

Региональная общественная организация учёных  
«БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ»  
Секция интенсивных психотехнологий обучения и развития  
Научное издание

---

*К 75-летию деловых игр  
в России (2007 г.)*

**ВЕСТНИК  
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
АКАДЕМИИ**

**Вып. 72. – 2006 г.**

Интенсивные методы и технологии  
в обучении и профессиональном развитии  
личности: возможности, перспективы,  
проблемы риска

Санкт-Петербург

**Редакционная коллегия выпуска:**

Доктор пед. наук, профессор А.П. Панфилова; доктор  
тех.наук, профессор Р.Э. Жуков; доктор психол.наук,  
профессор И.А.Богачек; канд.психол.наук, доцент Т.Э.  
Круглова; доктор культурологич. наук А.П.Марков.

**Ответственные за выпуск:**

Доктор педагогических наук, действ. чл. БПА,  
профессор **А.П. Панфилова**;  
Макет - ассистент **Е.Н.Петровская**

**Главная редакция вестника:**

Главный редактор – И.П.Волков  
Зам. гл. редактора – А.П. Панфилова,  
Компьютерные редакторы: Н. Андрианова,  
Д. Колесникова, А. Лоза

**Адрес редакции:**

190121, г. Санкт-Петербург.  
Ул. Декабристов, 35 СПбГУФК им. П.Ф. Лесгафта.  
Кафедра психологии им. проф. А.Ц. Пуни  
Тел. 714-66-27. Факсы 714-10-84; 550-02-11.  
E-mail: volkov\_ bpa@rambler.ru  
**www.baltacademy.ru**

**В 36** ©Балтийская Педагогическая Академия.  
©Панфилова А.П.

- Издаётся на средства авторов статей и взносы членов БПА по секции интенсивных психотехнологий обучения и развития

-----  
«ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ»

Научное издание (сокр. «Вестник БПА»).

Основано в июне 1995 г. в Санкт-Петербурге. Лицензия № 00-5832.

Международная регистрация:

**ISSN 1818-6467 (Vestnik BPA)**

=====

Подписано к печати 20. XI. 2006 г. Печать ризографическая. Зак.03.  
Тир. 300. Формат бумаги 60х90. Изд. РООУ БПА.

## СОДЕРЖАНИЕ:

От редакции.....

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ:

<b>Жуков Р.Ф.</b> Введение в педагогику деловых игр.....	6
<b>Трапицын С.Ю.</b> Образование в современном мире: проблемы и перспективы.....	10
<b>Панфилова А.П.</b> Динамика развития методов активного обучения и игрового моделирования .....	14
<b>Кондрашин А.В.</b> Военное образование в России – Болонский процесс.....	и т.д.
<b>Тимченко В.В., Зайцевская А.А.</b> Практико-ориентированные техно- логии обучения взрослых (шведская модель).....	
<b>Агапова О.В.</b> Биографические подходы в образовательной работе со взрослыми .....	

### СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИВОВАНИЕ, МОДЕЛИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ, ИНТЕНСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ:

<b>Марков А.П.</b> Социально-культурное проективное как интерга- тивная технология: возможности и опасности.....	
<b>Горчакова-Сибирская М.П., Цветков С.А., Кочестков В.И.</b> Интенсификация образования в вузе: модель проектив- ного обучения.....	
И Т. Д..	

### ИНФОРМАЦИЯ ПРЕЗИДИУМА БПА

Международная регистрация «Вестника БПА».....	
Годичная сессия БПА в 2006 г.....	

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

#### От редакции

В данном выпуске «Вестника Балтийской Педагогической Академии» читатель найдёт разнообразные материалы, в которых описано применение конкретных игр и других интенсивных технологий, полезных для педагогов и психологов, работающих в сфере высшего образования. Выпуск «Вестника» подготовлен группой ведущих ученых, работающих в РГПУ

им. А.И.Герцена и непосредственно занимающихся разработкой, совершенствованием и преподаванием различных методов и методик интенсивного обучения.

Обращение ученых – авторов статей данного журнала, - к данной проблеме является закономерным следствием интенсивного развития современного общества, кардинально изменившееся за последние 20 лет в плане разработки новых, применения и совершенствования уже апробированных в практике управления и обучения специалистов интенсивных методов и интерактивных технологий. Быстрое овладение необходимой информацией в подготовке молодых специалистов является ныне важнейшим условием развития информационного общества, в котором компьютер и компьютерные технологии управления уже соперничают с человеческим мозгом и умом, что требует создания надежной психолого-педагогической защиты от власти компьютера. Новый этап цивилизационного развития вызывает необходимость не просто повышения уровня образования, но формирования иного типа интеллекта, мышления, отношения к быстроменяющимся производственно-техническим, социальным, информационным реалиям. Это и порождает потребность в новых обучающих методах для профессиональной подготовке молодых специалистов, владеющих знаниями и умениями организации и проведения деловых игр.

Выпуск посвящен 75-летию деловых игр в России, техника и методы которых являются ныне необходимым условием существования современного социального менеджмента, маркетинга, рекламы, пиартехнологий и психологической работы с кадрами. Отметим, что выход в свет настоящего выпуска обязан деловитости, предприимчивости и высокой профессиональной компетентности действительного члена РООУ БПА, профессора *Альвины Павловны Панфиловой*, взявшей на себя труд организовать сбор материалов и средств для издания настоящего журнала.

Президиум РООУ БПА и редакция «Вестника» выражают благодарность А.П.Панфиловой за её бескорыстный творческий труд по сбору материалов, средств, созданию макета и изданию данного выпуска журнала.

*Президент РООУ БПА, доктор психологических наук,  
заслуженный деятель науки России, профессор  
И.П.Волков*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

---

---

### Введение в педагогику деловых игр

*Р.Ф. Жуков*

Все составляющие сложной системы управления хозяйством изменяются непосредственно на глазах: в технике, технологии, экономике, экологии, социологии, психологии, медицине и других областях, как во времени, так и в пространстве. Всё это заставляет специалистов этих областей одни и те же вопросы решать по-разному, в зависимости от местных условий, воздействия внешней среды, конкретной ситуации, деловых партнёров, клиентов и конкурентов.

Сегодня вместо широко известного девиза «Знания - Сила!» в системе образования следует применять другой - «Сила - это умение, превратить полученные знания в навык, в действие, в результат!» На самом деле это известно давным-давно, однако, на практике и в системе подготовки и переподготовки кадров используется мало.

Читая книгу, слушая радио или телепередачу, мы усваиваем отнюдь *не всю* получаемую информацию. В романе «Лекарство против страха» есть цитата, взятая из устава Петра 1: «Не держаться правил, яко слепой стены, ибо там порядки писаны, а времен и случаев нет». Выходит, уже и Петр понимал, что реальный деятель должен ориентироваться на складывающуюся ситуацию: «Сегодня и Здесь!».

Некоторые философы считают, что понятие «хомо сапиенс» - «человек разумный» должно вскоре измениться на «хомо луденс» - человек играющий», то есть выбирающий свою деятельность в зависимости от обстановки. Оказывается что то, чему учили специалиста совсем недавно, уже во многом неприемлемо сегодня. В связи со сказанным, представляется, что подготовку, которую военные вели столетиями — военные игры, маневры и учения, следует применять повсеместно для создания грамотно действующих и натренированных людей. Такой опыт у России есть, однако сегодня он недостаточно востребован.

Американские деловые игры /ДИ/ появились, как известно, лишь только в 1956 году. А в Ленинградском инженерно-экономическом институте /ЛИЭИ/ уже в 1932 году была разработана и проведена пусковая игра «Развертывание производства сборочного цеха Лиговского завода пишущих машин». Эта одна из первых отечественных игр, а следующие за ней игры, хотя и назывались по-разному, моделировали реальную деятельность.

Основными разработчиками отечественных производственных игр были Т.П. Тимофеевский и М.М. Бирштейн.

Широкое распространение Активные Методы Обучения /АМО/, и в том числе ДИ получили в семидесятые годы. В 1971 г. В Институте повышения квалификации судостроительной промышленности мы создали *первую в мире кафедру «Деловых игр и анализа конкретных ситуаций»* (руководитель, профессор Р.Ф. Жуков). АМО стали развиваться в учебных заведениях во многих городах страны. В Минвузе СССР была создана секция АМО, в Академии педагогических наук - секция ДИ и т. д.

В системе школ-семинаров, проводимых кафедрой и членами секций, «Применение АМО в управлении» регулярно повышали квалификацию игротехники и преподаватели со всей страны. Было организовано и проведено более 30 школ-семинаров, на каждой из которых участвовало от 100 до 130 человек учёных и преподавателей, работников НИИ и представителей военных вузов, техникумов и училищ. Кроме них проводились также выездные занятия по организации и проведению АМО во многих городах страны, в том числе таких как: Киев, Рига, Минск, Вильнюс, Калининград, Новосибирск и др. Для демонстрации новых игр неоднократно организовывались передачи по радио и телевидению, в том числе на центральном телевидении была специальная передача: «Экономический практикум». В Академии акмеологических наук также было создано отделение АМО, которое уже в 80-е годы, по предложению педагогов, было переименовано в МАО (методы активного обучения).

Для определения дальнейших путей развития МАО на проводившихся конференциях и семинарах выставлялись демонстрационные стенды и выдавались листы с перечнем актуальных вопросов, которые должны были быть оценены, изменены, дополнены и конкретизированы участниками. Это было одним из вариантов проведения метода МАСТАК /Метод Активного Социологического Тестированного Анализа и Контроля/. С помощью интенсивной методики МАСТАК были сформулированы много общих и частных задач, важных для участников игровых семинаров и предложены пути их достижения, но, к сожалению, не все они были осуществлены.

В материалах международной конференции «Деловые игры в России» в 2002 году указывается, что для развития МАО, кроме М.М. Бирштейн и Т.П. Тимофеевского, много сделала и группа энтузиастов: Ю.С. Арутюнов, А.Л. Лифшиц, В.И. Маршев, А.П. Панфилова, Ю.М. Порховник, Д.Н. Старов, В.И. Рыбальский, Б.Н. Христенко и многие другие.

Нашему обществу нужны не «разложенные по полочкам» отдельные носители знаний, умений, навыков и творчества, а опытные специалисты - педагоги, имеющие комплекс этих ступеней, хорошую профессиональную подготовку в сочетании с нравственным воспитанием лучших черт человека, владеющие интенсивными технологиями для обучения и развития.

К сожалению, первое десятилетие XXI века не следует считать временем расцвета МАО, так как обучающими играми, тренингами, игровым проектированием, мозговыми штурмами и кейсами в системе подготовки кадров продолжают заниматься лишь энтузиасты, многие из которых представлены в этом сборнике статей. Выход в свет специального издания Балтийской Педагогической Академии, посвящённого интенсивным технологиям и сопутствующим им проблемам, является важным событием последнего десятилетия, так как специалисты всех стран мира (о чём свидетельствует ISAGA 2006) считают, что интенсивные (интерактивные) технологии следует рассматривать как долгосрочные инвестиции в будущее.

Не случайно сегодня практически во всех крупных организациях, особенно нацеленных на управление компетентностью персонала, создаются корпоративные Университеты, в которых не просто уделяется внимание названной проблеме, но и для достижения этой цели приглашаются обученные профессионалы (которых в стране всё ещё очень мало, да и учат их, в основном, за рубежом), владеющие интенсивными технологиями: тренингами, кейсами, мозговыми штурмами, деловыми играми. Обучать конструктивной работе с клиентами и реальному сотрудничеству деловых партнёров, техникам продвижения товара и эффективным продажам, позитивному взаимодействию и коллективному принятию решений с помощью традиционных методов обучения – лекций и семинаров, как показывает предшествующий опыт, уже практически невозможно.

В то же время авторитарными приказами нельзя заставить педагогов учиться инновационным технологиям и внедрять их. Нужна эффективная система мотивации; соответствующие условия в учебных заведениях, позволяющие применять интенсивные технологии; школы и творческие мастерские специалистов, где педагоги могли бы учиться игропрактике; нужны *новые рейтинги оценки вузов* и других учебных заведений, учитывающие наличие занятий, с применением интенсивных технологий, количество разработанных игр, их результативность.

### **.Образование в современном мире: проблемы и перспективы**

*Трапицын С.Ю*

Изменения в экономике и социальной сфере формируют новый облик системы образования. Большинство стран и народов в XXI веке образование признается важнейшим фактором общественного развития, обеспечивающим становление рыночной экономики и формирование в социуме новых культурных ценностей: свободы выбора, самостоятельности действия, предприимчивости и ответственности за состояние общества. Перед лицом многочисленных проблем, которые ставит перед нами будущее, образование является необходимым условием для того, чтобы дать

человечеству возможность продвигаться вперед к идеалам мира, свободы и социальной справедливости. Конечно, образование не в состоянии решить всех мировых проблем, оно всего лишь одно из средств, которое, однако, более чем какое-либо другое служит гармоничному и подлинному развитию человека, цель которого заключается в том, чтобы покончить с нищетой, отторжением, непониманием, угнетением и войнами...

Образование — чрезвычайно сложный и многомерный феномен. Это, во-первых, важнейший социальный институт, главной функцией которого является социализация и профессионализация подрастающих поколений в соответствии с целями, ценностями и идеалами данного общества, а также адаптация людей к меняющимся условиям жизни. Во-вторых, образование есть определенный вид деятельности, связанный с передачей и приобретением знаний, навыков, умений, духовных ценностей и культуры. В-третьих, это определенная степень готовности человека к профессиональной деятельности и жизни в обществе, которая может характеризовать уровень образованности как отдельных людей, так и целых сообществ и стран. И, наконец, образование, все теснее интегрируясь с наукой и производством, выступает как одна из самых крупных отраслей хозяйства.

При рассмотрении феномена образования, чрезвычайно важным становится ответ на вопрос: является ли образование лишь отражением, следствием социально-экономической и политической жизни, или же причиной, ведущим фактором ее изменений? По мнению большинства исследователей наиболее адекватным является подход, предполагающий диалектическое взаимодействие системы образования и общества, и в этом случае вопрос переносится в другую, более практическую плоскость: как, когда, и при каких условиях образование детерминируется внешними факторами, а когда оно само выступает как фактор и причина изменений в общественной жизни. От того или иного решения этого вопроса зависит сегодня выбор стратегии развития образовательной сферы и наше будущее.

В мировой образовательной практике в последние десятилетия выявились две противоположные и вместе с тем тесно связанные тенденции. С одной стороны, роль образования в жизни общества и отдельного человека неуклонно возрастает; с другой, налицо явный кризис образования и его институтов.

«В настоящее время... есть все основания говорить о кризисе образования», — писал Б. Саймон еще в 1985 году. По мнению Кумбса, «сущность кризиса можно охарактеризовать словами «изменение», «приспособление» и «разрыв». Суть кризиса — возрастающий разрыв между результатами функционирования систем образования и непрерывно меняющимися, быстро растущими производственными и социально-культурными требованиями общества. Начиная с 1945 года, во всех странах наблюдался огромный скачок в развитии и изменении социальной жизни и

технологий. Это было вызвано охватившей весь мир “революцией” в науке и технике, в экономике и политике, в демографии и социальных условиях. Однако научно-техническая революция, ускорив социальные процессы, не смогла вовлечь в процесс этих изменений систему образования. В результате произошел разрыв между требованиями общества и возможностями системы образования.

Парадокс состоит в том, что параллельно изменениям в производстве и обществе во всем мире начинался беспрецедентный “образовательный взрыв”, характерный стремительным повышением интереса людей к получению образования, ростом числа учащихся, учебных заведений, усилением их технической оснащенности, признанием образования одной из самых выгодных форм капиталовложений.

Как во всем мире, так и в России кризис образования стал следствием объективно существующих противоречий между глобальными социально-экономическими изменениями в мировом сообществе и способностью образования в его нынешнем виде отвечать новым вызовам.

В последнее десятилетие системы образования большинства развитых стран потеряли заметную часть государственного финансирования и вынуждены были ввести режим строжайшей экономии и неуклонно повышать плату за обучение. При этом контроль со стороны государства над расходованием выделяемых на образование средств, напротив, стал более жестким. В Европе стали нередки даже случаи закрытия отдельных факультетов в университетах из соображения экономии средств.

Многие государства также не в состоянии поддерживать на должном уровне материальную базу университетов для научных исследований. Ее ослабление приводит к утрате лидирующих позиций университетов в научных исследованиях, а центр прикладных научных разработок все более перемещается в крупные фирмы. Усиливается конкуренция университетам со стороны частного сектора, и здесь наблюдается такая знакомая нам проблема “утечки мозгов”, “охота” за молодыми талантливыми специалистами, которые вследствие более высокого уровня оплаты труда уходят из системы образования в коммерческие организации.

Не последнюю роль в обострении кризисной ситуации играют демографические процессы в промышленно развитых странах: старение населения заставляет правительства переключать свое внимание с подрастающего на более старшие поколения.

Обостряется конкуренция внутри самой системы образования – проблемы формального образования (образовательных учреждений) значительно усложняются появлением новых образовательных организаций, нетрадиционных провайдеров образования (например, виртуальных и корпоративных университетов), активно осваивающих новые области знаний. На “образовательном поле” все активнее начинают играть внутрифирменные образовательные структуры, что объясняется содержа-

тельными изменениями в спросе на образование в сторону его большей профессионализации.

Серьезной ключевой проблемой становится давление рынка, диктующего содержательные изменения спроса на образование – акцент на практическую применимость полученных знаний, образование и подготовку на протяжении всей жизни (life-long education), а также “массификация” образования (в развитых странах сегодня всерьез говорят уже о необходимости всеобщего высшего образования).

Значительное влияние на формирование нового облика систем образования оказывает государственная политика, направленная на выравнивание уровней экономического развития регионов. На территориальные системы образования государством возлагается социальная ответственность за свой регион, стимулируется активное взаимодействие с местными властями, общественными организациями и промышленностью. На системы образования также возлагается ответственность за культурное развитие малых народностей региона.

Новое давление на системы образования со стороны рынка и властных структур приводит к тому, что образование все больше перестает быть особым социальным институтом, “внеэкономической сферой”, где достигаются эффекты особого рода – социальные, на образовательные учреждения все более распространяются те же правила игры, которые существуют для рыночных производственных и коммерческих предприятий. Некоторые авторы даже характеризуют современное состояние образования в мире как “академический капитализм”.

Несмотря на широкий диапазон мнений, исследователи выделяют два концептуальных подхода к трактовке сущности кризиса и путей выхода из него. Первый исходит из того, что существующая система образования при всех ее вариациях не обеспечивает требуемого уровня, качества, да и масштабов интеллектуальной, социокультурной и профессиональной подготовки человека, которых требуют современные и особенно складывающиеся постиндустриальные технологии, в том числе социальные. Новый этап цивилизационного развития вызывает необходимость не просто повышения уровня образования, но формирования иного типа интеллекта, мышления, отношения к быстроменяющимся производственно-техническим, социальным, информационным реалиям. Подобную концепцию выхода из кризиса можно определить как технократическую: она предлагает изменить смысл и характер образования, сфокусировав его содержание и методы на формировании у обучаемых рациональных умений оперировать информацией, владеть компьютерными технологиями, мыслить профессионально-прагматично. Основной ценностью в рамках этой концепции является ориентация на профессионализм и организацию обучения во взаимосвязи с требованиями рынка и социального заказа современного общества.

Другая концепция - гуманитарная - усматривает истоки и содержание кризиса в дегуманизации образования, превращении его в инструментальную категорию производственных технологий и рыночных отношений. Наверно уместно в этой связи привести слова одного из выдающихся гуманистов XX века Э.Фромма, который так писал об американской образовательной практике в своей книге «Революция надежд»: «Наша система образования, внешне столь впечатляющая из-за количества обучающихся в колледжах, в качественном отношении не впечатляет. В общем-то образование сведено к инструменту общественного преуспеяния или, в лучшем случае, к использованию знаний для практического приложения в конкретной области человеческой жизнедеятельности, посвященной «добыванию пищи». Даже преподавание гуманитарных наук обходится отчужденной «мозговой» формой». Главный смысл глубокой, настоятельно необходимой реформы образования Э.Фромм видит в его гуманизации.

Не отрицая существенного влияния на функционирование системы образования целого ряда объективных факторов и необходимость технического и технологического перевооружения образовательной практики, мы, также, как и Фромм, уверены, что кризис образования – это во многом кризис сознания тех, кто осуществляет образовательную деятельность и организует ее, тех руководителей, педагогов, представителей власти, которые не понимают сути перемен, не способны принять их и наивно полагают, что все проблемы могут быть решены на основе старых подходов, главным образом, за счет увеличения государственного финансирования.

Мы абсолютно убеждены, что преодоление образовательного кризиса, носящего, по нашему мнению, системный характер, возможно только на основе гуманитарного и гуманистического подхода, принципиально новой парадигмы, представляющей собой систему исходных принципов для постановки и решения научных и практических проблем, противоположных принципам традиционной педагогики и авторитарного управления, считающихся незыблемыми в течение тысячелетий.

Сопоставляя принципы технологического и гуманитарного подходов к развитию образования, можно заметить, что они в совокупности могут быть выражены в двух противоположных парадигмах: традиционной и инновационной. Традиционный взгляд связан с пониманием педагогической и учебной деятельности как непроизводительной умственной, совершаемой в непроизводительной сфере. Педагогический труд выступает как один из видов услуг, а учеба – как один из видов духовного потребления. Общее образование, нацеленное по определению на всестороннее развитие, однозначно противостоит "одностороннему" профессиональному, т.е. имеет место жесткая разделенность, дискретность производственной и учебной деятельности. В результате молодые люди, заканчивающие школу, оказываются совершенно не готовыми к самостоятельной жизни в

профессиональном и социальном отношениях. Профессиональное же образование, игнорируя социокультурные основания, все больше сводится к производству человека - функции.

При инновационном подходе общее образование становится не только необходимым условием, но и неотъемлемой стороной профессиональной подготовки, а профессионализм - необходимым условием эффективного производительного труда, который, будучи соединенным с обучением, с физическим, этическим и эстетическим воспитанием личности, представляет собой единственное средство производства всесторонне развитых людей. Именно так обеспечивается непрерывность общего и профессионального образования.

Традиционный путь совершенствования, повышения уровня образования связан с экстенсификацией, с увеличением совокупных затрат всех видов ресурсов, времени, учебного и педагогического труда и т.п. Инновационная парадигма предполагает интенсификацию, т. е. получение лучших качественных результатов, освоение большего учебного материала при сокращении затрат труда учащихся и педагогов за счет непрерывного повышения качества всех сторон образовательной деятельности, введения новых технологий обучения, а также за счет более полного использования потенциала учащихся и педагогов. При этом, как показывают исследования, процесс учения может не изнурять, а способствовать укреплению физического и психического здоровья учащихся.

В рамках новой парадигмы система образования органически соединяется с общественным, материальным и духовным производством, поскольку она основывается на совпадении изменения общественных отношений, условий и содержания деятельности, потребностей общества и личности с изменением самосознания, и становится не только тем местом, где человек приобретает знания для будущей жизни, но и, прежде всего, самой жизнью, сущность которой - изменение мира, а средство для этого - образовательная практика. При этом смысл образования заключается не в поглощении информации путем вербально-книжного общения, а в активной деятельности самих учащихся, изменяющей природную и социальную среду, результатом которой являются новые материальные и духовные ценности, новые более совершенные общественные отношения и, как итог, более совершенный, по сравнению с предшествующими поколениями, всегда готовый к преодолению сопротивления среды активный человек.

Традиционное стремление к стабильности содержания образования, его форм и методов при новом подходе уступает место противоположной тенденции – стремлению к постоянному обновлению образования, диктуемому логикой перемен в научно-технической и социальной сферах. В педагогическом аспекте принцип непрерывности, таким образом, состоит в единстве познавательной и преобразовательной, обучающей и учебной деятельности, в непрерывности обновления процесса образования.

Содержанием образования становится не столько определенный объем знаний и навыков, сколько само творчество, самодеятельность в сфере материального и духовного производства. Такой подход означает совпадение, непрерывность процессов изменения окружающей среды и самоизменения человека. В то же время он предполагает принципиальную незавершенность процессов образования, а также неразделенность, непрерывность познавательных и созидательных процессов. Именно это обстоятельство дает основание утверждать, что образование способно не только отражать, но также изменять общество, однако для этого необходимо осуществить революцию в образовании, связанную со сменой его фундаментальных парадигм.

При традиционном подходе технологии образования связаны с отделением учебной деятельности от любой другой не только во времени, но и в пространстве, ограничением образования “стенами школы”. Традиционная технология предполагает жесткое обособление образования от других сфер, в то время как инновационная - тесную интеграцию с производством, наукой, процессами социализации. Таким образом, новый принцип непрерывности приходит на смену старому принципу дискретности процессов образования как во времени, так и в пространстве.

Традиционная педагогическая наука и практика придавала определяющее значение формальным показателям успеваемости. Новый подход, не отвергая их, придает решающее значение результатам учебной, производственной и социальной практики учащихся. Он основан на необходимости всемерного развития коллективно-индивидуальных форм организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего активизацию каждого субъекта образовательной деятельности и максимальное использование педагогического потенциала самих учащихся. Особое значение имеет принцип превращения учащегося из объекта воспитания в субъект, активно преобразующий природную и социальную среду.

Столь серьезный акцент на использование потенциала самого учащегося и стимулирование его активности отнюдь не ведет к умалению ведущей роли педагога-профессионала, а, наоборот, возводит его на качественно новый, более высокий уровень, требующий овладения демократической педагогикой сотворчества. Ни одна реформа не может привести к успеху без помощи педагогов и их активного участия в ее осуществлении. Ничто не может заменить авторитета учителя, а также диалог между учителем и учеником. Все великие мыслители, занимавшиеся проблемой образования, неоднократно указывали именно на этот аспект проблемы. Педагог едва ли не первым должен понять и принять новую реальность, если он хочет, чтобы его услышали и поняли его ученики, чтобы привить им вкус к учебе, донести до них мысль о том, что информация - это еще не знания, что для приобретения последних необходимо приложить

усилия, проявить внимание, волю и упорство. Поэтому следует уделять первоочередное внимание социальному, культурному и материальному статусу педагогов.

Говоря о смене образовательных парадигм, хотелось бы коснуться еще одной проблемы. Сейчас очень много говорят о необходимости непрерывного образования, однако, обычно понимают под ним простое дополнение базового образования различными формами обучения, повышения квалификации, переобучения, осуществляемыми в течение всего периода трудовой жизни индивидов. Такое представление, возможно, достаточно для решения определенного круга познавательных и практических задач, но принцип непрерывности имеет гораздо более глубокое, фундаментальное значение, представляя собой ключ к пониманию сути назревших в образовании проблем и путей их практического разрешения. Самое главное, что он подразумевает качественно иной тип взаимодействия общества и формирующейся личности.

В XXI веке концепция образования на протяжении всей жизни становится ответом на вызовы, которые бросает нам мир, где изменения происходят очень быстро. Понимание этого приводит к необходимости уделить особое внимание четырем основополагающим принципам современного образования.

В первую очередь, речь идет о том, чтобы *научиться жить вместе*, развивая знания о других, их истории, традициях и образе мышления. Этот вопрос занимал центральное место в докладе Эдгара Фора, опубликованном в 1972 г. под эгидой ЮНЕСКО. Его рекомендации сохраняют свою актуальность, поскольку XXI век требует развития кросскультурных моделей образования, формирования у учащихся толерантности и высочайшей социальной ответственности, включения их в жизнь местного сообщества. Это необходимо также в связи с другим важным моментом, подчеркнутым в докладе: не оставлять невостребованным ни один из талантов, которые, как сокровища, спрятаны в каждом человеке. Исходя из этого, необходимо выработать новые подходы, которые именно благодаря осознанию растущей взаимозависимости, приводят к совместному анализу рисков и вызовов, ожидающих нас в будущем, и подвигают нас к осуществлению совместных проектов или к разумному и мирному решению неизбежных конфликтов.

Необходимо научиться *вместе приобретать знания*. Заметим, что реализация этого принципа предполагает широкое применение новых педагогических технологий, органически связанных с отношениями взаимопомощи и нравственными ценностями коллективизма.

Необходимо также *научиться работать вместе*. Необходимо совершенствование в своей профессии, а в более широком смысле – приобретение коммуникативной компетентности, дающей возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть, что облегчает работу в группе, которая в настоящее время

слишком часто игнорируется в педагогической практике. Эта компетентность и навыки командной работы станут более доступными в случае, если обучаемые будут иметь возможность приобрести опыт взаимодействия в процессе учебы, а также принимая участие, параллельно учебе, в различных видах профессиональной или социальной деятельности.

### **Динамика развития методов активного обучения и игрового моделирования**

*Панфилова А.П.*

Для того чтобы не отставать от требований времени преподавателю необходимо стать *Ното Ludens – Человеком играющим*, а для этого внедрять в процесс обучения интенсивные технологии (ИТ), методы активного обучения (МАО), игровое моделирование (ИМ), позволяющие создавать психологически комфортную среду, обеспечивающую, с одной стороны, академическую и творческую свободу преподавателю, с другой, возможность обучаемому самому выбирать образовательные технологии, способствующие самореализации и творческому развитию. Речь идёт об игротехнической компетентности, овладение которой позволит преподавателю не только влиять на формирование умений и навыков творческого и интеллектуального развития обучаемых, изменять их мотивацию, но и приобретать инновационный практический опыт по решению интеллектуальных, творческих, тупиковых и кризисных проблем.

Известно, что внедрять инновации силовыми приказами, как долгосрочную перспективу, практически невозможно. Этот процесс зависит от профессионального мастерства, творческого потенциала, инновационности самого преподавателя, от его психолого-педагогической и коммуникативной компетентности, мотивационной готовности и владения технологиями интенсивного игрового обучения. В то же время анализ системы образования свидетельствует, что внедрение интенсивных технологий в учебный процесс как в школах, в вузах, так и в системе повышения квалификации, к сожалению, замедлен, кроме того, имеют место существенные проблемы, тормозящие развитие педагогического процесса в инновационном направлении.

Анализ педагогической практики показывает, что некоторые преподаватели делают попытки внедрять интенсивные технологии, не владея игротехнической компетентностью, поэтому педагогические акценты связаны, как правило, лишь с активностью обучаемых. Кроме того, встречаются ситуации, когда игровой метод, например, деловая игра, которому в 2007 году будут отмечать 75-летие, некомпетентным преподавателем в XXI веке называется новой технологией, или в учебном процессе используется метод анализа ситуации, кейс или тренинг, а называется технология - деловой игрой.

В системе преподавания также широко распространена ошибка, связанная с некоторым педагогическим «популизмом», когда игровой имитационный метод внедряется не для научения или развития обучаемых, а для решения исключительно игровых целей. Например, тренинги «Испорченный телефон» (для развития навыков слушания), «Мафия», «Киллер» (для развития умения «считывать» невербальные сигналы) или имитационная игра «Полёт на луну» (для принятия решений в экстремальных условиях, определения лидеров) используются, как правило, только для стимулирования активности и игрового интереса. Зачастую их внедрение в учебный процесс у многих преподавателей никаким образом не связано с содержанием темы занятия или с его профессиональными намерениями, как правило, нет грамотного анализа итогов участия в игровом занятии, а значит, оно не работает на дидактические, развивающие или аттестационные цели. Кроме того, вместо 15 – 25 минутного регламента, который необходим для такого рода блиц-игр (игр-симуляций, которые можно использовать перед началом рассмотрения той или иной темы, в процессе её раскрытия или в конце для проверки усвояемости информации), порой затрачиваются 2-3 часа учебного времени, что также можно считать игротехнической некомпетентностью.

Образовательные и развивающие цели таких игр и тренингов чаще всего преподаватели не планируют. Коммуникативный процесс при таком обучении осуществляется в неполном и как бы «разорванном» виде, то есть: нет обучающей цели, значит, нет и ожидаемого результата, связанного с развитием умений или компетентности «на выходе». Такая игра идёт спонтанно, а, следовательно, связана с педагогическими рисками, так как может привести к неожиданностям, трудностям, порой, трудно исправимым, что на самом деле и происходит.

Такое проведение занятий способствует **дискредитации игровых технологий**, внедряемых в систему образования преподавателями «дилетантами» и приводит к разочарованию обучаемых, особенно взрослых, порождая негативный опыт, снижая мотивацию к обучению.

Из всего сказанного, очевидно, что для внедрения в учебный процесс интенсивных технологий нужно обучать самих преподавателей. Обязательным профессиональным требованием для преподавателя, работающего с игровыми технологиями, является не только игротехническая, но также коммуникативная, интерактивная и психологическая компетентность, что, как показывает практика проведения игровых занятий также оставляет желать лучшего, то есть, имеет место многоаспектная некомпетентность.

Нам представляется, что причины такой некомпетентности преподавателей лежат, прежде всего, в том, что это, в основном, инновационные знания и умения, востребованные лишь в последние годы, и раньше им, как впрочем, и сейчас, в системе подготовки преподавателей

никогда не обучали. Вместе с тем развить вышеперечисленные умения и навыки путём самообразования чрезвычайно сложно, так как для этого необходимо не только чтение, но и практическое участие в играх и тренингах, а ими, даже в педагогических вузах пользуются лишь отдельные преподаватели и, как уже было отмечено, на разном уровне компетентности. Как же в такой ситуации преподавателю, желающему стать игротехником, овладеть соответствующими знаниями и умениями. Выход только один: играть, играть и ещё раз играть, не ставя опыты на обучаемых (хотя метод проб и ошибок также имеет право на существование), а изучая технологии и проигрывая их в своей профессиональной среде на семинарах и игровых мастер-классах. Лучше совершать ошибки в процессе обучения, чем в ситуациях реального педагогического процесса, - здесь их можно исправить и осуществить необходимую коррекцию.

Теория интенсивных технологий также оставляет желать лучшего, здесь проблем больше, чем достижений. Так и не разработаны до конца классификации игр, имеется эклектика в дефинициях, нет серьёзного анализа образовательной результативности, не собрана воедино международная история игрового движения. Эти и многие вопросы интенсивных технологий остаются дискуссионными.

Авторы учебников по деловым играм, справедливо уподобляя целенаправленную деятельность учения труду, всё же отличают её от игровой деятельности. Игровое обучение происходит в рамках ситуации, имитирующей профессиональную деятельность, носящей условный характер. Игровая деятельность зачастую кажется непродуктивной, так как её результаты отсрочены во времени и выражаются в виде умственных знаний, умений, навыков, опыта, поведения и образа мышления, которые весьма трудно измерить.

На протяжении многих лет игра привлекала внимание лишь педагогики и возрастной психологии детства, а широкое применение она нашла в военной стратегии подготовки кадров. Библиотеки многих стран обладают библиографией по играм в тысячи наименований, их можно распределить по самым разным классификациям, во многих из них даны самые разнообразные дефиниции феномена игры.

Интегрируя высказывания разных учёных в разных сферах деятельности, можно сделать вывод, что *игра это деятельность, которая направлена на развитие разнообразных умений и навыков*, а в вузовском учебном процессе – на развитие профессиональных умений и навыков, *саморазвитие и самокоррекцию личности*, на развитие умений сотрудничества и взаимодействия; она формирует личностный и профессиональный потенциал обучаемого; развивает психологическую готовность к будущей деятельности, способствует адаптации, развивает уверенность в себе.

По мнению известного игротехника Г.П. Щедровицкого, игра как раз и есть форма и метод запуска наших возможностей. Важной особенностью игры является также то, что она не просто позволяет человеку реализовать свой потенциал, в том числе и скрытый, но и осуществить как бы самопрезентацию. В ней играющие выражают свои возможности, желания и стремления, затаённые или подавленные в обыденной жизни, свою индивидуальность (так, в ролевых играх многие обучаемые с удовольствием берут на себя роли руководителя, босса, будучи в реальной жизни лишь подчинёнными).

Сегодня игры имеют распространение в самых разных сферах деятельности, например, в семантике и в социологии, в менеджменте и бизнесе, в финансовой деятельности и маркетинге, в публичных рилейшнс, педагогике, медицине и пр. Известна теория общественного поведения как набора игр, ведущихся по конкретным правилам, а идентификация с ролью является критерием успеха, гарантией стабильности личной и общественной жизни. Становлению профессиональной карьеры способствуют, используемые в процессе подготовки, переподготовки и повышения квалификации - деловые и аттестационные игры, разнообразные игровые ситуации, ролевые игры и тренинги. В современных условиях они стали обязательным элементом, как стратегического планирования, так и инновационного менеджмента, а также системы обучения этим инновациям.

Этим трудным для науки делом занимается множество учёных. В последнее время в литературе появился даже такой термин, как «игрология» или с использованием латыни «лудология». Анализ проблемы свидетельствует, что знание об игре – это знание интегративное, синтезирующее самую разную информацию о человеке, обществе, культуре; черпающее сведения из психологии, этнографии, этологии (наука о биологических основах и закономерностях поведения животных), психологии творчества, социологии, истории культуры, искусствознания, философии, менеджмента, педагогики и т. д., то есть практически из всех областей знания.

Теоретик в сфере игры, как феномена, Т.А. Апинян выделяет четыре вида подходов к игре в литературе:

1. *Теории, посвящённые собственно игре* – игре, как феномену, как виду деятельности. Предметом изучения являются игры детские, деловые, игры для обучения, военные игры и т.п.;
2. *Теории психологического, социологического, культурологического характера*, в которых интерес к игре обусловлен её функционированием в индивидуальной или общественной жизни;
3. *Философские труды*, рассматривающие игру в категориях философско-универсального масштаба, её связи с культурой и искусством;
4. *Концепции, включающие игру в свой методологический аппарат*, в котором игра выступает структурообразующим принципом, способом

соорганизации материала или же аналогом отношения к нему. Однако автор отмечает, что в трудах двух последних позиций не проводится анализ собственно игры и не даётся её дефиниция. Игра интерпретируется разными специалистами в зависимости от той картины мира, которую они стремятся создать и которую организует, с их точки зрения, игра.

Многие авторы, анализирующие игры, как уже отмечено выше, делали попытки их классифицировать. Однако процесс систематизации оказался таким же сложным, как и формулировка дефиниции.

Виды игры обычно ставят в зависимость от её целевого предназначения, от физических и духовных структур, в ней задействованных. Исходя из этого, различают *игры спортивные* (физические, например, «Салки», «Городки» и интеллектуальные, например, «Что? Где? Когда?»); *рациональные* (шарады, кроссворды, ребусы и т.п.). Кроме того, игры можно систематизировать и по содержательному признаку (*военные, спортивные, экономические*), а также по количеству участников (*одиночные, парные, групповые, массовые*).

К. Гросс разделял игры на *боевые* (физические и духовные), *любовные, социальные, подражательные* (Gross K. Die Spiele der Menschen. Jena, 1899. S. 98-99, 112). Авторы книги «Игры народов СССР группировали игры по трём большим рубрикам: *драматические игры* (игры производственные, бытовые: семейные и общественные и пр.), *спортивные* (простые состязания и состязания с вещами), *орнаментальные* (типа «плетень», «улица» и т.п.). В. Разумный классифицировал игры, воспроизводящие трудовые процессы, - *учебно-прикладные; игры, упражняющие интеллектуальные способности*, - от стратегических до головоломок и ребусов; *физические*, тренирующие игры (спортивные); *зрелищные* игры.

Рассматривая игру как способ адаптации человека к действительности, Е.И. Добринская и Э.В. Соколов разделили игры на два класса: *«освобождающие»* и *«экстатические»*. Первые позволяют играющим создавать особое игровое поле, мир, как бы освобождающий от окружающей среды, чему служат карты, шахматы, карнавалы. Следует отметить, что *термин «Игровой мир» можно рассматривать как ключевое понятие для истолкования всякой игры*. При этом интересно то, что игровой мир никогда и нигде не существовал, однако, в реальном пространстве людей он занимает особое игровое пространство (пространственную среду), а в реальном времени – особое игровое время (регламент игры). Как заметил Ш. Монтескье: «Все на свете любят игру; и люди самые благоразумные охотно отдаются ей, пока не увидят всех сопряжённых с нею насилий, уловок, заблуждений, потери денег и времени, пока не поймут, что на неё можно затратить всю жизнь».

Входя в игру, мы берём на себя обязательства участвовать в ней по тем правилам, которые предложены и соответствующим образом ведём себя так, и делаем всё для того, чтобы не разрушить это призрачно-условное бытие, то

есть берём на себя сознательную роль игрока. В «экстатических» играх человек как бы «подключается» к природным стихиям, проверяя себя «на прочность», на выносливость, на смелость, склонность к риску - это карусели, разные аттракционы, скачки, гадания, гороскопы.

Как отмечает Т.А. Апинян, представляет несомненный интерес классификация, разработанная Р. ван дер Коэй, в которой фокусируется основное внимание на стратегическом поведении играющего и выделяются четыре её типа:

- *Агональные игры* (от греч. – «борьба», «состязание»). Они имеют два варианта: а) спортивные игры, которые разделяются на групповые (футбол, волейбол и пр.) и парные (бильярд, шахматы, шашки, другие настольные игры), б) культурные состязания в эрудиции, ловкости и пр. (викторины, «Отгадай слово», «Что? Где? Когда?» и т.п.), являющиеся атрибутами праздников, народных гуляний, телепрограмм и шоу;
- *Мимикрические игры* (от англ. *mimicry* – «подражание»). Это театрализованные игры, в которых стратегия определяется характером исполняемой роли. К ним относятся цирк, театр и всевозможные хеппенинги;
- *Игры шанса*. Коэй называет такую игру «алеаторической» (от лат. *alea* - «игральная кость», «жребий», «случайность»). В отличие от агональных игр выигрыш достигается в них не через состязание в умениях, но благодаря успешным операциям с числовыми, буквенными и другими неопределённостями. К таким играм относятся кости, рулетка, тотализатор и им подобное. Здесь немного или почти ничего не зависит от личных качеств субъекта. Счастливец может быть любой профан, дилетант, впервые вступивший в игру. Чаще всего такая игра тяготеет к утилитарным целям, к материальной выгоде;
- *Игры, основанные на эффекте движения* – «головокружительные»: карусели, аттракционы. Этот класс игр менее всего связан общим основанием, а более с внешней физической организацией и сгруппирован как бы по «остаточному» принципу.

В представленной выше классификации нет игр того класса, которые используются в образовательной системе, то есть деловых игр, тренингов и кейсов. Первые дидактические игры появились в нашей стране уже в конце XVIII в. В 1793 г. была издана игра Хамова по освоению детьми азбуки в процессе игры, а в 1886 г. игра капитана Н.А. Сыкалова для обучения солдат. Первые деловые игры появились всего лишь в 30-е годы двадцатого столетия, в то же время они родились не на пустом месте.

Большой шаг к практическому применению учебных военных игр сделал Наполеон. Известно, что он готовился к сражениям, втыкая в географическую карту булавки с разноцветными головками, обозначая места расположения войск своих и противника, гипотетически «проигрывая» предстоящие сражения. Позже данные о передвижении войск Наполеона

становились основой для формирования последующей игры, для определения времени, затрачиваемого на перемещение войск. Игры становились всё более реалистичными и свободными.

Мощь игрового имитационного моделирования повлияла на политическую жизнь, когда выяснилась невозможность выигрыша в глобальном ядерном конфликте. Позже стали разрабатываться игры, моделирующие перераспределение ресурсов в международных отношениях. Они были как бы возвращением к салонным играм и содержали такие компоненты, как пространство (ячейка, лунка, магазин, доска), игровые предметы, правила манипулирования и распространения информации, начальная позиция – цель. По характеру они являлись чисто *инструментальными*. Но позже и они стали корректироваться с учётом человеческого фактора. В игры вводятся новые понятия, например, «широта решений», зависящая от «силы власти», «удовлетворённости подданных». Для оценки последствий использования различных вариантов решений в таких играх стал широко применяться математический аппарат теории игр.

В разные годы игра привлекала к себе пристальное внимание психологов, философов и искусствоведов, а также исследователей и практиков в различных областях профессиональной деятельности. Наряду с традиционными методами: урок, лекция, семинар, практическое или лабораторное занятие, в учебных заведениях были разработаны и методы активного обучения (МАО) или интенсивные технологии обучения (ИТО): дидактические, деловые и имитационные игры, тренинги, анализ конкретных ситуаций и т.д.

Известные исследователи методов активного обучения Я.М. Бельчиков и М.М. Бирштейн отмечают, что деловые игры впервые были разработаны и применены в нашей стране в 1932 году. Их создание было откликом на потребность промышленности, первый опыт проведения производственных игр сразу же получил признание и бурное развитие.

Существовавшие в то время наркоматы (например, энергетики и электрификации) использовали деловые игры как инструмент для повышения квалификации и аттестации своих специалистов. Наркомат высшего образования предложил применить деловые игры в учебном процессе промышленных академий и вузов и санкционировал развёртывание научно-исследовательских работ по игровому моделированию.

**М.М. Бирштейн** была разработана *первая* отечественная производственная игра «*Пуск цеха*», которая уже 23 июня 1932 года была проведена на базе института. Уже в эти годы термин «игра» занял прочное место и сочетался с уточняющими понятиями «пусковая», «диспетчерская», «аварийная». Сами организационно-производственные испытания и были, в сущности, военными, мобилизационными играми.

Как отмечают Я.М. Бельчиков и М.М. Бирштейн, это была не только первая деловая игра в СССР, но и, как выяснилось позже, - первая в мире. В

30-е годы в стране было создано и внедрено около 40 игр разного характера, назначения и тематики. В 1933 – 1934 гг. на советских предприятиях широко внедрялась новая для того времени система оперативного руководства – диспетчерская, был создан другой класс игр - диспетчерские игры.

В 1936 г. была создана и проведена по заданию Наркомата лёгкой промышленности Ленинградской промышленной академии имени С.М. Кирова *деловая игра «Красный ткач»*. К той же группе игр относились, например, деловая игра по перестройке швейной фабрики на основе стахановского движения и получения в связи с этим задания по повышению производительности труда на фабрике на 200% (1937), деловая игра по быстрой перестройке машиностроительного производства завода «Пневматика» в связи с реконструкцией (1939) и др.

В дальнейшем, игровое движение имело некоторое продолжение. Так, в 1934 – 1935 гг. были проведены *проектировочные диспетчерские игры*. В эти же годы широко распространились и *аварийные игры*. Аварийные игры 30-х гг. на электростанциях *явились прообразом деловых игр* (как производственных, так учебных и аттестационных) на тренажёрах разного типа.

В 1938 году деловые игры в нашей стране были запрещены, как и кибернетика, генетика и некоторые другие разделы науки.

В то же время за рубежом стали активно разрабатывать и описывать разнообразные интенсивные технологии. В эти годы в научно-технических журналах начали появляться статьи о зарубежном опыте игрового моделирования. Так, в конце 1930-х годов в США Алекс Осборн, один из пионеров креативного движения, описал метод коллективной генерации идей – *мозговой штурм или Brainstorming*. Этот метод в дальнейшем развил как *“синектический штурм”* и описал в 1961 году в книге “Синектика: развитие творческого воображения” - исследователь методологии творчества У. Дж. Гордон.

В 40-е годы появились, так называемые, *ассесмент - центры*, в которых использовались разнообразные интенсивные технологии для диагностики потенциала и управления персоналом. Прообраз этой технологии можно обнаружить в военной истории. Так, элементы этого метода использовались при отборе агентов в США времён Второй мировой войны. В Германии во время и после окончания Первой мировой войны офицеров тогдашнего вермахта выбирали при помощи упражнений, похожих на ассесмент-центр {Farago, 1942}. Само название ассесмент-центра было впервые введено в США “Управлением стратегических служб” (Office of Strategie Services {OSS}). В ФРГ предприятия IBM и ВАТ начали использовать эти методы с 1970 года. В других европейских странах, например, Франции, Испании, Швеции, Бельгии, Нидерландах и Великобритании, эти методы распространены очень широко.

В 1964 г. был описан интенсивный креативный метод *“Дельфи”*, разработанный сотрудниками американской фирмы “Рэнд корпорейшн” и впервые описанный в “Докладе об изучении долгосрочного прогнозирования американской корпорации “Рэнд”.

В 1969 г. на основе работ М. Аргайла и его коллег в Великобритании в Оксфорде был создан *тренинг социальных навыков*, использующийся как в отношении здоровых людей, имеющих проблемы в социальном взаимодействии, так и в отношении психиатрических пациентов. Основными технологиями в тренинге социальных навыков являются моделирование, словесные инструкции, практика (ролевые игры) и домашние задания.

В Гарвардской школе бизнеса (Школа делового администрирования Гарвардского университета, г. Бостон, США) в 1908 г. появился и получил широко распространение *метод конкретных ситуаций* (МКС), в основе которого лежал принцип прецедента, или случая (case). Этот метод использовался ранее Школой права этого же университета, а теперь стал использоваться в обучении ведению бизнеса. В 60-е годы начинается активный экспорт МКС в западно-европейские и другие страны мира. Сегодня практически все ведущие школы бизнеса США, Западной Европы и Юго-Восточной Азии широко используют МКС в обучении менеджменту. В этих целях на Западе подготовлены десятки тысяч конкретных ситуаций (КС) и кейсов (от лат. casus – запутанный или необычный случай) по различным аспектам бизнеса и других социальных дисциплин.

В 1940-х годах впервые в США в Массачусетском технологическом институте началась работа в Т (тренинг) - группах для *тренинга сенситивности* (от позднелат. sensitivus – чувствительность). Особенностью Т – групп является ориентация участников тренинга не на деловые задачи, а на отношение людей друг к другу по принципу «здесь и сейчас», а не «там и тогда».

В США в конце 50-х гг. были “изобретены” заново *деловые игры* как метод в связи с решением проблемы снабжения армии, и интерес к ним начал быстро развиваться во всём мире. В 1955 г. американской корпорацией «Рэнд корпорейшн» была разработана первая машинная игра для службы материально-технического обеспечения американского военно-воздушного флота, открывшая путь к развитию и применению имитационных игр для моделирования производственно-хозяйственных организаций.

