

Региональная общественная организация учёных
«БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ»
Секция интенсивных и интерактивных технологий обучения
Научное издание

**ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АКАДЕМИИ**

Вып. 88. – 2009 г.

**Интенсивные методы и технологии в
обучении и профессиональном
развитии личности:
зарубежный и отечественный опыт**

Санкт-Петербург

Редакционная коллегия:

Доктор педагогических наук, профессор А.П. Панфилова;
доктор экономических наук, профессор Б.Н. Герасимов;
доктор культурологии, доктор педагогических наук,
профессор А.П.Марков.

Ответственные за выпуск:

Доктор педагогических наук, действительный член БПА,
профессор А.П. Панфилова;
Кандидат педагогических наук, доцент,
член-корреспондент БПА Е.Н. Петровская (Агапова)

Редакция вестника:

Главный редактор – И.П. Волков
Зам. гл. редактора – А.П. Панфилова,
Компьютерный редактор: Д. А. Колесникова

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
appanfilova@mail.ru
www.baltacademy.ru

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

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

«ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ»
Научное издание (сокращенное название: «Вестник БПА»)
Основано в июле 1995 г. в г. Санкт-Петербурге. Лицензия № 00-5832.

Международная регистрация:
ISSN 1818-6467 (Vestnik BPA)

Подписано к печати 2. II. 2009 г. Печать ризографическая. Зак.03.
Тир. 300. Формат бумаги 60x90. Изд. РООУ БПА.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>От редакции</i>	5
--------------------------	---

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

<i>Марков А. П.</i> Идентификационные задачи и возможности образовательной деятельности	6
<i>Трапицын С. Ю.</i> Управление инновационными процессами в образовательном учреждении	10
<i>Долматова Л.А., Долматов А. В.</i> Проблемы интеграции игровых методов и технологических моделей обучения активными нетрадиционными образовательными технологиями.....	14
<i>Дулин Ю.Н.</i> Кейс-методы в активной профессиональной подготовке менеджеров.....	18

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ИНТЕНСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ И В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СПЕЦИАЛИСТОВ

<i>Герасимов Б.Н.</i> Модель развития личности управленца	23
<i>Стешов А. В., Бубнов В.В.</i> Риторические умения в коммуникации преподавателей.....	31
<i>Дружинин А. Е.</i> Социальная креативность как компетенция и модульная программа тренингов	35
<i>Немичева Н. Н.</i> Разработка и опыт применения классификационных игр.....	40
<i>Чурилина И.Н.</i> Использование интерактивных технологий в формировании компетенций инновационного менеджмента.....	44
<i>Бухаров Д.В.</i> Процесс управления корпоративным имиджем и моделирование как важнейшая его составляющая.....	47
<i>Коваленко А.А.</i> Использование элементов социально-психологического тренинга в программах обучения и внедрения инноваций	49

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ АКТИВАЦИИ УЧЕБНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ

<i>Панфилова А.П.</i> Как сделать традиционные методы активными нетрадиционными.....	55
<i>Самсонова М.В.</i> Применение технологии коллективного решения проблем в учебном процессе.....	62
<i>Стучилина Ю.С., Сергеева И.М.</i> Модерация как инструмент современного менеджмента в управлении групповой работой	67
<i>Муртазина Г.Х.</i> Развитие творческого потенциала у студентов «Связи с общественностью»	72
<i>Глубокова Е.Н.</i> Технология модерации - инструмент управления знаниями.....	74
<i>Егорова Е.В.</i> Использование кейс-стади в производственной практике будущих менеджеров	78
<i>Агапова Е.Н.</i> Роль активных методов обучения в создании творческой среды факультета управления.....	82
<i>Бавина П. А.</i> Рефрейминг государственного экзамена в магистерских образовательных программах.....	85
<i>Рубашов А. В.</i> Интерактивная игра «Социально-психологический климат в коллективе».....	90

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ИНТЕНСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ

<i>Балакирева Э. В.</i> Развитие профессиональных компетенций студентов с использованием интенсивных технологий обучения педагогике.....	93
<i>Карцева А. И., Лысянская Л.А.</i> Механизмы усиления воспитательного потенциала занятий гуманитарного цикла.....	97
<i>Панфилов В.Г.</i> Проблемы применения игровых методик в обучении школьников.....	101
<i>Жарова М.В.</i> Проблемы и способы формирования профессиональной рефлексии.....	104
<i>Эммануэль Т.С.</i> Межшкольный практикоориентированный конкурс по основам менеджмента как технология оценки интеллектуально-творческого потенциала учащихся	106
<i>Селентьева Т. Н.</i> Автономия высших учебных заведений в России и зарубежом.....	111
<i>Гатальский В. Д.</i> Оптимизация культурно-образовательного пространства как условие эффективности педагогического процесса.....	117
<i>Богачек И.А.</i> Альтернативный подход к теории менеджмента и качества образования.....	122
<i>Громов Ю.В.</i> Воспитательный потенциал филателии и его использование для активизации обучения	126
<i>Цыганов А. В.</i> Методическое обеспечение занятий, проводимых с применением мультимедийных средств в средней общеобразовательной школе.....	130
<i>Сведения об авторах</i>	135

От редакции

В данном, 88-м выпуске «Вестника Балтийской Педагогической Академии», подготовленного членами секции БПА *«интенсивные и интерактивные технологии обучения»*, читатель найдёт разнообразные материалы, в которых описано применение методов активизации и интенсификации учебного процесса, конкретных игр, тренингов, кейсов и других интенсивных технологий, полезных для педагогов и психологов, работающих в сфере высшего и среднего образования.

В выпуске «Вестника» приняли участие ведущие и начинающие ученые, работающие и обучающиеся в РГПУ им. А.И. Герцена и в других вузах России, непосредственно занимающиеся исследованием, разработкой, совершенствованием и преподаванием различных технологий и методик интенсивного обучения.

Обращение ученых – авторов статей данного журнала, – к проблеме технологий обучения и воспитания является закономерным следствием инновационного развития современного общества, кардинально изменившегося за последние 20 лет в плане разработки новых, применения и совершенствования уже апробированных интенсивных и интерактивных технологий в практике управления, обучения и воспитания.

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 и формирования новых компетентностей, иного типа интеллекта, мышления, отношения к быстромменяющимся производственно-техническим, социальным, информационным реалиям. Это и порождает потребность в активизации учебного процесса и в интенсивных технологиях и их внедрении в образовательный процесс профессиональной подготовки, воспитания и развития молодых специалистов.

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

ИДЕНТИФИКАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ И ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Марков А.П

Недавно на одной из педагогических конференций прозвучало сообщение о том, что на базе некоторых общеобразовательных школ Санкт–Петербурга по инициативе православной церкви введен факультатив «Духовная безопасность». Цель факультатива состояла в обеспечении учащихся способами сохранения душевной целостности, которая является основным условием духовного здоровья личности, ее способности успешно адаптироваться к меняющемуся миру.

И такая инициатива закономерна и педагогически оправдана – сегодня проблема духовной безопасности актуальна не только для отдельной личности, особую значимость она приобретает по отношению к культуре в целом (которая в этом контексте есть ни что иное, как душа народа, нации). Действительно, без нравственного и душевного здоровья человека само понятие безопасности теряет всякий смысл. Мировая история показывает, что народы ведут борьбу не только за материальные ресурсы, экономическое освобождение, но и за ценности – интеллектуальные, нравственные, религиозные. Опасность (в том числе и порождаемая экспансией ценностей других культур) есть фактор, снижающий полноту жизни общества и отдельного человека, порождающий внутреннюю дезорганизацию субъекта. Духовная безопасность в этой связи – это система условий, способствующих субъекту сохранить свои жизненно важные параметры в пределах исторически сложившейся нормы. Их выход за рамки нормы под воздействием опасностей приводит к дезорганизации системы, которая может принять необратимую форму, ведущую к катастрофе, гибели.

Анализируя современное состояние различных сфер общественного бытия, специалисты чаще всего говорят о кризисе «тела» России, обвиняя во всех бедах хозяйственную разруху, разгул федерализма и т.д. Но важнейшая причина национальных бед находится в духовной плоскости. Если провести параллель между обществом и человеком, то общественное самосознание последнего времени напоминает психически нездорового человека, переживающего отчуждение от собственной личности – ее прошлого, настоящего, будущего. Как известно, основная причина душевных заболеваний личности – утрата идентичности, т.е. распад личности, неспособность удерживать в сознании собственную биографию как целое, видеть прошлое, настоящее и будущее как звенья единой жизненной цепи.

Традиционно процесс духовной преемственности обеспечивался путем идентификации человека с образами, воплощающими базовые ценности культуры. Каждая культура свою духовную сущность образует и представляет в форме этического идеала, который персонифицируется образами исторических деятелей, национальных героев, святых, выступающих в роли духовных референтов нации. Образы таких личностей являются обобщенным символом национальной культуры, они олицетворяют ее духовное ядро, концентрируют представления народа о желаемом будущем. Соотнося себя с значимым персонифицированным духовным символом, человек формируется по «образу и подобию» – на психологическом языке здесь срабатывает идентификационный механизм, который обеспечивает отождествление человека с его идеалом. Огромную роль в трансляции такого идеала играет художественная культура (не случайно центральная проблематика всей русской литературы и живописи концентрируется вокруг этического

идеала Нагорной проповеди Христа). Значение духовно–нравственных референтов уникально в плоскости личностного становления. Духовный референт – это образец для подражания, идеал для самовоспитания и определения смысла бытия. Человек потенциально бесконечен в вариантах своего будущего, поэтому он должен отождествить себя с образом, способным довершить и возвысить его субъективность. Референтный образ становится условием *образования* личности – отождествление с ним как бы «запускает» резонансный механизм, усиливающий подобные качества.

Сегодняшний кризис идентичности (национально–культурной, социальной, профессиональной и т.д.) в субъективном, личностном плане переживается как духовный вакуум, разрыв связей человека с социальным и культурным миром, неспособность человека отождествить себя в национально–государственном плане. Утрата мировоззренческих оснований национально–культурной идентичности стимулирует процесс социальной и государственной «маргинализации», сопровождается чувством тревоги, страха, ощущением исторической обреченности, «бездомности» и потерянности человека в мире. Тревожной тенденцией становится резкое увеличение количества сограждан, избирающих в качестве основания идентичности этническую принадлежность, что чревато усилением межэтнической напряженности. Для подростка, молодого человека кризис идентичности субъективно может и не восприниматься в этом качестве, что вполне объяснимо – духовный кризис до определенной стадии протекает в неявной форме, он носит как бы отсроченный характер. Дело в том, что когда опасность возникает резко и внезапно, картина мира быстро меняется и человек мобилизует все свои ресурсы для поиска выхода. В данном случае ситуация не воспринимается как болезненная.

В культурологической плоскости кризис идентичности вызван истощением культурных, духовных факторов идентификации. Это произошло в результате тотального нигилизма по отношению к своему историческому прошлому (девяностые годы можно сравнить с сознательным и специально тренируемым сумасшествием нации, решившей напроочь забыть о том, что она представляет из себя в историко–культурном, цивилизационном плане), а также в связи с не востребованностью образовательными институтами воспитательного потенциала отечественной гуманитарной культуры. Утрачена референтная роль персонифицированных ценностей–образов отечественной истории и культуры – современный молодой человек не желает творить себя «по образцу и подобию» героев Гоголя, Достоевского, Толстого и т.д. Сегодня классические образы отечественной литературы перестали выполнять функцию трансляции этического идеала (как известно, именно они представляют собой символическое воплощение христианских ценностей нестяжательства, страдания и любви). Для значительной части населения (прежде всего молодого поколения) существенно снижена смыслообразующая роль нравственных ценностей христианства. В этом смысле сегодняшний этап российской истории напоминает эпоху Реформации в странах Западной Европы.

Чтобы четче увидеть условия и механизмы личностной идентичности, попробуем рассмотреть их на примере одного метода, с помощью которого известный московский художник–психиатр в начале 90–х годов прошлого века помогал обрести идентичность безнадежным с точки зрения традиционной психотерапии больным людям. Суть метода (который получил название *маскотерапии*), его внешняя канва состоит в следующем: художник создает из пластилина серию портретных изображений психически больного – масок, и это может продолжаться от месяца до года. При этом маска должна быть похожа на пациента – он должен себя узнать в ней; в ней должно быть здоровое начало из прошлого, которое надо вывить, рассмотреть в больном облике, обнажить и воссоздать в портрете, т.е. заново интегрировать целостность из здоровых элементов. Постепенно художник создает объективный образ пациента в прошлом, исключая из него деформированные болезнью элементы настоящего. Больной принимает этот образ, отождествляет себя со своим портретом и возвращается в состояние здорового прошлого, т.е. становится здоровым.

Глубинная суть метода состоит в следующем: причина всех психических заболеваний – кризис идентичности, т.е. распад, отчуждение от собственной истории, личностной биографии. Следовательно, *исцеление – это возврат былой целостности*. Основной механизм лечения – идентификация деформированного сознания со здоровым образом самого себя, который был в прошлом. Условиями воссоздания здоровой личности пациента являются: узнавание себя в прошлом (возвращение к разрушенным в результате заболевания жизненным ценностям) и познание и принятие себя в новом качестве. В результате происходит преодоление феномена отчуждения, вывод и выход пациента из состояния аутизма. Болезнь осознается и преодолевается.

И для здоровья культуры идентичность ее носителей – важнейшее условие духовного и душевного здоровья общества. Если для личности хронический кризис идентичности неизбежно заканчивается психическим заболеванием, то для общества возможны и реальны две перспективы: либо смута и распад тела государства (со всеми вытекающими отсюда последствиями); либо возврат тоталитарного режима. Дело в том, что преодоление кризиса предполагает сильные механизмы общественной консолидации. Их два: или сильное тоталитарное государство (сила власти), или мощная общенациональная ценность, идея (власть культуры). Причем, слабость одного механизма компенсируется силой другого.

Таким образом, обретение идентичности (или душевное исцеление) предполагает различные векторы духовных усилий: во–первых, воссоединение (или идентификация) со своей историей, прошлым; во–вторых, обретение идентичности в настоящем; в–третьих, видение нацией своего будущего. Важнейшим из них является обретение историко–культурной идентичности в прошлом – так же как больная личность создает «образ себя», вспоминая свое «здоровое прошлое», так и культура для исцеления должна воссоздать этот образ, сформировать его из здоровых элементов настоящего и прошлого.

Функцию «врача–маскотерапевта» может и должна выполнить отечественная гуманитарная культура, в «зеркале» которой сегодняшнее общество должно узнать себя, выстроить адекватный образ своего национально–культурного «Я».

В этой связи следует отметить огромный идентификационный потенциал русской классической литературы и живописи, ресурсы обретения духовной идентичности. Не случайно Вячеслав Иванов, анализируя «Братьев Карамазовых» Достоевского, пришел к выводу о том, что наиболее вероятной грядущей формой воплощения русской идеи станет *агиократия* (т.е. власть святых), персонифицированная романной биографией Алеши Карамазова. Этот собирательный образ (и соответствующая модель агиоцентрической культуры) строится на двух основаниях: на признании святости как высшей духовной ценности и на соборности общественного бытия с ее реальным равенством и абсолютной свободой, когда последняя равна необходимости, т.е. становится неосознаваемой несвободой. При этом неизменными спутниками святости будут всечеловечность, мессианский пафос и служение, духовность и аскетизм, милосердие и сострадание. Действительно, и человеческий тип, и образ духовности, зафиксированные в отечественной литературе, живописи, православной иконе, в агиографическом жанре Жития, обладают особой энергией личностного преображения. Человек, максимально полно осуществивший в земной биографии свое божественное предназначение, был сердечно чист, внутренне уравновешен и прост, он имел особый талант сострадания и жалости к чужому горю. Его жизнь – это абсолютное послушание, кротость и смирение (об этом говорили все – от Иосифа Волоколамского до Нила Сорского – «Нужно совершенно отсечь свою волю»), это нестяжательство и любовь к бедности (как «принципиальной» – когда «нищий духом», так и фактической), это отрешенность от земных благ и «отвращение» от всего излишнего. Ценностью и образом жизни была солидарность, которая нашла выражение в идее «всеобщего спасения». Отечественная мысль никогда не была озабочена индивидуальным спасением – все души связаны, и спасение может быть только общим. Особое место в системе ценностных ориентаций

личности занимали любовь и милосердие (и прежде всего в отношениях с врагами). Неотъемлемой составляющей человеческого подвига был патриотизм, но весьма специфический – как жертвенная любовь, мученичество за веру. В Житиях святых князей воспевается любовь к ближнему и готовность в любой момент отдать жизнь за свой народ. Обычным человеческим поступком было утверждение социальной справедливости. Авторы Жития подчеркивали, что святые были «обидимым помощники, вдовам и сиротам заступники, а «сильных не стыдились» и «царей обличали». Все это вместе и составляет идеал «Святая Русь», но не в смысле моральной непогрешимости реального бытия – идеал святости составлял высшую ценность этого бытия, задавал ориентир и планку нравственного самосовершенствования человека. Идентификационные ресурсы такого идеала состоят в том, что он утверждает предельно нравственные и наиболее рациональные с учетом грядущей экологической катастрофы ценности. Его духовность внациональная, всемирная, вселенская, что чрезвычайно важно для сохранения мира и целостности в полиэтнической России.

В этой связи важнейшей задачей образовательных институтов является обеспечение национально–культурной, духовной идентичности личности. Именно институт образования, в отличие от инструментально и предметно ориентированного обучения, есть, прежде всего, ценностно–ориентационная система, формирующая «образ» личности как целостного и органичного субъекта культуры. Образование выступает важнейшим механизмом трансляции и воспроизводства культурных ценностей, норм, идеалов и смыслов жизни, содержание которых аксиологически детерминировано спецификой «национального мира», образуемого историей, языком, национальной психологией, гуманитарной культурой. Активное и осмысленное обращение к текстам отечественной гуманитарной культуры, в которых содержится огромный идентификационный ресурс нации, позволит освоить и принять историческое прошлое и увидеть перспективы будущего.

В свое время Д.С. Лихачев сформулировал важнейший культурологический принцип, согласно которому сущность культуры проявляется и формируется в Слове. В последней книге академика «Раздумья о России» он писал, что национальные особенности и идеалы культуры яснее всего выражены в литературе и письменности. При этом текст – это не просто зеркало культуры, в котором она предстает в концентрированном виде, но и мощная духовная стихия, преобразующая саму реальность по законам Слова. Поэтому для России, считал Академик, вхождение в свою собственную духовную традицию является более актуальным, чем интеграция в так называемый «европейский дом», в духовных пространствах которого переживает агонию европейский рационализм. Варианты будущего коренятся в прошлом – отсюда мы будем черпать силы, идеи, веру в свое будущее. Память – основа совести. И чтобы протянуть длинную «мысленную линию в будущее, нужно иметь ей достаточно длинный же противовес в прошлом». Восстановление целостности и органичности национально–культурного мира – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для духовной, нравственной жизни, для его «духовной оседлости», «нравственной дисциплины и социальности». Убить человека биологически может несоблюдение законов биологической экологии, убить человека нравственно может несоблюдение экологии культурной».

Образовательный и воспитательный потенциал гуманитарной культуры состоит в её возможности расширить горизонты индивидуального самосознания человека, обеспечить его сопричастность духовным поискам наших соотечественников других эпох, которые обнаруживают смысловую глубину в контексте сегодняшнего дня. Функция образования в этой связи состоит в том, чтобы придать духовно–нравственный смысл технологическим аспектам профессиональной деятельности специалиста, помочь ему органично интегрироваться в профессиональное сообщество и «мир» национальной

культуры, обеспечить мировоззренческие основания для адекватного самоопределения и понимания приоритетов собственного бытия. Как известно, сама по себе технология «безразлична» к порождаемым ею результатам, поэтому она должна стать заключительным итогом образовательного цикла, логику которого можно выразить семантическим рядом: «ценности - цели - задачи - методы». Включение в мир отечественной гуманитарной культуры поможет молодому человеку обрести духовно-нравственный смысл профессиональной деятельности, понять свое профессиональное призвание и жизненное предназначение.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Трапицын С.Ю.

Инновационное развитие образования требует применения новых управленческих подходов, нестандартных решений, творчества руководителей, часто обозначаемых как инновационный и проектный менеджмент. В мире уже накоплен определенный опыт управления изменениями в крупных, пользующихся авторитетом и признанием в мировом академическом сообществе, образовательных организациях: университетах, колледжах, школах. На основе этого опыта сформулирован целый ряд общих подходов к трансформации образовательных систем. Однако в целом следует признать, что теоретическая разработка методов инновационного менеджмента, пригодных для образовательной сферы, находится все еще в начальной стадии. Предлагаемые к реализации в образовательных учреждениях подходы нередко носят характер формулировки общей идеи управления инновационными процессами и задают лишь некоторые векторы изменений, но не предлагают конструктивных алгоритмов преобразований в структуре управления образовательным учреждением, особенно с учетом накопленного опыта и традиций российского образования. Поэтому изучение первого опыта управления изменениями в образовательных учреждениях - лидерах российского образования, безусловно, является чрезвычайно полезным и необходимым для перевода идей инновационного развития образования в плоскость практических решений и действий.

Традиционный консерватизм педагогического сообщества, руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием, в какой-то мере, играет позитивную и стабилизирующую роль в обществе в целом и в системе образования в частности. Любые нововведения в образовании должны быть тщательно продуманы и выверены. Однако излишний догматизм имеет и вполне очевидные недостатки, связанные с медленным внедрением новых управленческих концепций и идей в образовательную среду, что особенно пагубно сказывается на деятельности образовательных учреждений и состоянии всей системы образования в период изменений, в которые вступило наше общество и экономика. Успешный в прошлом управленческий опыт, не адекватный современным реалиям, происходящим в мировом и российском образовании процессам, зачастую мешает руководителям образовательных учреждений правильно оценивать свою роль и место как инициатора и агента инноваций, реализовывать в практике управления современные концепции менеджмента.

Вместе с тем, новые вызовы, изменение национальных приоритетов и государственной политики в сфере образования, становление демократии и экономики знаний неизбежно приводят к необходимости трансформации самих структур и принципов управления образовательным учреждением. Главной особенностью сегодняшней ситуации является то, что процесс обновления образовательной сферы должен стать непрерывным, а ее развитие - устойчивым. Можно сформулировать основные идеи, лежащие в основе новых подходов к управлению образовательным

учреждением:

- создание условий для инновационного развития образовательного учреждения и проявления творческих способностей педагогов и учащихся;
- укрепление взаимосвязей, сотрудничества как внутри коллектива, так и с партнерами образовательного учреждения;
- ориентация на гарантированное удовлетворение требований общества, государства, экономики к образованию;
- ориентация на удовлетворение образовательных потребностей личности, которые, в свою очередь, тесно связаны с требованиями различных социальных слоев, общностей людей, конфессий, национальных, региональных и других особенностей;
- учет влияний, оказываемых на систему образования факторами внешней среды;
- проявление тенденций и процессов внутри самой системы образования: с одной стороны, это традиции российского образования; с другой - общемировые тенденции, степень их влияния и ориентация на них, обусловленная вхождением России в мировое образовательное пространство.

Динамичные изменения, происходящие в обществе, повышение требований к качеству образования не позволяют образовательному учреждению останавливаться на достигнутом, бесконечно эксплуатировать одну и ту же инновационную идею, довольствоваться прежними малоэффективными управленческими механизмами. Основное направление инновационного управления образованием состоит сегодня в создании в образовательных учреждениях непрерывно трансформирующихся, гибких, адаптивных и саморазвивающихся структур.

Осуществление изменений, направленных на инновационное развитие образовательного учреждения, требует создания в нем особой стимулирующей среды. Результатом становления такой среды будет рост творческой активности и инициативы людей, появление в педагогическом коллективе лидеров, способных возглавить и поддерживать инновационные процессы, брать ответственность на себя, ломать барьеры непонимания, снимать психологическое напряжение, вызванное переменами в привычном укладе. Только наличие в образовательном учреждении таких лидеров позволит преобразовать его в самоуправляющуюся, способную к самообновлению организацию. Вместе с тем, роль руководителя образовательного учреждения, выбравшего путь инновационного развития, будет состоять не только в создании в нем подобной среды, в которой сотрудники могут реализовать свой творческий потенциал, получать новые знания, развивать способности и испытывать удовлетворенность от работы, но и в поддержании в педагогическом коллективе особой инновационной культуры, которая обеспечит педагогам уверенность в себе, необходимую для того, чтобы искать, предлагать оригинальные решения, экспериментировать, отстаивать свою позицию, свободно высказывать собственное мнение.

Для многих руководителей образовательных учреждений особенно болезненной в такой ситуации оказывается проблема ухода из-под их контроля некоторых аспектов деятельности, которые прежде определяли их ведущую роль и обеспечивали им абсолютную власть и прочную статусную позицию. По мере того как в образовательном учреждении происходит становление инновационных структур - проектных групп, творческих коллективов, команд, руководимых выдвигаемыми самими командами лидерами, эти руководители начинают чувствовать себя недостаточно уверенно. Получается, что наделение полномочиями инициативных педагогов как бы выбивает почву из-под ног руководителей. На самом деле это абсолютно не так. Грамотный руководитель прекрасно понимает, что по мере расширения в образовательном

учреждении инновационных процессов его значимость и ответственность не только не снижается, но и возрастает, просто прежняя административная и контрольно-распорядительная роль трансформируется в функцию оказания помощи и поддержки творческим педагогам с целью помочь им стать активными участниками инновационных процессов. Более того, привлечение и развитие талантливых преподавателей в качестве кандидатов на роль менеджеров проектов также входит в компетенцию руководителя образовательного учреждения. Именно руководитель должен помочь превращению педагогов в активистов и лидеров инноваций.

Еще одной проблемой на пути инновационных изменений может стать то, что наличие у образовательного учреждения определенных успехов, особенно долговременных, может привести к «почиванию на лаврах», самоуспокоенности, застою, отрицанию необходимости ревизии доказавших в прежние годы свою эффективность подходов и управленческих практик. Для предотвращения «окоственения» образовательной организации нужно, чтобы ее приоритеты, стратегии и практики никогда не были жестко определены, напротив, они всегда должны быть открытыми для обсуждения, особенно снизу. В результате признания необходимости непрерывного совершенствования деятельности инновационное образовательное учреждение получает два важных преимущества: во-первых, возможность обсуждения и отказа от устаревших подходов, а, во-вторых, возможность услышать тех, кого раньше не было слышно. Открытость для обсуждения любых проблем, вовлечение в процессы принятия управленческих решений всего коллектива, социальных партнеров, общественности, а в некоторых случаях и учащихся, обеспечивает всем субъектам образования чувство причастности к инновационным процессам, а руководству образовательного учреждения – заслуженный авторитет.

Другое ключевое положение новой управленческой парадигмы состоит в том, что очень редко индивидуальные способности и инициативы сотрудников могут быть успешно реализованы, будучи изолированными друг от друга. Помимо развития индивидуальной инициативы педагогов инновационное образовательное учреждение должно уметь объединять и усиливать их, встраивая возникающие в ходе реализации инновационных проектов и программ связи и отношения в постоянный процесс обучения, повышения квалификации, обмена передовым опытом, освоения лучшей практики. Это поможет образовательному учреждению стать не только обучающей, но и обучающейся организацией, без чего подлинный процесс инноваций невозможен.

Переход к новым принципам управления, обеспечивающим инновационное развитие образовательного учреждения, будет успешен тогда, когда изменится не только руководитель, среда, но и сами педагоги. Перестройка сознания требует значительных усилий. Гораздо легче оставаться нерассуждающим винтиком, который беспрекословно следует указаниям руководителя, чем состоять в самоуправляемом коллективе, отвечающем за достигнутый результат. Поэтому любая политика руководства образовательного учреждения, направленная на изменение «институциональной культуры», то есть имеющая намерение повлиять на стереотипы и устоявшиеся правила, должна предполагать большие усилия по повышению творческой инициативы и самостоятельности педагогов.

Педагогический коллектив должен желать и мочь участвовать в инновационных процессах по реализации программы развития образовательного учреждения, которая разрабатывается при их деятельном участии. Важным вопросом в рамках данной проблемы является самоорганизация педагогов. Способность быть инновационным образовательным учреждением зависит в первую очередь от позиции сотрудников, характера отношений внутри педагогического коллектива, отношений между сотрудниками и администрацией, педагогами и учащимися, образовательным учреждением и другими организациями. Главное богатство и источник развития образовательного учреждения – ее люди. Образовательное учреждение не станет

инновационным, пока его руководители и сотрудники не станут таковыми. Проблема состоит в том, что сотрудники не смогут стать агентами инноваций просто по распоряжению администрации. Когда руководитель требует беспрекословного исполнения своих указаний, естественная реакция коллектива принимает, как правило, следующие формы:

- слепое, механическое исполнение при полном равнодушии к полученному результату;
- пассивное или активное сопротивление, или полное неприятие при внешней готовности;
- открытая враждебность, противостояние, взрыв.

Таким образом, активное вовлечение в инновационные процессы может произойти лишь через изменение сознания, принятие новой философии, укрепление веры в себя и свои возможности, приобретение опыта участия в инновационных процессах. И в этой связи важнейшая задача руководителя образовательного учреждения инициировать, стимулировать, поддерживать и бережно выращивать эти изменения.

Можно выделить некоторые проблемные зоны управления инновационным развитием. Такими зонами являются:

- неадаптированность традиционных структур управления к изменившимся условиям;
- доминирование задач оперативного управления;
- ориентация ряда руководителей на достижение целей и задач краткосрочного периода;
- сопротивление изменениям персонала;
- неразвитость системы принятия управленческих решений на опережение, замедленная реакция на изменения во внешней среде;
- нечеткость управленческих процедур;
- «провисание» ряда управленческих функций, таких, например, как стратегическое планирование;
- сосредоточенность на решении преимущественно внутренних задач, слабое взаимодействие с потребителями образовательных услуг по изучению их потребностей.

Можно выделить и еще ряд факторов, препятствующих успешному внедрению в систему образования новых методов управления:

- устоявшиеся стереотипы мышления и поведения как способы восприятия и разрешения рутинных проблем, что неадекватно ситуации инновационного развития;
- возникновение ситуации, трактуемой в рамках теории общественного выбора как «проблема безбилетника», что означает возможность использования полученных от реализации инновационных процессов эффектов в том числе теми, кто не участвовал в инновациях и не имел издержек на их создание;
- неверная интерпретация направлений и ожидаемых результатов инновационного развития вследствие низкой информированности общей массы сотрудников;
- просчеты и ошибки в процессе выбора стратегии развития;
- недостаточная решительность в процессах обновления, попытки ограничиться «половинчатыми» решениями;
- отказ от идей обновления при появлении неучтенных проблем или сопротивления персонала.

Анализ опыта изменений, предпринятых инновационными образовательными учреждениями, победителями приоритетного национального проекта «Образование», дает основания сделать в отношении планирования процесса изменений следующие выводы:

- перемены всегда вызывают чувство незащищенности, страха и потери, которое нужно выявить и преодолеть;
- люди сопротивляются переменам, поскольку они либо не ощущают в них необходимости, либо их не выслушали или проигнорировали сделанные ими замечания;
- никто не хочет, чтобы кто-то его менял, однако каждый стремится к обучению, росту, повышению эффективности;
- сопротивление растет тогда, когда люди не знают, куда приведут осуществляемые перемены, или когда цели выработаны в узком кругу или они просто размыты;
- при любых переменах неизбежно будет переходный этап, когда далеко не все признают и понимают необходимость перемен, и многие недовольны происходящим;
- для того чтобы преодолеть этот переходный период с наименьшими потерями, нужны воля, упорство, командная работа, лидерство;
- чтобы перемены получили соответствующее развитие, необходимо также поменять культуру образовательного учреждения;
- усилия, направленные на изменения, нужно координировать;
- вовлеченность педагогов в инновационные процессы и закрепление за ними права на выбор работает на процесс перемен, определяя успех пилотных проектов и провал шаблонных решений;
- изменение даже части системы меняет всю систему;
- после завершения процесса перемен остаточный эффект будет длиться еще довольно долго, поэтому к нему нужно относиться с таким же вниманием, как и к самому процессу.

Разумеется, творческий поиск новых способов управления в такой сложной социальной системе, как образование, не может быть свободен от ошибок. Вместе с тем непрерывно увеличивающееся количество образовательных учреждений, вовлеченных в поистине общенациональный проект инновационного обновления, высокий уровень предлагаемых к реализации программ и проектов, основывающихся на изложенных выше идеях, ясно показывают, что в настоящее время уже сложилось четкое понимание основных принципов инновационного менеджмента.

Любые изменения предоставляют нам выбор, а каждый сделанный нами выбор имеет определенные последствия — для нас и для окружающих. В той или иной степени все перемены привязаны ко времени и необратимы. Будущие поколения получают от нас в наследство не только результаты того, что мы изменили, но и последствия того, что нам не удалось или не захотелось изменить. Инновации в образовании нацелены в будущее, и каким будет это будущее, зависит от нас.

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ АКТИВНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

Долматова Л. А., Долматов А. В.

Стремление к повышению эффективности образовательного процесса, широкое распространение современных технических средств обучения, прежде всего компьютерных, на качественно новом уровне возродило так называемую технологическую модель обучения. Само по себе понятие «технология обучения» не новое, оно появилось в конце 60-х годов. Структура этого понятия в современном

контексте представлена в монографии М.В. Кларина [1]. В соответствии с этой структурой можно дать следующее определение.

Образовательная технология - это система определенным образом организованной и представленной учебной информации, форм и методов обучения, технических и интеллектуальных средств, учебно-материальной базы, объединенных соответствующей технологической организацией образовательного процесса [1].

Естественно, любая образовательная технология имеет методологическую основу, системную концепцию, представляющую собой комплекс положений, идей, образующих научную базу для целенаправленного планирования, организации и осуществления эффективного учебно-воспитательного процесса. Именно на основе этой системной концепции определяются его цели, задачи, содержание и временная развертка.

В последнее время характерно довольно безответственное отношение к термину «технология», очевидно, это дань моде. С одной стороны, любые рекомендации, новые или хорошо забытые старые формы и методы обучения называют технологиями, с другой стороны, технологией нарекается любая компьютерная программа, используемая в учебном процессе. Это представляется не совсем справедливым.

В обоих случаях игнорируются следующие принципиальные признаки технологии:

- гарантированность конечного результата обучения (точнее, степень гарантии, зависящая от соблюдения всех необходимых условий);
- диагностичность описания целей обучения;
- воспроизводимость учебного процесса и его результатов;
- определенная процедурность проектирования и организации той или иной формы учебного процесса.

Исходя из этих принципов, можно определять образовательные технологии как воспроизводимые способы организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель [1, 2].

Игровые интерактивные методы обучения предполагают проявления спонтанности, экспромта, креативного мышления участников, что достаточно сложно вписывается в стандартные технологические модели. Возникают определенные трудности интеграции этих двух подходов.

Практически любая технология реализуется в процессе взаимодействия, как минимум, двух субъектов: преподавателя и обучающегося. Преподаватель как непосредственно, так и с помощью технических средств осуществляет *содержательную, организующую, управляющую и контролирующую функции* в процессе обучения. Хотя многие сторонники технологического подхода считают, что в данной модели не обязательна высокая квалификация преподавателя. По нашему мнению, это зависит как от поставленных дидактических целей, так и от тех целей, которые ставились при разработке технологии.

Исторически создание различных технологических образовательных моделей преследовало различные цели. Среди них можно выделить:

- повышение эффективности обучения;
- облегчение труда преподавателя, возможность снижения квалификации преподавателя, освобождение его для творческой деятельности;
- массовое достижение некоторых, в определенной степени гарантированных результатов в широких масштабах;
- обеспечение воспроизводимости образовательных воздействий, унификация;
- реализация широких возможностей технических средств (в первую очередь компьютерных) в образовательном процессе;
- дистанционное обучение, обучение без преподавателя;
- повышение управляемости, адаптивности обучения.

В целом технологическая организация образовательного процесса характеризуется рядом признаков, отличительных особенностей, которые определяют основные познавательные ориентиры. К ним можно отнести следующие особенности:

- формирование системы конкретизированных дидактических целей, критериев усвоения материала, эталонных результатов;
- обеспечение достаточно высокой эффективности обучения, достижение практически полного усвоения знаний и умений;
- включение в образовательный процесс определенных обучающих процедур, предъявление эталонов усвоения;
- реализация корректирующей обратной связи, осуществление критериального контроля усвоения, широкое использование тестовых методик, формирующих и суммирующих оценок.

Одним из важнейших элементов образовательных технологий считается целеполагание. Его отличительной чертой по сравнению с традиционным обучением является максимальная конкретность и определенность постановки целей. Достаточно подробно эти вопросы рассмотрены в монографии М. В. Кларина [1]. В частности, он выделяет следующие основные направления конкретизации образовательных целей:

- характеристика образовательных условий: как необходимо воздействовать на обучаемых и какие условия для них обеспечить;
- характеристика внутренних, процессуальных параметров – способностей и возможностей обучающихся: какие способности и возможности следует формировать;
- характеристика образовательных результатов: каких результатов будут способны достичь учащиеся на определенных этапах образовательного процесса.

Цели обучения в игровых моделях в большей степени ориентированы на развитие личности обучающихся, формирование определенных коммуникативных умений, в частности, эффективной работы в команде, развитие креативных способностей, формирование деятельностных компетенций.

На первый взгляд возникает определенное противоречие при интеграции этих моделей обучения. В то же время, практика показывает, что внедрение игровых методов в технологические образовательные модели может существенно повысить их эффективность при соблюдении ряда ключевых условий.

Прежде всего, речь идет о системе образовательных целей. Педагогическая теория и практика, последние достижения психологии показывают, что продуктивная творческая деятельность соответствует более высокому уровню, чем репродуктивно-оценочная. Педагогические таксономии в эмоционально-ценностной области должны формировать цели выработки эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, от простого восприятия, интереса, готовности реагировать, до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного осознания и проявления в деятельности. Эти цели имеют более глубокий, личностный смысл и длительный срок реализации, безусловно, не ограничивающийся временем одного занятия. Справедливости ради следует отметить, что собственно данная система целей выходит за пределы технологической модели.

Для обеспечения воспроизводимости образовательного процесса в игровых технологических моделях необходимо четко определить критерии достижения целей различных уровней, иными словами обеспечить идентифицированность целей. Несмотря на то, что цели обучения предполагают изменение внутреннего интеллектуального состояния обучаемого, диагностика степени их достижения производится все же по внешним проявлениям – в виде определенных продуктов учебной деятельности, и характеру самой деятельности. Именно поэтому сторонники технологического подхода предлагают описывать результаты в терминах их внешнего проявления, формируя так называемые эталоны усвоения. Цели таким образом максимально конкретизируются, однако возникает негативный эффект редукции, упрощения результатов.

Разработаны специальные алгоритмы конкретизации учебных целей [1], в соответствии с которыми на основе педагогической таксономии от общих целей методом последовательной редукции переходят к конкретным, сформулированным как желаемый результат данного периода обучения, затем формулируют максимально четкое описание идентифицируемой цели, используя в нем только определенные глаголы, обозначающие действия.

В качестве примера приведем глаголы для описания целей креативного типа (поисковых действий, характерных для технологий игрового проектирования): видоизменять, модифицировать, синтезировать, систематизировать, предсказать и т. п.

В зарубежной практике профессиональной подготовки распространен следующий перечень уровней учебных результатов:

1. Ознакомление с основными понятиями и процедурами в данной предметной области.
2. Освоение основ – более высокий уровень, предполагающий способность воспроизвести основные понятия, факты и процедуры в данной предметной области.
3. Овладение – успешное применение основных понятий и процедур в данной предметной области.
4. Полное овладение – мастерство, успешное продуктивное применение основных понятий и процедур в данной предметной области на творческом уровне.

Рассмотрев методологию формирования конкретизированных целей-эталонов, нельзя обойти вниманием то обстоятельство, что анализ теории и практики применения данной методологии вскрывает противоречие между высоким уровнем определенности целей и сохранением всей полноты содержания обучения. Другими словами редукция целей, их упрощение, как правило, приводит к снижению уровня поисковой творческой деятельности, результаты которой достаточно сложно зафиксировать. В технологических моделях может утрачиваться трудновоспроизводимая эмоционально-личностная составляющая обучения, характерная для игровых методов. Данный факт выражен в сформулированном М. В. Клариным [1] принципе дидактической неопределенности: «Чем более точно мы фиксируем и описываем планируемую нами цель в виде достигаемого результата обучения, тем больше мы снижаем вероятность включения поисковой деятельности в учебный процесс. И наоборот: чем выше степень включения в учебный процесс поисковой деятельности, чем выше уровень планируемых нами познавательных результатов, тем ниже вероятность того, что мы сможем точно зафиксировать и однозначно описать их».

Основные направления разрешения данного противоречия подробно изложены при рассмотрении развивающих образовательных технологий в монографии [2]. Предварительно отметим, что эта задача может решаться оптимизацией баланса между конкретными формулировками целей, результатов и трудно формализуемыми показателями креативности, которые могут оцениваться экспертными методами.

В данном случае мы логически приходим к принципу *дидактической дополненности*, заключающемуся в необходимости сочетания технологичности и эвристичности в формировании образовательных целей, что является главным условием оптимальной интеграции игровых и технологических моделей.

Важность целеполагания в образовательном процессе бесспорна, именно поэтому мы так подробно рассмотрели эту проблему, однако не менее важно сформировать собственно содержание обучения в соответствии с требованиями технологической модели.

Типична циклическая организация воспроизводимого образовательного процесса. В структуру цикла входят: постановка конкретизированных целей обучения, оценка исходного уровня обученности, формирование учебных блоков, модулей, эпизодов, диагностика текущих результатов освоения модулей, коррекция обучающих процедур, содержания модулей, диагностика степени достижения целей.

Такая организация образовательного процесса предполагает широкое использование фонда тестов, кейсов, ситуационных заданий, призванных оценить степень достижения целей обучения. Как правило, эти задания охватывают материал определенного содержательного блока. Текущие оценки обучаемых, в данном случае, не оказывают существенного влияния на итоговую оценку. Эти оценки являются формирующими, обеспечивающими обратную связь, на их основе вносятся коррективы в образовательный процесс.

Собственно проектирование содержания обучения в игровых технологических моделях должно включать в себя следующие этапы.

1. Определение объема учебного материала, охватываемого курсом, на основе критерия необходимой достаточности знаний.

2. Разбивка материала на обособленные фрагменты, блоки, разделы в соответствии с критериями логической полноты, диагностируемости усвоения, конструктивной законченности.

3. Дидактическая обработка содержания блоков: структурирование, квантование (децимация) учебного материала. Разработка методических рекомендаций, пособий, заданий, иллюстративных материалов и других дидактических средств.

4. Разработка способов и методик оценки степени усвоения учебной информации, тестовых и контрольных заданий к каждому разделу.

5. Разработка игровых процедур, элементов проектно-созидательного обучения, командной работы и встраивание их в соответствующие технологические модели.

6. Определение набора управленческих процедур, корректирующих воздействий, позволяющих адаптивно изменять содержание фрагментов.

7. Проектирование взаимосвязей между фрагментами, целостной дидактико-технологической концепции освоения курса.

8. Расчет необходимых затрат временных и технологических ресурсов.

Таким образом, выполнение сформулированных требований к целеполаганию и проектированию образовательного процесса, позволяет существенно повысить эффективность интегрированных технологических моделей на основе игровых методов.

Литература:

1. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. - М.: Наука, 1997.
2. Долматов А. В. Основы развивающего образования: Теория, методы, технологии креативной педагогики / Под науч. ред. А. Ю. Рунеева. - С-Пб.: Военный университет связи, 1998.

КЕЙС-МЕТОДЫ И КОНТЕКСТ В АКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ

Дулин Ю. Н.

Образовательные программы профессиональной подготовки менеджеров предусматривают все традиционные виды обучения – лекционные, семинарские, практические занятия. Для обучения решению проблем встречающихся в практике менеджмента наибольшей популярностью пользуется кейс-метод (Case study) – практические занятия в форме анализа ситуаций и игровых ситуаций (деловые игры). Как отмечается в книге А.П. Панфиловой «Под деловой игрой понимается модель взаимодействия людей в процессе достижения целей экономического, политического или престижного характера. Деловая игра – это форма деятельности людей, имитирующая те или иные практические ситуации, одно из средств активизации учебного процесса в системе образования» (1).

Применение кейс - методов является старейшей формой обучения управлению, поскольку эти методы наибольшей мерой отвечают задачам профессиональной

подготовки менеджеров. Кейс-метод оказывает содействие развитию таких управленческих квалификационных характеристик, как умения решать проблемы с учетом конкретных условий и наличия фактической информации, способность к проведению анализа и диагностики проблем, умение четко формулировать и высказывать свою позицию, умение общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать информацию, которая поступает в вербальной и невербальной форме. При проведении учебного занятия с применением кейса обучающимся предлагают выработать модель практического действия по решению реальной ситуации (проблемы) встречающуюся в управлении организацией (бизнесом), описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую ситуацию, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной ситуации. При этом сама ситуация может и не иметь однозначных решений.

К настоящему времени опубликовано большое количество педагогической литературы, где достаточно подробно излагаются технологии создания кейсов (2). Несмотря на то, что в зависимости от целевой направленности деловые игры и кейсы могут различаться по видам: производственные, исследовательские, квалификационные или аттестационные, дидактические (учебные), тематические и другие, проведенный анализ содержания используемых в обучении менеджменту различных кейсов, деловых игр показывает что, их содержание в основном носит объяснительно – иллюстративный характер. Например, методическое пособие «Сборник ситуационных задач, деловых и психологических игр, тестов, контрольных заданий по курсу «Менеджмент» (3) содержит задания, тесты по трём темам: «Менеджер как личность», «Оценка способностей», «Активный контроль качества менеджера».

