Одна из характерных черт большинства ролевых систем — рост возможностей персонажа со временем. По тому, каким образом этот рост происходит ролевые системы делятся на типы: уровневые системы, навыковые и уровне-навыковые. Уровневые системы. Персонаж развивается путём получения дискретных уровней, на каждом из которых повышается его мастерство в выбранной специализации. В результате получается «скачкообразное» развитие персонажа. Пример: Dungeons & Dragons. Навыковые или скилловые (от англ. skill) системы. Персонаж развивается путём постепенного улучшения отдельных умений, атрибутов и прочих параметров. В результате получается «гладкое» развитие персонажа. У персонажа нет одной главной характеристики. Пример: Fuzion. Уровне-навыковые системы. Персонаж развивается путём постепенного улучшения отдельных умений. Как только улучшено некоторое количество умений персонаж получает уровень и может увеличивать атрибуты. Пример: The Elder Scrolls. Рост персонажа обычно происходит с накоплением им так называемого опыта (англ. experience). Очки опыта можно получать за различные совершаемые в игре действия (обычно успешные). В некоторых системах опыт даётся за сюжетно важные решения и действия, в некоторых за любые успешные действия. В некоторых системах (GURPS) понятие опыта отсутствует, но есть его аналоги (в GURPS — character points, «пункты персонажа»). Более приближённым к реальности, но обычно не таким

удобным с игровой точки зрения (и потому более редким) является способ развития персонажа, при котором его способности и параметры растут «сами по себе», без набора опыта (например, частое употребление меча в бою повышает навык владения мечом).

Кроме того, важно также определить, в каком «сеттинге» будут происходить игровые действия. Чаще всего «сеттинг» определяется самой игровой системой, но в случае с универсальными ролевыми системами «сеттинг» не установлен и может быть любым. Выбор сеттинга происходит на основе предпочтений игроков и возможностей ролевой системы, а также на основе предпочтений самого «мастера игры».

Как только «мастер игры» сделал выбор в пользу той или иной ролевой системы, происходит разработка сценария будущей игры. Сценарий игры должен подчиняться ряду правил. Во-первых, он должен соответствовать возрасту участников. В случае, если в игре участвует разновозрастная группа, ориентироваться следует по самому младшему из участников. Разработка сюжета предполагает создание нескольких аспектов игры. Во-первых, это стороны. Стороны – это ключевые силы, влияющие на внутри игровые события. Стороной может быть правительство того или иного государства, корпорация, крупная организация, субкультурная группировка, частное лицо, прославленный ученый и так далее. Суть стороны в том, что она активно влияет на игровые события, обладает определённой мотивацией, целями и средствами для воплощения этих целей. При создании стороны необходимо продумать не только её сильные стороны, но и слабости, мешающие достижению цели. В таком случае сторона будет провоцировать конфликт, который и нужно будет разрешить участникам. Помимо сторон, в «общем воображаемом пространстве» необходимо разместить ресурсы – пассивные игровые объекты, способные так или иначе помочь одной или нескольким сторонам достичь поставленных целей. При этом ресурс может быть как одушевленным, так и неодушевленным объектом. Ключевой его характеристикой является именно сюжетная пассивность, то есть ресурс не имеет мотивации и цели и не способен к инициации и участию в конфликте. Далее нужно поставить стороны и ресурсы в систему взаимоотношений. Одни стороны могут враждовать, другие – союзничать, третьи могут относиться друг к другу двойственно и так далее. Создание логической структуры игры поможет «мастеру игры» лучше понять логику создаваемого им игрового мира и позднее, на самой игре, даст ему возможность более эффективно погружать в «общее воображаемое пространство» остальных участников игры.

Как только «мастер игры» продумал логику организации «общего воображаемого пространства», настает время написания самого сценария игрового приключения. Следует понимать, что как таковой сценарий в классическом его понимании окажется бесполезным в настольной ролевой

игре. Ведь по классическому сценарию актёры, участвующие в постановке», следуют прописанным сценам, действиям и репликам в точности, в то время как события настольной ролевой игры постоены на импровизации. Соответственно, и сценарий следует строить с учётом импровизации. Для того, чтобы, с одной стороны, иметь представление о грядущих событиях, а с другой, давать участникам возможность импровизировать, сценарий следует прописывать как последовательность проблемных ситуаций, для которых необходимо найти решение. В таком случае у игры сохранится чёткая структура и при этом останется время для импровизации самих участников. Кроме того, не будет лишним продумать, какое количество времени уйдёт у участников на решение тех или иных проблемных ситуаций. Для поддержания интереса участников, особенно на первых играх, когда участники еще не увидели в настольной ролевой игре средство для собственной самоактуализации, следует чередовать типы сцен, давая таким образом возможность каждому «игровому персонажу» возможность проявить себя, а каждому игроку показать свои таланты и возможности.

Игровые сцены делятся на несколько видов. Первый вид – это сцены-противостояния. В этом типе сцен команде «игровых персонажей» приходится сталкиваться с непосредственным противником напрямую. Данный вид разделяется на два подвида: социальные противостояния и физические противостояния. первый тип означает, что персонажам игроков предстоит столкнуться с оппонентом в дебатах, попытаться его в чём-либо переубедить, отстоять свою точку зрения [51]. В данном виде сцен наиболее ярко проявляют себя коммуникативные УУД участников. Второй подвид сцен – физические противостояния – подразумевают непосредственное боевое столкновение между персонажами игроков и их оппонентом или оппонентами. В физических противостояниях особенно важно умение участников кооперировать свои усилия, работать в команде. Отсутствие взаимодействия и эффективной командной работы в данном подвиде противостояний может привести к серьезным проблемам для «игровых персонажей».

Второй тип – сцены-преодоления. В данном типе сцен персонажам приходится сталкиваться не с определённым противником, а с какими-либо препятствиями. В качестве таких препятствий могут выступать погодные условия, усеянные ловушками подземелья, хитроумные загадки. В случае с данным типом сцен участникам необходимо также работать в команде, учитывая сильные и слабые стороны каждого участника. Стоит отметить, что во время создания «игровых персонажей» распределение умений происходит неравномерно, так, что каждый персонаж становится узким специалистом лишь в малой части всех доступных навыков и умений. Таким образом, ни один персонаж не получает возможности решать все возникающие проблемы в одиночку. Этот дополнительный сдерживающий фактор также является мощным стимулом, провоцирующим участников на командную работу.

Крайн важно следить за тем, чтобы персонажи при своём развитии улучшали свои специализации, а не стремились своими силами решать все проблемы, так как это в дальнейшем приведёт к неравномерному распределению доли участия в формировании «общего воображаемого пространства».

Третий тип сцен – сцены-исследования. В данном типе сцен участники получают необходимую информацию о происходящих в «общем воображаемом пространстве» событиях. Сцены-исследования являются наиболее легкими с точки зрения эмоциональной нагрузки, и обычно не предполагают какого-либо риска. Сцены-исследования следует задействовать после сложных сцен предыдущих двух типов, давая таким образом игрокам восстановить силы и подготовиться к следующим проблемным ситуациям.

Сохранить на Яндекс.Диск [Редактировать](#)

Документ можно редактировать в Microsoft Office Online. Он сохранится на Яндекс.Диск в папку «Загрузки»

Поделиться

ссылка создаётся

Скопировать ссылку

Ссылка скопирована

Почта ВК контакте Facebook Одноклассники Мой мир Twitter Живой журнал Google+

Файл сохранен на ваш Яндекс.Диск в папку «Загрузки».

Файл будет сохранен в папку «Загрузки» на Яндекс.Диске

/ 4

Шадрина (1).docx

Еще один тип сцен, напоминающий сочинение сцены-противостояния и сцены-преодоления – сцена-преследование. Данный тип сцен наиболее динамичен и подходит для ситуации, когда участники игры не проявляют собственной инициативы. Суть сцены-преследования сводится к погоне, причём группа «игровых персонажей» может занимать роль как преследователя, так и преследуемого. Такие сцены хорошо подходят для эмоциональной «встряски» игроков, их активизации. В данном типе сцен также крайне важна командная работа, а также умение организовать собственные действия и действия команды.

Как только «мастер игры» продумал сценарий будущей игры, остаётся последний подготовительный шаг – определить, какое место в сюжете

занимают игроки. Это важная составляющая подготовки, поскольку она позволяет более эффективно интегрировать участников в «общее воображаемое пространство».

По завершении подготовительного этапа настает черед самого этапа игры. Кратко этот процесс сводится к последовательности: Стимул «мастера игры» - Реакция «игровых персонажей» - Закрепление. В данном случае за Стимул «мастера игры» следует принимать описание состояния «общего воображаемого пространства» в данный момент времени. В ответ на означенные в данном описании проблемы, игроки создают Реакцию «игровых персонажей», описывая их действия и предпринимаемые попытки каким-либо образом повлиять на сложившуюся ситуацию. Опираясь на правила, описанные в ролевой системе, используемой в игре, «мастер игры» даёт игрокам ответ, содержащий информацию об успешности предпринятых ими действий, а также даёт описание реакции на эти действия окружающего «общего воображаемого пространства». При этом реакция должна быть адекватной и логичной, а также направленной на закрепление позитивных качеств и пресечение негативных. То есть, если «игровые персонажи» предпринимают решительные, ответственные действия, «мастеру игры» следует описать позитивную реакцию «общего воображаемого пространства», если же игроки принимают решение, что «игровые персонажи» действуют необдуманно, грубо, безответственно, то «мастеру игры» через «не игровых персонажей» следует осудить действия «игровых персонажей» и предпринять какие-либо внутри игровые санкции, завершая таким образом этап Закрепления.