Первая деловая игра в США (АМА) была создана в 1956 г. Американской ассоциацией управления. В ходе поисков новых форм обучения, которые позволили бы провести практические занятия по принятию решений в управлении фирмой, учёные этой ассоциации создали управленческую игру с применением ЭВМ. Игра называлась «Имитация решений в высшем управленческом звене». Темой её был взят один из актуальнейших вопросов Соединённых Штатов – развитие крупной производственной компании в течение 4-5 лет. Развитие это происходит в

острой конкурентной борьбе, сопровождается всякого рода неполадками, перебоями в снабжении, кризисом сбыта и т.п. Первый эксперимент с данной игрой прошёл 27 мая 1957 г. на ежегодном семинаре Американской ассоциации управления по принятию решений в Саранак Лейк, при участии 20 президентов крупнейших фирм. Игра сразу же получила широкое признание в США. Было создано много её модификаций. С тех пор имитационные игры, моделирующие функционирование производственно-хозяйственных операций, стали называться деловыми или управленческими. В зарубежной и отечественной литературе этот термин широко используется до настоящего времени. Через 10 лет игры применялись почти во всех американских школах бизнеса.

Первые деловые американские игры не отражали процесс принятия решения, основное внимание уделялось выбору из нескольких готовых вариантов. Большая часть из них – это рыночные игры. Они, как правило, моделировали деятельность нескольких предприятий, производящих какой-либо продукт и сбывающих его на рынке. Каждую компанию представляла команда игроков, которая принимала решение, по нескольким управляемым параметрам.

Решения в таких играх рассчитываются по некоторой математической модели, и игроки информируются о результатах своих действий.

Затем широкое распространение получили внутрифирменные игры, включающие более выраженный драматический компонент. В такого рода играх участники получали возможность развить управленческие навыки, обучиться принимать решения в сложных ситуациях с учётом многих факторов.

В настоящее время количество деловых игр измеряется тысячами. Они различаются по *масштабности имитируемых объектов* (цех, фабрика или целая отрасль), *функциональному профилю* (управленческие, рыночные, производственные и др.), *особенностям построения (блок-структуры)*.

По инициативе американского теоретика и создателя многочисленных игр Richarda Duke стал выходить международный журнал «Имитация и игры» («Simulation and Games») и **было создано международное общество (ISAGA)** (International Simulation and Games Association – Международная ассоциация по имитационному моделированию и играм). Основанная в 1970 году, международная ассоциация по имитациям и играм является профессиональной организацией специалистов в области игрового социального имитационного моделирования, объединяющей как разработчиков, так и пользователей активных методов обучения, проектирования и исследования.

В конце 60-х годов началось второе рождение отечественных игровых технологий с *деловой игры «Реформа»*, разработанной известным ленинградским экономистом, профессором *И. М. Сыроежким*, и впервые после войны с успехом проведённой со студентами ЛГУ. В эти годы было

разработано около 800 игр, однако применялось их очень малое количество. Такое положение объясняется в литературе тем, что многие из учтённых игр за годы забвения устарели морально, некоторые включённые в каталоги, не соответствовал новым требованиям, предъявляемым к деловым играм, другие были сконструированы без учёта психологических закономерностей.

В начале 70-х гг. деловые игры начинают применяться в ряде институтов страны. В ИПК СССР в 1972 г. создаётся *первая кафедра «Деловые игры»*, которую возглавил профессор Р.Ф. Жуков. ИПУ АН СССР создаёт серию «простых» деловых игр для исследования принципов управления активными системами (А.Н. Бурков). В ЦЭМИ АН СССР разворачиваются научно-исследовательские работы по имитационному моделированию управления (Ю.В. Геронимус). В ЛИМТУ (А.Л. Лифшиц) и в его Новосибирском филиале (В.Ф. Комаров) разрабатываются деловые игры по АСУ. Творческие разработки по деловым играм появляются в МГУ (Г.Х. Попов, В.И. Маршев, В.Ф. Ефимов); а также в МИЭИ (О.В. Козлова); в НГУ (В.Ю. Маслов, Н.Ф. Сыскина) и в некоторых других вузах.

Специальных учебных заведений по игровому моделированию никогда не было, практически нет и сейчас, однако в 1975 году в Звенигороде, под Москвой произошло важное событие для дальнейшей судьбы игровых технологий. По инициативе Центрального экономико-математического института (ЦЭМИ) АН СССР и экономического факультета Московского государственного университета, состоялась *первая школа под названием «Деловые игры и их программное обеспечение»*. Обозначив так тему школы, её руководители (Ю.В. Геронимус, В.М. Ефимов) хотели подчеркнуть перспективность использования ЭВМ для моделирования экономических систем, как правило, составляющих «сюжеты» деловых игр тех лет. Как свидетельствуют специалисты, разработчики игровых технологий, первая звенигородская школа сыграла прогрессивную роль в советском «игростроении». В ней встретились преподаватели вузов и учёные – экономисты, математики, программисты. Некоторые из них уже имели опыт разработки авторских или адаптированных деловых игр, другие лишь приступали к этой деятельности.

Среди участников первой отечественной игротехнической школы были специалисты, которые в дальнейшем стали известными теоретиками и практиками деловых игр. Среди них Ю.С. Арутюнов, М.М. Бириштейн, В.Н. Бурков, А.А. Вербицкий, Б.Н. Герасимов, Р.Ф. Жуков, В.Ф. Комаров, М.М. и Л.И. Крюковы, А.Л. Лифшиц, В.Я. Платов, Н.В. Сыскина, И.М. Сыроеждин, Г.П. Щедровицкий и др.

Начиная с середины восьмидесятых годов создание и использование игр приняло массовый характер, но, как правило, в порядке личной, обычно не афишируемой инициативы. В Ленинграде М.М. Бириштейн вместе с единомышленниками Т.П. Тимофеевским, Р.Ф. Жуковым, И.М. Сыроежиным и другими создают **общество АРИСИМ** (ассоциация

разработчиков игрового социального имитационного моделирования), проводят школы деловых игр для распространения и обмена опытом.

Отечественные и зарубежные психологи в эти годы в своей теории отмечали, что *разработка деловых игр должна основываться на психологических исследованиях*, а само возникновение активных групповых методов связано с определённой парадигмой. В рамках этой парадигмы была идея децентрации, высказанная Ж. Пиаже и переосмысленная Л.С. Выготским. И хотя авторы не связывали её с активными методами, они всё же косвенно показали механизм, лежащий в основе этих методов.

У истоков изучения процесса принятия группового решения стояли исследования школы К. Левина, показавшие эффективность групповой деятельности в изменении социальных установок, в повышении учебной мотивации и эго - вовлечённости. Теоретические разработки в области активных групповых методов ассенизировали положения теории установки Д.Н. Узнадзе, теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, указывающие на закономерности переноса знаний и умений, полученных в деловой игре, в реальную действительность.

Из сказанного, очевидно, что внедрение активных групповых методов в систему обучения требует целостного концептуального осмысления, которое на сегодняшний день ещё далеко не завершено, а в некоторых аспектах ещё только начинается, например анализ образовательной результативности технологий игрового моделирования.

Только с середины 80-х годов имитационными и деловыми играми стали интересоваться практически психологи, педагоги и даже социологи, но поскольку игры разрабатывали, в основном, экономисты, психологи и педагоги поняли, что нужно разрабатывать не только блок-структуру игры, механизм принятия решений и систему оценивания игроков, но и совершенствовать процесс взаимодействия играющих в командах и на межгрупповых дискуссиях, то есть формировать и моделировать *интерактивный потенциал игр*.

Многие организаторы учебного и производственного игрового процесса уже в те годы нуждались в развитии *своей коммуникативной и психолого-педагогической компетентности*, а участники игр – в профессиональном анализе своих психологических проблем. Появилась потребность в привлечении к деловым играм психологов для отработки специальных психологических техник и технологий, приёмов «погружения» в игры и «выгружения» из них, методов адаптации участников друг к другу и конструктивных стратегий взаимодействия.

В конце 80-х годов появился новый класс учебных игр, знакомящий обучаемых уже не только с профессиональной, управленческой, но и с социальной средой, в которой им предстоит работать и принимать решения. Учебные деловые игры (ДИ), разработанные в те годы, знакомят обучаемых с разнообразными *проблемами управления персоналом*, например: ДИ

«Модель руководителя КПУ», ДИ «Новый руководитель», ситуационно-ролевая игра «Назначение на должность», ДИ «Выборы руководителя», ДИ «Подготовка резерва на выдвижение», ДИ «Планирование обучения, использования и совершенствования кадров», «Пути сокращения текучести кадров» и др.

На играх осваиваются *методы принятия решений в многокритериальных задачах в условиях дефицита ресурсов* (материальных, экономических, трудовых), информации, времени, например, ДИ «Совещание по обсуждению плана», «Почта руководителя», «Прими решение», «Геракл», «Эстафета передового опыта», «Единый отраслевой справочно-информационный фонд» и др., а также *технология принятия решений в условиях неполной информации*, например, имитационные игры «Происшествие в пустыне», «Кораблекрушение», «Полёт на луну» и др.).

Всё чаще стали применяться инновационные игровые разработки, обучающие персонал деловому взаимодействию и коммуникативной компетентности. Самыми популярными играми для достижения этих задач стали такие, как: «ЗАПРОС» (защита проектов слушателей), «РАНАДО» (развитие навыков делового общения), «Стиль», «Конфликт» автор *А.П. Панфилова (Хачатурян)*; «Доклад и дискуссия», «Конференция», авторы *Н.В. Борисова и А.А. Соловьёва* и др.

В конце 80-х годов были опубликованы также первые игры для обучения художественной интеллигенции, например, имитационная игра «БРИТ» («Бригада в театре»), разработанная *Ю.О. Коганом*, и деловая игра «Выбор редакции музыкального произведения», автор *Л.А. Москаленко*. Кроме того, впервые был внедрён в учебный процесс диагностики знаний обучаемых, *метод игрового принятия зачёта или экзамена*. С этой целью использовались такие разработки, как деловая игра «Аттестация» (*А.П. Хачатурян*), «Коноп-универсал» (*Л.А. Шаршова*), а также диагностический тренинг «МАСТАК», предложенный и описанный *Р.Ф. Жуковым*.

В это же время и традиционные экспериментальные науки (биология, медицина), подражание которым привело к новым игровым методам лабораторных экспериментов, сами, с какого-то момента стали пользоваться результатами этого поиска – имитационными играми. Игры в биологии оказались полезными при изучении сосуществования видов на замкнутой территории, а также экологических явлений («ЧП на Луне», «Экологическая катастрофа», «Робинзон», «У озера». «Происшествие в пустыне», «Координационная комиссия», «Контроль загрязнений» и др.) Целый комплект образовательных имитационных игр по экологии (проект «Зелёный рюкзак») разработан в Москве *Д.Н. Кавтарадзе*. Об имитационных играх вышло несколько специальных научных книг – отечественных и переводных.

В Казанском университете *Ю.С. Котовым* и в Свердловске *С.В. Комовым* были созданы первые отечественные *компьютерные игры* («Малая река», «Озеро», «Остров»). Целый ряд самобытных игр на экологические

темы был разработан в союзных республиках. Интересный комплекс компьютерных игр был разработан в Таганрогском радиотехническом институте: “Авто-город”, “Экосфера”, “Экологическая авария”, “Электромагнитные поля, шум – человек, растительность” и другие.

Школы-семинары по игровым технологиям стали проводиться ежегодно в разных городах страны, их основная цель – освоение игровых технологий для процесса обучения и для производства. Нельзя не отметить, что именно эти **школы стали научно-методическим центром** для сотен преподавателей разных вузов страны, где они могли обменяться опытом, апробировать свои игровые разработки и услышать профессиональные советы и рекомендации по их корректировке; посмотреть игры других специалистов; участвовать в дискуссиях и круглых столах по теории и практике применения игр и других активных методов обучения и развития.

В конце 80-х годов *Н.В. Борисовой, А.А. Соловьёвой, Ю.С. Арутюновым, А.А. Вербицким* была разработана деловая **игра «Методика конструирования деловой игры» («ИГРА»)**, которая представляет имитационную модель, пригодную для воспроизведения технологии конструирования и описания новых деловых игр. Эта разработка специально предназначена для преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров, желающих активизировать учебный процесс.

В эти же годы были написаны и опубликованы **первые отечественные учебники и пособия по играм**, авторы которых предлагали разнообразные классификации игр и методов активного обучения, пытались ответить на вопрос: по каким же признакам целесообразно классифицировать имитационные, деловые или другие игры:

- по назначению,
- по тематике предметной области, отображаемой игрой,
- по некоторым внутренним свойствам игр, не имеющим прямого отношения ни к тематике, ни к цели проведения (например, по тому, общаются ли игроки между собой непосредственно или только опосредованно – через принимаемые ими решения).

Идентичных точек зрения по этим и многим другим вопросам у современных учёных и разработчиков игр практически нет и сейчас.

90-е гг., как известно, для России связаны с серьёзными и глубокими изменениями многих сторон жизни и деятельности людей. Поменялись отношения собственности, мировоззрение, общественное сознание, уклад жизни, способы найма и увольнения работников. Этот этап существенно повлиял на **значение учёбы персонала**, призванной способствовать не только экономическому всеобучу, но и **овладению** специалистами новыми методами, принципами и технологиями хозяйствования, глубоким пониманием ими сути государственной программы оздоровления всех аспектов экономики и тех больших перемен, которые осуществляются в управлении народным хозяйством, в политике, социальной сфере и т. д.

Новые требования к кадрам и к их профессиональной компетентности вызвали потребность создания новых технологий обучения или наполнения новым содержанием уже имеющихся игротехнических разработок.

В сложных условиях реализации задач перестройки очень важным является вопрос адаптации человека к новой ситуации, к новым подходам в решении профессиональных и управленческих задач, к готовности анализировать информацию, находить и ранжировать по значимости проблемы, решать их, осваивая новые механизмы принятия управленческих, технических, экономических и социальных решений, взаимодействуя с деловыми партнёрами.

Вполне естественно в эти годы появляются новые игровые разработки, связанные с проблемами перестройки и освоением новых видов деятельности, которые потребовали изменения роли самого преподавателя: *вместо педагога – консультант-аудитор* и роли обучаемого, который становится активным участником процесса освоения знаний, *союзником и партнёром* преподавателя в решении моделируемых производственных проблем, *экспертом* при анализе подготовленных обучаемыми проектов и решений.

В эти годы разрабатываются игры, связанные с разными аспектами ***перехода на новый хозяйственный механизм***. Это: - ДИ «ЯРМАРКА» (Г.А. Мотин); - развивающая игра «ПРЕЗИДЕНТ» (В.И. Рыбальский); - деловая управленческая игра «Хозрасчётный участок» (Е.А. Хруцкий); - деловые игры для менеджмента: «Управление арендным предприятием», «Конкурентная борьба», «Выбор решения на фондовой бирже», «Приватизация государственной собственности» и др. (В.В. Глухов, А.Н. Кобышев, А.В. Козлов); «Работа с информацией», «Организационные начала», «Управляю производством», «Планирование», «Стратегия фирмы», «Бизнес-план» и др. (Д.Д. Вачугов, Н.А. Кислякова); – деловые игры по кадровому менеджменту «Подбор менеджера на вакантную должность в фирме», «Выступление в телевизионной передаче «ЛИДЕР», «Совещание у директора фирмы» и др. (Н.Ф. Пушкарёв, Е.В. Троицкая, Н.Н. Пушкарёв); – деловые игры и *современный бизнес*: «Презентация», «Мотивация», «Общение», «Управленческие изменения» и др. (Дж.У. Ньюстром, Эдвард Е. Скэннел); – *инновационные игры по маркетингу, рекламе и управлению персоналом*: «Маркетинговые коммуникации», «Реклама», «Карьера», «Имиджмейкер», «Презентация» (А.П. Панфилова).

Эти игры потребовали совершенно иного подхода к обучению будущих и работающих специалистов, иной организации пространственной среды, обучения, регламента, другой системы взаимоотношений и взаимодействия между преподавателями и обучаемыми, а именно, партнёрских отношений. Появилась, наконец, потребность в обучении сотрудничеству, эффективному интерактивному взаимодействию.

Многие учебные заведения зарубежных стран быстро откликнулись на требование времени и новые учебные направления. В настоящее время в мире используется несколько тысяч деловых игр. Распространяются и внедряются деловые игры в Англии, Канаде, Японии, Франции, Германии, Польше, Румынии, Чехии и др. Это, например, такие игры, как: «Огонь в лесу» (США), «Сахарный рынок» (Норвегия), «Свитчер» (Нидерланды), «Гексагон» (США), «Приватизация» (Польша), «Устойчивое развитие» (Таиланд), «Simple» (Япония), «Имитация подготовки предложения» (США), «Международная дипломатия» (США - Канада), «Свидания» (Франция), «Торговая игра, рыболовство, стратегема-1 (США) и др.

Практически одновременно у нас в стране началась осознанная и целенаправленная разработка средств, методов и форм организации мышления и мыследеятельности (МД), которая и сейчас интенсивно развивается по многим направлениям. Были задуманы и созданы под руководством Г.П. Щедровицкого два вида игр: в начале 60-х г.г. – интеллектуально-методологические игры (ИМИ), а в 1979 г. – организационно-деятельностные игры (ОДИ). В 90-е годы только под руководством Г.П. Щедровицкого в нашей стране было проведено почти сто организационно-деятельностных игр. Они проходили в различных городах страны, с привлечением к участию НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР и были посвящены самым разным проблемам – от организации производственной практики студентов, выбора и назначения руководителей до организации работ на атомных электростанциях, выведения предприятий из состояния стагнации, спасения озера Байкал и т.д.

Отечественные специалисты по игровому моделированию систематически участвуют и в международных встречах. Ежегодно собирается семинар **ISAGA** Основанная в 1970 году, международная ассоциация по имитациям и играм является профессиональной организацией специалистов в области игрового социального имитационного моделирования, объединяющей как разработчиков, так и пользователей активных методов обучения, проектирования и исследования.

На конгрессе Международной ассоциации по играм и имитациям (г. Дюрам, США, 1990 г.) прозвучал доклад о развитии некоторых интенсивных технологий в XXI в. Анализ был проведён на фоне сопоставления характерных черт мирового сообщества XX и XXI вв. Основными чертами этого периода являются обеспечение экономического роста, поддержка экспансии, приобретение знания, подчинение природы человеком, решение универсальных проблем, учёт небольших этапов времени.

В июле 1998 г. в Санкт-Петербурге состоялась 29-ая международная конференция Ассоциации по играм и имитациям по теме «Имитации и игры в профессиональном образовании и менеджменте» - ISAGA - 98. На конференции в 2003 г. не только отмечалось 100-летие со дня рождения М.М. Бирштейн, 70-летие первой отечественной игры, но и были

продемонстрированы достижения в игровом движении, осуществлён обмен опытом международного сообщества. В конференции принимали участие специалисты из зарубежных стран, городов России и стран СНГ, представители ведущих вузов Санкт-Петербурга.

Важное направление дискуссий касалось скачка в системе образования и создания для этой цели – эффективной обучающей среды, которая, согласно утверждениям американских учёных Мара и Андерсона, должна поощрять рассмотрение большого количества перспектив, предоставлять возможности для безопасного экспериментирования, развивать логическое мышление, соответствовать личным запросам обучаемых и помогать развитию их интуиции.

Поэтому лаборатория интерактивного обучения при Нью-Гэмпширском университете поставила перед собой следующие цели:

- существенно увеличить доступность, полезность и господство инновационных методов обучения, необходимых для перехода в XXI век;
- сфокусировать внимание на материалах, которые могли бы служить для обучения как пожилых, так и молодых людей;
- сделать акцент на освоении и филигранной отделке существующих, а не на разработке новых материалов;
- сориентироваться на их распространение и ведение работы в рамках уже существующих сетей.

Проблем, в которых учёные занимали в эти годы несходные позиции, было много, однако, самый болезненный вопрос, как и прежде, касался определения игр, их классификации.

Вхождение в информационный век, поставило перед всеми обучающими центрами и организациями задачи, связанные с потребностью подготовки специалистов – игротехников и коммуникаторов для разных сфер деятельности, развития их высочайшей квалификации, конкурентоспособности, корпоративной культуры, корпоративных ценностей, приверженности фирме, формирования имиджа, а также приобретение, мобильности и стрессоустойчивости. Такого рода учебные цели и задачи усилили внимание учебных заведений и преподавателей к таким методам активного обучения как тренинг, ситуационные и ролевые игры, анализ кейсов, мозговые штурмы, игровое проектирование. Об этом говорили представители 35 стран мира, участвующие в 37-ой сессии ISAGA – 2006, проходившей в Санкт-Петербурге. На заседаниях выступили не только представители Германии, Австрии, США, Японии, Канады, Австралии, Великобритании, Голландии и многих других зарубежных стран, но и российские игротехники: Ю. Порховник, Б. Герасимов, А. Панфилова, Д. Кавтарадзе, Н. Немичева, О. Шимельфениг. Как всегда актуализировался вопрос об активизации процессов подготовки кадров и об образовательной результативности интенсивных технологий.

Таким образом, для всех учебных центров и педагогов, работающих в них, становится необходимым конструировать образовательный процесс с включением таких технологий, которые позволили бы обучать большее количество людей важнейшим глобальным и локальным проблемам современности. Благодаря широкому практическому применению игрового моделирования появляется возможность имитации решений многих противоречий и кризисов, а также ускоренного продвижения в освоении современных технических и информационных средств и технологий в разных областях человеческой деятельности.

#### *Использованная литература*

1. Апинян Т.А. Игра в пространстве серьезного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2003.
2. Игровое моделирование в деятельности педагога. М.; Академия, 2006.
3. Игры народов СССР./ Сб. материалов. Сост. В.Н. Всеволодовский-Гернгросс и др. М.; Л. 1933.
4. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Игровые технологии для обучения и организационного развития. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2003.

### **Военное образование в России – Болонский вызов**

*Кондрашин А.В.*

История развития и становления военной школы России насчитывает чуть более 300 лет. Исторические, географические и природно-климатические условия, геополитическая среда и русский национальный характер, в условиях которого рождалась и крепла Россия, вынуждали ее постоянно вести борьбу за свою государственную и национальную независимость. Все это не могло не наложить отпечаток на формирование национального характера и отношения к военной службе. Защитник Отечества всегда пользовался любовью народа, а военная служба считалась, хотя и трудной, опасной, но почетной, а самое главное - нужной. Это стало национальной чертой русского народа.

Российское офицерство всегда считалось цветом нации. Офицеры, являющиеся лицом армии, – это были лучшие из лучших военных, – ее стержень, основа существования. Именно офицерский корпус постоянно концентрировал и воплощал в себе национальные военные традиции, в их среде вырабатывалась преемственность поколений. Считается даже, что каков офицера – такова и армия, отсюда главная опора власти в стране и в армии – офицерский корпус.

Вобрав в себя все самое передовое и прогрессивное европейской педагогической военной школы, базируясь на собственных боевых традициях, российское офицерство на протяжении столетий стало эталоном военного воспитания и образования. Славные победы русского оружия, достижения отечественной военной науки - все это клад национальной системы военного образования.

Современная историография насчитывает в военной истории пять наиболее крупных реформ: военные реформы Ивана IV (1550-1571 гг.), военные реформы Петра I (1696-1721 гг.), военные реформы Д.А. Милютин (1862-1874 гг.), военные реформы А.Ф. Редигера (1905-1912 гг.) и военная реформа в СССР (1924-1925 гг.). Основным элементом и составной частью всех реформ, было решение проблемы подготовки военных кадров, т.е. система военного образования. И это закономерно, поскольку ведущая роль в жизни и деятельности военной организации всегда принадлежала офицерскому корпусу, который, как уже отмечалось, служил костяком, организующей и цементирующей силой армии.

Не стала исключением и последняя военная реформа, предпринятая правительством. Базируясь на огромном учебно-методическом наследии русской военно-педагогической школы по подготовке командных (управленческих) кадров, опираясь на международный опыт, уже на протяжении десятилетия идет реформа вооруженных сил современной России. Наиболее остро и болезненно эти процессы протекают именно в системе военного образования, и в первую очередь, в тех ВВУЗ – ах, где идет, или вернее шла, подготовка офицера - управленца.

«Волевые» решения, принятые в середине 90-х годов, по сокращению командных ВВУЗ - ов и, в первую очередь тех, где готовили общевойсковые кадры (офицеров - управленцев), при существующем небывалом дефиците офицеров первичного общевойскового звена и на фоне огромной востребованности специалистов в области управления (менеджеров), а также устойчивого роста конкурса при поступлении в вуз на управленческие специальности, вызывают удивление многих специалистов в этой сфере.

Если обратиться к истории, то известно, что системе военного образования России всегда приходилось решать двойную задачу: с одной стороны, готовить военного профессионала и, с другой, специалиста гражданского профиля (т.е. решать проблему социальной защиты офицера, через диплом о высшем образовании). Этот дуализм порождал ряд проблем как методического, так и учебного характера при организации учебного процесса в ВВУЗ-е.

На разных исторических этапах развития военной школы эта дилемма решалась своеобразно. Так в начале XVIII – середине XIX вв. сословно-классовое деление общества и привилегии общества («Табель о рангах») поставили офицерство на высшую ступень. Анализ учебных программ кадетских корпусов и их дидактические единицы позволяют сделать вывод, что молодым дворянам давали полное и разностороннее общее образование и достаточно эффективно подготавливали их для военной службы в офицерских чинах, используя уже в те годы практические военные игры обучающего характера.

Историки отмечают, что в 1664 г. на базе шахмат в Европе была придумана и проведена так называемая королевская игра, отличающаяся от

шахмат большей реалистичностью. У каждого противника в этой игре было по 30 фигур, правила игры содержали 14 пунктов. В 1780 г. «военные шахматы» начали использоваться в подготовке офицеров. Доска у таких шахмат имела детали рельефа местности, на ней было больше клеток, король представлял крепость, ферзь – пехоту. Цель каждого игрока состояла в захвате не шахматного короля, а крепости. Многообразие возможных действий регулировалось 30 правилами. Правила описывались математическими формулами. С 1798 г. игры проводились уже не на шахматной доске, а на географической карте, разграфлённой на 360 квадратов. Игра состояла в перемещении фигур, каждая из которых моделировала военный отряд, а на карте фиксировались передвижения этих отрядов.

В России учебные военные игры начал внедрять сам царь Пётр. Он организовал «потешное войско» и проводил с ним систематические военные упражнения и учения, разыгрывал сражения и при этом со свойственной ему одержимостью подвергал своё войско действительным испытаниям. В 1691 г. он, уже став взрослым, проводил манёвры с целью научить пехоту и конницу совместным действиям на поле боя, моделируя процесс войны. С этой целью войска были условно разделены на две армии: «нашу» и «неприятельскую» и несколько дней участвовали в настоящих манёврах, максимально приближенных к реальной действительности. В 1886 г. была разработана и проведена игра капитана Н.А. Сыкалова для обучения солдат, рядовых пехоты уставу царской армии<sup>2</sup>.

Поворотным пунктом в развитии системы военного образования по подготовке управленческих кадров стала военная реформа 60-х г. XIX в., приведшая к созданию многоступенчатой системы военного образования и внедрению новых прогрессивных педагогических методик, в том числе интенсивных технологий обучения. Учебный процесс получил новый толчок в своем развитии, как в содержательной, так и в методической составляющей. В этот период в российском обществе, возникает большой интерес к педагогике. Появляются оригинальные отечественные труды и переводы педагогических сочинений зарубежных авторов.

Особое внимание уделяется в эти годы военно-педагогическим кадрам. Известно, например, что офицеры военно-учебных заведений, по итогам всех выплат, имели содержание вчетверо большее, чем в армейских частях, и значительно превосходили гражданские учебные заведения. В России окончательно сформировалась еще одна традиция, когда ВВУЗ-ы и полки попадали под патронаж царствующих особ, а в военной школе преподавал цвет научно-педагогической мысли России. Все это позволяет сделать следующие выводы:

1. Учебные программы кадетских корпусов и военных училищ, динамика их изменений дают наглядный исторический пример рационального сочетания высокого уровня общеобразовательной подготовки и специальной начальной и военной подготовки.

2. Учебная программа, планирование еженедельных занятий определили методические подходы, приемы и способы решения педагогических и образовательных задач.

3. На примере кадетских корпусов и военных училищ мы имеем исторический опыт оптимального сочетания учебных и воспитательных задач и получение конечного результата.

4. Получен также исторический пример гибкости и своевременного реагирования учебных программ на изменение социального заказа, и при этом сохранение высокой общеобразовательной и военной базы.

5. Особым феноменом представляются учебные программы юнкерских военных училищ.

6. Основным мотивом и стимулом русского офицерства и всей системы военного образования становится и укрепляется принцип триумvirата: «Вера – Царь – Отечество».

Новые политические и экономические условия советской России внесли существенные коррективы в военную школу, но неизменным остался принцип: «Отечество – Идея – Самопожертвование». Советская военная школа восприняла и продолжила все самое эффективное и прогрессивное из русской педагогической мысли и российской военной школы по подготовке офицеров, но теперь уже красных командиров, как представителей всего народа. В эти годы доминанта программы хоть и качнулась в сторону «политической составляющей», но всё же достаточно быстро вернулась к традиционно русскому варианту – «военное образование закрытого типа, баланс гуманитарного, профессионального и военного знания, особая социальная значимость и высокое общественное положение офицера».

В 40-е годы практически во всех странах, в том числе и в России, получили новое, масштабное развитие военные игры. Так, перед второй мировой войной в Германии, США, Японии начали проводить военно-политические игры, а в России, так называемые, командно-штабные игры.

В воспоминаниях маршала Г.К. Жукова, командно-штабные учения (игры) занимают почётное место в выработке стратегических и тактических решений. В своих мемуарах «Воспоминания и размышления» маршал рассказывает о двух таких случаях. В конце 1940 г. состоялось совещание высших командиров армии. На нём была проведена оперативно-тактическая игра. Руководство игрой осуществлял тогдашний нарком обороны маршал С.К. Тимошенко. Тема игры: «Оценка советского плана обороны западной границы страны и действий войск в начальном периоде войны».

Этой игре предшествовала серия игр, проведённых в отдельных военных округах. Нападающей стороной в игре - «синими» - командовал Г.К. Жуков. Эта сторона моделировала возможные действия Германии. Обороняющейся стороной «красными» - командовал генерал Д.Г. Павлов (войскам которого менее чем через полгода было суждено отражать первые подлинные удары фашистов). Игра охватывала фронт от Восточной Пруссии до Полесья. С

каждой стороны действовало по несколько десятков дивизий. В игре выявились проблемы и трудные ситуации обороняющейся стороны, что и подтвердилось в начале войны.

Вторая военная игра, о которой вспоминает маршал Г.К. Жуков, состоялась в канун начала Берлинской операции - в первых числах апреля 1945 г. Игра проводилась на картах и на макетах Берлина. В ней участвовали командующие, начальники штабов и члены военных советов армий, командующие артиллерией и другие высшие офицеры.

Военные игры и военные манёвры - это тоже игры с особыми принципами, они продолжают совершенствоваться и применяться во всех армиях и военных блоках. Современным военным играм отводится столь серьёзная роль, что не только результаты их проведения, но даже их сколько-нибудь подробное содержание стало одним из военных секретов. Для моделирования военных действий сегодня широко используются компьютеры, в них каждая сторона старается загружать надёжную информацию о вооружённых силах и экономическом потенциале, о военных доктринах и других чертах потенциальных противников. Всё более широко компьютерные военные игры используются при подготовке современных офицеров.

Таким образом, вторая мировая война, локальные конфликты XX в. внесли существенные коррективы в систему подготовки военного профессионала-управленца и к середине 90-х годов XX в. сформировался достаточно устойчивый баланс пяти групп учебных дисциплин и всего образовательного процесса\3.

Парадигма развития образования России в XXI в. привнесла ещё более существенные изменения: контрактная армия, введение ГОС ВПО, а с 2003 г. Россия стала участницей Болонского процесса.

В результате всех пертурбаций, военное образование России попало в сложнейшее положение, так и хочется сказать: «Круг замкнулся в очередной раз!».

Правительством была принята федеральная программа «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 года», где сформулировано три основные задачи:

1) создание организационно-правовых и экономических условий для полного удовлетворения потребностей Вооружённых Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов в офицерах при рациональном использовании средств федерального бюджета, выделяемых на их подготовку;

2) повышение качества военного образования, приведение уровня профессиональной подготовленности офицеров в соответствие с нормативными правовыми актами и требованиями военно-профессиональной деятельности;

3) повышение эффективности управления военным образованием, и самое главное, впервые программа получила финансовое обеспечение.

Однако условия Болонского соглашения, переход на трехуровневую систему высшего образования (бакалавр-магистр-доктор) и ГОС ВПО (третьего поколения) требуют новых управленческих решений как организационного, так и методического характера.

Какова цена и уровень диплома военного-управленца? Как совместить два вида образования? Каким требованиям и уровню должен соответствовать русский офицер-управленец, служащий по контракту? Кто теперь должен выбирать профессию - «защищать Родину»? На эти вопросы практически нет ответов. Военная школа России получила новый вызов истории.

#### ***Использованная литература***

1. Устав императорского шляхетского кадетского корпуса. СПб., 1766 г ;
2. Лалаев М.С. Исторический очерк военно-учебных заведений (1700-1870). СПб.;
3. И.И. Бецков – друг человечества. – СПб., 1904;
4. А.П. Панфилова Игровое моделирование в деятельности педагога. - М.: Академия, 2006, С.10- 12.

#### **Практико-ориентированные технологии обучения взрослых (шведская модель)**

***Тимченко В.В., Зайцевская А.А.***

Современному специалисту требуются практические навыки, которые он может применить в своей повседневной деятельности. В процессе получения академического образования предусмотрены практические упражнения и прохождение практики в организациях, что призвано решить указанную задачу. Дополнительное профессиональное образование предоставляет возможность восполнить недостающие знания, умения и навыки по выбору работника в соответствии с уточненными во время трудовой деятельности потребностями.

Однако традиционные курсы повышения квалификации, как правило, либо перегружены теоретической составляющей, либо предназначены для «натаскивания» обучающихся по каким-то узким проблемам.

Концепция обучения в течение всей жизни стала популярной и в России и за рубежом. С точки зрения образовательных интересов личности этот подход является весьма продуктивным: академическое образование является, с одной стороны, формальным уровнем, который признается государством и работодателями со всеми вытекающими отсюда последствиями (назначение на должность, зарплата и т.д.). С другой стороны академическое образование является системным фундаментом для профессионального роста и развития личности. В течение трудовой деятельности человек согласует свои личные интересы и амбиции, финансовые и другие возможности, интересы профессионального совершенствования для конкретной должности и интересы карьерного роста – и таким образом строит свою образовательную траекторию.

С точки зрения интересов фирмы дополнительное профессиональное образование работников является более конкретной категорией: оно должно способствовать улучшению конкретных показателей деятельности организации. Инициатива, равно как и ресурсы, в этом случае исходят от предприятия. Но поскольку интересы предприятия и работников в этом вопросе зачастую не совпадают, то возникает противоречие, которое достаточно трудно согласовать. Частично решают указанное противоречие такие формы профессионального образования как «корпоративный университет» или «самообучающаяся организация», где мотивация персонала занимает важное место.

Таким образом, извечная проблема, кого готовить – узкого специалиста, или специалиста широкого профиля, - по-прежнему не потеряла свою актуальность с советских времен и даже обострилась в связи с прагматикой экономических взаимоотношений на рынке труда. Поиск компромиссов в согласовании интересов личности, бизнеса, образовательных учреждений, государства и общества в целом происходит весьма непросто.

Некоторые из указанных недостатков удалось преодолеть нашим коллегам в Швеции (Folkuniversitetet) в модели дополнительного профессионального образования Advance Vocational Education (AVE). Суть их подхода заключается в том, что не менее трети отведенного для обучения времени слушатель проводит в фирме, где реализует конкретный учебный проект в интересах данной организации, тесно сотрудничая с ее представителем. Таким путем заканчивается изучение каждой дисциплины учебной программы.

Главной составляющей модели является согласование интересов как минимум трех участвующих сторон: самих слушателей, организаторов обучения (в том числе и преподавателей) и организаций, где проходит практика. Государство также участвует в этом процессе, определяя критерии качества образования.

В привычном для российского образования варианте для производственного предприятия практиканты как правило являются обузой, потому что для них нужно тратить ресурсы, нести ответственность и т.д. Чем же можно заинтересовать бизнес принимать активное участие в программах дополнительного профессионального образования? Характерно, что заинтересованность бизнеса в новых идеях, в новом угле зрения на обычные вещи очень высока. Эту возможность могут предоставить предприятию слушатели, являясь также в некоторой степени и проводниками идей академического сообщества. Есть и другие аргументы. Во-первых, организация, принимая на практику слушателей, решает кадровые вопросы, отбирая персонал. Во-вторых, участие в образовательных проектах позволяет бизнесу быть причастным к социально значимым делам. В-третьих, слушатели выполняют конкретную полезную работу в интересах фирмы, разрабатывая проекты. И этот список аргументов можно продолжить.

Однако, следует отметить, что в шведской модели создана строгая система мотивации представителей бизнеса с учетом перечисленных и многих других аргументов. Мотивации уделяется большое значение в менеджменте образовательных программ: для этого выделяются специальные ресурсы, менеджеры контролируют все этапы взаимодействия с предприятием, заключается соответствующий договор, поддерживается постоянная связь.

Образовательное учреждение, как вторая сторона этого треугольника, заинтересовано в том, чтобы результаты обучения были качественными, а выпускники – конкурентоспособными. От этого зависит конечный результат работы, престижность и успешность самого университета. Поэтому одним из критериев подбора преподавателей для теоретической части обучения является знание бизнеса (производства). При этом преподаватели должны иметь практический опыт по предмету или иметь стажировку на предприятии в течение последних 5 лет. Для преподавателей-производственников организуются курсы «педагогического мастерства».

Что же приобретает слушатель? Конечно же, практические навыки, востребованные в реальной работе, возможность попробовать свои силы при поддержке наставников, и, наконец, шанс в трудоустройстве. Первое задание слушателя как раз и заключается в том, чтобы убедить компанию принять его на практику, да еще и назначить консультанта. В случае, если существуют проблемы с устройством на практику, то администрация университета делает это сама. Правда это относится действительно только к программам Folkuniversitetet.

Процент выпускников программы AVE, которые получили работу после окончания обучения, достигает 85%, что говорит об эффективности выбранного подхода. Программу чаще всего выбирают те люди, которые хотят быстро получить профессиональную подготовку по востребованной на рынке труда специальности, либо получить дополнительную специализацию, либо желающим сменить работу. Зачастую это студенты старших курсов, которые стремятся получить конкурентное преимущество.

Длительность программ AVE как правило 1-2 года. Однако открытие любой программы всегда начинается с маркетинга, в результате которого определяется их содержание и длительность.

Следует отметить, что в основе рассматриваемой модели лежит так называемый метод «кирпичной трубы» - Chimney model, где «кирпичиками» являются теоретические знания, навыки и умения, которые скрепляются воедино практическими проектами, выполняемыми по каждому предмету.

На первый взгляд кардинального отличия в шведской модели по сравнению с российским подходом нет. Однако значительную роль в успешности программы играют деловые коммуникации менеджеров, четкое администрирование и маркетинговый подход, что определяет высокую заинтересованность всех участников образовательного процесса.

## **Биографический подход в образовательной работе со взрослыми**

*Аганова О. В.*

«Биографии людей часто бывали интереснее, чем они сами», – сказал И. Бродский в одном из последних интервью о людях, с которыми ему пришлось жить бок о бок в местах заключения. Представляется, что это брошенное вскользь наблюдение большого мастера литературы отражает один из ключевых моментов, касающихся биографического подхода как метода образовательной работы со взрослыми людьми. Существует определенный разрыв между тем, как человек хочет представить себя, и его внутренним содержанием. В принципе, мысль эта не нова, и, так или иначе, освещается в искусстве, в философии, в психологии. Пожалуй, единственная сфера деятельности, в которой ей пока не уделяют достаточного внимания – это образование взрослых.

Каждый человек уникален, неповторима история его жизни и судьба, и столь же многообразной может быть биографическая работа. Первоначально предполагалось, что она подходит для работы с пожилыми людьми; с течением времени обнаружилось, что и люди среднего возраста, и молодежь с удовольствием принимают участие в мероприятиях, построенных на использовании данного метода.

Биографический подход в образовательной работе – *это совокупность активных методик, позволяющих в групповой работе изучать, осмысливать жизненный путь (историю жизни) конкретного человека.*

История жизни может быть охарактеризована как история развития человека, причем через взаимосвязь определенных характеристик, таких как национальность, окружение, язык/диалект и т.д. На жизненный путь человека могут влиять и такие параметры, как чувство родины, происхождение, индивидуальные жизненные планы, случайные события. Обращение к этим «составляющим» конкретной человеческой судьбы в рамках образовательных программ работает на осмысление истории человеческой жизни в целом.

Каждая из характеристик (даже включая национальность!) взаимодействуют, вступая в различные отношения, «соглашаясь» и конфликтуя друг с другом, они как бы «продвигают» человека по жизни, и, в конце концов, определяют последующее отношение к ним.

В течение жизни у человека вырабатываются определенные жизненные принципы (к ним люди могут обращаться в сложных жизненных ситуациях, иногда они открыто декларируются, подчас остаются интимной сферой, недоступной окружающим). Жизненные принципы помогают «структурировать» жизнь, осмысливать ее. Обсуждение их в разных формах групповой работы помогает пониманию и собственной жизни.

В каждой жизни есть определенные вехи, которые воспринимаются как ключевые поворотные моменты. Они могут быть связаны с определенными событиями в истории страны, в профессиональной и личной жизни. Если личные обстоятельства у каждого человека складываются по-своему, то общеисторические процессы, ключевые события в истории страны воплощаются в жизни конкретных людей в виде сходного жизненного опыта, что позволяет объединять людей (с самыми разными судьбами, характерами, жизненными воззрениями) в одно поколение. Стоит назвать известное «поколение 60-х» в нашей стране, или так называемое «потерянное поколение» в Европе. История государства (или определенного исторического отрезка времени) в этом случае выступает своеобразным «диктатором» конкретной судьбы. Вместе с тем, формальное отнесение человека к определенному поколению на основании его возраста также может приводить к разного рода сложностям в вопросах самоидентификации личности. Дискуссии вокруг разных поколений – также одна из сторон биографического подхода.

История жизни не тождественна ее течению: это существующая в сознании человека конструкция, некое построение; она состоит не только из отдельных конструктивно-значимых элементов (событий), но и разного рода мостов, подводных камней, противодействий, тормозов и «ускорителей». Благодаря этим «вспомогательным» элементам история жизни не распадается на фрагменты; их взаимодействие показывает общее направление жизни, одновременно включая в историю жизни человека истории других людей, явления и события.

Таким образом, ориентация образовательной работы со взрослыми на биографический подход представляет собой *создание умственных конструкций, построений, которые в своей структуре и контексте реально пережитой ситуации в прошлом проявляются в настоящем.*

В основе биографического метода лежат воспоминания, то есть мысленное воспроизведение события, эпизода, сохранившегося в памяти. В общекультурном смысле воспоминания выполняют различные функции:

- *воспоминания как ритуал*: в прошлые времена господствующая форма коллективного опыта; важна для коллективной идентификации и для традиционного воспитания. Содержание ритуальных воспоминаний отражает своего рода «конвенцию», неписанные законы, словесные приемы, которые направлены на то, чтобы поддержать традиционные общественные ценности и ожидания. Основная их характеристика – стремление к неизменности, сохранению в первозданном виде.
- *воспоминания как диалог со временем и с адресатом*: для данной функции ключевой категорией является время, меняющее человека. Обращаясь к одному и тому же факту, один и тот же факт или историю человек рассказывает по-разному. Стало быть, в сознании человека прошлое видоизменяется. С течением времени человек меняется, в новом свете

видится и пережитое. Известные события пережитой истории «упорядочиваются» по-новому, появляются новые акценты и детали. Отношение к прошлому зависит и от сегодняшней ситуации, в которой находится человек. Позиция по отношению к прошлому (и значит, по отношению к себе и в прошлом, и в настоящем!) меняется и в зависимости от того, к кому они, эти воспоминания, обращены. В известном смысле, воспоминания - определенный продукт диалога между рассказчиком и слушающим(и). В этом есть ИНТЕРАКТИВНОСТЬ биографического подхода, когда процессе воспоминаний строится как диалог, в котором одинаково активную роль играют Рассказчик и Слушатели, Прошое и Настоящее, завершенное Событие и динамичное Отношение к нему. Подобный подход – существенная внутренняя работа человека с самим собой, требующая честности, открытости, готовности к диалогу.

- *воспоминания как травма*. Известно, что ни жертвы, ни преступники не хотят вспоминать того, что принесло им боль, изменило жизнь, не хотят того, чтобы «снова щелкнул ключ». Пережитые страхи сами по себе болезненны и преследуют человека. Иногда заданный напрямую вопрос, касающийся личной биографии, может оказаться поводом, провоцирующим болезненные состояния, негативные эмоции. Если в некоторых формах психотерапии это допускается, то в образовательной работе следует этого избегать. Несмотря на то, что прошлое может содержать болезненные, тяжелые воспоминания, боль и утраты, участник должен чувствовать себя уверенно, комфортно и в безопасности. Во время первых встреч обсуждаются нейтральные темы (социальные, бытовые вопросы, частные, описательные моменты); они позволяют выяснить, какие роли играл в прошлом данный человек. Если обсуждение заходит в зоны «риска», дискуссия направляется в русле вопроса: что вам помогало выживать?

Нет нейтральной истории, рассказанной бесстрастно, без ценностей, без эмоционального отношения к описываемому событию. Вместе с тем, в биографической работе важны не столько точная хронология событий или вопрос о «правоте», силе или слабости.

Нужно быть готовым к тому, что использование биографического подхода невозможно в массовом, тиражном исполнении, поскольку в фокусе оказывается, в том числе и частная жизнь людей. Более того, разного рода презентации *результатов* здесь также требуют чрезвычайно осторожного отношения: соглашаясь делиться какими-то собственными переживаниями, открывая свой внутренний мир, человек подчас ставит себя не в самую выигрышную позицию.

В связи с вышесказанным возникает вопрос о цели осмысления собственной биографии в образовательной работе. С возрастом в жизни человека возрастает и значение собственной биографии. Возникает вопрос: почему он все чаще обращается к своему прошлому. Зачем буквально каждый новый опыт сравнивается с пережитым: «встраивается» новое в уже

пережитое или нет? Готовность к принятию нового зависит от предварительного опыта, зафиксированного в биографии, влияет на выбор, который делает человек, на его интересы и предпочтения, приоритеты и ценности. Если сегодняшние впечатления согласуются, отзываются в прошлом какими-либо позитивными эмоциями или воспоминаниями, тогда новое, *нынешнее*, принимается. Если это выпадает и не находит никакого отклика в прошлом, тогда и сам взрослый обучаемый остается в лучшем случае равнодушен, в худшем – относится к новому опыту активно-непринятно. Таким образом, оказывается, что прежний опыт влияет на восприятие сегодняшних впечатлений, на отношения, отчасти «диктует» поведение. Сказанное означает, что прежний опыт – враг нового. Как же «примирить» их, возможно ли преодолеть это противоречие? Нам представляется, что выход видится в том, *чтобы на предыдущий опыт, даже если он не укладывается в прежние шаблоны и рамки, посмотреть другими глазами*. Переработанный опыт дает некие новые представления, формирует взгляды человека в отношении того, что ему самому кажется осмысленным.

Существенным оказывается и то, что в рамках биографических построений развиваются *внутренние границы объяснимого*, при этом происходит отторжение того, что не вписывается в собственную концепцию. И, наоборот, освоенным оказывается то, что, с точки зрения конкретной личности, было важно для жизни общества, то, что было в предыдущем опыте или как-то согласуется с ним, то, что может быть углублено и расширено, и поэтому «вписывается» в жизненную концепцию.

Биографический подход – *шанс расширять и углублять жизненный опыт на пути к себе самому, потому что, как говорилось выше, он позволяет изменять «ракурс»: можно посмотреть на себя сегодняшнего глазами тридцатилетней давности – и тогда изменится отношение к сегодняшней ситуации. Можно посмотреть с сегодняшней позиции на ситуацию в прошлом, - и она также окажется в ином свете*.

Человек при этом – существо сложное и простое одновременно. Он как губка впитывает не только прекрасное, но и (что гораздо проще и доступнее, а значит – легче для восприятия) – разного рода клише, тривиальные истины и мнения, из которых, собственно, «соткана» массовая культура. Стереотипы подчас начинают влиять на представления людей об их собственной жизни, судьбе. Совершенно не желая вводить кого-то в заблуждение, рассказывая о каком-либо событии, люди старшего возраста, участники этого события, могут рассказывать не только о том, что реально БЫЛО, что случилось «С НИМИ», но и то, что они увидели по телевизору, прочитали в книге и т.д. Таким образом, создаются разного рода мифы и легенды, которые в свою очередь начинают влиять на мировосприятие людей. Задача биографического метода – попытаться освободить человека от разного рода стереотипов, привычных ролей, которые могут деформировать его мировосприятие,

сознание, делать несвободным в выборе и принятии решений. Оценивая события, поступки и жизненные ситуации, человек учится смотреть на знакомое и пережитое под иным углом зрения (но не обесценивая их!), а следовательно, развивается такое значимое в системе демократических ценностей качество как критичность мышления, в конце концов – человек учится смотреть на прошлое с позиций настоящего. *реальность* названных изменений происходит только в диалоге с другими людьми, в интенсивном обмене, в процессе сравнения и отражения своего опыта в «зеркале» других.

Биографический подход косвенно работает также на освоение демократических ценностей, ведь живой конкретный человек, с его слабостями и с недостатками, радостями и печалью ставится во главу угла, в центр образовательного процесса, более того, в центр истории, при этом его личные переживания становятся основным объектом осмысления, а «официальная» история – как бы фоном, на котором разворачивается подлинная история, история уникальной человеческой жизни.