В рамках данных тем все деловые игры, тесты направлены на распознавание самим обучаемым присутствия в себе или отсутствия таких качеств как – способность к риску, деловая хватка, лидерство, уверенность в себе, конфликтность, подверженность стрессу и т. п. Учебное пособие А. П. Панфиловой «Игротехнический менеджмент» (1) содержит, кроме теории по методике разработки деловых и имитационных игр, конкретные примеры ролевых и деловых игр, управленческих тренингов по темам: «Методы активизации учебного процесса», «Эвристические технологии генерирования идей», «Тренинг для обучения и организационного развития».

В рамках приведённых тем приводятся различные формы и методы активного обучения, например, тесты «Ваш стиль управления» и другие, тренинг лидерства «Учителя и ученики» и другие, ситуационно-деловая игра «Конфликт», деловая игра «Аттестация» и другие деловые игры. В данном учебном пособии хорошо разработаны методики проведения деловых игр, которые предусматривают процедуры и правила проведения игры, состав учебных групп и т. д. В книге «Основы менеджмента. Полное руководство по кейс – технологиям» (4) кейсы представляют иллюстрации к некоторым учебным дисциплинам: «Этика управления», «Основы менеджмента», «Психология менеджмента», «Управление персоналом», «Деловая коммуникация в профессиональной деятельности менеджера». Содержание, например, ситуационного упражнения по постановке целей - «показать, что означает термин «цель»; проиллюстрировать подходы к формулировке целей». Содержание ситуационного упражнения по планированию карьеры определяется как «проверить, что именно каждый из нас считает важным в своей карьере; проиллюстрировать трудности в планировании карьеры». При этом такое упражнение предлагается для студентов, которые ещё не одного дня не работали на управленческой должности и не предпринимали попыток к карьерному продвижению. В учебнике для вузов «Кейс-стади в подготовке экономистов и менеджеров» (5) темы кейс-стади представляют учебные или фрагменты учебных дисциплин: «Экономика», «Экономика труда, социальная политика, демография», «Менеджмент и маркетинг», «Управление персоналом, стратегия и тактика управления персоналом, кадровая политика», «Поведение в организации», «Набор, отбор, развитие, оценка, увольнение персонала»,

«Вознаграждение персонала», «Корпоративная культура» в самом произвольном порядке. Содержание представленных кейс–стади носит описательный характер какой - либо проблемы и её решения, решение самого кейса состоит в ответе на задаваемые вопросы в конце кейса. Используемые в обучении на практических занятиях по менеджменту различные кейс – методы, игровые и ролевые игры, тренинги чаще всего носят объяснительно - иллюстративный характер, при этом они не являются продолжением содержания учебной дисциплины, не позволяют выстроить путь освоения содержания обучения, и порой совершенно не приводят контекст ситуации.

В связи со сказанным, в настоящее время пришло понимание ограниченности обучения по кейс методу как «натаскивание» на решение конкретных ситуаций, повторение которых в чистом виде встречается достаточно редко. Бордовский Г.А. отмечает, что... от университетской системы необходимо взять главное – подготовку специалистов, которые способны строить свою профессиональную деятельность на базе высокого фундаментального образования, а не на базе владения конкретными технологиями разрешения ситуаций. Специалист должен быть способен сам создавать конкретные технологии работы и быстро осваивать новые.

Основной проблемой при формировании кейсов, деловых игр, тренингов, и других активных методов обучения является их достоверность - соответствие модели ситуации кейса, деловой игры реальной ситуации встречающейся в практике управления организацией. Для решения этой проблемы предлагается множество рекомендаций: поиск проблемной ситуации и описание её понятным языком, сбор информации в институциональной системе, построение или выбор модели ситуации для представления кейса, характеристики места организации и состояния корпоративного управления, и т. д. При этом как намёк, упоминается необходимость контекста проблемной управленческой ситуации. По нашему мнению, проблема достоверности кейсов и деловых игр значительно разрешается при условии, когда содержанием кейса, деловых игр (моделей), тренингов и других методов активного обучения является не сама по себе проблемная ситуация, а представленная в определённом контексте.

Для становления профессиональной компетентности менеджера посредством решения проблемных ситуаций необходимо определить, что должно служить в качестве контекста решения профессиональных проблем и ситуаций. Поскольку путь копирования работы менеджера в учебной аудитории, не может заменить реальную работу, то использование кейсов, деловых игр в разнообразии контекстов позволяет моделировать профессиональную реальность. Благодаря использованию контекстов обучаемый может предположить, что ему следует ожидать от решения проблемной ситуации. Более того, поскольку обучаемые менеджменту готовятся применять, формировать, осваивать предметно – технологические, социальные компетентности именно в организации, то контекстом учебных действий, проблемных ситуаций должна являться организация, как место будущей работы. Именно признаки организации - целенаправленного поведения в достижении сразу нескольких целей; формальности создания; открытости, стохастичности, способности к саморазвитию; характеризующаяся наличием процессов – экономических, трудовых, социальных, культурных и других процессов, формируют контекст внешних и внутренних условий проявления профессиональных компетентностей. По предлагаемой педагогической модели необходимо:

➤ изначально, в качестве контекста кейсов и деловых (ролевых) игр, тренингов использовать модель организации представляющую современную сложную социо – техническую систему с профессиональными ситуациями и действиями, как место будущей работы менеджера, а не абстрактную модель организации (ещё хуже, когда в кейсах и деловых играх организация, как место будущей работы, вообще не упоминается);

➤ при использовании в профессиональной подготовке менеджеров модульной системы становления обозначенных профессиональных компетентностей, контекст «учебных профессиональных задач», кейсов и деловых (ролевых) игр, тренингов должен

«погружать» обучающегося вовнутрь самой организации в профессиональную среду в которой он должен действовать, занимать активную позицию именно как менеджер;

➤ учебные дисциплины, включённые в учебный модуль и направленные на становление отдельной профессиональной компетентности, включают активные методы обучения (кейсы, деловые и ролевые игры, тренинги и другие практические учебные действия) исходя из контекста проблем и ситуаций становления установленных профессиональных компетентностей возникающих на рабочих местах менеджеров.

Например, учебный модуль «Профессия и квалификация менеджера», в образовательной программе профессиональной подготовки «Бакалавр менеджмента»(б).

Входной уровень – абитуриенты успешно сдавшие вступительные испытания и поступившие в ВУЗ.

Образовательные цели модуля – понимание профессии менеджера и путей приобретения профессии, выбор обучения по профессиональным специальным образовательным программам с целью получения необходимой квалификации и перспективы повышения квалификации (бакалавр, специалист, магистр, МБА, обучающих курсов), специальности и специализации, образовательного маршрута, предоставляющий обучаемому выбор стратегии реализации профессиональной подготовки и подтверждающий документ (диплом) о профессиональном образовании, квалификации и право на выполнение управленческой работы. Учебная задача модуля – понимание и освоение обучающимися профессии менеджера.

Контекст как место будущей профессиональной деятельности менеджера с квалификацией бакалавр. Современная сложная коммерческая организация функционирующая в рыночных условиях с экономическими, трудовыми и социальными процессами куда стремиться и где предстоит работать в будущем бакалавру менеджмента.

Результат подготовки в учебном модуле – осознанный выбор обучающимися профессии менеджера, образовательной программы обеспечивающей необходимую квалификацию, специальность и специализацию профессиональной подготовки. Результатом также является начало формирования внутренней удовлетворённости обучаемых от выбранной профессии наполняющая познавательную учебную деятельность личностным смыслом обуславливая высокий уровень внутриличностной учебной и профессиональной мотивации.

Деловая игра, входящая в состав учебного модуля «Выбор образовательного маршрута». Контекст деловой игры: особенности учебных (образовательных) программ направленных на профессиональную подготовку менеджеров различной квалификации, специализации, специальности. Возможность продолжения профессиональной подготовки по образовательной программе «Магистр менеджмента». Сложность сферы профессиональной деятельности магистров менеджмента, востребованность и перспектива трудоустройства в современной экономической и культурной обстановке, статусом выдаваемого диплома, возможности продолжения образования в аспирантуре.

Особенности и сложности профессии педагогов, научных сотрудников, консультантов, аналитиков. Особенности работы научно-исследовательских организаций, консультационных фирм, аналитических подразделений организаций, образовательных организаций и учреждений. Сложности в менеджменте организаций и необходимость, условия привлечения консультантов, аналитиков, научных сотрудников, преподавателей.

Реализуя предлагаемую педагогическую модель использования многообразия контекстов, обучаемый, осваивая решение профессиональных проблем, ситуаций становления профессиональных компетентностей менеджера в условиях экономических, трудовых, социальных и других процессов в организации, а именно:

- приобретает понимание средств решения профессиональных проблем путём вовлечения обучающихся в активную позицию, когда обучаемый должен совершать действия и поступки;
- происходит социализация самого обучающегося и преобразование его в профессионального и конкурентоспособного менеджера;
- обучаемым осваивается профессиональное мышление менеджера.

Литература:

1. Панфилова А. П. «Игротехнический менеджмент» СПб. ИВЭСЭП «ЗНАНИЕ» 2003 г.
2. Колесник Н.П. Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике. Методические рекомендации. В 2-частях. СПб.: НП «Стратегия будущего». 2006.
3. Сборник ситуационных задач, деловых и психологических игр, тестов, контрольных заданий по курсу «Менеджмент». СПб. 2007.
4. Панфилова А.П., Громова Л.А. и др. «Основы менеджмента. Полное руководство по кейс – технологиям». Издательство «ПИТЕР» 2004 г.
5. Учебник для вузов «Кейз-стади в подготовке экономистов и менеджеров. Рекомендовано УМО.» М.: 2005.
6. Дулин Ю. Н. Концепция профессиональной подготовки менеджеров. Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ИНТЕНСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ И РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СПЕЦИАЛИСТОВ

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УПРАВЛЕНЦА

Герасимов Б.Н.

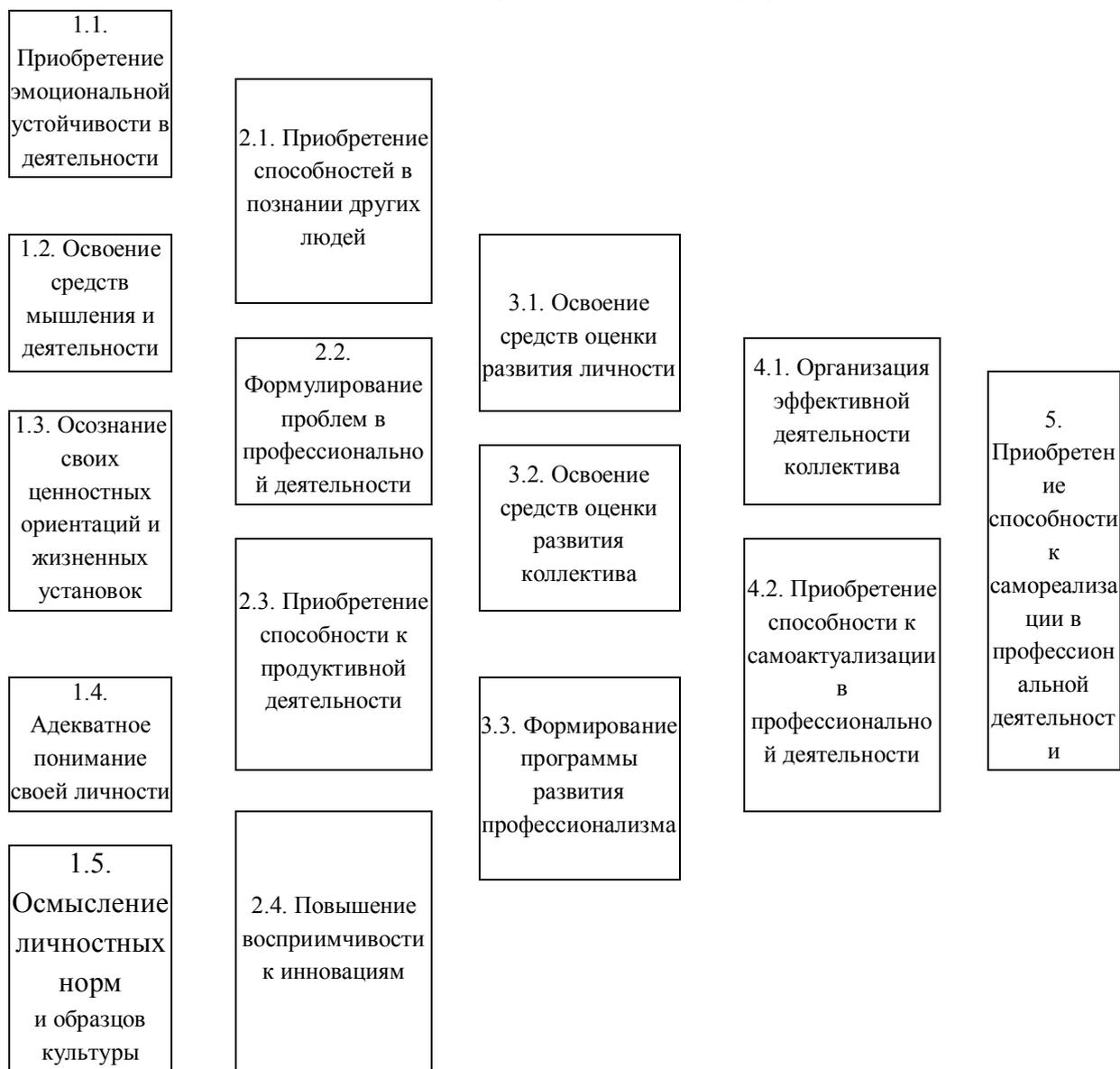
Профессиональный уровень управленцев можно развивать двумя путями. Первый – это освоение рыночных дисциплин продвинутого содержания с использованием интенсивных образовательных технологий, второй – развитие методологического мышления с помощью освоения средств и методов на концептуальном уровне. Первый путь позволяет увеличить объем знаний и умений специалиста в конкретной профессиональной области, второй увеличивает методологический потенциал специалиста, который позволит ставить и решать проблемы в любой предметной области, а также позволит развить полипрофессиональное мышление.

Автор предлагает модель развития личности управленцев, состоящую из пятнадцати блоков (рис. 1) [1]. Эта модель представляет собой многоуровневую систему повышения уровня интеллектуального развития. Каждый из уровней представляет собой взаимосвязь определенных процедур.

- *Первый уровень* соответствует программе развития управленца как личности, способной к всесторонним отношениям с внешним миром, другими людьми, а также развития самих этих отношений. Человек осознает свои ценности и жизненные установки, осмысливает личностные нормы и выбирает образец культуры, который ему больше подходит. Стремится понимать свою личность. Осваивает средства мышления и деятельности, приобретает эмоциональную устойчивость в своей деятельности.
- *Второй уровень* соответствует программе развития тех способностей управленца, которые позволят ему начать профессиональную деятельность. На этом уровне появляется потребность в познании окружающих людей, для которого необходимы определенные способности; необходимо умение формулировать проблемы в профессиональной деятельности, продуктивно осуществлять свою деятельность, болезненно не воспринимать разного рода новшества в своей профессиональной деятельности.
- *Третий уровень* соответствует программе развития профессиональных способностей управленца, его профессионального роста. Этот уровень включает освоение средств оценки изменения себя и коллектива, исходя из результатов - формирование программы развития профессионализма.
- *Четвертый уровень* соответствует программе развития тех качеств управленца, которые необходимы для его максимальной самореализации как профессионала. Этот уровень включает умение организовать эффективную деятельность коллектива и приобретение способности к самоактуализации в профессиональной деятельности.
- *Пятый уровень* соответствует полной самореализации управленца, когда он уже способен и готов передать накопленный опыт, обучать и воспитывать других профессионалов-управленцев (приобретение способности к самореализации в профессиональной деятельности).

Между уровнями модели развития личности управленцев и уровнями их профессионализма существует взаимосвязь, так как благодаря освоению отдельных блоков модели, можно, достичь следующего уровня профессионализма управленцев.

Рис. 1. Модель развития личности управленцев



Приобретение эмоциональной устойчивости в деятельности. Человек познает собственные эмоциональные процессы, механизмы их дестабилизации; осваивает методы противоборства отрицательным воздействиям и оздоровления психики; учится исследовать человеческую способность к эмоциям в профессиональных целях и в целях саморазвития. Приведем краткую характеристику отдельных элементов модели.

Освоение средств мышления и деятельности. Человек приобретает способность привести в систему собственные мыслительные и деятельностные процессы, осваивает культуру мышления и деятельности; вырабатывает универсальные средства мышления и деятельности. Он также изучает и осваивает альтернативные способы мышления и бытия.

Мышление - это процесс формирования и распада идей, аргументов, оснований позиции, оценочного отношения к объектам, субъектам, окружающему миру. Деятельность - это процесс реализации идей, выполнения решений, разработки проектов, организации действий.

Основное содержание блока:

- приобретение способности выявлять для себя наиболее благоприятный, эффективный путь к целям (программа жизнедеятельности);
- освоение известных средств мышления и деятельности, в т.ч. логических, социальных, психологических;
- знакомство с особенностями традиционного мышления;
- понимание процессов творческой деятельности;
- осознание ограниченности познания мира;
- приобретение способности объективного подхода к оценке результатов.

Осознание своих ценностных ориентаций и жизненных установок. Человек изучает возникновение и развитие собственных ценностных позиций, сравнивает их с существующим общечеловеческим опытом в этой области. Затем приобретает способность к реконструкции существующих и созданию собственных жизненных установок.

Ценностные ориентации - это основные критерии (оценочные показатели), которыми человек сознательно руководствуется в своей деятельности и поведении. Они выбираются из всего множества показателей, которые выработало человечество. Однако этот выбор чаще всего ограничивается подмножеством, актуальным в настоящее время, в конкретной стране и в данном слое (страте) социума (профессии, организации, семье). Жизненные установки - это критерии и алгоритмы, которые использует человек в своей деятельности, поведении, в конкретных ситуациях.

Основное содержание блока:

- осмысление и формулирование собственных ценностных ориентаций;
- осмысление актуальных в обществе, организации, ближайшем окружении личности ценностных ориентаций;
- исследование собственного набора ценностей, последовательное приближение к определению их приоритетов в своей деятельности.
- определение соотношения своих ценностей с актуализированными;
- приобретение иммунитета к непониманию окружающих;
- формирование собственной позиции на актуализированные ценностные ориентации и установки;
- определение приоритетов ценностей для преодоления возможных противоречий в различных ситуациях;
- поиски согласия с самим собой по поводу некоторых поступков, ситуаций или действий.

Адекватное понимание своей личности. Данный элемент программы помогает определить и развить физические, физиологические, психологические и интеллектуальные свойства человека. Человек рассматривается как некая статическая система, преобразующая входящие в нее параметры, то, что он собой представляет на данный момент. Здесь также учитывается оценка человека извне, его социальная роль.

Адекватное понимание себя - это осознание и самооценка своих собственных качеств, целей, стремлений, потребностей, осмысление поступков, действий, ситуаций. Самооценка - объективное, насколько это возможно, собственное исследование своих возможностей и способностей. Способности - это потенциальные качества и свойства человека, как заложенные (наследственные), так и приобретённые в процессе воспитания, образования или профессиональной подготовки, условий жизни. Склонности - это

возможности человека в какой-либо профессиональной и предметной деятельности. Адекватное понимание себя необходимо для установления четких параметров состояния человека и возможных направлений его развития.

Основное содержание блока:

- реальная оценка своих способностей и склонностей;
- выработка раскрепощенности тела, речи;
- выработка самостоятельности в принятии решений;
- умение выслушивать других людей и разумно воспринимать критику;
- выработка настроения на мышление, деятельность, коммуникации;
- формулирование норм и образцов своего поведения;
- осмысление своего места и роли в обществе (семье, организации и т.д.);
- определение результатов своей деятельности;
- умение реально смотреть на свои жизненные позиции;
- приобретение способности сопоставлять свои ценности с общепринятыми;
- изучение других взглядов на жизненные установки и выбор наиболее приемлемых и важных для себя;
- изучение собственных поступков и их мотивации, переход к критериям на которые они ориентированы;
- осмысление критики собственного поведения;
- приобретение четкого представления о своих недостатках, комплексах, выработка отношения к ним;
- разработка программы устранения (сокрытия) недостатков;
- осознание собственной значимости в обществе, организации, отработка различных моделей своего поведения; разработка направлений развития своих способностей.

Осмысление личностью норм и образцов культуры. Человек знакомится с понятием культура и её содержанием, изучает культуру различных социальных групп в разные эпохи; оценивает влияние культуры на личность; приобретает способность создавать и вносить в общество собственные нормы и образцы культуры.

Норма - это критерий, алгоритм, форма, стандарт, конкретное содержание процесса, объекта, явления и т.д. Образцы культуры - это актуализируемые для настоящего времени процессы и продукты деятельности. Нормы административной деятельности - это предписания, инструкции, кодексы, правила и т.д.

Основное содержание блока:

- осмысление норм и образцов культуры, принятых в обществе, регионе, организации, группе;
- приобретение способности создавать собственные нормы и образцы культуры для конкретных ситуаций.
- восприятие, формирование, осмысление, поддержание и развитие норм и образцов организационной культуры;
- осмысление влияния людей на нормы и образцы культуры и, наоборот, норм на поведение людей;
- формирование собственного имиджа как совокупности норм и образцов культуры;
- внесение собственной позитивной интерпретации норм и образцов организационной культуры в организации.

Приобретение способности в познании других людей. Человек познает и овладевает разнообразными средствами коммуникации; на основе знаний о себе учится оценивать собеседника; осваивает технику контроля процесса коммуникации и учёта мнений собеседника. Развивает в себе способности любви к ближнему.

Познание других людей – это восприятие, осмысление и понимание их качеств, свойств, потребностей, способностей, умений, целей, стремлений, ценностей, жизненных установок, мировоззренческих позиций. Эмпатия - способность сопереживать и понимать чувства и проблемы других людей.

Основное содержание блока:

- знание психологии личности;
- умение выводить людей на откровенные разговоры;
- приобретение способности быть интересным собеседником;
- приобретение способности искренне интересоваться жизнью окружающих людей и их потребностями;
- умение говорить о том, что интересно собеседнику;
- приобретение способности ставить себя на место другого человека;
- умение уважать мнение других;
- наличие постоянного акцента на общении, раскрытие индивидуального типа личности;
- открытая демонстрация своих намерений;
- проявление доброжелательности в общении;
- приобретение умения привлекать к себе людей;
- приобретение способности оценивать сильные и слабые стороны других людей;
- рефлексия своих отношений, общения, влияния на других людей;
- приобретение навыков влияния и управления людьми.

Формулирование проблем в профессиональной деятельности. Изучаются основы проблемного подхода, исследуются типовые схемы решения проблем; осваиваются приемы систематизации и формализации проблемного подхода.

Проблематизация - формулирование содержания противоречий через понимание возникших препятствий.

Основное содержание блока:

- приобретение способности исследования и формулирования трудностей и препятствий в деятельности;
- приобретение способности четко сформулировать проблему;
- приобретение способности классифицировать проблемы (по принадлежности и сфере деятельности, по сложности, по важности и т.д.);
- умение выстраивать проблемы в соответствии с их приоритетами;
- приобретение способности перевести проблему в набор предметных задач;
- освоение методов решения задач, составляющих проблему;
- приобретение способности к самокритике и восприятию критики других;
- приобретение умения соотносить свои проблемы с проблемами организации, других людей;
- приобретение умения находить и анализировать свои ошибки и заблуждения;
- приобретение умения концентрироваться на решении конкретной проблемы.

Приобретение способности к продуктивной деятельности. Подготовка внешних условий для продуктивной деятельности (в т. ч. коллегиальной поддержки); самоподготовка продуктивной деятельности с ориентировкой на творческий подход; овладение методологией в реализации продуктивной деятельности.

Мотивация - побуждение себя и (или) других к процессам мышления или деятельности. Программирование - это процесс создания и реализации программ, определение контуров результатов или показателей деятельности.

Основное содержание блока:

- освоение умения планировать деятельность свою и других;
- приобретение способности определить возможности своего дальнейшего развития и саморазвития;
- освоение умения ставить реальные и промежуточные цели;
- приобретение способностей быть требовательным к себе и к другим;
- освоение умения своевременно реагировать на изменение обстановки, ситуации;
- приобретение способностей находить и использовать факторы и условия, которые являются стимулом для сотрудников;
- освоение умения убедить подчиненных, что работать продуктивно для них выгодно;
- освоение умения определять приоритеты деятельности для каждого конкретного человека.

Повышение восприимчивости к инновациям. Изучение, подготовка проведения инновационных мероприятий; участие в инновационных программах; практическое внедрение инноваций.

Восприимчивость - чувственное или даже сверхчувственное отношение к окружающему миру, процессам, явлениям. Инновационное поведение - это совокупность поступков, включающее позитивное реагирование на идеи, новшества, нововведения как вне себя, так и в самом себе.

Основное содержание блока:

- умение повышать мотивацию как самостоятельно, так и при помощи других;
- приобретение способности активно реагировать на нововведения;
- приобретение способности приобретать умения и навыки инновационного поведения;
- умение отстаивать собственное мнение;
- приобретение способности мотивировать свое поведение и других;
- поддержка окружения в стремлении к выращиванию идей;
- приобретение способности разъяснять значимость человека в данной инновации;
- освоение умения прогнозировать результаты внедрения нововведений.

Освоение средств развития личности и коллектива. Оценивается степень организованности личности и коллектива; изучаются способы организации личности и различных социальных групп для их дальнейшего развития; эффективность развития оценивается на основе результатов практических испытаний. Развитие личности и коллектива становится целью научных поисков; исследуются способы передачи накопленного опыта.

Формирование программы развития профессионализма. На основе определенных средств мышления и цели актуализации деятельности создается собственная программа развития профессионализма.

Программа жизнедеятельности - это определение вех, сроков развития профессионализма при условии упорядочения личной жизни, а возможно и внутреннего мира.

Основное содержание блока:

- приобретение способности оценивать результаты своей профессиональной деятельности;
- приобретение способности определения желаемых результатов в профессиональной деятельности;

- приобретение способности четко определять контуры ближайших перспектив;
- приобретение возможности находить необходимую информацию об уровне профессионализма;
- приобретение способности систематизации поставленных перед собой задач, проблем;
- освоение умения четко представить составляющие элементы программы своей жизни;
- формирование последовательности событий, направленных для реализации программы;
- разделение программы на этапы с определением формальных результатов их реализации (диплом, фирма, должность, умение решать профессиональные задачи).

Организация эффективной деятельности коллектива. Оптимизация выбора содержания и условий коллективной деятельности; высокоорганизованная кадровая политика; эффективное осуществление руководства. Стремление коллектива к творческому и профессиональному росту.

Основное содержание блока:

- освоение средств организации коллективного мышления людей;
- приобретение способности организовать принятие коллективных решений;
- освоение умения мотивировать свое поведение и других до и в процессе деятельности;
- проявление интереса к противоречиям, сложностям в жизни своих коллег и подчиненных;
- знание методов влияния на деятельность в управлении различных моделей и структур;
- передача и освоение опыта профессиональной деятельности;
- приобретение способности формулирования результатов, которые необходимо получить;
- приобретение способности выявления альтернативных путей достижения желаемых результатов;
- освоение умения выбрать оптимальные пути решения проблем.

Приобретение способности к самоактуализации в профессиональной деятельности. Оцениваются собственные стремления, желания к профессиональной самореализации сравниваются со своими возможностями; находится оптимальная программа самоактуализации; подготавливается внешняя и внутренняя среда. Развивается способность к самоактуализации в любых областях профессиональной деятельности; вырабатывается стремление к самореализации в наиболее социально значимых областях.

Самоактуализация жизнедеятельности - это обретение смысла собственной жизни, выбор направления своей деятельности, средств и методов её реализации в направлении целей, подчинение своего поведения, мышления и деятельности выбранному направлению, гармоничное сочетание желаемого и необходимого в жизни.

Основное содержание блока:

- приобретение возможности соединять способности и склонности для выбора актуальной профессии;
- приобретение способности выработки, поддержания и (или) ориентировки целей жизнедеятельности;
- умение найти средства достижения поставленных целей;
- приобретение способности прогнозирования и планирования своей деятельности;

- постановка собственных краткосрочных и долгосрочных целей;
- приобретение способности к проблематизации и депроблематизации;
- приобретение способности осмыслить жизнедеятельность и профессиональную деятельность других людей;
- представление места и роли своей деятельности в организации (подразделении);
- приобретение способности оценивать соотношение результатов своей деятельности и поставленных целей с результатами деятельности других людей;
- использование универсальных критериев для оценки своей профессиональной деятельности.

Приобретение способности к самореализации в профессиональной деятельности.
 Развитие собственных личностных качеств, приобретение и развитие личностных и профессиональных качеств управленца, углубленная профессиональная самоактуализация, стремление к общественно значимой самореализации.

Основное содержание:

- разработка тестов (анкет) самоконтроля и самоанализа;
- проведение исследования собственных качеств, свойств, элементов деятельности отдельно и совместно;
- приобретение навыков рефлексии собственного мышления и деятельности;
- проверка сложности и качества собственной деятельности различными методами;
- осмысление собственной профессиональной деятельности во времени и пространстве;
- определение отношений со своей деятельностью;
- осмысление противоречий между желаемым и достигнутым уровнем профессионализма;
- понимание комплекса задач, которые реализуются в своей деятельности;
- приобретение способности определять критерии выполнения заданий;
- определение уровня удовлетворенности самим собой;
- понимание уровня удовлетворенности своей деятельностью, коллегами, подчиненными, руководством;
- осмысление своих достижений с результатами деятельности других людей;
- осмысление своих возможностей и их применения в деятельности;
- осмысление полноты отдачи своих сил своей основной деятельности;
- приобретение способности к оценке собственного потенциала.

Для освоения основных блоков модели также необходимо использование игровых технологий обучения (ИТО). Из всего многообразия ИТО было выделено несколько, наиболее эффективных, в т.ч. метод конкретных ситуаций или (case-metod), инсценировка, ролевые, деловые, инновационные и проблемно-ситуационная игры, баскет-метод, организационный, рефлексивный и социально-психологический тренинги, тестирование, мозговая атака, круглый стол,

Характерными особенностями ИТО, отличающими их от традиционных технологий обучения, являются следующие: искусственная активизация обучаемых; длительная и устойчивая активность обучаемых; творческий характер и эмоциональная окрашенность процессов принятия решений, индивидуальной и групповой работы; коллективизация процесса обучения.

Оценка соотношения процедур ИТО и блоками программы заключалась в подсчете экспертов, выявивших данную связь. Конкретная процедура относилась к блоку

программы, на который выпало большинство голосов экспертов. Аналогичным образом процедуры были соотнесены с ИТО. На основе данных экспертизы все процедуры были отнесены к соответствующим блокам программы (критерий отнесения - наибольшее количество упоминаний у экспертов). Некоторые процедуры повторяются в нескольких блоках ввиду необходимости их присутствия.

Как было указано выше, для того чтобы освоить тот или иной уровень развития личности необходимо использовать ИТО. Особое внимание уделяется разнообразным тренингам. Главным достоинством тренинговых технологий является их воздействие на формирование и развитие у обучаемых потребности в самовыражении, самоактуализации и самореализации. Когда личность вкладывает усилия в процесс освоения новых видов деятельности, они становятся источником получения эффективных результатов.

Новая культура мышления и деятельности, новый уровень общения в формальных и неформальных коллективах создают творческую атмосферу и мотивацию к освоению новых знаний и их трансформации в плоскость профессиональной и предметной деятельности.

Литература:

1. Герасимов Б.Н. Профессионализм управленцев: структура, оценка, развитие / Б.Н. Герасимов, Н.Г. Яковлева. - СПб. СПбГИЭУ, 2003.
2. Герасимов Б.Н. Теория и технологии российского менеджмента: учеб. пособие / Б.Н. Герасимов - Самара: СГАУ, 2005.
3. Герасимов Б.Н. Игровое моделирование управленческих процессов. - Самара: СНЦ РАН, 2006.
4. Герасимов Б.Н., Каганов В.Ш., Морозов В.В. Интенсивные технологии подготовки российских предпринимателей / Б.Н. Герасимов, В.Ш. Каганов, В.В. Морозов. - М.: АМиР, 2003.
5. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учеб. пособие. - СПб.: ИНЭСЭП, Знание, 2003.

РИТОРИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ В КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Стешов А. В., Бубнов В.В.

Риторика в России завоевывает всё большее признание, особенно в педагогической науке. Л.Н. Колесникова, рассуждая о роли риторики в подготовке будущего учителя и преподавателя высшей школы, выдвигает новую идею: «...риторический подход в образовании может стать концептуальной основой, связанной с формированием коммуникативной компетенции будущего учителя, тем более преподавателя-филолога. Таково требование времени!» [1] Иницируя новый подход, ритор дает мощный импульс для исследования незаслуженно забытой риторики, анализирует современные суждения о риторике, «достойной развитого ума», но, к сожалению, приходит к выводу: «Как видим, единого, общепринятого определения педагогической риторики пока нет». «Риторика – это символ достижений наук гуманитарного цикла» - пишет другой ритор [2]. М.Т. Цицерон считал, что «риторика – это свет, придающий блеск уму».

Даже самое совершенное определение не восполнит того, чего нет до сих пор у риторики как науки. Нет парадигмы, нет представления об объекте, нет представления о предмете, нет представления о методе, нет представления о методике обучения риторике. Проблема в том, что «риторика объемлет всё, но сама довольно не объемлется» (Сафроний Лихуд – 1698 г.) Однако, уже есть апробированные и опубликованные научные положения теории академической риторики (высший род риторики) [3,4,5,6,7,8], отработаны программы, учебные пособия, учебно-методические комплексы для формирования коммуникативной компетенции преподавателей Военно-Космической академии им. А.Ф. Можайского и Военно-морской академии им. Адмирала флота Советского союза Н.Г. Кузнецова. Это реальность. Мечты о концептуальной основе педагогической риторики и её возможностях в формировании коммуникативной

компетенции преподавателей высшей школы уже реализуются 28 лет. В настоящей статье излагается небольшой аспект проблемы педагогической коммуникации с позиции риторического подхода, являющегося интегративным из многих наук гуманитарного цикла.

Обратимся к подходящему определению: «Коммуникация (в философии и психологии) представляется как единение людей в совместной деятельности, которая интегрирует их в общество. Внутреннее содержание такой интеграции – единение людей в актах разума и мышления, сопровождающих деятельность, в результате чего рождается язык и формируется общественное сознание» [9]. Опираясь на это понятие, попытаемся создать образ (модель) педагогической коммуникации, т.е. «единения людей в актах разума и мышления». Разумеется, основным каналом педагогической коммуникации должна быть речь во всех ее проявлениях. Модель педагогической коммуникации позволит систематизировать риторические коммуникативные умения преподавателя и показать их роль в образовательном процессе.

Начнем моделирование педагогической коммуникации с разгадывания положения, которое Ю.В. Рождественский [10] возводит в закон речи, впервые сформулированный в риторике Аристотеля.

«Всякий вид ораторской речи представляет собой единство пафоса, логоса и этоса»

Закон – это всегда исчерпывающее знание. Следует изобразить связи этих трех топосов (категорий) для диалога греческого учителя (софиста) и учеников, чтобы получить исходный образ педагогической коммуникации (рис. 1).

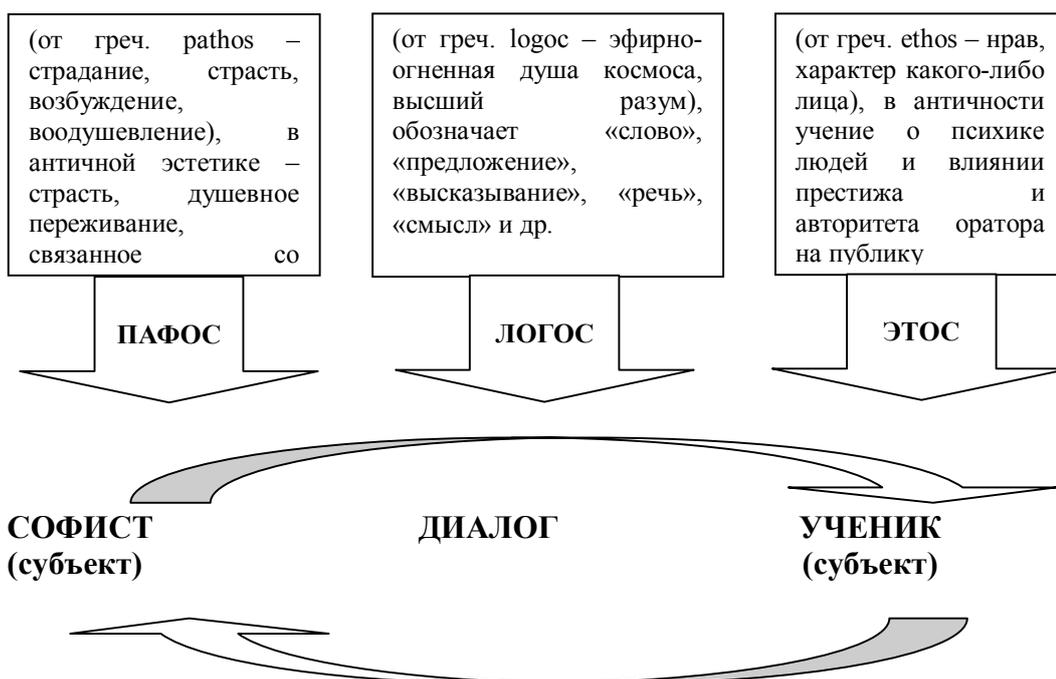


Рисунок 1. Образ педагогической коммуникации

Прошло 2,5 тысячи лет. В 1948 г. Гарольд Ласвел дал определение термину «коммуникация» как «процессу, где отправитель посредством какого-либо канала передает сообщение получателю». Так зародилась теория «волшебной пули». Автор этого определения изобразил и схему коммуникации (рис. 2)

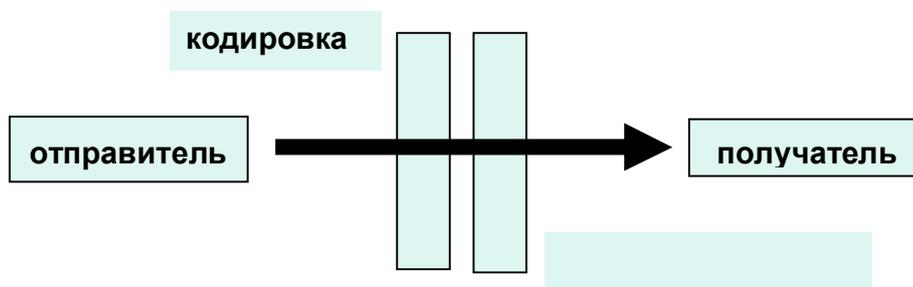


Рисунок 2 Образ коммуникации

Продуктивным оказалось его положение: «Информация как бы «выстреливается» из мозга одного человека в мозг или мозги других». Два образа взаимодействия коммуникантов позволяют построить более точную модель педагогической коммуникации и объяснить место и роль риторических коммуникативных умений в педагогическом единении («в актах разума и мышления»). Рис.3.

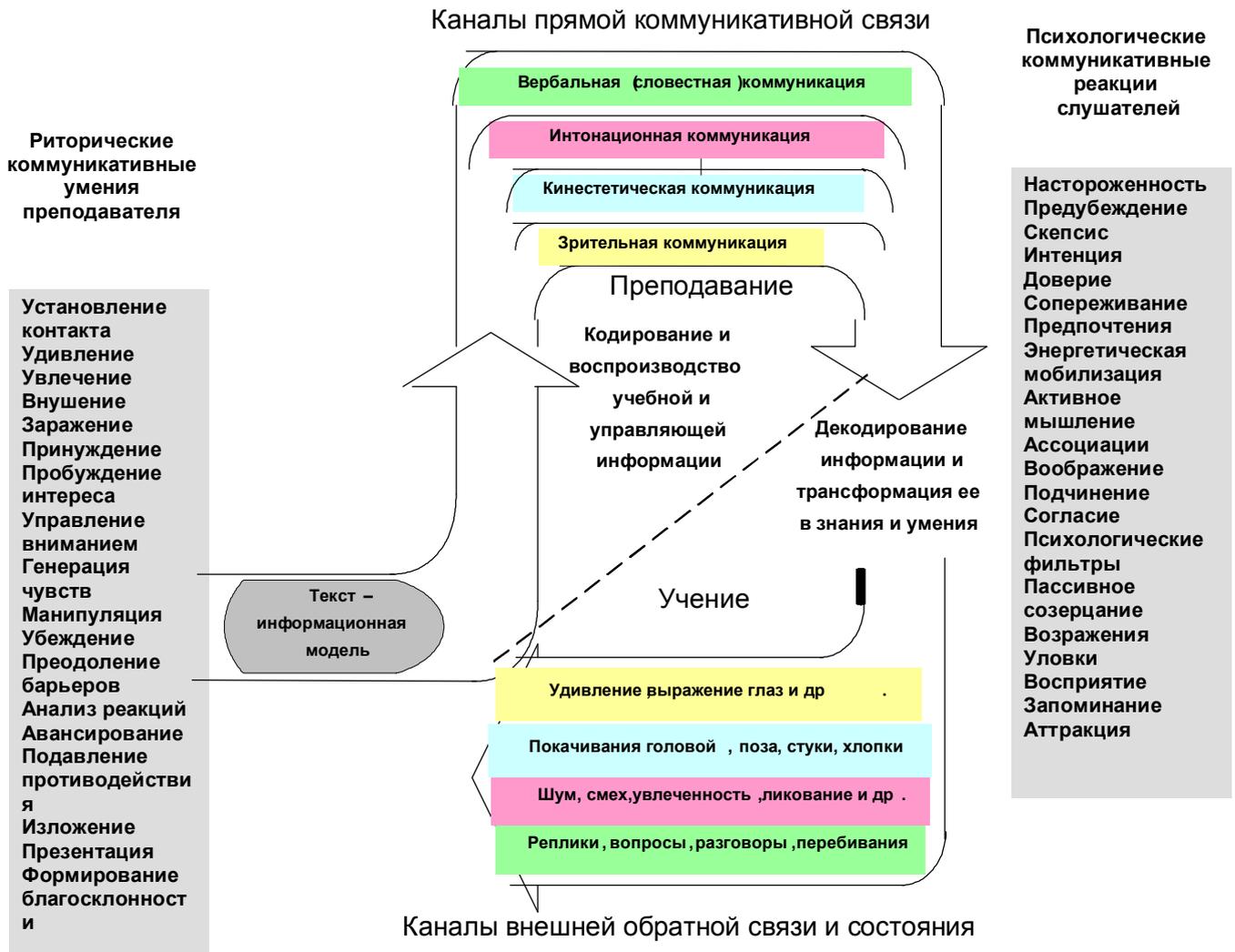


Рисунок 3. Модель педагогической коммуникации

Умение пользоваться речью (языком) не одно и то же, что риторические коммуникативные умения. Первым умениям обучают в общеобразовательной школе. Вторым – почти нигде. К сожалению, выпускники школ плохо знают свой родной язык и не умеют ясно говорить. Поэтому и студенты педагогических ВУЗов часто не умеют строить законченные по смыслу фразы; не умеют самостоятельно создавать тексты речей; не умеют публично произносить речь; не умеют убеждать; не умеют вести продуктивный диалог; не умеют защищать себя, свою позицию в споре.

Современная школа не справляется с задачей речевого воспитания и формирования риторической культуры у детей, как это требуется для образованной личности и абитуриента педагогического ВУЗа.

Будущий учитель, незнакомый с риторикой, с неразвитыми речевыми умениями общения, не понимающий, что такое речевое влияние, что такое речевой поступок, что такое речевая деятельность страшится аудитории, не верит в собственные возможности сотворить и произнести речь. И никакая другая дисциплина в высшей школе не исправит этого комплекса риторической безграмотности, даже курс «Русский язык и культура речи».

Особенно риторические умения необходимы так называемым речедателям (термин Ю. В. Рождественского), которые несут особую ответственность за каждое произнесенное слово, фразу, речь. Такие люди управляют сознанием других людей, управляют движением масс, управляют социальными и историческими процессами в цивилизациях. Их называют лидерами, ораторами, вождями, видными общественными деятелями. Риторическая безграмотность речедателя отталкивает людей, выставляет его несостоятельным и недостойным внимания. Немало таких речедателей среди преподавателей и учителей.

Риторический подход к подготовке преподавателей актуализирует целую систему умений для педагогической коммуникации. Во-первых, на этапе докоммуникативной мыслительной деятельности:

- умение работать с информацией на основе новых технологий;
- умение изобретать речь, т.е. моделировать процесс развития темы, начиная с замысла и заканчивая полным текстом речи;
- умение прогнозировать психологический процесс общения от установления контакта до преодоления противодействия аудитории;
- умение оценивать речевую ситуацию до выхода на трибуну.

Во-вторых, на этапе коммуникативной мыслительно-речевой деятельности в субъект-субъектных отношениях со слушателем:

- умение говорить свободно, ясно, не злоупотреблять письменным, научным стилем, так, чтобы «слов было мало, а мыслям тесно»;
- умение апеллировать к должному, к высокому, к совершенному;
- умение убеждать, разубеждать и переубеждать;
- умение строить собственное авторское сообщение на основе дидактической обработки научной информации;
- умение переходить из монологической в диалогическую и полемическую речь и обратно;
- умение реагировать на возражения и реплики из аудитории;
- умение распределять передаваемую информацию между вербальным и другими каналами связи;
- умение оперативно менять текст речи в зависимости от реакций обратной связи и состояния слушателей;
- умение предъявлять информацию в интригующей, привлекательной, убедительной и в тоже время не полностью завершенной форме, чтобы оставалась возможность слушателям подумать и подключиться к решению.
- умение слушать собеседника, соблюдая психологическую симметрию влияний, чувств, речевых поступков и реакций.

Эти риторические умения не могут быть достигнуты без риторических знаний, без овладения риторическими приемами и нормами, без тренингов говорения, общения, публичного выступления, диалогов, дискуссий. Молчанием на уроках и лекциях говорить не научишься.