Последним этапом проведения настольной ролевой игры является рефлексия. На этом этапе «мастер игры» описывает результаты производимых «игровыми персонажами» действий, итог их деятельности. Игроки должны понимать, что их позитивные действия так или иначе способствовали решению конфликта, в то время как негативные действия приводили к нежелательным последствиям, способствовали эскалации конфликта. Непременно нужно подчеркнуть то, каким образом помогла командная работа в процессе игры. Важно при этом во всех описаниях производить оценку действий игроков через призму игровых событий, поскольку прямое описание создает опасность потери интереса игроков к игре из-за нарушения целостности «общего воображаемого пространства». Последним этапом рефлексии становится описание реакции самих игроков. Следует предоставить участникам возможность провести глубокую рефлексию, позволив им оформить все свои впечатления в формате сочинения. Позднее эти сочинения следует изучить педагогу-организатору, внимательно отслеживая, какие моменты показались игрокам интересными, какие вызвали положительные эмоции, а какие – отрицательные, и, самое главное, какие моменты в памяти игроков не отложились. В дальнейших играх следует учитывать полученную при данном анализе информацию,

совершенствуя и развивая дальнейшие игры.

Таким образом, можно сделать вывод, что настольная ролевая игра по своей форме и психологическому эффекту напоминает методы психодрамы. Однако, если психодрама в большей степени опирается на импровизацию, то организация настольной ролевой игры, напротив, подразумевает серьёзную подготовку со стороны педагога-организатора. Участие игрока-подростка в настольной ролевой игре должно привести участника к применению и усвоению действий регулятивного и коммуникативного характера. Еще одним существенным отличием от метода психодрамы является количество участников – в настольной ролевой игре участвующих игроков шестеро, педагог-организатор же становится инструктором, судьёй и наставником, описывающим окружение, создавая атмосферность, отвечая за погружённость; он становится своеобразным «фильтром» коммуникаций обучающихся, и способен отслеживать качество и эффективность их взаимодействий.

Педагог-организатор заранее подготавливает настольную ролевую игру, в частности, определяет воображаемое место действия, устанавливает правила, создаёт сценарий игры. Единицей сценария игры является сцена – некое событие, чаще всего являющееся конфликтом или противостоянием с персонажами «мастера игры» или и окружающим пространством. Вступая в это противостояние, игроки ищут выход из сложившейся ситуации, осуществляют командное взаимодействие, осмысливают и планируют свои действия. Финальной стадией игры является рефлексия, которая происходит в формате написания небольших сочинений, где игроки описывают свои ощущения и переживания. Игра при этом может продолжиться при следующей встрече игровой группы.

Глава II. Педагогические условия применения настольной ролевой игры как средства формирования универсальных учебных действий у детей-подростков

Настольная ролевая игра активизирует целый спектр умений и навыков ее участников. Для успешности действий участникам необходимо поддерживать устойчивые коммуникативные контакты, привлекать свои представления о социальных взаимодействиях, планировать свои действия, организовывать командные усилия. Формирование этих умений относится к формированию коммуникативных и регулятивных УУД.

К числу формируемых в ходе настольной ролевой игры коммуникативных универсальных учебных действий относятся такие компетенции, как социальная компетенция, в том числе учёт позиций других людей, выступающих в роли партнёров по общению или деятельности, умение слушать собеседника и вступать в диалог, принимать участие в коллективном решении проблем, интегрироваться в социальную группу и

выстраивать продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Перечень коммуникативных учебных действий, формируемых в процессе настольной ролевой игры, главным образом сводится к следующему списку: планирование учебного сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса, в том числе определение цели, функций участников, способов взаимодействия, постановка вопросов; инициативное сотрудничество при поиске и сборе информации; разрешение конфликтных ситуаций, в том числе выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка его действий; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Содержание и способы коммуникации и общения создают предпосылки для развития способности подростка к регуляции поведения и деятельности, позволяют определять образ «Я» как систему отношения к себе.

Регулятивные универсальные учебные действия представляют собой группу действий, направленных на самоорганизацию подростка, саморегуляцию его деятельности. К числу регулятивных универсальных учебных действий можно отнести такие действия, как целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль по заданному образцу, коррекция, оценка, волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, способность к волевому усилию.

Все вместе регулятивные УУД призваны обеспечить организацию учащимися своей учебной деятельности. Структура регулятивных УУД схожа со структурой тайм-менеджмента. Тайм-менеджмент – управление временем – технология организации времени и повышение эффективности его использования. Включает в себя инструменты и методики планирования времени. Общими в стратегиях тайм-менеджмента и регулятивных УУД являются список задач, постановка приоритетов и целей. Детей стоит учить управлять своим временем уже в школе. И первое, с чего стоит начать, это мотивация. Ребенок должен почувствовать, какую пользу ему принесет это занятие.

В рамках данного исследования мы условно разделим коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия на три группы по признаку условий проведения настольной ролевой игры, стимулирующими их развитие.

К первой группе относятся универсальные учебные действия, связанные с когнитивным компонентом развития подростка. Данная группа универсальных учебных действий формируется за счет проектирования правдоподобного, детализованного и валидного «общего воображаемого пространства». К данной группе можно отнести планирование собственной деятельности, формирование чётких целей и грамотное формулирование своих мыслей, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Ко второй группе относятся универсальные учебные действия, связанные с эмоциональной-волевым аспектом развития подростка. Данная группа универсальных учебных действий формируется за счет поддержания существующего уровня погружённости в события настольной ролевой игры. К данной группе можно отнести такие универсальные учебные действия, как учёт позиций других людей, выступающих в роли партнёров по общению или деятельности, умение слушать собеседника и вступать в диалог, вхождение в социальную группу и выстраивание продуктивного взаимодействия и сотрудничества.

К третьей группе относятся универсальные учебные действия, связанные с деятельным аспектом развития подростка. Данная группа универсальных учебных действий формируется за счет создания проблемных ситуаций внутри «общего воображаемого пространства». К данной группе можно отнести такие универсальные учебные действия, как умение распределять текущие задачи между членами команды, использовать доступные ресурсы для достижения поставленной цели, креативно и нестандартно подходить к решению текущих задач.

Данная глава будет разделена на три параграфа, каждый из которых освещает одну из трёх представленных групп универсальных учебных действий, формируемых в процессе настольной ролевой игры, а также условия, обуславливающие это формирование.

2.1. Проектирование валидного «общего воображаемого пространства» как условие развития УУД у детей-подростков

Данная глава посвящена тому, как правдоподобное и продуманное "общее воображаемое пространство" создаёт для игроков необходимость учитывать переменные, введенные в игру и, таким образом, провоцирует планирование деятельности игровых персонажей, формирование чётких целей и грамотное формулирование своих мыслей при взаимодействии с другими игроками и "общим воображаемым пространством".

Одной из наиболее важных составляющих настольной ролевой игры

является так называемое «общее воображаемое пространство». Эта составляющая и является, по сути, содержимым настольной ролевой игры в таком виде, в котором оно видится участникам игрового процесса через их внутри игровое взаимодействие. «Общее воображаемое пространство» является комплексным объектом, включающим в себя персонажей игроков, их действия, окружающих их мир, реакцию мира на их действия, а также те события мира, которые не доступны персонажам игроков в данный момент времени.

Игроки узнают «общее воображаемое пространство» через «исследование». Взаимодействие с миром и предметами, окружающими персонажей игроков, а также с персонажами «мастера игры», позволяют игрокам лучше понять происходящее и начать в нём ориентироваться.

Говоря о степени вовлечённости игроков в настольную ролевую игру, имеет смысл применить понятие «погружённость», активно используемое в статьях Лобазова Д.В. Данное понятие сводится к совокупности субъективных ощущений, возникающих у участника настольной ролевой игры, связанных с восприятием воображаемых событий через призму личности и характера игрового персонажа. Принимая роль, погружаясь в выдуманный мир, игрок получает возможность участвовать в тех взаимодействиях, что недоступны ему по той или иной причине в обычной жизни. Получая информацию от «общего воображаемого пространства» - стимул, - игрок начинает рассуждать о том, как в ответ на эту информацию поступить его персонажу, формируя таким образом реакцию. В ответ на эту реакцию «мастер игры» даёт описание реакции мира, таким образом закрепляя позитивный образ действия игрока-подростка или отторгая негативный.

Однако формирование реакции зависит от ряда факторов. Э.Толмен, рассуждая о связи стимула и реакции, пришёл к выводу, что между двумя этими составляющими поведения человека существует еще и третий фактор – внутренняя переменная [толмен1]. Проводя эксперименты, Толмен следил за тем, какие именно факторы формируют реакцию на стимулы. По его мнению, индивид, пытающийся сориентироваться в ситуации, выделяет из окружения определённые признаки, ассоциирующиеся с точкой выбора (гештальдзнак). Благодаря гештальт-знакам человек получает представление о том, что к чему ведёт, строя гипотезы и проявляя изобретательность для выхода из возникающих проблемных ситуаций.

Другой бихевиорист, Д.Г. Мид в своих работах еще больше усложняет классическую простую схему, обращая внимание на проблему личности и осознания своего «Я». В своих исследованиях Мид доказал, что человеческая личность формируется в ходе социального взаимодействия с другими людьми. В общении с разными людьми индивид играет разные «роли».

Личность его, таким образом, представляет собой своеобразное объединение различных ролей, которые он на себя принимает. Мид отмечает возрастное изменение положения «роли» в жизни человека и её различные формы [мид].