## **Социальное проектирование и модели развивающего обучения как интенсивные технологии подготовки специалистов**

---

### **Социально-культурное проектирование как интегрированная технология: возможности и опасности**

*Марков А.П.*

Вся вторая половина XX века – это период энергичного вытеснения процессов научной дифференциации, специализации и экстенсивного развития интеграционной методологии. Возникающая в этой связи проблема состоит в том, чтобы обосновать и выстроить такие объединяющие мета-технологии (зафиксировав их в соответствующих учебных курсах), которые смогли бы обеспечить формирование и развитие фундаментальных для той или иной профессиональной области способностей человека, гарантирующих его профессиональную успешность. Для этого необходимо предварительно решить – какое именно профессиональное умение (или личностное качество) является для данной группы профессий базовым, определяющим, системообразующим.

Мы считаем, что такой мета-технологией является социально-культурное проектирование – универсальная профессиональная деятельность, решающая класс аналитических и творческих задач повышенной сложности. Проектирование универсально и инновационно, оно направлено на создание новых объектов, преобразование реальности (социальной, культурной, маркетинговой). Проектирование технологично, ибо строится на основе соответствующих социально-культурных практик и имеет методически оснащенный алгоритм действий. Проектная методология позволяет представить относительно целостную модель социально-культурной ситуации, выявив в эмпирически фиксируемых показателях реальную картину деятельности ее участников; обозначить декларируемые, фактические и оптимальные функции и цели объекта проектирования; создать новый образ – ее нормативную модель; обосновать механизмы, способы и ресурсы, необходимые для ее реализации. Исходный этап проектной деятельности связан с выявлением всей совокупности факторов и обстоятельств, определяющих неблагополучие в той или иной ситуации, а результатом является проект – конкретная модель ситуации как прообраз оптимального и возможного ее будущего.

Проектные технологии входят в качестве составляющей во все виды социально-культурной практики, они характерны для всех форм и сфер человеческой деятельности – научного и художественного творчества, управления и социальной коммуникации. Более того, проективность как базовая характеристика «человека культурного» пронизывает все сферы бытия, составляя основу культурной деятельности. Последняя, как известно, представляет собой способ преобразования реальности на основе модели

идеального будущего, т.е. ее улучшения (включая и человеческую природу, которая «культивируется» путем конструирования идеального образа человека с его последующим воплощением в рамках религиозных, идеологических, образовательных и воспитательных практик). Человек, имея уникальную способность к символизации мира, оперируя абстрактными понятиями, обращается к невидимому прошлому, и воссоздавая его, выстраивает модели оптимального будущего.

В профессиях социально-коммуникативной направленности (педагогика, менеджмент, маркетинг, реклама, связи с общественностью и др.) результат деятельности зависит от степени овладения различными технологиями, но ведущим фактором успешности и профессиональной эффективности является проектная культура специалиста, умение конструировать собственные технологические подходы к решению задач в ситуации все возрастающей неопределенности. Мы считаем, что эта группа профессиональных и личностных качеств будет полностью востребована сегодняшним рынком труда. Не случайно в последние годы растет интерес к проектным технологиям в самых разных областях профессиональной деятельности социально-коммуникативной направленности. Это в какой-то мере связано с кризисом традиционных методов планирования и программирования, но главная причина в другом: в сфере политики, экономики, культуры, образования, экологии, воспитания, организации досуга актуализировался класс принципиально новых сложных задач, решение которых невозможно с помощью традиционных способов. Именно поэтому в последние десятилетия проектирование начинает утверждать себя как особый тип интеллектуальной деятельности, как универсальная и всепроникающая сила будущего столетия – технология, способная решить тупиковые проблемы современности.

Еще в середине 90-х годов на материале значительного практического опыта проектной деятельности (в области региональной культурной политики, педагогики, развития «третьего сектора») автор с коллегами разработал курс «Социально-культурное проектирование», в котором были изложены этапы и технологии создания нормативной модели ситуации в различных областях социально-культурной практики [1]. Идея курса состояла в том, чтобы найти и описать универсальный алгоритм (схемы, технологии, способы) анализа и решения широкого спектра проблем. Такое знание называют хорошо структурированным – владеющий им субъект способен осуществить понятные ему и целесообразные операции при решении задач различного класса и уровня. Основные образовательные задачи учебной дисциплины состояли в том, чтобы мировоззренчески и методически обеспечить будущих специалистов технологией инновационной деятельности, методами проектирования социально-культурных и маркетинговых акций; помочь овладеть приемами анализа ситуации и выработки оптимальных вариантов решения различного рода задач. Сегодня

можно с полным основанием рассматривать эту дисциплину в качестве мировоззренческой и методической основы целого ряда профессий, границы компетенции которых лежат в социально–культурной и социально–педагогической плоскости. Безусловно, каждая из этих профессий имеет свой предмет, цели, задачи и специфические средства их решения, но в своей сущности представляет собой разновидность проектной деятельности – ее исходным результатом должен стать проект, предназначенный для практической реализации.

В последующие годы компетенция социально-культурного проектирования существенно расширилась, и, прежде всего за счет экспансии в область маркетинговых коммуникаций. Это было обусловлено «социальным заказом» - активным развитием маркетинговой культуры, образованием специализированных структур, занимающихся проектированием и организацией различных форм маркетинговых коммуникаций, разработкой инновационных практик манипулирования общественным сознанием. Специалисты в области рекламы, PR–технологи, маркетологи должны владеть методами анализа ситуации, всем многообразием жанровых форм подачи информации, эффективно пользоваться текстовым инструментарием, с помощью которого формируется сегодня информационное пространство и т. д. Однако, в конечном счете, результат профессиональной деятельности здесь определяет проектная культура специалиста, которая позволяет грамотно обосновать эффективную с позиции проблем и интересов заказчика форму его маркетинговой коммуникации с аудиторией. Залогом успешности деятельности специалиста является его способность подготовить и осуществить некую социально–коммуникативную акцию (рекламную кампанию, выставку, презентацию, пресс-конференцию, корпоративный праздник и т.д.), предварительно разработав ее идею (замысел), определив цели и задачи, обосновав предполагаемые средства их решения. Эта акция будет эффективной в том случае, если в ее основу будет положен замысел – *предваряющий действие проект*. Именно качество проектного этапа обеспечивает маркетинговую результативность всех последующих действий организации.

В этой связи возникла необходимость разработки учебного предмета, который целенаправленно формировал бы проектные качества будущих специалистов, демонстрировал единую проектную сущность маркетинговых технологий – рекламного дела, организации шоу–акций, PR–коммуникаций, маркетинга и т.д. Эта идея была реализована в рамках учебного пособия, в котором утверждались и очерчивались в содержательном и технологическом плане границы нового учебного курса, связанного с проектированием маркетинговых коммуникаций [2]. Курс рассматривается как концептуальная и системно–синергетическая дисциплина, стягивающая в единый методологический и технологический узел проблематику

большинства социально ориентированных предметов – менеджмента , маркетинга , рекламы , PR. Стратегическая целевая установка предмета – показать единую проектную сущность всех маркетинговых технологий , составляющих базовые навыки и умения специалистов соответствующих областей деятельности, продемонстрировать, что решение многих проблем, которые возникают у субъекта рыночных отношений, находится в компетенции специалиста маркетинговых коммуникаций и определяется высоким уровнем его проектной культуры . Специальные знания и владение соответствующими проектными технологиями способны гарантировать минимум принятия необоснованных и некомпетентных решений, обеспечить творческий подход, исключая непродуктивное копирование многочисленных стереотипов и шаблонов.

Технология проектирования маркетинговых коммуникаций имеет широкую область применения и является базовой для целого ряда профессий. Проектная культура лежит в основе рекламной деятельности, организация PR–коммуникаций , шоу–акций. В структуре алгоритма всех этих профессий исходным этапом является выработка замысла, предназначенного для реализации. С проекта начинается любое дело: создавая фирму, необходимо, прежде всего, разработать ее оптимальную модель. Рекламная кампания будет успешна в том случае, если все ее составляющие будут проработаны в проектном режиме. Будущая популярность и маркетинговый потенциал акции или шоу–программы зависит от изящества идеи и способов ее реализации. На проектной основе строятся избирательные кампании, программы продвижения кандидата или политической партии.

Уровень проектной культуры специалиста в области маркетинговых коммуникаций – весьма значимое условие его успешного профессионального роста. Проектные технологии обеспечат более высокую конкурентоспособность специалиста на рынке труда. Проектирование – это возможность сделать себе рабочее место, как в рамках существующих учреждений, так и вне их, получить дополнительные источники финансирования. Владение технологией проектирования позволит эффективнее осуществлять профессиональные функции в сфере маркетинга и менеджмента , эффективно решать аналитические и консультационные задачи. Важное место проектирование занимает в социально–культурной сфере, субъекты которой вошли в новую рыночную реальность, требующую решения нетрадиционных задач, а для этого необходимо осваивать новые технологии – маркетинг, PR, фандрайзинг, рекламу. Именно проектная культура, помноженная на моральную зрелость, обеспечит выбор эстетически выверенных и нравственно ответственных способов воздействия на сознание аудитории. Таким образом, актуальность освоения базовых проектных технологий определяется: потребностью в совершенствовании форм и методов маркетинговой деятельности различных субъектов (бизнес–структур, государственных учреждений, общественных объединений), а

также необходимостью минимизировать негативные последствия, обусловленные низким профессионализмом специалистов, работающих в соответствующих сферах.

В рамках соответствующей учебной дисциплины реализуется комплексный подход, позволяющий охарактеризовать единую логику выработки замысла в процессе проектного обоснования любого вида и формы маркетинговой коммуникации. Ведущим принципом описания проектной технологии является простота и универсальность проектного алгоритма. Идея заключается в том, чтобы разбить проектную деятельность на несколько этапов, каждый из которых решает свои специфические задачи с помощью использования тех или иных технологий.

Содержание образовательной деятельности выстраивается на базе методологии, суть которой можно выразить семантической формулой: «*ценности – цели – знания – методы*». Это означает, что в основе овладения технологией маркетингового проектирования лежат четыре концептуальных блока. **Ценности** – это этика профессии, ее философия, мировоззренческие принципы, определяющие социальную миссию специалиста, границы необходимого и возможного в его профессиональной деятельности с точки зрения нравственных норм социума и этического кодекса корпоративного сообщества. **Цели** – это нормативные результаты, которые специалист предвосхищает, исходя из анализа ситуации и понимания сути своей профессии. Данные уровни проектной деятельности обеспечиваются соответствующими блоками, в которых раскрываются **теоретические основания** и принципы проектирования, характеризуется сущность и технология проблемно–целевого анализа. Важным педагогическим принципом здесь выступает социально–культурная обусловленность маркетинговых технологий, органичность и успешность которых зависит от степени понимания и учета тех духовных ценностей, которые составляют ядро отечественной культуры. **Методическая составляющая** образовательного цикла обеспечивается освоением этапов проектирования и универсальных проектных технологий (анализ ситуации, определение и характеристика аудитории проекта, выработка наиболее оптимальных способов достижения планируемого результата). Маркетинговый потенциал данных технологий раскрывается применительно к различным сферам профессиональной деятельности: в проектировании рекламных кампаний и PR–коммуникаций, разработке социально–культурных программ и маркетинговых акций, избирательных кампаний и бизнес–организаций..

Однако в процессе образовательной деятельности с каждым годом все более заметным и острым становилось противоречие между ценностно–нормативной и технологической составляющей профессиональной деятельности специалиста. Дело в том, что владение проектными технологиями дает специалисту в области маркетинговых коммуникаций значительный ресурс воздействия на сознание аудитории, при этом

результаты такого воздействия, не отягощенные нравственным выбором личности, могут иметь негативные последствия.

На первый взгляд, противоречия быть не должно: любая деятельность в качестве мировоззренческого основания имеет определенную систему ценностей и норм, которые определяют меру ее социальной значимости, набор используемых средств и т. д. Однако сегодняшние профессии маркетинговой группы (и прежде всего реклама, PR, избирательные технологии) *утверждают себя вне ценностно–нормативного пространства*, они не опираются на отечественный этос, сформировавшийся в рамках православной традиции. Более того, общественная востребованность и социальное признание специалистов такого рода становится возможным лишь благодаря отрицанию, разрушению нравственных устоев. Конечная цель и основной критерий успешности в данной группе профессий – манипулирование сознанием аудитории во имя главной цели – максимизация прибыли производителя (рекламодателя, заказчика, инициатора проекта). Маркетинговая экспансия, на наш взгляд, будет неизбежно расти, поскольку для завоевания внимания аудитории требуются все более сильные раздражители, способные прорвать психологическую блокаду уставшего от насилия потребителя, вызвать у него шок, чтобы в течение короткого периода трансового состояния донести до потенциального покупателя необходимую информацию.

Таким образом, если классическая система гуманитарного образования укладывалась в формулу «ценности – цели – знания – методы», то в маркетинговой группе профессий первая и фундаментальная составляющая образовательного процесса практически ликвидирована. Технологии игнорируют мировоззрение, инструментальные цели вытесняют ценности, помещают профессиональную деятельность человека в свободную от нравственности зону. Как известно, технология сама по себе нейтральна по отношению к нравственности – она в равной мере может вести к добру и злу.

Разрыв технологической и духовно-нравственной составляющей в профессиях маркетинговой группы определяется общими тенденциями развития маркетинговой идеологии, которая вступает в антагонизм с ценностями традиционных культур, сформировавшихся на этической базе мировых религий. Поэтому встает проблема обеспечения соответствия моделей маркетинга (бизнеса, рынка в целом) ценностно-нормативной природе той культуры, внутри которой он функционирует. Именно при условии такого соответствия субъект бизнеса и субъект морали – это единый субъект, профессиональное дело которого нравственно обусловлено и оправдано. Способность к ответственности здесь задается не столько просчетом возможных карательных санкций, предусмотренных кодифицированным правом, сколько осознанием степени соответствия (или несоответствия) человеческого поступка нравственному идеалу.

В контексте вышесказанного встает проблема поиска методов и средств эффективной подготовки специалиста в области маркетинговых технологий без ущерба для его нравственности. Для этого еще в границах образовательного процесса будущему профессионалу необходимо позиционировать себя в культурно–нравственном плане, самоопределиться по отношению к тем реальным и возможным негативным тенденциям и проблемам, которые характерны для нынешнего этапа развития информационного общества. К ним следует относиться как к неизбежным издержкам роста, сохраняя при этом веру в способность культуры и общества преодолевать критические состояния, генерировать новые ресурсы самоорганизации. В профессионально–технологической области, фиксируемой семантической цепочкой «цели–методы», необходима корректировка модели отечественного маркетинга, и, прежде всего на мировоззренческом, философском уровне, с учетом особенностей национальной культуры, типа духовности, исторически устойчивых базовых ценностных ориентаций (сами технологии, как уже отмечалось, нейтральны по отношению к моральному смыслу достигаемого ими результата). Надо концептуально связать в единую систему все составляющие семантической формулы профессиональной деятельности – от ценностей до технологий. Это объединение должно произойти как на уровне образовательного процесса (дело в том, что взаимообусловленность ценностей, целей и технологий – это одновременно и формула образовательного процесса в его идеальном варианте), так и во внутриличностном плане каждого из нас, независимо от места работы и характера профессиональной деятельности.

Прежде всего, это касается тех, кто ответственен за подготовку специалистов. Дело в том, что свой главный жизненный выбор (в том числе путь добра или зла) человек совершает в зависимости от многих факторов, но все же решающим является содержание образовательной деятельности, среда общения, и, прежде всего сама личность педагога, у которого есть существенные каналы и ресурсы влияния на студента: во–первых, это субъективная интерпретация текста, смысл которого существенно модифицируется в контексте содержания ментального и ценностно–нормативного мира педагога, его собственной «картины мира»; во–вторых, ценности и личностные качества педагога, которые неизбежно транслируются по коммуникативно–образовательным каналам.

Сегодня педагог обязан олицетворять базовые для отечественной культуры ценности и нравственные качества – духовность как сопричастность высшим ценностям бытия, справедливость, моральную ответственность, патриотизм, совесть, милосердие. Переход в процессе образовательной деятельности и общения духовно–нравственных качеств педагога во внутренний мир личности студента и есть творение человека «по образу и подобию». Только так происходит духовное наследование и сохраняется культурный «генофонд» народа. А для нравственно

сформированной и культурно укорененной личности исчезает противоречие между призванием и ответственностью, профессиональным успехом и нравственностью.

### *Использованная литература*

1. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования. – СПбБ, СПбГУП, 1998.
2. Марков А.П. Проектирование маркетинговых коммуникаций: рекламные технологии, связи с общественностью, спонсорская деятельность. – СПб, 2005 г.- 400с.

### **Интенсификация образования в вузе: модель проективного обучения**

*М.П. Горчакова-Сибирская,  
Цветков С.А., Кочетков В.И.*

Стратегические изменения в российском образовании определили качественно новые ориентиры теоретического осмысления и конкретизации важнейших аспектов деятельности вузов.

Как известно, образование решает проблемы обеспечения будущего страны. Поэтому в современных условиях оно выступает не только как необходимое условие развития общества и государства, но и становится мощной отраслью, влияющей на состояние всей экономики страны.

Поэтому сегодня становится актуальным изменение самого подхода к образованию в соответствии с требованиями модернизации высшей школы и обеспеченности конкурентоспособности выпускников.

Представляется, что современная модель образования в вузе в ближайшем будущем может быть построена в следующих направлениях.

1. Применение системы корпоративного образования.
2. Создание центра подготовки кадров для работы в условиях вступления России в ВТО.
3. Применение инновационных мультимедийных технологий.
4. Применение интенсивных методов обучения.
5. Дальнейшее развитие корпоративной культуры вуза.

Если рассматривать образование как процесс становления и (само) развития личности, то с позиций компетентного подхода, как показано в докладе Комиссии ЮНЕСКО, ставятся задачи развития умений понимания себя, необходимости взаимопонимания, мирных обменов и гармонии – в этом больше всего нуждается мировое сообщество.

Исходя из этого, образование XXI века требует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающейся с усилием личной ответственности в рамках *реализации коллективного проекта*.

Это связано и с другим вектором развития образования: дать максимальную возможность каждому студенту реализовать себя как личность, как творческий человек, как будущий профессионал.

Для достижения указанных целей необходимо *применение системы корпоративного образования*. Такое образование будет направлено на:

- подготовку профессиональных кадров для всей цепочки создания и трансфера новых технологий;
- привлечение средств потенциальных работодателей и корпораций для финансирования учебного процесса.

Поскольку профессиональное образование не может развиваться изолированно от тех структур, для которых оно готовит специалистов, то в перспективе необходимо *создание центра проективного обучения*. Идея его состоит в том, что такая единица, как отдельный человек, не адекватна современным системам деятельности, нужны группы людей, команды и коллективы. Подготовка узких специалистов по заказу государства и на основе единых учебных планов и программ уже давно перестала быть актуальной. Об индивиде можно говорить только при конвейерных работах, но если речь идет о сложных задачах: смена стратегии, реформирование отрасли и т.п. – то задачи такого масштаба могут решать только группы людей совместно. Подобные вопросы в России, как правило, ставятся в массовом порядке.

По нашему мнению, в центре проективного обучения, являющемся учебной моделью, должна находиться группа студентов, работающая самостоятельно под руководством команды профессорско-преподавательского состава. Деятельность же группы определяется проектом или серией проектов, которые студенты должны представить на выходе.

В такой модели должны готовиться кадры для современного предприятия. И в первую очередь такие кадры необходимы для работы в условиях вступления России в ВТО.

Повседневной задачей становится укрепление и развитие корпоративной культуры, которая опирается, в первую очередь, на дальнейшую реализацию гуманистических аспектов образования: создание творческой атмосферы обучения студентов, обеспечение возможностей общекультурного развития и организации досуга.

Кроме того, развитие корпоративной культуры, гуманитарной социокультурной среды предполагает реализацию следующих направлений:

- использование традиций и позитивного опыта, накопленного коллективом;
- поиск новых форм самореализации и самоактуализации студентов, развитие их творческих способностей;
- мониторинг интересов и ценностных ориентаций студентов и потенциальных абитуриентов как основы планирования социальной работы в вузе;
- совершенствование планирования системы управления и внеаудиторной работы на всех уровнях;

- организация системы морального и материального поощрения, стимулирования наиболее активных преподавателей и студентов в сфере развития гуманитаризации вузовской среды;
- формирование положительных моделей поведения в студенческой среде, обучение лидеров.

Для решения указанных проблем образования, безусловно, необходима команда, способная всесторонне решать все поставленные задачи с позиций многообразных требований общества, а формирование команд и обучение совместной работе лучше всего осуществляется с помощью интенсивной технологии игрового проектирования

### **Интенсивная подготовка специалистов в сфере социально-культурного сервиса и туризма (роль игровых методов обучения)**

*Игнатьева И.Ф.*

Мировая практика и опыт России свидетельствуют о расширении различных сфер экономики, связанных с удовлетворением человеческих потребностей. Эти процессы сопровождаются ростом количества учреждений и предприятий, призванных удовлетворять самые разнообразные потребности человека. Все это порождает острую нехватку высококвалифицированных кадров сферы сервисного обслуживания. Предприятия сферы услуг все больше нуждаются в профессионалах, способных решать управленческие и технологические задачи в области сервиса. Сказанное выше вполне относится к специалистам в области социально-культурного сервиса и туризма.

Подготовка специалистов для туристской отрасли осуществляется по нескольким специальностям (Социально-культурный сервис и туризм; Биология: Экологический туризм; География: Краеведение и туризм; Менеджмент организации: Гостиничный и туристический бизнес). Сфера туризма как индустрия включает в себя целый комплекс видов деятельности: гостиничное дело, организацию ресторанного обслуживания, организацию транспортных услуг, организацию развлечений и различных мероприятий, организацию экскурсий и т. д. Тур представляет собой целый комплекс услуг для клиентов. Создание тура как продукта предполагает его позиционирование, продвижение, рекламу, PR - акции и т.д. Все это вызывает необходимость приобретения в процессе обучения теоретических знаний и практических навыков. Для подготовки специалиста, отвечающего современным требованиям, способного к оказанию высококачественной услуги, выполняемой на уровне международных стандартов качества, необходимо использование интенсивных технологий обучения и, прежде всего, игровых.

Специалист в области туристской деятельности должен владеть широким спектром знаний и умений, позволяющих ему квалифицированно проводить работу по анализу существующего положения на рынке

социокультурных и туристских услуг, прогнозировать развитие конкретного предприятия, разрабатывать стратегию обслуживания потребителей услуг, разрабатывать психологические, педагогические, экономические, правовые вопросы обслуживания потребителей. Все технологии, используемые для обучения менеджеров, применимы и для подготовки специалистов в области сервиса и туризма: кейсы, «разыгрывание» ситуаций в ролях, игровое проектирование, имитационные и деловые игры и т.д.

Подготовка специалистов по сервису и туризму предполагает формирование личностей, обладающих широким кругозором, вооруженных современными знаниями в разных областях науки.

Специалист в этой области должен знать современные научные методы познания природы, владеть технологиями, необходимыми для решения задач, возникающих при выполнении его профессиональных функций при организации туристских поездок и их сервисном обеспечении. Особенно важно использование игровых имитационных технологий, направленных на овладение методами создания тура. Здесь применимы разнообразные варианты заданий, позволяющие освоить многообразные нюансы туристской профессии, начиная от знаний конкретных законов, регулирующих отношения в туристской индустрии, и заканчивая методами заключения договоров между различными субъектами (турфирмой и гостиницами, турфирмой и транспортным предприятием, турфирмой и потребителем услуги).

Специалист должен иметь глубокие знания в области наук о человеке, хорошо представлять его потребности, владеть методами удовлетворения социальных и культурных потребностей индивида, семьи и общества. Выпускники данной специальности по роду своей деятельности, связанной с постоянным общением с людьми, должны соответствовать современным эстетическим и нравственным нормам, регулирующим отношения человека к человеку, человека к обществу, общества к человеку, должны руководствоваться этими нормами при разработке экологических и социокультурных проектов.

Особенности профессии предполагают хорошее знание нескольких иностранных языков и развитие способностей к эффективной межличностной коммуникации, владение приемами и методами формирования системы межличностного общения. Игровые технологии обучения иностранным языкам активно используются во всем мире. Для специалистов в области сервиса и туризма эти методы должны быть направлены на овладение специфической лексикой, применимой в туристской деятельности, особой терминологией и международными аббревиатурами, широко используемыми в туристской среде.

Особенно важным в процессе подготовки специалистов по сервису и туризму является освоение широкого багажа знаний в области менеджмента и маркетинга туризма, экономических знаний по созданию условий для

формирования рынка услуг социально-культурного сервиса и туризма с учетом применения прогрессивных технологий.

Специалист по сервису и туризму должен уметь разрабатывать стратегию и тактику деятельности предприятий и организаций в своей области, принимать управленческие решения в рамках компетенции, в том числе владеть знаниями по принятию решений в экстремальных ситуациях, обеспечении безопасности жизнедеятельности.

Работник сервиса и туризма должен уметь осуществлять связь с общественностью, обладать навыками по подбору, расстановке и повышению квалификации кадров служб социально-культурного сервиса и туризма. Специалист должен владеть знаниями организации и обеспечения контроля качества оказываемых услуг, уметь обеспечивать систему мер по повышению качества услуг.

В области данной профессиональной деятельности человек не может обойтись без научного представления о здоровом образе жизни, воздействии рекреации на человека, без владения умениями и навыками физического самосовершенствования. Деятельность в области социально-культурного сервиса и туризма сегодня не может быть успешной без знаний о возможностях современных информационных технологий, владения существующими компьютерными программами. Сегодня в сфере туристской деятельности широко используются современные информационные системы и компьютерные программы. К примеру, инновационный программный комплекс «ТУРЫ.ру» для туроператоров включает расчет сезонных прайс-листов и выпуск спецпредложений, создание базы данных по турам, программное обеспечение по рейсам, программное обеспечение по отелям, программное обеспечение по работе с заявками, взаимосвязь с агентствами и принимающей стороной и т. д. Овладение этими программами также предполагает активное использование игровых технологий.

Немаловажным в области подготовки специалистов данной квалификации является выработка творческих способностей, умений приобретать новые знания, переоценивать накопленный опыт, разрабатывать и внедрять инновационные технологии. Для развития творческих способностей будущих туроператоров и турагентов необходимо применение методов мозгового штурма, метода фокальных объектов и других эвристических технологий. Хорошие результаты в плане развития творческого воображения дает применение тренингов и игрового проектирования с использованием заданий, предлагающих группам разработать и произвести презентацию проекта нового оригинального тура, или проекта строительства нового отеля, имеющего уникальные особенности и оригинальное месторасположение.

Подготовка высококвалифицированных специалистов в области социально-культурного сервиса и туризма является актуальной проблемой не только для города Санкт-Петербурга и России, но для всего мирового

сообщества, поскольку туризм имеет особое значение для развития межкультурной коммуникации. В рамках Всемирной туристской организации (ВТО) действует специальный совет по образованию, в задачи которого входит достижение качества и эффективности туристского образования. В Совет ВТО входят ведущие заведения сферы туристского образования, профессионального обучения и исследования, а также школы бизнеса из всех регионов мира, получившие сертификат WTO TedQual по крайней мере по одной из своих учебных программ в области туризма. WTO TedQual – блок программ по обеспечению качества туристского образования. Этот сертификат выдается заведениям сферы образования и профессиональной подготовки по итогам аудита качества. Получившие сертификат TedQual учреждения получают право на вступление в Совет ВТО по образованию. Организуются семинары и консультации TedQual по проблемам качества для учебных заведений и центров профессиональной подготовки. Проверка качества образования по туристским специальностям осуществляется в соответствии с программным комплексом GTAT, предназначенным для определения и контроля стандарта учебных программ и уровня знаний в туристских профессиях. Они включают программное обеспечение для проведения экзаменов, разработки и проведения учебных курсов, повышения уровня профессиональных знаний для студентов и профессионалов в сфере туризма. Развитие туристского и сервисного образования предполагает расширение контактов с международными туристскими и образовательными организациями, практиками туристского и сервисного бизнеса.

Вместе с тем, реализация образовательных программ по СКСиТ в нашей стране имеет большие трудности. У нас мало специалистов педагогов и одновременно практиков, способных дать не только теоретические знания, но и развить практические навыки на уровне требований международных стандартов, поэтому зачастую выпускников приходится учить заново на рабочем месте. Обязательные курсы, читаемые на этой специальности, также имеют более общий характер и существенно отличаются от курсов, преподаваемых в зарубежных учебных заведениях. Основные курсы нашей образовательной программы: человек и его потребности, сервисная деятельность, психодиагностика, профессиональная этика и этикет валеология. Речевая коммуникация, мировая культура и искусство, экономика и предпринимательство, маркетинг, менеджмент, информационные технологии, стандартизация и сертификация, техника и технология, правовое обеспечение, реклама, связь с общественностью, документообеспечение, инновации в СКСиТ.

Следует сказать, что программы туристского образования в странах Европы существенно отличаются от наших программ, они больше ориентированны на практику и гостиничное дело в туризме. Попытки согласования программ и получения образовательного сертификата в ВТО

могут иметь значительные трудности. Так, ведущее учебное заведение в сфере гостиничного дела и туризма в Греции – Институт Гостеприимства и туризма Le Monde имеет специализацию в области менеджмента туризма. При этом, дается образование в таких областях, как морское дело, авиаиндустрия, гостиничное дело, туристская политика, география, экономика, международные учреждения и организации, технологии продаж, технологии путешествий. Обязательные предметы: туризм и авиаперевозки, география и экскурсоведение, туристское агенство: авиатарифы, электронные программы бронирования, погрузочно-разгрузочные работы, иностранные языки, въездной туризм, авиакомпания, воздушный кодекс.

Специализация «Развлечения в гостинице», сходная с нашей специализацией «Социально-культурный сервис», также более конкретна. Ее обязательные предметы: история искусств, публичное выступление, театральная постановка, импровизация сценариев, постановка зрелищного мероприятия, пантомима, костюмы, конструирование эскизов, технология анимации, музыка, мультипликация, технология освещения и звука. Освоить многие из перечисленных предметов возможно лишь с помощью интенсивных технологий. Вот поэтому в зарубежных странах в программах подготовки специалистов в области туризма игровые технологии используются особенно активно. Конкретность изучаемых предметов и требования к качеству подготовки требуют отработки практических навыков и квалификационных умений, что возможно развить лишь с помощью различного рода игр. Достижение международных стандартов качества подготовки специалистов в области туризма – требование, которое необходимо применять и к российским образовательным программам.

### **Особенности интеграции организационно-деятельностных игр и проектно-созидательных технологий в модели развивающего обучения**

*Долматов А. В., Барыбина Н. А., Образцова Н. А.*

Потенциальная продуктивность развивающих образовательных моделей не вызывает сомнений у большинства педагогов. Однако, при реализации таких моделей необходимы специфические дидактические условия, определяющие выбор форм и методов обучения, а также качество их результатов. С этой точки зрения весьма интересна интеграция организационно-деятельностных игр и проектно-созидательных образовательных технологий. Особенности и условия эффективности такой интеграции являются предметом данной статьи.

В соответствии с принципами развивающего образования необходимо задать ряд требований к структурной организации поля знаний обучающегося. В традиционных репродуктивных методах «наполнения знаниями» такие требования, как правило, не задаются. В моделях развивающего обучения они просто необходимы, так как в противном случае

не приходится говорить о развитии эффективного мышления. В качестве таких требований необходимо выделить - системность, упорядоченность, инструментальность, эвристичность, креативность знаний. Выделение в качестве одной из целей обучения перечисленных требований к знаниям является педагогической инновацией, которая во многом определяет практическую реализуемость развивающей образовательной модели.

В качестве примера рассмотрим, как реализация данных требований изменяет подходы к формированию содержания программы по математике в старших классах средней общеобразовательной школы и на первых курсах гуманитарных вузов.

Известно, что традиционная программа изобилует большим объемом задач и примеров различной сложности, решение которых формирует главным образом способность учащихся вычислять, упрощать и преобразовывать. В то же время применимость этого аппарата в различных областях науки и практики, его смысл практически остаются за кадром. В условиях повышенной, по сравнению с типовыми зарубежными программами, сложностью, это приводит к тому, что большинство учеников и студентов не получают должной мотивации к обучению, теряют интерес к предмету. Педагогическая практика показывает, что в среднем в обычных классах только два - три ученика «обладают способностями к математике». Это не совсем так, потому что большинство учащихся, обладающих хорошими гуманитарными способностями, соответствующими стилями мышления, могли бы успешно осваивать курс, если бы видели примеры его практических приложений, рельефные идеи, которые скрыты за громоздкостью вычислительных методов.

Применение сформулированных нами требований к содержанию программы позволяет построить ее из следующих компонентов: история развития математических знаний, основные фундаментальные математические понятия и методы, приложения математики, иллюстрации применения сравнительно простых математических методов, математические модели объектов и явлений реального мира, допущения и ограничения математических моделей, динамично развивающиеся отрасли математики, методы математического творчества, способы получения математических знаний.

Рассмотренные подходы были реализованы в процессе формирования концепции одной из школ г. Санкт-Петербурга. Проект данной концепции представлен в книге А.В. Долматова [1]. В данной концепции реализованы идеи гуманитаризации образования, не снижающие уровня естественнонаучной, физико-математической подготовки вопреки распространенным стереотипам.

Наше обращение в качестве примера к школьной тематике не случайно, так как проблема внедрения развивающего образования, в соответствии с ранее сформулированным принципом, должна решаться системно и

согласованно не только в вузе, но и в школе. Это положение важно еще и с точки зрения сглаживания существующего несоответствия требований на этапе перехода «школа - вуз».

В качестве вывода необходимо отметить, что содержание знаний, учебной информации является важнейшим компонентом педагогической технологии, непосредственно формирующим образовательное поле. Еще раз подчеркнем ведущую роль концепции *системности знаний*, на основе которой реализуются новые технологии их организации, свертывания, и приобретения. Важно не наполнение ученика или студента всей массой учебного материала, а определение оптимального объема кванта знаний, выявление того шага дискретизации, с которым необходимо транслировать учебную информацию для обеспечения проблемности образовательного процесса. В развивающих моделях обучения его фундаментальной составляющей является обеспечение понимания материала соответственно известному выражению: «унция знаний стоит фунта информации, унция понимания - фунта знаний». Существенно при этом то, что знания, как правило, являются результатами анализа, понимание формируется в процессе синтетической деятельности.

Таким образом, формы и методы обучения должны выбираться таким образом, чтобы реализовать возможности развивающей, поисковой модели в соответствующих технологических рамках. Важнейшими условиями их эффективности должны стать: проблемность, обеспечение возможностей для самостоятельного анализа, творческой самореализации в процессе синтеза в игровой и проектной деятельности.

Конструктивный анализ показывает, что наиболее органично вписываются в развивающие технологии игровые методы [1]. В качестве примера их реализации рассмотрим форму одного из видов игрового имитационного моделирования - **организационно-деятельностной игры**, ее основные этапы, особенности и возможности интеграции с проектно-созидательными технологиями.

На **первом (подготовительном) этапе** такой игры формулируется **целевая установка, проблема, ставится задача**. В рамках интегративного подхода данная задача должна отражать содержание конкретного проекта или его составляющих.

На **втором этапе (этапе практической деятельности)** у участников должны возникнуть **затруднения** в ее решении. Неизбежность данных затруднений является важным индикатором адекватности содержания игры и уровня участников, а также показателем мастерства игротехников.

Именно затруднения стимулируют процесс **поиска, приобретения** необходимых знаний на **третьем (аналитическом) этапе** и способствуют сохранению **мотивации** на **четвертом (консультационном) этапе**. Особенно важным здесь является то, что в процессе игры участники имеют возможность самостоятельно «выращивать», синтезировать новые знания и

овладевают методологией их получения, одновременно приобретая опыт профессиональной деятельности.

В своей практической педагогической деятельности авторы разработали и реализовали несколько сценариев подобных игр. Анализ их результатов позволяет утверждать, что четкая технологическая организация процесса игрового обучения существенно повышает эффективность данной формы [1, 2].

Важно и использование технических средств поддержки процессов анализа и принятия решений, в первую очередь - компьютерных. С развитием мультимедийных технологий появляются новые возможности - наглядность, интерактивность, динамичность, образность, причём самым главным, по мнению авторов, является соблюдение принципа их оптимального использования. В частности, демонстрационные программы позволяют естественным образом показать процессы в динамике их развития. Они особенно необходимы, когда другими средствами достичь этого сложно или невозможно.

Представляет большой интерес опыт интеграции организационно-деятельностных игр и проектно-созидательных технологий. Основой проектно-созидательных технологий является творческая деятельность обучающихся в процессе проведения научных исследований, решения профессиональных задач, разработки конкретных проектов [2, 3]. Базой таких технологий является личностно-деятельностный подход, в соответствии с которым основой образовательного процесса становится не только усвоение знаний, но и способы этого усвоения, развитие познавательных сил и творческого потенциала обучаемых.

В традиционных образовательных системах существует противоречие между значимостью знаний, умений и одновременно их бесполезностью, если они не будут востребованы в будущей профессиональной деятельности.

В проектно-созидательных и игровых моделях на первое место как раз выходит **деятельность** (разработка проектов, решение различных актуальных задач исследовательского характера) и **личность** обучающегося, акцентируется его персональная ответственность за результаты своих разработок, принимаемые решения и внедрение проектов.

Результатом такого подхода становится формирование проектной культуры, составляющими которой являются:

- коммуникативные навыки, умение работать в команде;
- искусство планирования, прогнозирования;
- синтетические, креативные способности;
- способности к разработке, оформлению и внедрению инноваций.

Знания, навыки и умения в таком контексте рассматриваются не как самоцель, а как средство развития интеллекта, формирования методологического стиля мышления каждого обучаемого. В этом случае в качестве основной цели на первый план выдвигается задача развития

личности, подготовка обучающегося к функционированию, жизнедеятельности в условиях технологического общества. Данная цель реализуется развитием способностей и приобретением практического опыта самообразования, созидательной профессиональной творческой деятельности, воспитания личной ответственности за созданные и внедренные в учебных и жизненных ситуациях реальные проекты.

В данной технологической модели существенно изменяется содержание обучения. В отличие от формализованной системы знаний, представляемых в готовой форме в традиционных образовательных технологиях, при реализации игрового проектно-созидательного подхода вместо заучивания теорий, законов и формул особое внимание уделяется развитию умения решать всевозможные теоретические и практические задачи и проблемы. На первое место выдвигаются процессы проектирования, моделирования, исследования и конструирования различных систем, объектов. В этом случае знания систематизируются и структурируются в соответствии с иерархией познаваемых объектов. Обучаемый должен иметь к ним открытый доступ через базу данных, справочник, учебник и усваивать их в контексте процессов проектирования, моделирования, конструирования или исследования. Более того, структура представления учебной информации должна быть такой, чтобы обучаемый мог проследить историю происхождения этого знания, причем не только в хронологической последовательности, но и как итог разрешения противоречий. Таким образом, в данной модели знания становятся не столько объектом, сколько средством развития обучающегося [2, 3].

Существенно расширяются возможности приобретения знаний. «Готовое» знание существует наряду со знанием, синтезированным самим обучающимся. В этом случае «готовое» знание может быть использовано в качестве тест-индикатора правильности его умозаключений. Студент «выращивает» свое синтезированное знание, причем оно может быть и новым для науки.

В отличие от традиционных технологий с доминированием заучивания, на эффективность которого влияет содержание, форма, трудность, актуальность, объем учебного материала, в проектно-созидательных, игровых моделях основным механизмом является произвольное запоминание, позволяющее в сочетании с практической деятельностью получить более прочные, хорошо структурированные знания. Кроме того, проектно-созидательная технология повышает степень осмысленности учебного материала за счет четкости, конкретности и минимальности постановки каждой проектной задачи [1, 2]. Форма учебного материала отличается от традиционной дидактической и представляет собой квазиреальные объекты, воссозданные в специальных игровых постановках, в том числе в компьютерных средах, что существенно повышает наглядность представления [3].

Обычно трудность учебного материала ориентирована на среднего обучающегося. Предлагаемая образовательная среда предоставляет возможность каждому из них на реальном фрагменте познания самому установить собственный уровень сложности учебного материала, что создает условия для реализации модели полного усвоения.

Собственно структура материала существенно отличается от традиционной - формальной, предопределенной логикой соответствующей науки. В проектно-созидательных моделях связи в учебном материале устанавливаются в соответствии с принципами иерархии материального мира, логики здравого смысла. Развертывание системы понятий происходит в динамике проектной деятельности.

В этой ситуации меняется и роль преподавателя. Он перестает быть «единоличным хранителем истины и знаний», выполняет функции игротехника и участника проекта, затем из наставника превращается в руководителя проекта, коллегу, консультанта [1, 2]. В этом случае на смену принципам авторитарной педагогики, приходят принципы педагогики сотрудничества и поддержки, которые органично вписываются в данные технологические модели.

Таким образом, интеграция игрового и проектно-созидательного подходов позволяет в полной мере реализовать их возможности, получить новое качество освоения профессиональных умений, сформировать сплоченную команду, способную решать сложные задачи.

#### ***Использованная литература:***

1. Долматов А. В. Основы развивающего образования: Теория, методы, технологии креативной педагогики / Под науч. ред. А. Ю. Рунеева. - С-Пб.: Военный университет связи, 1998. - 198 с.
2. Агапова О., Кривошеев А., Ушаков А. Проектно-созидательная модель обучения // Alma mater. 1994. № 1. С. 18-22.
3. Долматов А. В., Кукса П. А., Образцова Н. А.. Педагогические и психологические проблемы качества подготовки специалистов в области управления. // Менеджмент XXI века: управление развитием. Материалы V международной научно-практической конференции, 14–15 апреля 2005 г. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2005. – С. 87–88.

#### **Проектно-экспериментальная деятельность - реальная возможность формирования безопасной образовательной среды**

***Котова А.А.***

В современных научных публикациях отечественных учёных проблемы безопасности общества, государства, социокультурной сферы, куда относятся образовательные учреждения (ОУ), исследованы с различной степенью подробности и объективности. Это, в частности, обусловлено тем,

что безопасность – сложное социальное явление, многоплановое и многогранное в своих структурных составляющих и проявлениях, отражающее противоречивые интересы в отношениях различных социальных субъектов.

Понятие "безопасность" в законе РФ "О безопасности" 1992 года определено как "состояние защищённости жизненно важных интересов личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз". Одной из междисциплинарных областей современного научного знания является теория и практика формирования безопасности образования, создание безопасной образовательной среды. Теоретической основой изучения понятия "безопасная образовательная среда" являются исследования в области национальной безопасности.

Согласно многочисленным исследованиям, национальная безопасность – это то состояние общества и государства, которое обеспечивает состояние защищённости личности, потенциал развития страны, стабильность и благополучие общества на длительный исторический период. Главным объектом и субъектом национальной безопасности, безусловно, выступает человек – самое ценное, но и наиболее «опасное» для себя и для окружающей среды существо на Земле. Важным условием формирования безопасной образовательной среды является социальная стабильность.

Социальная стабильность – это устойчивое состояние социальной системы общества, позволяющее ей функционировать и развиваться в условиях внешних и внутренних изменений. Социальная стабильность представляет собой такое сочетание устойчивости и внутреннего равновесия общества, которое обеспечивает максимально благоприятные условия для всестороннего развития человека. Именно эти обстоятельства делают актуальным вопрос зависимости безопасной образовательной среды (БОС) и проектно-экспериментальной и инновационной работы в ОУ.

Главное богатство общества — человек, а конечным критерием экономического и социального прогресса выступает мера удовлетворения его потребностей, развития его творческого потенциала. Очевидно, что человек, находясь в стремительно изменяющихся условиях своего существования, нуждается в психологической поддержке. Такая поддержка может носить личностную ориентацию, а может относиться и к условиям, в которых осуществляется жизнедеятельность, и прежде всего к совершенствованию той общности, в которой осуществляется непосредственное взаимодействие людей. Усиление психологических ресурсов и определение психологических «вложений» здесь имеют не меньшую значимость, чем социальные и экономические составляющие. Если ситуации открытых физических насильственных действий являются предметом, однозначно осуждаемым, и идет интенсивный поиск средств противодействия им, то психологическое насилие становится лишь предметом публичного обсуждения и научных исследований.

Особую актуальность приобретает проблема защищенности человека от психологического насилия во взаимодействии персонала ОУ. Из сказанного вытекает необходимость моделирования и проектирования образовательной среды (ОС), в которой личность востребована и свободно функционирует, защищена, а её социальные потребности удовлетворены, что сохраняет психическое здоровье. Мы считаем, что проектно - экспериментальная работа (ПЭР) и есть инновационный процесс, реальная возможность формирования безопасной среды в образовательном учреждении.

Для сегодняшнего инновационного опытно-экспериментального процесса характерны три тенденции:

1. Подмена деятельностного и содержательного начала документальным. Не отрицая необходимость документального обоснования ПЭР, считаем, что программа должна быть рабочей, действенной. В чём же может быть польза документального оформления:

- тема, цель, задачи, т.е. документальное подтверждение, составляются демократичным способом, то есть с участием коллектива и это способствует росту творческого потенциала персонала;
- программа ПЭР или любой инновационной деятельности предназначена для внутреннего пользования, ставит своей задачей решение реальных проблем ОУ и отражает возможность, способность и заинтересованность коллектива в её реализации.

2. Новое псевдонаправление: на практике проекты инновационной и опытно-экспериментальной работы существуют только "на бумаге".

3. Развивается бурная деятельность по созданию различных новых педагогических формирований при полном сохранении старых форм и содержания работы. Естественно такая инновационная работа не может положительно влиять на образовательную среду и, как следствие, на участников образовательного процесса.

На пути к безопасной образовательной среде в процессе организации проектно-экспериментальной работы нужно решать несколько простых организационно - педагогических задач:

- документы следует писать только под конкретную деятельность.
- нужна кропотливая настойчивая ежедневная работа по поддержанию и развитию успешной деятельности.
- если администрации ОУ считает, что необходимо внедрять инновации, то нужно убедить большинство членов коллектива принять в этом заинтересованное участие.

4. Каждый педагог, как правило, работает индивидуально, следовательно, задача администрации продумать: как включить их в совместную деятельность, как создать позитивную познавательную среду, как вовлечь в коллективное и индивидуальное творчество большинство.

5. Педагог профессия незащищённая. Педагоги постоянно находятся в состоянии поиска, переосмысления опыта, тревожного ожидания, порой, неуверенности. Они, как никто другой, нуждаются в одобрении, поддержке, умении администрации заметить изменения к лучшему в их сложной работе.

Проектно-экспериментальная работа, с одной стороны, – это дополнительная нагрузка для педагога, с другой, - это творчество, позволяющее предотвратить его эмоциональное выгорание. Для того чтобы выжить в ситуациях постоянных изменений, чтобы адекватно на них отвечать, человек должен активизировать свой творческий потенциал, обнаружить свою неповторимость, уникальность, а для этого быть:

- открытым всему новому и неожиданному;
- гибким, быстро перестраивающимся с одной идеи на другую;
- смелым, комбинируя и соединяя, казалось бы, несоединимое;
- рискованным, не боящимся шагнуть за навязанные стереотипы.

Качество и успех работы педагога связаны не столько со стажем работы в ОУ, сколько с уровнем педагогического творчества, отношением к окружающим, ценностными ориентациями, жизненными целями. Между психическим и физическим здоровьем и творческим характером профессиональной жизни прослеживается прямая связь: человек тем лучше себя чувствует, чем выше его самооценка и, наоборот, чем выше самооценка, тем лучше самочувствие.

Педагогические инновации трактуются специалистами по проблеме по-разному. При определении сущности этого понятия исследователи чаще всего проводят анализ следующего ряда: новое – прогрессивное, новое – новшество – инновация. То есть и новшество, и инновация определяются как процесс изменений, направленных на улучшение того или иного явления.

В литературе существуют разнообразные взгляды на инновации:

- педагогические инновации тесно связаны с общественными преобразованиями;
- изменения в системе образования наиболее ярко проявляют себя в переосмыслении целей и задач;
- крупные изменения в содержании образования осуществляются циклически.

Нет однозначного видения специалистов и относительно инновационного и проектно- экспериментального движения. Проведённое в Петербурге диагностическое исследование среди преподавателей, показало, что именно проектно-экспериментальная работа в её современном понимании называется в качестве основного фактора обновления ОУ, который приводит к повышению интереса педагогов к своей деятельности, росту профессионального мастерства, росту педагогических достижений, а отсюда и удовлетворённости своим профессиональным трудом. Чтобы процесс опытно-экспериментальной работы был реальным, необходимо

определить существующее противоречие в ОУ, которое и послужит основанием для начала процесса преобразования:

- между тем, что необходимо для развития практики в ОУ и что есть в педагогической теории (потребности практики и реалии науки);
- между потребностями школы и её возможностями;
- между потребностями в прогрессивном развитии и реальным регрессом образовательного учреждения (что-то ухудшилось, стало неинтересно, снизилась результативность, надо что-то делать);
- между характером развития системы низшего и высшего порядка (не вписывается в систему отношений и позиций в районе, в городе);
- между законодательными требованиями и реальной практикой;
- между стремлениями руководителей ОУ к признанию достижений и конкретными результатами;
- между запросами на определённые условия деятельности и возможностями образовательного процесса.

Подчёркивая роль проектно-экспериментальной и инновационной работы в развитии ОУ, важно отметить, что самоцелью является именно прогрессивное развитие, а не сами инновации. Более того, обосновывая фактор необходимости создания или наличия безопасной образовательной среды, руководителю учреждения необходимо обеспечить хороший баланс между стабильностью и изменениями. Здесь самым главным является вопрос о необходимости, направленности и скорости изменений.

Основным в понимании необходимости преобразований является умение видеть цель. Цель – уникальная характеристика любого проектного процесса, одна из самых значимых её черт – относительная стабильность, способность к корректировке и изменению.

Созданию климата изменений в организации способствуют:

- постоянное внимание руководства к вопросам изменений и развития.
- ориентация в управлении на методы, приводящие к результативным изменениям.
- постоянный процесс обратной связи и готовность учиться
- поощрения за развитие и инновации в кардинальных направлениях развития.