Представленная на рис.3 модель педагогической коммуникации, позволяет лучше понять определение риторической культуры педагога и предназначение риторических умений.

Риторическая культура является второй составляющей коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы. Первой и основной составляющей выступает информационная (или содержательная) компетентность. Как замечал М.Т. Цицерон «всякая попытка блеснуть красноречием без знания содержания – это пустое ребячество», но и «Мудрое содержание без красноречия мало приносит пользы государствам». Только «гармония мысли и слова» может свидетельствовать о риторической культуре педагога. Овладеть риторикой, значит овладеть мыслеречедеятельностью.

Риторическая культура должна являться результатом системно организованной подготовки преподавателей в ВУЗе, которая включала бы:

- 1) овладение интегративными знаниями основ академической риторики;
- 2) овладение риторическими докоммуникативными умениями;
- 3) овладение дискуссионными и полемическими умениями;
- 4) развитие умения проектировать и оценивать риторическую ситуацию;
- 5) овладение методикой риторического изобретения системы идей, мыслей, информации, без чего педагогическая коммуникация не имеет никакого смысла. «Единение людей в актах разума и мышления» не состоится без передачи, восприятия и психического отражения информации в человеческом мозгу, поэтому важным является и
- б) овладение умениями слушать и общаться.

Примером подобной системы формирования риторических умений может служить опыт обучения слушателей духовных академий.

Все риторические умения – это по существу управленческие мыслительно-речевые акты, влияния, поступки, и, как было отмечено выше, действия с «информацией как бы «выстреливаемой» из одного мозга человека в мозг или мозги других». Простая фраза Гарольда Ласвела дала старт к созданию теории речевой коммуникации, которая никак не могла обойтись без риторики. Жаль, что Россия с таким большим опозданием приступает к реанимации риторики из мертвых третий раз в своей истории. До финиша очень далеко, но у риториков России есть мечта. И это уже хорошо.

Литература:

1. Л.Н. Колесникова. Риторический подход в концепции современного образования. Ж-л. Вестник высшей школы №11, 2006 с.29-34
2. Педагогическая риторика. Под ред. Н.А. Ипполитовой. М, 2001.
3. А.В. Стешов. Ораторское искусство высшей военной школы (анализ риторической педагогики). Ленинград. ВМА 1990, 295с.
4. А.В. Стешов. Метод и символ риторики. Материалы научно-методической конференции «Риторика в гуманизации общества». СПб. Общество «Знание». Россия. 1997г, с.15-18
5. А. В. Стешов. Парадигма и метод риторики. Материалы международной конференции «Риторика в системе коммуникативных дисциплин». В кн. Записки горного института том 160 часть 1. СПб, 2005 с.71-74
6. А.В. Стешов Технология интенсивного обучения академической риторике с применением интеллект-карт. Вестник Балтийской педагогической академии. Выпуск 72, СПб, 2007.
7. А.В. Стешов. Риторическая педагогика, как фактор устойчивого развития профессионального мастерства преподавателя. В кн. Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития. СПб, Alter Ego, 2007, 444с
8. А.В. Стешов Методика интенсивной разработки публичной речи. Вестник Балтийской педагогической академии. Выпуск 79, 2008.
9. Краткий словарь философских терминов. М., 2004, с2.
10. Ю.В. Рождественский. Теория риторики. М. «Флинта», «Наука», 2004

СОЦИАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК КОМПЕТЕНЦИЯ И МОДУЛЬНАЯ ПРОГРАММА ТРЕНИНГОВ

Дружинин А.Е.

Любой потребитель, приобретающий что-либо, в том числе и образовательную услугу, стремится снизить свои затраты. В частности и поэтому сильными, привлекательными сторонами, методов активного обучения являются простота (ясность) и быстрота (экономичность по временным затратам). Иначе говоря, это то, что отвечает его ожиданиям как составляющие детерминанты «доступность», одной из определяющих качество оказанной услуги.

Методология науки мало интересуется «реального» человека ориентированного на получение практических рекомендаций позволяющих действовать наиболее эффективным образом. Люди, принимая осознанные решения, анализируют в общем три составляющие: свои физические возможности как индивида, социальное влияние и его значение для их личности и, то, что как-то «выпадает» из проблематики биологического (интеллектуальные функции – большей частью врожденные свойства) и социального начал в человеке – наличие материальных средств. Как всякое существо человек потребляет и производит по отношению к природе, но как общественное – берет и дает по отношению к другим людям или разделяет с ними нечто ценное, в чем и проявляет, реализует себя в этих соотношениях.

Результативная деятельность требует того, что называется «*сила*», поскольку без приложения силы ничего не меняется, в конечном счете, именно ее человек и стремится развить, в том числе посредством специального обучения. Силы в человеке всегда были – Дух, Воля и Знание, но, несмотря на мнение ряда аналитиков, что цивилизация переживает сейчас не финансовый кризис, а крах эпохи, построенной на деньгах и их «силе» пока еще тоже действует. Результативность деятельности в социуме большей частью и измеряется посредством «универсального эквивалента».

Как существо социальное человек стремится удовлетворить две свои потребности - быть интересным и нужным (полезным и привлекательным) как для себя самого, так и для окружающих его других людей. Это может противоречить необходимости использования той или иной «силы» и не случайно издревле нам даны еще и некие «добродетели», как противовес существующим видам социального *насилия*. Бывают они двух типов или уровней: во-первых, могут проявляться одним человеком посредством собственных усилий (активность, искренность, доброжелательность и прочие), а во-вторых, могут быть получены только путем социального взаимодействия и с учетом того, что определяется как *целесообразность* (максимизации совместного «выигрыша»), к ним, прежде всего, относятся *справедливость* и *доверие*. Степень их рациональности различна, и каждая требует своих подходов к созданию и управлению: так, например, справедливость можно рассчитать и обосновать, решить как задачу, а в доверии важен некий во многом иррациональный личностный фактор. Если говорить о такой серьезной характеристике как *устойчивость* взаимодействия, вплоть до устойчивости организации, то она определяется их сбалансированностью, которая отражается и в характере корпоративной культуры.

В качестве примечания по ходу: в социального психологически тренингах добродетели первого уровня обычно моделируются в виде исходных установочных правил, а второго как цели.

Высказывается не факт, а мнение: достижения можно измерять, но значение имеет индивидуальное к ним отношение, что и есть баланс сил духа, воли знаний, и что, на наш взгляд, близко к понятию «индивидуальность», которая всегда создается, творится самим человеком и чем более он креативен тем более индивидуально ярок или, по крайней мере, выразителен.

Принятое определение полного благополучия человека также состоит из трех компонентов – физического, социального и материального. Жизненная адаптивность во многом определяется экономическим фактором, более того это же касается и категории успешности, в том числе профессиональной. Действительно, достичь общественного положения или успеха возможно используя: выдающиеся физические способности, или

творческие, или интеллектуальные, но не только – способность, не сводимая ни к одной из них – непосредственно способствовать другим людям в достижении их целей и реализации их возможностей (некая «интегрированная добродетель»?). На первый план здесь выходят творческая предприимчивость и работоспособность, при этом необходимое условие - эффективное межличностное взаимодействие, для которого критически важны: достаточный уровень практического опыта и знаний (профессиональные предметные компетенции), мотивация и социального интеллект.

Многие социально-психологические практики непосредственно направлены на изменение отношения человека к самому себе, преодоление основных «недобродетельных барьеров» - стыда и страха. Собственно же «тренировать» можно только состояние и действия, а в деловых, производственных тренингах, управление состоянием и взаимодействие рассматриваются в бизнес контексте, что дает возможность участникам совершенствоваться в эффективном выполнении своих профессиональных задач, которые обычно и составляют рамки той или иной программы или ее части (модуля).

Прежде, во времена плановой экономики также выделялись профессии связанные с обучением, развитием, обслуживанием, руководством и контролем деятельности людей. Их главная особенность в том, что содержание труда предполагает активное и разнообразное взаимодействие с людьми, требует умения общаться. Уже тогда признавалось, что специалист в этой области должен иметь двойную подготовку: знать предметную, производственную область, и решать соответствующие ей задачи («классические» интеллектуальные способности), а также быть способным воздействовать и влиять на людей. Позднее был введен термин «компетентность», а наиболее упоминаемая и известная из них – коммуникативная, т.е. опять-таки социально-психологическая.

Профессиональная компетентность - это не просто обладание знанием, формальная квалификация и образование, а и социальная ценность личностных качеств (добродетельность) ее носителя, включая интеллект, самостоятельность, стремление к развитию, то есть интегральная профессионально-личностная характеристика.

Современные «компетенции» – описания профессиональных действий, которые тот или иной человек (выпускник, сотрудник) должен быть способным совершать, позволяющие оценивать эти действия, т.е. это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения. Они задаются извне, большей частью в интересах работодателя (который готов платить прежде за выполняемые действия, дающие нужный ему результат), и принимать их или не принимать у «исполнителя» особого выбора нет. Грубо говоря, компетенция это то, посредством чего можно зарабатывать, а не всякий способ заработка и сложившиеся рабочие отношения вызывают у каждого позитивный настрой (известна скрытая агрессия как вид протеста, но возможна, наверное, и деструктивная креативность личности).

Предложенное в европейском проекте TUNING: «...понятие компетенций и навыков включает *знание* и *понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Понятие «компетенция» также имеет интегральный характер. Оно включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющую, но и мотивацию, этическую, социальную, поведенческие стороны (результаты образования, знаний, умений, навыков систему ценностных ориентаций).

К универсальным (надпрофессиональным, ключевым) компетенциям относятся и межличностная, и социальная. Они поддерживаются такими определенными способностями как критическое мышление, креативность и активная жизненная позиция, способностью к переоценке накопленного практического опыта и переосмыслению профессионального. Выделяются также психологическая готовность подстраиваться под

изменяющиеся требования, умение ориентироваться в быстро меняющихся условиях. Все это еще раз подтверждает актуальность развития методов активного обучения, в частности на основе модульного подхода (модуль – совокупность всех видов учебной работы при формировании компетенции, модульная программа – совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение компетенциями).

Навыки социального взаимодействия неотделимы от способностей понимать, излагать и критически анализировать информацию. Развитая коммуникация, коммуникабельность – цель первого, базового уровня предлагаемой нами программы, которая во многом строится на основаниях традиционной коммуникативной компетентности. Этот уровень включает: эффективное проведение презентаций (публичное выступление), интервью (собеседований), деловых бесед или совещаний, а также модуль под обобщенным названием «групповое принятие решений», предполагающий развитие способности к нестандартным решениям и овладение соответствующими методами, процедурами. Объединяющая весь этот уровень ключевая задача взаимодействия – получить взаимное **понимание**.

Задача следующего, более высокого второго уровня – получить взаимное **согласие** (можно понять, но не принять кого-то или что-то), которое обычно достигается только на основе взаимопонимания сторон. Исключение – жесткие или силовые способы преодоления противоречий интересов сторон, участников. Внутренним содержанием этого уровня является разрешение и предупреждение конфликтов при взаимодействии, что сводится к техникам противостояния агрессии и манипулирования, преодоления односторонних барьеров к принятию решения и дальнейшему действию, и, наконец, нахождения взаимовыгодного кооперативного решения с перспективой дальнейшего сотрудничества.

Стартовый модуль - **«ассертивность»**, термин которому на наш взгляд нет односложного аналога – так, например, и напористость и настойчивость могут проявляться в любой ситуации взаимодействия, и связаны они по большей части с личностными качествами. Что же касается «уверенного поведения», то в этом случае в отличие от «ассертивности» активная жизненная позиция не всегда обязательна. Есть основания считать этот модуль формирующим некую гражданскую компетенцию (не позволять нарушать социально-психологические права – обязанность зрелой личности). Умение вести переговоры – завершающий этот уровень модуль, а между ними, и вообще говоря, в центре всей программы стоит модуль техники продаж. Речь идет не только о продаже в буквальном смысле. Широкое умение «продавать» - это создавать такие условия и обстановку, чтобы человек «взял», принял. Не случайно один из стилей руководства так и прозван – «sell» в отличие от жесткого, приказного «tell». В конечном счете «продаются» и решения, и готовность к изменениям, правда, что существенно, при наибольших усилиях и ответственности одной из сторон.

Логически переходим к третьему уровню, где основное содержание – продуктивная совместная многосторонняя деятельность небольшого количества ее участников («психологического» а не «социального» количества). Поскольку деятельность эта групповая, то владение технологией непосредственного управления в рамках реального «пространства контроля» как за исполнителями, так и взаимоконтроля необходимое для нее условие. Руководство от постановки задач до разбора результатов выполнения – это один модуль, второй - навыки командной работы. В последнем случае, помимо руководства на первый план выходит лидерство.

Работа в команде часто выделяемая компетенция, при этом, существенный признак настоящей команды, помимо особого духа и чувства сопричастности к чему-то выдающемуся (есть и другие уникальные мотивационные составляющие командной работы) – динамичное, самопроизвольное распределение ролей, включая и перераспределение по ходу работы собственно лидерства (компетенцией назвать этот феномен и личностное свойство как-то затруднительно). Так, например, в предыдущем

модуле делегирование рассматривается большей частью на уровне знаний, здесь же оно реально моделируется самими участниками.

«Команда» и «рабочая группа», «руководство» и «лидерство» подчас настолько смешивающиеся понятия, что тема отличий групповой и командной деятельности приобретает самостоятельную ценность. Во всяком случае, это напрямую соотносится с организационными и управленческими компетенциями, и здесь опять требуется уточнение термин «power» двояк – в случае руководства идет речь о силе власти данной, в случае лидерства - о власти основанной, прежде всего на личностной приобретенной силе. Первая может быть создана управленческими технологиями, вторая, опирающаяся в значительной степени на социальный интеллект, - сотворена самим ее носителем (как иллюстрация: можно принимать и исполнять решения, а можно иметь решимость к действию, которая только создается, а никак не «выдается»).

На примере командного взаимодействия особенно хорошо видно, что «креативность» может служить выполнению не только предметных задач, но и социальных, способ решения которых изначально не задан или не очевиден. Социальная креативность (СК) в нашем понимании не просто предметная компетентность + умение убеждать, а помогать находить и продвигать оригинальные, эффективные и привлекательные для самих участников решения на основе их вовлечения и поддержки. Это также некая «добродетель» служащая созданию доверия, справедливости и устойчивости.

Каждый из рассмотренных ранее тренинговых модулей строится на методике пошагового прохождения четырех основных этапов: создание участниками общей установки на совместный конструктивный результат («фаза контакта» - как минимум достижение взаимного расположения, принятия людьми друг друга), достижение взаимопонимания между ними, затем согласия (принятия выбранных вариантов решения, действий) и в конце «оформление», закрепление результата. При этом, в процессе четко отслеживаются переходы от рационального к нерациональному, от логики к экспрессии, а также планомерная смена социально-психологических ролей по ходу взаимодействия.

СК может нарушать принятый установленный порядок поведения (а стало быть, и некие «прописанные» компетенции), достигая того же результата, но со значительной экономией времени, прежде всего, за счет ясного понимания и беспрепятственного принятия как решений и вариантов действий, так и того, кто их предлагает. Это также как реагирует ребенок, когда ему предлагают привлекательную игру или интересную затею, но «творческий ребенок» живет внутри каждого из нас!

Задачей данной статьи является не дать определение, а лишь попытаться подойти к описанию того, что можно назвать как «социальная креативность», хотя точнее и традиционнее было бы сказать «социально-психологическая». Так же как и систему мышления человек приобретает ее в ходе жизни. Она не дана ему с рождения, а практический опыт и уровень интеллекта могут влиять на нее.

Интеллект напрямую связан с профессиональным успехом, помогает решать нестандартные задачи, чем сложнее профессия, тем его значение выше. Интеллектуальная сложность работы и ее насыщенность общением увязываются противоречиво. Известно, что, чем больше человек взаимодействует с другими людьми, тем меньше значение уровня интеллекта (классический IQ – эффективность решения мыслительных задач) для его работы. «Умный» (приспособленный, успешный, достигающий) человек - не обязательно обладающий высоким интеллектом, а глупость как бытовая категория – социальна. Также и обывательское отношение к некой «творческой личности», как и она сама – противоречиво, встает проблема принятие ее подчас специфической индивидуальности.

Креативность в социальном поведении как личностное свойство тесно связано с интеллектом, по крайней мере, по объему, скорости, качеству и разнообразию принимаемых (в сочетании с мотивационным личностным свойством – решимость), а

точнее выдвигаемых решений. В соответствующем социальном и профессиональном контексте стимулировать творческое мышление (креативность) можно – существует система приемов, достаточно вспомнить «мозговой штурм». На его примере как раз хорошо видно, что накладываемые ограничения на не способствующее креативности социальное поведение и создают нужный эффект (storming – не только штурм, но и шторм) – «раскачать» воображение, не «раскачивая» взаимоотношения.

В конце прошлого века стали уделять особое внимание социальному (в отечественных традициях он, возможно, был бы тоже скорее назван «социально-психологическим») или эмоциональному интеллекту как фактору эффективности успешности не только в межличностных отношениях, но и в управлении. Действительно: соответствующие вызываемые эмоции и чувства могут не просто повышать исполнительскую активность, но и побуждать к нахождению нестандартного решения в проблемной ситуации и сложной задаче. Речь идет не только о технологиях управления или общения, но и о создании определенного положительного и продуктивного настроения, что невозможно без способностей наблюдать, видеть, понимать и разделять чувства и эмоциональные состояния других. В частности это и «техническое», а стало быть, тренируемое умение давать людям такую обратную связь, которая не просто способствует эффективной коммуникации на уровне обмена информацией, а еще и создает конструктивную творческую реакцию.

Социальный интеллект служит умению получать от людей в совокупности больше, чем дается каждому из них, умению побуждать, воодушевлять, привлекать к необходимым действиям. Сознательное управление этим процессом настолько же мало возможно, как и интуицией. Сильная интуиция помогает в любой обстановке – решения всплывают неосознанно на основе накопленного ранее соответствующего опыта, но можно ли их считать продуктом, связанным с IQ?!

Научить кого-то действовать и вести себя «социально - интеллектуально» всегда и во всем в целом невозможно. Можно научиться отдельной компетенции, как действию или совокупности определенных действий научиться. Остается только сейчас предположить и доказывать в дальнейшем, что СК – может выступать как своеобразный медиатор между двумя интеллектами (когнитивным и эмоциональным, социальным).

Целесообразность введения предлагаемой компетенции с одной стороны состоит в том, что социальная компетентность – может быть завершающим модулем в последовательности тренингов, а с другой стороны она же создает возможность усовершенствования, развития (upgrade) любого из перечисленных выше модулей тренингов, что позволяет говорить и о единой модульной программе социальной компетентности. В этом отношении ее можно соотнести с методическим значением и ценностью «коммуникативной компетентности».

И последнее: если считать социальную компетентность все-таки компетенцией, поддающейся тренировке и развитию, то она привлекательна для широкого круга специальностей, где эффективность межличностного взаимодействия во многом определяет достижение результатов. Но, при подготовке специалистов по социально-психологическому тренингу и другим методам активного обучения, на наш взгляд, она является весьма актуальной, возможно даже профилирующей, поскольку может отвечать целям и задачам повышения их квалификации.

РАЗРАБОТКА И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ КЛАССИФИКАЦИОННЫХ ИГР

Немичева Н.Н.

Классификация, в наиболее общем виде, представляет собой распределение предметов, явлений и понятий по классам, отделам, разрядам в зависимости от их общих признаков. Это базовая умственная операция, которая обеспечивает основу для всех

когнитивных умений и навыков высшего уровня. Она облегчает процесс изучения предметов, понятий и явлений окружающего мира, дает возможность быстрее найти внутренние закономерности, которые определяют их развитие и изменение.

Для того чтобы освоить схему классификации в определенной области знаний недостаточно просто запомнить названия категорий и их определения. В этом деле необходимы практика и обратная связь.

Классификационные игры предоставляют возможность практики и обратной связи в разнообразной и интересной форме. В своей основе такие игры содержат перечень категорий и набор различных позиций или элементов. Команды игроков используют соответствующие инструкции для ознакомления и классификации этих позиций. Классификации, разработанные командами, сравниваются с классификацией экспертов. Система оценки предполагает присуждение баллов за правильно проведенную классификацию предложенных позиций и присвоение дополнительных баллов за работу с наиболее трудными из них.

Классификационные игры – это игры-рамки, намеренно созданные таким образом, чтобы их можно было загрузить требуемым для изучения материалом. Такие игры имеет смысл использовать, если цель обучения относится к одному из приведенных ниже форматов:

- **Классификация элементов** (разнесение схожих элементов по разным концептуальным категориям). Мы работали с данным форматом для прояснения того, к какой категории: игра, имитация, обучающая активность или смежная категория относится тот или иной элемент инструментария обучения. Кроме того, эта работа позволила участникам группы исследовать некоторые достоинства и недостатки предложенных в литературе классификационных схем и перечней, оценить степень их «работоспособности».
- **Проверка критериев** (определение стандартов или критериев, которым данный конкретный элемент не отвечает). Данный формат хорошо сочетается с изучением таких тем, как: «цели успешного бизнеса», «оценка содержания контракта», «формулировка миссии организации» и др.
- **Обзор процесса** (выбор того шага процесса, к которому относится данный элемент). Данный формат целесообразно использовать при изучении, например, этапов развития команды.
- **Выбор решения** (выбор наилучшего решения для различных проблемных ситуаций). Данный формат имеет смысл применить, например, к обучению выбора адекватной стратегии в ситуации разрешения конфликта.

Существуют следующие общие правила для разработки классификационных игр:

Определите свои цели. Используйте классификационные игры для приобретения опыта сортировки элементов (позиций) по своим категориям.

Создайте концептуальную рамку. Эта рамка определяет различные категории, принципы или решения, с которыми следует соотнести элементы.

Разработайте инструкции и справочные материалы. Подготовьте один или более раздаточных материалов, в которых суммируется информация о концептуальной рамке. Участники используют данные материалы как справочные в ходе всей игры.

Разработайте соответствующие элементы. Они представляют собой элементы, с которыми игрокам следует познакомиться и классифицировать. В зависимости от формата игры эти элементы могут представлять собой примеры, позиции, принципы, деятельность или описания проблем. Степень сложности сортируемых элементов должна быть различной: от простых (легких)- до сложных (трудных).

Подготовьте экспертные ответы. В некоторых случаях правильный ответ (вариант сортировки) может быть разработан на основе объективности или логики. Некоторые ответы могут нести в себе субъективные оценки. Во всех случаях

проконсультируйтесь по поводу категорий для классификации с экспертом или группой экспертов.

Подготовьте перечень элементов для участников. Составьте перечень для сортировки в случайном порядке. Подготовьте раздаточный материал, в котором перечень представлен в этом порядке и пронумеруйте каждый элемент.

Подготовьте ключевой перечень для ведущего. Этот перечень состоит из трех колонок. В первой колонке перечислен порядок, в котором участники будут знакомиться с элементами. Вторая колонка содержит в себе элементы, расположенные от простых к сложным. В третьей колонке представлен вариант сортировки элементов, предложенный экспертами.

Выберите соответствующие носители для предъявления элементов. Проанализируйте свой перечень элементов и выберите наиболее подходящие для обучения и предъявления носители. Большинство элементов можно предъявлять через напечатанные словесные описания. В некоторых случаях их можно предъявлять через аудио и видео записи.

Подготовьте регистрационный бланк для команд. Этот регистрационный бланк используется командами для записи результатов сортировки каждого элемента и игровых баллов, которые они получают в каждом раунде.

Распланируйте течение своей игры.

Придумайте для нее привлекательное название.

Если у вас есть эксперт по содержанию вопроса, то вы сможете подготовить игру к использованию за 10-15 минут, используя рамочный подход. Типичную классификационную игру проводят за 30-45 минут. Варианты адаптации позволяют сократить время игры до 5 минут или растянуть его до нескольких часов. Типовую игру можно провести с участниками количеством от 6 до 40 человек, но можно и адаптировать ее к индивидуальной игре или игре большого количества участников, объединенных в команды.

Опыт использования классификационных игр при обучении студентов, психологов, бизнес-тренеров и менеджеров показал усиление мотивации и вовлеченности участников в процесс обучения. Формат для классификации элементов требует от игроков выбора наиболее подходящей категории для исследуемого конкретного примера. Мы использовали данный формат, когда было необходимо обучить участников категориям, которые связаны между собой. Практика подсказывала, что зачастую участники путаются в терминологии и содержании категории, а негативные последствия этого являются значительными.

Рассмотрим пример использования варианта рабочего перечня, который помогает классифицировать различные элементы инструментария обучения, объединяя их в семь категорий:

1. Игра, которая не является обучающей и не имитация
2. Обучающая активность, которая не является имитацией или игрой
3. Имитация, которая не является игрой или обучающей активностью
4. Обучающая имитация, которая не является игрой
5. Имитационная игра, которая не является обучающей
6. Обучающая игра, которая не является имитацией
7. Обучающая имитационная игра

Для удобства восприятия эти категории можно схематично представить в виде трех перекрещенных кругов, рабочие названия которых: игра, обучающая активность (основа компетентности), имитация. В данной рабочей схеме есть свое место для деловых и ролевых игр, кейсов, элементов тренинга, интерактивных лекций, семинаров, упражнений и многого другого.

Негативными последствиями смешения понятий является рождение амбивалентов при разработке инструментов для активных методов обучения. В данном контексте амбивалент - это событие, в котором одновременно задействованы различные и несовместимые методологии. В большинстве случаев амбиваленты включают в себя игроков, стремящихся “выиграть”, в то время как другие участники действуют в режиме имитации, следуя этике реальной жизни. Имитации также могут быть заражены, если одна или более ролевых карточек располагает участников скорее к игре, нежели к профессиональному поведению. Амбиваленты опасны и почти во всех случаях их нужно избегать. Они не только могут вызывать боль и дистресс участников, но и сама причина, методологическая путаница, может пройти незамеченной. Дисгармония методологий часто интерпретируется как дисгармония личностей. Особый тип амбивалента, приносящего боль, возникает, когда некоторые участники поощряются к поведению игроков в игре, а впоследствии критикуются за стремление “выиграть”, вместо того, чтобы работать на команду. Существуют несколько интересных, но редких случаев “необходимых амбивалентов”, когда событие не будет работать как надо до тех пор, пока некоторые участники не будут вести себя как игроки, в то время как другие - следовать этике реальной жизни.

Для закрепления понимания предложенных категорий можно использовать классификационную игру, разработанную на основе вышеизложенных правил, которая позволяет лучше осознать преимущества и ограничения используемого в практике обучения инструментария.

Общим является то, что различия между имитациями, играми, упражнениями наилучшим образом определяются через мысли, установки, эмоции и поведение участников. Формат данной работы не позволяет подробно рассмотреть все категории представленной классификационной схемы. Поэтому мы более детально остановимся на имитации, понимание которой представлено в литературе недостаточно полно и единообразно.

- Имитация – это работающее представление реальности; она может быть абстрактной, упрощенной или ускоренной моделью реальности. Ее необходимой характеристикой является соответствие. Если соответствие между имитацией и реальной жизнью понятно и детально, то она называется *имитацией высокой точности*. И наоборот, если это соответствие ограниченное или метафорическое, то она называется *имитацией ограниченной точности*.
- Имитация характеризуется функциональными ролями (журналист, менеджер и т.п.) плюс достаточной информацией по данному вопросу или проблеме, что позволяет участникам вести себя в соответствии с профессией. В ходе имитации существует потребность с учетом этики реальной жизни, в поведении, естественно продиктованном профессией, т.е. не разыгрывание ролей, не мимикрия и не игровое поведение.
- В процессе имитации участники автономны и имеют право на ошибки, которые неизбежны. Они приобретают опыт без вмешательства ведущего, который находится вне имитации и может наблюдать поведение, оценивать личностное развитие, создавать безопасную обстановку. В этом случае кроме него, как правило, нет наблюдающей аудитории и нет предсказуемого завершения имитации.
- Имитация реальной жизни не является жизненно важной характеристикой имитации. Имитации могут заключать в себе фантазию, вымысел или перевернутую реальность. Тем не менее, то, что имитируется – это среда имитации, то, что относится непосредственно к изучаемой теме. Участники не имитируют, не изобретают ключевые факты, они сохраняют свои собственные личности и стараются вести себя в рамках профессии наилучшим образом в тех ситуациях, в которые они попадают.

- В то время как имитация может, и часто так и происходит, включать в себя этику реальной жизни, у игры свое собственное волшебное королевство правил, где основная обязанность состоит в попытке выиграть и где этика рассматривается только в отношении справедливой, честной игры, а для этики реальной жизни нет места.
- Обучающая активность (база компетентности) в данном контексте - это любая активность, сконструированная так, чтобы иметь отношение к компетентности, даже, если у нее нет поведенческих целей.

Завершающая дискуссия классификационной игры может быть основана на общих вопросах, например:

- Какую категорию можно разбить на две (или более) узкие категории? Почему?
- Какие категории можно объединить в одну более широкую категорию? Почему?
- Надо ли добавить больше категорий к классификации? Какие дополнительные категории вы предлагаете? Почему?
- Надо ли удалить какую-нибудь категорию из классификации? Какая категория должны быть удалена? Почему?

В ходе развернутого дебрифинга участники классификационной игры:

- глубже осознали изучаемые понятия;
- уточнили критерии сходства и различия между категориями;
- выделили (определили) наиболее существенные и важные в практическом отношении признаки;
- провели более четкие разграничения между близкими позициями;
- задумались над тем, к чему могут привести ошибки и неточности в классификации, в частности, игр и имитаций (цена вопроса);
- проанализировали часть обучающего инструментария с точки зрения его соответствия предложенным категориям;
- исследовали часть инструментария на амбивалентность;
- оценили «работоспособность» предложенного рабочего варианта перечня категорий;
- получили опыт разработки своих вариантов классификационной игры;
- создали общий язык дискуссии;
- задумались над возможностью совершенствования рабочего варианта перечня категорий.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ИННОВАЦИОННОГО МЕНЕДЖЕРА

Чурилина И.Н.

Современное состояние мировой экономики, систем управления, позволяет сегодня говорить о том, что важнейшим элементом стратегического развития каждой организации, являются инновации.

В настоящее время существует множество взглядов на понимание термина «инновации». Определения российских и зарубежных авторов показывают, что все определения инновации имеют одно существенное сходство – *изменения* объекта проработки. Фатхутдинов Р.А. подчеркивает, что под инновацией сегодня можно в общем смысле понимать «конечный результат внедрения новшества с целью изменения

объекта управления и получения экономического, социального, экологического, научно-технического или другого эффекта»¹.

Анализ существующих классификаций инноваций показывает, что теоретики инновационного менеджмента в той или иной степени пытаются разграничить промышленные и социальные инновации. Фактически все авторы (Фатхутдинов Р.А., Герчикова И.Н., Ильенкова С.Д., Медынский В.Г. и др.), указывают на зависимость вида инноваций от полученного при ее внедрении эффекта, но количество видов инноваций, которые они выводят, носит ограниченный характер. В связи с этим, видится возможным связать типы инноваций с эффектом от внедрения.

Такой подход к классификации инноваций, на наш взгляд, позволит в организации преодолеть барьер сопротивления новому, так как в обыденном сознании инновации в большинстве случаев *ассоциируются только с радикальными инновациями*. Очевидно, что стадии (этапы) инновационного процесса в промышленной и социальной сфере будут фактически одинаковыми, хотя их содержание может различаться.

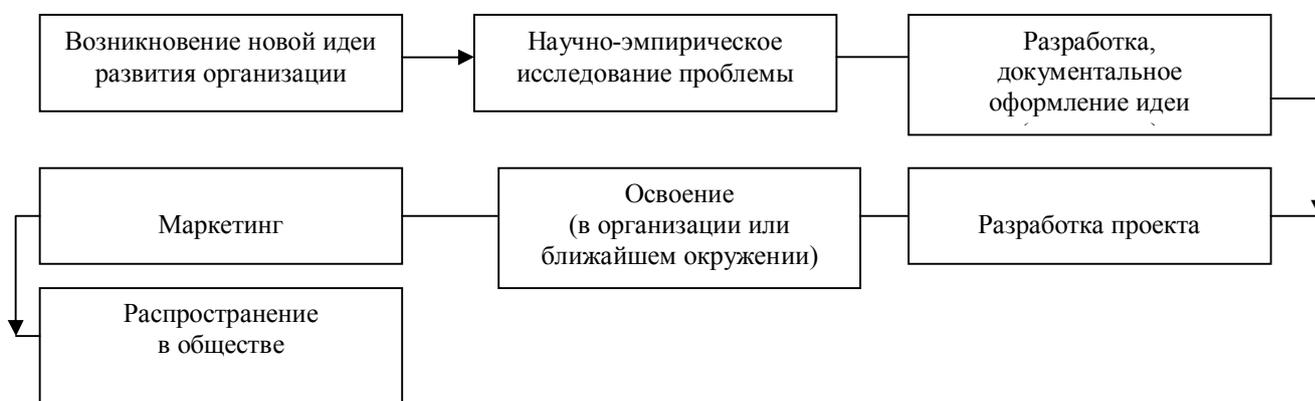
Так, общая схема инновационного процесса при разработке промышленных инноваций выглядит следующим образом:

Схема инновационного процесса в промышленной сфере:



Абстрагируясь от промышленного производства, можно, на наш взгляд, говорить о том, что в социальной сфере, инновационный процесс будет похожим, в качестве *продукта* инновационного процесса будет *услуга*, а его стадии в общем виде можно обозначить следующим образом:

Схема инновационного процесса в социальной сфере



¹ Фатхутдинов Р.А. Инновационный менеджмент. Учебник, 4-е изд. – СПб: Питер, 2003, с.45

Остановимся на первом этапе инновационного процесса в социальной сфере. Внедрение любой инновации, как уже отмечалось, характеризуется наличием различного вида полученных в результате эффектов.

Основываясь на мнениях Почебут Л. Г., Чикер В.А., Ильиной Н. А. и ряда других российских ученых, можно говорить, что инновации с выраженным социальным эффектом по сравнению с инновациями в сфере промышленного производства имеют особенности, а «стрессовые» точки обнаруживаются в социальных инновациях чаще, чем в промышленных и научно-технических. Необходимо отметить, что «стрессовые» точки встречаются на каждом этапе инновационного процесса. Видится, что для преодоления негативных последствий в трудовом коллективе на этапе разработки инноваций, требуется использовать такие методы работы с персоналом, которые позволяют создавать «единый дух» команды и генерировать новые идеи товара (продукта и услуги). Очевидно, что использование интерактивных методов, таких как ролевые и деловые игры, «мозговой штурм», позволяет решить данные вопросы.

Рассматривая возможности интерактивных технологий в разработке идей нового товара, обратимся к интенсивному методу генерирования идей – **методу функционально-стоимостного анализа (ФСА)**.

Метод ФСА изначально является методом комплексной технико-экономической оценки объекта изменения² и используется в большей степени в сфере промышленного производства при создании нового продукта. Однако, возможности этого метода уникальны и при некоторой его модификации (собственно модифицированная инновация) значительно расширяются возможности его применения в непромышленной сфере.

При подготовке, например менеджеров, возможно использовать следующий вариант функционально-стоимостного анализа.

ЗАДАНИЕ³ Поиск и отбор идей нового продукта.

Задача 1.1: используя метод мозгового штурма и метод функционально-стоимостного анализа, разработать идею (образ) нового изделия.

Ход работы

1. Группа разбивается на микрогруппы по 5-6 человек и получает каждая свое изделие.
2. Микрогруппе дается следующее задание: «Представьте себе, что ваша организация занимается выпуском изделия, которое вы получили. В настоящее время объемы выпуска продукции значительно сократились, организация в ближайшем будущем понесет значительные убытки. Высшее руководство вашей организации считает, что спасти от ликвидации организацию сможет разработка нового продукта. Перед вами, как менеджерами отдела развития поставлена задача, найти идею такого изделия».
3. На выполнение задания дается 30-40 минут. Результатом поиска идеи нового продукта становится заполненный бланк ФСА.
4. Разработанная идея нового изделия выносится на групповое обсуждение, для этого представитель от микрогруппы оглашает результаты ее работы, зафиксированные в бланке деловой игры.
5. Группе дается 5 минут на вопросы к выступающим.
6. По каждой идее нового продукта выносится общегрупповое решение о принятии или отвержении данной идеи. На этом этапе члены игровой группы выступают в качестве персонала воображаемой организации, в которой разрабатывается представляемая идея.

² Метод ФСА описан в экономической литературе

³ Алексеева И.А., Чурилина И.Н. Управление персоналом. Практикум: Учебное пособие (гриф УМО по направлению 540400 – «социально-экономическое образование»). – СПб., Книжный Дом, 2008 г.

Бланк задания

Наименование изделия								
№	Деталь, (узел) изделия	Функция, выполняемая до модификации	Материал, из которого изготовлена деталь (узел) до	Стоимость изделия до модификации	Деталь, (узел) изделия	Функция, выполняемая после модификации	Материал, из которого изготовлена деталь (узел) после	Стоимость изделия после модификации
1								
2								
Итого					Итого			

В зависимости от масштаба инновации ролевые позиции персонала и позиции в инновационном процессе могут совпадать, в то же время инновационная позиция и функциональное место работника могут не совпадать. Условно можно выделить следующие роли сотрудника на стадиях инновационного процесса в социальной сфере: инициатор, инноватор (*inject manager*), постановщик проблемы (*research manager*), разработчик, эксперт, методист (*expert manager*), проектировщик (*project manager*), организатор освоения пробного образца (*development manager*), маркетолог (*market manager*), распространитель инновации (*PR-manager*)⁴. Как правило, основным «реализатором» инновационного процесса является руководитель предприятия, и его поведение в таком случае отражает стандарты инновационного поведения - стремление быть первым, а значит, и предприимчивым, давать свободу действий творческим, талантливым сотрудникам и поддерживать энтузиастов⁵. В связи с этим, важнейшей задачей в управлении персоналом при создании инноваций становится – мотивация сотрудников к творческой инновационной деятельности через использование в обучении и развитии персонала интерактивных технологий, разнообразных методов генерирования идей.

ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ КОРПОРАТИВНЫМ ИМИДЖЕМ И МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЕГО СОСТАВЛЯЮЩАЯ

Бухаров Д. В.

Имидж – это не только средство, инструмент управления, но и объект управления. Позитивный имидж, так же, как и паблисити, создается основной деятельностью компании, а также целенаправленной информационной работой, ориентированной на целевые группы общественности. Эта работа осуществляется в значительной мере посредством маркетинговых коммуникаций (паблик рилейшнз, реклама, личные продажи, стимулирование продаж). Работа по созданию имиджа ведется целенаправленно для каждой группы и различными средствами. Для крупных организаций при поддержке имиджа особенно важна работа с СМИ, поскольку крупный масштаб операций требует достаточно широкой известности, достижимой, прежде всего, с помощью масс-медиа.

Создание имиджа бизнес-организации в рыночной среде ведется на основе стратегического подхода, с помощью интегрированных маркетинговых коммуникаций. Известно, что каждое из средств маркетинговых коммуникаций имеет свои сильные и слабые стороны. Системная интеграция этих средств (по времени и последовательности использования, по распределению бюджета между ними) обеспечивает усиление преимуществ каждого из средств и нивелирует их недостатки.

⁴ Английский вариант названия ролевых позиций – мнение автора.

⁵ Почебут Л. Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. - СПб: Речь, 2000, с.129

Значительная часть российских организаций сводит проблему своего позитивного имиджа к внешним атрибутам ведения операций. Это упрощенное и потому поверхностное, «косметическое» решение. На самом деле, организация нередко нуждается в терапии, а часто и в хирургии управления. Проблема имиджа, или хотя бы позитивной известности продукта, – нередко внешнее проявление кризиса управления и проблема реального места и роли организации на рынке и в обществе в целом. Устойчивое падение конкурентоспособности и даже летальный исход – следствие поверхностного и узкого подхода к судьбе организации со стороны ее руководства.

Процесс управления корпоративным имиджем начинается задолго до разработки визуальных атрибутов организации (логотипов, фирменных бланков, интерьера, внешнего вида и манер сотрудников). Он начинается с формулировки видения, а затем миссии как социально-значимого статуса организации (рис. 1). Затем определяется корпоративная индивидуальность, или «личность» организации.



Рис. 1. Процесс формирования корпоративного имиджа

Это уже более конкретные характеристики, отражающие корпоративную культуру – ценности, суждения и нормы поведения. Корпоративная индивидуальность преломляется в организационном «жизненном стиле». Организационный стиль – это образ жизни компании, то, как она «проводит» время, использует материальные, финансовые, информационные, человеческие и прочие ресурсы. Так, например, компания Microsoft тратит свои ресурсы на перспективные и почти фантастические проекты будущего, на отбор и поддержку творчески ориентированных сотрудников, на развитие глобальной телекоммуникационной инфраструктуры мира. А также Microsoft тратит миллионы долларов на то, чтобы мир знал об этом и хорошо к ней относился.

После определения «характера» компании принимается решение о том, как донести этот выгодно отличающийся от других «характер» до целевых групп. Как сделать достоянием групп общественности реальные достоинства компании? На этом этапе формируется корпоративная идентичность. Корпоративная идентичность – это система коммуникативных средств, – названий, символов, знаков, лого, цветов, мифов, ритуалов, проецирующих или отражающих индивидуальность компании. Корпоративная идентичность должна отражать миссию, структуру, бизнес и притязания компании.

Работа над корпоративной идентичностью столь важна, что нередко ведет к структурным изменениям, к смене управляющих или репозиционированию организации, стремящейся обслуживать другие рынки. Таким образом, меняется сама «личность» или «индивидуальность» организации. Эти изменения более значимы и существенны для позитивного имиджа организации, чем косметический макияж интерьеров и раскраска фасадов потемкинских деревень. Сам факт существования понятий стратегической корпоративной идентичности, стратегической корпоративной индивидуальности свидетельствует об их стратегической значимости для успеха компании. И только в результате работы над корпоративной идентичностью и использования корпоративных коммуникаций, в том числе маркетинговых, возникает корпоративный имидж.

Имидж можно создавать заново (для новой организации), изменять. Успешный процесс формирования имиджа требует управления (планирования, организации, контроля). Деятельность по формированию имиджа оценивается качественно (цели, структура, содержание, исполнители, технологии) и количественно (затраты, сроки, результаты, экономическая эффективность).

Научно обоснованная работа по управлению корпоративным имиджем должна вестись на основе моделирования имиджа.

Имидж имеет свою структуру, описывается параметрически и моделируется, так же, как и сам процесс его формирования. Учитывая то, что модель – отражение значимых сторон объекта, можно представить имидж набором различных его характеристик. Имидж можно описать, например, с помощью профиля восприятия и метода семантического дифференциала.

Характеристиками имиджа являются: группа восприятия, набор воспринимаемых и измеримых свойств организации, значения оценок свойств и их веса. Длительность существования, четкость и устойчивость имиджа, уровень позитивности/негативности, оптимальность, направления деятельности и затраты по созданию и поддержанию имиджа также являются характеристиками имиджа.

В основу систем мониторинга компонентов, составляющих имидж, положены информационные модели. Уже существуют базы данных и системы поддержки решений, используемые для оценки и оптимизации имиджа организации. Консалтинговая компания Delahaye Group в США ведет оценку эффективности деятельности публичных рилейшнз для IBM, Microsoft, Novell, Intel и др. Аналогичной базой данных для своих клиентов располагает пиар-агентство Waggener Edstrom, обслуживающее компанию Microsoft. База содержит обширные данные о СМИ, материалах, появившихся в них, а также о сотрудниках СМИ – редакторах и журналистах.

Построение модели имиджа, ее наполнение конкретной информацией об организации, четкая идентификация «целевого» имиджа организации для целевых групп общественности необходимы для результативности имиджевой работы. Только на основе и в результате моделирования имиджа может вестись успешная работа по созданию и оптимизации материальных и виртуальных носителей имиджа, в том числе домашних страничек WWW в Интернете, оптических дисков и других средств электронных презентаций.

Моделирование имиджа и процесса управления корпоративным имиджем – основа профессионального имиджмейкинга. Такое моделирование, как и собственно управление корпоративным имиджем, требует фундаментальных и системных знаний в сфере менеджмента и маркетинга.

Литература:

1. И.В. Алешина. "Паблик Рилейшнз для менеджеров и маркетеров", М. Тандем, Гном-Пресс. – 1997. – 255 с.
2. Seitel F.P. The Practice of Public Relations. Lincolnwood, Illinois, 1994 – 254 p.
3. Газета PC WEEK/UR, Хэм С., Хранители Гейца. 15.04.1997.
4. Mercedes-Benz. ANNUAL REPORT, 1994.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В ПРОГРАММАХ ОБУЧЕНИЯ И ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИЙ

Коваленко А.А.

Спрос на «технологические» тренинги, связанные с внедрением новых организационных и управленческих технологий, на рынке увеличивается. Вместе с ним

растет и предложение. Проводятся такие тренинги обычно в рамках консалтинговых внедренческих проектов. При этом не достаточно внимания, на наш взгляд, уделяется «гуманитарным» аспектам инноваций, а зачастую эти аспекты игнорируются вовсе.

Под технологическим тренингом в этой работе мы будем понимать тренинги (и другие формы обучения) по использованию организационных техник и технологий, таких как, например, процессное управление, проектное управление, управление по целям, по результатам, управление взаимоотношениями с клиентами (CRM), использование сбалансированной системы показателей (BSC), управление качеством (TQM), бережливое производство (Lean Production), шесть сигм (6σ) и другим (разной степени завязанности на технические средства, популярности, эзотеричности и т. д.). На таких тренингах основное внимание уделяется изучению собственно технологии (зачастую довольно сложной) и постановки навыков использования технологических приемов, диктуемых этой технологией.