Так, по мнению Мида, в начале жизни у ребёнка нет самосознания, но по мере вхождения в социальные взаимодействия, перенимая навыки общения, ребёнок учится играть роли, получая таким образом возможность объективно оценить своё поведение, что, в свою очередь, позволяет ребёнку осознать себя как социального субъекта. В этом процессе существенное положение занимают ролевые игры, в которых дети учатся принимать на себя различные роли, соблюдая определённые правила игры. Таким образом, идея «Я» возникает из социального окружения, и вследствие существования множества социальных сред существует возможность развития множества разных типов «Я». По мнению Мида, ролевая игра позволяет ребёнку примерить на себя различные роли, развить произвольность поведения, овладеть общепринятыми общественными нормами, так как в игре присутствует так называемый «обобщённый другой» - правило, которое необходимо выполнять. «Обобщённый другой» воспринимается детьми как обобщённый партнёр, который следит за деятельностью детей, не позволяя им отклоняться от нормы.

Рассмотрим означенные выше концепции в контексте направленности данного исследования и данной главы. Как уже было сказано, «общее воображаемое пространство» представляет собой содержательную часть настольной ролевой игры. Важно понимать, что степень проработанности и натуральности «общего воображаемого пространства» зависит от готовности педагога-организатора к серьёзной работе. Чем глубже и многограннее будет пространство игры, тем больше будет в руках игроков возможностей для действий и тем чаще они будут прибегать к планированию своих действий и стремиться качественно выстраивать взаимодействие с «общим воображаемым пространством». Соответственно, одной из задач педагога-организатора становится организация правдоподобного, валидного «общего образовательного пространства».

Для достижения поставленной задачи важно понимать, что во взаимодействии между участниками настольной ролевой игры существует не только связка стимул-реакция. Каждый участник находится под влиянием внутренних переменных, которые могут повлиять на реакцию. Соответственно, исходя из всего вышесказанного, педагогу-организатору при проведении игровой сессии следует держаться ряда принципов, которые позволят сделать игровой процесс более направленным.

Ролевая игра ставит своей целью воспроизведение отношений между речевыми партнёрами, т.е. при помощи воображаемой ситуации создает искусственную возможность, которую игроки воспринимают как

естественную, при которой возможна коммуникативная самореализация. Другими словами, как замечалось ранее, чтобы играть, участнику необходимо взаимодействовать на коммуникативном уровне с другими игроками. Ролевой игре невозможно действовать только в рамках самого себя или одного-двух персонажей. Для достижения целей игры необходимо взаимодействовать со всеми другими игроками, игровыми предметами, владеть игровыми понятиями. Это заложено в «общее воображаемое пространство», описываемое целями, задачами игры, методологией, правилами и иными материалами, которые подготавливают ведущие. Всё это включает в себя сфера игры, невидимая для её участника – уровень организации «матера игры».

Говоря о важности целостности и валидности «общего воображаемого пространства», мы прежде всего обращаем внимание на то, какие УУД и каким образом будут формироваться при условиях, приближенных к идеальным. Как уже не раз отмечалось педагогами и психологами, изучающими ролевые игры, чёткое представление о мире даёт участвующему в игре ребёнку возможность осознать свою роль, своё место в обществе, позволяет размышлять в рамках, заданными правилами, создавая таким образом, с одной стороны, требовательность к себе и другим участникам исполнять правила (действие «обобщённого другого»), а с другой стороны, креативно подходить к поиску решения проблемных ситуаций, оставаясь в рамках установленных правил.

Подходящие к ролевой игре с рациональной и прагматической точки зрения подростки в случае возникновения проблемной ситуации стремятся решать её в рамках установленных правил и с учётом имеющихся у них ресурсов. Проблема, возникающая в данном случае, связана как раз с поддержкой правил и ресурсами. В случае, если «общее воображаемое пространство» плохо проработано, не имеет чёткой структуры и проявляет свои слабые стороны, подростки, в силу конфликтной природы своего возраста, будут испытывать потребность использовать эти недостатки «Общего воображаемого пространства» в собственных целях, начиная реализовывать собственные потребности через мир игры, нарушая правила или пользуясь определёнными непроработанными моментами.

В случае оптимального качества «общего воображаемого пространства» участвующие игроки должны иметь возможность взаимодействовать с любым объектом или персонажем «мастера игры», получая всю необходимую информацию для достижения поставленных игроками целей. Важно при этом, чтобы поставленные перед персонажами игроков проблемы было возможно решить, но при этом они не были поставлены на том уровне, который уже может разрешить любой из персонажей игроков в отдельности. То есть, нужно создавать аналог «зоны ближайшего развития» внутри игры, ставя таким образом игрока-подростка перед необходимостью размышлять

над поставленной задачей и с умом подходить к путям выхода из проблемной ситуации. В таком случае игроки будут предпринимать попытки совмещать усилия, организовывать взаимодействие персонажей, используя сильные стороны каждого, планировать свои дальнейшие шаги и ставить обдуманнные цели.

Разрешая проблемную ситуацию, игроки попадают в условия, которые раньше им не встречались. В такой ситуации человек ищет какие-либо признаки, элементы окружения, которые ассоциируются у участников с точкой выбора. То есть, игроки ищут гештальт-знаки, которые становятся сигналом о необходимости принять определённое решение. Гештальт-знак в настольной ролевой игре исполняет функцию катализатора событий и умеренное их применение является стимулом, поддерживающим интерес к игре. Примером такого гештальт-знака в сюжете настольной ролевой игры может быть акцентирование внимания на приоткрытой двери в коридоре, который исследует игровая группа, или таинственная записка, найденная в книге. Гештальт-знак может принимать любую форму, главное условие состоит в том, чтобы он был узнаваемым и провоцировал на принятие какого-либо решения. Так, игроки через своих персонажей наверняка заинтересуются странным запахом, исходящим из соседнего помещения, но вряд ли будут принимать какие-либо важные решения в комнате, заставленной одинаковыми столами.

Планируя сюжет настольной ролевой игры, следует заранее создать представление о том, какие гештальт-знаки будут побуждать игроков поддерживать установленный уровень погруженности и каким образом их распределить в игре.

Другим аспектом, поддерживающим валидность «общего воображаемого пространства», является следование установленным правилам всеми участниками игрового процесса. Важность правил отмечают психологи не только для настольной ролевой игры, но и для любой игры вообще. Рассуждая о сущности игры, Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин сходились во мнении, что игра существует из-за стремления ребёнка к самостоятельности, которое поддерживается невозможностью реализовать это стремление в реальной жизни. В играх с чёткими правилами складывается, совершенствуется, развивается поведение ребёнка, что описывается в своей книге Д. Эльконина «Психология игры». Д. Эльконин цитирует работы К. Гроса и Ф. Бойтендайка: «игра проявляется там, где развивающийся индивидуум в указанной форме из собственного внутреннего побуждения и без всякой внешней цели проявляет, укрепляет и развивает свои склонности». Игра формирует у человека восприятие ситуаций, к которым он не готов, которые происходят сиюминутно, формирует навыки, «развёртывают» коммуникативный потенциал [55]. Дети стремятся к регламентированной игре по многим причинам, суть которых

сводится к вопросу об увлекательности игры. Так, игра без определённых правил или с минимумом регламентации может показаться увлекательной ребёнку 3-х лет, но быстро наскучить ребёнку 6-ти лет. Чем старше становится ребёнок, тем сложнее и серьезнее становятся его игры. В подростковом возрасте требования к правилам высоки. Подросток ожидает правил, имитирующих настоящие законы существования социума. В случае же, если правила игры оказываются проще, чем подросток ожидает, его уровень заинтересованности падает. Это может привести к тому, что подросток будет стремиться создать причину для заинтересованности сам, используя деструктивные методы, разрушая таким образом весь игровой процесс. Задачей педагога-организатора является не только не допустить подобного исхода, но и организовать «общее воображаемое пространство» таким образом, чтобы правила игры провоцировали игроков-подростков к сотрудничеству и совместному поиску выхода из проблемных ситуаций.

В детской игре, которой не руководит взрослый, порядок обеспечивается эффектом «обобщённого другого». Именно «обобщённый другой» является гарантом соблюдения правил игры. Однако с присутствием взрослого потребность в «обобщённом другом» исчезает, поскольку взрослый сам указывает на несоблюдение правил. Негативным последствием данного факта может быть создаваемое у детей ощущение «перекладывания ответственности» за соблюдение правил игры. Однако в случае настольной ролевой игры данный эффект можно хотя бы частично избежать путём поддержки установленного уровня погружённости в игру и создания правдоподобного «общего воображаемого пространства». Если игрок погружается в роль и начинает рассуждать, исходя из соображений о благополучии его персонажа, он своими действиями будет стремиться к стабилизации атмосферы за игровым столом, что, безусловно, является желаемым результатом действия участвующих игроков-подростков. Способность организовывать свою деятельность, подходить к разрешению конфликтов с рационалистической точки зрения формируется именно в ходе подобной активности.

Сохранение уровня погружённости в «общее воображаемое пространство» поддерживается также за счет мотивированности участников настольной ролевой игры. Поддержка уровня мотивации игроков – одна из ключевых задач педагога-организатора. Выше мы уже рассмотрели два условия поддержки мотивации участника-подростка. Вернёмся к теоретикам бихевиоризма и обратим внимание на то, каким образом процесс ролевой игры возможно обратить на поддержание самого себя. В ролевой игре стимулы, побуждающие учащегося на взаимодействие с другими участниками игры, появляются за счёт самого действия. Участвуя в ролевой игре, человек должен взаимодействовать как минимум с ведущим, иначе человек не будет являться участником, игроком. Назовём это минимальными коммуникативными требованиями участия в ролевой игре. Сам ведущий

способен выстраивать игровой процесс таким образом, чтобы он являлся коммуникативным подкреплением игрока.