Целью проектно-экспериментальной (или инновационной) работы на начальном этапе в любой системе, в том числе в ОУ, является разработка программы развития. Начальный этап проектирования программы включает:

- освоение и накопление отдельных инноваций с их последующим анализом и обобщением;
- проведение частного, локального эксперимента, направленного на разрешение отдельного противоречия, в ходе которого повышается образованность педагогов, осваивается культура научного эксперимента; рефлексия в условиях эксперимента приобретает характер ценности. В ходе

эксперимента фиксируются сильные стороны, на основе которых строится программа;

- проведение широкой диагностики до разработки проектов и программ.

Все эти пути имеют равное право на существование. Этот вариант точно не гарантирует создания целостной программы развития, если грамотное технологическое решение не будет подкреплено личностными, индивидуальными особенностями персонала ОУ.

Инновационная и ПЭР помогут сформировать БОС в том случае, если при выстраивании программы будет сфокусировано внимание на достоинствах ОУ, а не на его недостатках. Искоренение недостатков, то есть фокусировка внимания на слабых местах, требует большого притока энергии (любого вида) извне. Ориентация на достижения порождает внутренние процессы. Ориентация на исправление недостатков в большинстве случаев побуждает активную негативную реакцию по отношению к процессу, ориентация на достижения чаще приводит к сотрудничеству, и как следствие формированию психологической безопасности для всех участников образовательного процесса.

Говоря об ПЭР и формировании БОС нельзя не затронуть вопрос о стиле руководства.

1. Иногда к новациям приводит необходимость (катастрофа, внешние давления), однако эти условия сами по себе не создают хорошего климата для рождения "качественно нового", стресс, как известно, не лучшая ситуация для свободного творчества. Отсюда вывод: катастрофы лучше предотвращать, опираясь на прогноз, плановое развитие, стимулируя работников к превентивному поиску нового.

2. Ориентироваться на успех, создавая ситуацию выгоды разработки и внедрения нового. Специалисты считают, что чаще всего сопротивление сотрудников нововведениям возникает, если нарушены критерии и показатели психологической безопасности образовательной среды, то есть:

- не объяснены цели перемен. Замечено, что люди сопротивляются общим реформам куда больше, чем частным изменениям, так как «глобальная неизвестность» таит опасность;
- сотрудники не участвовали в планировании проекта реформ;
- традиции и привычный стиль работы были отвергнуты;
- о переменах объявлено, но информация о них неполная;
- реформа грозит резким увеличением объёма работ;
- популярен стереотип: "нам хорошо и без реформ";
- инициатор реформ не пользуется уважением и доверием.

Отсюда важен стиль руководителя, стимулирующего инновации, он должен:

- привлекать к планированию и проектированию максимум субъектов перемен;
- учитывать устоявшиеся привычки людей;
- на начальном этапе преобразований быть готовым к максимуму разъяснительной работы;
- создавать доверительную открытую атмосферу по отношению к реформам;
- подчёркивать личную заинтересованность в нововведениях, показывать практичность и естественность преобразований;
- выделять необходимые ресурсы (от материальных, до временных и интеллектуальных).

3. Организовать игровое проектирование, в котором люди путём внутригруппового взаимодействия, коллективной дискуссии сами найдут решение.

4. Внедряя новшества, необходимо предпринимать меры для достижения позитивного результата. Отсутствие ясных результатов может стать явной опасностью для инновационного процесса, поэтому целесообразно разбить процесс реализации проекта на этапы и контролировать достижение результатов на каждом из них.

5. Создавать поле эмоциональной притягательности нововведений, а не опираться только на логику и научно-методическое обоснование.

Таким образом, по итогам анализа проблемы экспериментального проектирования безопасной образовательной среды и по итогам проведённой нами диагностики, можно сделать вывод, что системообразующими элементами образовательной среды являются следующие показатели её психологической безопасности:

- эмоциональный комфорт;
- эффективное взаимодействие с администрацией;
- возможность обратиться за помощью;
- создание в образовательной среде условий для безопасного общения;
- возможность проявлять инициативу и активность;
- защищённость от того, что заставят делать что-либо против желания;
- защищённость от унижений и оскорбительных замечаний.

Полученные результаты можно рассматривать как подтверждение предположения о том, что психологическая безопасность образовательной среды является ведущим компонентом проектно-экспериментальной и инновационной работы, влияющей на данный процесс. Для руководителей эти показатели могут служить ориентирами для разработки основных направлений руководства ОУ. В свою очередь, показатели БОС можно рассматривать как необходимый фактор, влияющий на успешность и результативность проектно-экспериментальной и инновационной работы.

Одновременно в практику жизни ОУ необходимо вводить интенсивные интерактивные технологии, такие как имитационные, поисково-апробационные, деловые и ролевые игры, психологические тренинги, игровое проектирование. Совместная деятельность школьников и взрослых, руководителей и подчинённых, коллег по работе (при правильной, разумеется, организации) способна существенно влиять на формирование образовательной среды, систему сложившихся взаимоотношений.

Интенсивные технологии предполагают высокий уровень самостоятельности и ответственности каждого участника, свободу и независимость его действий, постоянную необходимость осуществлять выбор и принимать решения. Распределение ролей, не зависящее от возраста и социального статуса участников, моделирование непривычных систем взаимоотношений – всё это даёт возможность менять существующее положение и по-новому выстраивать взаимоотношение всех участников образовательного процесса. Игровые ситуации помогают вскрывать многие таившиеся подспудно и пока ещё не выявленные проблемы, которые могут послужить началом процесса преобразования ОУ.

### **Практика студентов как ключевое направление в системе интенсивных технологий обучения**

*Круглова Т.Э.*

Подготовка студентов к управленческой деятельности представляет собой многообразный спектр видов, форм и технологий обучения.

Теоретические знания, как известно, являются основой технологической оснащённости управления. Вместе с тем, управленческая деятельность по своему содержанию является во многом деятельностью практической, связанной с умением решать конкретные задачи, принимать решения и адекватно взаимодействовать с другими участниками управленческого процесса. Эффективность управленческой деятельности в равной степени зависит как от уровня теоретической подготовки и диапазона теоретических знаний специалиста, так и от практического опыта разрешения конкретных производственных ситуаций.

Целенаправленная подготовка управленцев для сферы физической культуры и спорта в настоящее время проходит этап становления. Необходимо отметить, что открытие факультета экономики, управления и права в рамках вуза физической культуры вызвало необходимость пересмотра традиционных целей практики, складывающихся в течение многих лет в вузе и направленных на освоение организационно-педагогической деятельности. Содержание и формы ее проведения также в значительной степени подлежали определенной трансформации.

Необходимо отметить, что формирование таких инноваций проходит в настоящее время в условиях некоторой неопределенности и неоднозначности

статуса практики по менеджменту как вида учебного процесса с той точки зрения, что диплом по «менеджменту», получаемый выпускниками факультета не предполагает прохождение практики студентов именно в физкультурно-спортивных организациях.

В то же время, на наш взгляд, открытие такого факультета в вузе физической культуры накладывает определенные обязательства по подготовке **отраслевых** управленческих кадров.

В организационном смысле наша авторская позиция по созданию системы практики как ключевого аспекта подготовки специалистов по управлению в рамках вуза физической культуры состоит в формировании специальных практических умений студентов решать управленческие задачи в специфических условиях функционирования физкультурно-спортивных организаций. Определение целей и содержательного наполнения практики для каждого отдельного студента должно происходить на основе совместной разработки программы практики преподавателем вуза, специалистом по физической культуре на объекте практики и студентом с последующей детализацией этих целей до уровня мини-заданий каждому студенту каждого уровня обучения.

Практика по менеджменту должна быть живым организмом, рефлексирующим по поводу всех изменений во внутренней среде вуза и во внешней среде сферы физической культуры. Она должна быть мобильной и открытой инновациям, отражающим сегодня бурное развитие сферы «физкультурно-спортивного сервиса».

С точки зрения рассмотрения практики как ключевого направления в системе интенсивных технологий нам представляется, что проведение практики необходимо рассматривать как *главное место приложения активной деятельности студентов и их вхождения в социальную среду*, в качестве которой выступают конкретные организации- объекты практики, дающие возможность расширить студентам «каталог деятельности» (Леонтьев А.Н.,1975). Другими словами необходимо дать возможность студенту осваивать все новые и новые виды деятельности от учебной до профессиональной. При этом у студентов должна происходить ориентировка в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности, а также между ее различными видами. Эта ориентировка должна осуществляться через посредство «личностных смыслов», т.е. выявления для каждого студента особо значимых аспектов деятельности. Как следствие, у студентов должен сформироваться следующий процесс «центрирования» вокруг главного звена и соподчинения ему остальных деятельностей.

Далее у студентов должен происходить процесс осмысления новых деятельностей и ролей и определения их значимости, что в совокупности, на наш взгляд, является краеугольным аспектом в самой сути практики студентов. Значимость аспекта социализации весьма велика, так как именно в этот период происходят процессы расширения и умножения *социальных*

*связей* студентов с внешним миром. Вхождение студента в новую среду вызывает необходимость освоения им сферы общения, которое выступает для него в виде перехода от монологического к диалоговому общению, т.е. ориентированного на партнеров. Только в этой форме общения в новой профессиональной среде студент может придти к «самопознанию» и становлению собственного «Я», что, по нашему мнению, также является чрезвычайно важным фактором для понимания правильности выбора профессии применительно к своим потребностям, способностям и умениям реализовывать свой потенциал в конкретных условиях жизнедеятельности.

Важнейшей составляющей концепции практики как интенсивного метода обучения выступает развитие *самостоятельности* студента, рассматриваемого нами как свойство личности. Именно в этих рамках «самостоятельность» рассматривается как интегратор интеллекта, способностей, воли, характера.

Необходимо отметить, что развитие самостоятельности в процессе прохождения практики может рассматриваться как значимая цель и для педагога, и для студента. В данном случае цель выбирает себе мотив деятельности. Другими словами, для студента должны быть созданы такие условия, которые побуждали бы студента к самостоятельной работе, трансформируя его потребности и мотивы в цель. Из этого положения следует, что для развития самостоятельности студента преподавателю необходимо выяснить, для каких студентов самостоятельность - есть внутренняя потребность, а для каких - цель.

Таким образом, в русле сказанного, внутренняя потребность в самостоятельности должна реализовываться при прохождении практики в виде соответствующих заданий, где студенту необходимо принимать самостоятельные решения, тем самым, реализуя себя профессионально. В случае, когда самостоятельность выступает как цель, то она должна формироваться другими способами, например, где принятие самостоятельного решения студентом является единственным выходом для решения познавательной задачи.

Базисом для формирования самостоятельности в обоих случаях являются знания о предмете деятельности. При этом качественная характеристика уровня сформированности самостоятельности основывается на приобретенных личностных качествах: уверенности успехе, настойчивости, упорстве, инициативе. В то же время количественная характеристика самостоятельности весьма усложнена из-за неразработанности этого вопроса на теоретическом уровне. На практике же она может выражаться как минимум в количестве решенных студентом управленческих задач, выполненных самостоятельно.

Еще одной составляющей концепции практики является ее рассмотрение как условие *самоопределения*. Термин «самоопределение» употребляется в литературе в самых разных значениях. Так социологами

самоопределение понимается как результат вхождения в некоторую социальную среду и фиксации этого результата. Психологов интересует процесс и психологические механизмы, которые обуславливают вхождение индивида в социальную среду. Альбуханова-Славская А.К. (1985) рассматривает самоопределение как осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри системы отношений к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе. Щедровицкий П.Г.(1986), предостерегая от буквального понимания термина «самоопределение», видит его смысл в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении переосмысливать собственную сущность.

Наиболее значимым для нас в теориях этих и других авторов является мысль о том, что развитие человека как субъекта труда не заканчивается получением диплома о профессиональном образовании, а только начинается. Другими словами мы рассматриваем практику как условие самоопределения, в отличие от традиционных подходов, которые рассматривают поступление в вуз как профессиональное самоопределение.

Вышесказанное позволяет рассматривать практику студентов по менеджменту как базу для личностного и профессионального самоопределения, когда студент вбирает в себя ценности профессии, формируется его первоначальный опыт, и он может реализовать свой потенциал уже на другом уровне сознания.

В концепции такой практики делается акцент на деятельность менеджера как главного носителя отношений системы менеджмента в сфере физической культуры и спорта. Необходимо лишь сформировать благоприятные установки у студентов на процесс усвоения знаний и создать условия для работы студентов, при которых может быть реализована их конкретная деятельность по изучению профессиональной среды менеджера и самостоятельное выполнение профессиональных функций спортивного менеджера.

Виханский О.С. (2002) в рамках рассмотрении специфики менеджмент-образования отмечает, что при обучении студентов акцент должен переноситься с поиска правильных ответов на процесс «идентификации с решением проблемы», что может происходить только в конкретной реальной практической ситуации, а не в стенах аудитории. Автор объясняет этот факт таким образом, что в менеджменте априорно не существует правильных ответов на те или иные вопросы. Человек получает тот результат, которого он смог добиться, применяя определенные способы решения «на месте» в контексте создавшейся управленческой ситуации. И результат будет тем лучше для него, чем больше он способен решать задачи, а не находить правильные решения. Так студент на практике становится создателем решений, знаний, информации.

Последняя составляющая концепции практики как интенсивного метода обучения детерминируется основными позициями акмеологической

науки. С этих позиций проблема состоит в том, чтобы на каждом этапе формирования профессионала выявлялось бы возникновение и возрастание целостных интегративных комплексов, т.е. синергично взаимодействующих свойств личности и качеств профессионала, что может быть выражено в формировании специальных навыков.

Наша модель подготовки спортивного менеджера в условиях практики предусматривает формирование у студентов трех основных групп навыков, которые мы выделили из целого ряда возможных:

- 1) технологические
- 2) коммуникативные
- 3) концептуальные

*Технологические навыки* должны быть связаны с освоением конкретной профессии - спортивного менеджера.

*Коммуникативные навыки* отражают навыки общения с людьми и осознание себя.

*Концептуальные навыки* связаны с программированием событий, планированием деятельности, принятием решений на основе системного анализа и выражаются в «целостности мышления».

Таким образом, рассмотрение практики по менеджменту студентов вуза физической культуры как одного из направлений в системе интенсивных методов обучения включает в себя характеристику практики как главного места приложения активности студента, адекватного методу **«обучения действием»**, а также возможности вхождения в новую социальную среду в целях развития его самостоятельности как свойства личности и дальнейшего самоопределения в профессии спортивного менеджера.

## **Интерактивные компьютерные технологии в подготовке специалистов по связям с общественностью в сфере спорта**

*Муртазина Г.Х.*

Развитие компьютерных технологий и Интернет привело к появлению десятков новых видов деятельности и, как следствие, новых профессий. Ежегодно обновляется (обесценивается) от 10 до 20% профессиональных знаний. Американский футуролог А.Тоффлер еще в 50-е годы прошлого века предупреждал о быстром устаревании знаний и необходимости пожизненного образовательного процесса по типу "включение - выключение", где традиционные лекции должны уступить место множеству интерактивных обучающих методик, от ролевых игр до компьютеризированных семинаров.

В XXI веке перед традиционной системой образования по-прежнему стоит вопрос реформирования "школы индустриального типа" в школу, адекватную "информационной цивилизации" (Р.Ф.Абдеев). По мнению многих авторов, современное образование должно быть ориентировано в будущее, чтобы готовить специалистов к восприятию новых ценностей и идей в быстро меняющемся трансформирующемся мире.

Бурное развитие информационных технологий и телекоммуникационных средств, общедоступность мировых информационных ресурсов, создает новые возможности в образовательной системе, в частности в системе дистанционного образования (ДО) – одной из перспективных и эффективных систем подготовки специалистов.

Получение дистанционного образования предполагает использование широкого набора средств обучения - информационных ресурсов (ИР):

*1. ИР на компьютерных носителях*

*1.1. Информационные продукты*

*1.2. Программные продукты*

*1.3. Программно-информационные продукты*

*1.4. Мегаресурсы Интернет*

*2. ИР на некомпьютерных носителях аудиоинформации*

*3. ИР на некомпьютерных носителях видеоинформации*

*4. ИР на бумажных носителях*

(см. Классификатор типов информационных ресурсов сферы образования).

Традиционное обучение представляет собой направленный коммуникативный процесс между учителем и обучаемым. В современном дистанционном образовании происходит значительное смещение процесса обучения в плоскость самостоятельной творческой работы учащегося, где роль тьютора, заключается в "преодолении пространства" и организации особых комфортных условий обучения посредством консалтинга и интерактивной обратной связи в сети Интернет. Следовательно, произошел

переход от традиционной модели передачи знаний (учитель - ученик - средства обучения), к новой модели (тьютор - информационный ресурс - ученик).

Нами были исследованы сайты институтов, использующих технологии ДО, история их создания, учебные курсы и программы, порядок приема, прохождения тестирования. Как правило, они проходят типичный путь развития образовательных технологий от классического (очного) обучения, до использования кейс- и сетевых технологий, организации виртуальных вузов.

Кейс-технологии ДО представляют собой технологии, основанные на комплектовании и рассылке студентам для самостоятельного изучения наборов (кейсов) учебно-методических материалов, записанных на дискеты, аудио- и видеокассеты, СД, DVD, флэш и др. носители.

Сетевое ДО базируется на использовании локальных сетей и Интернет с применением мультимедийных технологий и гиперссылок на разнообразные информационные источники по изучаемой теме. Сетевое ДО делает обучение огромного количества студентов почти индивидуальным.

Отметим, что наиболее развитой формой организации дистанционного образования является Виртуальный университет (ВУ) - самостоятельное учебное заведение, независимое от какого-либо учебного учреждения. ВУ предоставляет образовательные услуги только методами дистанционного обучения, через компьютерные сети - через Интернет или корпоративную сеть Интранет. Отличительной особенностью виртуальных университетов является наличие собственной лицензии, учебных программ и курсов, а также отсутствие зданий, учебных лабораторий, студенческих общежитий, кабинетов, актовых залов. ВУ состоит из двух уровней - центрального университета и региональных центров. Центральный университет осуществляет административную, учебно-методическую, информационную, техническую и правовую координацию региональных образовательных учреждений. Региональный центр реализует полный цикл образовательных услуг с использованием кейс-, ТВ- или сетевых технологий в регионе. Ведущие вузы, как правило, предлагают несколько уровней образования: бакалавриат, специализирующуюся, магистратуру, аспирантуру, повышение квалификации, спецкурсы (МЭСИ, ЛИНК, СГУ и т.д.). В педагогической практике данных вузов выработались хорошо известные формы обучения. Наиболее распространенные из них: лекции, семинары, лабораторные занятия, контрольные работы, экзамены и др.

Процесс обучения начинается с презентации, на которой проводится вводное занятие. Студенты получают кейсы с комплектами учебных материалов, знакомятся со своей учебной группой, тьютором, планом проведения занятий и методикой обучения. Фрагменты информационных материалов чередуются с вопросами, отвечая на которые студент контролирует степень усвоения материала, а также анализирует свою

рабочую ситуацию и ищет пути ее улучшения. Самостоятельные занятия связаны с изучением учебных материалов и происходят в интерактивном режиме. Письменные работы оцениваются и комментируются тьюторами.

Тьюториалы (семинары) проводятся приблизительно раз в месяц в удобное для студентов время. Они используются для корректировки процесса самостоятельных занятий, освоения эффективных методов работы и обмена опытом. На тьюториалах широко применяются активные методы обучения: групповые дискуссии, деловые игры, тренинги, "мозговой штурм" и т.п. Одной из важнейших характеристик ДО в вузах является модульное построение курсов. Сущность модульного обучения заключается в последовательном усвоении студентами модульных единиц (вопросов) того или иного курса. Возможность из набора независимых учебных курсов - модулей формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям. Для записи лекций используются аудио и видео - кассеты, CD-ROM - диски и т.д. Использование гипертекста, мультимедиа, виртуальной реальности делает лекции выразительными и наглядными. Для их создания можно воспроизводить тексты выдающихся ученых, опытных педагогов лучших научных и учебных центров страны и мира, использовать возможности режиссуры, приглашая к сотрудничеству дикторов и актеров.

Таким образом, успешность дистанционного образования и обучения во многом зависит от эффективной организации и педагогического качества учебных материалов, разработки закономерностей и принципов содержания.

Опыт ведущих вузов страны в сфере ДО возможно использовать в физкультурных вузах и экспонировать наработанные методики с учетом отраслевой специфики физической культуры и спорта (ФКиС). Современное состояние ДО в отрасли ФКиС можно оценивать как стартовое. Следует отметить, что существует определенный перечень профессий, базирующийся на получении практических навыков. Заниматься плаванием без воды или фигурным катанием безо льда, невозможно, но уже сейчас существует множество обучающих программ в области физической культуры и спорта, с видеорядом упражнений, тренировок и пр. Заметим также, что ДО особенно привлекательно для спортсменов высокого класса, испытывающих дефицит времени из-за частых разъездов, связанных с соревнованиями. Тем более что эта категория слушателей может себе позволить дорогостоящее техническое оборудование. Опрос студентов заочного отделения показал позитивное отношение к дистанционным технологиям и изучению различных дисциплин посредством Интернет. Дистанционное образование необходимо и на кафедрах адаптивной физической культуры для слушателей с ограниченными физическими возможностями.

Связи с общественностью, являясь информационно-коммуникативной дисциплиной, используют Интернет-коммуникации как мощный инструмент для информирования профессиональной среды, формирования имиджа, продвижения и рекламы. Очевидна быстрая динамика количественного и

качественного роста российских пользователей.

Работа с компьютерными программами, базами данных и сетью Интернет стала органичной частью учебного процесса в вузе и популярным способом повышения квалификации как студентов, так и преподавателей. Студенты СПбГУФК им.П.Ф. Лесгафта пользуются широким набором виртуальных средств самообразования -

- электронная пиар-библиотека "Шумер" - [sumer.narod.ru](http://sumer.narod.ru),
- ВИДС "СПОРТ" - [sp0rt.narod.ru](http://sp0rt.narod.ru),
- профессиональные издания - [sovetnik.ru](http://sovetnik.ru), [pr-dialog.ru](http://pr-dialog.ru)
- рассылки по электронной почте - [@subscribe.ru](mailto:@subscribe.ru)
- веб-сайт для публикации пресс-релизов - [www.pressreliz.ru](http://www.pressreliz.ru)
- профессиональный пиар-софт - [www.triz-chance.ru](http://www.triz-chance.ru)

(Приемы Журналистики и Public Relations, HeadLiner/Заголовщик ,

Ехро: 1001 Рекламоноситель)

Дистантное самообразование оказывает позитивное влияние на обучающегося, повышая его творческий и интеллектуальный потенциал за счет самоорганизации, стремления к знаниям, умения взаимодействовать с компьютерной техникой и самостоятельно принимать ответственные решения.

"Связи с общественностью", как профессиональная деятельность в информационно-коммуникативной сфере, должна базироваться на крепком теоретическом фундаменте и адекватных времени электронных технических средствах. "Философия информационной цивилизации", "Теория коммуникации" и Интернет - ядро спортивного пиар-образования в третьем тысячелетии. Интернет значительно видоизменил деловую коммуникацию жизненно важных сфер - культуры, экономики, политики, бизнеса, образования, спорта. Благодаря компьютерным программам и Интернет, самообразование получило мощный импульс. В настоящее время в глобальной сети размещены уникальные материалы по всем направлениям физкультурно-спортивной деятельности: новости, календари соревнований, базы данных об организациях и учреждениях, специалистах российского спорта, средствах массовой информации и мн. др. Обращает на себя внимание национальная информационная сеть "Спортивная Россия" - первый информационно-аналитический сервер, где размещена информация официальных спортивных организаций, официальные представительства федераций ([www.infosport.ru](http://www.infosport.ru)). Структура сервера состоит из трех центров: информационного (банк данных, центр спортивной прессы), делового (спортивная экипировка, питание, туризм, книги, журналы), игрового центра (интерактивные игры, мгновенный выигрыш, лотерея). Неоценимую помощь в самообразовании оказывают электронные версии ведущих профессиональных журналов, спортивных газет, каталогов, где предоставлена возможность ознакомления с последними публикациями, материалами конференций, спортивными новостями, архивными

материалами. Таким образом, самообразование средствами Интернет обеспечивает получение всех основных видов информации и способствует росту профессионализма.

В сети Интернет функционирует большое количество серверов, предлагающих бесплатные формы обучения. Виртуальный институт дистантного самообразования "СПОРТ" создан автором статьи в 2001 году и представляет возможность для самостоятельной подготовки и самообразования студентов, преподавателей физкультурных вузов, тренеров, спортивных менеджеров, занимающихся общественными связями в сфере физической культуры и спорта. Структура организации предельно проста и избавлена от бюрократических надстроек. Руководитель проекта, тьютор - специалист по дистантному самообразованию и консорция самообучающихся релейтеров общественных связей - комплиментарное объединение, группа людей, связанных единой целью получения знаний. Среда обучения характеризуется тем, что учащиеся (студенты) отдалены от преподавателя (текста) в пространстве и во времени, в то же время они имеют возможность в любой момент поддерживать диалог с модератором (менеджером проекта) с помощью средств телекоммуникации.

ВИДС "СПОРТ" предоставляет актуальную информацию по пиар-технологиям с опорой на авторов учебников, методических пособий, карт, схем, каталогов, баз данных, созданных ведущими российскими и зарубежными специалистами по связям с общественностью. Предпочтение отдается электронным книгам и изданиям. Институт привлекает материалы ведущих специалистов России, СНГ и всего мира, представляя лучших авторов книг, пособий, и прочую литературу, осуществляя мониторинг оперативной, быстро меняющейся информации.

Таким образом, образовательные услуги в сети Интернет предоставляют несколько типов учебных заведений: государственные (с частичным самофинансированием), коммерческие и общественные (некоммерческие). С учетом всего выше сказанного можно признать, что все три типа дистанционных вузов в сети Интернет равноправны. Дистанционные институты конкурируют между собой или вступают в долгосрочные договорные отношения, образуя своеобразные альянсы, дополняющие возможности друг друга, тем самым, насыщая рынок услуг. Третий тип учреждений (некоммерческий) как правило изыскивает возможность минимизировать затраты на организацию обучения путем использования "бесплатных" ресурсов спонсоров, привлечения меценатов, долевого участия в различных проектах, нестандартных организационных решений с использованием пиар-технологий.

Дистантным самообразованием, как правило, занимаются специалисты, имеющие опыт работы в сфере пиар. Практика пиар, будучи коммуникативной по своей природе, изучает и активно использует коммуникативные потоки Интернет для своих целей, включая гармонизацию

отношений между спортивной организацией и ее общественностью.

Современные связи с общественностью (СО) в ФКиС - это способ деятельности, предполагающий согласование интересов спортсмена или спортивной организации с их общественностью в двустороннем полифоническом диалоге равноправных партнеров. СО в ФКиС являются частью деловой коммуникации и управления переменами в современном постиндустриальном, информационном, инновационном, коммунитарном, экспонентальном, трансформационном, мультикультурном и полиспортивном обществе в условиях глобализации.

Владение технологией выстраивания и поддержки общественных связей со всеми значимыми группами спортивной общественности (спортсмены, тренеры, школы, клубы, федерации, болельщики, радиослушатели, телезрители, представители СМИ) становится обязательным элементом современной деловой культуры и успешного продвижения идей, товаров, услуг, территорий, персоналий и организаций на рынке массовой физической культуры и большого спорта. Круг задач, поставленных перед спортивными пиар-службами, связан с созданием благоприятной среды для результативной деятельности спортсменов и спортивных организаций. Завоевание авторитета, симпатий зрителей и болельщиков, формирование позитивного имиджа, репутации, "доброго имени" спортивной звезды, клуба, гармонизация отношений с различными группами общественности, включая масс-медиа, становится фундаментом успешной спортивной карьеры на пути к Олимпу Славы.

### **Технология интенсивного обучения академической риторике с применением интеллект - карт**

*Стешов А.В.*

Профессионально-ориентированную риторiku педагогов – ученых в России именуют академической. Объектом академической риторики является управляющая мыслеречедеятельность преподавателей высшей школы. Концепция академической риторики, сложившаяся к концу XIX века, в настоящее время заметно не изменилась и в суждениях мастеров "ученого слова" сводится к следующим положениям:

- "Учить анализу явлений" (А.Н. Северцев)
- "Воспитывать научный стиль мышления" (Д.И. Менделеев)
- "Демонстрировать гармонию мысли и слова" (В.О. Ключевский)
- "Демонстрировать школу логического мышления" (К.А. Тимирязев)
- "Одухотворять аналитический ум живым человеческим словом" (Т.Н. Грановский).

Кроме перечисленных, важной задачей профессиональной мыслеречедеятельности преподавателей всегда была - воспитывать личность, формировать мировоззрение. Так определили предназначение академической

риторики выдающиеся педагоги – ученые России в конце второго тысячелетия. С 1920 года риторика была выведена из педагогики.

За советский период пренебрежения риторикой большинство населения нашей страны утратило представление об этом понятии, многие преподаватели – ученые смутно определяют, что есть их инструмент профессиональной деятельности – академическая риторика. Радует одно: в России риторика вновь начинает возрождаться из мертвых и есть все основания для ее нового рассвета.

Академическая риторика – эта отрасль педагогической науки. Теория академической риторики исследует управляющую мыслеречедеятельность научно-педагогических работников (речедеятелей) как триединство мыслительной деятельности (нахождение, изобретение мыслей), речедеятельности (оформление мыслей средствами языка) и воздействия (энерго-информационной активности), направленного на слушателей. Если сказать коротко – это триединство "*мысль-слово-дело*".

Академическая риторика как предмет изучения будущими преподавателями высшей школы представляет систему знаний и риторических умений по указанным трем этапам управляющей мыслеречедеятельности. Первый этап мыслительной деятельности должен отвечать требованиям: научность, системность, образность. Второй этап речедеятельности должен отвечать требованиям: доступность, правильность, сообразность. Третий этап воздействия отвечает требованиям: соразмерность, выразительность и целесообразность.

При обучении слушателей на академических курсах переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы возникает проблема изменения негативного отношения к риторике и проблема интенсивного обучения ораторским умениям за очень непродолжительное время. Эти две задачи успешно решаются с помощью технологии интенсивного обучения с применением интеллект – карт.

В основу технологии интенсивного обучения риторике, автором, создателем теории и школы академической риторики, положена идея радиантного мышления человека и ее воплощения - *интеллект – карты*. Инструмент, разработанный Тони и Барри Бьюзен в работе "Супер-мышление" представляет собой технологию нового тысячелетия в образовании, которая успешно завоевывает признание во многих странах мира.

В концепции радиантного мышления находит отражение естественная структура нашего мозга и процессы, происходящие в нем. Интеллект – карты (мыслительные системы – "карты" нашего разума) являются графическим выражением процесса радиантного мышления и открывают преподавателям необозримые возможности для интенсификации образовательного процесса. В нашей стране эта концепция «супер – мышления» пока еще новация.

Рассмотрим пример построения проблемной лекции для осмысления сложнейшей категории "**убеждение**" с применением интеллект – карты. Для такой технологии должны быть обязательно подготовлены раздаточные схемы. Убеждение – ключевая категория риторики. Как же организовать управляемую преподавателем мыслеречедеятельность слушателей по анализу этой категории? На экран высвечивается в незавершенном виде: без определений понятий: **убеждение, убедить, убедительное, внутреннее убеждение** и **убежденность**. Схема "Представление о категории "**убеждение**"» (Рис. 1). Полностью предъявлено только суждение А.А. Ивина на схеме, раздаваемой слушателям. Далее начинается обмен мнениями по каждому понятию, подключаются все возможные ассоциации, объяснения и толкования. Преподаватель делает обобщения на основе высказываний. После обмена мнениями высвечивается определение авторитетного источника и оценивается степень совпадения/несовпадения смыслов по каждому понятию, после чего определения заносятся на схему. Так рождается первоначальное представление о методе убеждения.

Анализ практических занятий свидетельствует, что самостоятельно почти никто из обучаемых не способен предложить сколько-нибудь пригодное определение рассматриваемым понятиям. Из всех перечисленных выше понятий наибольшее затруднение в объяснении возникает по поводу "**убедительность**", но после группового интерактивного анализа все испытывают удовлетворение от глубины достигнутого понимания сущности термина на наглядном образе. В дальнейшем, на этом образе демонстрируются примеры раскладок текстов различных убеждающих речей. Так слушатели познают секреты структуры и тайны убеждающей ораторской речи. Вот он мотив к освоению новой информации и достижению адекватного понимания или "Охалка сена впереди мула", которая "действует лучше, чем кнут сзади" (арабская

поговорка).



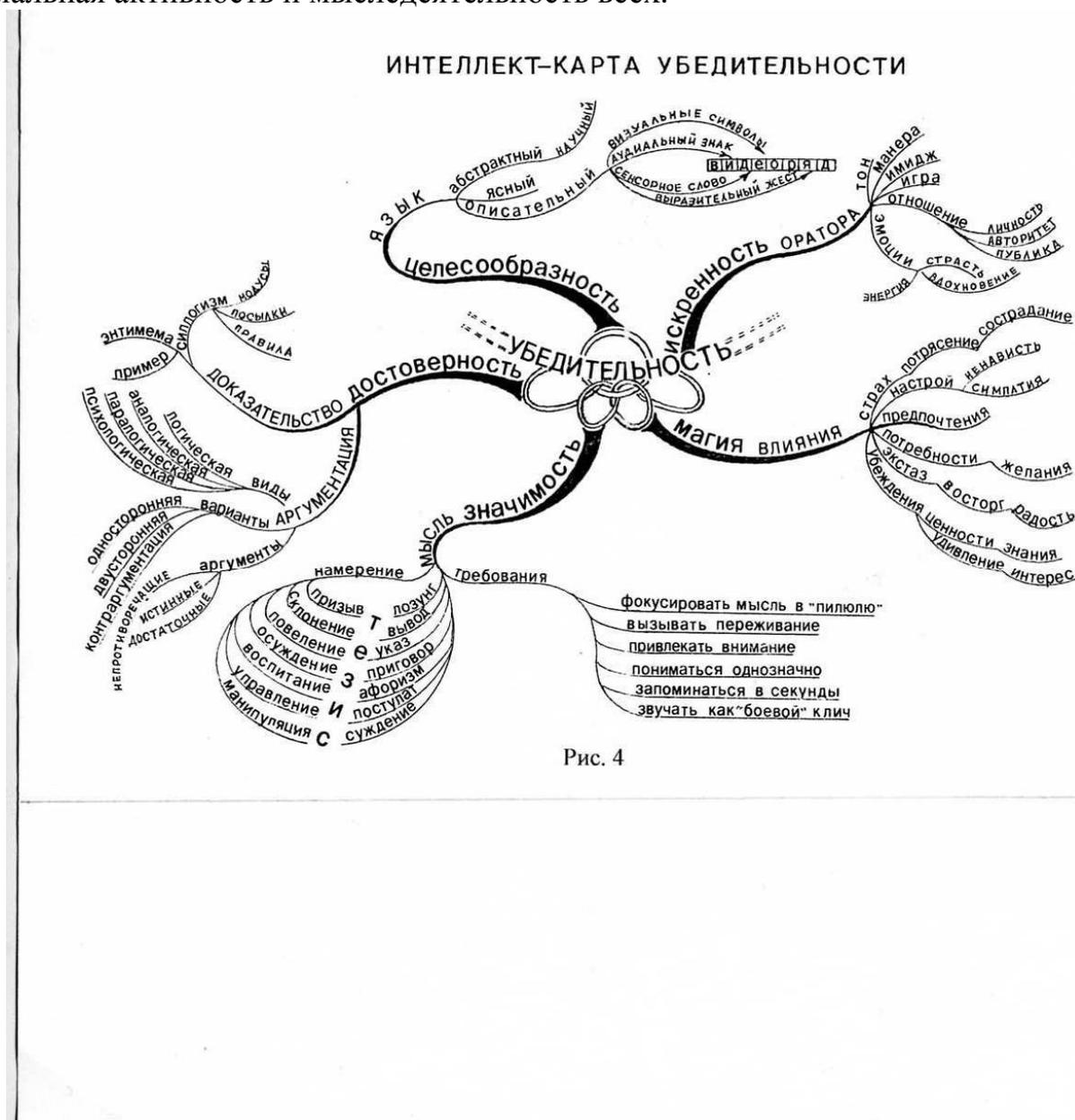
Рис. 1

На втором этапе лекции раздается незаполненная интеллект – карта понятия "**убедительность**" (Рис.2) и начинается коллективное познание качественных характеристик речевого воздействия. Анализ важных характеристик понятия приводит к нахождению точного слова, выражающего сущностное свойство. Участники интенсивного занятия угадывают, придумывают, объясняют свои предположения, при этом, никакое суждение не отвергается, не критикуется. При осуществлении этой технологии необходима полная свобода высказываний. Преподаватель может подсказывать, приводить мудрые изречения, направлять осмысление данного понятия к выявлению пяти основных качеств, которые в конце обмена мнениями наглядно при помощи кода скопа накладываются на прозрачной пленке на Рис.2, и интеллект – карта начинает расширяться. Так рождаются существенные признаки (предикаты) для определения понятия "**убедительность**" (Рис.3). При этом особенно важно то, что все слушатели причастны к "изобретению" знания в той или иной степени, так как процесс познания и развития происходит у них на виду.

На третьем этапе лекции осуществляется подбор языковых средств, которые формируют каждое из пяти качеств речи. Слушатели работают с ассоциациями и подсказками. При затруднении преподаватель зачитывает выдержки из работ великих ораторов и исследователей риторики. Многие

элементы обучающиеся формируют самостоятельно. Это главное предназначение интеллект-карты для интенсификации процесса познания.

Работа с интеллект-картой позволяет оптимизировать внимание обучающихся на предмете изучения. Слушатели раскрашивают интеллект-карту (Рис. 4) разными цветами, просят продиктовать недостающие элементы, испытывая при этом чувство удовлетворения. На таком занятии – максимальная активность и мыследеятельность всех.



Значимость этой интенсивной технологии в том, что она отвечает концепции академической риторики. Она изменяет отношение к риторике в тот момент, когда перед глазами обучающихся появляется образ убеждения, до сих пор не ясный в теории, но познанный в этот момент самими слушателями. После такой интеллектуальной гимнастики они видят перспективы в совершенствовании своих ораторских умений. На следующем занятии многие уже будут достаточно уверенно отвечать на контрольные

вопросы преподавателя, ориентируясь по интеллект – карте. И это открытие, как правило, достигается практически в течении 2 академических часов. Таков пример интенсивного обучения взрослых при осмысления понятия *"убеждение"* в дисциплине "Академическая риторика". Разумеется, это только один пример из всех технологий интенсивного обучения автора статьи, которую он использует в преподавании дисциплин: "Ораторское искусство в суде", "Юридическая конфликтология", "Академическая риторика" и другие.

Интеллект – карты позволяют сделать преподавание и, соответственно, учебную лекцию, учебный процесс не только более простым и приятным занятием, но и интенсифицируют процесс личностного осмысления учебного материала. В данном процессе находят применение различные способности обучающихся, в зависимости от их типа мыслительной стратегии: синтезировать, идеализировать, оценивать ситуацию прагматически, анализировать, связывать с реальностью. Все они, по мере своих способностей, находятся в активном сотворчестве.

Как показывает практика такого развивающего интенсивного обучения, подготовить интеллект – карту легче, чем написать "линейный" текст. Все понятия к содержанию лекции для преподавателя видны как на ладони. Степень детализации интеллект карты устанавливает сам преподаватель. Все понятийное (тезаурусное) поле легко подвергнуть «ревизии» с целью обновления информации. По карте легко отобрать нужный материал для различных учебных групп, особенно на курсах повышения квалификации. Имея уже разработанную карту, у преподавателя нет необходимости писать новый "линейный" текст лекции. Ее хорошие мнемонические качества позволяют в короткое время обозреть тему, восстановить в памяти все содержание. На ней очень удобно фиксировать моменты затруднений слушателей в понимании и отмечать направления интереса и детализаций.

С ростом компетентности преподавателя интеллект – карта еще более насыщается, "горизонты" темы расширяются, и наступает момент разделения темы. Появляется новая лекция. Творчески работающий преподаватель имеет возможность оперативно менять содержание даже в процессе чтения лекции, в зависимости от проявленного интереса к тому или иному элементу из темы.

Интеллект – карта в качестве содержательно-структурной основы лекции позволяет преподавателю обеспечить идеальный баланс между импровизированной речью, с одной стороны, и ясной, хорошо структурированной презентацией – с другой. Если возникает необходимость в изменении продолжительности лекции или внесении корректив, то с картой это сделать можно без затруднений. Появляется возможность редактировать изложение материала "на ходу" с поступлением новой информации или по вопросам обучающихся.

На основе интеллект – карты достаточно квалифицированный лектор способен говорить сколь угодно долго. Любая из главных ветвей могла бы сама по себе стать основой для отдельной лекции или выступления слушателя на семинаре в развитии темы.

Интеллект – карта может быть составлена для целого раздела программы, курса и даже нескольких взаимосвязанных дисциплин. С помощью оконтуривания цветом выделяются на карте области, относящиеся к смежным дисциплинам или разделам. Отдельные ветви обозначаются порядковыми номерами тем или вопросов лекции. Можно также составить гипер-интеллект – карту, например, для отдельной отрасли науки, позволяющей всему составу кафедры обозревать сферу своих научных интересов, проблем, направлений исследовательской работы. Когда-нибудь рядом с политической картой на стене будут располагаться интеллект – карты наук, которыми занимаются ученые – педагоги высшей школы. Примером подобной карты может служить гипер-интеллект – карта риторики (Рис. 5), разработанная автором впервые для систематизации необозримых знаний в области науки, достойной развитого ума.



противоречия, т.к. целеполагание в образовании – это совместный акт государства и общества, преподавателя и слушателей, а их интересы не всегда совпадают.

Целью медицинского последипломного образования является формирование личности, способной принимать такие решения в своей повседневной деятельности, которые обеспечивают устойчивое развитие всех общественных групп от отдельных личностей до государства и планеты в целом, и нести ответственность за все последствия от принятых решений.

Для этого требуется продолжить начатое в вузе системное прогрессивное развитие личности, суть которого в том, чтобы:

- 1) сформировать у обучающихся мотивы самосовершенствования;
- 2) научить обучающихся получать необходимую информацию (обучение метатехнологии самообучения);
- 3) обучить навыкам самопонимания и саморегуляции (обучение метатехнологии самовоспитания);
- 4) научить эффективной коммуникации и результативному проблеморазрешению (применение метатехнологий формирования творческой личности).

С развитием научно-технического прогресса увеличивается объем информации, обязательной для усвоения. Известно, что информация быстро устаревает и нуждается в обновлении. Отсюда вытекает следующее, что обучение, которое ориентировано главным образом на запоминание и сохранение материала в памяти, уже только отчасти сможет удовлетворять современным требованиям, особенно в системе медицинского последипломного образования. Следовательно, появляется проблема формирования таких качеств мышления, которые позволили бы специалисту самостоятельно усваивать постоянно возобновляющуюся информацию, развивать такие способности, которые, сохранившись и после завершения образования, обеспечивали бы человеку возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса. Из этого следует, что нужны новые методы и подходы в обучении, которые могли бы научить учиться, т.е. самостоятельно находить и усваивать, прежде всего, нужную информацию. Хотя, как показывает практика, то, что усвоено самостоятельно методом проб и ошибок, усваивается лучше, однако в деятельности врача или другого медработника цена за метод проб и ошибок может быть недопустимо дорогой. Поэтому роль преподавателя все чаще сводится к тому, чтобы направить, указать путь, но не давать все в готовом виде, продемонстрировать необходимость постоянного анализа и подведения итогов проделанной работы, указать на ошибки и способы их возможного исключения.

Многие недостатки традиционной для России системы медицинского обучения очевидны: характер лекционного материала и стиль его изложения зависят от субъективных факторов, связанных с квалификацией конкретного

лектора, его умения обновлять и обрабатывать материал для лекции в соответствии с принципами доказательной медицины и научной объективности. Отсутствие реальной обратной связи от аудитории не дает возможности определить, как слушатели в действительности понимают, усваивают, интерпретируют предлагаемый им материал, как они интегрируют его в систему уже имеющихся у них знаний и навыков. Представляется справедливым мнение Герберта Спенсера о том, что "великая цель образования - это не знания, а **умения действовать**", именно этого пассивное слушание лекций не формирует. Практическому здравоохранению прежде всего нужен врач, обладающий эффективными умениями и навыками работы. Поэтому оценка качества обучения врачей определяется тем "багажом" знаний и навыков, который имеет врач "на выходе" и их соответствием задачам и потребностям реальной клинической практики.

Не требует доказательств тот факт, что для формирования и развития профессиональных умений и навыков, активизации познавательной деятельности обучающихся в системе последиplomного профессионального обучения наряду с традиционными методами необходимо использовать интенсивные инновационные технологии обучения, суть которых – это обучение деятельностью. Целью интенсивных технологий (ИТ) является привлечение обучаемых к процедурам усвоения знаний, умений, навыков всех эмоционально-психических процессов (речь, память, воображение и т.д.). В основе этих методов лежит диалогическое взаимодействие преподавателя и обучаемых.

Методы активного обучения (МАО) или (ИТ) при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

- 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных слушателей, так и не подготовленных;
- 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Максимальный образовательный эффект для реализации задач подготовки специалистов – медиков, способны дать систематически и целенаправленно применяемые *проблемное и развивающее обучение*, включающие в себя элементы друг друга. В медицинском образовании разработаны модели активного взаимодействия преподаватель - слушатель, ориентированные не на получение готовой, а на поиск новой информации. Активное обучение внутренне мотивировано и целенаправленно. Ключевыми словами для него являются "*найти, создать, освоить*". Наиболее эффективно реализуются эти принципы через ***проблемно-ориентированное обучение***. Такое обучение может осуществляться совместно с другими людьми, в большой группе, но все изменения в каждом человеке в процессе

обучения глубоко индивидуальны. Поскольку обучение может быть эффективным, только если оно внутренне мотивировано для слушателя, то сам обучаемый должен быть активным "элементом" процесса обучения, нацеленным на субъективное "открытие" новых для себя знаний и навыков. Реализуется проблемно-ориентированное обучение через различные формы учебного процесса: кейс-технологии, дискуссии, экспертные задания, учебные клинические разборы и Балинтовские сессии и т.п.

Мышление слушателя активно развивается лишь в тех случаях, когда сталкивается с противоречиями и сложными ситуациями, требующими творческой самостоятельности и активности. Это предполагает постепенный переход от системы обучения по принципу "вопрос - ответ" к системе *"проблема - самостоятельное, творческое решение"*.

Исследователями в медицинской сфере показано, что столь часто отмечаемый у врачей синдром профессионального "выгорания" связан отнюдь не с дефицитом теоретических знаний (поэтому и не лечится курсами повышения квалификации), а с низкой самооценкой, реализующейся в снижении профессиональной мотивации. Чем в большей степени врачи чувствуют себя компетентными и эффективными в практических решениях и действиях, тем более выраженной и прочной становится их профессиональная мотивация.

Проблемно-ориентированное обучение рассматривает проблемную ситуацию как стартовую позицию для генерирования нового знания и его интеграции с уже имеющимися у слушателей. В качестве стимульного материала для работы здесь могут использоваться реальная клиническая ситуация, предложенная преподавателем или самими слушателями, обследование в группе реального пациента, данные лабораторных или инструментальных исследований, тестовые задачи, обсуждение клинического случая из научной литературы и др.

Учитывая, что проблемно-ориентированное обучение в медицине - это система обучения процессу общения с человеком и группами людей, где важную роль играет момент завоевания и оправдания доверия пациента, оно может и должно стать основным методологическим подходом в системе становления врача.

*Ведущими принципами проблемно-ориентированного обучения в медицине являются:*

- стимулирование попыток к реалистическому решению возникающих проблем;
- осознанный, мотивированный (основанный на доказательствах) выбор преимущественного терапевтического направления;
- обоснованное определение неясных вопросов, требующих изучения (даже по мотивации ухода от их решения, подмены одних тем другими и т.п.);
- демонстрация осознания бесконечности накопления практических и

теоретических знаний, демонстрация важности и возможности коллегиального решения в определении этически важной проблемы - здоровья и судьбы человека;

- отработка практики рационального обмена знаниями, различной информацией с коллегами, практики использования доказательной информации для логичного решения задачи, необходимых источников информации (личного списка);
- развитие практики приложения новых знаний к решению старых и новых задач (серия тестов - система экзаменов и лицензирование).

Безусловно, проблемно-ориентированное обучение, это очень энергоемкий, наукоемкий и, просто, дорогой процесс обучения. В то же время - это метод, имеющий свою собственную логику и базирующийся на здравом смысле и классической дидактике, а не на ее опровержении. Важным дополнением проблемно-ориентированных подходов является *развивающее обучение*, под которым понимается новая активно-деятельностная модель (способ, тип, вид) обучения, идущая на смену объяснительно-иллюстративной традиционной модели и обеспечивающая достижение поставленных образовательных целей.

На сегодняшний день в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд технологий, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики. Современные технологии развивающего обучения направлены на целостное гармоничное развитие личности, где проявляется вся совокупность ее качеств:

- знания, умения, навыки;
- способы умственных действий;
- самоуправляющиеся механизмы личности;
- эмоционально-нравственная сфера;
- деятельностно-практическая среда.

Ценность концептуальных дидактических положений развивающего обучения в системности (целостности) и проблематизации содержания обучения, обучении на высоком уровне трудности, быстром темпе продвижения, осознанной мотивации, вариативности, индивидуальности, применении активных методов обучения, во включении в процесс обучения рационального и эмоционального мышления.

Для преподавателя в медицинском последипломном образовании не стоит задача копирования технологий развивающего обучения. Однако модель развивающего обучения – один из главных ориентиров их современной профессионально-педагогической деятельности.