В настоящей статье представляется опыт разработки «микромодулей», как элементов социально-психологической подготовки в активной форме, которые можно было бы использовать в технологических тренингах и других формах обучения новым организационным технологиям при реализации проектов по этим технологиям. Цель такого включения – сбалансировать технологические и психологические подходы к внедрению организационных изменений и за счет этого повысить вероятность успешного их внедрения, в частности с помощью моделирования эмоциональных и поведенческих аспектов реакций людей, связанных с этой организационной технологией и контекстом конкретной организации.

Известно, что традиционно для работы с социально-психологическими аспектами организационных изменений используют тренинги организационного развития, поэтому сомнение, связанное со «смешением жанров» тренинга (психологического и технологического) требует особого методического внимания. Второе возможное ограничение – временное – одних лишь микромодулей может быть недостаточно для, условно говоря, сбалансированного результата тренинга. Третья, выделяемая нами сложность, связана с затратами на организацию и оборудование учебного пространства.

Наибольший эффект от разнонаправленных тренингов достигается, если они проходят в рамках одной программы внедрения организационных изменений и взаимоувязаны с их основной целью. Однако в большинстве случаев заказчик настаивает на проведении лишь одного (чаще технологического) тренинга. В этом случае у исполнителя все-таки остается возможность провести «технологический» тренинг с включением микромодулей, посвященных «человеческому фактору». С точки зрения ответственности перед заказчиком за результат внедрения организационных инноваций при таком варианте вероятность успешного исхода выше (именно на это направлены микромодули).

Так, например, объем внедрений корпоративных информационных систем растет, процент же успешных внедрений остается традиционно низким. Все сильнее растет убежденность, что «человеческий фактор» в большей степени определяет успешность инноваций, чем используемые инновационные технологические инструменты.

Итак, проблема поставлена следующим образом: необходимо разработать «микромодули», которые бы раскрывали эмоциональные и поведенческие аспекты реакций людей в условиях организационных изменений, такие, чтобы можно было их использовать в «технологических» тренингах, увязывая их с изучаемыми (или отработываемыми) организационно-технологическими инструментами.

Под микромодулем будем понимать упражнение, которое бы иллюстрировало какой-нибудь один (насколько это возможно) поведенческий аспект, проявляющийся в условиях организационных изменений. Этот аспект должен быть предметно, содержательно связан с определенным технологическим приемом или средством, осваиваемым в ходе тренинга.

Мы видим два подхода к разработке содержания микромодулей. Первый подход состоит в том, чтобы отыскивать возможные контексты организационных изменений в конкретной программе технологического тренинга и под них разрабатывать микромодули. Второй – в том чтобы, опираясь на абстрактную модель организационного развития, подготовить конечное число микромодулей, которые иллюстрируют основные ключевые аспекты этой модели и в дальнейшем выбирать из этого набора наиболее подходящие для программы конкретного технологического тренинга. Очевидно, что оба подхода имеют свои достоинства и недостатки, но в этой статье мы рассмотрим второй.

Таким образом, нужна модель организационных изменений, позволяющая решить поставленные задачи, и для построения такой модели обратимся к традиционному теоретическому описанию процесса перемен, базирующемуся на описании последовательности процессов реализации изменений и сопутствующих этому явлений [2, 3, 4]. Одним из самых важных сопутствующих явлений выделяется сопротивление переменам. Кроме того, иногда вводятся классификации объектов организационных изменений и причин (и, реже, целей) изменений. Таким образом, модель получается более или менее простая. Она характеризует изменения «в плоскости» что, как, почему, с какими имманентными особенностями изменяется в организации.

Объекты организационных изменений касаются следующих трех областей:

- *Организационная структура.* Многообразие типов и форм изменений, как и многообразие конечных организационных структур. В том числе изменения связанные с количеством, функциями, полномочиями, структурных подразделений, регламентов их взаимодействия.
- *Изменения технологий.* Прежде всего, имеются в виду используемые технические средства.
- *Изменения в людях.* Самый сложный и многомерный объект изменений. Сюда относятся как ситуационные изменения в поведении людей (то, что называется «семейные обстоятельства» и т. п.), так и глубокие социальные и культурные сдвиги (смена поколений, смена ценностей, рост миграции и связанные с ним процессы и т. д.)

Причины изменений разделяют на внешние, обуславливающие незапланированные изменения и внутренние, обусловленные стратегией развития организации. К первым относят такие как демографические сдвиги в рабочей силе и недостатки в работе, обычно непосредственно влияющие на финансовые результаты компании (снижение спроса на устаревающий продукт, отток клиентов из-за неудовлетворительного качества обслуживания и т. д.). Сюда же конечно относятся и самые серьезные внешние факторы риска, а именно правительственное регулирование, международная конкуренция и меняющиеся экономические условия (имеется в виду цикличность развития экономики: национальные и глобальные спады и подъемы, локальные и глобальные кризисы).

К внутренним причинам относят осознанные программы изменений, базирующиеся на принятой стратегии развития компании. Эти изменения обычно охватывают все три перечисленные выше объекта изменений.

Одно из самых первых мест в описании природы организационных изменений отдается проблеме сопротивления, противодействия переменам. Выделяют индивидуальные и организационные барьеры. Первые - проявления сопротивления со стороны конкретных персон по «личным» причинам. Под организационными барьерами понимают проявление сопротивления, связанного с особенностями устройства организации в целом. Если в случае с индивидуальным противодействием его можно решить заменой сотрудников, то в случае организационных это не намного исправит ситуацию в силу того, что причина не в лояльности, а в нерациональном устройстве дел. Ниже более подробно о первых и вторых барьерах.

Предлагаемые нами социально-психологические микромодули могут «работать» на моделировании таких известных индивидуальных барьеров как:

Отсутствие экономических гарантий. Поскольку любые изменения в работе несут в себе потенциальную угрозу образу жизни человека – будь то потеря работы или сокращение зарплаты, – определенное сопротивление переменам неизбежно.

Страх перед неизвестностью. Служащие ощущают себя в безопасности благодаря тому, что выполняют работу привычным образом, знают, кто их коллеги, и перед кем они должны отчитываться изо дня в день. Нарушение этих установленных и привычных условий создает незнакомые условия, такое положение дел, которое нередко отвергается.

Угроза социальным взаимоотношениям. По мере того, как люди работают в организации, они формируют тесные связи со своими коллегами. Многие организационные изменения (например, перераспределение должностных обязанностей) ставят угрозу целостности дружественной группы, которая служит хорошим социальным вознаграждением.

Привычка. Работа, которая хорошо изучена и стала привычной, легко выполнять. Перспектива изменения методов работы заставляет людей развивать новые навыки. Это, безусловно, более сложно, чем просто продолжать делать работу освоенными способами.

Неспособность признать необходимость перемен. До тех пор, пока служащие не признают и не оценят необходимости перемен в организации, их заинтересованность в сохранении привычного порядка вещей может пересиливать желание принять перемены.

Что касается организационных барьеров, то они хорошо «проявляются» по ходу проведения микромодулей и при анализе его результатов, часто оформляются как выводы, сделанные самими участниками. Это:

Структурная инерция. Организации проектируются для обеспечения стабильности - то, насколько тщательно служащие отобраны и обучены для выполнения определенной работы и вознаграждаются за ее успешное выполнение, определяет интенсивность сил, заставляющих людей работать определенным образом.

Инерция рабочих групп. Инерция выполнения работы определенным способом исходит не только от самой работы, но и от социальных групп, в которых работают люди – инерция рабочих групп. В виду развития жестких социальных норм внутри групп, существует сильное давление, воздействующее на выполнение работы определенным способом. Осуществление изменений нарушает установившиеся нормативные ожидания, приводя к сильному сопротивлению.

Угроза существующему балансу власти. Если изменения делаются в отношении того, кто стоит во главе, это может привести к изменениям в соотношении власти между людьми и организационными единицами. Те подразделения, которые в настоящее время контролируют ресурсы, имеют определенный опыт и обладают властью, могут опасаться потери преимущественной позиции вследствие организационных изменений.

Предыдущий неудачный опыт. Тот, кто пережил крупные неудачи, может неохотно пойти на повторение аналогичных попыток. Подобно этому, группы или организации в целом, имеющие неудачный опыт осуществления изменений в прошлом, могут настроенно, с опаской относиться к новым попыткам изменений в системе.

Итак, следуя логике «разрабатывать микромодули контекстно связанные с ключевыми элементами модели организационных изменений» вытекает следующая структура комплекса микромодулей.

1. Микромодули, иллюстрирующие важность адекватного выбора объекта изменения.

Нет ощущения, что специфика объектов (например, организационная структура, элемент организационной культуры) потребует отдельных микромодулей, для демонстрации особенностей их вовлечения в процесс преобразования. Поэтому, возможно, достаточно всего одного микромодуля, не зависящего от специфики технологического тренинга, в котором он используется. Задача этого микромодуля должна заключаться в том, чтобы отражалась конкретная технология, которая, являясь инструментом реализации инноваций, определяет, так или иначе, объект изменений.

Вместе с тем процесс организационных изменений в отношении этого объекта может затрагивать и другие объекты, но это остается (может оставаться и зачастую это так и происходит) за пределами сферы влияния этой технологии. Цель микромодуля – показать взаимосвязанность выбранного объекта изменения с другими объектами в процессе изменений и необходимость более глубокого исследования возможных последствий.

Например, технологический тренинг посвящен освоению процессного управления, и слушатели обучаются определять объекты, субъекты бизнес-процессов, декомпозировать функции, полномочия и ответственность внутри процессов, использовать для этого методологический и технологический инструментарий. Объектом изменения являются функции, полномочия и ответственность исполнителей, то есть элементы организационной структуры. Если разбираться, то эти изменения могут тянуть за собой изменение подхода исполнителей к исполнению своих обязанностей: дело, не выполненное в срок, в рамках жестко формализованной структуры бизнес-процесса может «подвесить» весь этот процесс. А отношения к исполнению – это уже элемент организационной культуры. А работа с ней уже тянет целую цепочку объектов, которым также необходимо уделить внимание, для того чтобы успешно внедрить технику управления бизнес-процессами. Микромодуль должен быть построен таким способом, чтобы проиллюстрировать такого рода связи объектов в процессе организационных изменений.

2. *Микромодули, иллюстрирующие важности прохождения этапов изменения*, и здесь следует говорить о необходимости отдельных микромодулей если не для каждого, то по крайней мере для иллюстрации специфики следующих этапов организационных изменений (переходов):

- переход от застоя к решению о запуске организационных преобразований (такие контексты как процедура принятия решения, оформление решения, аргументы, обосновывающие решение влияют на процесс запуска изменений);
- переход от принципиального решения к формулированию конкретных мер, подлежащих реализации (контексты: единство группы «преобразователей», наличие критической массы сотрудников, готовых активно поддержать преобразования, пропаганда видения процесса и результата преобразований в коллективе);
- стадия достижения «ближайших» результатов (контексты: причины появления сомнений и недовольства; опасность «эйфории», работа с сопротивлением и барьерами);
- стадия закрепления результатов (контексты: опасности на завершающей стадии).

Вообще говоря, исходя из того, что микромодуль иллюстрирует один (насколько это возможно) эмоциональный или поведенческий аспект, на каждый из этапов можно подготовить несколько микромодулей, поскольку диапазон реакций и причин их вызывающих очень широк.

3. *Микромодули, иллюстрирующие проявление индивидуального и организационного сопротивления*.

Здесь, как и в предыдущем пункте, следует предположить, что нужно такое количество микромодулей, которое позволит иметь возможность проиллюстрировать работу всех выделенных в модели индивидуальных и организационных барьеров.

В заключение отметим, что рассматривается не программа социально-психологического тренинга, а концепция целой серии тренингов, а точнее подхода к построению программы комплексного тренинга по освоению организационно-управленческой технологии или управленческой методики. Что это за технология или

методика вопрос второстепенной важности. Объединяет множество этих технологий и методик то, что их использование предполагает серьезные организационные изменения.

Исходя из постулата, что эффективность организационных изменений определяется в первую очередь готовностью, заинтересованностью и компетентностью персонала организации обосновывается гипотеза о возможности и целесообразности смешения жанров технологического и психологического тренинга в одной форме. Для этого, в частности, вводится использование термин «микромодуль», под которым понимается методическая единица, построенная по принципам психологического тренинга, которая «внедряется» или «имплантируется» в основное содержание технологического тренинга с целью раскрыть многомерность проблемы организационных изменений.

Поскольку предметное множество технологического тренинга в данной работе считается открытым (тематика технологических тренингов широчайшая), для ограничения области разработки было проведено упорядочивание предметного множества социально-психологических микромодулей, привязываемых к программе технологического тренинга через контекст решаемой проблемы. В рассмотренной для этого модели организационных изменений и выделены ключевые ее характеристики, к которым предложено привязывать соответствующие микромодули.

Литература:

1. Ари де Гиус. Живая компания. Рост, научение и долгожительство в деловой среде. СПб, Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004.
2. Джеральд Гринберг, Роберт Бэйрон. Организационное поведение от теории к практике. М. Вершина, 2004
3. Джини Даниэль Дак. Монстр перемен. М. Альпина Бизнес Букс, 2007 г.
4. Джон П. Коттер. Впереди перемен. М. Олимп-Бизнес, 2007 г.
5. Питер Сенге. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающихся организаций. М. Олимп-Бизнес, 2003.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ

КАК СДЕЛАТЬ ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ АКТИВНЫМИ НЕТРАДИЦИОННЫМИ

Панфилова А.П.

Сегодня учить студентов нужно не только менеджменту, педагогике или маркетингу, экономике или управлению персоналом, но и многому тому, на что раньше не было спросу. Речь идёт о сотрудничестве, партнёрском взаимодействии, умении постоянно учиться, работать в команде, коллективно принимать решение, об умениях быстро устанавливать контакты и вести переговоры, осуществлять презентацию и самопрезентацию, формировать имидж, быстро перестраиваться в связи с изменяющимися требованиями. Всё перечисленное относится к метанавыкам.

Метанавыки - позволяют человеку управлять своими базовыми навыками в условиях непредвиденных обстоятельств. Они, как правило, не имеют отношения к профессиональной специализации, а лишь позволяют своим владельцам адаптировать имеющиеся у них знания к новым обстоятельствам, целям и задачам. В компании, в которой требования к знаниям и опыту работников изменяются практически ежедневно, первостепенное значение всё больше будут играть не знания сотрудника, а его способность к обучению. Следовательно, и преподавателю нужно владеть не только базовыми профессиональными знаниями, умениями, но и метанавыками, включающими коммуникативную, интерактивную и игротехническую компетентность. Метанавыки призваны обеспечить следующие три способности:

- повышенную адаптивность индивидуальных и групповых навыков;
- повышенную предрасположенность к автономному принятию решений;
- эмоциональную предрасположенность к работе в условиях перемен, кризиса.

Вместе с тем анализ педагогической практики свидетельствует, что традиционное обучение не позволяет развить у будущих специалистов не только метанавыки, но порой и ключевые, базовые компетентности, связанные с содержанием будущей профессиональной деятельности, то есть речь идёт о неразвитых практических умениях и навыках. Новизна современной обучающей ситуации заключается ещё и в том, что развиваются метанавыки только лишь с помощью интенсивных и интерактивных технологий и обучать этому должны все, кто преподаёт самые разные дисциплины. Следовательно, используя на разных курсах упражнения, игры и задания в командном режиме, каждый преподаватель может вносить свой вклад в развитие метанавыков выпускника и его готовности к практической работе в новых условиях.

В связи со сказанным давно назрела необходимость перестройки учебного процесса, но осуществляется она крайне медленно и, в основном, преподавателями инноваторами. Возникает вопрос, нужны ли интенсивные технологии, *в чём же их возможности и преимущества*, и почему практики так сильно сопротивляются их внедрению? Попробуем ответить на поставленные вопросы. Анализ литературы по проблеме свидетельствует, что преимущества и возможности интенсивных технологий очевидны. Перечислим лишь некоторые из них.

- Интенсивные технологии являются, как считают специалисты, своеобразным полигоном, на котором обучаемые могут отрабатывать профессиональные умения и навыки в условиях, приближённых к реальности.

- Использование на занятиях интенсивных технологий активизирует мышление, стимулирует самостоятельность принятия творческих решений, развивают партнёрские

отношения и обучают сотрудничеству; формируют навыки коллективного принятия решений и умения работы в команде.

- Разнообразные интерактивные технологии (деловые игры, анализ ситуаций, действия по инструкциям, игровое проектирование, имитационные игры и тренинги) позволяют быстро переработать информацию и осуществлять активное дискутирование; обучают навыкам анализа и прогноза, развивают коммуникативный, интерактивный и перцептивный потенциал обучаемых.

- Доказано также, что постоянное участие в совместной работе влияет на развитие и формирование личностно-профессиональных характеристик человека; способствуют самомаркетингу и самоменеджменту.

- Хорошо известно, что при интерактивном взаимодействии даже самые застенчивые и робкие обучаемые, боящиеся любой публичной коммуникации, как правило, становятся активными участниками и вносят свой вклад в решения, принимаемые командой.

В отличие от традиционных методов, на интенсивных занятиях обучаемые должны не только осваивать, понимать и воспринимать получаемую от преподавателя информацию, то есть обучаться, но и осуществлять самостоятельные индивидуальные и групповые практические действия по решению проблемы или ситуации. Обучение, анализ и решение проблем – часть непрерывного процесса пересмотра установок, ценностей и убеждений, снятия стереотипов, который осуществляется через постоянное взаимодействие новой информации с тем, что уже участнику игрового взаимодействия известно. Интенсивные и интерактивные технологии, формируя не только базовые, но и метакомпетентности, обеспечивают для будущего специалиста своего рода «фундамент», с которого начинается строительство нового образовательного пространства.

В связи со сказанным, представляется, что современным преподавателям необходимо целенаправленно и напористо овладевать интенсивными и интерактивными технологиями обучения: играми, тренингами, кейсами, игровым проектированием, креативными техниками и мн. другими, так как именно они формируют необходимые для профессии умения и навыки, о чём написано выше, создают предпосылки для психологической готовности внедрять их в реальную практику.

Вместе с тем известно также, что хотя отечественная история развития и применения, например, деловых игр, насчитывает около 80 лет, многие игровые технологии и сегодня считаются инновационными и рассматриваются в литературе как вновь появившиеся. Об этом свидетельствуют многие публикации и диссертационные исследования, посвящённые данной проблеме. Крайне редкое применение игровых и интенсивных технологий в практике обучения и историческая неграмотность, связанная с ними, вызвана, на наш взгляд, нехваткой имеющейся отечественной литературы по интенсивным технологиям, и недостаточностью специалистов, владеющих такого рода компетентностью. Это также вызвано целым рядом причин, среди которых, такие как:

- недостаточно популярных изданий, в которых есть теоретическая информация и практические разработки, как правило, большинство пособий или посвящены только теоретическим вопросам игропрактики; или представляют собой набор иллюстраций, в которых трудно разобраться, не владея теорией; или пособие посвящено какой-то одной технологии, например тренингу, а преподаватель не уверен, что ему подходит именно эта методика;

- многие авторы практических разработок не задумываются над тем (или не ставят такую задачу), чтобы по их описанию блок-структуры или сценария игры, могли работать начинающие преподаватели;

- практически не существует государственных учебных центров, в которых можно обучиться интенсивным технологиям, а коммерческие курсы, как правило, не доступны преподавателям, да и обучают они не игротехнической компетентности;

- не у всех педагогов развиты практические умения и навыки, необходимые для проведения деловых игр на профессиональном уровне;

- появление новой проблематики, связанной с рыночными отношениями, потребовало разработки новых интерактивных технологий (деловых игр, кейс-стади и др.), которых на сегодняшний день явно недостаточно;

- существующая система мотивации в учебных заведениях не рассматривает игротехническую компетентность и использование интенсивных технологий в учебном процессе в качестве важного критерия для стимулирования персонала, что, несомненно, тормозит их распространение;

- отсутствие авторских прав на деловые и имитационные игры привело к плагиату и некорректному их использованию (в искажённом виде, без ссылок на автора и т.д.), что порой не позволяет многим авторам-разработчикам опубликовать игры, имеющие спрос на рынке образовательных услуг;

- хорошие издания игр, как правило, издаются минимальным тиражом и не рассчитаны на широкого потребителя и т.д.

В связи со сказанным, представляется, что поскольку внедрение интенсивных технологий в обучающий процесс происходит крайне медленно, и нет оснований считать, что в ближайшей перспективе что-либо изменится в лучшую сторону, постольку целесообразно, на наш взгляд, разумно сочетать традиционные и интенсивные технологии обучения, активизируя разнообразными игротехническими приёмами те методы обучения, которыми пользуются большинство преподавателей, а именно: лекции и семинары.

Для расширения игротехнической компетентности преподавателей рассмотрим возможности активизации занятий без применения специальных интенсивных технологий. Как известно, приобретение компетентностей – это получение знаний или развитие навыков в какой-либо области путём самостоятельного изучения, накопления опыта или обучения с помощью преподавателя. Для приобретения опыта умений и навыков необходимо в ходе любого обучения организовать соответствующую интенсивную коллективную деятельность. С этой целью можно использовать нетрадиционные виды лекций, известных в игропрактике, позволяющих оживить аудиторию, дать обучаемым возможность рассуждать о том, что они узнают, использовать элементы творчества и одновременно рационального мышления, максимально приблизить контекст игры к профессиональной деятельности.

Бинарная лекция или лекция вдвоём – реализует принципы проблемности, диалогического и межличностного общения. Активизация лекции на основе принципа проблемности – это уже историческая практика, но чаще всего затрагивающая лишь содержательную часть излагаемого материала и позволяющая добиться успеха лишь при адекватном стиле её чтения, то есть лекторском мастерстве. Для изменения активности обучаемых, проблемное содержание должно передаваться в проблемной форме. С этой целью как раз и используется бинарная лекция.

Отличие бинарной лекции от традиционной заключается в том, что она исполняется двумя преподавателями в виде мини-игры, с разыгрыванием ролей (теоретик-практик или ведущий-ведомый и пр.), наличии проблемной ситуации и диалогического общения, вынуждая обучаемых к более активному восприятию увеличенного объёма учебной информации, к её сопоставлению и анализу, а не к потреблению готовых истин.

Преподаватели, рассматривая проблему с разных сторон, общаясь, то между собой, то с аудиторией, анализируют проблемную ситуацию, выдвигают гипотезы, которые здесь же и доказывают и опровергают, пытаются разрешить противоречия и найти конструктивное решение. Такая форма лекции порождает конфликтность, проявляющуюся как в неожиданности самой формы подачи информации, так и в структуре материала, которая строится на столкновении противоположных точек зрения, на сочетании теории и практики, защиты и опровержения. Высокая активность преподавателей вызывает ответную мыслительную и поведенческую реакцию и активность обучаемых. Кроме того, они не только формируют познавательную

мотивацию, но и получают наглядный урок о способах ведения диалога и полилога, участвуя непосредственно в этом процессе.

Для преподавателей очень важно при этом правильно подобрать тему (сложную, противоречивую), грамотно распределить между собой роли и, на первых порах, прописать сценарий (определить блоки содержания и рассчитать время). Для опытных импровизаторов всё же необходима хотя бы устная договорённость.

Другая разновидность активной лекции – *лекция-провокация*, то есть с заранее запланированными ошибками. На такой лекции используются принципы игровой деятельности, неожиданности, проблемности, совместной деятельности. Она используется для выявления подготовленности обучаемого (степень распознаваемости ошибок), для развития критического мышления и выработки личностной позиции.

Процедура такой лекции предполагает сообщение лектора о том, что по ходу преподавания материала будет сделан ряд разноплановых ошибок: содержательных, методических, поведенческих и пр. Все ошибки используются для обучающих целей. В конце лекции обучаемым даётся 10-15 минут, чтобы назвать эти ошибки. Ошибки должны быть зафиксированы письменно и в конце лекции предъявляются обучаемым.

Дидактические условия, создаваемые на лекции, вынуждают обучаемых к активности, требующей не просто восприятия информации, но и её анализа и оценки, порождают азарт, своеобразную «игру» с преподавателем, связанную с критической оценкой его деятельности. Эффективность такой лекции зависит от профессионального мастерства лектора, от умений грамотно подобрать «ошибки», корректно вставить их в контекст лекции, маскировки их в ткани изложения. Целесообразно такую лекцию проводить в конце курса для контроля усвоения предшествующих теоретических знаний и закрепления материала. Поскольку анализ проводится в конце, и рассматриваются правильные версии или пути устранения ошибок, то по закону «рамки» (начало - формирует интерес, конец - остаётся в памяти), именно эта информация усваивается лучше всего.

Большое распространение в последние годы получила *лекция – «пресс-конференция»*, позволяющая студентам получать новую информацию, ставя вопросы перед лектором. Это также разновидность активной лекции диалогического типа с элементами игры, в которой обучаемый разыгрывает роль интервьюера или журналиста, задавая вопросы. При этом лектор вынужден менять структуру лекционного материала, демонстрируя выход из создавшейся проблемной ситуации.

Процедура такой лекции предусматривает сразу же после объявления новой темы, предоставление обучаемым времени для подготовки интересующих вопросов, которые можно готовить малыми группами (по 2-3 чел.). После получения вопросов преподаватель систематизирует и ранжирует их, выстраивая соответствующим образом информационный материал, пытаясь при этом ответить на поставленные вопросы. В итоговой части анализируются вопросы по содержанию (соответствуют теме, сложные, требуют дополнительной компетентности и пр.) и по форме (на уточнение, на развитие, на понимание и др.). Допустимо также задавать вновь возникающие по ходу лекции новые вопросы. Данная разновидность лекции позволяет устанавливать обратную связь по принципу «здесь и сейчас», поддерживая внимание аудитории, а также даёт преподавателю возможность понять круг интересов аудитории, степень качества её компетентности, определить перспективы развития темы. Кроме сказанного, это возможность продемонстрировать перед студентами уникальную эрудицию и компетентность по проблеме. В то же время, такая лекция предъявляет повышенные требования к самому преподавателю, к уровню его профессиональной компетентности, образованности и ораторскому мастерству.

Разновидностью лекции – «пресс-конференции» является *лекция – интервью*. Данную лекцию проводят два преподавателя, которые заранее готовят сценарий, продумывают вопросы к обучаемым, развивая сюжет темы постепенно. Обучаемые при

этом располагаются за большим круглым столом. В данной технологии на вопросы отвечают студенты, а преподаватели дополняют их ответы новой информацией и иллюстрациями визуального характера.

Возможность развить у обучаемых умение переносить полученные знания на решение новых для них ситуаций, новых проблем, заложена в активную **лекцию-ситуацию**. Данный вид лекции является альтернативным по отношению к традиционной лекции, она активизирует самостоятельность обучаемых, их мыслительную и познавательную деятельность для овладения профессиональными знаниями и умениями. Лекционное содержание на такой лекции конструируется следующим образом:

- теоретические проблемы (информация преподавателя);
- пример в виде ситуации (приводит преподаватель);
- решение ситуации (дают обучаемые).

И, наконец, ещё одна разновидность – **лекция-шоу (иллюстрация)**, в основе которой лежит образное восприятие через использование преподавателем визуализации (рисунки, графики, схемы, символы, образы и другие изображения), передаваемые с помощью компьютерной техники, что вынуждает обучаемых к более глубокому освоению и запоминанию учебного материала.

Преподаватель, подбирая и конструируя визуальную информацию, затем презентует её, создаёт, таким образом, своеобразную визуальную проблемную ситуацию, которую в процессе чтения лекции сам использует, комментирует, анализирует, создавая в аудитории определённый эмоциональный уровень при котором лучше воспринимаются новые идеи, гипотезы, предложения. К тому же известно из НЛП, что более 35% людей лучше воспринимают информацию через визуальный сенсорный канал. Рисунки могут быть как информационные, так и демонстративные. Если же в ходе лекции используется весь спектр иллюстраций, а также наряду с компьютерными слайдами, кодоскопы и два экрана, то она превращается в своеобразное шоу. К каждому кадру подбирается не только форма изображения и отражения содержания, но и цветовая гамма, шрифты, линии, штрихи, изображения, имитирующие движение. Таким образом, каждый рисунок является личностным персонифицированным способом передачи изображения.

Ещё разнообразнее и интереснее можно организовать обучение с помощью семинарских занятий. **Семинар**, как известно, является формой группового обучения, так как проводится в небольшой группе, 15 + - 5 человек, что позволяет вовлечь в разговор большинство его участников. Распространённой формой работы на семинаре является **групповая дискуссия**. В переводе с латинского языка «discussion» - это исследование или разбор. Более успешно проходят дискуссии, когда студенты получают вопросы заранее и готовят по ним сообщения, что позволяет предметно и профессионально дискутировать, используя новый материал и конкретные факты. Полезно также то, что неподготовленный к семинару студент, после обсуждения темы в группе всё же получает минимум необходимой информации.

Семинар, с использованием активной **техники «3-D»**, чаще проводится в течение 15-20 минут в рамках академического обучения или с персоналом организации для освоения новой информации, анализа нового опыта, для обмена знаниями. Техника «3-D» базируется на анализе, проводимом в трёх направлениях. Преподаватель берёт большой лист бумаги или использует флип-чарт, затем просит обучаемых быстро, одним предложением, определить существующую проблему. Правильная постановка вопросов и использование техники трёхмерного анализа позволят за короткий срок выделить три элемента проблемы под каждым из трёх заголовков:

- *ситуация* (временной режим, недостаток ресурсов, география);
- *включённые в неё люди* (недовольный клиент, нетерпеливый начальник, ненадёжный поставщик или деловой партнёр);
- *вы* (недостаток базовых компетентностей, конфликт ценностей, мотивация).

Выделив три измерения существующей проблемы, далее необходимо определить несколько возможных вариантов действий. Затем выбрать самое подходящее из них для практического решения ситуации. Опираясь исключительно на задавание обучаемым вопросов, преподаватель может помочь людям проговорить большую часть проблем и вариантов действий, в зависимости от целей анализа.

На интенсивном семинаре с участием более подготовленных обучаемых (например, в системе повышения квалификации или на заочном обучении) можно использовать очень сильную обучающую *технику GROW*, которая также опирается на грамотную постановку вопросов и следование чёткой структуре. Прежде всего, вопросы направлены на конкретизацию «цели» (*Goal*), которой обучаемые стремятся достичь в ходе текущего занятия. Затем внимание переключается на «реальность» (*Reality*) предполагаемых действий. После этого посредством вопросов исследуются практические «варианты действий» (*Options*), которые могут выбрать обучаемые для достижения поставленной цели. И, наконец, техника требует переключения на «волю» (*Will*) к действительному осуществлению специфических действий для реализации одного или нескольких из выявленных возможных вариантов действий. В заключении проводится дискуссия по анализу результатов работы.

Следующая технология активизации семинарских занятий – это, так называемые, «*Жужжащие группы*». Специфика этой технологии обучения заключается в том, что группе предлагается вопрос, связанный с преподаваемым предметом. После этого группу делят на малые группы по 3-5 человек, каждая из которых образует кружок. В течение 5-10 минут группы обсуждают поставленный вопрос, стараясь выработать коллективное мнение или подготовить вывод. Затем представитель каждой группы – презентатор – докладывает всем о принятом командой решении или о сформулированном ответе. Главная цель такой технологии – подтолкнуть участников к высказыванию своих мнений и к активному участию в дискуссии. Практики считают, что такое интенсивное включение обучаемых в процесс обсуждения особенно полезно, когда курс только начался и ещё не все участники чувствуют себя уверенно, особенно при публичном выступлении.

В зависимости от учебной или развивающей цели можно подобрать состав групп по разным признакам, например, в зависимости от пола: «жужжащие» группы только из женщин или только из мужчин, смешанные группы с преобладанием женщин/мужчин, смешанные группы с одинаковым числом женщин и мужчин. По такому же принципу можно сформировать разновозрастные группы, и затем понаблюдать какие из перечисленных «жужжат» наилучшим образом, то есть выдают эффективный совместный результат: договариваются, избегают конфликта мнений или конфронтуют, спорят, перестают взаимодействовать. Название этой технологии связано с тем, что группы, одновременно включающиеся в дискуссию, производят впечатление огромной стаи жужжащих насекомых.

Разновидностью «жужжащих» групп, только в увеличенном размере, считается технология «*Синдикат*» (*syndicate*). Для непрерывного личного обучения группа делится на небольшие подгруппы для одновременного решения одной и той же проблемы или для того, чтобы заняться разными, но взаимосвязанными её аспектами. Обычно подгруппы формируются во время сессии, чтобы на практике закрепить пройденный материал. В игротехнической литературе термин синдикат иногда заменяют альтернативным термином «*дискуссионные группы*» или «*группы решения*».

Задания, которые даются подгруппам, сводятся к следующему: найти решение проблемы, сделать вывод, применить свои умения. Преимуществом этой довольно-таки простой техники является то, что в неё активно вовлекаются практически все обучаемые группы, а инструментом мотивации становится соревнование, конкуренция между подгруппами. Важно также, что при такой форме обучения можно за довольно короткий срок обсудить разные проблемы изучаемой темы, а потом сообщить о результатах работы конкретной группы всем участникам синдиката.

Обычно преподаватель не прерывает выступающего, а лишь кратко фиксирует основные ключевые слова или выводы на флип-чарте или доске. В рамках этой технологии важно соблюдать равноправие, давая шанс каждой группе сделать свою презентацию, не позволяя какой-либо из них «захватывать» всё коммуникативное пространство. На занятии такого рода могут использоваться не только трудные проблемы, но и изучение кейсов или разработка проектов. Именно кратковременность и наличие множества небольших групп отличают эту технологию от других.

Ментальные или интеллект - карты - это ещё один широко известный метод, использующий форму представления информации для структурирования мыслительного процесса. Эту технологию изобрёл Тони Бьюзен. Он писал, что картирование мышления характерно для века космических исследований и компьютеризации так же, как линейно структурированные конспекты – для средневековья и последующего века промышленности.

Технология предназначена для индивидуального использования, но её можно применять и в группе, например, обучить каждого студента или учащегося использовать эту методику, а затем в режиме группового взаимодействия сравнивать свои результаты с результатами других. Можно осуществить также групповое картирование с составлением ментальной карты. Ментальные карты – это карты духа, мысли и памяти. Карта наглядно отражает ассоциативные связи в мозге человека.

Картирование мышления – это метод, который позволяет человеку справиться с информационным потоком, управлять им и структурировать его. Картирование позволяет лучше использовать возможности мозга, поскольку оно позволяет:

- объединить информацию;
- отобразить взаимосвязи;
- визуализировать мысли.

Используя этот метод, обучаемый избавляется от страха забыть или потерять какие-то сведения, утонуть в море информации. Метод картирования позволяет создать интеллект-карты, что помогает при выполнении всех организационных и структурирующих задач. В качестве орудия мышления он требует точности и ясности, но вместе с тем позволяет справиться со сложными задачами. Суть этой технологии в том, что в установленную специальную форму записываются все идеи, которые ассоциируются с определённым понятием, причём каждая идея должна быть выражена одним словом или фразой на отдельной строке. Для этого необходимо определить:

- каковы основные аспекты темы (проблемы);
- какие понятия являются взаимосвязанными;
- что важнее всего остального.

Сами же строки располагаются на листе в виде большой диаграммы, так, чтобы чётко просматривалось соответствие различных её частей, при этом целесообразно использовать не менее трёх цветов. Такая визуализация облегчает целостное восприятие понятия и в то же время позволяет сфокусировать внимание на деталях, стимулировать креативное пошаговое мышление. Практическое создание интеллект-карты начинается с рисунка – он служит образом, от которого можно отталкиваться. Затем следует осуществить следующие действия.

- Расположить свои мысли вдоль веток-линий так, чтобы они расходились от центра в стороны в порядке их значимости. Все ключевые термины должны быть написаны заглавными буквами тоже вдоль линий, при этом на одну линию должен приходиться только один термин. Можно использовать любимые цвета для выделения ключевых слов.

- Выделить разную значимость мыслей с помощью толщины линий и интервала между буквами.

- Подчеркнуть существующие между идеями ассоциативные связи, соединяя «ветки» одну с другой, а также с помощью замкнутых контуров, кривых и стрелок. Можно также использовать символы, вроде грустных и весёлых физиономий,

графических элементов или эмоционально окрашенные слова для наглядной иллюстрации любых позитивных и негативных материалов, тем самым, помогая своей памяти.

Вместе с тем, специалисты, хотя и считают картирование мышления эффективным инструментом обучения, в тоже время отмечают его ограниченные возможности для групповой работы, то есть низкий уровень интерактивности. Однако в условиях традиционного обучения и при наличии достаточно большого количества обучаемых эта технология бывает весьма эффективна, позволяя всем одновременно участвовать в усвоении материала.

Таким образом, для того, чтобы активизировать учебный процесс, используя инновационные игротехнические средства, преподавателю нужно всё время учиться, причём самостоятельно, не рассчитывая на специальные курсы. Не случайно всё чаще вместо термина «обучение» сегодня оперируют термином «учение» (learning). Использование этого термина в широком социальном, а не только в психолого-дидактическом контексте подчёркивает новые социальные роли преподавателей по отношению к миру информации: «*образование по ходу жизни*», «*учение на собственном опыте*», «*обучение в различных жизненных и профессиональных ситуациях*», то есть, речь идёт о приобретении того знания, которое добывается собственными усилиями в процессе изучения, через практическую деятельность.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВНОГО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Самсонова М.В.

Современные условия развития рыночных отношений в России диктуют новые требования к подготовке специалистов в вузах. Особенно это касается выпускников экономических специальностей.

Своеобразие современной ситуации в отечественном бизнесе состоит в том, что главной задачей становится не освоение пройденных передовыми странами этапов, но возможность продвигаться, минуя определенные ступени развития. Очевидно, решающей способностью системы управления при этом должна стать готовность к изменениям, а важнейшим активом любой компании в XXI веке – работники умственного труда.

Постоянные изменения внешней среды требуют не стандартных, а инновационных, творческих решений, которые позволяют российским компаниям значительно повысить эффективность своей деятельности.

В мировой практике накоплен достаточно обширный опыт эффективного решения проблем и задач организации. Законодателем в этом вопросе является Япония. Именно на японских предприятиях впервые стали создаваться специальные группы, использующие технологии и методы коллективного решения проблем, это:

- всемирно известные кружки качества,
- команды по улучшению деятельности,
- межфункциональные команды.

С 80-х годов в США и странах Европы компании начали активно внедрять командные методы работы. С учетом менталитета этих стран групповая работа воплотилась в несколько иные, модифицированные формы. Например, в фирме Хьюлетт-Паккард с успехом применяются поисковые конференции для выработки стратегических задач и разрешения проблем организации.

Четко налаженная групповая работа позволяет:

- найти инновационные, творческие решения проблем и задач, как подразделений, так и организации в целом;
- структурировать и оптимизировать свободный обмен мнениями;

- принять решение, которое устраивало бы всех;
- соединить продуктивность коллективных решений и экономию времени на обсуждение проблемы;
- объединить цели руководства и энтузиазм исполнителей;
- использовать в полной мере интеллектуальный потенциал персонала;
- организовать полноценную реализацию принятого решения.

Необходимо заметить, что японские предприятия уже в течение нескольких десятилетий практикующие технологии групповой работы на различных уровнях организации, демонстрируют всему мировому сообществу эффективность такого подхода. Групповая работа осуществляется множеством различных методов, поэтому участники группы должны всеми ими владеть. Для этого многими из данных методов японцы овладевают, начиная со школы, на всех этапах получения образования. С середины 90-х годов овладение навыками решения проблем в группе включено в требования образовательного стандарта и преподается на старших курсах колледжей.

В Ульяновском государственном техническом университете с 2005 года на специальностях «Управление качеством» и «Управление персоналом» введена в учебный план и преподается дисциплина «Новые методы решения проблем в команде». Основное содержание дисциплины – технология коллективного решения проблем и методы, которыми решаются различные этапы командной работы. Основная базовая составляющая предмета – развитие творческого мышления в процессе командной работы, направленное на поиск нестандартных решений поставленной проблемы. Структура соотношения этапов и методов технологии коллективного решения проблем представлена на *рис. 1*.

Данная дисциплина преподается нетрадиционно, в ней практически нет лекций и практических занятий, она представляет собой фактически тренинговый курс обучения.

Вводная часть дисциплины включает информацию и различные диагностические и иллюстрирующие материал упражнения, деловые игры на следующие компоненты курса:

- творческое мышление;
- стереотипы и барьеры творческого мышления;
- преимущества в решении проблем группового мышления над индивидуальным;
- феномены индивидуального и группового мышления;
- динамика работы группы и групповое взаимодействие;
- организация работы различных групп (команд) по решению проблем.

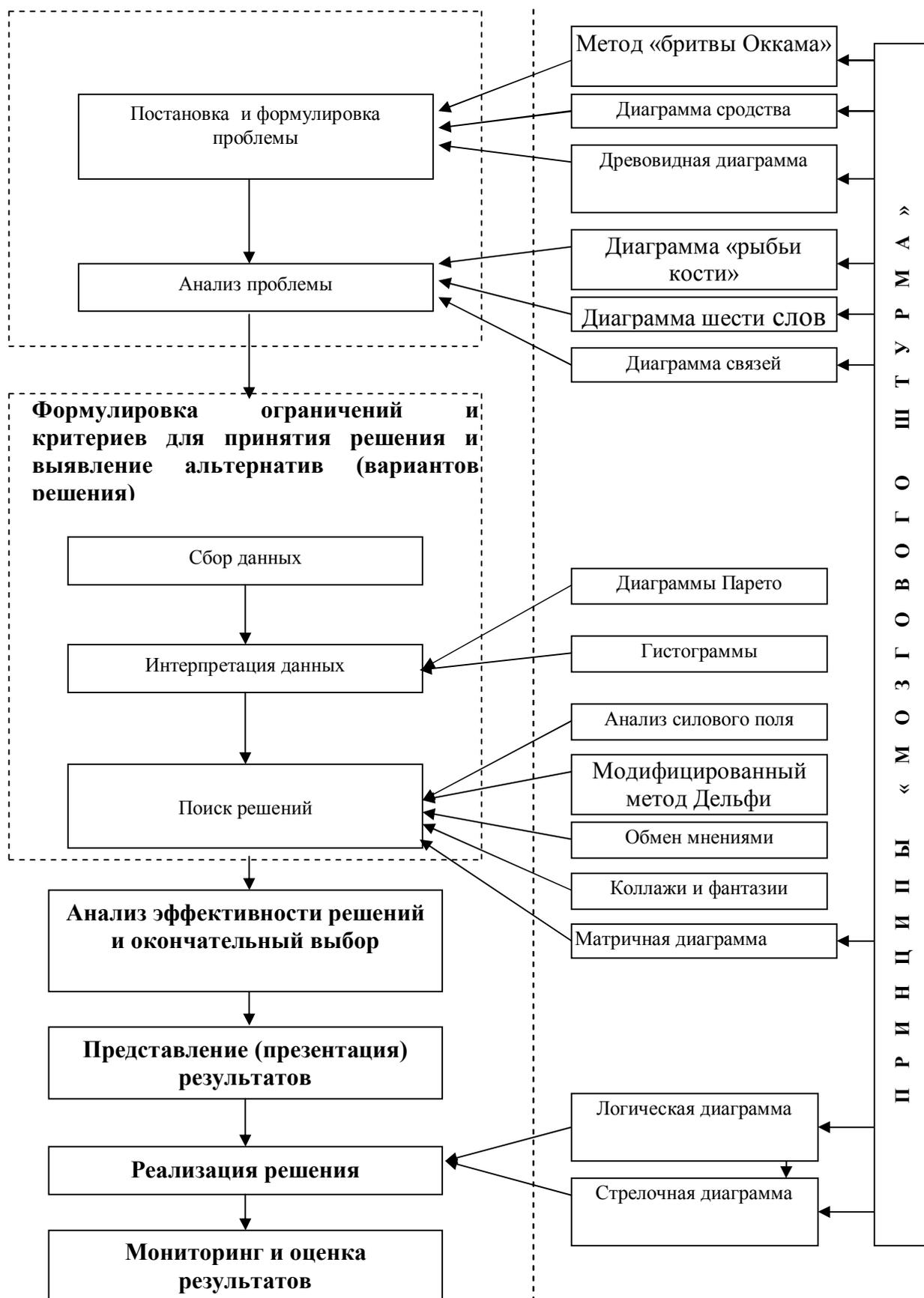
Основная часть дисциплины представляет собой пошаговое освоение технологии и методов коллективного решения проблем на реальном материале.

Первым этапом технологии является постановка и формулирование проблемы. Студенты изучают метод мозгового штурма (и его модификации). В качестве первой модификации обычно применяется мозговой штурм на бумаге. Мозговой штурм на бумаге помогает преодолеть некоторые психологические барьеры у студентов, и затем они становятся более раскрепощенными (что является необходимым условием успешного проведения других модификаций мозгового штурма). Тема обычно выбирается шуточная.

Затем проводится *мозговой штурм на доске* с использованием больших листов и цветных маркеров на тему: «Проблемы, которые нас волнуют».

После окончания мозгового штурма студенты знакомятся с *методом «Диаграмма средств»* и при помощи этого метода происходит сортировка всех проблем по темам. Этот организационный метод позволяет быстро структурировать большой объем информации для дальнейшей работы с ним.

Рис. 1. Структура соотношений этапов и методов процесса решения проблем



Следующим этапом является этап формулирования проблемы. Студенты делятся на подгруппы (6 – 9 человек) и выбирают темы выявленных проблем.

Каждая подгруппа определяет формулировку для каждой из выбранных ими тем. Обычно мозговой штурм позволяет определить до 120 – 140 различных проблем, после сортировки остается 8 – 12 тем, по которым определяются формулировки. Это самый важный этап для всей технологии, потому что от качества формулирования проблемы зависит результат ее решения.