Скиннер отмечает, что для использования подхода бихевиоризма необходимо стараться обнаружить события, которые увеличивают вероятность вызвать коммуникативную активность человека в будущем. Таким образом, необходимо найти условия, регулирующие поведение, а не строить гипотезы относительно состояний потребностей внутри личности [80].

Ведущий ролевой игры заранее создает определённое количество поддерживающих стимулов, удерживающих игрока на уровне коммуникативной активности. Участвующая группа игроков – это осложнение: стимулы должны являться общими, универсальными, являющимися ценными и многозначительными для каждого обучающегося. В ролевой игре этим выступает многогранное развитие игрового персонажа. При данном подходе общение на уровне игрок-ведущий выступает по важности на передний план, нежели игрок-игрок. Ведущий является связующим звеном в коммуникации, являясь передатчиком информации, в том числе и между игроками, а также манипулятором их действий. Ведущий создает интерес деятельности внутри игры, расставляя различные акценты на различных её элементах. Это очевидная возможность влияния на формирования поведения и ценностной ориентировки игрока.

Р. Хосфорд отмечает, что при использовании такого подхода, подкрепления должны быть весомыми, чтобы побуждать игроков продолжать осуществление желательного поведения. При этом подкрепление не должно даваться игрокам бессистемно, а польза от его получения – очевидна. При этом ведущий должен следовать той форме поведения, которую они планируют поддерживать. Р. Нельсон-Джоунс отмечает, что приобретение желательного коммуникативного результата может быть следствием подкрепления либо элементов данного поведения, либо связанных с ним вариантов поведения. В таких случаях можно добиться желательного поведения посредством последовательного приближения к эмоциональной награде, изменяя эти положения в будущем [37].

Й. Волпе рассматривал данную крайность теории бихевиоризма, выделяя структурные элементы процесса воздействия при использовании данной методики: вовлечённость в процесс; фокусирование на проблеме, выделенных из большинства проблем, но являющейся главной с точки зрения игроков; командная работа над решением проблемы; а также обучение навыкам рассматривать свои мысли под тем углом, который мог бы помочь решить проблему. Иными элементами выделяется оспаривание очевидных путей решения задачи, самооспаривание, выбор и организация

домашнего задания, завершение [84].

Таким образом следует сделать вывод, что настольная ролевая игра, проведенная по методике поведенческой психологии бихевиоризма, является средством обеспечения преобразования и модификации коммуникативных навыков. Игра, основанная на таком методе, будет являться более скоротечной, и, в зависимости от предполагаемых подкреплений, определит возможные успехи игроков и их персонажей, однако рассматривая описанный в исследовании вид игр, излишнее количество подкреплений может негативно сказаться на самом процессе игры, а значит и на возможных результатах.

Исходя из всего вышесказанного, можно прийти к выводу, что использование настольной ролевой игры может привести к формированию у подростков универсальных учебных действий, связанных с рациональным подходом к планированию, к общению с другими игроками, а также с «мастером игры», который исполняет роль посредника между игроками и «общим воображаемым пространством». Подросток, погружаясь в тщательно подготовленное «общее воображаемое пространство», попадает в благоприятное для развития окружение. Педагог-организатор создаёт «общее воображаемое пространство» таким образом, чтобы стимулы, побуждающие к определённым действиям игрока, были распределены на всё время игры. Работа в гештальт-знаками создаёт условия для формирования у подростков умения ориентироваться в незнакомой обстановке, принимать решения в условиях недостаточности информации. Использование феномена «обобщённого другого» позволяет обеспечить сохранение текущего уровня погруженности без дополнительных внешних вне игровых стимулов. Все эти условия при грамотном использовании позволяют создать оптимальные условия для личностного роста обучающихся, для усвоения ими универсальных учебных действий, связанных с самоорганизацией, постановкой целей, ведением диалога с товарищами по команде, грамотной передачей собственных мыслей и идей.

2.2. Поддержание уровня погружения как условие развития УУД у детей-подростков

В предыдущем параграфе мы уже касались проблемы сохранения уровня погруженности в игру и влиянием, которое уровень погруженности оказывает на процессы, происходящие за игровым столом. В данном параграфе мы рассмотрим эмоциональные связи игрок-персонаж, игрок-"общее воображаемое пространство", персонаж-персонаж, а также то, как эти эмоциональные связи создают условия для формирования умения понимать других людей и эффективно с ними взаимодействовать.

С точки зрения Б.Д. Парыгина, коммуникация может рассматриваться как глубинная психологическая связь, которая состоит в передаче элементов

уникальности в психическом состоянии и структуре личностного потенциала общающихся, без чего коммуникация будет затруднена [63]. Такое межличностное общение позволяет раскрыть собственные эмоции общающихся, что необходимо для свободной коммуникации. При этом автор подчёркивает, что уникальность и неповторимость индивидуальных переживаний человека, структура его самосознания, являются весьма важными, не непреодолимыми барьерами на пути взаимного понимания людьми друг друга.

Детская игра наполнена сюжетами и правилами, создающими особую атмосферу в игровой группе. По мере взросления дети меняют правила, усложняют, превносят в игру больше из мира обыденного, превращая игру в имитацию грядущей взрослой жизни. Подростки стремятся к самоактуализации в рамках игры, ищут ответы на волнующие их вопросы [10]. Поддержка этого стремления, постепенное его удовлетворение способно увеличить заинтересованность подростка в продолжении игровых действий, дальнейшем погружении в игровую действительность.

Говоря о ролевой игре, стоит отметить, что заинтересованность и эмоциональную связь обеспечивает не только возможность подростка самоактуализироваться и найти ответы на волнующие вопросы, но и непосредственно связь с исполняемой ролью. И.М. Кондаков отмечает, что глубокие эмоциональные переживания, вызванные игрой, связаны с содержанием выполняемых ролей, качеством выполнения роли каждым ребенком и теми реальными отношениями, в которые вступают дети в процессе коллективной игры [23]. В среднем школьном возрасте детская игра исчезает из деятельности обучающегося, однако опыт, полученный в ней, влияет на коммуникативность в усложняющемся окружении жизни. Детская ролевая игра становится основой для ролевой игры общественной, которая является частью будущих коммуникативных навыков и их нагруженностью. Таким образом, обучающийся входит в общественную ролевую игру.

В рамках рассматриваемого понятия, с точки зрения психологии бихевиористского направления, стимулом в ролевой игре выступает коммуникативный акт, основанный на вовлечённости в игру двух или более участников. Также следует отметить, что десинхронизация двух участников может повлиять на атмосферу всего ролевого сообщества, участвующего в организованной ролевой игре. Это же будет являться реакцией: незамедлительное изменение отношения к игре, как дискомфортному полю взаимоотношения, хотя, например, Дж. Вольпе пишет, что в такой ситуации игра окажется вызовом, который команда захочет преодолеть, но для этого необходим высокий уровень атмосферности игры. Целью организации в ролевой игре становится создание условий личностной коммуникативной актуализации и командного взаимодействия, что подчёркивает её

особенность и связано с её специальностью

Достигнув определённого уровня погружения в настольную ролевую игру, участник-подросток принимает роль своего персонажа, усложняя таким образом структуру взаимодействий, в которых он задействован. При этом на поведении подростка сказывается фактор эмотивности. Эмотивность в данном случае мы понимаем как фактор проявления эмоциональной связи с собственным персонажем и соотношения своей личности с личностью персонажа. Настольная ролевая игра – это буквально симуляция жизни альтер-эго обучающегося, поэтому смерть персонажей в игре – не редкое явление. Как правило, игрок глубоко переживает это происшествие, если не разделяет личность созданного персонажа со своей собственной личностью. Это касается и других важных эмоционально насыщенных моментов, связанных с эффектом переноса. С другой стороны приспособление игрока к прошедшим ситуациям и коммуникациям положительно влияют на встречаемые сложности по сути того же процесса. В настольной ролевой игре решается при помощи задач насыщенных эмоциональным личностным содержанием.

Вступая в эмоциональную связь игрок-персонаж, участник игры получает возможность не только испытать опыт участия в том или ином социальном взаимодействии на уровне возможности и умения, но и приобрести опыт определённых эмоциональных переживаний, которые также имеют существенное влияние на становление личности подростка. Кроме того, немаловажным является и волевой аспект. Создавая персонажа, подросток, в соответствии с «Я-концепцией» стремится воплотить в нём образ «Я-идеального», вкладывая различные желаемые качества, которыми подросток хотел бы обладать сам. Таким образом, участник настольной ролевой игры создаёт образ идеального Я, наделяя персонажа теми эмоциональными и волевыми характеристиками, дефицит которых ощущает сам подросток.