Следующей инновационной моделью обучения можно считать *личностно-ориентированное обучение*. Многие педагоги считают, что личностно-ориентированный характер обучения в медицине обеспечивается учетом психологических особенностей возраста, пола, характера, мотивации, профессионального опыта каждого обучающегося. Однако учет

индивидуальных особенностей учеников необходим в любой модели обучения. В чем же тогда суть личностной образовательной ориентации? Дело здесь в том, что личностно-ориентированное обучение направлено на развитие психологических механизмов личностного роста обучающихся. Прежде всего, это механизмы когнитивной регуляции поведения – знания об идеалах, характере и способах протекания продуктивной деятельности. Точно такие же знания дают и все репродуктивные модели обучения. Далее – это механизмы волевой и эмоционально-ценностной регуляции деятельности: смысложизненные цели, личностно-значимые учебные и профессиональные задачи, способы и приемы самоуправления (самоконтроля, самопобуждения, саморегуляции, самостабилизации и т.д.). Все это крайне важно сегодня для врача, который должен быть не только профессионалом, но и человеком постоянно и комплексно оценивающим свою деятельность, с высоким уровнем эмпатии.

Как показывает анализ, таких личностно-ориентированных подходов в педагогических системах прошлого не использовали, репродуктивные модели обучения формировали учебно-профессиональный опыт личности, «готовили» специалистов по отдельным специальностям. Личностно-ориентированное обучение наравне со специальной подготовкой совершенствует механизмы личностного развития и «готовит» зрелую личность, учитывая при этом все особенности этой личности. Личностно-ориентированное обучение для реализующего его преподавателя предполагает следование принципу самодеятельности (самоорганизации) педагогической деятельности. Выполнение этого принципа позволяет осуществлять ненасильственное формирование отношений с обучающимися «по-горизонтали» – отношений сотрудничества.

Отмеченные выше педагогические, а точнее андрагогические инновации могут «утонуть» в «море» шаблонов, стереотипов и формализма, если не будет продумываться и реализовываться на государственном уровне система мотивирования и стимулирования работы преподавателей, заинтересованных, в совершенствовании своей деятельности и способных внедрять и развивать эффективные образовательные технологии.

## Практическое использование интенсивных технологий в системе образования и воспитания

### «Кейс-стади» в обучении менеджменту

Громова Л.А., Егорова Е.В.

Новая парадигма определяет цель обучения менеджменту на основе перехода менеджеров к новому, более эффективному ролевому поведению за счет *изменения места* обучающегося в реальном мире (2, с.22). Не менее важным результатом обучения является развитие профессиональных компетенций и умений обучающихся.

Обучение менеджменту как преимущественно практической деятельности в значительной мере отличается от существующих процессов передачи знаний в традиционных областях естественных и гуманитарных наук. Это отличие касается главного - целей обучения. основополагающая идея обучения менеджменту строится на утверждении, что управление – это скорее поведение, навыки и умения, чем просто знания.

Различие между старой и новой парадигмами обучения состоит в том, что при старой парадигме основной упор делается на получение знаний и *развитие потенциала* обучающегося, при новой – на его поведение и *изменение позиции* обучающегося в реальном мире, а также на умение и готовность применять свои знания в практической деятельности.

Кризис, который переживает образование, особенно высшее, определил проблему невозможности обучения студентов прежними методами. Передать знания в полном объеме и сформировать многообразие профессиональных навыков на необходимом уровне невозможно традиционными средствами.

Внедрение компетентностно-ориентированного подхода в практику образования требует поиска особых организационных форм и методов для формирования ключевых компетентностей. Этому способствует встраивание в методическую систему личностно-ориентированных и проектно-исследовательских методов обучения.

Одним из способов решения данной проблемы является применение в профессиональной подготовке менеджеров кейсов и кейс-стади, являющихся методом активного обучения на основе реальных ситуаций.

Кейс-метод в современном образовании был впервые применен в Гарвардской бизнес-школе и в настоящее время ему отводится около 40% учебного времени в американской и европейских системах высшего образования.

В нашей стране развитие кейс-метода проходило весьма противоречиво. С одной стороны, появлялись оригинальные методики деловых игр и ситуационного анализа, однако, анализ ситуаций сдерживался административно-командной экономикой, застойными процессами

политической системы, господством традиционализма и идеологии. В вузах преподавались дисциплины, которые оперировали однозначным, догматическим знанием. Такая методика, как «кейс» (в переводе с англ. - «случай»), в учебной практике не применялась.

Развитие данного метода обучения началось в нашей стране с формированием рыночной экономики и политической демократии. Появление таких дисциплин как экономика, менеджмент, маркетинг и др. создало благоприятные предпосылки для применения интерактивных методов обучения и вызвало интерес преподавателей к накопленному на Западе опыту использования в обучении ситуационного анализа.

Впервые в России кейс-метод начал распространяться с начала 1990-х годов в Школе Бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова. Разработкой и внедрением ситуационного анализа в нашей стране занимались М.М. Бирнштейн, Г.А. Брянский, Л.А. Громова, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, А.П. Панфилова, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, Ю.П. Сурмин и другие.

Маркина: «Кейс представляет собой описание деловой ситуации, которая реально вставала перед менеджерами, описание, включающее факты, мнения, суждения, на которые обычно на практике и опирается решение менеджеров» (4, с.117).

Эндрю Тоул назвал кейс катализатором, «ускоряющим процесс обучения путем внесения в него практического опыта» (4, с. 117).

Разновидностью кейсов является интенсивная технология кейс-стади. Она обладает значительной универсальностью, но подлинный эффект можно получить только в процессе сочетания её с классическими методиками обучения. Процесс поиска решений по конкретной ситуации позволяет «собрать» знания многих управленческих дисциплин и разделов менеджмента для обсуждения проблемы.

Кейс-стади позволяет оптимизировать сочетание теоретических знаний и практических навыков, полученных студентами в процессе обучения, а также учит сегодняшних студентов-теоретиков завтра принимать обоснованные управленческие решения на практике. Практическую ценность кейс-стади определил Чарльз И. Грэгг. По его мнению, кейс-метод используется, «потому что мудрость нельзя передать словами».

Анализируя традиционное обучение, можно сказать, что круг включаемых в работу психических функций студента весьма ограничен (восприятие, внимание, память) и не предусматривает работу на уровне мышления и личности обучающегося. При использовании в учебном процессе кейс-стади студенты (1, с.203; 3, с.41; 5, с.9):

- овладевают навыками и приемами *всестороннего анализа ситуации* (проблемный, системный, праксеологический, прогностический, причинно-следственный, аксиологический, ситуационный, рекомендательный) из

сферы профессиональной управленческой деятельности, что развивает их мышление;

- формируют и оттачивают навыки *разработки альтернативных управленческих решений*, их последующей оценки и выбора приемлемого варианта, а также навыки конструктивного критического оценивания точек зрения других;
- *повышают мотивацию* обучения, развивают *навыки общения*, формируют настойчивость в достижении цели в процессе обсуждения реальных управленческих ситуаций в студенческой аудитории;
- знакомятся с функциональным содержанием труда менеджера практически;
- расширяют *профессиональный кругозор* студентов за счет разнообразия рассматриваемых ситуаций;
- отрабатывают умение востребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения исходной ситуации, т.е. правильно формулировать вопросы «на развитие» и на «понимание»;
- приобретают навыки применения теоретических знаний для анализа практических проблем;
- приобретают навыки вербализации, т.е. ясного и точного изложения собственной точки зрения в устной или письменной форме;
- вырабатывают умения осуществлять презентацию, т.е. убедительно преподнести, обосновать и защищать свою точку зрения;
- овладевают практическим опытом извлечения пользы из своих и чужих ошибок, опираясь на данные обратной связи;
- развивают профессиональную интуицию, которая рождается из опыта анализа и решения типичных задач

Таким образом, кейс-стади представляет собой специальную методику обучения, заключающуюся в использовании конкретных случаев для анализа, обсуждения и выработки решений студентами по определенному разделу учебного курса.

Работа над практической ситуацией состоит из нескольких этапов: ознакомление с ситуацией, выявление проблем, анализ имеющейся информации, уточнение выявленных проблем, определение степени их значимости, анализ сильных и слабых сторон рассматриваемой ситуации (SWOT – анализ), формулирование альтернативных решений, оценка предложенных альтернатив, подготовка решений по итогам рассмотрения практической ситуации, презентация результатов проведенного анализа, обсуждение выступлений и подведение итогов проведенного анализа с участием преподавателя.

При разработке кейс-стади, как методики обучения стратегическому менеджменту, мы предлагаем использовать жизненный цикл организации, состоящий из этапов создания, роста, зрелости, стабильности и упадка.

Учебные кейсы в этом случае должны отражать наиболее прогнозируемые кризисы и типичные проблемы при развитии организации. Так, на этапе создания организации возможен кризис самих инициаторов созданного предприятия, кризис руководства, вызванный нехваткой знаний, опыта и др. При благополучном переходе ко второму этапу возможен кризис автономии, на этапе зрелости и стабильности – кризис контроля или кризис бюрократии, а на этапе упадка – кризис синергии, системный кризис. Таким образом, каждой стадии роста организации соответствуют определенные типичные проблемы и методы их решения.

Особенность обучения с помощью кейс-стади состоит в том, что данный метод:

1. обучает *поиску и формулированию проблемы*, т.к. очень часто студенты путают симптомы проявления проблемы (агрессивная тактика конкурентов, конфликты среди сотрудников, текучка кадров, снижение прибыли и т.д.) и саму проблему. Симптомы обычно лежат на поверхности и заметны сразу, а проблема как различие между тем, что есть, и что должно быть «спрятана» за «грудой» фактов и событий. Как показывает практика, успеха быстрее добивается тот, кто первым обнаружит проблему, а не тот, кто первым принимает решение. Ведь только с определением проблемы становится возможным начать осуществление процесса ее решения. Однако эффективного менеджера отличает не только умение найти проблему и решить ее, а способность, *предусмотрев возможность появления проблемы*, ее предотвратить. Именно развитию этого умения и способствует данный метод.

2. Технология учит переходу от созерцательности и умозрительности к выработке навыков и умений, необходимых в практической деятельности по управлению, так как решение проблемы является соответствующим ответом человеческого сознания, интеллекта и поведения на ситуацию, требующую действия, то решение является «информацией, принятой к действию», т.е. учит действовать (3, с.55).

3. Технология показывает, что не бывает единственно верного ответа на ситуацию. Кейс-стади позволяет выработать несколько возможных ответов сразу. «Не существует в природе единственно верного ответа на деловую проблему. Для студента или для менеджера невозможно взять книгу и найти в ней путь к правильному решению. В каждой деловой ситуации всегда есть обоснованная возможность того, что правильный ответ на нее еще не найден - даже преподавателями» (3, с.57).

Таким образом, внедрение в образовательный процесс интенсивных технологий обучения является необходимым условием, обеспечивающим подготовку высококвалифицированного востребованного конкурентоспособного специалиста. Приоритетными методами обучения менеджменту являются активные методы, в которых главное внимание уделяется практической отработке передаваемых знаний, умений и навыков,

формированию профессиональных компетенций. Одним из таких методов и являются технологии кейсов и кейс-стади, особенности обучения которыми состоят в том, что они воздействует также на морально-психологическую структуру личности, вырабатывая навыки поведения в усиливающейся динамике коммуникаций и роста различных нагрузок: интеллектуальных, информационных, психических и физических.

#### ***Использованная литература***

1. Богачек И.А. Новые законы менеджмента: Учебное пособие. - СПб.: ООО «Книжный Дом», 2005. - 216с.,
2. Виханский О.С., Наумов А.И. Практикум по курсу «Менеджмент». - М.: Гардарики, 2002. - 288с.
3. Зобов А.М., Филинов Н.Б., Наумов А.И. Как работать с модульной программой. 17 -модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль I. - М.: ИНФРА-М, 2000. - 160с.
4. Козлов А.В., Маркина Т.В. Эффективные стратегии принятия решений в инновационном проектировании: теория и кейс-стади. - Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2000. - 214с.
5. Михайлова Е.А. Кейс и кейс-метод. – Г.: Центр маркетинговых исследований и менеджмента, 1999
6. Панфилова А.П., Громова Л.А., Богачек И.А., Абчук В.А. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям/ Под ред. Соломина В.П. – СПб.: Питер, 2004. – 240с.

#### **Игра «Исследование» – мастерская по креативному сбору информации в группе**

***Немичева Н.Н.***

В современном стремительно меняющемся мире при решении проблемных ситуаций часто возникает потребность в быстром сборе информации от больших групп и создании конструктивных отношений между теми, кто вовлечен в проблему, теми, кто ее создает, и теми, кто эту проблему решает.

Наряду с традиционными методами (интервью, опросники и т.п.), которые имеют не только достоинства, но и массу недостатков, для решения поставленных задач в группе имеет смысл использовать творческий потенциал участников, проводя, в частности, игры.

В данной работе я остановлюсь на одной из таких игр, которая называется «Исследование». Ее особенность заключается в сборе информации от каждого участника по важным вопросам и «присвоении» этой информации всеми, т.е. речь может идти о способе формирования группового мнения (соединения взглядов каждого) по важным для группы вопросам.

Эта игра предназначена для любых категорий участников и пригодна для использования в больших и малых группах. Ее целью является разморозить, энергетизировать группу, прояснить общую картину взглядов по важным вопросам. Кроме того, данная игра предоставляет участникам возможность:

*получить и исследовать первичную информацию о группе;  
познакомиться с участниками рабочих подгрупп и получить опыт работы в них;*

*адаптироваться к предстоящей работе в группе;*

*наметить общие цели и проанализировать интересующие вопросы;*

*провести презентацию работы подгрупп;*

*использовать свои творческие способности;*

*начать реальное построение команды (если это является целью).*

*С помощью обратной связи – дебрифинга данная игра позволяет, в частности, исследовать такие понятия как построение команд, развитие лидерства, командные роли, включенность и коммуникация в группе.*

*Для проведения игры «Исследование» необходимы: пачка листочков квадратной формы и ручка на каждого участника, маркеры, флип-чарты, таймер. Лучше всего ее проводить в просторном хорошо проветриваемом помещении. При грамотном проведении процедуры ответы на вопросы занимают 15 минут. Время дебрифинга зависит от профессионализма ведущего, сложности затронутых вопросов и может занимать 30 минут и более.*

### **Описание процедуры**

#### **Введение**

Ведущий сообщает участникам, что им предстоит ответить на несколько вопросов и каждому вопросу соответствует свой номер. Оптимальное количество вопросов для данной процедуры составляет 3-5, а их содержание ведущий продумывает заранее. Все ответы на каждый вопрос записываются на отдельных листочках.

После обсуждения проясняющих вопросов группа переходит к выполнению задания. Процедура игры состоит из шести шагов.

#### *Подготовка к шагу 1*

Каждому участнику выдается пачка листочков и ручка.

#### **Шаг 1. Работа над вопросами**

Ведущий зачитывает первый вопрос. Участники записывают на него ответы и откладывают заполненные листочки. Ведущий переходит к следующему вопросу, и процедура повторяется до тех пор, пока участники не закончат записывать ответы на последний вопрос.

#### *Подготовка к шагу 2*

Помещение разбивается на сектора. Каждому сектору присваивается порядковый номер, который фиксируется на карточке. Каждая карточка

помещается в соответствующем секторе. Количество и номера секторов совпадают с количеством и номерами вопросов, используемых в данной игре.

### ***Шаг 2. Распределение ответов на вопросы по секторам***

Ведущий предлагает участникам распределить свои ответы по секторам и сложить листочки в стопку у карточки с номером соответствующего сектора. Участники раскладывают листочки со своими ответами таким образом, чтобы в каждый сектор попали все листочки с тем порядковым номером, который совпадает с номером данного сектора.

#### *Подготовка к шагу 3*

Ведущий предлагает участникам рассчитаться по порядку номеров. Причем количество этих номеров соответствует количеству секторов и, соответственно, количеству заданных вопросов.

### ***Шаг 3. Образование команд***

Ведущий предлагает участникам объединиться в подгруппы, которые состоят из участников с одинаковыми порядковыми номерами. Каждая подгруппа получает стопку листочков с ответами под тем же порядковым номером.

### ***Шаг 4. Работа над ответами***

Ведущий предлагает участникам подгрупп проанализировать ответы, которые им достались, и творчески представить результаты своего исследования на флип-чарте, используя слова, рисунки, шкалы, таблицы, символы и т.п. Целью данной работы является подготовка презентации полученных результатов исследования всей группы.

#### *Подготовка к шагу 5*

В ходе работы ведущий предлагает каждой подгруппе распределить между собой роли и выбрать участника, который будет представлять результаты исследования.

### ***Шаг 5. Презентация результатов работы***

Каждая подгруппа представляет группе результаты своего исследования, используя созданный ею иллюстрирующий материал, и отвечает на проясняющие вопросы участников.

### ***Шаг 6. Обратная связь ведущего на работу группы***

Цель данной обратной связи - обобщить информацию, полученную в группе, подчеркнуть все позитивное, что она наработала и сконцентрировать ее внимание на предстоящей работе.

Игра «Исследование» является рамочной процедурой, ее можно проводить как в «ознакомительном» так и в «содержательном» форматах. В зависимости от формулировки и содержания, используемые в ней вопросы задают определенную глубину проработки поставленных задач.

В «ознакомительном» формате, данная игра применяется, для того чтобы познакомить участников, адаптировать их к дальнейшей работе, создать творческий микроклимат, исследовать собранную информацию о

группе в целом. Соответственно ее наиболее эффективно проводить в начале работы. Например, в июле 2006 года я проводила ее на семинаре в рамках ежегодной конференции ISAGA (Международной ассоциации игр и имитаций). Для демонстрации базовых возможностей игры участникам семинара были заданы следующие вопросы:

1. а) *Из какой страны Вы приехали?*

б) *В работе скольких конференций ISAGA Вам удалось принять участие?*

2. *Почему Вы приняли участие в работе конференций ISAGA'2006 в Санкт-Петербурге? Укажите, пожалуйста, две основные причины и каждую запишите на отдельном листочке.*

3. *Напишите, пожалуйста, в двух словах, что для Вас означает игра?*

В результате совместной интерактивной работы по обработке ответов на вопрос 1а) участники нарисовали карту мира и выяснили, что на семинаре присутствовали 47 человек из 15 стран трех континентов. Статистическое распределение ответов на вопрос 1б) было представлено в виде диаграммы и говорило о том, что присутствующие на семинаре принимали участие в работе от 1 до 14 ежегодных конференций ISAGA.

Ответы на второй вопрос были сгруппированы и снабжены соответствующими рисунками и символами. В своей краткой презентации участники прокомментировали и следующим образом проранжировали причины своего участия в работе конференций ISAGA'2006:

- обучение,
- встречи со специалистами по играм,
- участие в презентациях и дискуссиях,
- посещение Санкт-Петербурга,
- встречи с друзьями,
- интерес,
- персональные причины.

Ответы на третий вопрос были проиллюстрированы соответствующим образом и наглядно представлены аудитории. Для участников семинара игра – это, прежде всего исследование, обучение и удовольствие; инструмент, правила и взаимодействие; жизнь и общение, а также:

- специальная реальность,
- моделирование реальности,
- социальная активность,
- эксперимент,
- безопасное погружение плюс общение.

Время, отведенное на семинар, составляло 30 минут. Участники группы были вовлечены в игру практически полностью. Полученная информация к размышлению и комментарий к ней были интересны участникам семинара и полезны организаторам конференции, которые могли

сделать для себя предварительные выводы, насколько предложенная программа конференции соответствовала ожиданиям ее участников.

Игру «Исследование» можно использовать при работе с различными группами, такими как, например, студенты, менеджеры, участники совещаний, конференций, целевых групп и т.п.

В «содержательном» формате, например при работе с целевыми группами в перечень могут быть включены вопросы о понимании участниками целей предстоящей работы, о возможных путях решения назревших проблем, о структурировании исследуемой информации и т.п. Соответственно и использовать данный формат желательно не в начале работы такой группы, а несколько позже, когда она уже сделает первые шаги в своем развитии. Особый интерес она представляет при использовании в рамках корпорации, когда своими мыслями в игровой интерактивной форме делятся те, кто вовлечен в проблему, те, кто ее создает, и те, кто эту проблему решает.

Ключом к успеху игры служат хорошо сформулированные, четкие и интересные вопросы, которые предполагают широкий спектр мнений и ориентированы на обмен опытом между участниками.

Наиболее распространенной ошибкой при разработке вопросов является приглашение эксперта со стороны, т.к. в этом случае могут быть утрачены уникальные особенности системы. В результате процесс, который должен стимулировать участников креативными и значимыми вопросами, превращается в обратный. При применении данной игры в «содержательном варианте» желательно до ее проведения создать представительную группу по сбору и созданию вопросов, которые могут обеспечить лучшую диагностику создавшейся ситуации из возможной. Такие вопросы сами выполняют диагностическую функцию, так как за каждым из них стоит важное утверждение или проблема.

Креативные методы сбора информации в группе, а именно к таким методам относится игра «Исследование», помогают участникам развивать навыки открытой коммуникации, думать о собранных данных диагностично и стратегически, выходить за пределы ограниченного мышления, и, используя интенсивные дискуссии, продвигаться еще дальше.

### **Применение интенсивных технологий в повышении коммуникативной компетентности студентов**

*Горчакова-Сибирская М.П.*

Как известно, коммуникативная компетентность является ведущей составляющей труда любого профессионала, работающего в системе человеческих отношений. Особенно она необходима специалистам по связям с общественностью. Поэтому, в процессе обучения в вузе студенты должны

быть максимально подготовлены к умениям грамотного общения и делового взаимодействия.

Коммуникативная компетентность дает возможность престижно осуществлять самопрезентацию, не допускает наличие в речи негативных окolorечевых сигналов и "слов-паразитов", свидетельствует о знании значения и содержания невербальных сигналов общения и умений правильно их использовать в общении. Кроме того, коммуникативно-компетентная личность хорошо владеет техникой постановки вопросов и ответов на них, умеет устанавливать обратную связь для диагностики понимания информации в момент общения.

Чтобы продуктивно участвовать в разного рода дискуссиях, эффективно обмениваться информацией, владеть функциями, моделями, технологиями и средствами делового общения студентам предстоит продуктивно и творчески подготовиться к будущей профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе, начиная с первого курса, при овладении дисциплинами гуманитарного и социально-экономического цикла. Максимальная эффективность достижения цели за короткий срок возможна лишь через интенсивные технологии обучения.

В Санкт-Петербургском инженерно-экономическом университете применение интенсивных технологий осуществляется на первом курсе у студентов по связям с общественностью при обучении психологии и педагогике.

Интерактивные технологии применяются двояко:

- мультимедийные лекции;
- деловые или имитационные игры.

В отличие от традиционного (например, лекция у доски), интерактивное интенсивное обучение имеет целый спектр методологических преимуществ. Оно основано, прежде всего, на активном, эмоционально окрашенном общении участников друг с другом и с преподавателем.

Эффективная работа преподавателя в режиме интерактивного обучения зависит от нескольких условий.

Во-первых, соответствие возможностей обучающегося целям и задачам данной технологии (лекция, деловая или имитационная игра). В зависимости от цели избранной технологии преподавателю приходится выступать в том или ином амплуа: в роли лектора-комментатора-консультанта или в роли организатора-лидера.

Во-вторых, наличие у преподавателей профессионального опыта участия в групповом взаимодействии. Для этого он должен владеть не только монологом, но и диалогом, и полилогом, и уметь руководить структурированным диалогом и дискуссией. Диалогическое общение в психологии представляется очень важным, так как рассматривается как условие *«субъект-субъектных» отношений*, в противоположность

традиционным «субъект-объектным» отношениям (преподавателя со студентами).

Диалог всегда подразумевает наличие разных смыслов и их множество. В диалоге происходит совместное обсуждение и коллективное решение проблемы, благодаря активности всех участников интерактивного взаимодействия. Активность участников направлена на предмет общения, на задачу, а не на личность того или иного обучаемого. Именно в диалоге участники взаимно обогащают друг друга, прежде всего, различными подходами к той или иной проблеме, разным ее видением и, следовательно, выступают друг для друга как источники информации.

Равноправие, построенное на партнерских взаимоотношениях обучаемых и обучающего, осуществление оперативной обратной связи поддерживают мотивацию студентов и открывают *общее коммуникативное и смысловое поле*, требующее единого понимания проблемы и разговора на «одном языке».

Третье условие эффективности интенсивного интерактивного обучения в игровом проектировании, тренинге или мозговом штурме связано с личностной направленностью и настойчивостью самого преподавателя. Иногда встретив новую технологию с энтузиазмом и приняв ее интеллектуально и профессионально, он может сразу же отказаться от нее, не успев освоить как следует, по внутренним, порой не всегда осозанным для него причинам: нередко это связано с тем, что он боится оказаться не «на высоте», дискредитировать свой профессиональный и личностный авторитет.

Типичные затруднения, связанные с личностными установками и стереотипами могут привести к возврату на авторитарный режим преподавания и на монологи лектора, если обучающий решительно не перестроит своего отношения к процессу обучения и не примет интенсивные игровые технологии как безусловно необходимый вектор эффективного усвоения знаний и формирования коммуникативной компетентности студентов.

С образовательной точки зрения интенсивные технологии обеспечивают активное обучение, групповое диалогичное исследование возможностей действительности и содержания дисциплины в контексте личностных интересов участников.

Если рассматривать и интенсивное игровое обучение как процесс моделирования коммуникативных аспектов профессиональной деятельности, то оно вносит в существующий учебный процесс новое качество в силу следующих особенностей.

1. Каждый участвующий в играх имеет возможность прочувствовать собственно механизм коллективной деятельности; на игровом проектировании, анализе ситуаций и тренингах более чутко распознаются сигналы обратной связи (оценки и реакции других), актуализируется компетентность в сфере невербальных средств

коммуникации. Следовательно, интерактивные технологии провоцируют потребность совершенствовать коммуникативную и психологическую компетентность, а порой и личную культуру, связанную с этикой деловых отношений.

2. Поскольку игры, как правило, проходят в достаточно напряженной обстановке, то от их участников требуется определенная степень развития эмоциональной культуры, владения приемами психологической защиты. Кроме того, игровые занятия порождают здоровое противоборство между участниками, что способствует развитию их конкурентоспособности, уверенности в себе и повышению самооценки.

3. Происходит приближение студентов к потребностям в коммуникативной и профессиональной компетентности и ее практического применения, что обеспечивает осмысленность учения, личностную активность обучаемых, возможности перехода от познавательной мотивации к профессиональной.

4. В игровой обучающей модели воссоздается структура делового взаимодействия в разных функциональных звеньях профессиональной деятельности и с разными деловыми партнерами.

5. Происходит сочетание обучающего и развивающего эффекта, обеспечивается переход от организации и регулирования деятельности преподавателем к саморегуляции и самоорганизации коммуникативной деятельности самими студентами.

6. Широкие возможности употребления коммуникативной информации в функции средства регуляции будущей профессиональной деятельности обеспечивает закрепление профессиональных знаний, отработку практических умений и навыков.

7. Интенсивные технологии, включая обучаемых в поиск решения социально-психологических и публич-релейшнз проблем, типичных для реальной профессиональной деятельности, позволяют освоить наилучшим образом все составляющие коммуникативной компетентности.

8. В процессе занятий у студентов не только улучшаются восприятия самих себя, но и, как правило, появляется потребность нравиться другим.

Интенсивные технологии, используемые на занятиях, максимально индивидуализируют процесс обучения студентов, и это дает возможность каждому участнику продемонстрировать не только умственный, но и творческий потенциал. Усвоение информации на таких занятиях, как считают большинство специалистов по игровым технологиям, намного эффективнее, чем при традиционном обучении, так как одновременно происходит и расширение диапазона профессионального мышления, и развития творческого потенциала студентов (что для специалистов по связям с общественностью особенно важно), и освоение практических умений и навыков работы с людьми, взаимодействия и сотрудничества.

Следует отметить ещё один важный эффект обучения интенсивными технологиями. Речь идёт о том, что за время обучения в режиме интерактивного взаимодействия у студентов изменяются личностные ценностные ориентации, а деловое и межличностное общение становится менее прагматическим и директивным, и, наоборот, наполняется более гуманным нравственным смыслом.

Таким образом, на основании сказанного можно сделать выводы о том, что интенсивные игровые технологии развивают у студентов коммуникативные умения, которые способствуют разрешать с позиций новых требований возникающие проблемы по регулированию профессиональных, социальных, деловых и межличностных отношений.

### **Использование интерактивных технологий для подготовки менеджеров культуры**

*Сазонова Л.А., Шилина Ю.В.*

Сфера культуры в условиях рыночной экономики представляет собой сложное культурное образование, характеризующееся совокупностью различных видов деятельности по оказанию культурных услуг, направленных на духовное обогащение человека. При исследовании социально-экономических проблем функционирования сферы культуры можно отметить невысокий уровень взаимодействия организаций культуры с другими субъектами современного рынка, что, к сожалению, превращает отрасль культуры в замкнутую систему и при этом достаточно консервативную (при кажущейся внешней открытости), что сдерживает ее развитие по выходу на более высокий уровень использования инновационных методов, предлагаемых современной теорией и практикой менеджмента.

Несмотря на сложную экономическую ситуацию, потенциал сферы культуры в России остается достаточно высоким. К сфере культуры относятся: более 2000 музеев, более 500 театров, около 300 концертных организаций и самостоятельных коллективов, более 600 цирков, 77 вузов и 257 средних учебных заведений, более 50 тысяч библиотек, домов культуры и клубов, более 500 парков культуры и отдыха, 25 зоопарков. Помимо вышеперечисленных организаций в настоящее время стали возникать нетрадиционные формы учреждений культуры: театры-студии, маленькие муниципальные любительские театры, частные театры, антрепризы, труппы, сформированные для участия в одном спектакле, поставленном на деньги коммерческой фирмы, товарищества актеров, частные картинные галереи, продюсерские агентства и центры.

Одним из главных направлений в политике Министерства культуры РФ является поддержка акций и мероприятий, связанных с повышением роли искусства в нравственном и эстетическом воспитании населения. Это

выражается, в частности, в организации крупнейших фестивалей, художественных выставок, книжных ярмарок, эстрадных шоу и т.п. в различных регионах и городах России.

При более детальном рассмотрении событий культурной сферы уже сегодня можно отметить, что помимо традиционной деятельности, в большинстве своем эти события представляют собой различные творческие проекты: антрепризные спектакли, разовые массовые представления, музыкальные шоу, художественные инсталляции, PR и Промо-акции, фестивали и т.п. Даже отечественные стационарные репертуарные театры, существующие за счет основной деятельности (постоянного проката репертуара) стали создавать отдельные театральные проекты. Таким образом, можно говорить о том, что одной из форм существования и развития творческих организаций в настоящее время становится **культурное проектирование**, то есть постоянное создание новых необычных и инновационных проектов.

Такая форма посткризисного развития культурной деятельности не только позволила возникнуть новым категориям заказчиков творческой продукции: общественным и благотворительным фондам, корпоративным структурам, спонсорам, меценатам и т.п., но и потребовала привлечения к участию в создании и реализации культурных проектов большого количества специалистов разного профиля и, в первую очередь, образованных, коммуникативных, деловых арт-менеджеров, владеющих теорией и практикой управления проектами.

В настоящее время в России возродились такие профессии как продюсер, импресарио, антрепренер, промоутер. Всех их связывает в работе помимо художественных задач, в первую очередь коммерческих интересов, получение прибыли от организации или проведения того или иного проекта для использования полученных средств в новом культурном проекте. В условиях рыночной экономики возникают предпосылки и требования для появления нового типа менеджеров в области организации культурной деятельности и в частности в области продюсерства. Все нынешние арт-менеджеры и продюсеры, даже самые известные из них, не являются профессиональными продюсерами по причине отсутствия в нашей стране специализированного образования. Большинство из них руководствуются в своей работе в большей степени здравым смыслом, интуицией и уже сложившимся практическим опытом, нежели полученным образованием. Тем не менее, сейчас многие театральные вузы и вузы культуры стали активно готовить на отделениях менеджмента исполнительских искусств, специалистов в области арт-менеджмента и продюсерства (РАТИ, СПбГАТИ и др.).

В этих вузах в учебные планы по подготовке специалистов менеджеров входит и такой предмет как «Основы деловых коммуникаций», включающий в себя весь спектр интерактивных методов обучения – метод анализа

конкретных ситуаций, метод инцидента, мозговую атаку, метод погружения, метод «разыгрывания» ролей, деловые игры, а также различные виды социально-психологического тренинга, направленного на повышение креативности (творчества), подбор команды, на решение нестандартных проблем, на умение вырабатывать, согласовывать и принимать решения, а также тренинг эмоционального самоконтроля, финансовой самозащиты, тренинг делового партнерского общения. Современные арт-менеджеры в условиях адаптации к новым условиям хозяйствования в культуре нуждаются в знаниях рыночной экономики, проектного менеджмента и, безусловно, нуждаются в повышении компетентности в общении, освоении этики и правил поведения с партнерами и в коллективе, приобретении уверенности в себе, критичности мышления, эмоционального самоконтроля и самопонимания.

Социально-психологический тренинг представляет собой активный метод социально-психологического обучения посредством взаимодействия индивида и коллектива. Его цель заключается в повышении эффективности и компетентности личности в сфере общения. Эта цель определяет возможность использовать метод, виды и формы тренинга, как при первоначальной подготовке менеджеров культуры, так и в ходе повышения квалификации, переобучения и переподготовки работников управления этой сферы.

В основу социально-психологического тренинга была положена следующая идея: люди живут и работают в коллективе (группе), и чаще всего они не отдают себе отчета в том, как они существуют в этом коллективе, какими их видят коллеги, каковы их реакции, которые вызывает их поведение у других людей. Поэтому, чтобы понять и изменить свои установки, выработать новые формы поведения, человек должен научиться видеть себя так, как видят его коллеги. Именно групповой тренинг и дает возможность увидеть, прочувствовать и понять межличностные отношения в их динамике. В подготовке арт-менеджеров используются специально разработанные различные виды тренинга, направленные: на повышение творческого потенциала личности, на формирование (подбор) команды для выполнения работ по подготовке и реализации культурных проектов, на разрешение конфликтных ситуаций и принятие решений. Очень полезен для арт-менеджеров тренинг эмоционального самоконтроля и уверенности в себе, финансовой самозащиты, тренинг ведения деловых переговоров с партнерами, спонсорами, меценатами, тренинг влияния, тренинг взаимодействия в экстремальных условиях, тренинг делового партнерского общения и др.

Работа по проведению тренинга основана на соблюдении ряда принципов.

*Принцип активности в тренинге* требует вовлечения участников в специально разработанные активные действия, проигрывающие те или иные

реальные ситуации. Этот принцип основан на идее, что человек усваивает и приобретает какой-либо навык, если он не только это видит, слышит и проговаривает, но и обязательно делает это сам.

*Принцип исследовательской творческой позиции* состоит в том, что участники не только обнаруживают уже известные идеи и закономерности психологии поведения, но и выявляют свои личные (порой скрытые) возможности, ресурсы, качества и умения. Именно, исходя из этого принципа, педагог-тренер должен сконструировать, придумать и провести ситуации, которые и давали бы возможность участникам занятий осознать, апробировать и тренировать новые способности и качества личности, новые формы и способы поведения, которые им необходимы для осуществления их профессиональной деятельности, например, для разработки и реализации творческого проекта.

*Принцип партнерского общения* – требует, в процессе проведения тренинга, учета интересов всех участников взаимодействия, их чувства, эмоции, переживания, темперамент. Если этот принцип соблюдается, то в процессе занятий создается в группе хороший климат: доверие, открытость, безопасность, юмор. Хорошая творческая атмосфера позволяет участникам не стесняться своего поведения, допущенных ошибок, искать пути их исправления, творчески относиться к выполнению заданий.

Последовательная реализация этих и ряда других принципов – одно из условий эффективной работы группы участвующей в социально-психологическом тренинге. Если педагог-тренер четко определил цели тренинга, то, чего он хочет достичь, он сможет подобрать и соответствующий арсенал средств, для достижения поставленных целей. Это могут быть психогимнастические упражнения, групповые дискуссии, психодрама и ее модификации и т.п. Выбор того или иного приема зависит от многих факторов, таких как: профессиональный состав группы, например: директора театров, музеев, концертных организаций, продюсеры, работающие в шоу-бизнесе, администраторы организаций исполнительских искусств, менеджеры по рекламе, фандрейзингу и ПР - работе и т.д., содержание самого тренинга, специфические особенности группы и ситуаций, которые предлагаются на занятиях, а также возможности самого тренера.

*Когда тренинг заканчивается, и участники приобрели определенные навыки, появляется материал для обсуждения. При обсуждении каждому из участников предоставляется возможность высказаться и в этот момент так же происходит отработка навыков делового партнерского общения. Анализ проведенных в процессе тренинга упражнений и заданий требует не менее серьезного отношения, чем само их выполнение.*

В настоящее время, помимо тренинга, в группе интерактивных методов для подготовки менеджеров в сфере культуры активно развивается и используется игровое имитационное моделирование (деловые игры). Эта

группа методов направлена на решение таких задач, в которых необходимо учесть нелинейность, неопределенность, динамику реальных явлений и событий. Это так называемые задачи с нестатистическими проблемными ситуациями. Следует отметить, что эти задачи характерны для современных культурных проектов. Нестатистическая ситуация характеризуется определенными структурными элементами и свойствами, которые привести к общему признаку или критерию невозможно, а иногда и не нужно, потому что смысл выработанного решения такой задачи может быть утрачен. Более того, сейчас для управления сложными творческими проектами авторитарный способ руководства часто является непригодным, так как знаний и опыта одного человека для выработки правильных сложных решений становится недостаточным. Для осуществления менеджмента проекта сейчас нужен опыт и знания многих специалистов, так как только на основе обобщенных знаний и опыта образуется информация, необходимая для принятия решения, которую никто в отдельности ни найти, не сформулировать не в состоянии. Именно на игровых имитационных моделях и можно отрабатывать процесс выработки, согласования и принятия решений для вышеназванных ситуаций. Участники деловой игры на основе имитационной модели реальной ситуации, имитируют действия (работу) менеджера на различных стадиях разработки и принятия управленческого решения по организации работ на различных этапах разработки культурного (творческого проекта).

При этом участники игры должны приобрести и продемонстрировать:

- социально-профессиональную эрудированность, которая проявляется в понимании и обсуждении миссии и задач проекта, в оценке ожидаемого результата при его реализации;*
- корпоративность, проявляющуюся в умении работать в группе, стимулировать коллег для поиска оптимального решения;*
- мобильность и оперативность в умении пользоваться информацией по финансовым, творческим и организационным вопросам, воспринимать и перерабатывать информацию, противоречащую собственным концепциям, мнениям и планам;*
- умение мобилизовать профессиональные, интеллектуальные и психофизические способности при разыгрывании сценария игры, которая, как правило, таит внутри себя конфликтные ситуации, сопровождающиеся возникновением самых разных, порой непредсказуемых, реакций ее участников, усложняющих процесс выработки коллективного решения;*
- умение пойти на обоснованный риск, избегать авантюрных решений, уметь рационально рассчитывать и предвидеть результат;*
- умение экспериментировать, проявлять гибкость и мобильность в работе с коллегами, демонстрировать высокий уровень коммуникативной культуры.*

В настоящее время для подготовки арт-менеджеров используются следующие игровые имитационные модели. Деловая игра «МАСКА». Цель игры – разработка экспериментального метода группового выбора репертуарной политики театра и разработка плана работ по выпуску новой постановки. Игра состоит из двух этапов. Первый имитирует заседание Художественного Совета театра, разрабатывающего репертуарную политику театра, второй – процесс планирования и организации работ над новыми спектаклями в постановочных подразделениях театра. Деловая игра «Как помочь самим себе». Цель игры – разработка администрацией организации культуры стратегического плана развития своего коллектива в условиях кризиса в творческом, экономическом и организационном направлениях. Игра «РАПИРА». Цель игры – разработка программы ПР-технологий и рекламной компании для реализации культурного (художественно-творческого) проекта. В этой деловой игре участники – продюсеры и менеджеры проекта осваивают теорию и практику арт-менеджмента, учатся вырабатывать новые идеи, проводить экспертизу идей с помощью полярных аргументов, активизировать творческое мышление, учатся выбирать средства ПР-технологий и рекламы в зависимости от целей социального воздействия.

Трудности российской культуры сегодня заключаются в том, что обещанный цивилизованный рынок пока отсутствует. Практически организации культуры сейчас борются за выживаемость. Но уже появляется в среде работников культуры новый тип современного театрального менеджера, владеющего новейшими знаниями, навыками и умениями, обладающего новым взглядом на деятельность организаций исполнительских искусств. Хотелось бы отметить, что использование интерактивных методов подготовки современных менеджеров культуры поможет им в их профессиональной деятельности.

### **Эффективное включение «тренингов» в процесс активного обучения, деловых игр.**

*Дружинин А.Е.*

Под «тренингом» чаще всего понимают процесс группового обучения, хотя в широком смысле это то, что называется «повышение квалификации». Если брать его в значении отдельного метода, то он, как и деловые игры представляет собой активную форму взаимодействия и участников, и ведущих, направленное на развитие профессиональных, эффективных рабочих навыков и получение необходимых для этого знаний.

Методы активного обучения можно и сравнивать и противопоставлять друг другу, но с точки зрения конечного результата, разумнее рассматривать их сочетание и взаимное дополнение.

Как любой структурированный процесс, тренинг состоит из определенных этапов, разворачиваемых во времени, отражающих жизненные

и рабочие последовательности действий и событий, а то, что обычно называется «программой», является учебной моделью относительно законченного вида деятельности.

Если представить комплексную систему всех возможных случаев межличностного рабочего взаимодействия в виде набора модулей или элементов, то можно предложить, на наш взгляд, рациональное и адекватное включение каждого сюжета из отдельного тренинга в любую программу повышения квалификации на основе методов активного обучения, включая и деловые игры.

Для этого следует использовать своеобразный «конструктор для комплектации», который позволяет:

- каждый свой элемент использовать, включая его на определенных этапах обучения в отдельности от других;
- выстраивать их в цепочки - модульные программы, этапы подготовки;
- объединять их как составляющие более крупных сблокированных обучающих задач;
- создавать на их основе специфицированные программы, под конкретный заказ.

Принципы построения «конструктора» можно увидеть уже в предлагаемом порядке нумерации его элементов – от первых четырех, базовых до самого высшего, которому присвоен десятый номер за сложность. Причем, «сложность» буквально, так как в него вложены все предыдущие элементы.

Первые четыре, как уже было сказано, являются базовыми или универсальными, причем взаимодействие в них не предполагает прямого конфликта отношений или противоречия в интересах. Они рассчитаны на любой уровень участников, естественно при сохранении условия относительной однородности состава группы по статусу.

Их последовательность в порядке номеров: ***презентация, интервью, деловая встреча и решение проблем.***

Следующие три уже более профессионально направлены и здесь отрабатываемые навыки предполагают сложный, острый характер взаимодействия с другими людьми: ***продажи, переговоры, ассертивность (уверенное поведение).***

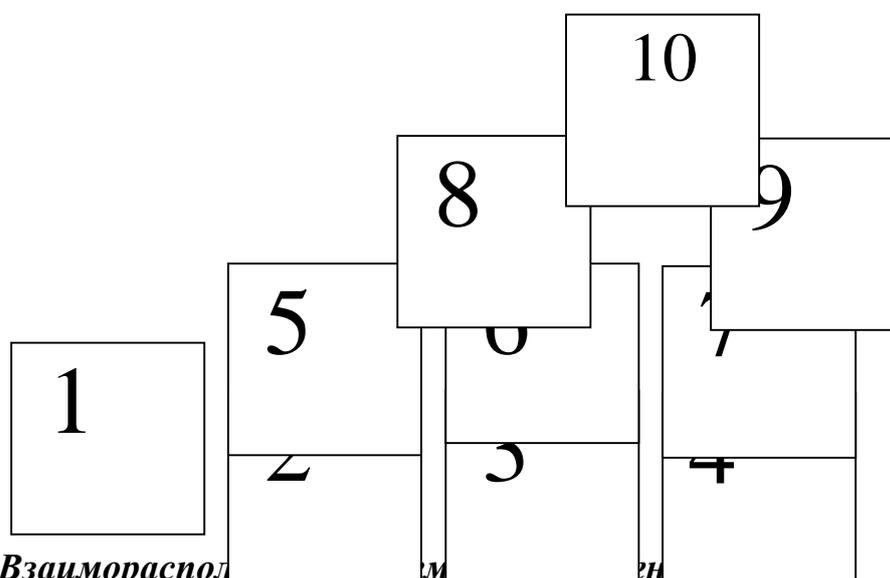
Два верхних – для руководителей, то есть уже для тех, кто отвечает не только за свою работу, но и за профессиональное поведение и эффективность деятельности вверенных ему в подчинение сотрудников: ***лидерство и управление.***

Высший элемент говорит сам за себя – ***командное взаимодействие***, а именно, эффективное совместное выполнение поставленных перед группой задач, предполагающее максимальную самоотдачу каждого ее члена, что является следствием и эффективного лидерства и грамотного управления. Неслучайно он (**№10**), также как и **№1** (презентация) занимает особое

положение, но здесь речь идет уже не о дополнении, а о развитии с опорой на предшествующие элементы.

Известно, чем сложнее явление совместной деятельности, чем больше роль степени воздействия и влияния индивида на группу, тем труднее определить или, тем более, «разложить ее на составляющие». Различия между лидерством и управлением известны, но то, что касается «команды», то здесь очень много различий. Это как раз тот случай, когда согласовывать представления, понятия и методы работы совершенно необходимо.

Дадим краткое описание элементов конструктора, отмечая опять-таки, что в каждом подразумевается взаимодействие отдельного участника с другими людьми в определенном профессиональном и деловом контексте.



**Рис.1. Взаиморасположение элементов «конструктора».**

### **1. Подготовка и проведение презентации, публичного выступления**

Результат тренинга: умения планировать и выстраивать свое выступление, разрабатывать и использовать визуальные средства, учитывать особенности состава и характер аудитории, навыки эффективного использования средств индивидуальной выразительности.

Программа занимает особое место - с одной стороны она очень близка к *тренингу продаж (№5)* и может сочетаться или переходить в него, а с другой стороны, является стартовой для *интервью* (умение преподнести себя), *деловой встречи* (влиять, убеждать и информировать) и *решения проблем* (доказательно преподнести результат).

### **2. Проведение интервью (собеседования) и консультирование**

Результат тренинга: знание особенностей всех основных видов бизнес-интервью, умение их выстраивать и проводить. Ведение интервью с переходом в принятие решения. Умение вести консультационное собеседование.

### **3. Подготовка и проведение деловых встреч, собраний и совещаний**

Результат тренинга: знание о типах собраний и деловых встреч, а также тактик их проведения, умения по их подготовке, организации и планированию. Навыки контроля и экономии времени. Владение техникой ведения собрания.

#### ***4. Технология решения проблем и творчество в принятии решений***

Результат тренинга: умение определять и анализировать проблемы, находить варианты и осуществлять решения; изучение основных методов решения проблем, развитие нестандартного мышления и овладение творческими техниками.

#### ***5. Продажи и заключение сделок***

Результат тренинга: знание и умение применять техники и приемы работы от контакта до завершения продажи. Владение технологией и навыками продаж, особенно в ключевых ее этапах, умение преодолевать основные барьеры на пути к заключению сделки, управлять динамикой отношений с различными покупателями, клиентами.

#### ***6. Переговоры как способ разрешения конфликтов***

Результат тренинга: знание форм конфликта и факторов его возникновения, владение стратегиями ведения переговоров, приемами и методами, подготовка и отработка этапов процесса переговоров. Техника противодействия переговорным «играм». Завершение переговоров и контроль соглашений. Умение избегать продолжения конфликтов.

#### ***7. Ассертивность или модель уверенного, настойчивого поведения***

Результат тренинга: понимание и управление различиями между агрессивностью, податливостью и манипулированием. Овладение манерой уверенного поведения и выработка схемы взаимодействия без агрессии и уступчивости. Знание трудных людей и умение эффективно взаимодействовать с ними. Уверенное и успешное поведение в сложных межличностных ситуациях.

#### ***8. Лидерство в группе***

Результат тренинга: эффективное управление отношениями и деятельностью рабочей группы на основе психологического воздействия и личностного влияния. Знание закономерности изменений продуктивности и морального состояния группы, проявление гибкости и разнообразия стилей лидерства, навыки руководства с учетом потребностей группы и качеств сотрудников, мотивирование и профессиональное развитие сотрудников.

#### ***9. Технология управления подчиненными***

Результат тренинга: лучшее осознание своих способностей, сильных и слабых сторон, развитие управленческих навыков и владения техниками управленческого воздействия. Анализ эффективности использования личных ресурсов и лучшее управление своей деятельностью. Отдельные или дополнительные разделы: управление карьерой, временем и стрессом.

#### ***10. Командное взаимодействие***

Результаты тренинга: знание отличий команды от группы сотрудников на рабочих местах и закономерностей ее формирования и функционирования. Умения подбирать и создавать команду, успешно управлять ее деятельностью и быть ее эффективным участником. Умение использовать способности и добиваться максимального вклада каждого члена команды в достижение общей цели. Особый случай (задача) – реализация творческого потенциала команды.

На рисунке 1 представлены не все элементы, а только те, которые можно представить в одной плоскости. Ясно, что существуют элементы поведения, которые могут проявляться в любой ситуации, при решении любой задачи. В силу этого они – не на плоскости, где находятся описанные десять, а их можно представить над или под ней.

Элементом конструктора № 11 становится освоение техник само-регуляции состояния. Способность иного свойства – остроумие (элемент № 12), чувство юмора. Под большим вопросом остается элемент № 13. Речь идет о манипулировании – безусловная способность, вполне развиваемая, более того на эти тренинги есть спрос.

В заключение представляется развернутая схема тренинга, опять-таки не как метода, а как системы направленного обучения, на которой четко видны шаги и этапы работы, отмечены те ключевые точки, где согласованность применения разнообразных методов дает большую эффективность и *задачи*:

Ключевая 1) – выявление тренингового «пробела», несоответствия того уровня, состояния, характеристик деятельности, которые есть, тем, что должны быть, ожидаются (сейчас или в будущем), то есть, определение потребностей в обучении;

2) составление целей и задач обучения, «увязка» их с задачей № 6 – переносом результатов на практику;

3) согласование методов и задач для конкретной группы;

4) подгонка программы тренинга (методов и действий) под конкретную группу;

5) экспресс-оценка результатов «по горячим следам».