После того, как по всем темам определены формулировки, студентам следует выбрать проблему для решения. Каждая подгруппа должна выбрать проблему и далее, на протяжении всего времени изучения дисциплины (всех этапов технологии коллективного решения проблем) проходит все этапы, применяя изучаемые методы. Конечная задача – найти решение своей проблемы и провести презентацию. Проблему подгруппы выбирают при помощи методов оценки и выбора. Не следует забывать, что одной из основных задач дисциплины является овладение методами групповой работы, поэтому на данном этапе применяются три основных оценочных метода:

- метод парных сравнений,
- метод четыре директивы,
- метод оценки по критериям.

После проведения оценки выявляются наиболее важные из всего перечня проблемы, которые подгруппы распределяют между собой. Теперь у каждой подгруппы есть конкретная проблема для решения.

Первым применяется *метод «Древовидная диаграмма»*, построение которой позволяет каждому члену подгруппы понять, что подразумевается под качественной сущностью решаемой проблемы. Например, определена формулировка проблемы: «Каким образом сделать внеучебную деятельность в вузе интересней». Древовидная диаграмма строится на тему «Интересная внеучебная деятельность». В процессе построения диаграммы выявляется до деталей, что же представляет собой эта «интересная внеучебная деятельность» и все члены подгруппы ясно и самое главное одинаково представляют себе существо проблемы.

Далее необходимо выявить причины, вызывающие проблему. Наиболее эффективным является *метод «Диаграмма Исикавы»*, которая имеет еще два широко известных названия: *диаграмма «Рыбьи кости»* или *причинно-следственная диаграмма*.

Построив данную диаграмму, подгруппы определяют основные элементы системы, в которых осуществляется рассматриваемая деятельность, затем выявляют большое количество причин, вызывающих проблему во всех элементах системы. Диаграмма позволяет определить коренные причины, воздействуя на которые, можно решить проблему. Однако, причин, при построении диаграммы Исикавы выявляется очень много (от 30 до 50 и более), поэтому поиск решений к такому количеству причин становится очень трудоемким. Данную проблему позволяет достаточно просто решить следующий метод.

После построения диаграммы Исикавы обычно применяется *метод «5 почему?»*. Если диаграмма Исикавы определяет коренные причины, влияющие на проблему, то метод «5 почему?» позволяет найти первопричины проблемы. При построении данной диаграммы, которая строится на основе перечня выявленных причин, удается существенно снизить их количество – до 3 – 6 или вовсе до 1-ой.

В одной из статей приводится пример построения двух этих диаграмм. После определения в диаграмме Исикавы коренных причин проблемы «очень большое количество переделок», возникающих в элементах системы (производственная среда, технология, человек, материал, оборудование) была построена диаграмма «5 почему?», которая выявила основную первопричину – жадный директор⁶. Наш практический опыт

⁶ Новый взгляд на диаграмму Исикавы // Методы менеджмента качества. 2002. - № 12. – с. 46-47.

подтверждает данное соотношение причин в двух методах. Сколько и какие бы проблемы не решались, первопричин при построении метода «5 почему?» остается очень немного.

Еще одним из методов анализа является *метод «Диаграмма связей»*. Построение данной диаграммы также позволяет выявить причины, влияющие на проблемы и определить, какие из них наиболее существенны.

После того, как выявлены первопричины проблемы, подгруппы еще раз проводят переформулирование проблемы. Как показывает приведенный пример, первоначальная формулировка проблемы и найденная первопричина существенно отличаются друг от друга. Для того, чтобы решить проблему, надо найти решение для устранения ее первопричины. Поэтому требуется этап переформулирования.

Далее подгруппы приступают к поиску решений. На данном этапе обычно применяется мозговой штурм.

После того, как варианты решения определены, можно провести оценку данных вариантов с точки зрения эффективности и выбрать одно, самое лучшее решение. Этот этап обязательно проводится в реально работающих группах по решению проблем. В учебном процессе, как правило, существует временное ограничение, поэтому подгруппы просто перечисляют варианты решения.

Следующим важным этапом является подготовка и *проведение презентации* решения проблемы каждой подгруппой. Спецификой презентации в данном случае является то, что подгруппы представляют весь ход поэтапного решения проблемы. Презентация завершает учебный процесс и является одновременно контрольным средством данной дисциплины.

Необходимо упомянуть об основных условиях, способствующих эффективности проведения занятий по такой дисциплине:

- преподаватель, хорошо владеющий множеством активных методов и форм обучения,
- 2-3 пары подряд в учебном расписании,
- канцелярские принадлежности (ватман, маркеры, бумага),
- домашние упражнения, направленные на развитие творческого мышления,
- творческие упражнения, способствующие «разогреву» участников занятия (перенастройке на творческое мышление) перед выполнением каждого задания.

Данная дисциплина направлена на формирование и развитие компетенций командной (групповой) работы, что является очень актуальным в условиях модернизации высшей школы, реализующей компетентностный подход в образовании. В результате освоения дисциплины формируются следующие компетенции командной работы:

- командная работа и вовлечение людей;
- делегирование полномочий;
- обмен информацией и ее представление;
- навыки общения и работы в группе;
- навыки построения команд;
- работа в комплексных командах;
- навыки проведения командных встреч;
- владение методами командной работы по решению проблем;
- достижение согласия.

Здесь перечислены только компетенции, непосредственно относящиеся к командной работе. Следует отметить, что также при освоении данной дисциплины формируются и другие компетенции, такие как:

- навыки лидерства;
- коммуникативность;
- навыки проведения презентации;

- ориентация на достижение;
- творческое (нестандартное) мышление;
- устная коммуникация на родном языке и др.

Конечно, для целей формирования и развития данных компетенций одной дисциплины в учебном плане недостаточно. Необходимо дальнейшее применение изученных методов и технологий в учебном процессе. Это целесообразно при изучении дисциплин профессионального блока. Следует отметить, что технология коллективного решения проблем, как и методы применяемые в ней, достаточно универсальны. На других дисциплинах для решения поставленных профессиональных проблем можно использовать как отдельные этапы технологии, так и методы в различных комбинациях.

Для реализации данной технологии можно перед изучением специальных дисциплин включить курс по освоению технологий и методов коллективного решения проблем. Одновременно их должны изучить и преподаватели специальных дисциплин.

Изучать приложение теории спецдисциплин следует с помощью проведения групповых занятий для решения учебных задач, имеющих практическую значимость. Задачи должны быть сформулированы преподавателем, а решения задач впоследствии должны обсуждаться. Конечно, реализация подобной технологии в учебном процессе потребует большего профессионализма от преподавателей. Они должны неплохо разбираться в практической деятельности, преподаваемых ими дисциплин. Этому может способствовать система обязательных стажировок преподавателей.

Подобные технологии могут использоваться не только для студентов экономических специальностей, главным образом для менеджеров, маркетологов, специалистов коммерции, по управлению качеством, управлению персоналом; но также для студентов технических специальностей. Деятельность конструкторов и технологов в не меньшей степени, чем для управленцев и специалистов в современных условиях требует творческого подхода.

Литература:

1. Как организовать тренинг командного решения проблем / Брагина Е. А., Самсонова М. В. // Методы менеджмента качества. – 2005. - № 4. С. 28 -31.
2. Новый взгляд на диаграмму Исикавы // Методы менеджмента качества. 2002. - № 12. – с. 46-47.
3. Самсонова М.В. Технология и методы коллективного решения проблем: учебное пособие / Самсонова М. В., Ефимов В. В. – Ульяновск: УлГТУ, 2003. – 152 с.
4. Тренинг командного решения проблем: этап формулирования проблемы / Брагина Е. А., Самсонова М. В. // Методы менеджмента качества. – 2005. - № 7. С. 30 -33.
5. Тренинг командного решения проблем: достижение согласия / Брагина Е. А., Самсонова М. В. // Методы менеджмента качества. – 2005. - № 11. С. 32 -37.

МОДЕРАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖМЕНТА В УПРАВЛЕНИИ ГРУППОВОЙ РАБОТОЙ

Стучилина Ю.С., Сергеева И.М.

Модератор – это не лектор, не эксперт, а помощник, осуществляющий поддержку и организацию активной работы самих слушателей.

Зачем менеджеру компетенция модератора? Прежде всего – такая компетенция позволит эффективно проводить деловые совещания, добиваться поставленных целей путем объединения разных людей в целостную группу. Менеджеры различных уровней, подготовленные как модераторы, способны обучать своих коллег решению актуальных проблем в организации. *Посредством компетенции модератора реализуется один из наиболее важных образовательных принципов 21 века – «Организация должна быть обучающейся, если она хочет быть конкурентоспособной и успешной».* Два важнейших условия непрерывного обучения в организации:

1. Распространение опыта коллег.

2. Взаимное обучение на основе знаний и опыта участников взаимодействия.

Использование менеджером технологии модерации делает возможным не только процесс обучения внутри организации, но и позволит развить у своих коллег важнейшее умение – самостоятельно решать проблемы, способность вести дискуссии и переговоры и принимать ответственность за воплощение принятых решений.

В процессе групповой работы в организации часто возникает проблема эффективного взаимодействия. Разный профессиональный опыт, уровень компетентности, возрастной состав, и даже гендерный аспект могут стать причиной непродуктивной работы, когда совещания, переговоры, дискуссия по актуальной проблеме превращается в обмен мнениями без принятия решения. Поэтому особо важным профессиональным качеством менеджера-модератора должна стать способность преодоления фрустрации⁷ участников совместного взаимодействия. Фрустрация может возникать на основе неудачного опыта подобного коллективного взаимодействия или определяться вышеизложенными причинами.



Рис. 1. Типичные фрустрации в ходе групповой работы.

Исходя из сказанного напрашивается вывод, что менеджер-модератор должен владеть знаниями о типичных фрустрациях, связанных с групповым взаимодействием и управлять ими через устранение, содействие и координацию. На протяжении всех этапов модератор сопровождает процесс коллективной работы и выполняет определенные задачи.

1. **“Устранение”** - способствует созданию благоприятного психологического климата, что внутренне настраивает сотрудника на конструктивное общение.
2. **“Содействие”** - помогает задать дискуссии вектор достижения желаемого результата. Это возможно благодаря организации и поддержке интерактивной деятельности.
3. **“Координация”** - за счет свободного обмена идеями и максимального объединения усилий участников достигается желаемый результат – принятие конкретного решения.

⁷ Фрустрация – психическое состояние переживание неудачи, возникающее при наличии реальных или мнимых трудностей// Словарь практического психолога. М., 2007



Одним из качеств менеджера является умение распознавать людей, которые являются членами его команды, мыслящие в одном с ним направлении и ориентированные на общий результат. Особенностью менеджера-модератора является не простое “распознавание”, а эмоциональный интеллект. Он должен моментально улавливать малейшие изменения в настроении участников группового взаимодействия и использовать инструменты “подстройки”. Чтобы понять, как же меняется настроение участников, и выявить причину этого, можно использовать **“барометр настроения”**.

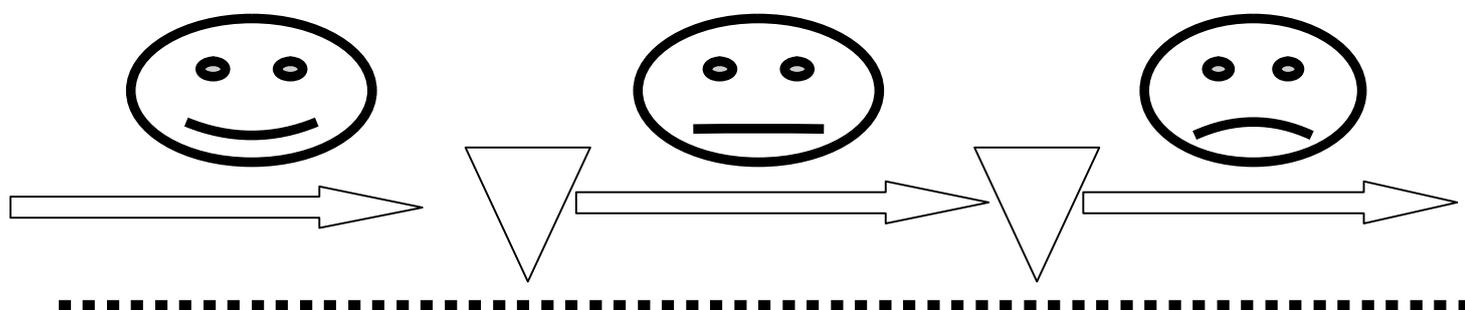


Рис. 2. Барометр настроения.

→ - динамика группового настроения



- индикатор изменения настроения; такими индикаторами могут быть невербальные сигналы, отказ от участия в общем обсуждении, пассивная позиция по обсуждаемому вопросу; именно индикатор является сигналом для менеджера-модератора к активным действиям по “возвращению не участвующего” члена группы. Если проигнорировать первый индикатор настроения, то за ним вскоре может последовать более тяжелый вариант развития событий, когда человек ведет себя агрессивно, мешает остальным, открыто показывает неприязнь к происходящему обсуждению, становится неуправляемым. Как результат - потерянное время, плохой психологический климат и неэффективная коллективная работа.

Конечно же, управлять групповым взаимодействием без использования особых техник модерации менеджер не может. В качестве игротехнической практики для освоения и анализа теоретического материала по теме статьи предлагается техника “Clustern”.

“**Clustern**” – специальный термин модераторской практики характеризующей процесс систематизации рабочего материала по принципу частного к общему.

Упражнение.

Цель: разработать общие требования к подготовке менеджера-модератора – организатора групповой работы с использованием техники Clustern.

Время: 40 минут

Результат:

1. Профессиограмма “Менеджер-модератор” – организатор групповой работы, в которой отражены основные компетенции менеджера-модератора.
2. Освоение техники Clustern.

Практические рекомендации по использованию техники Clustern.

- Построение “рабочих” стен – **пикбот**.
- Определение проблемы, требующей решения.
- Карточный опрос, предполагающий выражение индивидуального мнения по поводу той или иной стороны проблемы.
- Карточки поступают к модераторам (обычно их двое) и спонтанно развешиваются на первой “рабочей стене” или складываются и перемешиваются на столе.
- Систематизация. На второй “рабочей стене” происходит комбинация близких карточек-идей по общим признакам явления, связанного с проблемой или ее решением. Модераторская группа систематизирует работу предварительного карточного опроса. Для этого один из модераторов берет карточку, зачитывает ее вслух, обращаясь к участникам группы.
- Второй модератор крепит ее ко второй “рабочей стене” в соответствии с мнением группы и обоснованными критериями.
- Когда все карточки нашли свое место, можно переходить к их объединению. Близкие по значению карточки объединяются в одно большое или маленькое семейство – “проблемное облако”.
- В дальнейшей работе “облака” можно пронумеровать и выстроить своеобразную сеть с ее элементами и взаимосвязями.

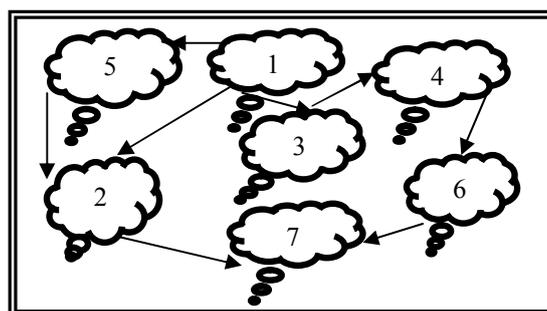
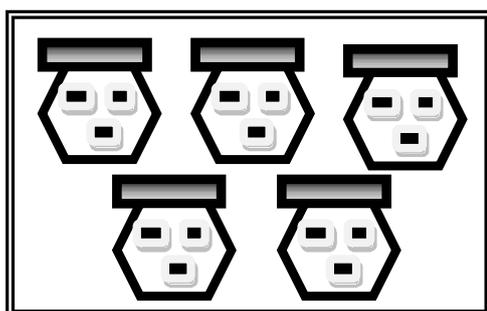
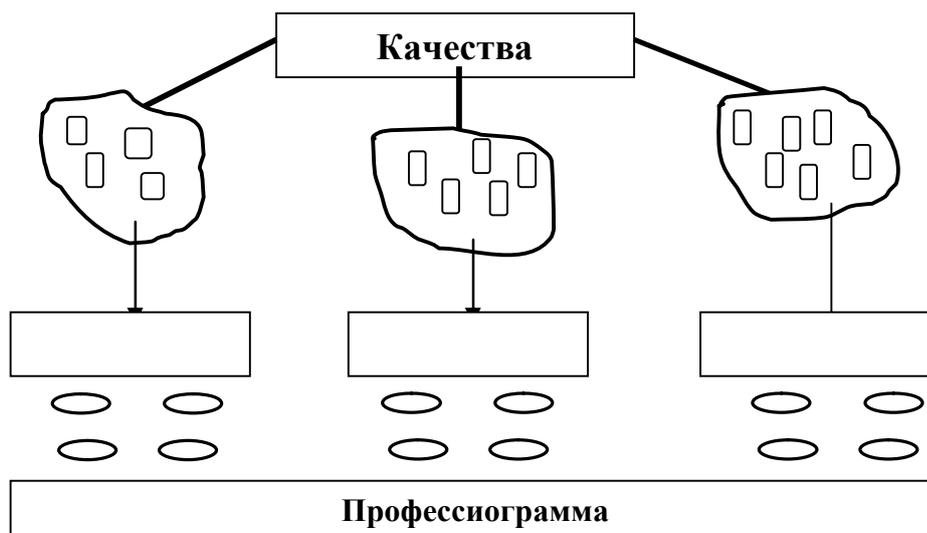


Рис. 3 Последовательность систематизации рабочего материала:

а) определение «проблемных облаков»; б) последовательная нумерация.

- **Титулирование.** Вместе с модераторами группа определяет центральное понятие в каждой проблемной области. Окончательную формулировку той или иной проблемной области модераторы вывешивают над колонкой как заглавие. Таким образом, порядковые номера “облаков” заменяются названиями и вписываются на отдельные карточки определенных цветов.
- **Пунктуация.** На этом этапе определяются приоритеты с помощью ранжирования тем по проблеме.

Правила игры (в основе – техника «Clustern»):



1. В центре пикбота крупная табличка с темой “Качества необходимые для менеджера-модератора” и набор карточек-идей, расширяющих общее представление о менеджере-модераторе.
2. Модераторы систематизируют карточки по группам и объединяют их в проблемные поля, вследствие чего образуются группы (например, коммуникативные, организаторские и др. компетенции).
3. Группы карточек-идей титулируются, и названия вписываются на карточки разных цветов (например, желтая – коммуникативная, зеленая - организаторская). Обязательное условие – групповая работа.
4. Модераторы в ходе обсуждения группы формируют под цветными карточками компетенции менеджера-модератора (групповая работа, дискуссия).
5. На основе разработанных компетенций участниками игры утверждаются общие требования подготовки менеджера-модератора в виде профессионограммы.

Подведение итогов:

1. Составление кодекса модератора.
2. Удалось ли освоить технику «Clustern»? С какими трудностями столкнулась группа? (оформить в виде таблицы).

Трудности и на каком этапе	Причина	Рекомендации по улучшению
----------------------------	---------	---------------------------

Заключение

Согласно классическому менеджменту руководитель исполняет определенные роли, которые были определены еще в начале XX столетия Минцбергом.

1. Межличностные роли:

- руководитель — «первое лицо»,
- лидер,
- связующее звено.

2. Информационные роли:

- собиратель информации,
- распространитель информации,
- эксперт.

3. Функциональные роли:

- предприниматель,
- корректор,
- распределитель ресурсов,
- переговорщик.

Мы не предлагаем отказываться от предложенных ролей, однако в связи с изменением парадигмы управления, которая задала направление, связанное, прежде всего, с человеком, с его потенциалом, т. е. с интеллектуальным капиталом, необходимо к стандартным ролям добавить еще одну – **роль модератора**.

Модерация в быстро меняющемся мире – становится механизмом, который дает возможность эффективного взаимодействия всех членов организации, нацеленных на результат и процветание, формирует благоприятное «поле» для творчества и создает условия для превращения коллектива в команду единомышленников. И менеджер – модератор в этом процессе играет ключевую роль, а организация перестает быть статической и становится обучающейся.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ “СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ”

Муртазина Г.Х.

Творческий потенциал специалистов является важной составляющей социально-экономической жизни общества. Успешность персоны организации прямо зависит от интеллекта и творческого потенциала персонала. Одной из задач высшей школы, наряду с репродуктивным обучением, является внедрение “активных” методов обучения.

Вопросы развития творческого потенциала в профессиональной подготовке студентов рассматриваются в ряде работ: Г.М. Гладышева, О.В. Голубова, М.В. Копосовой, М.В. Корепановой, В.В. Коробковой, П.Ф. Кравчук, М.Г. Мерзляковой, Л.В. Мещеряковой, А.П. Панфиловой, Т.А. Саламатовой, О.Г. Степановой и др. авторов.

В теории “интеллектуального порога” Г. Перкинса, концепциях креативности Д. Гилфорда, Е.П. Торренса, Д.Б. Богоявленской подчеркивается, что креативность является общей характеристикой личности и влияет на творческую продуктивность независимо от сферы проявления личностной активности. Т. Любарт в своей теории креативности выделяет шесть параметров, влияющих на творческую составляющую человека: способности, знания, мышление, личностные качества, мотивация, окружающая среда.

По мнению специалистов, для быстреего усвоения знаний, адаптации в коллективе, студенты гуманитарных специальностей вуза должны принять участие как минимум в 20-25 деловых играх и тренингах. Сущность игры, по мнению А.В. Соколова, не исчерпывается коммуникацией, “игра не только передача смыслов, но и *создание* новых смыслов”. [1] Поэтому игра являет собой творческо-коммуникативное действие.

Для специалистов по связям с общественностью в сфере физической культуры, рекреации и спорта разработаны деловые игры, связанные с профессиональными функциями и приобретением определенного набора компетенций. Это игры и тренинги, связанные с организацией собраний, презентаций, выборов, проведением брифингов, пресс-конференций, выставок и пр. Впервые появились игры, связанные с интерактивным обучением по связям с общественностью в сфере спорта: “Многоборье”, “Виртуальное пенальти”, “Взятие снежной крепости”, “Выборы депутата”. Деловая игра “Выборы депутата” для этой специализации актуальна в виду того, что на политическом небосклоне всё чаще востребованы спортивные звёзды.

Старт игры начинается с предварительного знакомства студентов с правилами и выборным Законодательством. Существуют разные уровни выборных кампаний: муниципальные, городские и областные ЗАКС, выборы в Государственную Думу РФ.

Муниципальные выборы могут быть использованы как трамплин в работе специалиста по связям с общественностью. Они характеризуются незначительными, ограниченными денежными ресурсами и простейшими технологиями. В ходе игры проигрываются все этапы избирательной кампании: разработка стратегии и тактики, создание и поддержка позитивного имиджа кандидата, социологические исследования, борьба с диффамацией, работа с СМИ, сбор, анализ, хранение информации, организация мер безопасности, встречи с избирателями и др.

Имидж или образ кандидата включает в себя: внешность; должность; профессию и программу кандидата; биографию; свершения; хобби; манеру вести беседу; комплекс убеждений; намерений и другие составляющие репутации. Имидж включает в себя “легенду” - реальные или мифологизированные события из жизни кандидата, которые делают его в общественном сознании более достойным высокой должности, чем остальные так называемые “рядовые избиратели”. Другими словами, образ кандидата - это публичная сторона его личности, обращенная непосредственно к избирателям. Кандидат заполняет досье на самого себя, опросник с анкетными данными, которые включают:

1. Срок проживания в округе.
2. Возраст и происхождение (родители).
3. Семейное положение и какой по счету брак.
4. Число детей. (их профессии, хобби, слабости).
5. Вероисповедание.
6. Национальность.
7. Образование и места учебы.
8. Профессии и места работы, деловая репутация.
9. Финансовое положение, отношения с налоговой инспекцией и долги.
10. Членство в политических и общественных организациях и политические симпатии.
11. Судимости, возбужденные и закрытые уголовные и административные дела. Подозрения в каких-либо махинациях.
12. Награды, степени, звания.

Немаловажная деталь в образе депутата - отношение к детям, старикам, спорту, деньгам, животным.

В игровой форме разбираются основные моменты выборов депутата (упрощенная модель выборов, для игровых целей этого достаточно).

1 этап. Учебная группа выбирает двух судей. Основной критерий оценки творческих заданий - отстройка, непохожесть, повторение заданий конкурентов снижает уровень работ. За каждое задание судьи награждают победителей знаками отличия (орденами).

2 этап. Разделить оставшихся игроков на две команды.

Игра включает 3 задания. Разберём одно из них.

Нарисовать портрет на листе формата А3, внизу подписать имя и фамилию, в правом нижнем углу оставить прямоугольник примерно 3 x 8 см. для знаков отличия. Студенты проявляют необычайную изобретательность: приклеивают усы, галстуки-бабочки, шляпы из цветной бумаги и пр. Время исполнения - 20 мин.

Задание судьям: Лучшая работа оценивается судьями (нарисовать в нижнем углу портрета кандидата знак отличия).

Таким образом, каждый из депутатов обретает “Золотую рамку”: публицитный капитал из набора имиджевых характеристик.

1 конкурс

Рисунок прикрепляют к доске. Судьи сравнивают портреты (здесь судьи проявляют умение анализировать мельчайшие детали имиджа кандидата) и рисуют знак отличия (орден).

2 конкурс

Игроки представляют анкетные данные (инкрустация из набора личных данных).

Задание судьям: Обратить внимание на оригинальность имени, фамилии.

Преподавателю сравнить (в случае сходства): основные типы на политическом рынке России. Кого напоминают депутаты?

Гуманитарий (ученый, преподаватель, врач, экономист, юрист); хозяйственник; борец; человек власти (вождь нации, государственный человек, крупный чиновник); силовик (генерал); технократ (менеджер западного типа); бизнесмен; экзотик (полярники, звезды эстрады, спорта и т.п.) [2].

3 конкурс

Команды получают листы, где в трех столбцах необходимо отметить средства массовой коммуникации: СМК = СМИ + СС (средства связи) + СТК (средства транспортных коммуникаций). Материальный актив депутата, материальные ресурсы неограниченны, например, в реальной жизни луноход, дирижабль или верблюды не понадобятся, в игре их можно предлагать.

Задание судьям: Сравнить, у кого больше предложений по СМК.

4 конкурс.

Студенты представляют имиджевые характеристики депутата. Обычно список исчерпывает десяток характеристик. Преподаватель дает список из 50 характеристик имиджа. [3]

5 конкурс.

Представители команд рассказывают о приёмах и средствах своих избирательных кампаний. [4, 5]

Заключительный этап. Подведение итогов, награждение победителей. Игра записывается на видео с последующим обсуждением презентаций команд, поведения на игровой поляне, находок, творческих решений.

Таким образом, деловые игры формируют креативный потенциал будущего специалиста, в частности: способности, знания, мышление, личностные качества.

Литература:

1. Соколов, А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие. - СПб., 2002.- С.59.
2. Максимов, А.А. Чистые и грязные технологии выборов.- М., 1999.- С.66.
3. Там же, С.68-69.
4. Викентьев, И.Л. Приёмы рекламы и Public Relations. Ч.1.- СПб., 2005.
5. Имидж по-Русски: Приёмы манипуляции. (Реклама, паблисити и паблик релейшнс на выборах) / Автор-составитель М. Булгари.- СПб.,1998.

ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕРАЦИИ - ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ

Глубокова Е.Н.

Управление знаниями – новая и быстро развивающаяся область научной и практической деятельности, целью которой является систематизация работы с интеллектуальными ресурсами (активами) и накопленным опытом. Под управлением знаниями понимаются умения собирать, структурировать, хранить, развивать (в том числе в заданном направлении) и продавать знания. Управление знаниями имеет две основные задачи. Первая задача — повышение эффективности, использование знаний для роста производительности путем увеличения быстродействия или снижения затрат. Вторая — выдвижение инноваций, создание новых продуктов и услуг, новых предприятий и бизнес-процессов. Первая задача получила название «сделай, как надо» или «знания для применения», а вторая — «придумай сам» или «знания для исследования».

Управлять знаниями в прямом смысле, очевидно, невозможно, но возможно создавать условия, которые будут способствовать более эффективному их использованию. Знания индивидуумов можно расширять и углублять, т.е. управлять ими, например, с

помощью целенаправленного обучения с преподавателями или тьюторами в системе непрерывного образования, а также целенаправленного самообучения. В таком случае будут использоваться технологические инструменты управления знаниями, направленные на сохранение имеющегося опыта и коммуникацию людей – носителей знаний. При этом должны применяться мягкие гуманитарные технологии, методы и средства создания знаний, их оценки, получения к ним доступа, накопления, измерения, хранения, анализа, обработки и использования.

Актуальность проблемы управления знаниями в современном обществе распространяется и на образовательный процесс в университете. Технологию управления знаниями в образовательном учреждении еще предстоит разработать, но очевидно, что для ее реализации в качестве инструментов будут использоваться различные технологии, в том числе технология модерации.

Термин «модерация» произошел от итальянского «moderare» и означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание». Модератором называют руководителя дискуссии, редактора рубрики на телевидении и радио, а также ведущего интернет-конференции. В Ватикане модератор был лицом, который указывал на самые существенные положения в речах папы. В современном значении под *модерацией* понимают технику организации интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной.

Модерация разрабатывалась в 60-е годы двадцатого века в Германии как технология групповой работы, в которой с помощью различных рабочих техник создаются условия для принятия эффективного решения в группах. В качестве обобщенной цели модерации может выступать организация групповой работы в режиме сотрудничества при соблюдении равноправия ее участников. Модератор в этом случае отказывается от применения власти, а также от оценки группового взаимодействия. Таким образом, цель модерации — это достижение эффективного уровня деловой коммуникации при демократическом планировании и стимулировании активного участия сотрудников. Частные целевые установки данной технологии связываются с созданием условий для сплочения команды и ликвидации иерархии в организационных структурах. Итак, модерация может пониматься как:

- направляемый структурированный процесс интеракции в группах с помощью вербализации и визуализации;
- активное участие всей команды в достижении конкретного результата.

Изучение вопросов модерации групповой работы особенно актуально в контексте обеспечения высокого качества подготовки педагогов и оказания квалифицированной помощи в решении проблемных ситуаций. Это связано с тем, что:

- во-первых, модерация помогает решить вопросы развития группы как коллектива и организации взаимодействия и сотрудничества его участников.
- во-вторых, происходит формирование дополнительных компетенций самих специалистов, необходимых в условиях развития и обновления социальных систем (1).

В основе технологии модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, и подводящих работника к принятию профессионально грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей. Модерация групповой работы в большей мере направлена на раскрытие внутреннего потенциала человека. Она не приносит нового, а лишь помогает потенциальное сделать актуальным. При этом индивидуально значимое становится социально значимым, то есть приемлемым в коллективе. *Функция модератора* — помочь обучаемому специалисту «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализованные умения. Модерация может рассматриваться как вид сопровождения, а потому имеет следующие характеристики: сосредоточена на конкретной проблеме; ориентирована не на

конкуренцию, а на кооперацию; исключает формальный контроль и оценку; содержит способы деятельности, указывающие путь решения проблемы для группы; создает психологически комфортные условия для субъектов профессиональной деятельности.

Технологически модерация связана с выполнением ряда условий:

- численный состав рабочей группы — от 4 до 12 человек;
- нейтральная позиция модератора;
- размеры комнаты должны позволять участникам групповой работы свободно передвигаться и в то же время хорошо видеть визуализированный материал;
- рабочий процесс протекает с использованием базовых процессов, таких как визуализация, вербализация, презентация, обратная связь.

Важную роль в процессе групповой работы играет сам модератор. Содержание деятельности модератора напоминает собой свернутую модель наставника в процессе овладения участниками способами групповой работы. Методы модерации отличаются от привычных, автократичных способов обучения. Ситуация модерации не предполагает традиционных явлений классно-урочной системы: «подиума» (учительский стол и доска), «монолога» учителя, реципиентов (ученики-слушатели) и т. п. В ходе модерации групповой работы происходит совместное развитие и обучение и участников, и самого модератора. При использовании модерации особенно недопустимы оценка и эмоциональная характеристика участников и результатов групповой работы, потому что они нарушают доверительную атмосферу процесса коммуникации.

Модератор поощряет участников к сотрудничеству средствами визуальной риторики (например, заполняя и вывешивая на видное место модераторские карточки); задает интересные и мотивирующие вопросы и выстраивает обсуждение проблемы таким образом, чтобы тема групповой работы была фактически разработана. Важным моментом работы модератора является составление протокола групповой работы, в котором визуально отражаются процесс решения проблемы и наиболее значимые результаты групповой работы. Модератор поддерживает группу, организуя разумное целенаправленное поведение в ней. Участники группы должны четко представлять себе цель совместной деятельности — это позволит им избежать ложного представления о том, что их поведением манипулируют. При организации работы группы модератор играет роль своеобразного «катализатора» общественного мнения, его задача - актуализировать у участников стремление к групповому взаимодействию и способствовать его развитию. В процессе групповой работы происходит обмен опытом, выявляются различные точки зрения, активизируется творческий потенциал каждого участника, повышаются продуктивность его взаимодействия с другими и социальная активность. Групповая работа позволяет в результате получить синергетический эффект, который состоит в том, что результаты работы группы превышают простую сумму результатов работы ее отдельных членов.

В процессе модерации необходимо учитывать достаточно большой ряд процедур и правил организации группы и групповой работы. Правила групповой работы определяются объективными закономерностями эффективной совместной деятельности группы. Процесс модерации можно описать как последовательный ряд этапов: подготовительный, технологический, аналитический. При реализации технологии модерации используются ее базовые процессы: визуализация, вербализация, презентация и обратная связь.

Приведем пример использования технологии модерации при проведении одного из занятий курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава РГПУ им. А.И.Герцена в рамках инновационной образовательной программы «Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере».

Цели занятия:

- познакомиться с модерацией как гуманитарной технологией;
- проанализировать и отобрать элементы технологии модерации для организации

эффективного группового взаимодействия студентов в рамках учебной работы по освоению модулей инновационной программы.

Часть 1. Тьютор сообщает слушателям порядок работы на занятии и основные задания, которые слушателям предстоит выполнить.

Часть 2. Групповая работа.

Материал: клейкие листочки.

Процедура:

1. Тьютор разбивает всю группу слушателей на микрогруппы по 2-3 человека. Предлагает посоветоваться в микро-группах и сформулировать актуальные цели (*проблемы*) и ожидаемые результаты занятия (*отбор приемов и методов модерации, которые можно использовать при подготовке учебно-методических пособий*). В каждой микрогруппе записывают эти формулировки с помощью ключевых слов на клейкие листочки (время на выполнение задания — 5 мин).

2. Каждая микрогруппа представляет свое согласованное мнение остальным. Тьютор располагает листочки на доске в так называемые «смысловые облака» (таких облаков должно быть три: в одном представлены цели занятия, в другом — проблемы, которые связаны с использованием технологии модерации в образовании, в третьем — предполагаемый результаты). (Время на выполнение задания — 5 мин.)

3. После того как все группы выскажут свое мнение, тьютор зачитывает все ключевые слова из соответствующих «облаков». Предлагает слушателям сформулировать цели и результаты занятия с учетом полученных ключевых слов в «смысловых облаках» (время на выполнение задания — 5-7 мин).

4. Тьютор организует работу слушателей в парах: предлагает более подробно познакомиться с материалом к занятию по модерации, учитывая только что сформулированные его цели и результаты (фрагменты тьютор готовит заранее). После этого тьютор предлагает слушателям задать друг другу вопросы по содержанию фрагментов и попытаться на них ответить (время на выполнение задания — 15 мин).

5. Тьютор предлагает слушателям в парах заполнить таблицу 1. Рекомендует слушателям опираться на материалы модуля, который они разрабатывают. Лучше, если слушатели будут иметь в виду конкретный модуль или его курс (дисциплину); следует опираться на цели, задачи и ожидаемые результаты освоения учебных курсов конкретного модуля студентами. Можно воспользоваться материалами предыдущих занятий курсов повышения квалификации (время на выполнение задания — 20 мин).

6. Далее проводится обсуждение результатов работы группы. Для этого каждая микрогруппа может представить одну-две заполненные строки таблицы. Остальные слушатели задают уточняющие и конкретизирующие вопросы (время на выполнение задания — 10 мин).

Табл. 1. Возможности модерации в обучении студентов

<i>Элементы технологии модерации</i>	<i>На какую компетенцию «работает», какие задачи решает?</i>	<i>Как использовать в обучении студентов</i>
Этапы и фазы: <ul style="list-style-type: none"> • Подготовительный • Технологический • Аналитический 	<ul style="list-style-type: none"> • Способен анализировать.. • Способен видеть проблему. • Организаторские и коммуникативные способности... 	<ul style="list-style-type: none"> • Изучение опыта на практике... • Подготовка ролевых игр... • Взаимо и самооценка.
Базовые процессы модерации: <ul style="list-style-type: none"> • Визуализация • Вербализация • Презентация • Обратная связь 		
Методы модерации		
Приемы групповой работы		
Основные техники модерации		

7. Тьютор предлагает слушателям поработать с таблицей 2 «Использование технологии модерации в УМК». Тьютор обращается к слушателям с просьбой, используя данные таблицы 1 и материалы к занятию, выбрать методы, приемы групповой работы и техники модерации для своего модуля или курса (время на выполнение задания — 40-50 мин).

Слушатели работают индивидуально с таблицами (20 мин). Обмениваются в парах таблицами, изучают эти таблицы и задают друг другу вопросы по содержанию таблицы (20 мин). Тьютор обсуждает результаты со слушателями (можно по желанию) (время на выполнение задания — 10 мин)

Таблица 2. Использование технологии модерации в УМК.

		<i>Методы модерации</i>	<i>Приемы групповой работы</i>	<i>Техники модерации</i>
Аудиторная работа	Лекции			
	Практические занятия			
	Лабораторные работы			
Самостоятельная работа студента				

Вариант 2. Тьютору можно организовать работу слушателей и по-другому. Микрогруппы по очереди, после ознакомления с материалами к занятию, работают по строкам: начинают с первой строки (лекции), предлагают свои методы, приемы, техники, которые можно использовать на лекциях (записать на листочках и клеить на доску на предварительно нарисованную таблицу на доске). Далее слушатели заполняют свои индивидуальные таблицы (время на выполнение задания — 40-50 мин).

8. Подведение итогов занятия (15 мин). Тьютор просит назвать методы, приемы и техники модерации, которые были использованы при его проведении (слушатели перечисляют, что увидели и в чем участвовали). Тьютор просит сформулировать всех по очереди одну мысль, идею и т. п. по содержанию изученного материала (технология модерации). Другой вариант завершения занятия – заполнение рефлексивной таблицы.

Таким образом, современная тенденция перехода к управлению знаниями в образовательном процессе современного вуза, может быть реализована с помощью групповой работы в командах с использованием гуманитарных технологий, в частности, технологии модерации.

Литература:

1. Андреас Эдмюллер, Томас Вильгельм. Модерация: искусство проведения заседаний, конференций, семинаров.- М.:Изд-во «Омега-Л», 2007.
2. Лабоцкий В.В. Управление знаниями (технологии, методы и средства представления, извлечения и измерения знаний). – Минск: Соврем. Школа, 2006.
3. Мильнер Б.З. Управление знаниями. М.: Инфра-М, 2003.
4. Петров А.В. «Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации». – СПб.: Изд-во «Речь», 2005.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-СТАДИ
В ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ**

Егорова Е.В

Расширение инновационных процессов, развитие рыночных отношений предъявляют новые и более высокие требования к уровню профессиональной компетентности менеджеров. Ориентация процесса обучения на использование только

традиционных методов, нацеленных на формирование знаниевого компонента, затрудняет овладение профессиональной компетентностью.

В связи с этим растет потребность создания новых образовательных практик обучения менеджменту в высшей школе, разработанных на основе компетентного подхода, что предполагает использование методов активного обучения. Одним из таких методов является кейс-стади, который в совокупности с другими методами позволяет приобрести будущим менеджерам необходимые компетенции.

Мы предлагаем использовать данный метод не только в процессе обучения дисциплинам менеджмента, но и как элемент отчета о производственной практике студентов.

Производственная практика является элементом учебного процесса и направлена на закрепление и развитие компетентностей студента, формирующихся в процессе обучения менеджменту, таких как, способность: определять и анализировать организационную структуру предприятия; проводить аналитическую, исследовательскую работу по оценке социально-экономической обстановки и конкретных форм управления; оценивать соответствие деятельности коммерческой организации нормативно-правовой базе; определять объективные тенденции экономического развития и закономерности функционирования экономических систем; анализировать кадровое, методическое, нормативное, информационное и техническое обеспечение организации; готовность решать управленческие задачи на конкретном рабочем месте в качестве стажера и др.

На наш взгляд, интересной формой отчетности студентов могла бы стать разработка кейса по материалам практики.

Преимущества метода кейс – стади в том, что он позволяет:

- 1) сформировать у студентов представление о различных теоретических и методических подходах к решению практических задач.
- 2) расширить умения распознавать и классифицировать изучаемые объекты, добывать недостающую информацию.
- 3) освоить и научиться применять на практике навыки управленческого анализа, технологии принятия ответственных решений за ближайшие и отдаленные изменения.

С методической точки зрения кейс - это специально подготовленный учебный материал, содержащий структурированное описание ситуаций, заимствованных из реальной практики организации. Кейс представляет собой описание события, реально происшедшего в той или иной сфере деятельности и описанного автором для того, чтобы студенты в ходе дискуссии в учебной аудитории могли обсудить и проанализировать ситуацию. Цель анализа - выявление частей проблемы и их соотношений для коллективной разработки стратегий ее преодоления, последующего выбора и обоснования принятого решения.

По мнению украинского ученого Ю.П.Сурмина, кейс должен иметь следующие составляющие: *сюжетную часть* (совокупность действий, раскрывающих содержание кейса); *информационную часть*, содержащую необходимую для анализа ситуации информацию; *методическую часть*, разъясняющую место данного кейса в курсе и формулирующую задания по анализу кейса.

Использование кейс-стади позволяет развить у студентов аналитические, исследовательские, коммуникативные навыки, а также способности планировать стратегию и принимать управленческие решения на основе анализа.

Рассмотрим особенности процесса подготовки кейса, позволяющие студентам наиболее полно и всесторонне изучить организацию и сформировать необходимые компетентности.

Разработка кейса начинается с постановки проблемы. Студент во время практики изучает организацию, анализирует информацию и формулирует проблемную ситуацию. Дальнейшая работа над кейсом продолжается в русле обозначенных проблем. Для решения сформулированной проблемы, необходимо собрать информацию об организации

(деятельность, история, местоположение, общая характеристика стратегии и задач; информация об отрасли и продукте, конкурентах и других элементах внешней среды организации, которые необходимо принимать в расчет и др.). Основное требование к информации: ее достаточность для решения поставленной задачи. В то же время не должно быть избыточности, ненужности. Таким образом, студент при написании подобной работы не просто воспроизводит всю известную ему информацию, а вынужден выбирать только те материалы, которые необходимы и достаточны для принятия решения в рамках определенных им проблемных ситуаций.

После сбора информации студент приступает к ее анализу и выработке направлений выхода из проблемной ситуации. Основной особенностью кейс-стади на данном этапе является инвариантность решений, поэтому помимо жесткой аргументации предлагаемых путей решения проблем, студенту необходимо сформулировать критерии отбора возможных вариантов решения, а также учитывать ресурсные ограничения при решении проблемы.

Именно эти особенности кейс-стади являются достаточно плодотворной основой для того, чтобы студенту правильно структурировать свои представления об организации и продемонстрировать не только умение описать сегодняшние проблемы данной организации и пути их решения, но и правильно защитить свои выводы.

Для того чтобы студенты эффективно использовали данный инструментальный учебно-исследовательской работы, необходимо провести с ними соответствующее занятие по разработке кейсов. Умение правильно разработать и написать кейс очень важно в практической деятельности. Способность четко формулировать проблему, выявлять критерии, на основе которых будут оцениваться те или иные возможные варианты решения проблемы, поиск тех или иных способов повышения эффективности решения проблем, – это неотъемлемая часть практической деятельности будущих менеджеров.

В качестве примера рассмотрим следующую ситуацию, которая может быть использована при изучении дисциплины «Стратегический менеджмент».

Кейс «ООО фотостудия «Фото дизайн»

Характеристика организации фотостудии «Фото дизайн»

Фотостудия занимается профессиональной разработкой печатной рекламы для заказчиков, а также обеспечивает потребителей высококачественной фотопродукцией и услугами.

Потребители – фирмы и частные предприниматели, нуждающиеся в качественной и эффективной рекламе, а также частные лица, желающие сделать качественные снимки.

Ассортимент оказываемых услуг: печать фотоснимков с цифровых и обычных фотокамер, видеокассет, дискет, компакт-дисков; проявление негативных фотопленок; услуги по сканированию фотографий, негативов, слайдов; услуги по копированию, реставрации и редактированию фотоснимков; фоторекламные услуги; съемка в фотостудии; заказ и продажа в рассрочку дорогостоящих фототоваров по каталогам.

Персонал фотостудии состоит из высококвалифицированных специалистов: генеральный директор, экономист-маркетолог, главный бухгалтер, администратор, 3 фотографа, 3 дизайнера, кассир.

Руководство компании планирует: увеличение доли рынка на 10%; совершенствование технологического процесса за счет внедрения новых технологий; гибкую реакцию на изменяющиеся потребности покупателей и сохранение неизменного качества выполнения услуг; введение гибкой системы скидок для постоянных клиентов; поддержание корпоративной культуры; развитие системы мотивации, при которой каждый сотрудник заинтересован в эффективной деятельности всей компании и личном вкладе в общее дело; создание профессиональной команды, социально-психологического климата в коллективе.

Анализ внутренней и внешней среды

На рынке Санкт-Петербурга, где фотостудия реализует свои услуги и продукцию и занимает рыночную нишу в размере 15%, уже работают фотоагентство «Look» и фотостудия «Грейт». Все фотостудии имеют одинаковую номенклатуру и мощность оборудования, одинаковый уровень цен.