Сближение подростка и его «Я-идеального», воплощенного в персонаже, напрямую зависит от уровня вовлечённости в игровой процесс. Уровень погружённости определяет качество эмоциональной связи игрок-«общее воображаемое пространство». Феномен погружения в игру и в «общее воображаемое пространство» рассматривает Д. Каллин в своём исследовании «Characters in Roleplaying Games: A study of the bond created between player and character». Каллин проводил интервью с разными группами игроков, в последствии анализируя и сравнивая полученные ответы. В ходе исследования Каллин пришёл к выводу, что погружение в роль и в окружающее «общее воображаемое пространство» происходит в процессе самой игры. С каждым новым принятым решением игрок ощущает всё больше ответственности за происходящее, верит в свою сопричастность. Чем выше уровень погруженности в игру, тем сильнее становится

эмоциональная связь не только между игроком и его персонажем, но и между игроком и «общим воображаемым пространством». Процесс погружения при этом можно условно разделить на три этапа. На первом этапе игроки предпочитают предпринимать влияющие на «общее воображаемое пространство» действия всей группой, совещаясь и взвешивая риски и возможности. Это взаимодействие, с одной стороны, позволяет сразу создать эмоциональную связь между игроками, а также позволяет игрокам проработать эмоциональные связи между персонажами. Создавая персонажей совместно, игроки могут придумать истории жизни этих персонажей, переплетая их между собой. В то же время коллективный характер принятия решений не позволяет игроку ощутить вовлечённость в создание «общего воображаемого пространства». На втором этапе групповое принятие решений периодически сменяется индивидуальными решениями. Игроки начинают рассуждать о действиях персонажа в контексте его интересов и целей, а также с учётом понимания механизмов действия «общего воображаемого пространства». На этом этапе постепенно растёт уровень личной ответственности игрока за происходящее за игровым столом. Третий же этап характеризуется наиболее высоким уровнем сознательного отношения игрока к персонажу и «общему воображаемому пространству». Следование правилам игры и соображениям целесообразности становится ведущим фактором в определении решений игрока [66].

В число основных критериев определения уровня погружённости в игру входит уровень эмотивности: как легко отвечает об эмоциональных переживаниях, а также как относится к насилию, чтобы выявить уровень его склонности к коммуникативным стратегиям поведения ещё на подготовке к первому этапу работы. Важно выяснить, чего обучающийся хочет добиться от лица персонажа, что связано с предыдущими пунктами, а также относится к личности обыгрываемой роли, но не играющей личности обучающегося [68]. Как обучающийся относится к социальному положению персонажа (относительно себя) будет влиять на его вовлечённость в игру (как минимум на первых этапах игры), а уровень желания насколько он готов продумать прошлое своего персонажа покажет влияние на игрока таинства игры [31]. Все описанные критерии приводят обучающегося к ключевому вопросу о том, согласен ли он, что персонаж похож или не похож на самого игрока, т.к. это повлияет на уровень заметного различия между их личностями. К таким различиям относится, какое место родителей в истории персонажа, т.к. в самой специально организованной ролевой игре данный вопрос не может быть решён, лишь проинспектирован.

Разбор по составным частям обыгрываемой личности также входит в элементы погружённости и таинства, влияет на то, каким игрок представляет своего персонажа, сколько деталей готов ему внести, постоянно отображая свою личность в противовес или параллели к обыгрываемой личности. Самый простой путь выяснить такой уровень взаимосвязи – напрямую

спросить обучающегося: чем такой персонаж нравится игроку, почему именно такой выбор или является ли персонаж противоположностью игрока. В данном случае все описанные детали взаимосвязи реальной и симулируемой личности повлияют на внутри игровую коммуникацию, на возможность её реализации, а значит и на её успешную эффективность, коммуникативную самореализацию.

Ещё одним фактором формирования эмоциональной связи игрок-«общее воображаемое пространство» является качество передачи атмосферы и настроения описываемого воображаемого окружения самим «мастером игры». Поскольку воображаемое окружение участников зависит от слов ведущего, тот начинает использовать различные механизмы воздействия на эмоции игроков, их отношению происходящего, создавая соответствующую атмосферу [74]. В такие механизмы входят: музыкальное сопровождение, повествование мрачным голосом, драматические паузы, имитация окружающих звуков, использование иллюстраций, повествование с множеством «агрессивных» деталей (акцентирование внимания на опасных вещах, вроде опасностей окружающей среды).

Как уже указывалось в предыдущих параграфах, детальная проработка «общего воображаемого пространства» является важной частью подготовки в настольной ролевой игре. Этот факт объясняется не только необходимостью поддержания порядка за игровым столом, но и уровнем заинтересованности участников игры. Как отмечают в своём исследовании А. Флауэрс, Б. Магерко и П. Мишра, игроки значительно активнее взаимодействуют с миром, если видят какие-либо способы его задействовать. И чем лучше продумано «общее воображаемое пространство», тем больше возможностей могут увидеть игроки. Важно помнить, что в силу особенностей человеческого восприятия, игроки замечают далеко не все знаки, которые оставляет в игровом сюжете «мастер игры». В среднем лишь каждая третья игровая подсказка, вплетённая в сюжет, оказывается в фокусе внимания игровой группы и становится гештальт-знаком, провоцирующим на принятие решения [62]. Поэтому, для поддержания стабильной непрерывной связи между игроком и «общим воображаемым пространством», педагогу-организатору нужно постоянно подогревать интерес участников к происходящему при помощи детально описанного окружения, поддержки элементов антуража, создавая, с одной стороны, соответствующее текущей игре настроение, и с другой стороны, дающее игрокам стимулы двигаться дальше.

Наиболее сложной эмоциональной связью в настольной ролевой игре становится связь между персонажами. По своей структуре и сути она напоминает трансактные связи, описанные Э. Берном. Общественная игра и «жизненный сценарий» являются основополагающими в теории Э. Берна. По Берну в каждом человеке живёт сразу три личности: Ребёнок, Взрослый, и

Родитель. Каждый раз, когда любой человек начинает взаимодействие с другим, он обращается к нему на уровне одной из его личностей, а другой человек также отвечает ему от одного из принятой на себя роли. Такое общение Э. Берн называет обменом транзакциями. Другими словами транзакция – это единица общения между двумя людьми, коммуникативный факт [4]. Для данного исследования важно то, что транзакция - метод социального переучивания, конечной целью которого является формирование гармоничной социально-адаптированной личности.

Взаимодействуя с другим игроком в условиях текущей настольной ролевой игры, игрок выступает в качестве персонажа, роль которого он исполняет, и ожидает того же от другого игрока. То есть участники заранее принимают, что обращаются к конкретному эго-состоянию. Соответственно, чаще всего взаимодействие между персонажами происходит в рамках дополняющей транзакции. Исключения могут быть, если игрок ассоциирует своего персонажа с эго-состоянием, отличным от остальных персонажей в игровой группе. Еще одной причиной проблем в игровой транзакции может быть несоблюдение игроком роли, выход из образа своего персонажа. Данное явление относится к числу нежелательных и должно пресекаться самими игроками (под воздействием феномена «обобщённого другого»), либо «мастером игры».

Исходя из всего вышеозначенного, можно сделать вывод, что поддержание уровня погружённости в игровые события способствует повышению эффективности деятельности команды игроков, а также способствует формированию ряда коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, таких как учёт позиций других людей, выступающих в роли партнёров по общению или деятельности, умение слушать собеседника и вступать в диалог, вхождение в социальную группу и выстраивание продуктивного взаимодействия и сотрудничества. Формирование данного условия подчинено ряду принципов, почерпнутых из методики психодрамы и транзактного анализа. Само условие сводится и главным образом проявляется в деятельности «ведущего игры», поскольку именно он отвечает за реакцию «общего воображаемого пространства» на действия игроков, а значит несёт в себе одновременно функции «стимула» и «закрепления». Установка чётких игровых правил и следование им, поддержка мотивации игроков и уровня погружённости в игровые события, стимулирование и позитивное закрепление выборов и действий, несущих желаемую педагогическую окраску – ключевые рекомендации педагогу-организатору, устраивающему настольную ролевую игру с участием детей-подростков.

2.3. Создание проблемной ситуации внутри «Общего воображаемого

пространства» как условие развития УУД у детей-подростков

В данном параграфе мы обратим внимание на фактор проблемных ситуаций внутри настольной ролевой игры, который провоцирует игроков на работу в команде, создаёт условия для формирования умения распределять текущие задачи между членами команды, использовать доступные ресурсы для достижения поставленной цели, использовать креативный подход для решения текущих проблем.

Создание проблемной ситуации происходит через включение в игру определённых типов игровых сцен. Напомним, что можно выделить четыре основных типа сцен: сцены-противостояния, сцены-преодоления, сцены-преследования и сцены-исследования. За исключением последнего типа, сцена содержит в качестве смыслообразующего компонента определённые конфликты. Разрешение этого конфликта и является целью сцены. Данный конфликт и является проблемной ситуацией, означенной в заглавии параграфа.

Феномен проблемной ситуации детально рассматривается психологами-бихевиористами. Среди авторов данного направления психологии наибольшее внимание теме проблемной ситуации уделяли Э. Торндайк и Э. Толмен.

В своих исследованиях Э. Торндайк опирался на эксперименты, которые он проводил на животных, исходя из соображения о том, что деятельность и поведение животных и человека обусловлены общими принципами. Исходным моментом двигательного акта он считал не внешний импульс, а проблемную ситуацию, то есть такие внешние условия, для приспособления к которым организм не имеет готовой формулы двигательного ответа, в связи с чем он вынужден построить её собственными усилиями. Такая связь отличалась от рефлекса в его механистической трактовке по ряду признаков. Во-первых, исходным пунктом является сама проблемная ситуация. Во-вторых, организм противостоит ей как целое. В-третьих, организм активно действует в поисках выбора. И в четвёртых, организм выучивается путём упражнения. Таким образом, Э. Торндайк установил сознательное стремление к цели, удержав идею об активных действиях организмов, смысл которых состоит в решении проблемы с целью адаптации к среде [48].

Однако данный взгляд серьёзно обесценивает роль психики в процессе формирования поведения человеческого индивида. По сути, Торндайк сумел объяснить лишь самые простые проявления поведения живого существа, суть которых сводится к решению пусть и нетривиальных, но простых задач.