### **Перспективы применения технологий игрового моделирования как формы проверки знаний при подготовке специалистов по связям с общественностью на примере игры «PR процессы»**

*Смирнов Ю.Е.*

Динамика научно-технического прогресса, перегруженность информационных каналов, стремительность общественных процессов накладывают свой отпечаток на все сферы общественной жизни. Сфера образования не стала исключением. Если раньше для подготовки

специалиста было достаточно передать теоретические знания и таким образом обеспечить базис развития квалификации, то теперь в условиях гонки технологий усовершенствования адаптивного потенциала требуется решать качественно иной уровень задач, в частности: как отучить студента от желания мыслить шаблонно, как привить основы аналитического мышления, как добиться осмысленного понимания основ практической деятельности.

Можно пытаться решать эти вопросы при помощи практики (ознакомительной, производственной и преддипломной) и в рамках традиционных форм контроля над усвоением материала. Однако в большинстве случаев применение стандартных процедур вызовет воспроизведение ряда нежелательных форм рефлексии студента (дословное воспроизведение конспекта лекций, списывание, отсутствие аналитической работы над полученным материалом и т.д.)

Несколько большую эффективность по сравнению с традиционными формами показывает *проектный подход*. Тем не менее, опыт подсказывает необходимость поиска новых форм проверки знаний. Процедура проверки должна быть настолько нетривиальной, чтобы только осмысление знаний, а не только вербальное воспроизведение информации позволило бы обучаемому пройти контрольные испытания. Особенно остро проблема осмысления рефлексии теоретических знаний, которые являются фундаментом последующей практической деятельности, стоит в сфере обучения управленцев-практиков, в частности в подготовке специалистов по связям с общественностью (СО).

Специфика менеджера по связям с общественностью заключается в том, что он является связующим звеном в треугольнике бизнес-власть-общество. Именно деятельность менеджера по общественным связям обеспечивает такой важный аспект общественных процессов как гармонизация отношений и коммуникаций организации и общества в целом. Несмотря на столь важную сферу деятельности, проблема подготовки PR-специалистов всё ещё содержит множество спорных моментов (сложность привития моральных и профессиональных норм деятельности, мера осведомлённости консультанта по СО в смежных сферах, таких как маркетинг и менеджмент, а также смещение баланса на теорию, а не на практику в процессе обучения. Однако без должного овладения терминологическим аппаратом процесс обучения теряет всякий смысл. Функция теории профессиональных дисциплин в большей степени состоит именно в формировании дидактической культуры и в разъяснении алгоритмов профессиональной деятельности.

Необходимо бороться со стереотипом отдельных начинающих практикующих СО-специалистов, которые полагают, что теоретическое обоснование деятельности по связям с общественностью не соответствует реальному положению вещей. Это несогласие можно объяснить только одним: слабым представлением о реальной мощи теоретической основы

связей с общественностью. Стереотип в мышлении начинающих практиков имеет твёрдую основу, которая строится на наблюдении за нормами деятельности дилетантов со стажем. Именно непрофессионалы, выполняющие функции коммуникаторов в организации, во многом формируют установки в последующей профессиональной деятельности будущих СО-специалистов, находящихся на стажировке. Поэтому какая-либо точная оценка использования теоретических знаний в практической деятельности на основании отчетности из организаций становится невозможной. Именно поэтому выпускники воспринимают теорию как мёртвый справочный материал. Сущность предлагаемого подхода способствует поиску видимой линии горизонта между теорией и практикой. Процесс формальной оценки владения понятиями и реализации форм профессиональной активности может быть решён применением технологий игрового имитационного моделирования.

О перспективах применения метода игрового имитационного моделирования в процессе обучения написано немало литературы см. прим [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Под моделированием понимается создание структурного конструкта, симулирующего некую систему, объект и т.д., что добивается перенесением наиболее значимых характеристик системы, объекта на модель, которая в дальнейших операциях выполняет функции изображаемого объекта. Моделирование представляет собой наиболее эффективный метод позволяющий просчитать возможные варианты действий, в определенных условиях избегая рисков и выбраковывая неэффективные решения с учетом временной динамики.

*Имитационное моделирование подразумевает не только создание модели, но и ее применение для определения способа изменения реальности вокруг и внутри функционирующей модели для перенесения полученного опыта на практику. Сущность имитационного моделирования состоит в использовании искусственной структуры, имитирующей реальную систему для того, чтобы исследовать и понять свойства системы, ее поведение и характеристики.*

В качестве примера технологии, позволяющей оценить такие факторы как владение понятиями и эффективность выработанных на основе теории форм профессиональной активности предлагается игра «PR-процессы».

В качестве среды, позволяющей произвести оценку знаний выступает сложная функциональная модель, имитирующая реальные процессы и действующая в поле профессиональной терминологии. Модель состоит из программируемой структуры (схемы отдела по связям с общественностью и участвующих в игре фракций), условий функционирования (информационного повода, ролей, целей и задач участников, случайных факторов, корректирующих игровой процесс, форм игровой активности).

Очевидным плюсом данной модели является возможность практически реалистичной оценки групповых и индивидуальных успехов. Наблюдение за

равновесием функционирования модели позволяет определить эффективность профессионального поведения любого из участников игры на основании последующей экспертной индивидуальной, а также групповой диагностики достижений и таким образом добиться оптимально чёткого фокуса оценки в процессе, фиксирующего наблюдения, итоговой дискуссии и через самоотчёт. Данная игра может быть воспроизведена неоднократно, случайное распределение ролей и изменение игровой легенды позволяет проиграть большое количество вариаций. Это позволяет применять игру не только для определения теоретической осведомлённости, но и в процессе освоения азов практической деятельности (то есть не только в качестве формы контроля, но и как технологии обучения). В настоящий момент апробирована базовая модификация игры. Краткая информация по структуре модели представлена для ознакомления с сущностью применяемой технологии. Для вовлечения наибольшего числа участников применяется несколько искусственно гипертрофированный аппарат отдела по связям с общественностью (основная игровая фракция). Помимо него в игре участвуют несколько «вспомогательных» фракций, число участников в каждой из которых может быть от трёх и больше. PR-отдел состоит из директора, менеджера проекта, копирайтера, специалиста по проведению мероприятий, менеджера по контактам со СМИ, специалиста по формированию имиджа топ-менеджмента и ресёрчера. Несколько особняком в этой системе стоит менеджер линии продукта, который, впрочем, также достаточно важен в общем сценарии.

Остальные игровые фракции: представители СМИ и СО-специалисты общественных организаций. Две последние фракции особенно важны, поскольку без них данная модель была бы неполной. Представители этих фракций отражают внешнюю среду, в частности противоречивость процессов в общественном мнении, от которых так сильно зависит успешность PR-активности коммерческой фирмы.

Общую схему взаимодействий ролевых позиций можно увидеть на рисунке 1. Каждая ролевая позиция обладает рядом текущих задач и стратегических измеряемых целей. Например, рассмотрим роль менеджера проекта. Список его игровых директив и форм игровой деятельности приблизительно выглядит так:

**Задачи:** *стимулировать работу участников проекта. Своевременно в течение 6 часов запланировать и провести PR-кампанию. Контролировать качество работы.*

**Цель в игре:** *Составить к концу краткий отчет о выполненной работе участников проекта (план работ, деятельность работников, результаты работы, оценка результатов проекта). Представить к концу игры оптимальную схему взаимодействия участников проекта.*

*(Формы игровой деятельности: общие совещания, личные беседы, посещение рабочих мест, написание отчета).*

Все игровые позиции находятся в чёткой взаимосвязи, а устойчивость системы обеспечивается скрытым дублированием целей и задач. Таким образом, если один из участников игры не будет справляться со своей ролью, система продолжит функционирование, хотя напряжённость на дублирующих участках существенно возрастёт, что непременно выявится при диагностике.

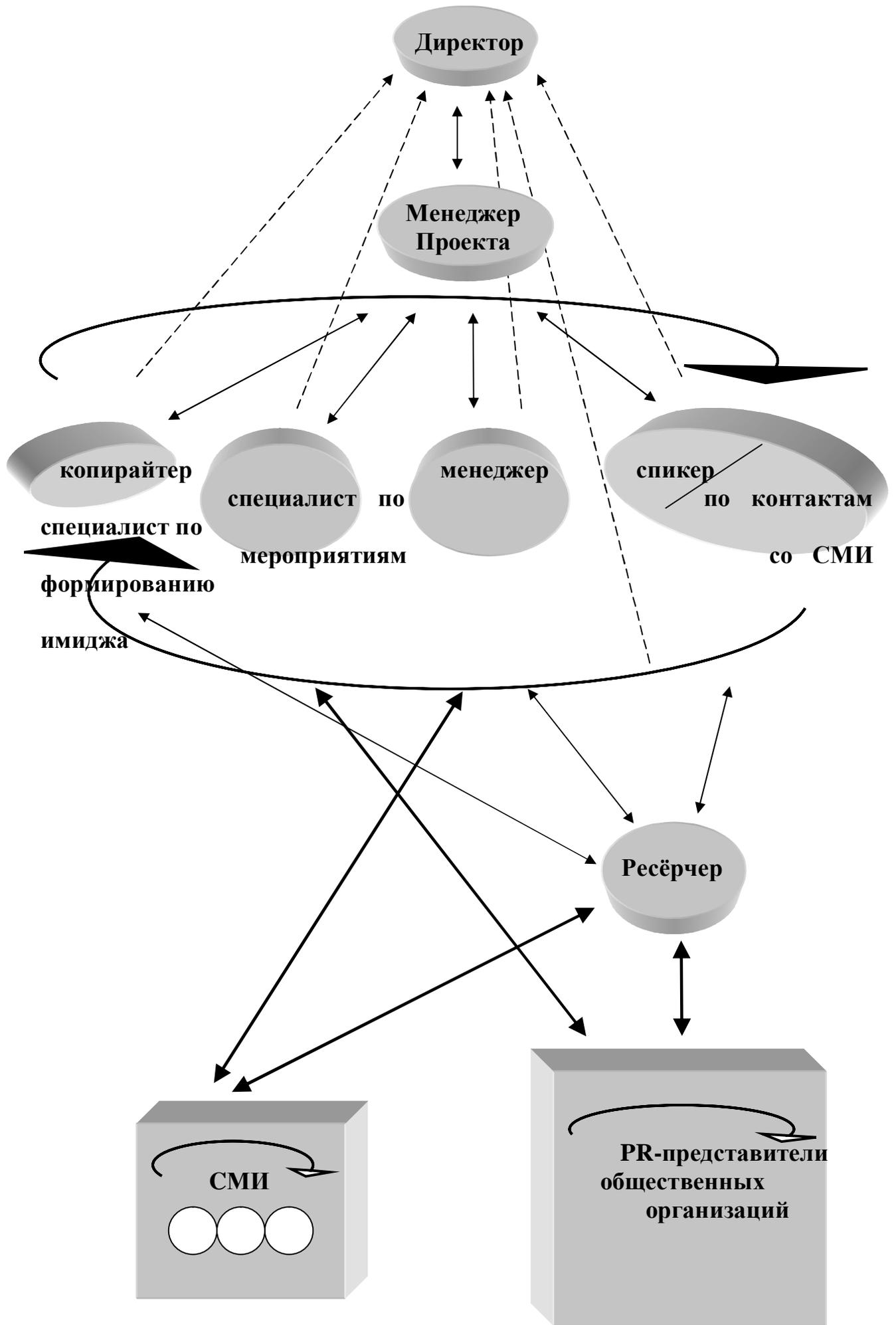
Общей целью главной фракции в игре является поддержание работоспособности модели и достижение цели, ради которой модель собственно и функционировала. Именно эти факторы лежат в основе последующей оценки деятельности участников.

Деятельность вспомогательных фракций оценивается на основании эффективности оказываемого воздействия на основную фракцию (на СО-отдел) и на фракцию, которая выражает вторую составляющую внешней среды организации в модели. Таким образом, при диагностике результатов фракции СМИ оценивается возможность воздействия на организацию и на лидеров мнений, а при оценке фракции СО-представителей общественных организаций, в свою очередь оценивается эффективность воздействия на СМИ и успехи в формировании чёткой общественной позиции, воздействующей на основную фракцию (PR-отдел).

Непременным условием, как указано выше, является функционирование системы в терминах теоретического обоснования практической деятельности по связям с общественностью. Только адекватное понимание семантической сущности терминологического аппарата способно привести к должному порядку функционирования модели (см. рис.1).

Практика показывает, что проведение такой сложной игры становится возможной только на старших курсах, начиная с третьего и выше при условии того, что уже вычитаны такие курсы как «Введение в специальность связи с общественностью» и «Технологии связей с общественностью». При этом чёткая оценка функционирования системы подразумевает работу экспертного жюри, наблюдающего работу фракций на протяжении всей игры. В настоящий момент базовая модификация игры адаптируется для младших курсов и основными задачами, стоящими на пути разработчиков, являются: создание адаптированных мини-лекций, объясняющих природу имитируемых процессов и упрощение системы в целом.

В заключение остается сказать, что перспективность применения технологий имитационного моделирования в оценке эффективности усвоения теоретического материала очевидна. Применение конкретной игры способно продемонстрировать целостность воспринимаемых знаний или отсутствие такового. А сама игра станет эффективным инструментом не только контроля, но и обучения будущих СО-менеджеров.





**Рисунок 1. Схема ролевых взаимодействий в игре.**

**Использованная литература**

1. Ефимов В.М., Пельман Г.Л., Чехоян В.А. Игровое имитационное моделирование расширенного воспроизводства. – М.: Наука, 1982.
  2. Комаров В.Ф. Управленческие имитационные игры. Новосибирск: Наука, 1989
  3. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. - СПб.: «Знание», 2003.
  4. Панфилова А.П. «Анатомия» игровой технологии обучения студентов /Ученые записки, Т.4, СПб.: 2001.
  5. Панфилова А.П. Актуальный образ специалиста по связям с общественностью /Статус специалиста по связям с общественностью и его профессиональная подготовка. - СПб.: «Знание», 1999.
- Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога – М.: «Академия», 2006.

**Предваряющая деловая игра для образовательных целей**

**Объедков П.И.**

Выделение предваряющей деловой игры как отдельного вида деловых игр обусловлено особой ролью таких игр, которую они могут играть при подготовке к реализации отдельных проектов, предусматривающих формирование временных рабочих групп. Особая роль предваряющих игр определяет требования к разработке таких игр, к особенностям их применения и проведения, к тем возможностям, которые могут быть использованы для достижения образовательных целей.

Осуществление различных проектов обеспечиваемых временно создаваемыми рабочими группами требует предварительной подготовки по самым разным направлениям. Чем сложнее проект, и чем меньше знакомы участники между собой и управляющей командой, тем более важна такая подготовка. Обычно для этих целей используются такие традиционные методы, как планирование, согласование, координация и т.п.

Особенно эффективным может быть моделирование деятельности по реализации будущего проекта в форме деловой игры. В таких играх – тренингах, когда имитационная модель воспроизводит основной проект, и в процессе подготовки участники игры выявляют проблемы реализации проекта и заранее находят способы решения этих проблем. Именно с таких игр и началась история деловых игр в России. Несмотря на их эффективность, требования соответствия игровой модели содержанию основного проекта, ее уникальный характер определяют сложности и

довольно высокие затраты на ее разработку. В некоторых случаях, для подготовки инновационных проектов, возможности такого моделирования носят избыточный характер.

Существенную роль в подготовке временных коллективов к совместной работе по осуществлению специальных проектов могут играть предваряющие деловые игры универсального характера, непосредственно не связанные со спецификой будущего проекта. Практически любая деловая игра, в той или иной степени, обладает преимуществами, позволяющими менеджменту проекта лучше понять личные потенциальные возможности участников будущего проекта, представить для них свои стандарты управления, а самим участникам игры продемонстрировать свой профессиональный и личностный потенциал. Указанные преимущества далеко не исчерпывают все возможности деловых игр, но когда именно эти возможности ставятся во главу угла при проектировании и проведении игры, такая игра приближается к понятию «предваряющей» деловой игры.

Перед тем как более полно определить особенности предваряющей игры, требования к ее разработке и проведению, можно привести упрощенный пример, поясняющий идею и актуальность предваряющей деловой игры. Допустим, речь пойдет о какой-нибудь научной конференции. Чтобы эффективнее использовать короткое время таких встреч, принято заранее издавать тезисы, в которых кратко публикуются содержание и результаты исследований. Это делается, в том числе, для того, чтобы заранее можно было выбрать те контакты, познакомиться с теми людьми, которые ведут исследования в интересующих направлениях. Такая практика вполне решает поставленные для публикации тезисов задачи. С другой стороны участники конференции могут быть интересны друг другу не только как представители определенных направлений исследований, а как особые личности, общение с которыми, часто может быть творческим стимулом для продвижения собственной работы в будущем. Не зря говорят о важности неформального общения во время подобных мероприятий. В этом отношении, проведение деловой игры, предваряющей работу конференции, может дать заслуживающие внимания результаты, оправдывающие идею предваряющей деловой игры.

Примером применения на практике предваряющей игры является, разработанная автором для подготовки летнего образовательного лагеря, деловая игра «ГЛОБУС» (ГЛОбализация: Утилитарные Стратегии). Основные элементы общей схемы этой предваряющей деловой игры входят в следующую последовательность. Команды, после размещения приглашения на сайте игры, присылают заявки по установленной форме на участие в предваряющей лагерь деловой игре (как правило, заявленные команды имеют вполне определенную заинтересованность принять участие в летнем экономическом лагере). Модератор игры регистрирует команды, идентифицирует команды, присваивая им определенные игровые номера. На

сайте игры размещается краткая официальная информация об образовательных учреждениях представленными игровыми командами, а также их телефоны и адреса электронной почты, для того чтобы они могли контактировать между собой в ходе игры.

Далее, модератор объявляет начало игры и рассылает командам одинаковое творческое задание, команды выполняют задание и присылают его в адрес жюри. Жюри определяет оценки за выполненные задания, которые теперь становятся неким ресурсом, используя который команды могут реализовать те или иные игровые стратегии. Модератор рассылает командам эти оценки, размещает на сайте примеры выполнения творческих заданий. Команды принимают решения об использовании полученных ресурсов, отсылают это решение модератору. Эти решения обрабатываются компьютерной моделью и в результате определяется игровая ситуация в реализации стратегий по итогам данного этапа игры, которая также размещается на сайте игры. Эта последовательность (исключая регистрацию) реализуется в цикле, соответственно установленному количеству этапов игры.

Основное содержание правил деловой игры «ГЛОБУС» дает представление о возможностях реализации различных конкурентных стратегий. Игровая ситуация состоит в том, что команды занимают острова и предусматривается возможности строительства дорог соединяющих острова, благоустройства своего острова, развития производственной базы острова и улучшения экологии на острове. Ресурсом, который можно использовать на эти цели, являются кирпичи, которые получают команды за выполнение творческих заданий выдаваемых жюри. Оценкой определяющей результаты реализации игровых стратегий является интегральный коэффициент качества жизни на острове, который зависит от уровня благоустройства острова, количества и качества дорог, которые соединяют данный остров с другими островами и уровня экологии на острове. Важной составляющей игровой модели является формирование условий при которых, успешная реализация конкурентных стратегий предусматривает необходимость взаимодействия и сотрудничества между соревнующимися командами. Несмотря на весьма условный характер имитационной модели, образовательным результатом этой деловой игры может быть более глубокая подготовленность к обсуждению и пониманию процессов глобализации происходящих в реальном мире.

Приведенный пример предваряющей деловой игры отражает ее основные особенности, которые не носят абсолютного характера и при разработке каждой отдельной игры, применительно отдельным проектам, могут иметь большее или меньшее значение, могут быть реализованы в тех или иных вариантах.

Выделенные особенности предваряющей деловой игры определяют ее возможности для использования непосредственно в образовательных целях.

Предваряющая деловая игра может быть полезна для подготовки отдельных образовательных проектов (таким, каким например является образовательный летний лагерь); как стимул для изучения материалов необходимых для выполнения творческих заданий игры; для освоения современных информационных технологий, в том числе Интернета, для оформления решений по творческим заданиям и обеспечения коммуникаций в игре; для освоения проблематики игровой модели заданной сценарием игры и т.п.

Сама методика предваряющей деловой игры, обеспечивающей реализацию отдельных проектов, может изучаться при подготовке специалистов ориентированных на решение вопросов в областях управления проектами, управления персоналом и повышения квалификации.

### **Деловые игры как инновационный фактор дополнительного образования**

*Космина Т.В.*

Дополнительное образование молодежи экономике стало особенно актуальным по мере внедрения рыночных отношений в нашей стране. Само реформирование экономики, являясь крупномасштабным и разноплановым нововведением, накладывало свой инновационный характер на практику дополнительного образования экономике. Новизна предметной области, задач стоящих перед системой дополнительного образования требовали новаторских подходов к организации, программам и методам обучения экономике. В 1991 году в Рязани была создана автономная некоммерческая организация - Информационно-образовательный центр «Содружество», которая была призвана не только разрабатывать и внедрять новые программы обучения молодежи экономике и предпринимательству, но и стать центром общения и распространения новых организационных форм и методов обучения.

Нововведениями соответствующих периодов стали такие проекты Центра «Содружество», как: разработка и реализация образовательных программ Школы экономики и предпринимательства для старшеклассников, проведение чемпионатов по деловым играм, семинары для преподавателей экономики на основе сотрудничества с американскими коллегами из корпорации «Partners With Russia», образовательные экономические лагеря. Новизна этих проектов и их актуальность подтверждаются практикой и интересом проявленным участниками, представлявшими свыше 20 регионов России и ближнего зарубежья.

В реализации инновационных образовательных проектов особую роль играют разнообразные игры, которые в игропрактике называют деловыми. Деловые игры, как известно, могут быть обучающими и развивающими, и предметом нововведений, и средством, обеспечивающим более эффективное

внедрение инноваций. Несмотря на то, что деловые игры известны относительно давно, их оригинальные разработки центром «Содружество» являются предметом нововведений для других образовательных учреждений, готовность которых к включению деловых игр в образовательные программы зависит от целого ряда обстоятельств, характерных для внедрения различных новшеств.

В практике хорошо известна роль игровых технологий как средств обеспечивающих инновации. В этом отношении свою роль играют такие технологии, как образовательные деловые игры, проектные игры, тренинги и организационно-деятельностные игры. В Информационно-образовательном центре «Содружество» в разной мере применяются все перечисленные виды игровых технологий. Особый интерес, с точки зрения использования игрового моделирования для обеспечения нововведений, представляют *предваряющие игры*, разработанные и проводимые в нашем центре.

Идея предваряющей деловой игры возникла из практики проведения международных экономических лагерей. Эти лагеря организуются Центром для старшеклассников ежегодно, в том числе, с целями продвижения активных методов обучения и деловых игр для образовательных программ по экономике и предпринимательству. Участниками лагеря являются делегации образовательных учреждений различных регионов России, США и других стран. Программа лагеря своеобразна, при этом с каждым годом она меняется вместе с составом участников. Поэтому возникла необходимость заранее, до начала работы лагеря, найти способы лучше подготовить членов делегации к программе и даже познакомить их между собой до приезда в лагерь. Организаторам также хотелось определить творческий потенциал будущих участников, выявить их пожелания и ожидания от обучения в программе экономического лагеря. Поэтому появилась идея провести для членов делегаций, собирающихся приехать в лагерь, деловую игру с использованием Интернета, предваряющую их непосредственное участие в программе летнего лагеря.

Начиная с 2004 года, подготовка к каждому лагерю включает предваряющую деловую игру. Соответственно, были разработаны и апробированы три игры с отличающимися правилами: «Континент Содружества» (2004 г.), «Двенадцать стульев Содружества» (2005 г.) и «ГЛОБУС (ГЛОБализация: Утилитарные Стратегии)» (2006 г.).

В целом, общая направленность предваряющих игр позволяет выделить следующие их особенности, которые и определяют специфику предваряющих деловых игр как средства обеспечивающего внедрение инновационных образовательных проектов.

**Центростремительная направленность.** Игра должна настраивать участников на предстоящую совместную деятельность, направленную на достижение общей цели, для чего необходимо создание условий взаимодействия команд, взаимоуважения, нацеленности на сотрудничество.

Центробежный характер игры может быть следствием слишком ожесточенной конкуренции, складывающейся из построения деловой игры.

**Тематическая привязка.** Несмотря на вполне приемлемую универсальность предваряющей игры, не стоит упускать возможность привязки этой игры к тематике основного проекта, который предстоит реализовать. Тематическая привязка может осуществляться за счет разработки целого ряда элементов деловой игры: правил игры, сценария, ситуаций, творческих заданий и т.п. Тематическая привязка играет особую роль в реализации образовательных функций предваряющей деловой игры.

**Оценка потенциала участников.** Предваряющая игра может обеспечить разноплановую оценку потенциала участников реализации будущего проекта: это и пунктуальность выполнения заданий, точность соблюдения правил и регламента игры, тщательность проработки решений, содержательность выполнения творческих заданий и т.п.

**Самопрезентация менеджмента.** Руководство проекта, выступающее организатором предваряющей игры, получает возможность продемонстрировать участникам игры свое видение некоторых аспектов разработки и реализации будущего проекта. Способность и заинтересованность в проведении предваряющей игры характеризует менеджмент проекта как персонал, владеющий современными эффективными методами управления и придающий этому особое значение. Это укрепляет авторитет менеджмента у исполнителей проекта.

**Временная привязка.** Определение наиболее подходящего момента начала игры относительно начала реализации будущего проекта влияет на эффективность деловой игры и реализацию проекта. Чем раньше проводится предваряющая игра, тем больше возможностей успеть провести необходимые корректировки в подготовке будущего проекта, но с другой стороны, чем ближе сроки игры к началу реализации проекта, тем глубже понимание участниками своей вовлеченности и выше их отдача в игре. Такое противоречивое требование предъявляется к определению продолжительности игры. Чем продолжительнее игра, тем больше возможностей для получения конкретных результатов предваряющей игры. Однако слишком длинная игра является весьма трудоемкой для участников и вынуждает участвовать в игре формально.

**Коммуникации на расстоянии.** Участники предваряющей игры, представляющие различные организации, могут собираться вместе для проведения игры. В то же время это может оказаться слишком дорогостоящим и неоправданным, если они живут в достаточно отдаленных местах. Предваряющая игра должна использовать современные возможности Интернета для коммуникаций между участниками и организаторами игры. Вместе с четкостью и конкретностью регламента игры Интернет-технологии обеспечивают гибкость для участников в выборе времени для выполнения творческих заданий и широкие возможности формы представления решений.

После каждого завершения программы лагеря среди участников предваряющих игр проводится специальное анкетирование для оценки эффективности использования этого вида деловых игр. Наиболее значимыми выявленными результатами анкетирования являются: признание предваряющей игры как весьма необходимой части проекта лагеря и готовность членов делегаций участвовать в подобных играх в будущем даже без специального призового фонда.

### **Игровое проектирование – интенсивная технология подготовки менеджеров**

*Петровская Е.Н.*

Высокие темпы развития современной цивилизации, характеризующиеся постоянными изменениями и неопределенностью внешней среды, выводят на первый план такую черту организаций как высокая конкурентоспособность, основанная на компетентности персонала (Г.Л. Азоев, Г.Г. Зайцев, Б.З. Мильнер, С.И. Файбушевич и др.).

Современная наука рассматривает человека как открытую систему, обладающую определенным внутренним содержанием и обменивающуюся энергией и информацией с окружающей средой. Открытость системы «человек» по отношению к миру, определяет необходимость представлять динамику развития человека как процесс приобретения им качественно новых свойств, осуществление самоактуализации, главным социально значимым результатом которой, является приобретение им компетентности. Проявление на фоне увеличения информационной нагрузки феномена «быстрого устаревания» знаний, обуславливает актуальность социальной задачи современного менеджмента – необходимость организации внутрифирменного развития компетентности персонала, в связи с чем, профессиональная подготовка будущих менеджеров предполагает не только ознакомление с понятием «компетентность», но и понимание ее структурных компонентов, умение составить модель компетентности для любой должности.

С целью более детального изучения данного феномена автором на основе теоретических знаний о компетентности и компетенции была разработана, и в 2004-2006 годах апробирована, на факультете управления РГПУ им. А.И. Герцена со студентами, и в научно-методическом центре Приморского района Санкт-Петербурга, с практикующими менеджерами, развивающая игра «Компетентность».

Игра «Компетентность», построенная на технологии игрового моделирования, предназначена для реализации следующих целей:

- ознакомить обучаемых с понятиями «компетентность» и «компетенция», и закрепить их в активной форме;

- научить составлять модель компетентности определенной профессии;
- научить определять и формулировать компетенции, соответствующие определенной деятельности;
- сформировать навыки эффективной коммуникации: внимательно слушать, аргументировано отвечать, формулировать и задавать вопросы;
- развить способности обучаемых к самонаблюдению и самоанализу;
- сформировать готовность эффективно организовывать свои внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели и принятия решений, адекватных социально-экономическим условиям.

Блок-структура игры «Компетентность» состоит из 4-х этапов:

- 1 – подготовительный;
- 2 – проблематизации;
- 3 – проектный;
- 4 – межгрупповая дискуссия.

*Первый этап* игры – подготовительный, построенный преподавателем в виде проблемной лекции, позволяет обучающимся получить необходимую **информацию о компетентности** (данный термин является производным от слова «компетентный» – знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области человек), а также научиться **дифференцировать термины «компетентность» и «компетенция»**.

На данном этапе, под руководством преподавателя, компетентность анализируется с разных точек зрения: *экономической* – как «совокупность способностей, знаний, опыта, навыков человека как субъекта производительных сил и производственных отношений, позволяющей ему свободно осуществлять выбор и экономическую деятельность и достигать наилучших результатов при ограниченности ресурсов» (Д.А. Мещеряков) [1]; с *психологической* – «как особенность восприятия человека другими людьми ... аналогична обретению общепризнанного статуса» (Д. Стернберг) [2]; как *«надпредметное»* свойство личности, зависящее от ценностной деятельности для человека, позволяющее, влияя на ключевые признаки ситуации, пробуждая или активизируя различные мотивы, ценности и виды компетентности, управлять компетентностью человека, усиливая у него стремление достичь определенных целей (Д. Равен) и другие.

Применяя в ходе проблемной лекции метод дискуссии, участниками игры рассматриваются подходы, включающие понятие «компетентность», адекватность действий (А.В. Растяжников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков) [3], знание возможных последствий конкретного способа воздействия и опыт практического использования знаний (Л.А. Папулов, А.И. Омаров) [4], объединенные тем, что знания человека выступают потенциалом, научно-практическим багажом, которым он располагает, но привести их в действие могут лишь дополнительные факторы.

Используя метод дискуссии, обучающимися в ходе обмена мнениями (на основе субъективной компетентности) и под руководством

преподавателя (экспертная компетентность) дифференцируются понятия компетентность и компетенция, что, в конечном итоге, позволяет их рассмотреть следующим образом:

- **компетентность** как способность, необходимую для решения профессиональных задач, готовность и умение распорядиться знаниями для получения необходимых результатов работы;
- **компетенцию** как проявление компетентности в практической деятельности, показатель поведения, результат умелого применения разных методов в сочетании с конкретной ситуацией, ценностями, способностями и знаниями.

На втором этапе игры в командах отрабатывается **определение уровня компетентности** в конкретных профессиональных вопросах: неосознанной некомпетентности, осознанной некомпетентности, осознанной компетентности, неосознанной компетентности (Р. Дитлс) путем метода анализа конкретных ситуаций и составления модели компетенций, необходимых для конкретной деятельности.

На третьем, проектном, этапе развивающей игры обучаемым предлагается **разработать модель компетентности**, соответствующей определенной должности.

На данном этапе развивающей игры рассматриваются следующие модели профессиональной компетентности: модель, представленную с точки зрения компетентностного подхода (В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына), как совокупность ключевой, базовой и специальной и двухуровневая «действенно-ориентированная» модель Д. Шона: 1-ый уровень – «знание в действии», 2-ой уровень – «рефлексия в действии и рефлексия о действии».

Участникам игры дается задание для выполнения в группах: построить модель компетентности для определенной должности, её описание прилагается (например, менеджера по персоналу), предварительно совместно определив требования к модели:

1. релевантность (соответствие должности);
2. построение исходя из заранее заданных стандартов, использующихся как пакет требований к качеству самой модели:
  - недвусмысленность;
  - описание простым языком;
  - простая структура;
  - стройная логика.

На четвертом этапе осуществляется защита разработанных моделей в форме межгруппового общения – **дискуссии**. Дискуссия (от лат. discussio – рассмотрение, исследование) – публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями, мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы.

Конструктивная дискуссия, используемая в данной игре в качестве метода моделирования профессиональной управленческой деятельности, выступает как одно из интенсивных игротехнических средств, позволяющее решить следующие задачи:

- сформировать качества менеджера, необходимые для управления внутрифирменным развитием компетентности персонала, т.е. является «своеобразным полигоном, на котором участники игры могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным» [5];
- научить анализу реальных профессиональных ситуаций, связанных с развитием персонала; изучить все аспекты проблемы организации внутрифирменного обучения; сформировать навык отделения важной информации от второстепенной;
- изменить существующие традиционные мнения и представления о повышении квалификации в организации; развить идеи внутрифирменного развития компетентности персонала;
- разработать, понять и принять принципы, решения, методы, процедуры создания обучающейся организации;
- продемонстрировать многозначность решения проблемы развития компетентности персонала [6];
- снять накопившиеся в профессиональной деятельности фрустрации, связанные с профессиональным обучением («фрустрация {от лат. frustratio – обман, неудача} – психологическое состояние, возникающее в стадии разочарования, неосуществления какой-либо значимой для человека цели, потребности; гнетущая тревога, чувство напряженности и безысходности») [7], тем самым повысить степень внутренней удовлетворенности, снять стресс, сделать участников игры более восприимчивыми к дальнейшему обучению.

На данном этапе развивающей игры дискуссия может проводиться с использованием разных интенсивных игротехнических техник в зависимости от степени противоречивости составленных групповых моделей компетентности и частных мнений участников по этому поводу. Если модели компетентности, разработанные в группах, не совпадают или сильно отличаются друг от друга, то обычно применяется «техника аквариума». Как свидетельствует литература, данная разновидность дискуссии эффективна при обсуждении именно спорных, противоречивых вопросов, поскольку способствует формированию умения обучаемых отстаивать и аргументировать свою позицию. Она предоставляет также возможность участникам игры, в процессе дискуссионного обмена мнениями и чувствами, отразировать свое поведение, проанализировать ход взаимодействия на межличностном уровне и, отметив слабые места, подумать о возможной коррекции.

На данном этапе, в зависимости от игротехнической компетентности преподавателя, можно использовать и другие виды организации дискуссионных обсуждений, например, такие как: панельная дискуссия, форум-обсуждение, симпозиум, дебаты, «круглый стол», «снежный ком», «квадро», «светофор», «круги», «приоритеты», письменная дискуссия и другие, описанные в литературе, позволяющие включать в дискуссию достаточно большие группы людей, что, на наш взгляд, актуально при организации внутрифирменного обучения, так как даёт возможность коллективно обсудить проблему и выработать общую точку зрения.

При коллективной разработке принципов, методов и процедур внутрифирменного обучения персонала, технологию дискуссии целесообразно применять, например, при обсуждении:

- определенных вопросов («Какие факторы мешают организации внутрифирменного обучения персонала?»);
- конкретной ситуации или проблемы («Теперь, когда мы ознакомились с фактами, подумайте, пожалуйста, какой, по вашему мнению, необходимо предпринять следующий шаг?»);
- итогов игры («Какой полезный урок мы можем извлечь из услышанного?»);
- выступлений представителей групп, предложенных ими решений, результатов выполнения задания («Теперь попробуем глубже разобраться в этом вопросе и с этой целью обсудим, какие же ответы являются наилучшими»).

Особенно полезно в конце развивающей игры «Компетентность» провести *дебрифинг* [8] – процесс, «обратный инструктажу», позволяющий извлечь практически полезную информацию из анализа проведенной работы. Он даёт возможность констатировать актуализацию субъектных способностей будущих менеджеров: самоопределения, саморазвития, самоизменения, а также замерить возросшую ответственность менеджеров за внутрифирменное развитие компетентности персонала и изменение их мотивации к созданию обучающейся организации.

#### ***Использованная литература***

1. Мещеряков Д.А. Теория компетентности субъектов предпринимательской деятельности. Воронеж. 2000.
2. Стернберг Р. Практический интеллект. М., СПб., 2002
3. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация. М., 2002.
4. Растянников, Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М., 2002.
5. Папулов Л.А., Омаров А.И. Кадры управления производством: Деятельность, формирование. М., 1985.

6. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография /Под ред. Проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпициной. СПб., 2005.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с. С.183.
8. Панина Т.С., Вавилова Л.Н.. Современные способы активизации обучения. М. 2006. С.41.
9. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала. Учебное пособие. СПб., 2003. С.524.
10. Панфилова А.П., Громова Л.А., Богачек И.А., Абчук В.А. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям.- СПб., Питер, 2004. С. 204-205.

### **Применение интенсивных технологий в подготовке педагогов на факультете «Безопасность жизнедеятельности»**

*Панфилов В.Г.*

При формировании определения «Безопасность жизнедеятельности» нами взяты для изучения основные его положения.

1. С момента своего появления на Земле человек живет и действует в условиях постоянно изменяющихся потенциальных опасностей. Сказанное позволяет сформулировать аксиому о том, что деятельность человека потенциально опасна.

2. Реализуясь в пространстве и времени, опасность причиняет здоровью вред, который может проявляться в нервных потрясениях, травмах болезнях, инвалидных и летальных исходах. Следовательно, опасности - это то, что угрожает не только человеку, но и обществу, и государству в целом. Значит, профилактика опасностей и защита от них - актуальнейшая гуманитарная и социальная проблема, в решении которой государство не может не быть заинтересовано.

3. Обеспечение безопасной деятельности - приоритетная задача для личности, общества, государства. Абсолютной безопасности не бывает. Всегда существует некоторый остаточный риск. Таким образом, под безопасностью понимается такой уровень опасности, с которым на данном этапе научного и экономического развития можно смириться. Безопасность - это приемлемый риск.

Анализ содержания основных положений определяет безопасность как состояние защищённости личности, общества, государства от внешних и внутренних угроз во всех сферах жизнедеятельности. Исходя из этого, возможно, дать следующее содержание определению «Безопасность жизнедеятельности» - это область научных знаний, изучающая общие

опасности, угрожающие каждому человеку, разрабатывающая соответствующие способы защиты от них в любых условиях обитания человека. [1]

Алгоритм подготовки преподавателей на практических занятиях по дисциплине «Чрезвычайные ситуации (ЧС) техногенного характера и защита от них» сведён нами условно в три модуля.

*Первый модуль* используется как возможность развития умений: взаимодействия людей, имеющих различные цели в одной и той же ситуации; формировать и обосновывать своё отношение к этой ситуации; находить ответы на любые вопросы, находящихся в её области. Реализация этого модуля осуществляется нами с применением ряда интерактивных технологий, одной из которых в частности является *ситуационно - ролевая игра «Нарушение правил техники безопасности»*. Она состоит из трех этапов:

1 этап: *Подготовка к ролевой игре:*

- разделение учебной группы на игровые команды, по три человека в каждой;

- изучение участниками игры своих ролей.

#### ***Роль бригадира рабочих телефонной станции (А)***

Инструкция: в вашем подчинении 12 человек. Вы посещаете места их работы, так как несёте ответственность за безопасность людей. Компания оценивает вашу работу частично и по показателям травматизма. Она приняла решение: нарушитель правил техники безопасности может быть уволен на 3 недели. Сегодня утром вы подъехали к месту работы одного из рабочих, остановились недалеко и увидели, что он, находясь на столбе и увидев вас, только что пристегнул ремень безопасности. Очевидно, что до этого он работал без него. Стаж его работы 20 лет, имеет четверых детей в возрасте от 5 до 12 лет. Он хороший рабочий, но не зависим.

Вы работаете бригадиром второй год, а в компании -10 лет. Вы не очень осведомлены о его прошлой работе, но хотите сделать все, чтобы исправить его отношение к технике безопасности.

#### ***Роль рабочего (Б)***

Инструкция. Проработал в компании 20 лет, уверен в своём профессионализме и в том, что не уступает бригадиру в знаниях. Считает, что (А) хорошо справляется с обязанностями, но слишком придирчив к рабочим. Вы сейчас на верхушке столба, ремень мешает, и его отстегнули, но вы прочно удерживаетесь. Трудность работы, плохие шины на вашем автомобиле, неудобный пояс, (А) больше заинтересован в поимке нарушителей, а не в помощи рабочим - вот те факторы, по мнению (Б), которые способствуют несчастным случаям. (А) только что подъехал, (Б) успел пристегнуть ремень. (Б) знает, что нарушителей могут уволить на 3 недели, но не может себе позволить быть уволенным. У него четверо детей,

весь заработок уходит на обеспечение семьи. (Б) уверен, что (А) не видел, как он пристегнули ремень.

### ***Роль наблюдателя (В)***

Инструкция. (В) свидетель того, что (А) застаёт (Б) в момент нарушения правил техники безопасности, или думает, что уличил его в этом;

(В) должен отметить: приятным или неприятным окажется разговор, как поведут себя участники;

(Б) - признаётся, преуменьшает или преувеличивает ситуацию, говорит неправду; каким методом пользовался (А), чтобы способствовать выполнению правил техники безопасности - отрицательная мотивация (страх перед наказанием, угроза наказания, обсуждение несчастных случаев), положительная мотивация (похвала (Б) за хорошие показатели, попросит помощи у (Б) в деле обучения технике безопасности и т.п.). Попытается ли (А) определить имело ли место нарушение правил или избежит этого. В своём решении (В) указывает, был ли (Б) призван к порядку, предупрежден, поощрён; какой была реакция на ситуацию (не заметил, проигнорировал), как относились друг к другу участники игры.

2 этап. *Процесс ролевой игры:*

- после изучения ролей по команде преподавателя, (А) приступает к интервью с (Б), (В) наблюдает за его ходом и не мешает, при этом фиксирует необходимую для себя информацию;

- об окончании работы играющих групп все, исполняющие роль (В), докладывают преподавателю о результатах.

3 этап. *Сбор и обработка информации:*

- (В) должен сообщить следующую информацию: принятое (А) решение; прием которым он пользовался, для влияния на дальнейшее поведение (Б); свою оценку того, насколько каждый участник удовлетворён разговором с (А); основные приёмы, повлиявшие на ход интервью в ту или иную сторону;

- коллективная дискуссия под руководством руководителя с целью обсудить результаты игровой части занятия: может ли (А) оказаться в затруднительном положении, если он только предупредит (Б), а не уволит его временно; каковы минусы следующей ситуации - вместо того, чтобы обсуждать возможный случай нарушения (Б), провести собрание всей бригады по технике безопасности.

Второй модуль реализуется для того, чтобы образовательная среда стала инструментом научения студентов пониманию необходимости соблюдения правил техники безопасности. Это достигается в частности тогда, когда она является средой разных смыслов. Это понимание приходит в результате работы с причинно-следственными моделями различных систем, постижением их внутренних взаимосвязей. Таким образом, по нашему мнению, оценка качества обучения не может и не должна основываться только на диагностике знаний студентов. В таких условиях ценность «понимание» становится приоритетной. Для понимания обучающимися

этого «тезиса», им ставится другая практическая задача, например, определить возможность последствий нарушения предприятием технологического процесса с использованием воды природного источника. Ответы от студентов чаще всего бывают следующие: истощение природного источника; частичное или полное его загрязнение, что в целом правильно, но не раскрывает все возможные негативные последствия.

Для того чтобы изменить степень понимания студентами всех возможных последствий в этой ситуации, нами после дискуссии проводится ролевая игра «У озера» (Автор: профессор В.Ф. Комаров, Новосибирск, 1986 г.) [2], в которой студенты исполняют должности директоров предприятий. По итогам игры практически у каждого обучающегося складывается более четкое понимание взаимосвязей между фактами: нарушение технологического процесса приведёт к снижению доходов предприятия, и к уменьшению количества рабочих мест на нем, нанесению ущерба государству, опасности возникновения чрезвычайной ситуации экологического характера и т.п.

Реализация третьего модуля позволяет студентам определиться в понимании сути алгоритма принятия руководителем управленческого решения. Прослеживание логики в последовательности этапов принятия управленческого решения, раскрывает перед ними полную картину их взаимосвязи, последовательности и зависимости. Для закрепления информации о принятии компетентных решений нами проводится проектно – имитационная игра «Алгоритм принятия управленческого решения» [4].

Освоение последовательности шагов по принятию управленческого решения становится определённым базисом в дальнейшем для решения в игровом режиме ряда других практических задач для освоения курса. Так, например, из всей совокупности интенсивных интерактивных технологий, для практики принятия безопасного решения, проводится экспериментальное ситуационное упражнение по экстремально сложившейся обстановке: «Принятие решения на осмотр объекта после взрыва» [3].

***Его цели:***

- тщательно изучить динамику межгрупповой состязательности;
- проиллюстрировать, насколько эффективна деятельность группы в поисках наиболее оптимального решения задачи.

***Экспериментальное упражнение проводится поэтапно:***

- 1) групповое решение задачи;
- 2) выбор независимых арбитров и докладчиков решения;
- 3) презентация решений групп с их иллюстрацией;
- 4) голосование арбитров по докладам;
- 5) модификация ранее принятых решений задачи;
- 6) доклад модифицированных решений с возможностью критики решений других групп;
- 7) окончательное голосование арбитров;

8) обсуждение хода и результата занятия.

Кроме определения результативности принятых командами решений, следующие вопросы могут оказаться полезными для того, чтобы соответствующим образом направить ход итогового обсуждения.

1. Выражали ли проигравшие неудовлетворённость решением арбитров или ходом процесса оценки вариантов решения?

2. Ощущали ли арбитры давление своих групп, даже если оно не проявлялось открыто?

3. Не возникал ли у отдельных групп комплекс превосходства, когда они были убеждены, что их вариант являлся наиболее эффективным?

4. Какова была реакция выигравших групп по сравнению с проигравшими?

5. Не выделялись ли некоторые варианты, которые в ходе второго раунда голосования подверглись критическому разбору в большей степени, чем другие, получив в первом раунде наибольшее количество голосов, как будто конкуренты пытались устранить сильного оппонента?

Необходимо отметить, что относительная «размытость» единых образовательных стандартов в системе образования позволяет преподавателю осуществлять оценку результативности обучения по:

- удовлетворённости субъектов образовательного процесса ходом и методами обучения и его результатами;

- параметрам, отражающим специфику построения конкретной образовательной и учебной программ;

- прагматической и методической ценности дисциплины для его участников. Естественно, что удовлетворённость всех категорий участников является значимым фактором, при этом мы оцениваем её как по сиюминутным, так и по отсроченным показателям:

- удовлетворенность на уровне личной самореализации («Я»);

- удовлетворенность на уровне группового комфорта от игровой деятельности во время освоения дисциплины («Мы»);

- удовлетворенность перспективной результативностью («Дело»).

По каждому показателю студентами третьего курса проводилась самооценка удовлетворенности экспериментальными практическими занятиями (таблица №1).

Таблица 1

***Удовлетворенность участников в практических занятиях  
результативностью научения пониманию***

Параметры оценки (по 10-ти балльной шкале)	Период исследования - год		
	2003	2004	2005

Удовлетворенность на уровне личной самореализации	6,7	7,5	7,2
Удовлетворенность на уровне группового комфорта	6,5	7,1	7,2
Удовлетворенность на уровне перспективной результативности	8,3	9,0	9,2

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что почти у всех участников игровых занятий самый высокий результат самооценки удовлетворенности был получен по показателю «Дело», то есть по результатам совместной работы по принятию решений. На наш взгляд, это объясняется широко применяемыми на курсе интенсивными технологиями обучения, дающими возможность студентам полностью использовать не только личностный потенциал, но и возможности интерактивного межличностного группового взаимодействия.

***Использованная литература:***

1. С.В. Белов, А.В. Ильницкая, А.Ф. Козяков и др. Безопасность жизнедеятельности. Учеб. для ВУЗов. - 2-е изд., испр. и доп./Под общ. ред. С.В. Белова. - М.: Высш. шк., 1999.
2. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений \Под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. - М.: Изд. Центр «Академия», 2006.
3. От соперничества к сотрудничеству: Практическое руководство по активным методикам в экологическом образовании: Пер. с англ. - М.: РХТУ им. Д.И. Менделеева 1999.
4. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. \ Учеб. пособие. Изд. 3-е. - СПб ИВЭСЭП «Знание» 2005.

**Методологическое обобщение применения  
интенсивных технологий в обучении юристов**

***Шмельфениг О.В., Семенычева Л.П.***

В процессе обучения юристов-информатиков механико-математического факультета СГУ (Саратов), нами широко используются деловые игры, разработанные и применяемые авторами.

***Деловая игра «Предприниматель в законе»***

Используются и на практике закрепляются знания, полученные при изучении следующих отраслей права: конституционное, гражданское и

гражданское процессуальное, административное и уголовное. При выполнении участниками заданий, сформулированных в ходе трех этапов этой игры, решались следующие задачи:

- 1 этап – составление пакета учредительных документов различных юридических лиц и оформление документов, необходимых для их государственной регистрации;
- 2 этап - проверка документов на соответствие установленным требованиям;
- 3 этап – обоснование и защита своей позиции в суде и вынесение решения.

На втором этапе игры команды участников обмениваются подготовленными документами в целях проведения взаимной экспертизы. При этом роли всех участников сменяются с учредителя юридического лица на сотрудников государственных регистрирующих органов. Это задание предполагает обязательный отказ в государственной регистрации (не взирая на качество подготовленных документов).