Одно из главных различий между конкурентами – качество используемого оборудования и технологии. Представленные на местном рынке польская и российские технологии уже почти изжили себя и не выдерживают конкуренции по причине низкого качества при высокой себестоимости изделий. Кроме того, конкуренты не используют единство поставок, а стремятся приобрести комплектующие у разных фирм по более низким ценам. Это отражается на транспортных издержках и отсутствие единого поставщика не позволяет достигнуть единой технологии и создает вероятность несовпадения параметров комплектующих изделий от разных поставщиков, что существенно ухудшает качество готовых изделий.

Отличительной особенностью фотостудии «Фото дизайн» является единство поставок, что является гарантией качества готовой продукции.

Сравнительные характеристики фотостудий «Фото дизайн», «Look» и «Грейт» представлены в таблице.

Критерий	Фото дизайн	Look	Грейт
Персонал	Высококвалифицированный, наличие управленческой команды	Квалифицированный	Квалифицированный, но не выработан командный дух
Географическое положение	Центр города	Центр города	Центр города
Качество работы	Высокое	Высокое	Не всегда высокое качество
Подход к работе с клиентом	Творческий, индивидуальный подход	Выполнение работ стандартно	Выполнение работ с определенной долей творчества
Уровень цен	Выше средней, система скидок	Выше средней, скидки во время PR-акций	Выше средней, система скидок
Репутация фирмы	Хорошая репутация	Хорошая репутация	Ненадежная репутация
Поставщики	Один поставщик, с которым налажены договорные и хорошие межличностные отношения	Нет постоянных отношений с поставщиками	Несколько российских и польских поставщиков
Ассортимент	Широкий	Средний	Широкий
Реклама	Наружная реклама и в печатных СМИ, на радио	Только наружная реклама	Только на щитах в городе и в метро

Задание: 1. Выполнить SWOT-анализ и сформулировать направление деятельности фотостудии. 2. Разработать общую и конкурентную стратегии развития фотостудии.

Таким образом, преимущества использования метода кейс-стади перед традиционными формами отчетных материалов состоит в том, что, с одной стороны, кейс-стади потребует более жесткого структурирования информации, нацеленности на конкретный результат: четкая формулировка проблемы и путей ее решения. С другой стороны, ценность составления кейс-стади по материалам практики состоит в том, что студент вносит свой вклад в единую информационную кейс-базу кафедры. Данное обстоятельство представляется нам чрезвычайно важным, так как написанные по определенным единым стандартам кейсы могут использоваться преподавателями в тех или иных разделах учебных курсов.

Литература

1. Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов. – СПб., 2004
2. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода – Киев: Центр инноваций и развития, 2002.

РОЛЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СОЗДАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЫ ФАКУЛЬТЕТА УПРАВЛЕНИЯ

Аганова Е.Н

Назначение высшего образования в области менеджмента социально-культурной сферы и туризма состоит в воспитании личности, способной осуществлять управленческую деятельность в учреждениях культуры, туристических и экскурсионных услуг, а для этого выпускникам необходимо свободно ориентироваться в социально-культурном пространстве. Однако профессиональное образование недостаточно ориентировано на создание творческой среды, ставя, тем самым, под сомнение обеспечения высокого уровня готовности к последующей профессиональной деятельности выпускников-менеджеров социально-культурной сферы.

К практическим проблемам создания творческой среды в вузе можно отнести следующие:

- недостаточное внимание преподавателей к индивидуальным особенностям каждого студента и учету их в процессе обучения;
- недостаточное понимание преподавателями важности процессов рефлексии обучаемых;
- отсутствие постоянной и направляемой педагогической поддержки творческих идей студентов;
- отсутствие условий для приобретения самостоятельного профессионального опыта.

Педагогическими условиями, обеспечивающими формирование в период обучения в вузе готовности будущих менеджеров к управлению в социально-культурной сфере являются:

- 1) активизация эмоциональной сферы будущего менеджера социально-культурной сферы в единстве учебной и внеучебной деятельности;
- 2) органическое включение в учебную и внеучебную деятельность процессов рефлексии, в том числе эмоциональной;
- 3) оказание постоянной педагогической поддержки проявлениям самостоятельного творчества и активности будущего менеджера;
- 4) создание в процессе обучения ситуаций, способствующих самоактуализации и накоплению профессионального управленческого опыта.

Рассмотрим подробно каждое из этих условий отдельно.

Анализ публикаций по данной проблематике и опыт работы в вузе показывают, что обучение менеджменту вообще, а в социально-культурной сфере, в частности, невозможно без диалога, обратной связи, совместного поиска решения творческих проблем.

Активизацию эмоциональной сферы будущего менеджера необходимо осуществлять, начиная с первого курса, используя, например, возможности дисциплины «Введение в специальность». В рамках этой дисциплины на факультете управления РГПУ им. А.И.Герцена мы применяли следующие методы:

- *дискуссии на тему:* «Менеджмент как профессия, профессия как судьба»; «Профессиональная этика менеджера социально-культурной сферы»; «Роль самообразования и рефлексии в процессе формирования готовности к самостоятельной управленческой деятельности»; «Специфика профессии менеджера как творческой профессии»; «Особенности коммуникаций менеджера социально-культурной сферы»;
- *тренинги*, предназначенные для раскрепощения творческой фантазии, включающие упражнения типа: «Творческая ошибка», «Что было бы, если бы...», «Простые рифмы», «Цвет слова» и другие.

Раскрепощая фантазии через игру, создавая коллекции идей, студенты получают возможность увлечься творчеством, испытать удовольствие от этого процесса. В дальнейшем полученный навык позволяет студентам использовать элементы творчества в различных учебных ситуациях, включая стажерскую практику, дипломное проектирование и внеучебную деятельность.

Проникновение творчества во внеучебную деятельность, использование игровых методов в проведении культурно-массовых мероприятий, существенно разнообразит как спектр самих мероприятий, так и креативность в их подготовке.

Например, студенты первого и второго курсов, при подготовке к общеуниверситетскому конкурсу «День первокурсника», использовали элементы ролевой игры, представив реальную ситуацию процесса профессионального общения перед проведением ответственного мероприятия. С этой целью ими был создан оргкомитет, в который вошли: режиссер, менеджер проекта, помощники режиссера, сценарист. В обязанности оргкомитета входило составление необходимого пакета документов (план отборочного тура, сценарий выступления, график репетиций, порядок выхода участников и т.д.) и управление подготовкой студентов к выступлению. Остальные роли студенты распределили между собой так: ведущие, руководители творческих коллективов, актеры, отдельные исполнители, звукооператоры, осветители, костюмеры, декораторы сцены, рабочие сцены, художники-оформители. Все они действовали согласно составленным ими должностным инструкциям принятой на себя роли.

Внесение элементов ролевой игры в подготовку к подобным мероприятиям позволяет будущим менеджерам социально-культурной сферы осознать степень сложности и ответственности выбранной профессии; направляющую и координирующую функции *менеджера как лидера творческого процесса* подготовки и проведения мероприятия; важность коммуникативных умений и тренированной воли для эффективного управления коллективом.

На более высокой ступени обучения, при увеличении количества узкопрофессиональных дисциплин, возможно применение следующих методов, способствующих дальнейшему развитию творческой среды:

- анализ профессиональных управленческих ситуаций в социально-культурной сфере, выявление и формулирование основных проблем и путей их решения;
- моделирование профессиональных ситуаций, создание кейс-стади на материале ознакомительной и стажерской практики.

Огромную роль в формировании готовности будущих менеджеров социально-культурной сферы и туризма к профессиональной управленческой деятельности играют дополнительные формы учебно-творческой деятельности. Например, творческая мастерская профессора А.П. Панфиловой «Игротехнический менеджмент», действующая на факультете управления РГПУ им. А.И.Герцена уже 5 лет. Эта форма учебно-творческой деятельности положительно оценивается и поддерживается ведущими преподавателями и стимулируется администрацией факультета. Студенты и преподаватели, успешно прошедшие обучение в творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» и подтвердившие игротехническую компетентность, получают сертификаты на право самостоятельного ведения тренингов. Такие сертификаты помогают выпускникам быть более востребованными, конкурентоспособными и уверенными на рынке труда в социально-культурной сфере, а преподавателям – эффективнее использовать активные методы обучения.

На факультете управления организована работа других творческих коллективов: литературно-музыкальный клуб «Между строк», студенческий театр «Третий угол», участие в которых также активизирует и запускает процессы профессионального саморазвития личности студента, углубляет процесс приобретения профессиональных знаний, умений и навыков, развивает индивидуальные творческие способности будущих менеджеров.

При реализации второго условия - *создании в учебном процессе ситуаций, способствующих осознанию студентом смысла будущей профессиональной деятельности*, мы применяем методы проблемного обучения с целью тренировки способности личности к поиску креативных, нестандартных, творческих решений проблем, возникающих в учебно-творческой деятельности. В результате и сам поиск, и вариативность решений поставленной проблемы, становятся привычным алгоритмом действия в процессе самостоятельной профессиональной деятельности.

Необходимость подачи учебного материала в форме проблемы - методическая задача для преподавателя, требующая от него следующих специфических педагогических умений:

- формулировать проблему так, чтобы она казалась трудноразрешимой с помощью известных методов и способов;
- провоцировать будущих менеджеров социально-культурной сферы на решение поставленной проблемы;
- импровизировать, придумывать оригинальные решения в процессе совместного поиска.

Поскольку проблемные занятия предназначены не только для формирования профессиональных знаний, умений и навыков, но и развития творческих способностей будущих менеджеров социально-культурной сферы, к вышеперечисленным умениям преподавателя следует добавить такие умения, как:

- актуализировать личный и начальный профессиональный опыт студентов;
- активизировать воображение и фантазию;
- создавать возможность для творческого самопроявления личности будущего менеджера.

Разделяя беспокойство ведущих специалистов в области управления результатами самостоятельной деятельности выпускников, целесообразно шире использовать в формировании профессиональной компетентности потенциал внеучебных мероприятий, проводимых в течение года по плану воспитательной работы факультета.

Если рассматривать каждое мероприятие на факультете как проект, то студенты могут быть менеджерами этих мероприятий-проектов. Необходимо приветствовать и практику студентов-менеджеров в качестве ведущих, актеров, певцов, танцоров, участников КВН. Такое активное участие будущих менеджеров во внеучебной деятельности не только оправдано, но и необходимо, т.к. менеджер - сложносоставная профессия, в которой полученный практический опыт играет ведущую роль и позволяет будущему менеджеру достичь главной цели профессионального обучения в вузе - сформировать творчески активную личность специалиста, готового самостоятельно действовать в управлении социально-культурной сферой.

Созданию творческой среды на факультете способствует также вовлечение студентов и преподавателей в волонтерскую деятельность по организации и проведению конференций, фестивалей и форумов.

Принимая активное участие в проведении рекламной кампании, оформлении презентаций, подготовке пресс-конференций, гала-концертов, встреч, размещении и сопровождении участников, проведении экскурсий по Санкт-Петербургу, организации связи со средствами массовой информации - все это также способствует обеспечению высокого уровня готовности к последующей профессиональной деятельности выпускников-менеджеров социально-культурной сферы.

Третьим педагогическим условием является включение в учебно-творческую деятельность активных методов обучения, запускающих и поддерживающих процессы рефлексии. Особое значение в реализации этого условия имеет самостоятельная работа студентов в двух направлениях:

- самостоятельная учебно-творческая деятельность студента в образовательном пространстве факультета и вуза;
- самостоятельная работа будущего менеджера социально-культурной сферы над собой.

В контексте данной темы самостоятельная работа студентов в рамках учебной дисциплины «Самоменеджмент», включает:

- процессы самообразования;
- самоанализ проведенных мероприятий (написание рецензий);
- выполнение различных организационных и управленческих поручений, работа в качестве волонтеров.

Творческая среда способствует активизации процессов самообразования и самоанализа, положительно сказывается на формировании профессионального самосознания будущих менеджеров социально-культурной сферы. Постепенно в сознании студента формируется целостный образ себя как профессионала в сфере управления; возникает система профессиональных ценностей, отношений и установок; происходит принятие требований выбранной профессии и адекватное соотнесение себя с ними.

Проявления самостоятельности и активности в овладении будущим менеджером профессиональной деятельностью нуждаются в *постоянной педагогической поддержке со стороны преподавателей*, реализовать которую можно путем организации:

а) *обратной связи*, необходимую для оказания педагогического воздействия на индивидуальную траекторию развития личности будущего менеджера социально-культурной сферы (ведение студентами «Дневников самонаблюдений» или «Энциклопедий профессионального роста»);

б) *совместного творчества и сотрудничества преподавателей и студентов*, в котором активно проявляет себя и личность преподавателя, и личность студента;

в) *педагогической поддержки в форме тьюторства*, обязательным условием которого, является уважительный и партнерский уровень отношений.

Выполнение обозначенных педагогических условий создания творческой среды в вузе, несомненно, будет способствовать формированию большей готовности менеджера социально-культурной сферы к будущей профессиональной деятельности. Опора на творчество в учебной и внеучебной деятельности, как важное условие самореализации личности, поддерживают личностный рост студента через формирование у него способности быть адекватным своим глубинным потребностям и чувствам, и при этом уметь соответствовать требованиям внешней ситуации.

РЕФРЕЙМИНГ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА В МАГИСТЕРСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ

Бавина П.А.

В связи с активным распространением компетентного подхода в организации учебного процесса в высших учебных заведениях, основанного на новых требованиях потребителей образовательных услуг, а именно формирование конкретных профессиональных компетенций, как необходимого условия в реализации профессиональной деятельности, традиционные «рамки» организации всех этапов реализации образовательной программы требуют пересмотра, т.е. рефрейминга.

«Рефрейминг» определяется как смена представлений, идей, допущений и традиционно сформировавшихся «рамок» в определенной предметной области, позволяющий поменять угол зрения на конкретный анализируемый предмет или объект действительности. В процессе рефрейминга предполагается осуществление следующих этапов:

- определение существующего фрейма (набора идей и допущений, традиционно оформившихся в сознании);
- обоснование необходимости рефрейминга;
- уточнение «зон» рефрейминга;
- выявление рисков процесса рефрейминга.

Государственный экзамен (ГЭ) как объект рефрейминга является заключительным этапом процесса реализации магистерской образовательной программы, целью которого является оценка уровня сформированности компетенций выпускника магистратуры и присуждение \ не присуждение по его итогам квалификации «магистр менеджмента».

Традиционные представления (фреймы) о ГЭ группируются вокруг знаниевой составляющей профессиональной компетентности выпускника. Эти представления отражаются в общепринятых формах организации процесса ГЭ, в частности, индивидуальной беседе с магистрантом, в форме вопросно-ответного комплекса. Анализ программ ГЭ различных российских ВУЗов свидетельствует, что практико-ориентированные задания используются достаточно редко и, как правило, сводятся к теоретическому обоснованию их содержания. Возникают вопросы:

- является ли такая модель ГЭ соответствующей современным требованиям и компетентностному подходу?
- отражает ли такая форма оценивания действительный уровень сформированности компетенций выпускника, которые он в последствии предъявит работодателю?

Ответы на эти вопросы, скорее всего, будут отрицательными, что свидетельствует о необходимости пересмотра существующих в ВУЗах оформившихся «рамки» ГЭ. Сегодня основой рефрейминга ГЭ, во-первых, является *проект ГОСВПО (магистратура)*, отражающий перечень требуемых «на выходе» процесса обучения компетенций и видов профессиональной деятельности, которые магистрант должен быть способен осуществлять, во-вторых, маркетинг требований к магистру работодателя. Опираясь на опыт рефрейминга ГЭ на факультете управления в РГПУ им. А.И.Герцена, в результате анализа проекта ГОСВПО (магистратура) были конкретизированы виды профессиональной деятельности магистра менеджмента:



Успешная реализация представленных видов профессиональной деятельности обуславливается успешностью овладения магистрантами в процессе учебы требуемых компетенций, которые группируются вокруг универсальных и профессиональных. Так, например, успешность выполнения организационно-управленческой деятельности зависит от следующих компетенций:

Вид деятельности и (по ГОСВПО)	Универсальные компетенции (по ГОСВПО)	Профессиональные компетенции (по ГОСВПО)
Организационно-управленческая:	<p>владение модернизированными ресурсами современной системы знаний, способность организовывать, направлять и корректировать поиск, обработку и использование необходимой информации (ОНК);</p> <p>владение содержанием свода прав, обязанностей и ответственности организатора и руководителя исследований и управления организацией (ИК);</p> <p>умение участвовать в разработке совместно с другими членами коллектива общих проектов, формировать позитивный социально-психологический климат, владение методами саморегулирования (СЛК).</p>	<p>навыки формирования и модернизации состава, распределения и исполнения полномочий должностей и подразделений организации (ДПК);</p> <p>готовность принимать управленческие решения, разрабатывать методы их реализации и обеспечивать их выполнение(ДПК);</p> <p>владение выбором и применением форм и методов разработки и осуществления функционального взаимодействия сотрудников и контрагентов организации (ПКК);</p> <p>владение методами оценки сотрудников с целью подбора, адаптации и применения целевых конфигураций профессионального взаимодействия (ПКК) и др.</p>

Выявленные в результате анализа проекта ГОСВПО и требований работодателя компетенции выпускника магистратуры по направлению «Менеджмент», раскрывает необходимость рефрейминга содержания ГЭ, в процессе которого необходимо ответить на вопрос: «На каком уровне у выпускника магистратуры сформированы требуемые компетенции?»

Как известно, оценить умение делать что-либо возможно только в процессе анализа и экспертизы выполнения конкретной деятельности. Однако сегодня распространенные формы ГЭ акцентируют все внимание на когнитивном, а не на поведенческом компоненте.

В результате опыта рефрейминга содержания ГЭ на факультете управления были приняты следующие принципы:

- ГЭ осуществляется на основе практического (аналитического и проектного) задания в формах кейс-стади, упражнений, имитационных и проективных заданий и др.

Например, экзаменационное задание может выглядеть следующим образом.

Вы являетесь менеджером отдела инновационного развития компании. Руководство поставило перед Вами задачу – разработать КФУ организации и стратегию их поддержания в перспективе 2 года.

Информация о компании:

Сеть аптек «Лавка жизни» – это один из лидеров российского рынка «зеленых» аптек и магазинов натуральной медицины, которая работает на российском рынке с 1998 года. Жизнь без лекарств, красота без химии – вот основной выбор покупателей продукции «Лавка жизни».

Аптечная сеть «Лавка жизни» представляет собой филиальную структуру, состоящую из 26 аптек в 11 городах России, 10 из которых работают в формате аптечного супермаркета. В Санкт-Петербурге сосредоточено 8 аптек. Проект аптечного супермаркета разработан, внедрен и успешно реализуется с марта 2003 года.

Всего в сети аптек «Лавка жизни» работает около 500 человек. Ежедневно сеть аптек обслуживает 10 000 покупателей. Прирост товарооборота за последний год увеличился на 41%.

Сеть аптек «Лавка жизни» обеспечивает индивидуальный подход к каждому клиенту. В аптеке сформирована база постоянных клиентов, дающая возможность получения скидок.

Ассортиментный ряд аптеки составит около 5 тыс. наименований. В каталоге товаров сети «зеленых» аптек «Лавка жизни» представлены следующие товары: диетическое питание; биологические активные добавки; лечебно-косметические средства; ароматерапевтические средства; звуковая терапия; аппараты и технические средства; гигиеническая продукция; специальное белье; косметические средства; декоративная косметика; товары для новорожденных; репелленты.

Миссия сети аптек «Лавка жизни» – забота о здоровье людей, обеспечение и предоставление высокого уровня сервиса, дающего максимальный эффект и оправдывающего надежды посетителей аптеки в натуральных препаратах.

Цели сети аптек «Лавка жизни»:

- лидерство на розничном фармацевтическом рынке в сегменте магазинов натуральной медицины;
- увеличение объемов продаж;
- расширение филиальной сети;
- пропаганда препаратов натуральной медицины, получившего новый импульс развития в стране после вступления в силу Приказа Минздрава РФ № 115 от 01.07.91 «О развитии гомеопатического метода в медицинской практике и улучшении организации обеспечения населения гомеопатическими лекарственными средствами»;
- сохранение здоровья и качества жизни у тяжелобольных людей, новорожденных, беременных женщин, пожилых граждан, которым противопоказано применение обычных лекарственных средств.

Внешняя среда сети аптек «Лавка жизни»:

В настоящее время по оценкам экспертов российский фармацевтический рынок динамично растет. Конкурентная борьба на розничном фармацевтическом рынке в последние годы становится все более острой, стали проявляться нецивилизованные методы борьбы с конкурентами». Рынок по многим категориям товаров быстро достигает насыщения. С другой стороны, покупатель становится все более разборчивым и требовательным. Уже недостаточно просто открыть аптеку и считать, что покупатель в любом случае придет. Вполне возможно, что он придет к конкуренту, который предлагает лучший ассортимент, более низкие цены и лучший сервис.

Фармацевтический рынок Санкт-Петербурга является третьим в стране по величине после Москвы и Московской области. В январе-июне 2008 года его объем увеличился на 25% при среднероссийском приросте в 22%. По мнению аналитиков, это связано с общим ростом цен (+4% в I полугодии) и большим количеством пожилых людей, проживающих в городе.

В 2007 году в Санкт-Петербурге потребление лекарственных средств на душу населения составило US\$ 180 против US\$ 80 в среднем по стране. В структуре рынка лекарственные средства занимали 84,72% в натуральном выражении (79,38% – в денежном), БАД – 8,23% (8,42%), косметические средства – 5,85% (10%), гомеопатия – 1,2% (2,2%). Сейчас в Санкт-Петербурге на одну аптеку приходится 4 тыс. человек. Эксперты отмечают, что в городе работает 60 сетей. На их долю приходится 67% рынка.

В Санкт-Петербурге сети аптек представлены следующими брендами: «Фармакор», «Первая помощь», «Озерки», «Родник здоровья», «Радуга», «Невис», «Фиалка», «Радуга» и др.

Вам необходимо:

1. Представить результаты SWOT-анализа

2. Определить ЖЦО компании
 3. Предложить КФУ
 4. Предложить направления стратегического развития и организационную структуру, адекватную стратегии развития
 5. Определить элементы политики управления человеческими ресурсами способствующие КФУ.
- Уровень теоретической подготовки и теоретико-ориентированных компетенций выпускника определяется на основе специально организованной дискуссии по практическому заданию, а не на базе экзаменационных теоретических вопросов.
 - В целях возможности оценки готовности магистрантом управлять командой, активизировать деятельность рабочей группы, практические задания выполняются магистрантом в условиях группового взаимодействия «здесь и сейчас», однако презентацию группового решения осуществляет каждый экзаменуемый. В результате групповое решение задания – 45 минут, презентация решения – 10 минут (количество заданий определяется количеством экзаменуемых магистрантов).
 - Оценка уровня сформированности компетенций осуществляется на основе технологической карты экзамена.

Фрагмент технологической карты представлен следующим образом:

Параметры оценки	Компетенции (по ГОСВПО)	оценка в баллах	
		мин	макс
Деятельность магистранта по управлению рабочей группой	Способность и готовность организовывать, мотивировать, контролировать работу других		20
Качество решения практического задания	Способность и готовность принимать решение адекватное управленческой ситуации с использованием современных инструментов менеджмента		30
Качество презентации группового решения	Способность представлять результаты групповой работы с использованием различных средств коммуникации		25
Ответы магистранта в дискуссии по проблемным вопросам	Способность конструктивно вести диалог на основе имеющегося научного представления о проблеме		25
Уверенность в себе	Способность и готовность магистранта уверенно отвечать на поставленные вопросы и вести диалог конструктивно		
Итого			100

Безусловно, рефрейминг ГЭ может сопровождаться следующими кадровыми и организационными рисками:

- сопротивление педагогического состава изменениям, связанное с неготовностью изменять сложившиеся установки и стереотипы;
- неготовность преподавательского состава факультета обеспечить методическое сопровождение экзамена, ориентированного на компетентностный подход;
- затруднения в конкретизации компетенций, подлежащих итоговой оценке;
- временные затраты подготовки и реализации процесса экзамена.

Управление этими и другими организационными и кадровыми рисками требует рефрейминга следующих составляющих управления (по Ли Дж. Болмэн и Т.Е.Дил):

- структурный фрейм (как организовать и структурировать команды для получения результатов?)
- фрейм человеческих ресурсов (как совершенствовать управление персоналом факультета в целях создания позитивной групповой динамики, ведущей к достижению результата?)
- политический фрейм (как выстраивать взаимоотношения с внутренней и внешней средой факультета с целью достижения результатов?)
- символический фрейм (как формировать новую культуру, соответствующую новым смыслам?)

Литература:

1. Проект ГОСВПО «Менеджмент» (магистратура).- М.2008.
2. Ли Дж.Бодмэн, Т.Е.Дил Рефрейминг организаций. Артистизм, выбор и лидерство \ стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005.
3. Бавина П.А. Управление организационным поведением. Компендиум: учебно-методическое пособие / СПб, «Береста» 2007.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КОЛЛЕКТИВЕ

Рубашов А.В.

Цели:

- развить интерактивный потенциал участников игры;
- показать преимущества сотрудничества;
- использовать навыки делового общения;
- закрепить теоретические знания и практические навыки анализа социально-психологических отношений в трудовом коллективе.

Процедуры:

- выработка коллективного решения в группах;
- межгрупповое взаимодействие, дискуссия;
- анализ результатов, подведение итогов.

Время: 1 ч. 30 мин. – 2 ч.

Первый этап. «Погружение» (10 – 15 мин)

Выслушайте и запишите следующую информацию:

1. Современный менеджер должен владеть методами, способствующими глубокому изучению им социально-психологических отношений в первичном трудовом коллективе.

2. От состояния социально-психологического климата зависит и результативность управляемости коллектива.

3. От личности менеджера во многом зависит сплоченность трудового коллектива.

Используя полученную информацию, запишите от чего еще, на ваш взгляд, зависит формирование здорового социально-психологического климата коллектива (5 – 7 мин).

После озвучивания результатов ставится вопрос о степени влияния социально-психологического климата на эффективность деятельности организации.

Второй этап. Введение в игру (5 мин.).

На этом этапе участников игры знакомят со смыслом, целями и задачами игры, общим регламентом и этапами.

Третий этап. Изучение и анализ проблемы (20 – 30 мин.).

Мини лекция (20 мин.) включает следующие вопросы:

1. Дать определение понятия «трудовой коллектив» и «социально-психологический климат коллектива».

2. Раскрыть факторы, влияющие на состояние социально-психологического климата коллектива.
3. Охарактеризовать метод социометрии.
4. Применение социограммы для анализа внутриколлективной структуры.
5. Коэффициент сплоченности группы.

На этом этапе преподаватель делит участников игры на две команды и каждой из них выдает бланки социограмм трудовых коллективов А и Б для изучения участниками игры ситуаций, приведенных на социограммах (рис 1 и рис.2). Каждый коллектив состоит из двух строительных бригад. Бригада 1 и бригада 2 в каждом коллективе связаны единым технологическим процессом возведения одного строительного объекта.

Рис.1. Социограмма трудового коллектива А

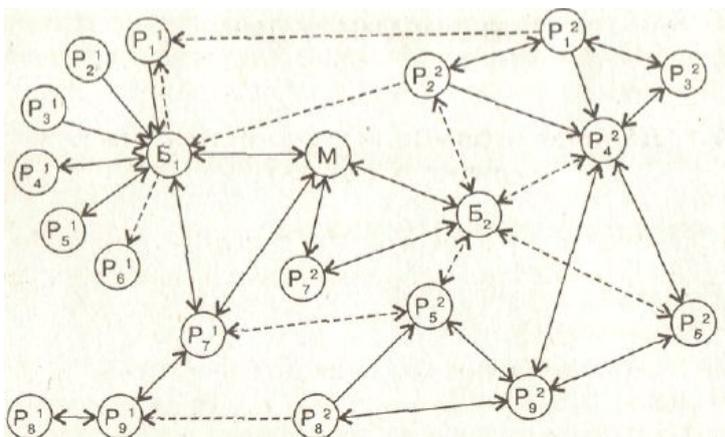
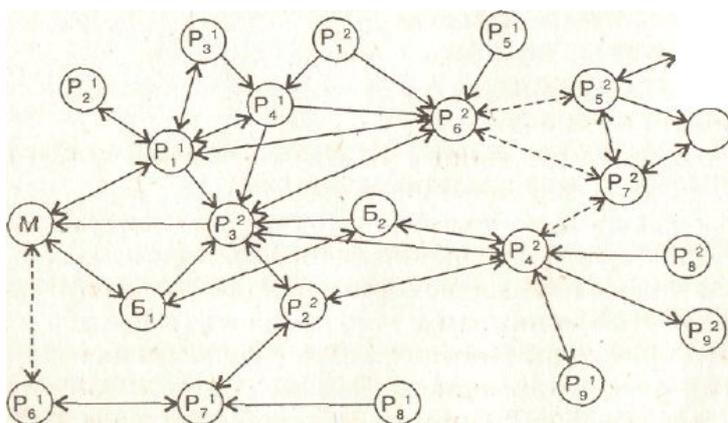


Рис.2. Социограмма трудового коллектива Б



- М – мастер участка;
- Б1 – бригадир первой бригады;
- Б2 – бригадир второй бригады;
- P1.1 – P1.9 – рабочие первой бригады;
- P2.1 – P2.9 – рабочие второй бригады;

Четвертый этап. Игровой процесс (25 – 40 мин.).

Участники команд анализируют социально-психологические отношения в рассматриваемых коллективах, предлагают меры по их совершенствованию (анализ выполняется на основе изучения социограмм, включая расчеты показателей, характеризующих социально-психологические отношения в трудовых коллективах: коэффициенты сплоченности в бригадах и на участке, положительный статус бригадиров, мастеров, отдельных рабочих).

После принятия групповых решений команды должны представить их презентацию.

Пятый этап. Подведение итогов игры (15 – 20 мин.).

Итоги игры подводит преподаватель, который дает экспертную оценку результатов. Выигрывает группа, которая ближе других оказалась к экспертной оценке.

Шестой этап. Дебрифинг (10 – 15 мин.).

Участники игры в течение 5 минут записывают те мысли, которые на игре показались им самыми важными, пытаюсь понять – почему? Мысли можно записать на клейких листках. После этого команды собирают листочки и обмениваются ими. Получив листки, каждая команда составляет из них перечень по направлениям и высказывает свое мнение.

Литература:

1. Большакова А.Н. Социальная психология для менеджеров: Учебное пособие. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2004.
2. Кишиков Р.В. Психологические основы управления. Учебное пособие. – М.: МЦПРК «ЛИДЕР», 2000.
3. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Игротехнические технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. – СПб.: ИВЭСЭП, «Знание», 2003.
4. Резник С.Д., Игошина И.А. Организационное поведение (практикум: деловые игры, тесты, конкретные ситуации): Учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2006.
5. Технологии управления в социальной сфере: Учебно-методический комплекс/ Л.А. Громова, А.П. Панфилова, А.В. Кондрашин, Н.Л. Леонтьева, А.В. Рубашов, И.С. Петрова; Под ред. Л.А. Громовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
6. Шарухин А.П. Психология менеджмента: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2005.
7. Шарипов Ф.В. Психологические основы менеджмента: учеб. пособие по дисциплине регион. составляющей специальности «Менеджмент орг.» - М.: Изд – во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ИНТЕНСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СПЕЦИАЛИСТОВ

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКЕ

Балакирева Э.В.

Для студентов, недавних абитуриентов, уже отзвенели последние школьные звонки, сданы вступительные испытания в университет, сделан выбор будущей профессии. Для студентов первого курса педагогического университета этот выбор не является окончательным и, как показывают наши исследования (2), не всегда сделан осознанно. Остается много вопросов, на которые им предстоит, теперь уже, найти ответ в процессе обучения в университете. В данной статье мы рассматриваем проблему профессионализации личности студента, которая обусловлена изменениями его социальной и личностной позиции по отношению к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Роль преподавателей университета трудно переоценить в решении этой проблемы. Их деятельность должна быть направлена на развитие активности студента в удовлетворении потребности их профессиональных намерений и интересов. По мнению Г.И. Щукиной активность студента развивается, сопровождая весь процесс становления его как личности, как будущего педагога.

Г.И. Щукина выделяет три уровня активности личности: репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительский и творческий. Относительно студенческого возраста *репродуктивно-подражательная активность* проявляется через освоение опыта другого (преподавателя, студентов), но уровень собственной активности личности здесь недостаточен. *Поисково-исполнительская активность* проявляется через самостоятельную деятельность студента, в результате которой он выбирает, из перечня предложенных преподавателем, задачу и отыскивает средства ее решения. *Творческая активность* проявляется в том, что студент в процессе обучения может сам выделить и сформулировать задачу, предложить новые оригинальные пути ее решения (4).

Все это необходимо учитывать при отборе содержания и организации профессиональной подготовки будущих педагогов. В системе многоуровневого высшего педагогического образования дисциплина «Педагогика» выступает инвариантным ядром профессиональной подготовки компетентного педагога. В качестве результата профессиональной подготовки рассматривается профессиональная компетентность педагога.

Под профессиональной компетентностью педагога понимается интегральная характеристика, определяющая его способность решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Способность, в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение. Способен, значит умеет делать (3).

В современном профессиональном образовании, а также на рынке труда имеется интегрированное понятие, выражающее способность индивида самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений, это понятие компетенции. Освоение определенного уровня компетенции есть способность использовать и сочетать знания, умения и широкие компетенции в зависимости от меняющихся требований конкретной ситуации или проблемы (1).

Е.В. Пискунова выделяет три группы компетенций, составляющие

профессиональную компетентность учителя, которые в целом должны демонстрировать выпускники:

1. Понимает и позитивно оценивает учащегося.
2. Знает, чему и как обучать, что и как оценивать, как создавать образовательную среду.
3. Понимает себя как профессионала.

Уровень активности и самостоятельности в развитии профессиональных компетенций зависит от полноты представлений преподавателей и студентов о современной профессии педагога (2).

Начало XXI века характеризуется глобальными преобразованиями в представлениях российского общества и государства о содержании и функциях профессионального труда, в частности, педагогического труда. Профессии являются зеркалом состояния общества. Они дают направление профессиональным устремлениям населения, и в первую очередь, молодежи. Изучение их общественного статуса является хорошим инструментом для развития профессионального образования. На изменение статуса профессий влияет их принадлежность к определенной сфере профессиональной деятельности.

В настоящее время наблюдается феномен профессии, который обусловлен проблемами выживания, всеобщей профессионализации, конкурентоспособности в технико-технологическом, экономическом и социально-культурном аспектах и который требует особого внимания, как со стороны государства, общества, так и со стороны каждого человека.

Как известно профессиональная деятельность педагогов, в частности учителей, направлена на осуществление собственно образовательного процесса, подчиненного целям воспитания, образования, обучения и развития личности. Однако, в практике профессиональной деятельности учителя сегодня наблюдается экстенсивное расширение профессионального поля его деятельности. В должностные обязанности учителя порой включаются виды работ, по сути, не относящихся к педагогической деятельности, но вместе с тем являющиеся особенно важными для жизнедеятельности школы, например, организация питания школьника, дежурство по школе, ремонт класса и т.п.

В практике, также, можно наблюдать и другую крайность, когда учитель выполняет функции, требующие от учителя более высокой или даже дополнительной профессиональной квалификации, например, разработчика образовательных программ, диагноста результатов образовательного процесса, организатора внеклассных и внешкольных мероприятий и т.п.

Наряду с этим, учитель, традиционно, являясь профессионалом в своем деле, развивает свое профессиональное мастерство, свой профессионализм, направляет свою деятельность на совершенствование содержания и процесса обучения учебному предмету, который он преподает, и который для учителя является основным и ведущим средством профессиональной деятельности. Учитель разрабатывает предметные технологии и методику обучения, обобщает свой методический опыт и изучает опыт своих коллег, создает учебно-методическое обеспечение по своему предмету, участвует в работе предметных и межпредметных комиссий и объединений и т.п.

Совмещение таких разнородных видов работ требует от учителя повышенной активности в своей профессиональной деятельности. Подчас это приводит к физической, интеллектуальной и психологической перегрузке учителя, к эмоциональной неудовлетворенности результатами своей профессиональной деятельности, поскольку оценивание качества деятельности учителя зачастую происходит по критериям, не учитывающим реальные изменения, которые происходят в структуре и содержании профессиональной деятельности учителя.

Образование как сфера профессиональной деятельности сегодня характеризуется тем, что в ней наблюдаются процессы развития новых функций профессиональной

педагогической деятельности по отношению к традиционной деятельности педагога, которые могут в ближайшее время претендовать на статус отдельных профессий в сфере образования.

К новым нарождающимся видам профессиональной деятельности в сфере образования следует отнести, например, деятельность, направленную:

- на обеспечение образовательного процесса (создание ресурсов учебно-материальных, материально-технических, финансовых, кадровых и т.п.);
- на сопровождение образовательного процесса (диагностика, мониторинг, компьютеризация и информатизация процесса обучения и т.п.);
- на управление образовательным процессом (педагогический менеджмент; менеджмент в образовании);
- на исследование образовательного процесса (проектирование инновационных образовательных программ, программ развития образовательного учреждения и т.п.);

Процесс зарождения и развития педагогических профессий в сфере отечественного образования оказывает влияние на всю систему профессиональной подготовки педагога, готового к решению профессиональных задач средствами современного знания о педагогических профессиях. Это влияние проявляется в ориентации:

- содержания профессиональной подготовки на проблемное поле профессиональных задач педагога;
- процесса профессиональной подготовки на усиление практической составляющей в развитии профессиональных компетенций;
- результата профессиональной подготовки на развитие профессиональной компетентности педагога через единство ее когнитивной, практической и личностно-профессиональной составляющих.

Видение профессиональной компетентности современного педагога основывается на развитии его интегративных и аналитических способностей через освоение дисциплины «Педагогика» (3). Отбор содержания и построение процесса обучения педагогике на факультете экономики осуществляется с ориентацией на развитие активности и самостоятельной деятельности студентов, как наиболее значимых для осмысления целостности профессиональной педагогической деятельности.

Процесс изучения курса «Введение в педагогическую деятельность», входящего в структуру дисциплины «Педагогика» нацелен на обогащение опыта студентов представлениями о требованиях к современному педагогу, эмоционально-ценностным отношением к педагогу как развивающейся личности и субъекту педагогической деятельности. Активность студентов развивается в процессе выполнения ими разнообразных видов заданий для самостоятельной деятельности, которые предоставляют их инициативе выбор всевозможных форм взаимодействия с преподавателем и другими студентами в команде или микро группе не только в учебное, но и внеаудиторное время, например:

- написание эссе, рефератов на тему: «Если бы я был министром образования!», «Если бы я был директором школы!», «Педагог – профессия будущего», «Образ учителя - мастера», «Мой первый учитель» и т.п.;
- написание отзывов и рецензий на художественный фильм, телевизионную передачу, научно-популярную статью педагогически направленного содержания;
- разработка диагностических методик по вопросам исследования проблем человека в профессии «педагог» на тему «Путь в профессию», «Профессиональная карьера», «Профессиональный успех» т. п.;
- разработка и реализация в процессе обучения педагогических проектов «Портфолио» и «Пресс - клуб «Встреча с личностью».

Включение студентов в самостоятельную деятельность предполагает изменение характера домашних заданий, повышение в них удельного веса творческих работ,

исследований, которые позволяют развивать коллективные, командные формы взаимодействия, создают ситуации *реального* участия в решении *реальной* педагогической задачи.

Особое место в повышении активности и самостоятельной деятельности студентов занимают педагогические проекты «Портфолио» и «Пресс - клуб «Встреча с личностью»». **Портфолио** представляет собой систематизированный подбор самостоятельных, творческих, контрольных и зачетных работ студента по каждому учебному курсу за весь период обучения. Работы для комплектования итогового портфолио студент выбирает самостоятельно из числа наиболее, по его мнению, удачных и результативных.

Структура портфолио согласовывается индивидуально с каждым студентом, но в ней присутствуют и обязательные рубрики для всех студентов, например, такие как: «Визитная карточка студента», «Круг чтения (список научных, публицистических, художественных и методических изданий, прочитанных студентом в связи с изучением учебного курса, «Презентации по темам курса», «Мои образовательные достижения», «Самооценка профессиональных умений», «Рецензия на портфолио (рецензию может дать любой студент из группы, курса, факультета, другого вуза и т.п.)».

Портфолио как форма организации самостоятельной деятельности студентов позволяет создавать условия изменения традиционных технологий обучения педагогике на технологии интенсивного обучения: развития критического мышления, проектной деятельности, способствующих развитию соответствующих компетенций, которыми должен овладеть будущий педагог в процессе педагогического образования, и которые отражают реальные ситуации развивающейся профессиональной педагогической деятельности. *Портфолио как форма аттестации* позволяет преподавателю планомерно и объективно осуществлять текущий контроль освоения педагогических курсов по *накопительной системе*, студенту позволяет успешно продемонстрировать результаты освоения учебных курсов дисциплины «Педагогика» за весь период обучения. Необходимость подготовки и комплектования портфолио способствует повышению качества и культуры учебной деятельности, создает предпосылки для становления профессиональной позиции студента.

Проект «Пресс-клуб «Встреча с личностью» решает задачу вовлечения студентов в продуктивную, творческую деятельность, предусматривающую самостоятельную работу над групповым проектом с элементами исследования. Развитие и обогащение профессиональной позиции студента по отношению к будущей профессии «педагог» происходит за счет знакомства и осмысления профессионального опыта личности, с которой состоялась встреча. Результат реализации этого проекта оценивается по следующим критериям: уровень осознания студентами социальной значимости профессиональной педагогической деятельности; уровень самооценки собственных профессиональных намерений и возможностей, склонностей и способностей к этой деятельности; умение определять пути и средства построения профессиональной карьеры; проявление умений в решении профессиональной педагогической задачи.

Проект «Пресс-клуб «Встреча с личностью» позволяет создавать условия изменения традиционных технологий педагогического образования на интенсивные технологии контекстного и биографического обучения, отражающих реальные ситуации развивающейся профессиональной педагогической деятельности, способствующих развитию соответствующих компетенций, в первую очередь, базовых компетенций: коммуникативных, социальных, аксиологических, которыми должен овладеть будущий педагог в процессе педагогического образования.

Данный педагогический проект, по сути, представляет собой профориентационную игру, в которой преподаватель выполняет роль консультанта, а студенты выступают в роли: директора проекта, сценаристов, корреспондентов и фоторепортеров, операторов, дизайнеров, ведущих, и технической поддержки.

На первом *подготовительном* этапе обсуждается кандидатура личности - педагога, достигшего определенных профессиональных вершин, который известен своими профессиональными достижениями в профессии педагога (учитель школы, преподаватель факультета, выпускник факультета, продолжающий свою профессиональную педагогическую деятельность в сфере образования и т.п.), разрабатывается план проведения встречи с личностью в Пресс - клубе.

На втором *основном* этапе студенты распределяются по командам и распределяют роли. Они создают видеоролик или презентацию о госте (досье, резюме и т.п.) и о группе; оформляют выставку портфолио, как иллюстрацию результатов освоения курса «Введение в педагогическую деятельность»; готовят творческие выступления в паузах встречи (чтение стихов, исполнение музыкальных произведений); разрабатывают дизайн аудитории, где будет проходить встреча; составляют перечень и содержание вопросов, которые будут заданы гостю (семья, увлечения в жизни, детство, праздники, работа, профессия, научная деятельность, студенты, коллеги по педагогическому труду, новаторство в образовании, Болонский процесс, экономика в образовании, неудачи и поражения, успехи и достижения, в профессии и др.).

На третьем *заключительном* этапе встречи студенты обмениваются мнениями о прошедшей встрече и пожеланиями на будущее его участникам. Составляют синквейн о личности, с которой у них состоялась встреча и о себе, о своей личностной позиции по отношению к будущей профессии педагога.

Активные формы включения студентов в профессиональный практический опыт, к которым относится проект «Пресс-клуб «Встреча с личностью», создают условия для осуществления *профессиональных проб* студентов. В процессе реализации этого педагогического проекта студенты изучают, анализируют и переживают определенный практический профессиональный опыт. В результате студент более осознанно профессионально ориентируется и самоопределяется в профессии педагога.

Литература:

1. Байденко В.И. Компетентный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы).- М., 2005.
2. Балакирева Э.В. Профессиологические основы педагогического образования: Монография. – СПб., 2008.
3. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования // Под общей редакцией члена-корреспондента РАО, д.п.н., проф. В.А.Козырева, д.п.н., проф. Радионовой Н.Ф. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1979.

МЕХАНИЗМЫ УСИЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЗАНЯТИЙ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Карцева А.И., Лысянская Л.А.

В условиях современности человек постоянно решает такие задачи, появление которых можно лишь отчасти предвидеть, что требует непрерывной перестройки сознания, отказа от сложившихся стереотипов, выработки творческо-продуктивного оригинального, нестандартного и позитивно-созидающего мышления (1). Предметы гуманитарного цикла обладают потенциалом решения обозначенных проблем, нацелены на формирование ценностно-смысловых установок личности. Комплексное их решение видится нами, во-первых, в конструировании содержания учебных занятий в контексте усиления воспитательного потенциала занятий; во-вторых, в использовании элементов интерактивного обучения, которое обеспечивает субъектную позицию участникам образовательного процесса и создает условия для формирования их мировоззрения.

Практическую реализацию обозначенных идей представим на примере концепции интегрированного занятия по теме: «Человек в условиях войны». Занятие раскрывает одну из самых трагических и героических страниц истории нашей Родины:

- трагедия первых дней войны, героизм и отвага советских солдат при обороне стратегических рубежей;
- ошибки руководства страны и высшего командного состава армии и полководческий талант советских военачальников;
- огромные потери людских и технических ресурсов страны и в то же время превращение страны в военный лагерь, где тыл «ковал победу» на фронтах;
- паническое настроение населения и уверенность в победе над врагом,
- единство советского народа и разобщенность в националистических проявлениях;
- сотрудничество с оккупантами и отчаянное сопротивление фашистскому режиму,
- героическое преодоление трудностей блокады и нечеловеческое поведение в час испытаний...