Бихевиорист Э. Толмен в своих исследованиях уделял внимание выявлению «внутренних переменных», влияющих на классическую связку «стимул-реакция». Толмен доказывал, что внутренние процессы можно

«вывести наружу» и придать их исследованию точно такую же точность, как и исследованию любых физических вещей. Для этого поведение необходимо рассматривать с точки зрения его целостной организации, а не как цепь отдельных реакций. Целостное поведение было описано Толменом как система, которая связана со своим окружением сетью познавательных отношений. Организм ориентируется в тех ситуациях, к которым приспособляется, благодаря выделению определенных признаков, которые позволяют различать «что ведет к чему». Он не просто сталкивается со средой, а как бы идет ей навстречу с собственными ожиданиями, строит гипотезы и даже проявляет некоторую изобретательность в процессе поиска оптимального и наиболее целесообразного выхода из проблемной ситуации [57]. То есть, Толмен рассматривал проблемную ситуацию как некий комплексный стимул, побуждающий индивида к осмыслению ситуации и поиску нестандартных, непривычных для самого индивида возможностей преодоления данной ситуации. Это неизбежно ведёт к открытию новых способов взаимодействия с окружающей средой и социумом, создавая, таким образом, условия для развития индивида. Если же говорить конкретно о подростковой психологии и существующих концепциях обучения, то проблемную ситуацию в данном понимании можно использовать для вовлечения подростка в «зону ближайшего развития».

Ролевая игра основана на воображаемых ситуациях. Однако воображаемая ситуация является неотрывно связанной с жизненными ситуациями, которыми наполнен жизненный сценарий, описанный в трудах Э. Берна и его последователей. В воображаемой ситуации человек вступает в коммуникативный контакт с другим играющим, но не на повседневном разговорном языке, а используя речевые обороты и понятия, соответствующие выполняемой роли. Т.е. реализуется важная составная часть игры - ролевое общение.

Коммуникация, как и другие психологические познавательные процессы, такие как восприятие, внимание и память, развивается и совершенствуется в деятельности, т.е. для её совершенствования должен быть приложен определённый труд, действия [1].

Как указывалось в предыдущей главе, «мастер игры» выступает для игроков всем окружением, с которым участникам, в лице их персонажей, предстоит столкнуться, а также от «мастера игры» зависит уровень возможной погружённости в игру. Поскольку это игра в малой группе, то «мастер игры» становится всеми встречными персонажами, также он описывает все задачи и окружение. Ролевая игра, где коммуникации уделяется мало внимания, быстро перестаёт быть целесообразной, теряет важнейший элемент вовлечения участника – атмосферу. Для участника атмосфера является инструментом ролевой перцепции, т.е. чувством ролевой

коммуникативной реальности.

Педагогу-организатору, берущему на себя роль «мастера игры» необходимо погрузить участвующих обучающихся подростков в такое состояние, когда достижение цели игры без применения навыков коммуникации и саморегуляции невозможно. Создаваемое окружение не обязывает участников применять коммуникативные навыки быстро и безоговорочно верно. Для участвующих подростков характер подобных игр может различаться от рекреативной деятельности до психолого-педагогических тренингов. При этом следует выделить в такой игре реальные отношения и игровые (отношения в соответствии с принятыми ролями). Данные виды отношений невозможно выделить до тех пор, пока сами участники не окажутся в определённой ситуации, которую С.М. Шишкин описывает как воображаемую. В специально организованной ролевой игре деятельность, освоенная человеком (особенно, в связи с разобранными выше особенностями, у обучающихся подростков), но не являющаяся ведущей на данный момент, посредством инсайта переходит от затруднений в коммуникативной среде личности к получению навыка общения.

Опираясь на представленную в предыдущей главе классификацию игровых сцен, проблемные ситуации в рамках настольной ролевой игры можно разделить на три группы. Первая группа связана с преодолением социальных конфликтов, вторая – с преодолением боевых конфликтов, и третья – с преодолением проблемных ситуаций, связанных с окружением.

Первая группа представлена социальным взаимодействием с персонажами «мастера игры». Сюда можно отнести такие внутри игровые действия, как преодоление конфликтов, проведение дипломатических переговоров, деловые социальные контакты. В рамках игры персонажам приходится сталкиваться с различными социальными конфликтами, но общая структура их сводится к одному принципу, который определяется особенностями системы. Выше мы уже обращали внимание на то, что исследуемые в данной работе игровые процессы рассматриваются в рамках игровой системы «Дневник авантюриста». В данной системе игроку, который желает, чтобы его персонаж уговорил какого-либо другого персонажа, но не персонажа одного из игроков, должен приводить аргументы в пользу своей точки зрения. При этом «мастер игры» может поощрять игрока за уместные аргументы и накладывать штрафы за аргументы, которые при нормальных условиях не удовлетворят или даже оскорбят собеседника. По окончании выдвижения аргументации игрок совершает проверку социального навыка, то есть использует игральный кубик для получения случайного числа. После чего игрок сверяет выпавшее на кубике число с тем, которое установил «мастер игры», и если полученное игроком число выше, его проверка считается успешной. Повышает

вероятность успеха игрока именно поощрение со стороны «мастера игры», поскольку выражается оно в прибавлении определённого числа к тому значению, которое выпадет на игральной кубике. Соответственно штрафы, которыми «мастер игры» может обложить игрока за некачественную аргументацию, также влияют на вероятность успеха, но в обратном направлении. При получении результата «мастер игры» описывает реакцию собеседника на аргументацию персонажа. Важно при этом в описании учитывать те доводы, которые приводил игрок. Таким образом происходит процесс закрепления и усваивается позитивный социальный опыт.

Участник не добьётся целей игры, пока не сможет подобрать максимально эффективный подход в соответствии со сложившейся ситуацией. Подборка коммуникативного подхода – это долгосрочный процесс, с течением которого игрок перебирает уже доступные ему модели поведения, подстраиваясь под новые коммуникативные требования. Постепенно игрок учится комбинировать разные подходы, ищет новые пути, выдвигает гипотезы. В ходе этого процесса рано или поздно наступает инсайт: игрок понимает, что делает всё правильно, его действия поощряются ведущим игры, а значит он на верном пути, закрепляя таким образом полученный коммуникативный и регулятивный опыт.

Вторая форма игровой сцены – боевое столкновение – предоставляет меньше возможностей для развития коммуникативных универсальных учебных действий, чем предыдущая, однако позволяет задействованным в настольной ролевой игре подросткам развивать свои навыки самоорганизации и саморегуляции. Сталкиваясь с проблемной ситуацией, связанной со сценой воображаемого боя, игроки лишь отдалённо ощущают риски, занимая таким образом позицию военачальника. При этом, если «мастер игры» даёт детальное описание окружения и выбирает в качестве противников разнообразных и интересных оппонентов, игроки будут также проявлять изобретательность при поиске решения задачи, возникающей в данном типе сцен – одержать победу над противником с минимальными потерями. Вопреки расхожему мнению, боевые столкновения в настольной ролевой игре не приводят к ожесточению участников. Орудуя цифрами и игровыми кубиками, подростки скорее решают замысловатую задачу, нежели ощущают себя настоящими участниками сражения [66]. Однако данное обстоятельство не ослабляет степень мотивированности участников игры, поскольку в данном случае риску подвергается персонаж игрока, который является его проводником в процессе самоактуализации.

Преследуя цель разрешить данную проблемную ситуацию, игроки стремятся к сохранению сосредоточенности на игровом процессе, следят за изменяющимися деталями, организуют собственные действия оптимальным образом. В данном случае особенно сильно заметно командное взаимодействие и тактическая организация игровой группы [77].

В случае с третьим типом игровой сцены игрокам приходится сталкиваться не с непосредственным противником или оппонентом, а с окружающим не персонифицированным «общим воображаемым пространством». Данный тип сцен может проявляться в прохождении персонажами через череду ловушек, преодолении трудных природных местностей, наподобие лесной местности, пустыни, тундры и других малопригодных для жизни территорий, либо в переходе через ветхие руины древних строений. Ключевой характеристикой в данном случае является именно противостояние неконтролируемой стихии, которая побуждает игроков в лице их персонажей быть максимально осторожными. В данном случае также происходит активизация познаний и умений, связанных с организацией командной работы, поиском нетривиальных решений, ведением конструктивного творческого диалога.

Характерной особенностью данного типа игровых сцен является то, что их можно использовать еще и как элемент обучения основам выживания. Исполняя роль попавшего в беду персонажа, игрок открыт для новых форм поведения в неизвестной ему ситуации, поскольку заинтересован в получении информации, важной в данный момент времени. Будучи открытым для новой информации, игрок, получив её от товарища по игровому столу или от «мастера игры», тут же применяет полученные знания на практике – через своего персонажа. Получив позитивное закрепление от «мастера игры», вовлечённый в настольную ролевую игру подросток укрепит позитивный опыт. Данный пример по своей структуре схож с технологиями практического обучения, за исключением того, что освоение информации происходит не напрямую, а опосредованно, через «общее воображаемое пространство», что, с одной стороны, серьёзно ограничивает коэффициент эффективности педагогического воздействия, с другой – открывает широкий спектр возможных ситуаций, на которых возможно передать ту или иную информацию. К примеру, подростку не придётся переживать травмирующий опыт реабилитации обмороженной конечности, чтобы получить информацию о том, как оказывать первую помощь в подобной ситуации. В качестве игрока он может получить информацию о желательных и нежелательных действиях и, проведя необходимые действия в «общем воображаемом пространстве» над персонажем и получив позитивное закрепление, приобретёт в итоге новую полезную и важную для жизни информацию.

В ролевой игре есть ситуативность, схожая с описанной выше методикой психодрамы, обусловленная правилами и воображаемой ситуацией. Участники настольной ролевой игры стремятся к преодолению проблемных ситуаций, которое, в конечном итоге, приводит их к самоактуализации, что и является конечной целью участия подростка в настольной ролевой игре.