Состязательность гражданского процесса, имитацией которого является заключительный этап игры, позволяет участникам приобрести навыки: оформления документов, необходимых для подачи иска в суд; защиты своих прав; обоснования со ссылками на действующее законодательство и искусство риторики.

Очередное изменение ролевых позиций участников на последнем этапе игры путем выделения из команд независимых представителей, олицетворяющих судебную власть, позволяет участникам научиться принимать решения независимо от принадлежности к предыдущим позициям.

#### *Деловая игра «Проверка»*

В силу разнообразных причин большинство людей склонны либо к позиции «контролера», либо «проверяемого». Игра начинается с самодиагностики каждого участника путем тестирования. По результатам его формируются две команды: «Предприниматели» и «Органы госконтроля».

На следующем этапе команды самостоятельно определяют характеристики, осуществляемой ими деятельности, как хозяйственной, так и надзорной, готовя соответствующие документы и обмениваясь ими.

Кульминацией игры является имитация проверки контролерами организации, в ходе чего, обладая знаниями в области гражданского и административного права, проверяемые получают возможность аргументированно со ссылками на конкретные акты, не допустить проверяющих к проверке, отказать в предоставлении документов, обжаловать постановление о привлечении к ответственности.

В системе итоговых оценок игры наряду со знанием законов учитывается умение психологически грамотно участниками игры построить взаимную коммуникацию.

### *Деловая игра «Реклама»*

Мы настолько окружены и захвачены всеми видами рекламы, что актуальность игры на эту тему не требует пояснений. Нарушение законодательства о рекламе настолько массово и очевидно, что будущим юристам необходимо, независимо от сферы их дальнейшей деятельности, уметь ему противодействовать.

В начале игры предлагается дать правовую оценку отдельным рекламным текстам и акциям. После этого формируются команды, заданиями которых являются составление рекламы (графической, текстовой и других видов) с признаками нарушения законодательства о порядке информации:

- недостоверная
- скрытая
- неэтичная
- заведомо ложная и др.

На следующем этапе команды обмениваются результатами работы с целью обнаружения допущенных нарушений законодательства. Аргументированность заключений со ссылками на конкретные нормы права выступает в качестве оснований итоговых оценок.

### *Деловая игра «Полигам»*

Целью игры является закрепление знаний конституционного права. Разделение участников на команды происходит добровольно в зависимости от их желания составить тексты законопроектов о:

- многоженстве
- многомужестве
- моногамии
- полимоногамии.

Законопроекты должны содержать положения, необходимые для их практической реализации.

Оформление проекта и законодательной инициативы для его представления в органы законодательной власти требует знания определенных процедур.

Кульминацией игры является защита законопроекта перед оппонентами – представителями различных политических и общественных движений, составившими альтернативные законопроекты.

Печально любопытно, что практика проведения этой игры регулярно дает следующий результат: в любых законопроектах в качестве гаранта имущественного благосостояния семьи выступает женщина.

Осмысливая результаты проведения игр, типа описанных выше, авторы пришли к следующим обобщающим выводам.

1) Радует, что в ходе игры участники в большинстве случаев изменяют взгляд на проблему, что является своего рода прорывом. В этом отличие интенсивных технологий от обычного индивидуального решения задач, так как в ходе интерактивного взаимодействия выявляются другие

точки зрения, и каждый имеет возможность существенно откорректировать или даже принципиально изменить собственную позицию.

2) Участники быстро и эффективно закрепляют на практике теоретически знания, приобретают навыки: анализа нормативных актов и применение их на практике; подготовки и структурирования оригинального материала под проблему; умения обосновать его, сформулировать и подать; отстаивания в публичной дискуссии своей точки зрения; организации коммуникации, психологически грамотно ведя себя в ней; проведения рефлексии всего процесса работы и своего участия в нем.

3) Поскольку юриспруденция построена на соперничестве и в каждой игре возникают острые незапрограммированные ситуации, это способствует приобретению участниками умения быстро реагировать на них, находя решения в условиях цейтнота.

4) Игра заставляет участников осваивать не только отдельные сферы правоотношений, но и комплексно их применять, открывая многообразные иерархические связи между ними и взаимопроникновения в рамках правовой системы в целом.

5) Игра дает возможность приобщиться к командной работе, научиться быстро находить свое место и роль в коллективе и подчас неожиданно выявлять новых лидеров (аутсайдеров).

Таким образом, вся совокупность интенсивных технологий способствует эффективному формированию, как специалиста, так и полноценной личности.

### **Метод фокальных объектов - креативная технология генерирования идей**

*Васильева Е. Б.*

В современных условиях преуспевающие организации – это те, которые способны мобильно и гибко реагировать на ситуации, складывающиеся во внешней среде, и оставаться конкурентоспособными. Руководитель, желающий добиться успеха, не должен останавливаться в своем развитии. Постоянно обучающийся и ищущий новые возможности для улучшения своей деятельности, он сможет непосредственно влиять на изменения в организации, искать нетривиальные решения проблем, привлекая к этому процессу все большее число специалистов, формируя тем самым отличную команду единомышленников - мобильных, адаптивных к переменам, уверенных в себе, ориентированных на успех и достигающих его.

Значительно увеличить число выдвигаемых сотрудниками идей и повысить производительность этого процесса позволяют интенсивные технологии активизации творческого мышления. Они направлены на устранение, так называемой инерции мышления, препятствующей

всестороннему глубокому рассмотрению проблемы. Одним из таких эвристических методов генерирования идей является **метод фокальных объектов (МФО)** (метод каталога, метод случайных объектов), отличающийся простотой и практически неограниченными возможностями поиска новых точек зрения на решаемую проблему. Впервые данная технология генерирования идей была предложена в 1926г. профессором Берлинского университета Ф. Кунце и усовершенствована в 1950-х гг. американским изобретателем Ч. Вайтингом. Метод фокальных объектов – это метод поиска новых идей путем присоединения к исходному объекту свойств или признаков случайных объектов. Его целью является совершенствование объекта за счет получения большого количества оригинальных модификаций объекта с неожиданными свойствами.

Суть метода заключается в перенесении признаков случайно выбранных объектов на совершенствуемый объект, который лежит как бы в фокусе переноса и поэтому называется фокальным. Возникшие необычные сочетания стараются развить путем **свободных ассоциаций**. В результате получают списки идей и предложений по новым модификациям объекта. В методе используются ассоциативный поиск и эвристические свойства случайности. Результативность поиска с помощью метода фокальных объектов во многом определяется "чувствительностью" к конструкциям языка, умением строить оригинальные ассоциативные цепочки. Метод предъявляет высокие требования к воображению участников занятия. Использование случайности позволяет получать решения, которые не могут быть получены другими способами. Эффективность метода, как считают специалисты, объясняется тем, что посредством специальных процедур различные знания как бы фокусируются на объекте проектирования (этим объясняется название метода). После выбора объекта проектирования случайным образом выбирается ряд других объектов, и *составляются списки их признаков*. Путем последовательного перебора этих признаков и сопоставления их с проектируемым объектом можно изменить форму объекта, принцип действия, алгоритм функционирования, материал и другие характеристики.

Обычно метод фокальных объектов включает следующие процедуры:

1. Определение фокуса *ключевого слова* (выражения), которое содержит сущность проблемы. Если проблема состоит в поиске новых функций (свойств) технического объекта, фокусом может быть его наименование (например, телевизор, карандаш и др.).

2. *Выбор случайных имен существительных*. При этом проще эти имена случайным образом заимствовать из книг, газет и т. д. Специалисты рекомендуют использовать слова, не связанные напрямую с объектом проектирования (например, пластмасса, лампа, космос, волнение и т.д.).

3. *Определение признаков имен существительных из п. 2. в виде имен прилагательных* (например, пластмасса - стареющая, легкая; лампа -

ультрафиолетовая, люминесцентная; космос - безграничный, вечный). Поскольку целью п. 3 является получение случайных имен прилагательных, то их можно добавлять, "заимствуя" у объектов, не вошедших в п. 2 (например, вкусный, мокрый и т.п.). При этом рекомендуется использовать слова из разных областей: техника, поэзия, фантастика.

4. *Связывание прилагательных* из п. 3 с *фокусом* из п.1 и поиск по аналогии ассоциативных решений конкретной проблемы (напр., стареющий телевизор - телевизор, меняющий во времени цвет передачи; ультрафиолетовый телевизор - телевизор, который облучает людей ультрафиолетовыми лучами, когда они смотрят передачу).

5. *Оценка полученных решений* с точки зрения новизны и возможности реализации.

При использовании метода фокальных объектов возможен ряд модификаций, например:

- вместо прилагательных (п. 3) случайным образом выбираются имена существительные, которые связываются с фокусом (напр., телевизор - стол; телевизор - шариковая ручка);
- вместо прилагательных случайным образом выбираются глаголы (например, рисовать, писать, хранить и т.д.).

Таким образом, метод фокальных объектов базируется на установлении ассоциативным путем, прежде всего, *связей между фокусом и случайным словом*, которое является частью речи (существительное, прилагательное и глагол). Кроме того метод можно расширить, если использовать остальные части речи: числительное, местоимение, наречие, предлог, союз, междометие и частица (например, числительное – три телевизора; местоимение – наш телевизор). Кроме перечисленных некоторых возможностей, метод фокальных объектов имеет как достоинства, так и недостатки.

*Достоинства* метода фокальных объектов являются:

***простота освоения и неограниченные возможности поиска новых подходов к проблеме;***

***нешаблонность, оригинальность выдвигаемых идей;***

***универсальность метода, а недостатки:***

***непригодность при решении сложных задач, т.к.***

***МФО и все его разновидности дают только простые сочетания;***

***отсутствие правил отбора и внутренних критериев оценки получаемых идей.***

Для использования метода фокальных объектов на практике обратимся к конкретному примеру с целью рассмотрения многообразия полученных оригинальных идей. В. Ильинский (Москва) — независимый консультант по рекламе, в статье журнала «Рекламные идеи» описывает, как применение метода фокальных объектов позволило в краткие сроки придумать новый вариант постера для стирального порошка. В качестве фокального объекта была выбрана коробка несуществующего стирального порошка “Страйд”,

название которого получили, соединив наименования напитка «Спрайт» и порошка «Тайд».

В первую очередь строится таблица, выглядящая следующим образом:


Затем случайным образом выбираются еще три произвольных объекта - живых или неживых, природных или созданных руками человека - часы, кошка, вулкан. Далее к этим объектам задаются вопросы двух типов — “Какой?” и “С чем?” (в произвольном порядке), полученные ассоциации заносятся в столбцы таблицы:

<b>Часы</b>	<b>Кошка</b>	<b>Вулкан</b>
Механические	Мяукающая	Извергающийся
Электронные	Гибкая	Потухший
Сломанные	Быстрая	С лавой
Кварцевые	Усатая	опасный
Тикающие	Когтистая	огнедышащий
С подсветкой	Драная	с пеплом
Маятниковые	Облезлая	разваливающийся
Каминные	Полосатая	Дымный
Со стрелками	Хвостатая	С камнепадом
С браслетом	С мышью	С бомбами
С кукушкой	С подушечками	С лавиной

На следующем этапе к *фокальному объекту присоединяются признаки случайных объектов*. Таким образом, получены новые качества. Далее по цепочке развивают ассоциации, например:

*Механический порошок — шарики — металлические шарики, которые бьют по белью.*

*Электронный порошок — представление, как молекулы порошка оттирают грязь с помощью активного кислорода.*

*Сломанный порошок — в виде шоколадных долек — плитка белого шоколада.*

*Идея: “Страйд” — “Любимая шоколадка вашей стиральной машины”.*

*“Страйд” — “Любимая еда вашей стиральной машины”.*

*“Страйд” — “Для стиральных машин-гурманов”.*

*“Сухой корм для аквариума вашей стиральной машины” — “Страйд”.*

*“Не забудьте покормить вашу стиральную машину” — “Страйд”.*

*Кварцевый порошок — бриллианты в коробке — слоган: “Страйд” — “чистой воды”.*

*Постер: порошок сыплется из пачки в воду. Луна — через нее виден порошок — в виде алмазов. Слоган: “Все грани “Страйд”.*

*Тикающий порошок — ритмично звучащий порошок — как часы — падают частички порошка и “тикают”— коробка в виде стиральной машины — сердце — ритмичная музыка —...*

*Постер: из коробки сыплется порошок — на стол: “Ш-ш-ш-ш-ш”.*

*Идея: “Самая бесшумная в мире стиральная машина” — порошок “Страйд”— положи и достань...”*

*Маятниковый порошок — качающийся порошок — из качающейся пачки высыпается порошок и выписывает название...*

*Порошок со стрелками — часы — в виде часов песочных— песок пересыпается — точность действия, расход — порошок позволяет отмерять время — 3 ложки порошка освобождают 30 минут вашего времени — “3 ложки “Страйд” — полчаса свободы”.*

*Постер: рука держит песочные часы, открытые с двух сторон, — сверху засыпается ложкой порошок, снизу таз с бельем. Слоган: «Как измерить время с помощью стирального порошка “Страйд”?!»*

*Порошок с кукушкой — с чем-то периодически выскакивающим, отмеряющий время —...*

*Идея: “Если вы вытащили белье, а оно еще грязное — значит, 20 минут еще не прошло”.*

В результате сотрудниками компании было придумано множество модификаций порошка «Страйд», а также рекламных постеров и слоганов для каждой модификации. Необычные сочетания, новые качества возбуждают цепь ассоциаций, необходимых для творческих решений, принимаемых на деловом совещании. Не исключено, что некоторые существующие технические объекты обязаны своим созданием методу фокальных объектов: музыкальная свеча, музыкальный стакан, ароматный будильник, корабль-театр, цилиндрический дом и др.

В интерактивной литературе также описываются случаи применения метода фокальных объектов в работе со студентами, школьниками и дошкольниками, например, широко используется педагогический инструментальный отечественной теории решения изобретательских задач —

ТРИЗ, разработанной – Г.С. Альтшуллером, в которой одним из методов активизации мышления является метод фокальных объектов.

Таким образом, метод фокальных объектов может быть использован для тренировки воображения работающих специалистов в разных сферах деятельности (маркетинге, рекламе, связях с общественностью, выставочном бизнесе, менеджменте и пр.). Кроме того МФО, используемый на деловом совещании, позволяет диагностировать творческий потенциал участников, выявлять их образность мышления, мобильность и инновационность; ориентировать персонал на развитие и поиск возможностей; управлять смыслом, чтобы не только выжить в условиях интеллектуальной конкуренции, но благодаря новой компетентности и эмоциональной грамотности при внедрении инноваций создать преуспевающую организацию.

#### ***Используемая литература:***

1.Альтшуллер Г. С., Злотин Б. Л. и др. Поиск новых идей: от озарения к технологии ( ТРИЗ). - Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1989.

2.Панфилова А. П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений: Учебное пособие. – СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2005.

3.Страунинг А.М. Методы активизации мышления. – Обнинск, 1996.

4.Техническое творчество: теория, методология, практика. Энциклопедический словарь-справочник. М.: НПО "Информ-система", 1995.

5.Левитас А. Метод фокальных объектов. /<http://doc.unicor.ru/tt/504.html>  
[www.inventech.ru](http://www.inventech.ru)

7.[http://festival.1september.ru/2003\\_2004/index.php?member=101953](http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?member=101953)

8.<http://www.advi.ru/archive/article.php3?pid=276> (журнал «Рекламные идеи» (русский журнал о творческом брендинге)).

#### **Метод case-study как интенсивная технология подготовки специалистов**

***Колесникова Д.А***

Метод case-study (или, как писали в двадцатые годы, «метод казусов») был известен преподавателям экономических дисциплин в нашей стране еще в 20-е годы прошлого столетия. В сентябре 1926 года состоялась конференция преподавателей по экономическим дисциплинам в совпартшколах, на которой рассматривались вопросы применения различных методов и методик обучения, в том числе, *метод проектов или метод казусов*. В период с октября 1924 г. по октябрь 1925 г. преподаватели совпартшкол ознакомились с методом казусов в одном из американских экономических журналов (Harvard Business Review) – органе Гарвардского университета. Метод case-study, достоинства которого так хорошо понимали преподаватели экономических дисциплин, тем не менее, не применялся в

СССР достаточно долго. Интерес к нему в российской системе образования возник лишь в конце двадцатого столетия.

***Общая характеристика метода case-study (метода ситуационного обучения)***

Case-studies – учебные конкретные ситуации специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить многоаспектный анализ и принимать управленческие решения.

***Идея метода case-study***

Технология метода заключается в следующем: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и в ней отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые нужно получить студентам; при этом преподаватель выступает в роли ведущего и эксперта, фиксирующего варианты решения проблемы, поддерживающего дискуссию.

***Признаки метода case-study:***

- наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени;
- коллективная выработка решений;
- многоальтернативность решений; принципиальное отсутствие единственного решения;
- единая цель при выработке решений;
- наличие системы группового оценивания деятельности.

***Технологические особенности метода case-study.***

1. Метод представляет собой специфическую разновидность технологии ситуационного анализа, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.

2. Метод case-study выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.

3. Метод case-study в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формирования эффектов умножения знания.

4. Метод case-study интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.

5. Метод case-study выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идет процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности студентов, тогда как в методе case-study идет формирование

проблемы и путей ее решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника полной информации для осознания вариантов эффективных действий.

Основная функция метода case-study – учить студентов решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить только традиционным аналитическим способом. Кейс активизирует интерактивную деятельность студентов, развивает их аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями.

Использование метода case-study имеет явные преимущества перед простым изложением материала, широко используемым в традиционной педагогике высшей школы России.

Однако не стоит полагать, что кейсы могут заменить лекции. По мнению преподавателя Американского института бизнеса и экономики (АИБЕс) в Москве Питера Эксмана, нельзя тратить все свое время только на разбор конкретных примеров, потому что это формирует стереотипный, предвзятый подход к решению сходных проблем, и студент будет не в состоянии подняться на более высокий уровень обобщения. Кейсы показывают, как на практике применяются экономические теории; ценность таких упражнений, если они не имеют теоретической «начинки», невелика.

Кейсы отличаются от задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий, поскольку цели использования задач и кейсов в обучении различны. Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов, принципов. Обучение с помощью кейсов помогает студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему. Метод case-study относят к одному из активных методов обучения. К преимуществам метода case-study можно отнести:

- - получение навыков работы в команде;
- - выработка навыков обобщений;
- - получение навыков презентации;
- - умения формулировать вопрос, аргументировать ответ.

### ***Типы и жанры кейсов, способы их представления***

Классификация кейсов может производиться по различным признакам. Одним из широко используемых подходов к классификации кейсов является их сложность. При этом различают: - иллюстративные учебные ситуации – кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации; - учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени,

выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

- *учебные ситуации* – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;
- *прикладные упражнения*, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы.

Кейсы могут быть классифицированы, исходя из целей и задач процесса обучения. В этом случае могут быть выделены следующие типы кейсов:

- обучающие анализу и оценке;
- обучающие решению проблем и принятию решений;
- иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Приведём конкретный пример case - study по теме кризис - менеджмента и межкультурной коммуникации, относящийся к типу прикладного упражнения. Данный case был опробован в группе студентов, участников творческой мастерской игротехнического менеджмента под руководством профессора Панфиловой А.Н.

### **Case Study - Footwear International**

*Footwear International* – интернациональная компания по производству и продаже обуви. Производство было размещено по всему миру и включало 83 компании в 70-ти странах.

*Footwear Бангладеш*- начала свою деятельность еще тогда в Восточном Бенгали в 1930-х годах. В последующие годы компания расширялась всеми возможными и невозможными способами. В 1971 году управляющий директор стал единственным иностранцем в правительстве в знак заслуги его лично и компании за вклад в независимость Бангладеш.

*Бангладеш* - является самой плотно населённой страной в мире. С населением около 110 миллионов на территории 143 998 кв. км. Население страны на 85% мусульмане и в 1988 году ислам стал официальной религией Бангладеш. Приблизительно 95% население говорит на Бенгали, остальное население на племенных диалектах.

### *Инцидент*

Управляющему директору Footwear Бангладеш - Джону Карлсону показали копию дневного выпуска Meillat хорошо известной оппозиционной газеты проливийского толка. Под заголовком “Непростительная наглость Footwear” было сказано, что дизайн подошвы сандалий, производимых компанией, содержал написанное по-арабски слово “Аллах”. Далее статья

повествовала о том, что компания находится в собственности еврейской семьи и причастна к убийству палестинцев в Израиле. Статья преподносила тот факт, что слово “Аллах” было использовано в дизайне подошвы как знак глубокого неуважения к исламу.

Джон Карлсон немедленно связался с начальником отдела дизайна и попросил всю информацию о дизайне сандалий. Он уже знал, что сандалии принадлежали среднеценовому диапазону линии женской обуви, дизайн которых изменялся с учетом особенностей местного рынка. Начальник отдела дизайна доложил, что дизайн основан на изображении китайских колокольчиков, которые дизайнер купила на местном рынке. Они настолько понравились ей, что она решила использовать их в качестве основы для дизайна, который был представлен на рассмотрение и обсуждение начальнику отдела и был одобрен.

Все сотрудники в отделе маркетинга и дизайна были мусульманами. Шеф отдела дизайна также сообщил, что женщина-дизайнер, разработавшая данную модель, была очень набожной мусульманкой, родом из Бангладеш, но она не говорила и не писала по-арабски, то же самое относилось почти ко всем остальным сотрудникам отдела. Он также подтвердил, что огромное количество сотрудников в отделе видело новый дизайн пред тем как одобрить его и у них не возникло и мысли о возможных проблемах.

Сандалии не были новым продуктом на рынке, и никаких жалоб на них до сего момента не поступало. По мере того как директор перечитывал статью, он всё более недоумевал, почему был сделан акцент якобы на то, что компания принадлежала еврейской семье, хотя на самом деле семья, владевшая компанией, была христианской. Он также недоумевал, почему в статье о сандалиях придавалось такое значение студентам.<sup>1</sup>

#### *Структура проблемы*

Данный случай представляет собой непростую кризисную ситуацию в условиях нестабильной, агрессивной внешней среды. Менеджмент компании столкнулся с ситуацией, когда ему необходимо срочно (в течение суток) разработать стратегию и тактику минимизации возможного экономического ущерба от начинающегося политического скандала. При этом необходимо учитывать множество факторов как экономического, политического и социального характера.

Студенты начинают командную работу. Формируются 4 команды, причем каждая выступает в роли конкретного отдела организационной структуры: совет директоров, отдел внешних связей, отдел маркетинга и отдел дизайна. Команды отвечают на ряд вопросов-заданий, которые указаны ниже.

1. Проведите анализ внешней среды, оцените политические риски, степень угрозы и возможные последствия инцидента (используйте инструментальный SWOT - анализа. Подумайте: наказывать или нет сотрудников отдела дизайна? (Совет директоров).

2. Разработайте ваши предложения в области PR в данной ситуации. (Отдел внешних связей).

3. Что Вы предлагаете делать с выпущенной продукцией? (Отдел маркетинга).

4. Что Вы думаете по поводу дальнейшей брэндовой политики компании? (отдел дизайна).

Исходя из практики апробации приведенного выше case-study, формально можно выделить следующие этапы:

- ознакомление студентов с текстом кейса;
- обратная связь, вопросы команд содержанию ситуации;
- анализ кейса, выделение основной проблемы (основных проблем), предложение концепций и вариантов решения, внутригрупповая дискуссия;
- презентации решений команд;
- оценивание решений команд, межгрупповая дискуссия;
- подведение итогов дискуссии;
- дебрифинг;
- рефлексия.

В последние годы в связи с курсом на модернизацию российского образования в системе высшей школы в России происходит поиск новых эффективных методов обучения. Проблема внедрения *метода case-study как образовательной технологии* в практику высшего профессионального образования в настоящее время является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями:

- - первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;

- - вторая вытекает из развития требований к качеству специалиста, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в условиях кризиса.

Использование case-study в обучении студентов управленческих и экономических специальностей позволяет повысить познавательный интерес к изучаемым дисциплинам, улучшить понимание организационных процессов, экономических законов, способствует развитию исследовательских, коммуникативных и творческих навыков принятия решений.

*Список использованной литературы*

1. Федянин Н., Давиденко В. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? – Обучение за рубежом, 2000, № 7, с. 52-55.
2. Логунова Н. Обучение как общение и сотворчество. – Высшее образование в России, 2000, № 3, с. 108-110.
3. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала. Учебное пособие. СПб., 2003. С.524.
4. Панфилова А.П., Громова Л.А., Богачек И.А., Абчук В.А. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям. – СПб., Питер, 2004. С. 204-205.

## Образовательная результативность и оценка качества подготовки специалистов

---

### Образовательная результативность интенсивных технологий, применяемых в учебном процессе

*Панфилова А.П.*

Интенсивные технологии обучения имеют свою историю, как в нашей стране, так и за рубежом и эта история весьма длительная. Так, ДИ в 2007 году отмечают своё 75-летие, а метод конкретных ситуаций, как технология обучения управлению, получил известность в России ещё в начале 70-х годов. Однако и сегодня многие специалисты в сфере педагогики и молодые учёные называют технологии игрового моделирования новыми. В нашей стране это связано с тем, что во многих учебных заведениях процесс обучения строится, в основном, как и прежде, на традиционных методах: лекциях, семинарах, практических и изменить эту ситуацию в ближайшей перспективе не представляется возможным. Минимальное количество специалистов в сфере педагогики владеют и внедряют интенсивные технологии.

Если за рубежом, в США и ряде стран Западной Европы, например, метод конкретных ситуаций (МКС) в силу своей высокой эффективности получил большую популярность и стал практически основным методом обучения не только менеджменту, но и многим другим смежным дисциплинам, то в нашей стране после длительного образовательного застоя новая волна интереса к нему проявилась лишь в середине 90-х годов. Это было связано со стремлением ряда российских школ бизнеса существенно поднять уровень обучения управлению, особенно для послевузовской молодёжи, познавшей трудности деловой практики, в то же время это не сильно повлияло на традиционные учебные центры, готовящие специалистов для всех отраслей народного хозяйства. С чем это связано? На наш взгляд, причин такого положения несколько.

Прежде всего, интенсивным технологиям и их внедрению педагогов нигде не обучают профессионально, за исключением специальных тренинговых школ, как правило, работающих за рубежом. Во-вторых, технологии игрового моделирования, а речь идёт о таких из них, как: анализ кейсов и «разыгрывание» их в ролях, ролевые игры, деловые и поисково-апробационные игры, мозговые штурмы, игровое проектирование, тренинги и др., требуют наличия специфических умений и навыков, личностных характеристик, которые у многих преподавателей не всегда развиты. Речь идёт, прежде всего, о коммуникативной и интерактивной компетентности, организаторских способностях и социально-психологических умениях. Кроме сказанного, для проведения таких технологий нужна специально организованная пространственная среда («игровое поле»), гораздо больший,

чем выделяемый на лекции, регламент занятий (порой от 4-х до 8-ми часов), техническое и аудиовизуальное сопровождение, что не каждый вуз может себе позволить (См.: Л. Рай, А.П. Панфилова, Н. Стимсон).

Следующая причина связана с тем, что даже те специалисты, которые внедряют интерактивные технологии (с внутригрупповым и межгрупповым взаимодействием), игровое проектирование или анализ ситуаций в учебный процесс, недостаточно уделяют внимание их образовательной результативности, что также не способствует их распространению. Кстати, это было отмечено, как самое слабое место в игропрактике (создании и внедрении технологий игрового моделирования) и на международной конференции «ISAGA – 2006», прошедшей в июле в Санкт-Петербурге, где выступающие из разных стран акцентировали внимание на эмоциональной оценке успешности игрового обучения. Вместе с тем, при подготовке специалистов, важно добиваться не столько эмоционально удовлетворяющих результатов, сколько практически прагматических, то есть **изменения уровня компетентности, развития практических умений и навыков партнёрских отношений**, конкурентоспособного потенциала каждого обучаемого. Именно на такие образовательные услуги сегодня есть спрос, именно в них осуществляются инвестиции, так как решается глобальная задача менеджмента – управление компетентностью персонала организации.

Не способствуют широкому внедрению интенсивных технологий в процесс обучения и то, что все нормативные документы, касающиеся рейтинговых показателей оценки высших учебных заведений, а также документы по менеджменту качества, не включают этот параметр – внедрение в учебный процесс интенсивных технологий, – как оценочный для преимуществ организации. Представляется, что это связано с тем, что сами игропрактики и инновационные педагоги не всегда знают по каким параметрам (или критериям) замерять такую эффективность, а многие считают, что раз была активность обучаемых и наблюдается изменение мотивации, то этого достаточно для апробации и широкого внедрения в учебный процесс интенсивных технологий. Остаются, как правило, за бортом, критерии образовательной результативности, показатели успешности освоения практических умений и навыков, которые можно было бы использовать при нормировании и оценке эффективности качества образовательных услуг, и, в связи со сказанным, широкое распространение в учебный процесс интенсивных технологий.

Это подтверждается также тем, что публикации по этому вопросу недостаточны, за исключением литературы по тренингам, где уже делаются попытки замерить некоторые эффекты, например, при развитии коммуникативной компетентности и рассматриваются вопросы обратной связи, например, дебрифинга (См: Ю.М. Жуков, В.В. Никандров, Т. Рассел, Е.В. Сидоренко и др.). При этом авторы считают, что обратную связь можно осуществить там, где знания и навыки можно оценить как верные или

неверные, а дебрифинг (от. англ. *debriefing* – «выдаивание» знаний из участников игрового взаимодействия) может быть применён педагогом лишь в тех случаях, когда нет ни верного, ни неверного решения, - это относится к мнениям, суждениям и установкам. Центр внимания при дебрифинге перемещается с конкретного обучаемого на всю группу. Достоинством дебрифинга является подчёркнутая связь первоначальных целей обучения с обзором окончательных результатов.

Представляется, что технологии игрового моделирования будут востребованы обучающими специалистами в полную силу только тогда, когда те, кто обучают и те, кто занимаются организационным учебным менеджментом, убедятся на субъективном и объективном уровнях в их совершенно уникальных возможностях и преимуществах перед традиционными методами обучения.

Из практики известно, что большинство преподавателей, применяя интенсивные технологии, и, анализируя их эффективность, акцентируют внимание, как уже было отмечено, лишь на эмоциональной оценке, то есть на включённой активности обучаемых, высокой мотивации участия в таком занятии и желании добиться победного результата. Такое оценивание игрового обучения на основе обратной связи допустимо, даже если она (обратная связь) проводится не только в форме дискуссии, но и рефлексии. Вместе с тем такое оценивание результатов является, как правило, субъективным и осуществляется по типу: нравится - не нравится; удовлетворены – не удовлетворены.

Из сказанного, очевидно, что такой способ оценки результатов интенсивного обучения недостаточен и не убедителен. Для демонстрации его преимуществ необходимо выявлять образовательную результативность интенсивных технологий, для чего целесообразно **объективное оценивание** получаемых результатов.

Анализ педагогической литературы свидетельствует, что в процессе решения интеллектуальных задач (а именно это является предметом анализа в интенсивных технологиях) обычно действуют два типа познавательных установок – *репродуктивная* (ориентация на воспроизведение уже готового знания) и *продуктивная* (интенция на создание нового знания). *Репродуктивная установка* оказывается эффективной лишь при высказывании своего мнения, опирающегося на тот уровень знаний, которым участник располагал на начало интерактивного занятия (игры, тренинга, анализа кейса и т.д.). *Продуктивная установка*, в основе которой лежит рефлексивный компонент, более эффективна в ситуациях, когда задача для её решения требует новой информации и новых технологий решения.

Игровая имитационная (или не имитационная) технология это сложное по своей структуре образование, которое целенаправленно включает в себя оба названных уровня организации коллективного решения проблемных задач, а также необходимость коммуникативной компетентности участников

для осуществления вербализации и установления обратной связи (здесь и сейчас). Исходя из сказанного, для определения образовательной результативности можно выделить, например, три направления анализа образовательных результатов интерактивной игры: содержательно – смысловой; творчески – коммуникативный; тактико-стратегический.

Под *содержательно-смысловым анализом* подразумеваются такие способы профессионального продвижения обучаемых как сбор и систематизация информации, выделение проблемы и её основного смысла, вербализация, выделение признаков задачи или объекта, ранжирование их с точки зрения заданных приоритетов (*когнитивное мышление*); поиск возможных вариантов решения, критический анализ и контраргументация по поводу предлагаемых подходов (*дивергентное мышление*); выработка наиболее конструктивного варианта и разработка программы его реализации (*конвергентное мышление*).

*Творческо-коммуникативный подход* включает пошаговую реконструкцию продвижения слушателей по этапам решения интеллектуальной задачи: переформулирование предлагаемого варианта на основе новой технологии, исчерпание апробированных подходов, блокада содержательного продвижения (*рефлексивное мышление*), нахождение принципа решения и его реализация на основе различных эвристических и творческих приёмов (*креативное мышление*) (Р. Дилтс, М. Кипнис, Н. Матиас, С. Найт, Дж. Цезерани и др.).

*Тактико-стратегический анализ* направлен на технологию преодоления критических ситуаций в процессе интерактивного взаимодействия, оценку возникающих трудностей, связанных как с факторами рисков, так и конфликтных ситуаций внутриличностного и межличностного характера (*аналитическое и прогностическое мышление*). Поскольку компетентность человека – это элемент умственной способности, постольку, для определения её результативности (то есть приобретения, развития, изменения), целесообразно использовать известную в педагогике теорию *поэтапного формирования умственных действий*, а также технологию *пошагового отслеживания уровней освоения знаний и умений*.

При анализе результативности усвояемости информации обучаемыми можно оперировать тремя уровнями применения знаний: – *выполнение действия*, основанного на *применении знаний технологии* (алгоритмических); – *выполнение действий*, описанных обобщённой схемой, которая указывает *последовательность действий без раскрытия операций*, характерных для каждого конкретного случая или условий; – *применение знаний*, определяющих направление деятельности, но не обозначающих её способы, то есть *конкретные действия и операции* (Л.Б. Барнс, К.Р. Кристенсен, Э.Дж. Хансен).

Можно также оценивать результативность применения интенсивных технологий по следующим уровням усвоения информации:

- 1) **понимание** (ознакомление и более углублённое понимание);
- 2) выработка ценностного отношения к содержанию, **внутреннее освоение** знания в качестве убеждения личности;
- 3) **свободное оперирование** полученными знаниями.

Многолетний игротехнический опыт автора свидетельствует, что образовательной результативности на уровне применения заданной информации в нетиповых ситуациях и выработки ценностных корпоративных ориентаций: *на результат (командный) и на коллектив (игровую группу)*, а также *эффективного организационного поведения* порой удаётся добиться только после многократного проигрывания идентичных по технологии и смыслу игр с одними и теми же участниками (то есть с помощью длительного и глубокого погружения).

Большой интерес для определения образовательной результативности интенсивного интерактивного обучения представляет также выявление степени **стимулирования творческой деятельности и познавательной мотивации** обучаемых. Нам представляется, что интерактивные технологии, больше, чем какие бы то ни было другие обучающие методики, *реализуются при полной мобилизации творческого и интеллектуального потенциала* участников игровых занятий, следовательно, их можно научить генерированию идей и творческому видению новых подходов к решению проблем. Вот перечень творческих процедур, которые обычно осваивают обучаемые на интерактивных технологиях:

- самостоятельный перенос (ближний и дальний) ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию;
- видение проблемы в знакомой ситуации;
- видение новой функции объекта;
- определение структуры объекта, ситуации;
- видение альтернативы решения или его способа;
- комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новой проблеме.

Из сказанного, очевидно, что раз, для достижение игровой цели, а через неё, дидактической и развивающей, участникам интерактивных игр нужно обязательно пройти все вышеперечисленные этапы творческой деятельности, значит независимо от их желаний *происходит развитие личностного творческого и интеллектуального потенциала*, а, следовательно, можно и в этом случае говорить о повышении эффективности или об эффектах учебного процесса.

Объективную образовательную результативность интерактивных технологий можно выявить также **по параметрам обучаемости**, широко используемым в дидактике, а именно:

- **темп продвижения в новом материале**: например, рассматривать проблему освоения теоретической информации, на основе анализа цепочки: перевода *из «знаний – знакомства» в «знания – копии»* и затем, в «знания-

умения», такое отслеживание можно осуществить, делая диагностику потенциалов обучаемых «на входе», и, измеряя результативность обучения «на выходе»; **темп продвижения в новом материале**: например, рассматривать проблему освоения теоретической информации, на основе анализа цепочки: перевода из «знаний – знакомства» в «знания – копии» и затем, в «знания-умения», такое отслеживание можно осуществить, делая диагностику потенциалов обучаемых «на входе», и, измеряя результативность обучения «на выходе»; или **через лестницу компетентности**: неосознанная некомпетентность, осознанная некомпетентность, неосознанная компетентность, осознанная компетентность, с измерением её до начала обучения интенсивными технологиями и после;

- **особенности обобщения и абстрагирования признаков**: хотя участники обучения в системе подготовки и переподготовки кадров, в большинстве своём, способны на обобщения вполне самостоятельно, всё же, например, деловая или поисково-апробационная игра *обязательно ставит их перед этой необходимостью*. Участники занятия вынуждены это делать, а поскольку работа идёт в режиме группового взаимодействия, то ещё приходится постоянно объяснять другим свои мысли, аргументированно защищать их или с помощью контраргументов критически оценивать чужие подходы, то есть осуществлять вербализацию на коммуникативном и перцептивном уровнях;

- **гибкость и самостоятельность мышления**: интеллектуальная активность на игровых занятиях может оцениваться как постановка самим обучаемым развивающих целей и задач, так и осуществления деятельности по их достижению.

Следовательно, названный параметр, несомненно, развивается, улучшаются интеллектуальные возможности участников игр, тренингов, мозговых штурмов, о чём на практике свидетельствуют как экспертные оценки результатов каждой игры или тренинга, так и специально проведённые мониторинги с обучаемыми.

На сегодняшний день больше всего успехов в диагностике образовательной результативности достигли тренингисты, так как в современных бизнес-коммуникациях это практически самая востребованная интенсивная технология.

Д. Киркпатрик предложил следующую четырёхуровневую модель оценки эффективности проведения тренинга (см.: Дугина, [www.trainings.ru](http://www.trainings.ru)).

**Уровень 1. Уровень реакции.** Оценка эффективности тренинга на основе мнений (реакций) участников тренинга, изложенных в оценочной анкете, которая заполняется непосредственно сразу же после окончания тренинга.

**Уровень 2. Уровень усвоенных знаний.** Измерение знаний или системы знаний до и после тренинга даёт возможность для сравнения результатов.

**Уровень 3. Уровень сформированности навыка.** Измерение навыка до и после тренинга даёт материал для оценки эффективности обучения.

**Уровень 4. Изменение в структуре повседневной деятельности педагога.**

Включённое наблюдение, обратная связь и самооценка участников тренинга могут быть инструментами измерения эффективности обучения по данному параметру.

Для достижения этих целей по итогам тренинга можно использовать разные продуктивные *технологии обратной связи*, с помощью которых можно *определить образовательный эффект тренинга*, то есть *чему учились и чему научились участники*. Также можно получить ответы на такие вопросы, как: апробируются ли новые теоретические знания и конструктивные техники для осуществления взаимодействия, правильно ли восприняты ценностные смыслы, продвинулись ли обучаемые в освоении новой информации по общению.

Чтобы замерить эффективность тренинга, участники учебного процесса должны пройти через следующие три стадии:

- получение входной информации (теория изучаемого вопроса, комментарии, новые данные, суждения, навыки и необходимые умения);
- обработка полученной информации (анализ, переработка, закрепление и запоминание, объединение новой информации с уже имеющейся);
- представление выходной информации или обучающего результата (демонстрация освоенного знания через его публичную презентацию, демонстрацию умений и навыков).

На первом этапе необходима та обратная связь, с помощью которой тренер получает информацию, что знания восприняты и поняты правильно, об этом написано выше.

Вместе с тем практика тренинга свидетельствует, что настоящее обучение и освоение информации происходит на втором этапе, то есть на стадии «обработки информации». Именно на этом этапе участники выполняют конкретные упражнения, анализируют или «разыгрывают» ситуации, взаимодействуют. В то же время внутригрупповая работа символизирует «закрытое пространство» и поэтому у тренера нет возможности наблюдать за тем как идёт освоение знания и развитие умений обучаемых как бы «изнутри».

Уровень усвоения новых теоретических и практических знаний может быть по-настоящему оценён тренером лишь на третьем этапе, *когда заслушивается ответ, комментарий, решение, то есть когда обучаемые демонстрируют «выходную информацию»*. Только получение ответа «здесь и сейчас» или демонстрация конкретного результата, выработанного всей командой, позволяет сравнить итоги индивидуальной и коллективной деятельности с установленным стандартом или с экспертной оценкой

тренера. Параллельно оцениваются и приобретённые презентационные умения и навыки каждого участника игрового занятия и интерактивные умения, то есть способность работать в команде, эффективно участвовать в коллективном принятии решений.

Для оптимизации управления групповым взаимодействием и диагностики продвижения обучаемых в этом направлении, преподавателю необходимо вести наблюдение за работой группы, а предметом наблюдения могут быть следующие параметры:

- мотивация к обучению интенсивными технологиями;
- общая активность учебной группы;
- степень организованности и согласованности действий;
- интеллектуальная активность;
- эмоциональная напряжённость;
- особенности групповой динамики (лидерство, принятие решения);
- степень инициативности и реальный вклад каждого обучаемого в процесс принятия коллективного решения.

Таким образом, именно эта уникальная возможность, то есть получение в рамках одного занятия, а затем всего цикла, информации об усвоении теории и развитии умений и навыков, свидетельствует о больших перспективах тренинговой технологии в системе образовательных методов, хотя это возможно, на наш взгляд, и при анализе других интенсивных технологий, например, кейсов или игрового проектирования. Анализ полученных результатов позволяет, с одной стороны, оценить или зафиксировать прогресс и успешное достижение желаемого результата, с другой – выявить слабые места в программе обучения и начать коррекционную деятельность, внося изменения для получения желаемого результата, связанного с педагогической или игротехнической целью.

Осуществляя по итогам интерактивного обучения, для получения обратной связи и информации о его образовательной результативности, анализ материалов наблюдений, экспертных оценок и разнообразных опросов участников, целесообразно использовать также *методику «креативного и коммуникативного поля»*, то есть изменение интеллектуальной активности и развитие творческих способностей обучаемых должны изучаться на одном и том же экспериментальном материале, на одном цикле (от 24 до 56 час. - в одной и той же группе), то есть аудитория участников занятия стабильная (как минимум) весь цикл обучения, тогда «продвижение» становится действительно заметным. В то же время известно, что интеллектуальная активность во многом определяется мотивационной сферой личности, её мотивационной готовностью к деятельности, а она, как показывает практика, у всех слушателей разная (Р. Нирмайер, М. Зайфферт, Э. Парслоу, М. Рэй, Е.В. Сидоренко, П. Шейл и др.).

Поэтому мы убеждены в том, что хотя интеллектуальная и творческая активность участников интерактивных занятий с применением интенсивных

технологий, зависит от очень многих причин, на их индивидуальную и групповую мотивацию, чаще всего, влияет профессионализм того, кто ведёт интерактивные занятия, его коммуникативная и игротехническая компетентность.

Предложенные процедуры анализа образовательной результативности обучения с применением технологий игрового моделирования требуют от преподавателей и дидактической компетентности, то есть владения теорией и методикой разработки учебно-методического комплекса для игрового занятия и владения рефлексивным анализом и дебрифингом для подведения итогов реализации каждого игрового (обучающего) шага и для сравнения педагогических, развивающих и игровых целей обучения «на входе» с полученным результатом «на выходе» (в том числе и поэтапном); подбора интерактивных технологий и их разумного сочетания с традиционными информационными методами; целесообразной организации пространственной среды и управления перцептивной коммуникацией и взаимодействием участников для извлечения уроков и накопления позитивного опыта.

В эпоху глобальной информации современный менеджмент потребует от работающих руководителей и специалистов *инновационных технологий взаимодействия, партисипативного стиля, корпоративной организационной культуры и продуктивных моделей партнёрского общения*, что, несомненно, потребует в ближайшей перспективе от учебных заведений *опережающего обучения*, обеспечивающего такую подготовку. На наш взгляд, осуществить это возможно лишь при широком использовании интенсивных технологий, то есть ситуационных, ролевых и игровых методов обучения и развития, эффективность которых предсказуема.

#### ***Использованная литература:***

1. Барнс Л.Б., Кристенсен К.Р., Хансен Э.Д. Преподавание и метод конкретных ситуаций. Пер. с англ. – М.: Гардарики, 2000.
2. Нирмайер Р., Зайфферт М. Мотивация. Пер. с нем. – М.: Изд-во ОМЕГА-Л, 2006.
3. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала. Уч. пос. – СПб.: ИВЭСЭП, «Знание», 2003.
4. Панфилова А.П., Громова Л.А., Богачек И.А., Абчук В.А. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям. – СПб.: Питер, 2004.
5. Панфилова А.П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений. - Уч. пос. – СПб.: ИВЭСЭП, «Знание», 2005.
6. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2006
7. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения. - М.: Изд-ий центр «Академия», 2006

8. *Рассел Т.* Навыки эффективной обратной связи. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002

### **Взаимосвязь результатов и средств профессиональной подготовки управленцев**

*Б.Н. Герасимов*

Современный менеджмент требует высокого исполнительского мастерства управленцев. При этом управленческая деятельность, являясь полипрофессиональной, предполагает видеть менеджера в различных ипостасях: специалиста, руководителя, консультанта, педагога, психолога, методолога и т.д. Для такой многообразной деятельности необходимы способности, образование и практический опыт.

В настоящее время существует достаточно конкретных требований к деятельности современного управленца. Благодаря формализации менеджмента удалось выстроить требования к деятельности управленцев. Управленец должен обладать тремя группами свойств: иметь определенные личностные качества, уметь решать профессиональные задачи и уметь пользоваться технологиями менеджмента, которые обеспечивают решение управленческих задач [2].

Кроме того, было выделено несколько уровней деятельности управленцев, для каждого из которых были определены конкретные свойства по каждой группе. Это было подробно описано в работе [1]. Чем выше уровень управленческой деятельности, тем выше должны быть способности управленца и тем более эффективные образовательные технологии должны использоваться при развитии такого специалиста.

Для поддержания и развития высокого профессионального уровня управленца необходимо использовать **интенсивные образовательные технологии (ИОТ)**, которые в короткие сроки позволяют приобрести такие умения и навыки, которые вознесут его на новый профессиональный уровень мышления и деятельности [5]. Профессиональная подготовка с использованием ИОТ требует такой организации учебного процесса, при которой обучаемые получают навыки и умения в процессе преодоления противоречий, барьеров, тупиков, создаваемых новой формой постановки проблем. При этом важно, чтобы сами обучаемые были носителями этих проблем, которые им необходимо решить в мышлении и деятельности. Так как объектами обучения являются менеджеры и предприниматели, то их затруднения, как правило, связаны с реализацией ситуационной управленческой деятельности, когда нужна адекватная реакция в результате нестандартного сочетания различных факторов [4].

В результате проведенных исследований, отмеченных в работе [3], были выделены **единичные процедуры ИОТ**. К ним предлагается отнести мышление, деятельность и коммуникации, которые, в свою очередь, можно разделить на логические, социальные, психологические и технические

средства, которые чаще всего используются в операциях, составляющих технологии. В настоящее время известно определенное количество этих средств, которые можно с полным правом отнести к единичным процедурам ИОТ [4].

**Логические средства** позволяют решить предметные, профессиональные и личностные задачи и ситуации, стоящие перед специалистами.

**Социальные средства** позволяют организовать и развить коллективные мыследеятельность и мыслекоммуникации.

**Психологические средства** позволяют преодолеть ограничения, противоречия личности, стереотипы мышления, раскрыть способности, актуализировать склонности и, наконец, исследовать возможности самореализации личности в той или иной сфере деятельности.

**Технические средства** позволяют выполнить операции по формированию информации (документов) с использованием электронной и другой оргтехники. Следует отметить, что технические средства применяются практически в любой ИОТ и позволяют упорядочить информацию или наглядно её представить, но на результаты использования ИОТ оказывают незначительное влияние.

Такое разделение подчеркивает возможность приобретения способностей их освоить для дальнейшего использования, а также получения соответствующих результатов в деятельности организации. Отнесение существующих средств к каждой указанной группе ИОТ показано в табл. № 1 [4].

**Таблица 1. Средства мышления, деятельности и коммуникаций**

Логические	Социальные	Психологические	Технические
Анализ	Группообразование	Принуждение	Регистрация
Синтез	Групповая работа	Убеждение	Утверждение
Сведение	Сотрудничество	Манипулирование окружением	Объявление
Восхождение	Компромисс	Конфликт	Оформление
Индукция	Консенсус	Угроза	Согласование
Дедукция	Соревнование	Давление	Фиксация
Идентификация	Позиционная динамика		Представление
Разграничение			Ранжирование
Выделение			Копирование
Рефлексия			Рассылка
Понимание			
Непонимание			
Выращивание идеи			
Сомнение			
Критика			

Отрицание Инверсия			
-----------------------	--	--	--

Это далеко не полный перечень средств мышления, деятельности и коммуникаций, которые используются в ИОТ, а также в социальных технологиях вообще, а в технологиях менеджмента, в частности. Состав, последовательность расположения различных средств и исполнение их в образовательном процессе определяет конкретную ИОТ [4].

Рассмотрим наиболее важные результаты, которые могут быть достигнуты при использовании ИОТ в учебном процессе по работе [2].

**Содержательные результаты** могут быть следующими: понимание сущности возникшей проблемы или ситуации, четкое определение понятийного аппарата; освоение методов представления существующей и желаемой ситуаций; проблематизация имеющихся затруднений; перевод существующей проблемы в плоскость известных предметных или профессиональных задач; формулирование или идентификация существующих проблем (задач); ориентация в средствах решения задач; умение находить альтернативы и сравнивать между собой, осуществление выбора критериев и отбора альтернатив; освоение методов разработки программ, планов, проектов реализации проблем (задач).