События на фронтах, в тылу, в оккупации показывают поведение человека в экстремальных условиях военного времени, идеологического диктата и тотального контроля со стороны государства. Необходимость понимания сложности исторического момента, мотивов поведения человека, его психологического конфликта, драмы, душевного смятения, колебаний требуют выхода на мировоззренческий уровень, глубокого осмысления сущности человеческого предназначения, проблемы осознания свободы как ответственного выбора в условиях, казалось бы, безальтернативных ситуаций. История Великой Отечественной войны имеет множество примеров преданного отношения человека к Родине, родным, близким, окружающим. Это позиция борца, патриота, гражданина на любых участках деятельности в годы войны. Вместе с тем, мотивы поведения человека в этих условиях были неоднозначны, зачастую граничили с предательством, изменой, трусостью и неадекватным поведением. Что двигало человеком? Духовные искания, убеждения или стремление выжить любой ценой, меркантильные интересы? В поисках ответа на поставленные вопросы исторической идеей занятия стали слова Ф. Ницше: "Тот, кто знает, *зачем* жить, может вынести почти любое *как*" (4).

Учебно-историческое содержание материала о Великой Отечественной войне имеет огромный воспитательный потенциал. Сегодня, когда происходит пересмотр событий Великой Отечественной войны, ее итогов, обозначилась неоднозначность оценок исторических событий и поступков того времени. Это дает возможность педагогам влиять на мировоззренческие установки студентов: определять и оценивать полярные точки зрения на то или иное суждение, вырабатывать личностную позицию, отношение к происшедшему, участникам военных действий и их поступкам.

Занятие завершает изучение темы «Великая Отечественная война». Оно призвано обобщить, повторить и осмыслить историческое содержание в контексте *интерпретативного подхода*. Этот подход предполагает встраивание знаний по истории России в более широкий контекст, в том числе философский, мировоззренческий и практико-ориентированный. Занятие включает работу с понятиями, смыслами, философскими категориями, теоретическими выкладками сравнительно-аналитического характера и выполнение проектного задания методической направленности. Этим предопределен и интегрированный характер занятия, его продолжительность (2 часа 40 мин.), состав педагогов (преподаватель философии, истории Отечества и методики преподавания истории в школе) и предлагаемые формы организации учебно-проектной деятельности.

Занятие позволяет расширить у будущих педагогов горизонт исторических знаний, поскольку в процессе подготовки к нему студентами был изучен, проанализирован большой объем учебной, публицистической, художественной литературы, интернет-ресурсов, видеоматериалов. Анализируя и оценивая историческое содержание, студенты

подводят итоги, делают выводы, вырабатывают свое отношение к поступкам и мотивам поведения человека в этот сложный исторический период, учатся критически мыслить, рассуждать, давать оценочные суждения. Таким образом, регулятивной идеей занятия стало развитие интерпретативной компетентности педагогов.

Интерпретативная компетентность – это способность учителя выстраивать свою профессиональную деятельность не только на технологическом уровне (методы, приемы, формы организации учебной деятельности), но и на содержательном уровне (уровень знаний), включающем осмысливание в более широком контексте (принципы, подходы, идеи)(2, 25). В нашем случае, это уровень мировоззренческих позиций, убеждений, оценочных суждений.

Выделенный потенциал позволяет нам обозначить цели занятия в контексте выделенных идей:

- *образовательная цель* - выделить особенности поведения личности в условиях военного времени (1941-1945гг.), выявить смыслы, ценностные ориентиры в мотивах деятельности человека;
- *развивающая цель* - развитие критического мышления на основе анализа исторических источников и учебной литературы по теме;
- *воспитательная цель* - создание условий для осуществления нравственного выбора как качества личности.

Занятие включает несколько этапов:

1 этап – **теоретико-методологический - актуализация знаний по философии**: работа с ключевыми понятиями «человек», «индивид», «индивидуальность», «личность» в виде мозгового штурма, который позволяет в процессе совместного обсуждения выделить их существенные характеристики, определить качественные отличия.

2 этап – **фактологически - мировоззренческий - наполнение философскими смыслами историческое содержание**: дебаты. На этом этапе предполагается поделить студентов на микрогруппы по определенной тематике, что позволит им в процессе свободного обмена мнениями выделять аргументы и анти-аргументы в защиту своих позиций по решению проблемы нравственного выбора в условиях тоталитарного государства в военное время: в условиях боевых действий, в условиях тыла, в условиях оккупации (концлагеря, «свободные территории») и партизанского движения.

Мозговой штурм и дебаты готовят студентов к осуществлению проектной деятельности (3 этап занятия). Для формирования коммуникативной компетентности необходимо напомнить студентам правила ведения дебатов. В результате дебатов каждая группа имеет возможность сделать вывод, который определит основной смысл решения выдвинутой проблемы.

3 этап – **проектировочный**, предполагает продолжение работы в микрогруппах по проектированию элементов уроков, методического инструментария, обогащенного смыслами исторического содержания, позволяющего выводить школьников на мировоззренческий уровень, ставить их в условия полилога, вырабатывать свою точку зрения, отстаивать ее, подвергать сомнению сложившиеся в обществе стереотипы на события и факты прошедших эпох. Данная практическая работа позволяет реализовать метод проектов, смысл которого заключается в возможности увидеть готовность студентов к выполнению этого вида профессиональной деятельности. На основе анализа исторических фактов, документов студенты готовят вопросы, задания, примеры исторических идей, которые позволят обеспечить реализацию воспитательного потенциала исторического содержания согласно поставленной проблеме.

4 этап – **рефлексивный** – защита проектов в виде презентации методических находок. Рефлексия занятия.

На этом этапе студенты показывают свою степень владения различными профессиональными компетенциями, обосновывают отбор учебного исторического содержания, методического инструментария и возможности реализации его

воспитательного потенциала. Этот этап способствует ценностному самоопределению в полипарадигмальном педагогическом пространстве, развитию критического мышления будущих педагогов (3, 57).

В результате проделанной работы группа презентует свои наработки, выступает внешним экспертом результатов работы остальных групп, отмечает наиболее удачные методические находки каждой из групп в соответствии с поставленной проблемой, приходит к выводу, что решение важнейших вопросов жизни и смерти каждым человеком и в мирное, и в военное время определяется степенью духовного развития человека.

В качестве главных положительных эффектов занятия можно выделить высокую степень включенности студентов в проблему, желание обсуждать сложные мировоззренческие вопросы, стремление студентов не столько доказывать друг другу свою правоту, сколько понимать, вникать в сущность происходящих событий и видеть роль конкретного человека, принимать его позицию как естественную.

Можно отметить, что интеграция содержания историко-философских дисциплин в контексте их практической направленности позволяет студентам усвоить материал не просто на репродуктивном уровне, а на уровне понимания его глубинных смыслов, учит методически реализовывать воспитательный потенциал уроков истории в будущей профессиональной деятельности. В качестве отдаленных эффектов мы прогнозируем стремление к серьезной интерпретации содержания школьного исторического образования в процессе складывания субъектной гражданской позиции, транслирование смыслов мировоззренческого характера и духовной направленности.

В качестве главных трудностей при подготовке и проведении занятия мы выделяем:

- недостаточный уровень начитанности студентов, «узость горизонта знаний»;
- невозможность прогнозирования хода занятия, его результативности, так как замысел предполагает «проживание» предлагаемых ситуаций;
- трудоемкость подготовки преподавателей к занятию и эмоциональное напряжение в процессе его проведения.

Обозначенные трудности определяют периодичность проведения подобных занятий (не более 1 раза в полугодие).

Таким образом, подводя итог, можно выделить ряд значимых механизмов, повышения воспитательного потенциала учебных занятий. В области содержания – интеграция содержания учебных дисциплин гуманитарного цикла с целью расширения горизонта знаний студентов; интерпретация учебного материала в контексте ценностно-смысловой значимости для формирования мировоззрения студентов; использование амбивалентного и многофакторного подходов при изучении фактического материала. В области организации образовательного процесса – применение интерактивных методов обучения, в частности использование проблемного обучения, вовлекающего студентов в самостоятельный поиск способов учебно-познавательной деятельности и метода проектов. Работа над проектом позволяет учащемуся включиться в процесс творчества, стать соучастником совместного действия, получить опыт индивидуальной и коллективной ответственности, почувствовать радость созидającego труда, удовлетворение от конкретных осязаемых результатов учебной деятельности.

Литература:

1. Живоколенцева Т.В., Научно-методический проект «Стратегия проектного обучения в условиях среднего профессионально- педагогического образования»// Вестник Иркутского педуниверситета: Межвузовская науч.-практич. конф.: материалы / [науч. Ред. О.Л. Подлинцев]; Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 12007.- Выпуск 8.- С. 156-163
2. Живоколенцева Т.В., Карцева А.И. Интерпретативная компетентность будущих педагогов как показатель качества подготовки специалистов //Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование», № 7, 2006 г., с. 24-32.
3. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). -М.: «Эгвес», 2004.

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ МЕТОДИК В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Панфилов В.Г.

Как показывает практика, зачастую на уроках удачные ситуации во многом похожи друг на друга своим захватывающим радостным единением, неожиданностью, активностью. Они делают каждую из подобных ситуаций незабываемой. А все неудачные ситуации схожи одна с другой какой-либо своей дежурной предсказуемостью всего и для всех. Замечено также, что промахи в организации дидактической игры остаются наиболее «безнаказанными» на уроках в начальной школе. Младшие школьники еще столь доверчивы и столь тянутся к игре, что именно они оказываются самыми терпимыми к грубым промахам и ошибкам учителей при организации той или иной игровой ситуации. В тоже время в средних (и уж тем более в старших) классах меньшие педагогические просчеты могут вызвать у учеников и нескрываемый скепсис и смех.

Среди учителей начальных классов, по мнению ученых, особо распространена манера почти любому дидактическому приему приписывать игровой характер (со всеми принадлежащими играм положительными результатами), не смотря на то, что для самих учеников данный прием игровым никогда не казался и казаться не будет. Некоторые дидактические устремления, сталкиваясь с реальностями школьной жизни, часто оборачиваются неискренностью и даже ложью, которые наслаиваясь друг на друга, растут, как снежный ком, явно способствуя дискредитации любой дидактической игры или игрового приема.

Вполне очевидно, что игра позволяет совершить культурный акт, связанный с внутренним шагом «пересекающим границы», который всегда связан с какой-то внешней выраженностью – совершением какого-то действия, являющегося для других участников игры в той или иной мере новым или неожиданным, но не выходящим формально за рамки игровых правил. Важно особо отметить эту внешнюю выраженность (проявленность), потому что, когда учителя проводят на уроке какую-нибудь дидактическую игру, они склонны ожидать педагогический результат сразу принимать за реально достигнутый, даже в том случае, когда внешне выраженных оснований для этого на уроке не наблюдалось (то есть выполнение учениками «игровых действий» не привело, например, проявлению более или менее новых и неожиданных игровых вариаций). Подобная педагогическая невзыскательность явно способствует преждевременному старению дидактической игры.

Теперь представим, что учитель, осуществляя игровую схему, начал с того, что перечислил, движимый тривиальными дидактическими наставлениями, всю необходимую последовательность игровых действий (которую, по идее, раскрывают постепенно) и озвучил саму цель задания. После объяснения класс вполне может оказаться запутанным, подавленным или даже запуганным. Кто-то из учеников может начать защищаться от задания демонстративным равнодушием, кто-то демонстративным отказом. В лучшем случае некоторые ученики, пропустив игровой элемент (который так и не стал игровым, так как были нарушены все внутренние закономерности игры), выполняют только непосредственно дидактическую задачу, поставленную учителем.

Формально обучение в наших школах является коллективным, но реально оно осуществляется в режиме «парной педагогики», когда весь класс как бы разбивается на многочисленные изолированные пары общения – «ученик – учитель». «Парная педагогика» обеспечивает учителю постоянное доминирование над всеми присутствующими за счет надежной изоляции учеников друг от друга. Если большинство детей в реальных играх свободно познают свою субъектность, то на уроке в условиях

«парной педагогики», сохранять и утверждать свое право на субъектность, право на выдвижение собственных целей, на уникальность невозможно. В младшем школьном возрасте «парная педагогика» является основной (и даже чуть ли не единственной) формой обучения. Эта форма проста и удобна и для ребенка, и для взрослого. Когда она на уроке доминирует, то все другие формы обучения оказываются вытесненными за порог класса, школы, становясь преимущественно внешкольными и, более того – уличными, где проблем, связанных с дискредитацией интерактивных игр не существует.

Теперь рассмотрим случаи, когда учитель, первый раз организовав то или иное игровое задание, свою дидактическую цель не называет, но она легко угадывается учениками. В этом случае отказы учеников принимают менее острую форму, чем при целях, учителем оглашаемых. Поэтому большая часть учеников в такой ситуации довольствуется «вялотекущей конфронтацией» учительским планам, причём меньшая, активная часть учеников пытается выполнить то или иное игровое действие, а сидящие за партой остальные ученики становятся зрителями, наблюдающими за этой «игрой». При второй ситуации, когда отсутствует последовательное раскрытие цели, все учащиеся одновременно выполняют все игровые действия, то есть, учитель представляет цель в один прием, без разложения её на несколько уровней, и внесения дополнительных целей.

Таким образом, становится вполне очевидным, что:

- первая ситуация более дидактична, её игровой характер явно более хрупок, менее живуч;

- игровой характер второй ситуации более комфортен, прочен, долговечен. Если в классе наработаны деловые взаимоотношения между учениками, и они доверяют учителю (не на словах, а в поведении, и на уроке легко и быстро устанавливается атмосфера рабочей открытости и добровольности), то тогда первая ситуация по самочувствованию учеников будет приближаться ко второй. Если же такие отношения в классе не установились и не укрепились, то сама ситуация вызывания одного из участников занятия к доске уже очень серьезно препятствует возникновению подлинной игры.

Удачное проведение дидактической игры открывает ученикам учебный материал как нечто формирующее и активизирующее их субъективную жизнедеятельность. Дидактическая игра позволяет самовыражающимся ученикам ощутить резонанс заинтересованности (сочувствия сверстников), обнаружить новые грани своего единения, обнаружить себя, как сверстников – единомышленников.

Не полемизируя, можно утверждать, что дидактические проблемы несут в себе ведущее значение и для самих взрослых. Они, конечно же, склонны детскую игру сводить лишь к игровой форме, удобной для дидактической (прагматической) эксплуатации. Первые попытки такой игры обычно бывают успешны, что стимулирует учителя. Но период легкого и быстрого успеха скоро проходит и начинается затяжная расплата. Тогда-то и открывается, что педагогическая эксплуатация (как и всякая другая) не идет на пользу не игре, ни участвующим в ней детям.

Если основа любой дворовой игры – игровые правила, которые дети, включаясь в игру, принимают добровольно и не сомневаются в их необходимости для своих внутренних импровизаций – тайн, то в классе дело обстоит иначе. Когда учитель к учебному материалу относится, как к манной каше, которую нужно скормить ученикам, а к игре, как к привлекательному камуфляжу, то очень скоро обнаружится, что ученики на его уроках становятся как бы «неживыми». При таком подходе учителя их самостоятельность (субъективность) страдает, как минимум, дважды. Во-первых, потому, что их хотят накормить, безотносительно желают они этого или нет, во-вторых, потому, что ими манипулируют, предлагая (или укрепляя) существование в них безотказных «рычагов соблазна», на которые учитель умеет ловко нажимать. Но когда субъективность ущемлена, то живой, подлинной игры, возникнуть не может, даже если во время урока сам учитель и будет чувствовать себя в игровом ударе.

Возвращаясь к проблеме «долголетия» дидактической игры, обнаруживается, что действия учителя, определяемые в дидактике как «постановка учебной задачи» и подробное «объяснение игровых правил», не всегда соответствует естественному ходу усвоения играющими правил новой игры. Первый этап освоения связан с возможностью участников самообучаться тому, как вкладывать в контекст новой игры (с её определенными правилами) свой личный подтекст, личные цели, пусть сколь угодно примитивные или, наоборот, сложные, сколь угодно близкие темы урока или, наоборот, далекие, но лишь бы цели личные.

Ощущение учеником свободы в определении целей, так же как и ощущение её отсутствия (то есть дискомфорт заорганизованности), - является реальностью, которую неоднократно отмечали психологи. Конечно же, особенности «смыслового поля» рядового школьного урока не зависят только от степени подробности рассмотренного выше объяснения учителя. Объяснения могут быть и краткими, а то и вовсе отсутствовать, но дидактической игре от этого может быть еще хуже. Дело в самой ориентированности педагога на порядок, запреты, дисциплинированность, которые так удобны и для осуществления контроля над детьми, и для удовлетворения бюрократических запросов администрации.

Планирование обычного урока основывается на «парной педагогике», когда каждый ученик ориентирован на учителя (а учитель на уроке всегда «одиночка»), то и он (ученик) невольно оказывается ориентированным на одиночество. И эта невольная ориентация многим ученикам может выйти боком, если не в школе или сразу после её окончания, то по достижению ими уже зрелого возраста. Некоторые учителя интуитивно чувствуют это и стремятся каким-то образом ограждать учеников от подобной участи.

Лишь часть из всего многообразия человеческих игр рассчитана на игрока – одиночку (правда, с появлением компьютерных игр, эта часть существенно увеличилась). Если на уроках использовать игровые способы обучения, связанные с работой в командах, группах или даже в парах, то фатализм невольно навязанного детям одиночества заметно развеивается. Но использовать такого типа способы учителю чаще всего мешает его собственное стремление быть безоговорочным лидером. Для учителя слишком привычен стиль поведения, связанный с демонстрацией своих достоинств. Для того чтобы покорить свою аудиторию, он должен уверенно ориентироваться в излагаемом материале, и подавать его с выдумкой, неординарно. И только тогда, когда аудитория покорена, она платит ему всеобщим вниманием.

Есть учителя поклонники концертно – солирующего стиля, которые стремятся занимать этот центр сами. На уроке, построенном на социо – игровом стиле обучения, в центре внимания оказывается не учитель, которому удается оставаться все время как бы в тени, а работа самих учеников, их поиск, собственные находки, лучшие результаты. Каждый ученик ищет, пробует, обсуждает работу других, то есть, занят делом, а не персоной учителя.

Как известно, дидактические игры возникли как способ повышения эффективности обучения. Но само обучение, как отмечено выше, оказалось средой, в которой эти игры обычно преждевременно стареют и умирают, что можно рассматривать как сигнал об «экологическом неблагополучии». Воспринимая этот сигнал, некоторые учителя интуитивно отказываются от подхода к обучению как к концертно-лекционной передаче знаний, умений, навыков и начинают искать грамотное сочетание обучения с воспитанием.

Таким образом, чтобы избежать преждевременной потери положительных эффектов игровым уроком, необходимо четко отслеживать соблюдение всех внутренних закономерностей игры. Для достижения этой цели рекомендуется:

- не спешить с провозглашением дидактической цели или с постановкой учебной задачи перед началом игрового занятия;

- продумывать разбивку «событийного ряда» задания таким образом, чтобы сложная деятельность была бы замаскирована выполнением учениками действий, достаточно для них легких (или хотя бы обрамлять простыми, легкими действиями каждый новый шаг алгоритма);

- заранее продумать и подготовиться к смене мизансцен, то есть каждый этап работы желательно на новом местонахождении (у окна, у доски, в уголке) и телоположении учеников (стоя, за столами, сидя «без столов», сидя на корточках и т.п.) или с каким-то новым набором сопутствующих действий;

- заранее продумать: как и в какие моменты следует избавляться от штампов «парной педагогики», заменяя её педагогической организацией произвольного внимания учеников к мнению, умениям, действиям, целям друг друга;

- организовать работу так, чтобы ученики смогли почувствовать в ней свободу для вкладывания личных подтекстов, то есть личной игривости по отношению и к педагогу и друг к другу;

- при повторении игрового задания обращать внимание на обеспечение в нем новизны, неожиданности и непонятности, а в последующем делать акцент на ритуальном повторении самых эмоциональных для учеников моментов (приемов, ходов) игрового задания;

- составить список любимых детских игр (времен своего детства или игр, любимых современными детьми) и представить, каким образом эти игры (или их элементы) можно использовать на уроке (хотя бы в качестве разминки – разрядки);

- помнить, что в наибольшей мере живость дидактической игры зависит от поведения учителя.

Как показывает практика, холодность и сухость в поведении учителя или, наоборот, его развязность и излишняя раскрепощённость могут подпортить эффективность любой, даже хорошо продуманной и проведённой дидактической игры.

ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Жарова М.В.

Как сказал Конфуций, мы можем прийти к мудрости тремя путями: во-первых, путем опыта – это путь самый тяжелый; во-вторых, путем подражания – это путь самый легкий; и, в-третьих, путем размышления – это путь самый благородный.

Проблема формирования профессиональной рефлексии у студентов в период обучения в вузе на современном этапе является актуальной. До настоящего времени процесс профессионального обучения больше был ориентирован на передачу обучаемым базовых научно-предметных знаний. Но для успешной работы в постоянно изменяющихся условиях практики, имеющихся у специалиста знаний становится недостаточно. Для оптимального соответствия требованиям любой квалификации необходимо систематическое обновление и пополнение профессиональных знаний и умений. Успешное профессиональное становление личности зависит от ее способности адекватно оценивать себя и свою профессиональную деятельность, то есть от того, в какой степени человек способен к рефлексии всех значимых аспектов своей профессиональной компетенции и компетентности. Основой развития профессионального сознания становится освоение техники рефлексивного анализа.

В современных энциклопедиях рефлексия (от позднелат. reflexio - обращение назад) определяется как "форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление всех своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека", или как "осмысление чего-либо при помощи изучения и сравнения; в узком смысле - новый поворот духа после совершения познавательного акта к «я» (к центру акта) и его

микрокосму, благодаря чему становится возможным присвоение познанного". Рефлексия - это механизм, благодаря которому система обретает способность к самоорганизации. Чем более развиты рефлексивные способности, тем больше возможностей для развития обретает личность. Рефлексивные способности обеспечивают условия для саморазвития, самокоррекции, влияя в целом на развитие личности и ее отношения с миром.

Возникает вопрос: как эффективно научить и использовать в обучении рефлексия, являющуюся условием становления самосознания будущего специалиста?

Тенденции современного образовательного процесса – увеличение доли учебно-исследовательской деятельности и самостоятельной работы студентов, переход к интерактивным формам проведения аудиторных занятий – с одной стороны, направлены на формирование столь важного механизма, как рефлексия, а с другой стороны, сами для того, чтобы быть реализованными в полной мере, требуют наличия уже сформированного рефлексивного мышления, как у студентов, так и у преподавателей.

На сегодняшний день в практике существуют разнообразные методы обучения рефлексии:

- создание на рабочем месте рефлексивной среды;
- использование интенсивных и игровых технологий;
- культивирование механизмов личностной и интеллектуальной рефлексии путем решения нестандартных, творческих задач.

Развитие рефлексии может осуществляться при коммуникациях, в совместной деятельности, в имитационных и организационно-деятельностных играх, при проведении психологических тренингов, при коллективном решении задач, при взаимоотношениях в организационных системах.

Не смотря на то, что существуют различные приемы и методы, способствующие развитию рефлексивного сознания, в системе образования всё ещё нет целостных технологий, которые могли бы быть использованы в процессе обучения студентов, и, по-видимому, потребуются годы для их формирования.

Любая новация требует времени для ее внедрения и перестройки сознания тех, кто будет эти новации реализовывать. Так современные представления об изменении подходов к реализации учебного процесса, требуют значительных усилий со стороны и преподавателей и студентов. Как известно, продуктивно применять новые технологии можно и в условиях традиционного обучения.

Рефлексивная позиция формируется в том случае, если в обучении студент имеет дело с содержанием образования как открытой системой, предполагающей опыт творческой деятельности: **вопрос – диалог (полилог) – вопрос**. Поскольку общение, как правило, способствует самораскрытию человека, постольку именно диалог, который, актуализирует позиции субъекта, в острых ситуациях побуждает к пересмотру ценностей и поиску путей самоизменения человека.

Ю.М. Лотман, анализируя особенности университетского образования, говорил, что в нём нет ... верха и низа — учителей и учеников — здесь все коллеги, то есть люди, которые работают вместе. Ведь работа высшего учебного заведения состоит в сотрудничестве, т.е. когда одни хотят учиться, а другие им помогают в этом. Отношение преподавателей к студентам будет отношением коллеги к младшему коллеге. Диалоговая позиция реализуется не через вопрос преподавателя и ответ студента, а через полилог всех участников совместного поиска истины, в котором *преподаватель вступает в диалог между студентами*. Существенным в диалоговом взаимодействии является «запускаемый процесс постижения» (М.Г. Ермолаева), понимания и прояснения смыслов, который происходит во внутреннем плане каждого из участников обсуждения и выражается в слове, что и есть, по сути, рефлексия. Диалог преподавателя-ученого со студентами о путях разрешения научных проблем направляет сознание участников на единый предмет обсуждения, который проясняется, структурируется, наполняется новыми фактами и аргументами, подвергается сомнению и экспериментальной проверке. Диалог

является средством для углубления и осмысления его участниками значимых для каждого идей, точек зрения и проблем.

В качестве темы диалога может выступать проблемное содержание практически любой учебной дисциплины. Обычно диалог начинается с вопроса - проблемного вопроса, своеобразного «толчка», который должен побудить человека к высказыванию, к поиску решения или формированию осознанного собственного мнения. Значимым при этом является то, что происходит смещение положения студента с позиции «пассивного слушателя» в позицию «активного участника образовательного процесса», что делает этот процесс эффективным.

Для того чтобы максимально насытить время занятий активной деятельностью студентов, можно использовать различные формы интенсивного или интерактивного взаимодействия, которые могут носить коллективный и групповой характер (*взаимообмен заданиями, взаимопередача тем, сократовский диалог, совместное изучение, дискуссии, дебаты, круглые столы, катехизический диалог, технология проектной деятельности, технология мастерских, технология развития критического мышления через чтение и письмо*).

Вместе с тем, как показывает практика обучения, участие в разнообразных технологиях, активизирующих мыслительность обучаемого еще не достаточно для формирования целостного рефлексивного мышления. Требуется самый важный этап «научения» - этап осмысления своих мыслей, практических действий, и себя самого в деятельности, то есть деятельность самопознания или рефлексивная деятельность.

Для организации этого этапа постановка преподавателем перед обучаемыми правильного вопроса становится самой значимой задачей.

Вопросы могут быть следующего плана:

- Какие чувства и ощущения возникали у меня в ходе работы? Что мне понравилось, что не понравилось при выполнении заданий? (Вопросы на осмысление себя в процессе деятельности, на формирование умений анализировать себя в ситуации);
- Каков мой главный результат занятия, благодаря чему он достигнут? Какие трудности встретились, и как я их преодолевал (собираюсь преодолеть)? (Вопрос на формирование умений отслеживать собственную деятельность);
- Что сейчас здесь происходит (или происходило), как возникла эта ситуация? Что позволило достичь (или не достичь) результата? (Вопросы направлены на развитие умений отслеживать ситуацию «здесь и сейчас»).

Позиция ценностно-смыслового равенства всех участников взаимодействия, направленность на диалоговую коммуникацию, сотворчество и затем рефлексия — главные условия становления самосознания студентов университета.

МЕЖШКОЛЬНЫЙ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЙ КОНКУРС ПО ОСНОВАМ МЕНЕДЖМЕНТА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ

Эмануэль Т.С.

В настоящее время одним из важнейших направлений молодежной политики является развитие образования в области менеджмента и предпринимательства, что призвано создать условия, стимулирующие молодежь к ведению предпринимательской деятельности. Важным способом успешного и комплексного решения данной задачи является предпринимательское образование со школьной скамьи. В результате школьники будут развиваться, имея доступ к информации о ценностях, принципах и стандартах, отражающих сферы общественной жизни, а также к образованию, основанному на методах интерактивного обучения, что повышает вероятность их успешной социализации, а также профессиональной деятельности.

Таким образом, управленческое образование школьников – одна из составляющих успешного будущего социума в условиях развитой рыночной экономики. Об этом свидетельствуют результаты круглых столов по предпринимательству и малому бизнесу, высказывания отдельных деятелей, а также гранты и мероприятия правительства, нацеленные на активное приобщение школьников к основам управленческой и предпринимательской деятельности.

Обучение учеников ОУ основам менеджмента и предпринимательства направлено, в наиболее общем плане, на формирование набора компетенций, применение которых в практической деятельности станет залогом успеха (как личностного, так и общества в целом). Соответственно, и методика оценки достижений каждого конкретного ученика должны основываться на компетентностном подходе и непременно носить практикоориентированный характер.

В настоящее время мероприятия межшкольного уровня, проводимые с учащимися общеобразовательных учреждений и посвященные вопросам обществознания, предпринимательства и экономики, сводятся к следующим: олимпиады, конференции, конкурсы, основанные на проверке теоретических знаний учащихся. Однако данные мероприятия не позволяют в полной мере оценить формирование и развитие качеств и практических навыков, необходимых в управленческой и предпринимательской деятельности. Следовательно, в сложившихся условиях актуальным вопросом является разработка, проведение и внедрение в образовательный процесс межшкольного практикоориентированного конкурса по основам менеджмента и предпринимательства. Данное мероприятие позволит продемонстрировать участникам особенности управленческой деятельности, а также сформировать, развить и оценить комплекс навыков, определенных на основе компетентностного подхода.

На основе вышесказанного в основу разработки и проведения межшкольного конкурса положены следующие принципы:

- непрерывность и преемственность образования
- системность и практикоориентированность предоставляемых знаний
- активное использование методов интерактивного обучения
- оценка результатов на основе компетентностного подхода
- интеграция усилий участников образовательного процесса и заинтересованных сторон

Примечателен тот факт, что ориентация конкурса на такие направления жизнедеятельности, как менеджмент и предпринимательство, актуально вне зависимости от будущей специальности школьников. Менеджмент – это образ жизни, образ мысли. Ученикам, независимо от дальнейшей профессии и рода деятельности, необходимо принимать обоснованные решения, уметь грамотно разработать и донести свою идею (будь то проект оптимизации станка или же социальная акция), быть способным к общению с разными людьми, строить планы, ставить задачи, достигать целей и многое другое. Сегодня почти в каждой специальности необходимы навыки успешного управления: даже в медицине менеджмент внедряется повсеместно. Также немаловажным является тот факт, что именно в детском возрасте наиболее эффективно закладываются основы образования и формируются навыки, необходимые в будущем.

Алгоритм проведения и концепция ежегодного межшкольного практикоориентированного конкурса по основам менеджмента

Общая информация об участниках конкурса. В соревновании участвуют школы, в образовательный процесс которых успешно внедрены элективные курсы по основам менеджмента и предпринимательства. Учащиеся подобных школ формируют команды и разрабатывают проект на одну из предложенных оргкомитетом конкурса тему.

Отборочный тур. Первый тур конкурса проходит заочно – без непосредственной явки участников. Командам предлагается разрешить несколько бизнес – задачек, а также проанализировать кейс и принять обоснованное решение.

Цель первого тура: отобрать лучшие команды, а также подготовить учеников к «кульминационному этапу» конкурса.

Межшкольный конкурс. Команды, продемонстрировавшие свои успехи на отборочном этапе, прибывают на конкурс с заявленным ими ранее проектом. После небольшого организационного общего собрания, школьники погружаются в атмосферу бизнес – практики: в определенном для них заранее порядке попадают на секции, нацеленные на отработку определенных групп навыков.

Предлагаемые секции конкурса

- **Тренинги – экспресс** – подготовка участников команд к конкурсу.
- **Отрабатываемые навыки:** те, на развитие которых направлены тренинги, обучаемость.
- **Документооборот:** налоговая, регистрационная службы-навыки: регистрация предприятия, постановка организации на налоговый учет, анализ и выбор оптимальной системы налогообложения.
- **Банк. Выдача кредитов:** анализ предложений по кредитам, выбор наиболее выгодного варианта с учетом ряда факторов - навыки: финансовая грамотность, умение анализировать, взвешенные решения.
- **«Elevation speech»** или **«Речь по лестнице»** - выступление перед спонсором с презентацией идеи проекта в течение 1,5 - 2 минут, пока он поднимается по лестнице в свой кабинет - навыки: действия в спонтанной ситуации, навыки самопрезентации, умение представить большой объем информации кратко, четко и убедительно.
- **Реклама и продвижение проекта** перед незнакомой потребительской аудиторией- навыки: искусство презентации и убеждения, способность мыслить творчески, навыки работы с аудиторией.
- **Участие в тендере-** навыки: умение работать в условиях жесткой конкуренции.
- **Выполнение заданий – турнир интеллектуалов** - эрудированность, уровень интеллекта, степень подготовленности в сфере экономики и менеджмента.
- **Планирование спонтанного использования дополнительной суммы денег** - навыки: способность к принятию решений в непредвиденной ситуации, стратегическое видение, умение распределять ресурсы.
- **Осуществление приема на работу** - навыки: взаимодействие с кандидатами, умение анализировать типологию личности, а также считывать невербальные сигналы и принимать решение.
- **Организация работы незнакомой группы по заданию** - навыки: управление персоналом, организаторские способности.
- **Участие в трехсторонних переговорах** - навыки: умение вести свою линию, достигать поставленную цель в условиях конкуренции.

Защита проектов. После прохождения секционных испытаний командам предлагается приступить к защите разработанных проектов.

Подведение итогов конкурса, дебрифинг.

Итоги подводятся членами жюри конкурса, в которое входят: Студенты – ведущие секций. Студенты - аналитики в каждой секции. Преподаватели. Предприниматели.

При подведении итогов конкурса, на основе разработанных критериев оцениваются:

- результаты прохождения вступительного испытания
- работа команды на секциях
- совокупное количество баллов- успешность защиты проектов

Цели и задачи Конкурса

- Сформировать интерес школьников к управленческой деятельности.
- Содействовать в самоопределении учащихся в условиях современности.
- Обеспечить возможность применения на практике полученных в ходе элективных курсов теоретических знаний в области менеджмента и предпринимательства.
- Дать возможность учащимся осознать и прочувствовать особенности практической деятельности, познакомиться с молодыми предпринимателями.
- Обеспечить преемственность между школой и вузом.
- Сформировать в школе особую управленческую культуру.
- Активизировать применение в образовательном процессе методов интерактивного обучения.
- Сформировать и осуществить развитие навыков, необходимых в практической деятельности на основе компетентностного подхода.

Основные навыки, отрабатываемые школьниками в ходе подготовки к конкурсу и участия в мероприятии.

1. *Компетенции социального взаимодействия:* навыки межличностных отношений и эффективного лидерства, умение слушать, навыки работы в команде, способность устной презентации, умение вести переговоры, способность учитывать точки зрения и интересы других, управление конфликтами, организаторские способности.

2. *Системно – деятельностные компетенции:* способность к анализу и синтезу, базовые знания в различных областях, навыки эффективного решения проблем, способность применять знания на практике, исследовательские навыки, способность адаптироваться к новым ситуациям, способность генерировать идеи, системное понимание вопросов, проектный менеджмент, гибкость мышления.

3. *Компетенции самоорганизации и самоуправления:* уверенность в себе, способность к рефлексии, способность к критике и самокритике, способность брать на себя ответственность, целенаправленно организовать свою работу индивидуально или в команде, грамотное управление временем, инициативность.

4. *Ценностно-смысловые и экономико-управленческие компетенции:* способность переносить полученные знания в социальную реальность, осознание влияния собственной работы на общество, следование социальным стандартам и этике, духовная организация человека.

SWOT – анализ проекта

<p>Внутренняя среда: сильные стороны</p> <p><u>Для школьников:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Получение возможности моделирования успешного будущего.2. Формирование, развитие и возможность оценки целого комплекса навыков, необходимых для профессиональной и повседневной деятельности.3. Получение новой интересной и полезной информации.4. Возможность применения своих теоретических знаний на практике.5. Самостоятельное планирование, разработка и реализация проектов.6. Возможность приобщения к практической деятельности, приближенной к действительности. <p><u>Для учителей:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Улучшение общего уровня образованности и подготовки школьников в связи с междисциплинарностью рассматриваемых вопросов и развиваемых навыков.3. Сохранение бесценного многолетнего опыта ведущих учителей.	<p>Внешняя среда: возможности.</p> <p><u>Для школьников:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Получение возможности установления деловых контактов как с командами – соперниками, так и с представителями предпринимательской и вузовской среды.2. Получение возможности отличиться перед потенциальными работодателями и представителями вуза. <p><u>Для учителей:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Возможность использования материалов конкурса для научных публикаций2. Обмен опытом, расширение методик преподавания.3. Перспектива сотрудничества с другими школами, вузами и партнерами конкурса. <p><u>Для школы:</u></p> <p>1. Повышение конкурентоспособности школы посредством:</p> <ul style="list-style-type: none">- демонстрации заинтересованным лицам привлекательности обучения в данном образовательном учреждении;- повышения уровня удовлетворенности участников
--	---

<p><u>Для школы:</u></p> <p>1. Объединение усилий участников образовательного процесса на основе субъект – субъектного подхода, что положительно сказывается на эффективности образовательного процесса и внутренней среде школы.</p> <p>2. Формирование управленческой культуры учебной деятельности.</p> <p>3. Значительное повышение качества образования при меньших затратах за счет активного взаимодействия между учениками и преподавателями с использованием комплекса технологий интерактивного обучения, применяемых к изучению животрепещущих вопросов.</p>	<p>образовательного процесса, что приведет к положительным отзывам и неофициальной рекламе;</p> <p>- повышение рейтинга школы за счет улучшения качества образования и успешного поступления, а в дальнейшем, и трудоустройства выпускников;</p> <p>- уменьшения ухода школьников в более привлекательные образовательные учреждения.</p> <p>2. <i>Возможность межшкольного взаимодействия:</i> развитие сотрудничества и долгосрочных отношений.</p> <p>3. <i>Регулярность проекта</i> – позиционирование конкурса как ежегодное мероприятие в рамках оценки результатов профильного обучения по основам менеджмента и предпринимательства.</p> <p>4. <i>Привлечение внимания к школе</i> со стороны таких заинтересованных сторон, как вузы, СМИ, ассоциации молодых предпринимателей и др.</p>
<p>Внутренняя среда: слабые стороны</p> <p>Отсутствие доступных результатов опыта реализации подобных мероприятий.</p>	<p>Внешняя среда: угрозы</p> <p>Непринятие некоторыми преподавателями новой технологии образовательного процесса.</p>

Измерение эффективности Конкурса

1. Формирование и повышение интереса школьников к управленческой и предпринимательской деятельности.

- Показатель эффективности (ПЭ): количество учащихся, заинтересовавшихся профессией менеджера по итогам проведенных мероприятий.

Методы оценки: опрос учащихся, интервью с преподавателями, отзывы родителей.

- ПФ: число школьников – участников конкурса, поступивших на факультеты, связанные с управлением (в сравнении с предыдущими отчетными периодами). Методы оценки: анализ статистики результатов вступительных экзаменов, ее структуры и динамики.

- ПЭ: повышение уровня мотивированности учащихся к получению дополнительных знаний. Методы оценки: анализ отзывов учеников, родителей и учителей; а также оценка полноты ответов на практических занятиях и контрольных испытаниях.

2. Совершенствование образовательного процесса.

- ПЭ: улучшение уровня успеваемости учащихся посредством интеграции полученных знаний и сформированных навыков в дисциплины, не имеющие прямого отношения к менеджменту. Методы оценки: анализ результатов практических занятий и прохождения контрольных испытаний.

- ПЭ: усиление взаимодействия преподавателей и учеников. Методы оценки: анализ отзывов преподавателей, администрации и учащихся, их положительная динамика; число совместных проектов.

- ПЭ: внедрение в образовательный процесс методов интерактивного обучения. Методы оценки: анализ содержания уроков посредством опроса школьников, педагогов и администрации; анализ проведения открытых уроков и других мероприятий с применением методов интерактивного обучения.

3. Формирование и развитие навыков, необходимых в практической деятельности.

Анализ эффективности производится на основе модели компетенций.

4. Развитие проекта.

- ПЭ: расширение сотрудничества со школами, партнерами, спонсорами и другими заинтересованными лицам. Методы оценки: анализ динамики количества школ – участников, а также партнеров проекта; анализ увеличения притока инвестиций, полученных от спонсоров.

В целом, как показывает экспериментальная практика, внедрение в учебный процесс Ежегодного межшкольного практикоориентированного конкурса по основам менеджмента позволит ученикам окунуться в атмосферу бизнес – практики, сформировать и отработать целый комплекс необходимых навыков, а образовательному учреждению внедрить в учебный процесс инновационные интерактивные технологии.

АВТОНОМИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В РОССИИ И ЗАРУБЕЖОМ

Селентьева Т.Н.

Автономия университетов являлась и является в настоящий момент центральным вопросом дискуссий о реформе систем высшего образования в России и зарубежом.

В связи с вступлением в действие с 1 января 2007 г. федерального закона от 03.11.2006г. №174-ФЗ «Об автономных учреждениях» появилась возможность создания высших учебных заведений в новой организационно-правовой форме автономного учреждения. Таким образом, вуз теперь может быть создан либо в форме автономного, либо в форме бюджетного учреждения.

Введение новой организационно-правовой формы учреждений – автономного учреждения, как считается, должно служить смягчению действующих ограничений финансово-хозяйственной самостоятельности вузов как бюджетных учреждений и повышению их инвестиционной привлекательности, обуславливая вместе с тем необходимость решения проблем государственного регулирования развития системы высшего профессионального образования, возникающих в связи с изменением правового пространства функционирования высших учебных заведений.

Следует отметить, что в настоящий момент правоприменительная практика в отношении закона «Об автономных учреждениях» в сфере высшего профессионального образования фактически отсутствует, а значит, отсутствуют и эмпирические данные, которые могли бы стать основой для анализа и позволили бы дать более объективную оценку проводимых преобразований.

Соответственно, на сегодняшний день первостепенное значение имеет решение следующих задач:

- анализ нормативно-правовой базы создания и функционирования автономных учреждений в системе высшего профессионального образования;
- анализ международного опыта функционирования высших учебных заведений;
- разработка предложений по решению проблем государственного регулирования создания и функционирования автономных учреждений в системе высшего профессионального образования, в частности, предложений по рационализации законодательной базы.

В наиболее общем виде - автономия – это самостоятельность вузов в решении вопросов, отнесенных к их компетенции.

Обращаясь к истории высшей школы в России, надо сказать, что на протяжении всего XIX века автономия университетов и академические свободы неоднократно подвергались ограничениям со стороны государства. И к началу XX столетия отечественное университетское образование отставало от своих западных аналогов по ряду позиций, в том числе и по параметрам самоуправления, масштабам университетской автономии и наличию академических свобод. Однако в 1905 г. принципы автономии были вновь возрождены [3]. Современные законодательные акты также реализуют принцип автономии вузов, которая предусматривает минимальное вмешательство государственных органов в их деятельность. Так, в соответствии с законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» под «автономией образовательного учреждения высшего профессионального образования понимается его самостоятельность в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, финансово-хозяйственной и иной

деятельности в соответствии с законодательством и уставом высшего учебного заведения, утвержденным в установленном законодательством порядке». Также указывается, что «педагогическим работникам из числа профессорско-преподавательского состава, научным работникам и студентам высшего учебного заведения предоставляются академические свободы, в том числе свобода педагогического работника высшего учебного заведения излагать учебный предмет по своему усмотрению, выбирать темы для научных исследований и проводить их своими методами, а также свобода студента получать знания согласно своим склонностям и потребностям». А закон «Об автономных учреждениях» наделяет вузы финансово-хозяйственной автономией.

За рубежом понятие автономии также имеет целый ряд значений и изменяется во времени, что должно приниматься во внимание в ходе анализа реформ в различных странах.

Автономия рассматривается как ключевой элемент, который позволил бы осуществить трансформацию университета «изнутри» и гарантировал бы свободу преподавания и исследований. Существует общее согласие по поводу важности стремления к автономии университетов, хотя спорным остается вопрос, существовала ли она когда-нибудь в таком формате, как это подразумевалось в различных политических дискуссиях. Автономия зачастую предоставлялась в некотором роде как решение технического вопроса, нежели чем комплексное институциональное изменение, которое формируется на границе различных институциональных сфер, политики и идеологии реформ.

Как и России, так и за рубежом понятие автономии чаще всего относится к автономии академической. Академические свободы – интегральный элемент автономии университета. При этом ряд исследователей подчеркивает, что автономия, вероятно, необходимое, но не обязательное условие гарантии академических свобод, потому как существует множество механизмов, при помощи которых автономия на уровне университетов может быть транслирована в ограничения для сотрудников этих университетов.

Организацией Экономического сотрудничества и развития автономия рассматривается как одно из средств создания рамочных условий для того, чтобы учреждения высшего образования становились проактивными участниками интернационализации высшего образования.

Чрезвычайно большое значение придается принципу автономии вузов в реализации Болонского процесса. В соответствии с «Великой хартии университетов»: «Университет действует внутри обществ с различной организацией, являющейся следствием разных географических и исторических условий и представляет собой институт, который критически осмысливает и распространяет культуру путем исследования и преподавания. Чтобы отвечать требованиям современного мира, в своей исследовательской и преподавательской деятельности он должен иметь моральную и научную независимость от политической и экономической власти».

Институциональная автономия считается ключевым элементом успешных преобразований. Общепризнанным является тот факт, что автономные институты более гибко реагируют на стимулы к повышению качества, диверсификации ресурсов и эффективному использованию имеющихся ресурсов.