В настольной ролевой игре срабатывает принцип построения фраз и диалогов по типу аналогии с теми знаниями, которыми обладает участник. Обучающийся сопрягает те навыки общения, которыми обладает, с теми, которые должны иметься у его персонажа, а также должны проявиться в определённой ситуации. Оказавшись в новом для себя пространстве, без должной поддержки, обучающийся не способен провести быструю коммуникативную связь с игрой и участниками. При этом в ролевой игре возможность выполнения действия присутствует всегда, игрок может актуализироваться в любой момент, без прерывания самой игры.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что настольная ролевая игра и коммуникативные контакты образуют двойное начало. Ролевую игру можно определить как процесс взаимодействия социальных ролей речевых партнёров, при этом коммуникативный контакт является основой этого взаимодействия. С.М. Шишкин отмечает, что: «отсюда следует, что если рассматривать ролевую игру как процесс взаимодействия социальных ролей речевых партнёров, то результатом этого взаимодействия будет речевое общение» [52].

Таким образом, в описанной ролевой игре каждый элемент несёт определённую функциональную нагрузку. Для участвующих подростков в равной мере важны все элементы «общего воображаемого пространства», поскольку, вступая во взаимодействие с ними, с персонажами других игроков и с самими игроками, подросток получает возможность исполнить свою цель, которая привела его в настольную ролевую игру – самоактуализироваться, почувствовать себя значимым, влияющим на что-либо. В то же самое время подросток, сам того не замечая, становится участником скрытого педагогического процесса, усваивая позитивный опыт социального взаимодействия и саморегуляции.

Участник настольной ролевой игры находится в своей роли регулярно, а значит, столь же регулярно отрабатывает коммуникативные навыки. Этот процесс происходит с относительной безошибочностью за счёт использования “клише” роли, которая даёт возможность реагировать на игровые ситуации разнообразно. Эффективность протекания ролевой игры может обеспечить только комплексный подход к её подготовке, как и изначальная работа с участниками.

Таким образом, опираясь на всё вышеозначенное, можно сделать **вывод**, что создание условия для формирования универсальных учебных действий в процессе настольной ролевой игры возможно. Во время настольной ролевой игры при должной и качественной работе педагога-организатора складываются условия для формирования коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий.

В данной главе мы рассмотрели и разделили условия формирования универсальных учебных действий на три группы, в соответствии с группами универсальных учебных действий, которые данные условия формируют. Так, в первую группу формируемых универсальных учебных действий вошла универсальные учебные действия, связанные с когнитивным компонентом развития подростка. К данной группе можно отнести планирование собственной деятельности, формирование чётких целей и грамотное формулирование своих мыслей, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка. Рассмотрев исследования сторонников бихевиористского направления психологии, а также исследования сторонников гештальт-психологии, мы пришли к выводу, что создание благоприятных для формирования универсальных учебных действий условий возможно, если педагог-организатор создаёт «общее воображаемое пространство» таким образом, чтобы стимулы, побуждающие к определённым действиям игрока, были распределены на всё время игры. Работа в гештальт-знаками создаёт условия для формирования у подростков умения ориентироваться в незнакомой обстановке, принимать решения в условиях недостаточности информации. Использование феномена «обобщённого другого» позволяет обеспечить сохранение текущего уровня погруженности без дополнительных внешних вне игровых стимулов.

Поддержание уровня погруженности в игровые события способствует повышению эффективности деятельности команды игроков, а также способствует формированию ряда коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, таких как учёт позиций других людей, выступающих в роли партнёров по общению или деятельности, умение слушать собеседника и вступать в диалог, вхождение в социальную группу и выстраивание продуктивного взаимодействия и сотрудничества. Формирование данного условия подчинено ряду принципов, почерпнутых из методики психодрамы и трансактного анализа. Само условие сводится и главным образом проявляется в деятельности «ведущего игры», поскольку именно он отвечает за реакцию «общего воображаемого пространства» на действия игроков, а значит несёт в себе одновременно функции «стимула» и «закрепления».

Третий параграф был посвящен рассмотрению условия формирования третьей группы универсальных учебных действий, таких как умение распределять текущие задачи между членами команды, использовать доступные ресурсы для достижения поставленной цели, креативно и нестандартно подходить к решению текущих задач. Для создания условий формирования данной группы универсальных учебных действий педагогу-

организатору следует таким образом устраивать настольную ролевую игру, чтобы участник не мог добиться целей игры, пока не сможет подобрать максимально эффективный подход в соответствии со сложившейся ситуацией. Условия игровых сцен должны провоцировать игрока искать нетривиальные решения, кооперировать усилия с другими игроками, работать в команде. При этом, в отличие от реальных ситуаций, в настольной ролевой игре риски пребывают в рамках «общего воображаемого пространства», создавая таким образом педагогическую возможность, не сопряженную с настоящим риском.

Заключение

В данном диссертационном исследовании нами была рассмотрена актуальная для современной педагогики проблема формирования УУД у детей-подростков. Фактором возможного развития коммуникативных и регулятивных УУД в рамках данной работы рассматривается специально организованная ролевая игра, в частности настольная ролевая игра. Выбор данного типа игр обуславливается особенностями проведения, особенностями игрового влияния на участвующих обучающихся, а также масштабностью затронутого вида игр.

Настольную ролевую игру можно определить как комплексную кооперативную игровую деятельность, направленную на решение ряда разнородных задач, поставленных в рамках построенного участниками игры «общего воображаемого пространства», ориентированную на продолжение процесса, которое и является ожидаемым результатом данной деятельности.

Особенности возрастной психологии подростков определяют требования, предъявляемые деятельности, которую устраивает педагог-организатор с участием детей-подростков. Наиболее существенными особенностями являются неустойчивость и нестабильность подросткового возраста, его конфликтный характер, подростковый эгоцентризм, стремление к приобретению нового социального статуса, а также разного рода коммуникативные барьеры. Для преодоления данных барьеров при подготовке к настольной ролевой игре нужно учитывать принципы организации настольной ролевой игры с участием детей-подростков: чёткая подготовка и организация, комплексный подход, предварительная работа с участниками, обеспечение командного взаимодействия участников

Настольная ролевая игра по своей форме и психологическому эффекту напоминает методы психодрамы. Однако, если психодрама в большей

степени опирается на импровизацию, то организация настольной ролевой игры, напротив, подразумевает серьёзную подготовку со стороны педагога-организатора. Участие игрока-подростка в настольной ролевой игре должно привести участника к применению и усвоению действий регулятивного и коммуникативного характера. Педагог-организатор заранее подготавливает настольную ролевую игру, в частности, определяет воображаемое место действия, устанавливает правила, создаёт сценарий игры. Единицей сценария игры является сцена – некое событие, чаще всего являющееся конфликтом или противостоянием с персонажами «мастера игры» или и окружающим пространством. Вступая в это противостояние, игроки ищут выход из сложившейся ситуации, осуществляют командное взаимодействие, осмысливают и планируют свои действия. Финальной стадией игры является рефлексия, которая происходит в формате написания небольших сочинений, где игроки описывают свои ощущения и переживания. Игра при этом может продолжиться при следующей встрече игровой группы.

Во время настольной ролевой игры при должной и качественной работе педагога-организатора складываются условия для формирования коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий.

Формирование универсальных учебных действий, связанных с формированием собственных целей, формулированием мыслей и грамотной их передачей в формате монологической и диалогической речи, возможно, если педагог-организатор создаёт «общее воображаемое пространство» таким образом, чтобы стимулы, побуждающие к определённым действиям игрока, были распределены на всё время игры. Работа в гештальт-знаками создаёт условия для формирования у подростков умения ориентироваться в незнакомой обстановке, принимать решения в условиях недостаточности информации. Использование феномена «обобщённого другого» позволяет обеспечить сохранение текущего уровня погруженности без дополнительных внешних вне игровых стимулов.

Поддержание уровня погруженности в игровые события способствует повышению эффективности деятельности команды игроков, а также способствует формированию ряда коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, таких как учёт позиций других людей, выступающих в роли партнёров по общению или деятельности, умение слушать собеседника и вступать в диалог, вхождение в социальную группу и выстраивание продуктивного взаимодействия и сотрудничества. Формирование данного условия подчинено ряду принципов, почерпнутых из методики психодрамы и транзактного анализа. Само условие сводится и главным образом проявляется в деятельности «ведущего игры», поскольку именно он отвечает за реакцию «общего воображаемого пространства» на

действия игроков, а значит несёт в себе одновременно функции «стимула» и «закрепления».

Формирование универсальных учебных действий, связанных с планированием и организацией командной работы и креативным подходом к решению текущих задач, связано с организацией настольной ролевой игры образом, чтобы участник не мог добиться целей игры, пока не сможет подобрать максимально эффективный подход в соответствии со сложившейся ситуацией. Условия игровых сцен должны провоцировать игрока искать нетривиальные решения, кооперировать усилия с другими игроками, работать в команде. При этом, в отличие от реальных ситуаций, в настольной ролевой игре риски пребывают в рамках «общего воображаемого пространства», создавая таким образом педагогическую возможность, не сопряженную с настоящим риском.

Настольная ролевая игра способна являться фактором формирования ряда УУД у детей-подростков, в виде поддерживающей и корректирующей методики, но не исправляющей или полноценно обучающей. Функции игры, отображённые в настольно-ролевой игре позволяют повлиять на обучающихся, однако таинство несёт большее влияние в том случае, если погружённость сохраняет заданный уровень.