**Социальные результаты** использования ИОТ могут быть следующими:

- освоение средств организации коллективной мыследеятельности;
- формирование мотивации к эффективному участию каждого человека в групповой работе;
- умение управлять конфликтом, стрессом;
- умение определять, выдвигать и поддерживать лидеров.

**Психологические результаты** ИОТ могут включать:

- понимание состояния людей в процессе профессиональной деятельности;
- освоение средств эффективного воздействия и влияния на людей;
- освоение средств защиты от воздействия и влияния других людей.

Основные **педагогические результаты** ИОТ ориентируются на:

- осознание своих профессиональных проблем и задание их в одно- или полипредметном поле;
- осмысление возможностей решать собственные проблемы;
- освоение средств организации мышления и деятельности людей для решения проблем (задач);
- повышение восприимчивости к инновациям;
- разрушение стереотипов мышления, осмысление средств видения себя, других, окружающей действительности;
- освоение совокупности содержательных и педагогических результатов выводит личность на уровень самоактуализации и саморазвития.

**Методологические результаты** применения ИОТ могут включать:

- приобретение способности ориентироваться в поле имеющиеся средств мышления, деятельности и коммуникаций и умение их применять в своей профессиональной деятельности;
- приобретение способности модифицировать имеющиеся методологические средства и (или) создавать новые подобные средства;
- освоение способности обучать других людей применению методологических средств.

Между средствами мышления, деятельности и коммуникаций, которые применяются в ИОТ и результатами учебного процесса прослеживаются определенные связи (рис. 1).

Рассмотрим подробнее эти связи. Деловые игры позволяют, чаще всего, выйти на определенные содержательные (освоение конкретных моделей, методов, механизмов, или следование заданным критериям) и/или социальные результаты (приобретение умения работать в группе или выразить ее мнение). При этом, в основном, используются некоторые логические (анализ, разграничение, сведение) и социальные (групповая работа) средства.



**Рис. 1. Взаимосвязь средств, технологий и результатов**

В *организационно-деятельностных играх* используется практически весь арсенал социальных (обязательно рефлексия и выращивание идеи), логических (обязательно соревнование) и психологических (обязателен конфликт) средств. Применение этих эффективных средств позволяет выйти на любые содержательные, педагогические, социальные и психологические результаты. При определенных условиях можно достичь и методологических результатов, однако, необходимо, чтобы такие задачи ставилась превентивно, методологи должны участвовать в игре и эти результаты фиксировались бы отдельно от других.

*Тренинги* ориентированы на определенные содержательные и педагогические результаты: приобретение или повышение профессионализма. Для этого используются, в основном, необходимый набор

логических средств. Если при этом используется видеоаппаратура, то процесс обучения и развития становится значительно эффективнее.

**Проблемно-ситуационные игры** ориентированы на использование преимуществ игры и тренинга, когда происходит наработка содержательного материала с одновременным приобретением навыков и умений в профессиональной деятельности. При этом задействуются логические и социальные средства.

Чем выше уровень используемых средств или их сочетание, тем на более высокие результаты можно выйти как в учебном процессе, так и после него, в деятельности управленца. Чем выше уровень деятельности управленца, тем более необходимо применять для его развития мощные средства активизации процесса обучения. Поэтому очень важно определять или диагностировать результативность игр, на которую необходимо выйти после применения того или иного интенсивного средства образовательного процесса или профессиональной подготовки управленцев, так как именно заданные результаты требуют использования конкретного сочетания средств мышления, деятельности и коммуникаций, завернутых в форму соответствующей ИОТ и затем профессионально выполненных.

Таким образом, установление взаимосвязи средств, технологий и результатов позволяет констатировать их определенное соответствие и дает возможность рекомендовать для дальнейшего использования на образовательном пространстве не только для управленцев, но и для других сфер деятельности.

#### **Использованная литература**

1. Герасимов Б.Н., Яковлева Н.Г. Профессионализм управленцев: структура, оценка, развитие. СПб. СПбГИЭУ, 2003. 273 с.
2. Герасимов Б.Н. Теория и технологии российского менеджмента: Учеб. пособие. Самара: СГАУ, 2005. 498 с.
3. Герасимов Б.Н. Игровое моделирование управленческих процессов. Самара: СНЦ РАН, 2006. 195 с.
4. Герасимов Б.Н., Каганов В.Ш., Морозов В.В. Интенсивные технологии подготовки российских предпринимателей. М.: АМиР, 2003. 360 с.
5. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учеб. пособие. СПб.: ИНЭСЭП, Знание, 2003. 536 с.

#### **К оценке результатов профессиональной подготовки менеджеров**

**Дулин Ю. Н.**

В системе профессионального образования, для выполнения его задач, создан и функционирует комплекс процедур оценки результатов профессиональной подготовки выпускников образовательных учреждений. Этот комплекс процедур оценки регламентируется государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования, которые соблюдаются вузами.

Актуальность разработки новых и совершенствования инструментов оценки результатов профессиональной подготовки специалистов возрастает по причинам осознания того, что между образованием в стране и её конкурентоспособностью имеется прямая и непосредственная взаимосвязь, из-за изменений высшего профессионального образования как в рамках Болонского процесса, так и перехода на многоуровневую систему, когда ставятся важнейшие вопросы обеспечения качества образования, организации новых видов университетов, использования предпринимательских подходов в системе образования. Постоянно выдвигаются идеи превращения оценки результатов профессиональной подготовки из инструмента контроля, надзора, измерения в стимул развития каждого участника образовательного процесса.

К действующей системе оценивания профессиональной подготовки выпускников вузов предъявляются достаточно много требований. В частности, «Применяемые модели, алгоритмы и технологии традиционного контроля базируются на системе оценивания уровня подготовленности обучаемых, не обладающей объективностью и диагностичностью, не отражающей полного множества отношений между результатами образования и определяющими их факторами, а также между результатами образования и качеством (эффективностью) выполнения выпускниками задач в различных условиях профессиональной деятельности». (1). Далее, - жёсткий контроль на «входе», слабый контроль в процессе профессиональной подготовки и формальный контроль на «выходе».

Высказывается мнение о том, что «Перспективой развития оценивания становится перенос акцента с компетентности руководителя в работе с персоналом по совершенствованию образовательного процесса на развитие образовательного учебного заведения, концепция которого предусматривает оптимальное сочетание всех видов деятельности, обеспечивающих предоставление обучающимся и обществу образовательных услуг требуемого качества» (2). Работы в области качества образования, как известно, предлагают многочисленные инструменты оценки результатов профессиональной подготовки. Так качество образования рассматривают как результат образования, применительно к учебному заведению оценку результатов образования переводят в оценку качества образовательного процесса и т. п. Соответственно оценка результатов профессиональной подготовки представляет уже целый комплекс. Рассматривая положения стандартов ISO в работе (3) сформировали своё видение проверочных и оценочных мероприятий и где как составная часть этих мероприятий, в одну группу объединили всестороннюю проверку и оценку результатов «образовательного процесса, деятельности его участников, и учебного заведения. В том числе: профессиональная подготовленность (квалификация) выпускников; обученность и воспитанность выпускников учебного заведения; личностные достижения учащихся и инженерно-педагогических

кадров; результаты совершенствования образовательного процесса; достижения образовательного заведения, уровень его влияния на социум, другие образовательные системы; выполнение учебно-производственного плана, запланированных мероприятий и т.д.». В работе (4) отмечается, что «Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует, что показателями качества результатов образования можно назвать: широту опыта; уровень усвоения деятельности; качество и прочность усвоения; осознанность выполнения действий; обобщённость действий; автоматизацию умений». В работе (5) к «важнейшим критериям, образующим критериальный комплекс оценки качества функционирования учебного заведения отнесли следующие 6 критериев: многоуровневости, универсальности, многовариантности, гибкости, многофункциональности, социально-профессиональной подготовленности». Каждый критерий, в свою очередь, включает в себя многочисленные показатели оценки, доводя их общее количество до 50. Недостатком многочисленных инструментов оценки результатов профессиональной подготовки является, на наш взгляд, отсутствие или слабая методологическая база. Отсюда, при создании системы оценки результатов профессиональной подготовки, - громоздкость, слабая увязка критериев между собой и вынужденные попытки с помощью использования большого количества критериев дать оценку результатам различным аспектам профессиональной подготовки.

В последнее время в системе высшего образования выделилось два направления развития оценки результатов профессиональной подготовки. Одно направление связано с внешней оценкой учебного заведения (учебной организации) и второе направление связано с оценкой результативности профессиональной подготовки самого выпускника вуза. Для объяснения необходимости внешней оценки в системе высшего образования часто ссылаются на статью М. Дж. Фрезера «Проблема качества», где выделены пять возможных целей такой оценки «1. Выявление качества; 2. Проверка достижения отправных стандартов, определяемых извне, на минимальном или отправном уровне; 3. Проверка достижения целей, определённых самими учебными заведениями; 4. Проверка эффективности использования средств, вложенных в образование; 5. Выявление и распространение положительного опыта» (6). Внешняя оценка в системе высшего образования обычно используется при аккредитации, лицензировании образовательной организации. В литературе по проблеме приводят данные, что оценочными показателями при аккредитации вузов, например, в США являются: «целостность, цели, управление, образовательные программы, кадры, учебные ресурсы, общественные службы, материальные и финансовые средства, программы подготовки, ответственность вуза». В Англии - «образовательные программы, преподавание, обучение, общественные службы, учебные ресурсы, достижения и гарантии качества» (7).

По нашему мнению, большее значение имеют не столько оценочные показатели, сколько критерии, которыми пользуются при оценке. Общими критериями аккредитации вуза в США являются: «1. Вуз имеет определённые цели; 2. Имеет необходимые ресурсы для достижения поставленных целей; 3. Может продемонстрировать достижение целей; 4. Имеются основания полагать, что учебное заведение и впредь будет достигать поставленных целей» (8). Именно оценка реализации целей, демонстрация способности достижения целей и уверенность в том, что достижение поставленных целей не случайность, определяют статус вуза и эффективность выбранной стратегии развития. В то же время для Англии «Цели учебного заведения не являются предметом экспертизы. Гораздо важнее установить: позволяют ли установленные цели достичь желаемых результатов» (9).

Второе направление, представляя оценку результативности профессиональной подготовки самого выпускника вуза характеризуется тем, что, в литературе отмечают наличие несколько подходов к оценке компетентности специалиста. В основном они применяются в процессе полноценной профессиональной деятельности, но могут быть перенесены и в образовательную среду. Наиболее полно подход к оценке компетентности разработан в отношении профессиональных качеств работников сферы управления. Существуют следующие концепции оценки компетентности:

1. Концепция оценки качества подготовки специалиста; наиболее целостно реализуется в рамках «Центров Оценки Качества» (материалы «Международной Ассоциации Оценщиков»).

2. Концепция оценочного сопровождения или «процессуальной оценки» деятельности специалиста.

3. Концепция оценки общей компетентности через описательные характеристики ценностных ожиданий и событийно-поведенческие интервью (работы Дж.Равена и Р.Стемберга).

4. Концепция комплексного тестирования допрофессиональной и профессиональной компетентности в процедурах GMAT (General Management Attitudes Test).

Анализ такого комплексного международного инструмента как тест GMAT (для обучающихся и профессионалов в сфере менеджмента) показывает, что его структура и методология сопоставима со сложившимся пониманием компетентности в сфере педагогической деятельности. Основной категорией теста является «задача», для решения которой (в форме развёрнутого эссе) требуется соответствующая компетентность, проявляющаяся в наличие у субъекта:

- конкретных (актуальных) знаний, необходимых для конструирования, моделирования и проектирования искомых решений;
- умений и навыков (обобщённых и конкретных), позволяющих осуществлять процесс создания «продукта» (интеллектуального, творческого

и др.), который, в свою очередь, направлен на изменение (совершенствование) актуальной для субъекта профессиональной практики;

- субъектного отношения к целям, процессу и результатам осуществления деятельности в рамках своей компетентности, т.е. мотивы, ценности и ориентиры, которыми руководствуется субъект в процессе решения задачи.

Подчеркнём, что разработанные в современной науке концепции оценки компетентности предусматривают обязательное наличие у этого процесса двух равноправных «сторон»:

1. Внешнюю, выраженную в «объективизированном» компоненте оценки, когда решение субъектом той или иной тестовой задачи оценивает эксперт.

2. Внутреннюю, выраженную в «субъективизированном» компоненте, когда субъект оценивает себя сам. (10).

Разработанная нами концепция профессиональной подготовки менеджера, обладающего необходимыми компетентностями, профессионального и конкурентоспособного предполагает концепцию инструмента оценки результатов профессиональной подготовки исходя из системного подхода, когда сама профессиональная подготовка рассматривается как сложная целенаправленная система со всеми вытекающими характеристиками. Получение новых знаний о параметрах такой системы, взаимосвязях между ними и проектирование системы профессиональной подготовки осуществлялось нами с использованием такого инструмента системного подхода как «динамика системы» (11).

В результате выяснилось, что важнейшими элементами системы профессиональной подготовки менеджеров являются изменения: самого образа менеджера; позиции (целей) учебного учреждения; в «поведении рынка»; самих обучающихся; внутренних процессов; адаптация учебного учреждения к действующим реальным условиям. В связи со сказанным, инструмент оценки профессиональной подготовки менеджера в вузе включает в себя оценивание следующих элементов:

- образа менеджера, исходя из которого, осуществляется профессиональная подготовка;
- позиций (целей) образовательной организации;
- особенностей изменения рынка и востребованности выпускников вуза на рынке труда;
- изменений самих обучающихся, особенно, в части их мотивированности в освоении своей профессии;
- специфики внутренних процессов (изменения перечня и разнообразия образовательных программ, изменения в технологиях обучения, с расширением интенсивных технологий обучения и развития);

- адаптации образовательного учреждения к внешним условиям (способности реализовывать стратегические цели и образовательные условия).

Сущность оценки результатов профессиональной подготовки заключается в *оценке соответствия системы профессиональной подготовки менеджеров и системы профессиональной подготовки менеджеров в образовательной организации*. Критерием оценки результатов профессиональной подготовки менеджеров являются цели образовательной организации и их реализация по достижению заданного образовательного результата. Цель образовательной организации по достижению заданного образовательного результата предварительно переведена нами в условия профессиональной подготовки менеджеров через цели самих обучающихся, цели самой образовательной (обучающей) организации во внешней и внутренней среде (12, 13).

В таблице 1 приведён возможный формат оценки результатов профессиональной подготовки менеджеров образовательной организации, в зависимости от того, как реализованы цели по достижению заданного образовательного результата в элементах системы профессиональной подготовки менеджеров.

Представленный формат оценивает соответствие: образа менеджера, исходя из которого осуществляется профессиональная подготовка, ожидаемому представлению обучаемых, востребованности именно таких менеджеров на рынке труда, наличию разработанных программ профессиональной подготовки таких менеджеров.

На правомерность такого подхода к оценке профессиональной подготовки менеджеров указывают выше приведённые подходы к внешней оценке деятельности учебного учреждения. При данном формате оценивания решается задача переноса акцента оценивания на способность достижения заданного образовательного результата, развития образовательной (обучающей) организации и адаптацию к условиям рынка. Представленный нами формат оценки профессиональной подготовки предполагает использовать для внешней оценки следующее утверждение: «лучшие университеты видят свою стратегическую задачу в том, чтобы реально открыть своим выпускникам возможность быть конкурентоспособными в динамически развивающейся глобальной рыночной экономике. В данных вузах стандартом образования стал **комплексный образовательный «продукт = «теоретические знания» + «практика» + «карьера»**. Только вузы с развитой системой деловых связей, профессиональной ориентацией, эффективной организацией производственной практики и распределением студентов могут преодолеть такие «входные барьеры» в современную индустрию образования». (14).

Таблица 1.

<b>Система профессиональной подготовки менеджеров</b>	<b>Оценка результатов профессиональной подготовки менеджеров</b>		
	<b>Критерии (реализация целей)</b>		
	<b>обучающихся</b>	<b>внешних</b>	<b>внутренних</b>
<b>Образ менеджера.</b>	Наличие представления о заданной цели и результате профессиональной подготовки - профессиональном, конкурентоспособном менеджере владеющим компетентностями, опережающими общественное развитие и, исходя из которого, осуществляется профессиональная подготовка.	Поддержка конкурентоспособности и условий достижения образовательного результата. Подготовленные менеджеры востребованы на рынке труда.	Поддержка конкурентоспособности, достижение образовательного результата, адаптация к действующим условиям, изменение процессов.
<b>Позиция (цели) учебного учреждения.</b>	Количество выпускников работающих по специальности на управленческих должностях и их складывающаяся карьера.	Наличие стратегических целей приобретения необходимых ресурсов, доходности, прибыльности и т. д., позиция по отношению к конкурентам.	Организация учебной деятельности в соответствии с профессиональными учебными программами.

<b><i>Поведение рынка</i></b>	Приобретение основных (инструментальных) компетентностей, позволяющих занять управленческие должности и реализовать карьеру, умение исполнять роли менеджеров.	Доля рынка (позиция) на рынке профессиональной подготовки (образовательных услуг), разнообразие образовательных программ.	Организация оценки профессионально – квалификационной подготовленности (компетентности) по утверждённым программам профессиональной подготовки.
<b><i>Сами обучающиеся</i></b>	Профессиональное образование по специальным программам, приобретение профессии и квалификации менеджера, диплом государственного образца вуза, имеющего признание всеми участниками рынка труда.	Социальная ответственность вуза, производительность .	Активная позиция в освоении учебных программ и решении профессиональных задач, профессионализация своей личности.
<b><i>Внутренние процессы</i></b>	Профессионализация своей личности обеспечивающую идентичность менеджера.	Управление образовательной организацией, конкурентоспособный персонал. Технологии обучения чётко ориентированные на достижение образовательного результата.	Технологии обучения, чётко ориентированные на достижение образовательного результата, создание условий обучения решению профессиональных задач и ситуаций.

<b><i>Адаптация к действующим условиям.</i></b>	Приобретение личных качеств конкурентоспособности в организации и на рынке труда.	Инновации - способность создавать новые образовательные услуги и программы, реализовывать стратегические цели.	Наличие разнообразия современных разработанных учебных программ высшего профессионального образования, программ послевузовского образования, специальных курсов повышения квалификации.
---	---	--	---

Резюмируя сказанное, следует отметить, что перспективный инструмент оценки результатов профессиональной подготовки исходит из системного подхода, при котором сама профессиональная подготовка рассматривается как сложная целенаправленная система. Инструмент оценки профессиональной подготовки предполагает обязательную оценку всех вышеперечисленных составляющих системы. Сущность оценки результатов профессиональной подготовки заключается, как уже было отмечено, в оценке соответствия системы профессиональной подготовки менеджеров и системы профессиональной подготовки менеджеров в образовательной организации. Важным критерием оценки результатов профессиональной подготовки менеджеров являются цели образовательной организации и их реализация по достижению заданного образовательного результата.

#### **Использованная литература:**

1. Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трпицын С. Ю. Управление качеством образовательного процесса. Монография. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2001 стр. 234.
2. Ивлиева А. И. Панасюк В. П. Чернышова Е. К. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. Монография. – СПб.: Институт профтехобразования РАО 2001. стр. 25.
3. Ивлиева А. И. Панасюк В. П. Чернышова Е. К. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. Монография. – СПб.: Институт профтехобразования РАО 2001. стр. 54.
4. Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трпицын С. Ю. Управление качеством образовательного процесса. Монография. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2001 стр. 151.
5. Ивлиева А. И. Панасюк В. П. Чернышова Е. К. Концептуальные

основы построения системы качества профессионального образования. Монография. – СПб.: Институт профтехобразования РАО 2001. стр. 112.

6.Ивлиева А. И. Панасюк В. П. Чернышова Е. К. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. Монография. – СПб.: Институт профтехобразования РАО 2001. стр. 7.

7.Ивлиева А. И. Панасюк В. П. Чернышова Е. К. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. Монография. – СПб.: Институт профтехобразования РАО 2001. стр. 23.

8.Ивлиева А. И. Панасюк В. П. Чернышова Е. К. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. Монография. – СПб.: Институт профтехобразования РАО 2001. стр. 8.

9.Ивлиева А. И. Панасюк В. П. Чернышова Е. К. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. Монография. – СПб.: Институт профтехобразования РАО 2001. стр. 17.

10.Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография. Под редакцией проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой, проф. А. П. Тряпицыной. – СПб.: изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. стр. 32.

11.Дулин Ю. Н. Методологический подход к исследованию профессионального образования менеджеров. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена №5(12): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения): Научный журнал. – СПб., 2005.

12.Дулин Ю. Н. Цели профессиональной подготовки менеджеров как становление профессиональной компетентности. Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова №1 2006. Научно-методический журнал.

13.Дулин ю. Н. Концепция профессиональной подготовки менеджеров. Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.

14.Конкурентоспособность выпускника педагогического университета. Коллективная монография. И.Б. Готская, В.М.Жучков, Е.С. Заир-Бек, С.А. Потачёв, А.П. Тряпицына; под общей редакцией С. А. Потачёва. – Сп.б.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. Стр. 24.

=====

**Новые книги и учебные пособия ведущих специалистов  
по игровому моделированию и интенсивным  
технологиям обучения**

---

---

**Готовность к следующему инновационному шагу  
в преобразовании современного образования**

*Ленчевский О.М.*

Нынешнее состояние образования нигде никого не устраивает: ни в Европе, ни в Америке, ни, тем более, в России. Не находя или страшась кардинальных мер по перестройке образовательных систем, правящие круги богатых стран «накачивают» существующую бесконечно устаревшую и практически бесперспективную систему образования новейшими технологиями и информационными средствами. При этом все увеличивается комфортность условий в учебных заведениях для обучаемых и обучающихся, но желаемые цели всё же остаются зачастую недостижимыми.

Ввиду этого и по некоторым другим причинам, в ведущих странах мира проводится интенсивная работа по привлечению наиболее талантливых выпускников и студентов ВУЗов из Восточной Европы и развивающихся стран. Очевидно, что это не только частично решает задачи системы образования по обеспечению страны высококвалифицированными специалистами, но и обогащает страны с самым высоким уровнем жизни, усиливая их интеллектуальный потенциал, одновременно с этим, ослабляя и тормозя развитие возможных их будущих конкурентов. Об этой проблеме говорить не принято, но решать ее необходимо.

Что же в этой ситуации делать странам, теряющим «мозги», к которым относится в том числе и Россия, а также страны СНГ и все развивающиеся государства? Прежде всего, необходимо понять, что увеличение финансирования образования в нашей стране, что, безусловно делается в последние годы, является **необходимым** условием преодоления нынешнего состояния образования, но, на наш взгляд, **недостаточным**. Это подтверждается опытом США и Западной Европы, где условия работы учителей и преподавателей средней и высшей школ, а также учеников и студентов на порядок выше наших, а результаты не удовлетворительны.

Как нам видится, Президентская Программа преобразования образования в нашей стране предусматривает 3 главных составляющих:

1. Сделать работу учителя школы и преподавателя ВУЗа достойной (а еще лучше – престижной!).

2. Создать в школах и ВУЗах современную учебно-материальную и информационную базу.

3. Значительно улучшить качество обучения и комфортность условий для учащихся и студентов.

Сколько на решение этих проблем потребуется средств и времени, пока не определили, но радует уже то, что «процесс всё-таки начался, что позволяет надеяться, что Россия не только будет «догонять Европу и Америку» по состоянию образования, но и приступит ко второму шагу – кардинальной перестройке всей системы образования. Это даст возможность решить и главную задачу нашей страны – резкого подъема национальной экономики.

Анализ мирового опыта свидетельствует, что в новой системе образования обучение будет осуществляться, в основном, активными и интенсивными методами, с учетом индивидуальных особенностей каждого обучаемого, с широким применением компьютеров, а также технологий имитационного моделирования и игр, использующих новейшие достижения науки и техники.

Как показывает имеющийся в России опыт, построенное таким образом обучение, дает возможность значительно повысить его эффективность, развить у большинства обучаемых творческое мышление, умение работать в команде, использовать коллективную мыследеятельность и интеллектуальный потенциал своих единомышленников для решения профессиональных и личных задач. Накопленный российский опыт группового обучения, консультирования, творческой и управленческой работы – готовая база для совершенствования и создания новых технологий обучения в ВУЗ-ах, институтах системы образования взрослых, обучения в старших классах средней школы (лицеях, техникумах, колледжах).

Это интеллектуальное богатство создавалось в нашей стране в течение десятилетий десятками людей, которые были объединены в Ассоциацию разработчиков игрового социального имитационного моделирования (АРИСИМ), а в игровом движении участвовали сотни преподавателей ВУЗ-ов, институтов повышения квалификации, техникумов и школ. Кроме образовательных задач решались и многие другие.

К сожалению, «смутное время» 90-х годов в нашей стране разрушило сложившуюся систему Школ деловых игр, а появление большого числа слабых негосударственных ВУЗ-ов и «непрофильных» факультетов в государственных ВУЗ-ах «размыло» начинающую складываться систему игрового обучения. Однако сохранились «очаги» этого движения 70-х – 80-х г.г. в некоторых «сильных» государственных и негосударственных ВУЗ-ах, где сегодня успешно применяются и развиваются методы активного обучения и игровые технологии.

Кроме того, несомненно, важным достижением последнего десятилетия является то, что отдельным «подвижникам» игрового движения удалось обобщить наработанный страной и за рубежом опыт игрового и

имитационного моделирования, систематизировать, развить и издать его в виде солидных книг и монографий.

Это наше национальное интеллектуальное достояние, приведенное в систему и философски обоснованное, является, на наш взгляд, одним из мощных оснований, с которого российская система образования шагнет вперед из вялотекущего застоя и деградации в использовании интенсивных технологий. Хотя таких авторов и немного, но их вклад в развитие игрового моделирования значителен.

Ниже приводим библиографическую справку с краткими аннотациями работ трех разноплановых, но дополняющих друг друга ведущих в нашей стране специалистов-игротехников, разработчиков деловых игр. изданных за последние пять лет..

-----  
**Борис Никифорович Герасимов.**

Доктор экономических наук, профессор кафедры менеджмента Международного института рынка (г.Самара). Действительный член Международной академии акмеологических наук и Международной академии корпоративного управления.

Основные научные направления – теория управления экономическими системами, корпоративное управление, профессионализм управленцев, технологии менеджмента, игровое моделирование управленческих процессов.

Автор более 500 опубликованных научных работ, в т.ч. 13 монографий и 52 учебных и методических пособий. По интенсивным технологиям обучения было выпущено с участием Б.Н. Герасимова около 80 работ, в т.ч. 3 монографии и 3 учебных пособия.

Игровыми технологиями начал заниматься с 1978 г., благодаря знакомству с М.М. Бирштейн. Организатор нескольких школ-семинаров в Самаре по интенсивным технологиям обучения. Руководитель игротехнической команды в Самаре, которая провела более 20 игр по решению организационных и управленческих проблем.

*Основные труд:*

***Герасимов Б.Н., Морозов В.В. Интенсивные технологии обучения предпринимательству и менеджменту. – М.: МГУП, 1999. – 148 стр.***

В настоящей монографии рассматриваются наиболее известные в России технологии обучения менеджеров и предпринимателей – даются характеристики каждой технологии, методики её разработки и области применения, также приводятся показатели эффективности.

В основу работы положены материалы российских специалистов в области педагогических технологий и образовательных инноваций.

Книга предназначена для преподавателей и консультантов образовательных учреждений, которые занимаются подготовкой, переподготовкой и развитием профессиональной компетенции персонала для

организаций рыночной ориентации, а также может быть полезна специалистам, занятым в сфере предпринимательства и менеджмента.

*Герасимов Б.Н., Каганов В.Ш., Морозов В.В. Интенсивные технологии подготовки российских предпринимателей. М.: АМиР, 2003. 360 с.*

В настоящей монографии рассмотрено состояние дел в подготовке кадров для российского предпринимательства. Определено место интенсивных технологий обучения в подготовке квалифицированных специалистов. Даны характеристики наиболее известных технологий обучения, используемых в России для подготовки предпринимателей с указанием характеристик каждой технологии, методики ее разработки, области ее применения. Представлен также опыт работы по подготовке предпринимателей, показатели эффективности использования интенсивных технологий обучения.

*Герасимов Б.Н. Игровое моделирование управленческих процессов. Самара: СНЦ РАН, 2006. 195 с.*

Управленческая деятельность базируется на формулировании проблем и принятии управленческих решений. Одной из наиболее эффективных технологий, организующих коллективное мышление и деятельность групп специалистов, является игровое моделирование. Проблемно-ситуационные игры, в рамках которых осуществляются процедуры системного подхода, нацелены на четкое формулирование проблем и поиск оптимальных средств их решения.

### **Альвина Павловна Панфилова.**

Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, академик Балтийской Педагогической Академии, доктор педагогических наук, профессор кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ имени А.И. Герцена. Руководит на факультете управления РГПУ им. А. И. Герцена творческой мастерской «*Игротехнический менеджмент*»,

Основные научные направления: деловая коммуникация в профессиональной деятельности, управление персоналом, психология менеджмента, презентации, имидж делового человека, продвижение товаров, игротехнический менеджмент.

Автор 188 публикаций, среди них более 10 монографий и учебных пособий. Начала заниматься игровым моделированием с 1978 года. Защитила докторскую диссертацию по использованию интерактивных технологий в подготовке менеджеров социально-культурной сферы. Разработчик целого ряда игр, признанных и принятых для внедрения специалистами разных вузов страны: «ГЕРАКЛ», «ЗАПРОС», «Аттестация», «РАНАДО», «Конфликт», «Презентация», «Имидж менеджера», «Стиль», «Деловые

беседы» и др. Является автором поисково-апробационных А.П. Панфилова является руководителем секции методов активного обучения и интенсивных психотехнологий в образовании. В РООУ БПА.

*Основные труды:*

***А.П. Панфилова. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития. Практическое руководство: - СПб: Общество «Знание». ИВЭСЭП, 2002, 657 с.***

Книга содержит описание интерактивных технологий, применяемых в обучении и организационном развитии персонала: имитационных, организационно-деятельностных, инновационных, деловых и ситуационно-ролевых игр; методов активизации учебного процесса: кейсов, традиционного анализа ситуаций, инцидента, информационного лабиринта (почта руководителя), «разыгрывания» ролей; методов генерирования идей: мозговая атака, синектика, метод ассоциаций; метода тренинга: межличностного взаимодействия, сензитивности, корпоративного и видео-тренинга. Все технологии представлены с учётом их специфики, возможностей применения, преимуществ и ограничений, ***практическими иллюстрациями***, руководством к применению. Предназначена для преподавателей, менеджеров по персоналу, руководителей учебных центров, тренеров, консультантов, психологов, специалистов и всех, интересующихся игровым моделированием.

***Панфилова А.П., Громова Л.А., Богачек И.А., Абчук В.А.***

***Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям /Под ред. проф. Соломина Ю.Н. – СПб.: Питер, 2004, 240 с.***

Данное учебное пособие является полным практическим руководством по кейс-технологиям для преподавателей, практикующих игровое имитационное моделирование, как начинающих, так и тех, кто уже много лет внедряет метод анализа ситуаций. В пособии даётся развёрнутая теоретическая характеристика всех методов, относящихся к ситуационным (кейс-стади, ситуационных задач и упражнений, кейсов, инцидента, «разыгрывания» ситуаций в ролях, информационного лабиринта, игрового проектирования и др., показана их специфика, целевое предназначение, механизм реализации, достоинства и недостатки.

***Панфилова А.П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений: Учебное пособие. – СПб.: ИВЭСЭП, «Знание», 2005. – 317 с.***

В учебном пособии «Мозговые штурмы для коллективного принятия решений» читателю предлагается практическое руководство по ***деловым совещаниям и мозговым штурмам***, а также их разновидностям - синектике, методу ассоциаций, методу Дельфи, методу фокальных объектов, К-Джей и др., для принятия инновационных и конкурентоспособных коллективных управленческих решений. Книга представляет также коммуникативный инструментарий делового взаимодействия и стимулирования творческой активности участников совещания. В ней представлены разно-

образные техники подготовки, проведения, регламентации и завершения совещания; постановки вопросов и формулирования ответов на них; организации продуктивной дискуссии, эффективного слушания и «считывания» невербальных сигналов; выявления типов участников совещания и влияния на них; практического использования креативных технологий в коллективном принятии решений; осуществления критики и экспертизы предложений.

***Панфилова А.П.***

***Игровое имитационное моделирование в деятельности педагога: учебн. пособие для студентов высш. учеб. заведений /Под общей ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой.- М.: Изд-ий центр «Академия», 2006. – 368 с.***

Книга написана в виде вопросов и ответов. Она содержит описание технологий игрового имитационного моделирования, применяемых в практике подготовки специалистов: имитационных, деловых и ситуационно-ролевых игр; методов активизации учебного процесса: кейсов, традиционного анализа - кейс-стади, инцидента, информационного лабиринта, игрового проектирования, «разыгрывания» ролей, групповой дискуссии, ассесмент-центров; методов генерирования идей: мозговая атака, брейнрайтинг, синектика, метод ассоциаций, метод Дельфи; методов тренинга: межличностного взаимодействия, сенситивности, корпоративного и видеотренинга и др. Все технологии представлены как руководство для преподавателя к использованию их в учебном процессе, с учётом специфики, целей и задач, возможностей применения, преимуществ и ограничений, рисков, трудностей и эффектов внедрения, сопровождаются практическими советами и иллюстрациями. Особое место в книге уделено вопросам преодоления трудностей и организации обратной связи для определения образовательной результативности: рефлексивному анализу, дебрифингу, послеигровой дискуссии, экспресс – диагностике.

***Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: Учебн. пособие для студ. высших учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 336 с.***

В учебном пособии раскрываются основы и возможности тренинга педагогического общения, который называют также тренингом коммуникативной компетентности, его методологические аспекты, виды, цели, содержание и специфика, практические подходы к организации и проведению, формы и методы работы.

Кратко и в доступной форме в учебном пособии излагаются базовые теоретические и практические сведения по содержательной стороне тренинга педагогического общения: роли, цели, виды и функции общения; модели и стили; вербальные и невербальные средства коммуникации; типы коммуникативных партнёров и мотивационные особенности собеседников; модели поведения и способы наблюдения за ними. Существенное место в

учебнике отведено технологии проведения тренинга, труду тренера, требованиям к его личности, имиджу и компетентности, проблемам «выгорания» и профессиональной подготовки.

Учебное пособие оснащено практическим инструментарием для проведения тренинга педагогического общения: тестами, игровыми упражнениями, кейсами, имитационными играми, методиками диагностики эффективности.

### **Олег Владимирович Шимельфениг.**

Кандидат философских наук, доцент, начал исследовать и конструировать теоретико-игровые модели с 1969 г. С 1984 г. участвовал в организационно-деятельностных играх Щедровицкого Г.П. С 1985 г. организовал разработку оригинальных проблемно-деятельностных игр (ПДИ) в Саратове, которые проводились затем во многих регионах России (Москва, Санкт-Петербург, Нижневартовск, Ангарск, Краснодар и др.). Участвовал в Ленинградских Школах ДИ с 1987 г. Применял игровые технологии в реорганизации и становлении предприятий и их подразделений, в консультировании и в обучении. Разработал с саратовскими специалистами несколько типов ПДИ; тренинги: «Эффективный персонал», «Результативный менеджмент», «Социальная компетенция и менеджмент проекта. Проектирование жизни», «Формирование стратегии развития компании»; курсы для юристов-информатиков СГУ с элементами тренинга и ДИ: «Концепции современного естествознания», «Модели поведения и конфликта», «Правовые и управленческие аспекты качества», «Управление проектом» и др. Им опубликовано более 50 статей по игровому моделированию. Автор монографии «Сюжетно-игровой подход к моделированию сложных систем», Саратов, 1983 г. Соавтор 2-х монографий «Игровая имитация в развитии интеллекта», Новосибирск, 1988 г.; «ПДИ как метод управления общественным развитием», Саратов, 1989 г. Автор монографии «Живая Вселенная»

*Основные труды:*

***Шимельфениг О.В. Живая Вселенная. Сюжетно-игровая картина мира. XXI век: «САМОЗАВЕТ» или «САМОАПОКАЛИПСИС»: Саратов «Научная книга», 2005, 688 с.***

В данной книге О.В. Шимельфенига излагается «эпопея» познания автором мира и себя, в результате чего он приходит к концепции **сюжетно-игровой картины мира**. Автор исходит из философского заключения-обобщения: в мире, по сути, нет «объектов», вещей как таковых, самих по себе, т.е. не зависящих от всей совокупностей мировых событий. Каждая «вещь» существует лишь постольку, поскольку имеет определенные роли-взаимодействия в потоке этих событий. Книга состоит из четырех глав: I. Картина мира как личный философский поиск и проект; II. Как мы понимаем и познаем мир; III. Начала Бытия – круг «постулатов существования»; IV.

Мир как Божественная Игра в «Вечной философии»; и трех Приложений: 1. Сюжетно-игровой подход в естествознании; 2. Управление, обучение и игра; 3. Образ Космической игры в художественной литературе. В приложении 2, в частности, достаточно подробно рассматриваются проблемно-деловые игры, разрабатываемые по инициативе автора, и практика их применения – как раз для выработки согласованных коллективных действий по сотворению общей реальности с максимальным учетом индивидуальных интересов и точек зрения всех участников.

=====

## ИНФОРМАЦИЯ ПРЕЗИДИУМА БПА:

### Международная регистрация «Вестника БПА» (в Парижском центре ISSN (ЮНЕСКО))

"Naulin, Irina" <naulin@issn.org>

Тема: **ISSN** request for "**Vestnik BPA**" (RUS) Дата: Thu, 16 Feb 2006 14:27:45 +0100

Кому: <volkov\_bpa@rambler.ru>

Копия: "Alain Roucolle" <roucolle@issn.org>

-----

**Dear Mr. Volkov I.P.**

Further to **your ISSN** request of **11 February 2006**, I am pleased to inform you that your serial has been recorded in the ISSN Register as follows:

ISSN 1818-6467

**Key title: Vestnik Baltijskoj pedagogiceskoj akademii**

**Abbreviated key title: Vestn. Balt. pedagog. akad.**

**Variant title (RUS): «Vestnik BPA»**

According to the ISO standard on ISSN, the **ISSN** number must be printed prominently on each issue of your publication, preceded by the letters **ISSN**, preferably in the upper right hand corner of the cover.

This **ISSN** is valid until the above title remains unchanged. If you intend to change it, please inform us (and send the appropriate photocopies) so that we may decide if a new **ISSN** assignment is needed.

Other changes such as the publisher's name, place of publication (town / country of publication), frequency ... do not affect the **ISSN**, but we wish to be kept informed (with the appropriate photocopies) so that we may update the bibliographic data in our records.

May I draw your attention to the fact that distinct **ISSN** have to be assigned if different versions of your serial such as languages, online, CD-Rom, etc. are published?

If so, could you please fill in the application form for each one and send us :

- a copy of the title screen or homepage of the publication, with the URL (and a password if necessary) for an online version,
- a sample issue or copies of the label or carrier with the publisher's name & address for a CD-ROM version.

Finally, please note that you can access the ISSN Register, through a Web interface (The **ISSN Portal**). In order to obtain a one month free trial access please fill in the request form available at <http://portal.issn.org>.

Please note that the **ISSN** assignment is free of charge.

Do not hesitate to contact us or visit our web site ([www.issn.org](http://www.issn.org)) for any further information.

Thanking you for your kind cooperation in this matter,

I remain,

**Yours sincerely,**

**Alain Roucolle (Mr.)**

[roucolle@issn.org](mailto:roucolle@issn.org) Centre International de l' **ISSN**

20, rue Bachaumont 75002 PARIS France

Fax 33 (1) 44 88 60 96

-----  
**Уважаемый г-н Волков!**

В ответ на ваш запрос от 11 февраля 2006 года, я рад сообщить вам, что ваш порядковый номер был зарегистрирован в ISSN реестре как:

**ISSN 1818-6467**

Основное название: **Vestnik Baltijskoj pedagogicekoj akademii.**

Сокращенное название: **Vestn.Balt.pedagog.akad.**

Вариант титула: **Vestnik ВРА.**

Согласно международному **ISO** стандарту на **ISSN**, номер **ISSN** должен начинаться с букв **ISSN** и быть напечатанным на каждой публикации вашего издания предпочтительно в правом верхнем углу обложки.

Ваш номер **ISSN** имеет силу действия до тех пор, пока вышеприведенный заголовок (название издания) остается прежним. Если вы планируете изменить название издания, пожалуйста, уведомите нас (и пришлите соответствующие фотокопии), что бы мы решили, нужен ли вам **новый ISSN**.

Другие изменения, такие как название издательства, место публикации ( город, страна), регулярность издания... не влияют на **ISSN**, но нам хотелось бы быть проинформированными (с соответствующими фотокопиями) для того, что бы мы могли обновлять информацию в наших регистрационных данных.

Хочу привлечь ваше внимание к тому, что новый номер **ISSN** должен быть назначен, если выходят разные версии вашего издания на разных языках, дисках и пр.

Если понадобится, то не могли бы вы заполнять заявление на каждый случай и отправить нам:

- копию домашней страницы публикации для online версии;
- экземпляр издания или копию формы (ярлык, этикетка) с названием издательства и адресом для CD-ROM версии;

И, наконец, пожалуйста, обратите внимание, что у вас есть доступ к ISSN- списку через WEB-интерфейс (ISSN портал). Для получения бесплатного доступа к массиву данных заполните заявление в установленном порядке – по адресу: .

Пожалуйста, обратите внимание, что присвоенный ISSN является бесплат-ным. Не медлите со связью с нами или с посещением нашего сайта для получения дальнейшей информации.

Спасибо за сотрудничество в этом деле.

Остаюсь искренне вашим. Alain Roucolle (Mr.).

### ----- ГОДИЧНАЯ НАУЧНАЯ СЕССИЯ БПА 2006 года:

**Двенадцатая годовичная научная сессия БПА** состоялась 22 июня 2006 года на кафедре психологии им.проф. А.Ц.Пуни в Санкт-Петербургском государственном университете физической культуры им. П.Ф.Лесгафта. Место проведения сессии выбрано в связи с 110-летним юбилеем СПбГУФК им. П.Ф.Лесгафта, по инициативе ученых которого была учреждена 30 июля 1994 года Балтийская Педагогическая Академия. Несмотря на 30-градусную жару на сессию собралось 16 действительных и членов-корреспондентов БПА, 12 постоянных членов БПА, в т.ч. 4 члена президиума, (кворум 4): президент БПА, проф. И.П.Волков; вице-президент, проф. Д.Н.Давиденко; уч. секретарь, проф. И.Г.Станиславская; чл.президиума проф. И.В.Курис).

Из заявленных на сессию трех докладов состоялись два:

**Проф.Д.Н.Давиденко:** «О состоянии и перспективах реформирования образования в российских вузах» (по материалам социологического исследования учебных программ 22-х вузов Санкт-Петербурга (доклад с мультимедийным сопровождением).

**Проф.И.П.Волков:** «Изменения в структуре и психологическом содержании ценностных ориентаций и идеалов российской студенческой молодежи за постсоветский период реформирования образования».

*В обсуждении докладов* приняли участие: доктор медицинских наук, проф. Тихвинской (приглашенный), проф. И.В.Курис, проф. В.А.Артемьева, доцент Т.Н. Михонина, преп.В.В.Сологубов, проф. Т.В. Састамойнен, преп..В.Андреев.

*В разном* обсуждались организационные вопросы текущей деятельности секций и отделений БПА, в т.ч. вопросы о внесении

дополнений в Устав БПА и утверждение положения о почетном ученом звании профессора БПА.

*По итогам обсуждения* сессия приняла следующие решения:

1.Поручить вице-президенту БПА, проф. Д.Н.Давиденко подготовить проект официального письма-обращения БПА в «Минобразования и науки РФ» с предложениями по вопросам структуры учебного курса по предмету «Психология и педагогика» для гуманитарных вузов.

2.Внести дополнение в «Устав БПА» с введением звания «Почетный президент БПА».

3.Утвердить «Положение о почетном ученом звании профессора РООУ БПА».

4.Ученому секретарю проф. И.Г.Станиславской к 01.12.2006 г. подготовить для решения президиума БПА материал о необходимости реорганизации организационной структуры БПА в связи с необходимостью закрытия неработающих секций и отделений и открытия заявленных.

5.Отметить дипломами и почетными грамотами ученых-членов БПА, представивших в 2005-2006 году свои опубликованные труды на конкурс научных трудов членов БПА (список претендентов опубликовать на сайте БПА в Интернете).

**Голосование** – принято единогласно.

-----

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

**-Агапова** Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, Представительство Немецкой ассоциации народных университетов в Российской Федерации (ИЗ/DVV), руководитель (г. СПб.).

**-Барыбина** Наталья Анатольевна – аспирантка факультета управления РГПУ им. А. И. Герцена (г. СПб.).

**-Васильева** Елена Борисовна – студентка 5 курса факультета управления РГПУ им. А. И. Герцена, участник творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (г. СПб.).

**-Герасимов** Борис Никифорович, доктор экономических наук, профессор Международного института рынка, действительный член Академии корпоративного управления (г. Самара).

**-Горчакова-Сибирская** Маргарита Павловна – доктор педагогических наук, профессор, декан гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета (г. СПб.).

**-Громова** Лариса Алексеевна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой социального менеджмента, декан факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена (г. СПб.).

**-Долматов Александр Васильевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образованием факультета управления РГПУ им. А. И. Герцена, член-корреспондент Петровской Академии наук и искусств (г. СПб.).

**-Дружинин Андрей Евгеньевич** – кандидат психологических наук, доцент Академии дополнительного профессионального образования «Учебный центр подготовки руководителей» (г. СПб.).

**-Дулин Юрий Николаевич** – кандидат экономических наук, доцент кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена (г. СПб.).

**-Егорова Елена Владимировна** – аспирант кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им Герцена, участник творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (г. СПб.).

**-Жуков Рэм Федорович** – доктор технических наук, профессор, Заслуженный изобретатель России, Почетный работник высшего профессионального образования, Лауреат премии им. А.Г. Небольсина, действительный член Акмеологической Академии.

**-Зайцевская Анастасия Альбертовна** – координатор проекта Folkuniversitetet, АГТУ (г. Архангельск).

**-Игнатьева Ирина Федоровна** – доктор философских наук, профессор кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И.Герцена, участник творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (г. СПб.).

**-Клиценко Ольга Анатольевна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Медицинской Академии Последипломного Образования (г. СПб.).

**-Колесникова Дарья Алексеевна** – студентка 4 курса, инженер-лаборант кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена, участник творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (г. СПб.).

**-Кондрашин Александр Васильевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена (г. СПб.).

**-Косьмина Татьяна Владимировна** – директор Информационно-образовательного центра "Содружество" (г. Рязань).

**-Котова Анна Александровна** – аспирантка кафедры социального менеджмента РГПУ им. А.И. Герцена, заместитель директора по УВР ГОУ ДОД СПб. Центра детского технического творчества, участник творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (г. СПб.).

**-Кочетков Владимир Игоревич** – кандидат педагогических наук, Почетный работник начального профессионального образования, директор Колледжа управления и экономики (г. СПб.).

**-Круглова Татьяна Эдуардовна** – кандидат педагогических наук, доцент,

профессор кафедры менеджмента факультета экономики, управления и права ГУФК им. П.Ф. Лесгафта, член-корреспондент Балтийской Педагогической Академии (СПб.).

**-Ленчевский** Олег Михайлович – руководитель Научно-исследовательского центра имитационного моделирования социальных и экономических систем Института управления, бизнеса и права (Ростов-на-Дону).

**-Марков** Александр Петрович – доктор педагогических наук, доктор культурологических наук, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью СПб. Гуманитарного Университета профсоюзов, (г. СПб.).

**-Муртазина** Гульсина Хафизовна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой связей с общественностью СПб. ГУФК им. П.Ф. Лесгафта (г. СПб.).

**-Немичева** Нина Николаевна – кандидат философских наук, доцент ФГОУ «Академия дополнительного профессионального образования «Учебный центр подготовки руководителей», Член-корреспондент Международной Академии Акмеологических наук, Член координационного совета ISAGA (Международной ассоциации игр и имитаций) (г. СПб.).

**-Образцова** Наталья Анатольевна – менеджер ООО «Кристалл-сервис» (г. СПб.).

**-Объедков** Петр Иванович – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики, организации и планирования промышленных предприятий Рязанского государственного радиотехнического университета (РГРТУ, Рязань).

**-Панфилов** Владимир Григорьевич – кандидат военных наук, доцент кафедры социальной безопасности, факультета безопасности РГПУ им. А.И. Герцена (г. СПб.).

**-Панфилова** Альвина Павловна – доктор педагогических наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, профессор кафедры социального менеджмента РГПУ им. А.И.Герцена, действительный член Балтийской педагогической Академии (г. СПб.).

**-Петровская** Елена Николаевна, ассистент кафедры управления образованием РГПУ им. А.И.Герцена, участник творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (г. СПб.).

**-Сазонова** Людмила Александровна – кандидат экономических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой менеджмента исполнительских искусств ГАТИ (г. СПб.).

**-Смирнов** Юрий Евгеньевич – ассистент кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им А.И.Герцена (г. СПб.).

**-Стешов** Анатолий Валентинович, кандидат военных наук, доцент Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского, психолог, лидер Санкт-Петербургской школы риторики (г. СПб.).

**-Тимченко** Виктор Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием факультета управления, руководитель Центра аудита качества образования РГПУ им. А.И. Герцена, менеджер систем качества европейского сообщества по качеству (г. СПб.).

**-Трапицын** Сергей Юрьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления образованием, факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена, лауреат Премии Президента РФ (г. СПб.).

**-Шилина** Юлия Валерьевна – аспирантка кафедры экономики и управления социальной сферы ГУЭиФ (г. СПб.)

**-Шимельфениг** Олег Владимирович – кандидат философских наук, доцент механико-математического факультета СГУ (Саратов).

**-Цветков** Сергей Александрович – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета.

---