Настольная ролевая игра способна стать эффективной методикой формирования УУД у учащихся. Однако в основе своей она сложна, особенно в виде требований, предоставляемых к ведущему педагогу-психологу. Пожалуйста, подождите

Список литературы

1. Аллахвердов В.М. Психология: учеб. / В.М. Аллахвердов, С. И. Богданова и др.; отв. ред. А. А. Крылов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Проспект, 2005.
2. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога. 2-е изд., Питер, С.-Петербург, 2006
3. Белинская Е., Тихомандрицкая О. Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов. М: Аспект Пресс, 2003.- 475 с.
4. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст]/Э. Берн. – М.: «Эксмо», 2009.-563с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
6. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период // Сб. ст.

«Педология юности» / Под ред. И. Абрямова. М., 1929.

7. Возрастная и педагогическая психология / Под. ред. А.В. Петровского. М., 1980.

8. Войскунский, А.Е. Групповая игровая деятельность в интернете [Текст]/А.Е. Войскунский // Психологический журнал. М., 1999, № 1.- С. 20-24.

9. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст]/В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480с

10. Выготский, Л.С. Педология подростка. Избранные главы // Собр. соч. Т.4. М. 1984.

11. Гецер Г. Систематические длительные наблюдения над течением негативной фазы подростка // Сб. ст. «Педология юности» / Под ред. И. Абрямова. М., 1931.

12. Глоссарий психологических терминов. Под. ред. Н. Губина

13. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. Минск: Харвест, 2001. 976 с.

14. Грос К. Душевная жизнь ребенка. Киев, 1916

15. Дербенев, Д.П. Социальная адаптация подростков [Текст]/Д.П. Дербенев // Социальный журнал. 1997. №1. – С. 12-14.

16. Дреер А.М. Преподавание в средней школе США. М., 1983. 287 с.

17. Карпенко Л. А., Ярошевский М. Г. Толмен Эдуард Чейс // История психологии в лицах. Персоналии / Ред.-сост. Л. А. Карпенко, под общ. ред. Л. В. Петровского. — М: ПЕР СЭ, 2005.

18. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. — М., 1993.

19. Кле М. Психология подростка. М., 1991.

20. Ковалева, А.И., Луков В.А. Социология молодежи: Теоретические вопросы [Текст]/В.А. Луков. - М.: Социум, 1999.-325 с

21. Кон И.С., Фельдштейн Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по возрастной психологии / Под. ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1996.

22. Колядин А. П. Подходы к изучению «Я-концепции» в психологической науке // Серия «Гуманитарные науки». - 2005. - №

1.

23. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь, Прайм-Евроник, С.-Петербург, 2003

24. Корсини Р. Психологическая энциклопедия. 2-е изд., Питер, С.-Петербург, 2003

25. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [Текст]: учебное пособие/В.Н. Колюцкий. - М.: Сфера, 2004.-464с

26. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. —М.. 1983.

27. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.:»Просвещение», 1987.

28. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: МГУ, 1975.

29. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. М., 1993.

30. Лобазов Д.В. Методологические основы ролевой игры

31. Лобазов Д.В. Формирование навыков успешной коммуникации подростков посредством ролевой игры

32. Лунева О. В. Общение // Знание. Понимание. Умение. - 2005. - № 4. - С. 157-159.

33. Марциновская, Т.Д. История психологии. Москва : б.н., 2004.

34. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В. Г. Николаев. Отв. ред. Д. В. Ефременко. — М., 2009.

35. Морено, Я. Л. Психодрама / Пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. — Москва: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001.

36. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]/В.С. Мухина. – 5-е изд., стереотип. – М.: «Академия», 2000.-456с.

37. Нильсен-Джоунс Р. Реория и практика консультирования. – СПб., 2000

38. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учебник для вузов. Москва : б.н., 2006.

39. Огороднов Л. «Психология валькирии»: ролевой анализ мифа о Брунхильд. 3, б.м.: Психодрама и современная психотерапия, 2004 г.

40. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. - 301с

41. Педагогическое консультирование : учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / [М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, С.Н. Горычева, В.Н. Аверкин, А.Г. Ширин, А.В. Петров] ; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 320 с. – (Профессионализм педагога) Психология развития. Словарь. под общей ред. Петровского А. В., редактор-составитель Карпенко Л. А., под ред. Кондратьева М. Ю., ПЕР СЭ, Москва, 2005
42. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии XX в. – М., 1999.
43. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. М., 1990.
44. Рудестам К. Групповая психотерапия. Санкт-Петербург : Питер, 1998.
45. Сартр Ж.-П., Бытие и Ничто / Ж.-П. Сартр. - М., 2000
46. Спиваковская А.С. Игра - это серьезно. - М.: Педагогика, 1981. - 144с.
47. Станкин М.И. Психология общения.: курс лекций. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2000. - 304 с. (Серия "Библиотека школьного психолога").
48. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б.. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. Москва : АСТ-ЛТД, 1998.
49. Фрейд, Зигмунд. Основные психологические теории в психоанализе / пер. М. В. Вульф, А. А. Спектор. — М.: АСТ, 2006. — 400 с.
50. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Бибихина. – М., 1997.
51. Хэнсли, Ш.Н. – Дневник авантюриста / Пер. с англ. — СПб: Студия 101, 2011
52. Шишкин, С.М. . Ролевая игра как один из видов упражнений на начальной ступени обучения. Система упражнений для обучения говорению на иностранном языке в средней школе. Москва : Министерство Просвещения РСФСР Научно-исследовательский Институт Школ, 1980.
53. Штерн Э. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Сб. ст. «Педология юности» / Под. ред. И. Арямова. М., 1931.
54. Эльконин, Д.Б. Возрастная и педагогическая психология [Текст]/М.О. Шуаре. - М.:1992.-272с.

55. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. Москва : б.н., 1989.
56. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999 г. - 360 с.
57. Ярошевский Г.М. Необихевиоризм. История психологии. От античности до середины XX века. Москва : Academia, 1996.
58. Blackmon, Wayne D. Dungeons and Dragons: The Use of a Fantasy Game in the Psychotherapeutic Treatment of a Young Adult // American Journal of Psychotherapy, 1994.
59. Carter R., Lester D. Personalities of Players of Dungeons and Dragons // Psychological Reports, 1998.
60. Edwards R. GNS and Other Matters of Role-Playing Theory / R. Edwards — Michigan: The Forge, 2001.
61. Fine G.A. Mobilizing Fun: Provisioning Resources in Leisure Worlds // Sociology of Sport Journal, 1989.
62. Flowers A., Magerko B., Mishra P. Gamemasters and Interactive Story: A Categorization of Storytelling Techniques / A. Fowers, B. Magerko, P. Mishra — Michigan, 2006.
63. Haddad S. The Results of Playing The Game of Social Studies Knowledge in an Eighth Grade Classroom /S. Haddad — Michigan, 2003
64. Hawkes-Robinson W.A. Roleplaying Games Used as Educational and Therapeutic Tools for Youth and Adults // Academia, 2008.
65. Kallam M.L. The Relationship between Simulation Game Play and the Oral Conceptualization Skills of Mildly Handicapped Adolescent Students /M.L. Kallam — Tulsa, 1980.
66. Kallin D. Characters in Roleplaying Games: A study of the bond created between player and character / D. Kallin — Uppsala, 2013.
67. Kociatkiewicz, J. Dreams of time, times of dreams: Stories of creation from roleplaying game sessions / J. Kociatkiewicz — London: Routledge, 2007.
68. Lafferty M. D&D Therapy // The Escapist, 2006.
69. Cruz L. The Great War in the Classroom // Academic Exchange Quarterly, 2004.
70. McClain R. Imagine That! Developing Fantasy RolePlay in the Language Arts Classroom // The New York Times Learning Network, 2000.
71. Mackay D. The Fantasy Role-Playing Game: A New Performing Art / D. Mackay — Jefferson: McFarland, 2001.
72. Moursund, D.G. Introduction to Using Games in Education: A Guide for Teachers and Parents / D.G. Moursund — New York, 2007.

73. Papert S. Does Easy Do It? Children, Games, and Learning // Game Developer Magazine, 1998.
74. Pavão, A. A Aventura da Leitura e da Escrita Entre Mestres de Roleplaying Game / A. Pavão — Lisboa, 2000.
75. Phillips, B.D. Roleplaying Games in the English as a Foreign Language Classroom / B.D. Phillips — Taipei: Crane Publishing, 1994.
76. Raghuraman R. S. Dungeons and Dragons: Dealing With Emotional and Behavioral Issues of an Adolescent With Diabetes // The Arts in Psychotherapy, 2000.
77. Brynen R., Milante G. Peacebuilding With Games and Simulations / R. Brynen, G. Milante — Quebec : SAGE Publications, 2012.
78. Rogers, C.R. Toward a Science of Person. In: Behaviorism and Phenomenology / T.W.Wann. – Chicago; London, 1964
79. Simón A. Emotional Stability Pertaining to the Game of Dungeons & Dragons // Psychology in the Schools, 1987.
80. Skinner B. About behaviorism / B. Skinner – New York, 1972.
81. Toles-Patkin T. Rational Coordination in the Dungeon // Journal of Popular Culture, 1986
82. Truax C.B. Some implication of behavior therapy for psychotherapy // Journal of counseling psychology, 1966
83. William J. W. RolePlaying Games: The Stigmas and Benefits // The Escapist, 2008.
84. Wolpe J. The practice of behavior therapy: 3-rd Ed. – New York, 1983
85. Zayas L.H. & Lewis B.H. (1986). Fantasy-Role-Playing for Mutual Aid in Children's Groups: A Case Illustration // Social Work with Groups, 1986.

Источники

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 8.12.2011 №2227-р)
2. Федеральный государственный образовательный

стандарт основного общего образования: федеральный закон РФ от
17.12. 2010 № 1897