Тенденция к возрастанию автономии в финансировании и институциональном развитии высших учебных заведений была отмечена еще в докладе Всемирного Банка 2001 года «Формирование общества, основанного на знаниях». Среди прочего было отмечено [4]:

- предоставление корпоративного статуса и статуса юридического лица под гарантии соблюдения самостоятельности национальным университетам Японии. Данная реформа была проведена с целью увеличения гибкости при управлении ресурсами, выделяемыми

университетами в форме правительственных грантов, внедрения рыночных механизмов и принципа подотчетности;

- в Индонезии в конце 2000 г. четырем ведущим государственным университетам был предоставлен новый автономный статус;

- в мае 2000 г. в Марокко был принят новый закон о комплексной реформе высшего образования, цель которого заключается в предоставлении университетам автономии как стимула для повышения качества и более точного учета потребностей в развитии страны.

По мнению исследователей, опыт Норвегии, Финляндии и Нидерландов показывает, помимо прочего, что реформы по предоставлению автономии изменяли статус университетов от учреждения чисто профессиональной сферы к формальной организации, выдвигая на первый план институциональное лидерство и управленческую структуру, которые должны уравнивать уменьшение государственного регулирования и новые условия финансирования.

Ряд исследований подтверждает преимущества реформ по предоставлению университетам большей автономии, но эмпирические доказательства пока немногочисленны. И зачастую реформы по «автономизации» учебных заведений получают неоднозначную оценку со стороны различных групп.

Анализ ряда источников позволяет сделать вывод о наличии тенденции к увеличению числа стран, где взаимоотношения между государством и университетами постепенно переходят к модели «рыночного государства» («supermarket state»), когда учебные заведения имеют черты коммерческих организаций, предоставляющих услуги. Сокращенное описание модели представлено в таблице 1 (Olsen, Gornitzka, Maassen) [6].

Таблица 1

Классификация моделей взаимоотношений между государством и университетами по «качеству» автономии.

<i>Суверенное государство</i>	<i>Институциональная модель</i>
<ul style="list-style-type: none"> - государственный контроль; - централизованное принятие решений. <p><i>Автономия университетов: если государство перегружено, часть технических вопросов передаются для решения на уровень учебных заведений</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - основана на традициях. <p><i>Автономия университетов: основывается на разделяемых нормах невмешательства</i></p>
<p><i>Корпоративно-плюралистическое государство</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - принятие решений происходит после консультаций с заинтересованными группами; - широко развито социальное участие. <p><i>Автономия университетов: является результатом распределения власти и интересов</i></p>	<p><i>Рыночное государство</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - минимальная роль государства и других общественных органов; - университеты предоставляют услуги; - критерий оценки эффективности: экономическая гибкость и выживаемость; - преобладающие организационно-правовые формы: коммерческие организации, действующие на конкурентном рынке; - изменения обуславливаются внешней средой; - незначительное прямое вмешательство государства. <p><i>Автономия университетов: зависит от институциональной способности выживать</i></p>

Примечательно, что аналогичные изменения роли государства как агента «устанавливающего правила игры» на рынке образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования ожидаются при переходе к новой модели российского образования, когда фокус регулирования перемещается к обеспечению полноты и достоверности информации, предоставляемой участниками рынка. Главными субъектами регулирования становятся профессиональное сообщество и потребители. Роль государства трансформируется от заведомого доминирования к обеспечению бесперебойного

эффективного взаимодействия разнообразных субъектов спроса и предложения образования [5]. Наибольшее внимания в контексте преобразований, проводимых в российских вузах заслуживает, на мой взгляд, реформирование системы высшего образования во Франции, основополагающим принципом которой стало предоставление финансово-хозяйственной самостоятельности вузам [7].

Согласно реформе, президенты университетов получили большие полномочия. А численность органов управления сокращена, при том, что приоритет при формировании состава отдается представителям извне академического сообщества. Члены выборного органа управления (Административного совета) избирают президента на 4 года с возможностью переизбрания на второй срок (вместо одного пятилетнего срока ранее). Численность членов Административного Совета – от 20 до 30 человек (вместо 60 человек ранее), из них: 8-14 человек – представители преподавательского и исследовательского персонала, 7-8 человек – «извне», 3-5 – студенты, 2-3 – административных и технических сотрудника.

Автономия была предоставлена 20 из 85 вузов и с января 2009 г. они получают возможность по своему усмотрению распоряжаться бюджетами, формировать личный состав, определять размер оплаты труда и управлять собственным имуществом. Тогда как ранее все эти вопросы находились под строгим контролем со стороны государства. Для получения финансовых средств из дополнительных источников вузам также будет предоставлено право создавать фонды совместно с частными компаниями. Планируется, что через 5 лет оставшиеся вузы будут также переведены в статус автономных.

Каждый вуз получит дотации в размере 250 000 евро, что позволит осуществить плавный переход к автономии и покрыть расходы, связанные с консультационным обслуживанием и тренингами, проводимыми для сотрудников с целью повышения адаптации к новым условиям функционирования.

Принятие закона об автономии университетов без соответствующих консультаций вызвало со стороны профсоюзов работников образования волну протестов. Негативную реакцию встретила реформа и со стороны студенческих союзов, по мнению которых, финансовое и политическое устранение государства путем предоставления подобной автономии университетам приведет к их приватизации, повышению платы, избирательности, доминированию бизнеса и конкуренции между учреждениями, имеющими следствием повышение неравенства. Так, высказываются опасения, что вузы будут финансировать только те учебные курсы, которые сочтут прибыльными.

Говоря же об изменении правового пространства функционирования российских вузов, следует отметить, что основным отличием формы автономного учреждения является существенно большая по сравнению с бюджетным учреждением финансово-хозяйственная самостоятельность. Она выражается в праве открывать счета в кредитных организациях, самостоятельного распоряжения имуществом, не отнесенного к особо ценному, участия в уставном капитале других организаций, отнесении доходов от самостоятельной деятельности к собственным доходам учреждения. Сравнение характерных особенностей бюджетного и автономного высших учебных заведений представлено в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение особенностей БУ и АУ

Характерные особенности соответствующего типа организации	БУ	АУ
Органы управления	Ученый совет Ректор	Наблюдательный совет Попечительский совет Ученый совет Ректор
Право открывать счета в кредитных организациях	–	+
Субсидиарная ответственность учредителя	+	-
Разделение имущества на особо ценное и	–	+

прочее		
Самостоятельное распоряжение прочим имуществом	–	+
Доходы учреждения = доходы федерального бюджета	+	–
Ограничения на крупные сделки	–	+
Ограничения на сделки с заинтересованностью	–	+
Участие в уставном капитале других организаций	–	+

Одним из необходимых условий перехода вуза в автономное учреждение становится реорганизация системы управления. В структуре управления помимо известных органов – Ученого совета, ректора, появляется новый орган – Наблюдательный совет. К основным полномочиям наблюдательного совета относятся: утверждение отчетов об использовании имущества автономного учреждения, исполнении плана финансово-хозяйственной деятельности, одобрение создания филиалов, утверждение крупных сделок и сделок с заинтересованностью [2].

Следует сказать, что необходимость перестройки системы управления вузом и встраивание в действующую систему управления органа, осуществляющего контрольно-надзорные полномочия в сфере финансово-хозяйственной деятельности рассматривается как один из значительных рисков преобразований бюджетных учреждений в автономные.

Анализ правовых основ создания и функционирования Наблюдательного совета показывает, что законодательно установлены требования к численному составу и нормам представительства (совет должен состоять не менее чем из 5 и не более чем из 11 человек, при этом представители органов государственной власти должны составлять не менее 1/3 от общего числа членов совета), к сроку полномочий (не более 5 лет), определено, что решение о назначении членов совета, досрочном прекращении их полномочий принимает учредитель (таблица 3). Вместе с тем, при определении перечня вопросов, отнесенных к компетенции наблюдательного совета, порядка проведения заседаний законодатель делает отсылку к уставу учреждения. А статус совета, порядок принятия решения о назначении представителя работников членом совета на сегодняшний день не урегулирован. Данное обстоятельство обуславливает необходимость разработки модельных нормативных документов (модельного устава автономного высшего учебного заведения, модельного положения о наблюдательном совете автономного высшего учебного заведения) автономных вузов, которые позволили бы устранить подобные пробелы законодательства.

Таблица 3

**Анализ правовых основ создания и функционирования
Наблюдательного совета**

<i>Полномочия, требования</i>	<i>Наличие НПА, регулирующих данное полномочие (требование)</i>
- требования к численному составу и нормам представительства	п.1 ст. 10 ФЗ «Об автономных учреждениях»: - состав 5 – 11 человек; - представительство органов государственной власти > 1/3 общего числа членов совета; - представительство работников < 1/3 общего числа членов совета
- требования к сроку полномочий	п.2 ст. 10 ФЗ «Об автономных учреждениях»: - не более 5 лет
- решение о назначении членов совета, досрочном прекращении полномочий	п.8. ст. 10 «Об автономных учреждениях»: - принимает учредитель
- перечень вопросов, отнесенных к компетенции наблюдательного совета	ст. 11 «Об автономных учреждениях»: - перечень насчитывает 12 пунктов, <i>отсылка к уставу</i>
- порядок проведения заседаний	ст.12 «Об автономных учреждениях»: - установлены общие требования, <i>отсылка к уставу</i>

- решение о назначении представителя работников членом совета	нет, <i>отсылка к уставу</i>
- статус наблюдательного совета	Нет
порядок получения информации учредителем о факте прекращения трудовых отношений с работодателем члена совета, являющегося представителем органов государственной власти	Нет

Наглядным примером, иллюстрирующим необходимость детальной проработки нормативных документов, может служить отсутствие в законе нормы об обязательности предоставления учредителю информации о факте прекращения трудовых отношений с работодателем членом совета, являющимся представителем органов государственной власти. Последствия наличия данного пробела для автономного вуза могут быть весьма негативными, вплоть до потери имущественного комплекса, так как к управлению будет привлечен неуполномоченный человек, что может послужить основанием для судебных исков об отмене решений Наблюдательного совета.

Соответственно, в целях консультационно-методического содействия применения органами управления образованием и образовательными учреждениями механизма автономных учреждений целесообразными представляются следующие мероприятия:

1) разработка модельного устава автономных высших учебных заведений и модельных локальных актов автономных высших учебных заведений;

2) разработка методических рекомендаций по переходу высших учебных заведений в форму автономных учреждений:

- освещающих положительный опыт зарубежных стран по формированию органов управления высших учебных заведений и привлечению внешних представителей к структурам принятия решений, разграничению компетенций органов управления;

- содержащих комментарии и рекомендации по реализации норм законодательства, регулирующего порядок создания и функционирования автономных учреждений в сфере высшего профессионального образования;

- содержащих рекомендации по формированию состава наблюдательных советов вузов;

3) передача данных методических материалов высшим учебным заведениям, осуществляющим переход в форму автономного учреждения, органам управления образованием;

4) проведение научно-практических конференций и семинаров с участием представителей органов управления образованием, руководящих кадров высших учебных заведений на тему реструктуризации системы управления автономными высшими учебными заведениями, с привлечением к обсуждению данного вопроса представителей бизнес-сообщества. А также проведение международных семинаров с участием представителей органов управления зарубежных вузов и международных организаций и объединений в области высшего образования. Что, в свою очередь, позволит обеспечить преемственность опыта и приобретает особую актуальность в контексте интеграции российской системы образования в международное образовательное пространство.

Литература:

1. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в редакции федерального закона от 15.07.2008 N 119-ФЗ)
2. Федеральный закон от 3 ноября 2006 года N 174-ФЗ «Об автономных учреждениях»
3. Жуков В.И. Высшая школа России: исторические и современные сюжеты. М.: Союз, 2000.
4. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: Пер. с англ. – М: Издательство «Весь мир», 2003.
5. Волков А., Реморенко И., Кузьминов Я., Рудник Б., Фруммин И., Якобсон Л. при участии Андрущак Г. и Юдкевич М. Доклад “Российское образование 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях”/Под редакцией Ярослава Кузьмина и Исака Фрумина. <http://www.hse.ru/org/hse/science/reports>, 2008.

6. UNIVERSITY AUTONOMY IN EUROPE: CHANGING PARADIGMS IN HIGHER EDUCATION POLICY Special Case Studies Decision-Making Structures and Human Resources Management in Finland, France, Greece, Hungary, Italy, The Netherlands, Spain and the United Kingdom / Prof. Ulrike Felt in collaboration with Michaela Glanz University of Vienna
7. UniversityWorldNews <http://www.universityworldnews.com>

ОПТИМИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Гатальский В.Д.

Образовательные учреждения в системе жизнеобеспечения общества всегда были базовым социальным институтом, формирующим духовно целостную личность и одновременно воспроизводящим социум как системную целосность. В то же время ученые и специалисты в области педагогики отмечают, что современная российская система образования и воспитания переживает серьезный кризис, и прежде всего кризис мировоззренческий. Отмечается также крайне неблагоприятное состояние материально–технической базы образовательных учреждений, низкий уровень научно–методического обеспечения, социально депрессивное положение учительского корпуса (неустроенностью и нахождением за чертой бедности большинства членов педагогического сообщества). На этом неблагоприятном социально–экономическом фоне произошло существенное ослабление воспитательных функций образовательных учреждений.

В такой ситуации необходим поиск дополнительных ресурсов, способных компенсировать ненормативные возможности образовательных учреждений. Основные усилия должны быть направлены на реанимацию института воспитания (прежде всего, воспитания духовно–нравственного, направленного на становление внутреннего мира личности), которое должно стать стратегическим приоритетом всей педагогической деятельности. В свою очередь, возрождение воспитательных технологий возможно в русле развития гуманистической направленности содержания образования, усиления духовных интенций основного субъекта педагогики – учителя, а также использования потенциала социально–культурной деятельности. Оптимизация воспитательного потенциала культурно–образовательной среды предполагает целенаправленную работу по следующим направлениям:

1. Усиление экзистенциальной ориентированности процесса воспитания. Такая задача вытекает из общей гуманистической направленности педагогики, исповедующей отношение к человеку как высшей ценности и утверждающей самоценность каждого этапа человеческого существования. Ее решение предполагает учет проблематики, связанной с человеческой индивидуальностью, ориентацию на соответствие содержания воспитательного процесса сущностным составляющим и важнейшим проблемным областям личностного бытия, создание максимально благоприятных условий для свободного развития, ценностно–нормативного и статусно–ролевого самоопределения личности в культуре и социуме.

Личностно–ориентированный характер воспитания исходит из признания учащегося главным действующим лицом воспитательного процесса. Целью организации личностно–ориентированного воспитания является создание необходимых и достаточных условий для развития индивидуальности, а результатом – сформированная личность, готовая к интеграции в сообщество и осуществлению избранной стратегии жизни с учетом потребностей и возможностей. Основными характеристиками личностно–ориентированного воспитания являются: проектирование педагогического процесса на основе индивидуализации и дифференциации; обеспечение необходимых и достаточных условий для многомерного саморазвития личности учащегося; предоставление каждому воспитаннику возможности реализовать личностный потенциал в различных видах

деятельности и общении; выбор способов педагогического воздействия осуществляется исходя из предрасположенности учащихся к определённым методикам (технологиям), обеспечивающим результативность их применения. Критерием воспитанности служит не только уровень достигнутых знаний, развитость отдельных качеств и т.д., но и сформированность духовно–нравственных основ личности. Доминирующими становятся те компоненты воспитательного процесса, которые способствуют развитию индивидуальности и создают благоприятные условия для актуализации человеческого потенциала. Личностно–ориентированное воспитание становится реальностью, если удастся организовать деятельность и общение воспитанников таким образом, чтобы максимально интенсифицировать развитие субъективности. На каждом возрастном этапе у человека существуют приоритетные виды деятельности и типы общения. Это та деятельность и формы общения, в которых личность наиболее полно проявляет индивидуальные качества и может выступать в качестве субъекта.

2. *Обеспечение содержательной целостности культурно-образовательного процесса, его проблемного соответствия реальной жизни.* Дело в том, что одной из важнейших проблем воспитания и образования является неспособность традиционных педагогической системы подготовить человека к реальной жизни. Это, в свою очередь, вызвано частичностью и фрагментарностью самого образа человека, который формируется в образовательном процессе, вытеснением из образовательного материала наиболее острой проблематики человеческого бытия, его неотъемлемых атрибутов – борьбы, страданий, несчастья. Воспитанного на таком “урезанном” проблемном поле человека при столкновении с драматической реальностью неизбежно ожидает разочарование, цинизм и опустошенность.

В рамках данного принципа в качестве одного из актуальнейших направлений реформирования технологических аспектов образования может стать замена парадигмы “от простого к сложному” принципом “от целого к части”. В качестве актуальнейших направлений «педагогике целостного развития» предлагается введение в учебные программы духовной истории, использование традиционной народной системы воспитания, включающей целостное и характерное для каждого народа восприятие человека и мира⁸. Одним из реальных направлений “возврата к целостности” является интенсивное обращение к текстам отечественной гуманитарной культуры. О значимости отечественного пласта гуманитарной культуры как необходимого элемента формирования личности свидетельствует опыт ряда стран, относящихся к постиндустриальной цивилизации (США, Япония, Франция, Италия, Германия, некоторые государства Юго-Восточной Азии) – в каждой из них значительное место в образовательных программах занимает гуманитарная подготовка, основанная на изучении текстов национальной культуры.

3. *Культуроцентричность воспитательного процесса,* обеспечивающий востребованность и реализацию человекотворческого потенциала культуры в процессе организации педагогических акций. Важнейшее направление реформирования воспитательных и образовательных практик – создание условий для реализации человекотворческого потенциала культуры. Дело в том, что культура является решающим условием социализации и в то же время выступает для человека пространством индивидуальной самореализации. Осваивая мир культуры, дети и подростки не всегда воспользуются дарованной им взрослыми «свободой выбора» альтернативного средства или орудия. Нередко они идут по пути наибольшего сопротивления, существенно раздвигая начальные рамки тех задач, которые ставят перед ними взрослые. Креативный потенциал личности обнаруживается в контакте с культурой не в умении производить выбор из готовых альтернатив, какими бы сложными и неопределёнными ни были сто условия. Он находит свое выражение в способности преодолевать диктат выбора,

⁸ Шишкина Л.С. О концепции педагогики целостного развития. // Преемственность поколений: диалог культур. Материалы международной научно-практической конференции. - СПб., 1996. - Вып.2. - С.262.

создавать конструктивную альтернативу самому выбору, т.е. в надситуативном действии⁹. Именно надситуативное действие обеспечивает овладение ребенком в сфере живых точек роста культуры саморазвивающимися формами духовно-практического опыта человечества.

С этой точки зрения история, воспроизводство и развитие культуры в историческом времени представляют собой трансляцию от поколения к поколению всеобщей формы проблемности человеческого бытия¹⁰. Будучи опредмеченной в человеческих вещах и способах взаимоотношения людей по поводу вещей, эта форма для каждого поколения может носить как явный, так и скрытый характер. Это рассогласование цели и результата культурной деятельности может осознанно фиксироваться как проблема, требующая разрешения, а может и уходить своими корнями в сферу коллективного бессознательного и его архетипов. Но в любом случае оно объективируется внутри культуры и исторически транслируется от поколения к поколению.

Культура выступает для подростка не только как совокупность общественно эталонизированных знаний, умений и навыков, но и как открытая многомерная система проблемно-творческих задач. В этой связи развитие личности - это все более глубокое погружение в исторически развивающееся проблемное поле культуры. Поэтому процесс культууроосвоения, а стало быть, и процесс психического развития с необходимостью приобретает черты креативного процесса. Движущей силой психического развития является не само по себе присвоение общечеловеческого опыта, а его проблематизация - особое действие взрослого и ребенка по приданию формы незавершенности, неопределенности различным компонентам развивающегося содержания социокультурного опыта: самим предметам культуры, их социально закрепленным образам, общественно заданным схемам действий с этими предметами, нормативным моделям построения человеческих отношений по поводу них¹¹.

Реализация креативно-образовательного потенциала культуры возможна в рамках теоретической парадигмы, утверждающей ее в качестве универсума опредмеченных и обращенных в историческую перспективу творческих возможностей человечества, совокупного (родового) творческого опыта, экзистенциально ориентированного "массива" способов и результатов деятельности, в которых воплощается, утверждается и развивается человеческая духовность. В таком понимании культура не может быть прямо и однозначно передана ребенку через усвоение общественно выработанных норм и предписаний. Существуют особые формы ее фиксации и способы межпоколенной передачи. Исторически творческий потенциал рода воплощается не в самих по себе готовых продуктах человеческой деятельности - вещах и идеях, а в порожденных ею проблемах, предметными носителями которых служат эти продукты. Благодаря этому через содержание социокультурного опыта от поколения к поколению транслируются как уже реализованные, так и непроявленные и даже избыточные возможности (замыслы, проекты) деятельности. Вступая в мир культуры, личность осуществляет ориентировочно-исследовательскую, творческую, проектную деятельность, связанную с анализом и синтезом человеческих предметов, их внутренних соотношений и компонентов, практическое и мыслимое экспериментирование с ними, опробование возможных способов преобразования предметных ситуаций. Погружение в мир культуры, создавая условия для востребованности человеческой экзистенции, оптимизирует духовное становление личности в единстве процессов сохранения и изменения. Культура, аккумулируя исторически выработанные человечеством всеобщие способы духовной деятельности, концентрируя выработанные человеческой историей ценности, нормы и смыслы, определяет возможности, пределы и условия социализации и самореализации

⁹ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996.

¹⁰ Кудрявцев В.Т. Психическое развитие ребенка: креативная доминанта //Магистр, 1998, №3. с.66.

¹¹ Кудрявцев В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. - Ч. 1, II. - Дубна, 1997.

человека, обеспечивает становление человеческой личности. Овладевая миром культуры, человек воспроизводит тем самым свою социально–историческую сущность.

4. *Индивидуализация культурно-образовательного процесса.* Важным достижением современной педагогики явился отказ от односторонней и предвзятой позиции в отношении к детству как несамодостаточному и подготовительному периоду к взрослой жизни. Эта позиция бытовала на протяжении многих веков в теории и практике воспитания, где господствовало мнение, что ребенок во всем подобен взрослому, но только отстает от него по всем показателям развития. Иными словами, ребенок - это несовершенный взрослый, задачей которого является овладение неким набором знаний, умений, волевых и моральных качеств, задаваемых миром взрослых. Обучение и воспитание рассматривались в качестве механизмов преодоления этого несовершенства, устранения разрыва между полноценным взрослым человеком и ребенком. Почва для пересмотра подобной модели была подготовлена многочисленными наблюдениями и исследованиями, в ходе которых удалось выявить характерные особенности восприятия и мышления ребенка, его мироощущения в целом. Сегодня практически всеми признан тот факт, что мир ребенка глубоко своеобразен, и возрастные этапы, предшествующие зрелости, есть не просто пора подготовки к жизни и устранения несовершенства, а важный этап самой жизни, имеющий самостоятельную ценность.

Индивидуализация образовательного процесса, его дифференциация в соответствии с общественными потребностями и индивидуальными склонностями учащихся позволит личности в дальнейшем органично «вписаться» в стремительно меняющийся мир с максимальной пользой для общества и с сохранением собственной индивидуальности. Индивидуализация должна дополняться оптимизацией процесса обучения и воспитания по критерию максимального результата при минимальных затратах времени и сил, а главное – минимизации «комплекса неполноценности», неизбежно возникающего, когда результат дается ценой чрезмерного напряжения сил и связанных с этим унижений, а также разработкой и внедрением щадящих технологий обучения и воспитания, дающих требуемый результат без сверхперенапряжения и без унижения личности. Учение всегда было и останется одной из сложнейших разновидностей умственного труда, поэтому необходимо так построить образовательный процесс, чтобы этот труд не был изнурительным и унижительным.

5. *Гуманитаризация образовательного процесса.* Данное направление рассматривается в качестве важнейшего условия повышения эффективности образования и воспитания сегодня - именно ослаблением и снижением роли гуманитарного цикла в общей структуре подготовки специалистов объясняются кризисные явления 70–х годов в сфере образования в ряде стран Запада. Одним из аспектов гуманитаризации является опора на ценности и нормы отечественной культуры. Это обусловлено современным пониманием образования, которое рассматривается важнейшим институтом обеспечения культурной преемственности.

6. *Проблемно–целевая ориентация педагогического процесса.* Реализация данного условия предполагает стимулирование нормативной (т.е. идеальной, требуемой) активности аудитории на различных этапах воспитательного процесса, выстраивание содержания воспитательного процесса в соответствии с актуальными проблемами учащихся, поиск нестандартных способов и путей их решения, просчет необходимых ресурсов и вовлечение в педагогический процесс всех заинтересованных субъектов. Доминирующим фактором здесь, требующим учета в процессе формирования содержательной части педагогического процесса, являются личностные проблемы, а интересы, потребности и особенности выступают как факультативный параметр. Проблемно–целевая ориентация мотивирует нормативное поведение за счет максимального соответствия «встречных» векторов активности, с одной стороны, стремления молодого человека разрешить свои проблемы путем участия в различных формах социально–культурной деятельности; с другой стороны, внешне различаемой

направленности педагогических усилий на создание условий, способствующих разрешению или минимизации личностных проблем.

7. *Проектно-креативная направленность культурно-образовательной деятельности.* Формированию проектных качеств может способствовать: во-первых, внедрение в учебный процесс междисциплинарных и проблемно ориентированных форм деятельности (освоение технологий конструирования, проектирования и программирования различных объектов, активное использование таких видов мыслительной деятельности, как философское размышление, критический анализ, публичная дискуссия, исследовательская работа, обеспечивающие возможность эффективно работать с интеллектуальными системами); “инновационное обучение”, ориентирующееся на конструирование собственных подходов к решению возникающих задач. Завтрашний специалист должен быть подготовлен к деятельности в условиях увеличивающейся неопределенности и возрастающей сложности, смены характера и направлений развития как общества в целом, так и конкретных сфер его жизни, выступающих в качестве областей приложения профессиональных знаний, умений и навыков специалиста. Во-вторых, проектное мышление стимулирует проблематизация учебно-образовательного материала. С позиции личностного развития смысл проблематизации заключается в том, чтобы развить творческие способности личности, сформировать проектные качества человека. Для этого учащийся должен постоянно оказываться в ситуации «инструментальной неопределенности», решать слабо структурированные задачи. В-третьих, проектность формируется с помощью метода креативного «перевертывания» - это способ вербальной активности, иногда принимающий образно-действенную форму («инверсионное действие»¹²). Дело в том, что человек с раннего возраста обрывает склонность к своеобразной практической проблематизации, инверсии общественно заданных схем действий с вещами, которые уже усвоены ими. В частности, инверсионные действия лежат и в основе таких явлений, как «игры в непослушание»¹³. Ребенок пробует подвергнуть критике священную и легитимизированную общественным опытом грань между «нормативным» и «ненормативным», которая отчетливо прочерчена в сознании взрослого. При этом манипуляция в игре с внешним предметом на деле является экспериментированием с сознанием, внутренним миром взрослого человека. И дело здесь не в самом по себе вольном обращении с человеческой вещью. Любое инверсионное действие, направленное на «перевертывание» каких-либо элементов социокультурного опыта, представляет собой способ построения диалога ребенка со взрослым, психологическое орудие их общения. Осознанно нарушая (или точнее: проблематизируя) нормы поведения, ребенок зачастую неосознанно стремится сориентироваться и самоопределиться в субъектном пространстве значимого взрослого. Таким образом, инверсионность - это особый способ отношения к миру и человеку, придающий любому действию поисковый, пробующий, ориентировочно-исследовательский характер. Тем самым преобразуется и усваивается культурное содержание тех предметов и явлений, с которыми ребенок вступает во взаимодействие.

Работая в рамках обозначенных приоритетов, можно задействовать ресурсы как собственно образовательной деятельности, так и сферы досуга. В единой педагогической системе внеучебная сфера может сыграть существенную роль в повышении эффективности воспитательного процесса в целом – она имеет возможности для компенсации дефицитов учебной сферы, предоставляя учащимся широкий выбор содержания и видов деятельности в соответствии с их склонностями и интересами, открывает широкие возможности для влияния на духовные потребности личности, создает пространство для социализации и самореализации личности.

¹² Кудрявцев В.Т. Психическое развитие ребенка: креативная доминанта //Магистр, 1998, №3. с.65-75.

¹³ Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. - М., 1989.

Обеспечение обозначенных выше условий возможно в том случае, если образование и воспитание будут осуществляться в едином социокультурном контексте. В таком случае образовательная система, выполняющая, преимущественно, функции социализации, функционально и содержательно дополняется в рамках единого культурно-образовательного пространства социальными институтами, обеспечивающими инкультурацию и самореализацию личности, то эффективность педагогического процесса существенно увеличивается. При этом эффективность культурно-образовательного пространства обеспечивается целенаправленной педагогизацией социокультурной среды и окультуриванием образовательного пространства.

В рамках такой методологии объектом педагогических усилий становится культурно-образовательное пространство – совокупность институциональных, социальных и духовных факторов, условий и возможностей личностного развития. Как педагогическая система культурно-образовательное пространство способно эффективно решать задачи социализации и индивидуализации личности, что обеспечивается более широким социокультурным контекстом, в котором протекают образовательные и воспитательные процессы, функциональной и содержательной взаимодополняемостью ресурсов и возможностей образовательной и культурно-досуговой деятельности. В этом аспекте культурно-образовательный процесс можно представить как целенаправленное руководство развитием личности через включение человека в социум (в социально-культурные институты, социально-психологическую среду) и культуру (в различные виды культурной деятельности, способствующие инкультурации и самореализации личности). Предметом этого процесса выступают: ценностно-нормативный пласт личности и соответствующие духовные качества (образование, воспитание); информационная и процессуально-технологическая составляющая – умения и навыки в единстве с личностными способностями и задатками человека (обучение). Педагогизация образовательной среды наиболее последовательно обеспечивает поликультурную и личностно-ориентированную модель развития, в которой виды культурной, образовательной и воспитательной деятельности в совокупности обеспечивают единство процессов социализации, инкультурации и самореализации личности.

АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ПОДХОД К ТЕОРИИ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Богачек И.А.

В процессе обсуждения в магистратуре вопроса о том, как возможно управлять качеством образования, качеством производства продуктов деятельности, качеством жизни нации, магистранты обосновывали две противоположные точки зрения. Одни считали, что качеством управлять можно и нужно. Для этого и созданы многочисленные гуманитарные технологии. Другие были убеждены, что качеством управлять невозможно. Возможно только управлять людьми, которые создают это качество. Будущие магистры даже не подозревали, какие страсти вокруг этой сложнейшей проблемы развернулись во многих цивилизованных странах, сколько книг написано как в пользу одной, так и другой точек зрения. Ведь не случайно в теории и практике управления XXI век назван веком менеджмента качества. Попробуем кратко окунуться в эту проблему.

Когда первые лица государства на всю страну заявляют, что производительность труда по некоторым отраслям экономики в России в двадцать раз ниже, чем в странах западной Европы, а многие инвестиционные вложения не оправдывают себя, то невольно задаешь себе вопрос: чего стоят многочисленные программы по управлению качеством, распространяемые по всей стране.

Новый век в России начинается под знаком активного решения проблем качества. Эти проблемы порождены необходимостью как можно быстрее на равных войти России в

европейское и мировое сообщество. Вживание в ткань современной жизни Total Quality Management, т.е. Всеобщей системы управления качеством, разработанной Европейской организацией по качеству, ставит своей целью включить в контекст нашей современной жизни ряд референтов-стандартов для ориентации в развитии. Такой подход к делу базируется на убеждении, что любой производитель, будь то в экономике, образовании или государственном строительстве, способен произвести продукт высокого качества, если определить для него стандарт такого продукта, эталонную модель производства этого продукта, наладить профессиональную подготовку производителей, усилить функцию мотивации деятельности.

Российская теория менеджмента качества предлагает, на первый взгляд, ясные, доступные и, казалось бы, быстродействующие средства улучшения качества жизни нации. Но на деле оказывается, что эти средства не расшатывают малоэффективные системы управления организациями, а укрепляют их, подменяя полноценное управление качеством созданием все новых стандартов, норм, моделей деятельности, усилением контроля в виде систем аттестации, аккредитации, сертификации.

Качеством своей жизни люди озабочены ровно столько, сколько живут на этой земле. Истоки теории качества также уходят в глубокую древность. Эта теория насчитывает около двух тысячелетий. Качеству как важнейшей философской категории в свое время уделили пристальное внимание Аристотель, Кампанелла, Галилей, Декарт, Спиноза, Гегель, Маркс. Все многообразие существующих представлений о качестве, формирующихся в течение многих столетий, можно свести к пяти основным разновидностям:

- качество как абсолютная оценка и синоним превосходства;
- качество как обычное свойство предмета, объекта, явления;
- качество как пригодность для использования;
- качество как соотношение полезности и цены продукта;
- качество как соответствие существующим стандартам.

Как видим, качество люди воспринимали то, как самое лучшее, почти недостижимое, то, как любые минимальные подвижки, любые положительные изменения продукта, начиная с нуля. Встает естественный вопрос: почему именно в середине XX века специалистов перестало устраивать такое традиционное представление о качестве. Наступило время, когда качество продукта деятельности нужно было не просто фиксировать, оценивать, измерять или улучшать, а полноценно им управлять. Литература по менеджменту после 2-ой мировой войны не могла ответить на ряд вопросов, имевших исключительное значение для развития мировой экономики. И среди них самыми актуальными были два: «Какую мотивацию предложить людям, чтобы они работали на максимуме возможностей?» и «Как осуществлять контроль, чтобы люди постоянно работали усердно и сами были заинтересованы в высоком качестве производимого?»

Созданная в середине XX века усилиями выдающихся управленцев-американцев Эдвардса Деминга и Джозефа Джурана, а также японцев Киору Исикава, Генити Тагути и Сигео Синго теория менеджмента качества ставила перед собой грандиозную задачу преодоления возникшей в мире тупиковой ситуации в обеспечении качества деятельности организаций. Она также пыталась решить проблему перехода на новый высший уровень качества жизни людей в целом и качества экономики в частности. Классики мировой теории менеджмента качества, прежде всего, решили нанести удар по «трем китам», на которых держалась теория традиционного менеджмента: «только в конкуренции рождается наивысшее качество», «повышение качества товара обязательно ведет к увеличению его стоимости» и «высокие стандарты способствуют повышению производительности труда».

Эдвардс Деминг, отец японского экономического «чуда», консультант автомобильной компании «Тойота», увидел в своем воображении такую систему управления, которая способна была создать самое высокое качество продукта

деятельности и в которой средний исполнитель становился победителем, а обыкновенная организация - командой единомышленников. Это был пример фантастического чутья и веры в обыкновенных и ничем не выдающихся людей.

Всегда считалось, что у любого результата деятельности, у качества любого продукта есть определенные компоненты. Это, прежде всего, характеристики, присущие любому выпускаемому продукту. Для товаров это срок службы, отсутствие дефектов, уровень исполнения, дизайн. К таким известным всем характеристикам качества Деминг сделал важное дополнение, которое фактически перевернуло привычные представления о любом результате.

Он стал утверждать, что у каждого результата имеются не только внутренние компоненты качества, но не менее важные – внешние компоненты. Для товаров – это надежность, быстрота реализации, качество обслуживания при продаже товара. Деминг держал в поле зрения три основные составляющие качества: качество продукции, качество личности производителя и качество жизни нации.

При таком подходе качеством становилось не всякое улучшение продукта, а только то, которое приближалось к общепринятым стандартам, но не копировало эти стандарты, а разрушало и вновь возрождалось в многочисленных образцах-потребностях потребителей.

А что если на словах считать себя последователями Эдвардса Деминга и его соратников, а на деле допустить обратное – «размывание» границ и полное смешение теории качества и теории менеджмента качества? При этом сделать это сознательно. Что тогда? Тогда качеством будут считаться любые положительные подвижки в развитии продукта деятельности, а также разные копии общепринятых стандартов. В этом случае мы обнаружим грандиозную картину: повышение качества будет происходить повсюду. Оно, это качество, будет повышаться настолько, что может возникнуть иллюзия, что мы уже управляем не организациями и предприятиями, а управляем качеством, и при этом движемся вперед к намеченной цели гораздо быстрее, чем это имеет место на самом деле.

Встает и другой вопрос: каким образом не просто фиксировать или контролировать качество уже готовой продукции, а полноценно управлять таким качеством. Возможно ли такое? Сама теория менеджмента качества в Японии и США возникла именно потому, что авторам удалось методологически обосновать закономерности прямой взаимосвязи между ростом качества продукта деятельности и необходимой перестройкой системы и структуры управления организацией. Они обнаружили, что между продуктом деятельности человека и структурой управления производством этого продукта существуют прямые, хотя и глубоко скрытые связи. Структура может усилить эти связи, а может и ослабить их, убыстрить процесс производства продукта или замедлить.

Прислушаемся к Эдвардсу Демингу: *«Постоянно увеличивать производительность труда работника невозможно, если думать только о качестве продукции, или если работать только над увеличением прибыли, или заниматься только инновациями. Качество нужно искать не среди станков, а в коридорах власти. Рабочие – производители не вкладывают деньги в производство продукта, не выбирают технологии, не отвечают за внешние связи, не подбирают и не расставляют руководящие кадры, не покупают оборудование и инструменты, не планируют производство продукции, не продают товар. Они не создают системы поощрения, не выбирают поставщиков и партнеров, не строят организационные структуры. иначе говоря, они не имеют никакого отношения к 90% дел, которые, так или иначе, влияют на качество продукции.»*

Именно поэтому Деминг и его соратники начали не с создания системы менеджмента качества, а с разработки принципиально новой системы управления организацией. В этой системе, во-первых, устанавливались прямые взаимосвязи между производством и зоной жизнеобитания производителя и потребителя, их бытом, отдыхом

и потреблением. Это значит, они включали в сферу управления не только систему, которая производит продукт деятельности, но и систему, которая потребляет этот продукт. Во-вторых, новая система управления объединила конкурирующие фирмы на основе кооперации, превратила кооперацию в основной компонент связи в этих фирмах, вводя необходимую специализацию. Объединение конкурирующих систем на основе кооперации позволяло высвободить неиспользованные ресурсы и подготовить условие для вживления в систему управления организацией новую подсистему менеджмента качества.

В основу такой подсистемы был положен ряд оригинальных принципов, или руководящих правил. Один из принципов призывал подойти как можно ближе к источнику проблемы, туда, где проблема действительно возникла и где она снова появится. Другой принцип требовал проанализировать деятельность каждой структурной единицы, выявить степень их влияния на качество продукта, определить самые важные производственные участки направленного прорыва и сделать так, чтобы все люди были вовлечены в решение проблем качества и устранения возникающих недостатков. Третий принцип призывал привести все параметры процесса производства в соответствие с желаемыми идеальными параметрами продукта; четвертый – оптимизировать качество продукта таким образом, чтобы интересы производителя максимально совпадали с требованиями потребителя. Но главное, что сделала подсистема менеджмента качества – это то, что она активно приобщила производителя к соуправлению организацией. Это произошло за счет того, что контроль за качеством производства продукта был спущен сверху вниз, и основой такого контроля стал самоконтроль производителя. Такой прием позволял обнаружить недостатки производства продукта в момент их появления, да еще силами работника, зачастую обладающего наивысшей квалификацией. Контроль сверху не отменялся. Он позволял судить, как качественно сделана та или иная работа, а также убедиться, что люди, работающие в новой подсистеме менеджмента качества, максимально реализуют себя и испытывают гордость за свое мастерство.

Однако новая подсистема менеджмента качества никогда не заработала бы так блестяще, если бы производитель не получил ряд новых прав, каких у него раньше не было:

- право на постоянное внесение корректив в продукт деятельности в процессе производства под влиянием запросов потребителей;
- право на свою собственную технологию производства продукта, а не на технологию, спущенную сверху;
- право на постоянное участие в изменениях существующей системы управления организацией, которая сдерживает рост качества производства продукта.

Все это означало, что сначала создается механизм самоуправления личности, затем механизм управления качеством, а не наоборот, как это мы повсеместно наблюдаем в России. А что если все делать наоборот, не так, как это делали те, кто создавал мировую теорию менеджмента качества? Зачем создавать новую систему управления организацией, когда можно сразу создать сверхсистему менеджмента качества, в которую как составные элементы войдут системы управления организациями?

В этом случае может показаться, что мы ускорим весь процесс повышения качества продуктов деятельности, потратив на это гораздо меньше времени, сил и средств. Тогда для новой сверхсистемы обычные методологические основы и обычные принципы управления уже не подойдут. По крайней мере, они должны носить глобальный, всеобъемлющий характер. Такие основы и такие принципы менеджмента качества заново разработать крайне трудно, но их можно позаимствовать на Западе: это – *ориентация на потребителя*; - *лидерство руководства*; - *вовлечение работников*; - *процессный подход к управлению*; - *системный подход к управлению*; - *постоянное улучшение деятельности*; - *принятие решений, основанных на фактах*; - *взаимовыгодные отношения с поставщиками*.

Однако специалисты по менеджменту напрасно будут искать в этих принципах что-то совершенно новое, порожденное только теорией менеджмента качества. Этого нового они не найдут. При внимательном рассмотрении оказывается, что эти принципы принципами менеджмента качества вовсе не являются. Они уже давно в различных сочетаниях использовались в теории менеджмента организации. На самом деле, они являются хорошо известными общенаучными принципами, которые, как, например, системный подход и процессный подход, в течение полувека использовались как фундаментальные принципы познания действительности и организации деятельности людей. Попытка соединить воедино общеполитические и частно - управленческие принципы привела к тому, что методологически такая система принципов оказалась построена совершенно неверно: эти принципы относятся друг к другу как частное к общему и входят друг в друга как различные составляющие целого. Все школы менеджмента, начиная с научной Фредерика Тейлора и административной Анри Файоля, всегда ориентировались на потребителя, стремились к лидерству руководства и к постоянному улучшению деятельности людей. Что касается взаимовыгодных взаимоотношений с поставщиками, то они всегда были элементарной аксиомой мирового менеджмента, а принцип принятия решений, основанных не на фактах, а на фантазии, в теории менеджмента никогда не рассматривался, ибо лишен здравого смысла. То же самое касается функций и методов, которые использует российская теория менеджмента качества. Они хорошо известны и апробированы в теории менеджмента организации. Таким образом, мы имеем дело с российской теорией, которая как «перекати – поле» не имеет своих собственных методологических корней.

Но эта неверная методология не так уж безобидна, как это покажется на первый взгляд. Она постоянно негативно влияет на конкретную организацию дела. В период необходимости повысить качество производимого продукта все основные изменения будут происходить в когда-то уже созданных структурах управления, которые в начале будут продолжать функционировать по инерции в прежнем виде. При этом рост качества продуктов деятельности при всех декларациях руководителей будет незаметно замедляться. На пути такого роста встанут невидимые барьеры и ограничители в виде устаревших структур управления и нарушения баланса прав и обязанностей производителей продуктов. Общество будет продолжать ждать высокого качества результатов деятельности, но ему придется мириться с производством продуктов среднего и даже посредственного качества дело тех пор, пока оно не разберется, в чем тут дело.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛАТЕЛИИ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Громов Ю. В.

Филателия - это коллекционирование и изучение знаков почтовой оплаты, к которым относят марки, этикетки, ярлыки, почтовые штемпели (календарные и специальные гашения), штампы, а также конверты и почтовые карточки и открытки с этими знаками.

Пик подъема филателии в нашей стране произошел с середины 60-х до середины 80-х годов XX века. За период 1966—1976 годов Всесоюзное общество филателистов (ВОФ) экспонировало на международных выставках свыше 1 тыс. коллекций, отмеченных 854 медалями и 198 призами. В середине 1970-х годов в Советском Союзе ежегодно проводилось свыше 4500 различных выставок. По состоянию на январь 1985 года насчитывалось около 3500 первичных организаций Общества. При этом численность членов была 200 тыс. человек, а юношеская секция объединяла свыше 210 тыс. школьников, которые занимались в 6000 клубах юных филателистов. В последующие годы в связи с ослаблением поддержки государства филателистическое

движение пошло на убыль. В 1992 году был образован Союз филателистов России, который стал преемником ВОФ. В его состав вошли 70 региональных объединений и союзов, объединивших на тот период 20 тысяч филателистов. Основными задачами союза филателистов являются: развитие филателии в стране; повышение эстетического уровня и воспитательной значимости коллекционирования; внедрение научных принципов методологии в филателии; активное участие членов Союза в общественной и культурной жизни. Новой точкой отсчета – подъема интереса к филателии послужила Всемирная филателистическая выставка «Москва - 97», которая была первым мероприятием подобного масштаба, проводимым на российской земле. Этот успех был закреплен на всемирной филателистической выставке в Санкт-Петербурге в 2007 году.

Филателистическая выставка является итогом кропотливой работы организации филателистов, и именно там мы имеем наиболее сильную «концентрацию» филателистического потенциала. Выставка филателистическая – это публичный показ филателистических коллекций и литературы. Первая выставка частной коллекции состоялась в Брюсселе в 1852 году. Первая международная филателистическая выставка была организована в Вене в 1873 году. Филателистические выставки, в зависимости от масштаба, количества и состава участников могут быть: всероссийские общие, всероссийские специализированные, межрегиональные, региональные (республиканские, краевые, областные), городские, районные, клубные, личные. Один раз в год проходят всемирные филателистические выставки. Коллекции юношеского класса могут экспонироваться в виде отделов на общих выставках или самостоятельных молодежных выставках. Можно привести следующий пример, в Вене с 18 по 21 сентября 2008 года проходила международная филателистическая выставка «WIPA 08». На конкурс было представлено 12 классов. Класс 9 – Молодежная филателия. В этом классе были представлены 3 возрастные группы участников в возрасте до 15 лет, от 16 до 18 лет, от 19 до 21 года. Показательно, что второй день выставки проходил под названием «Искусство и филателия – Школа и филателия».

Путь до всемирной и международной выставки бывает трудным и долгим. Обратимся к опыту работы филателистических организаций в странах Европейского союза. Например, во Франции, в Иль- де- Франс, ежегодно с 1986 года, в целях увековечения памяти Francisque Poulbot (1879-1946), известного художника и дизайнера, проводится конкурс «Poulbot» и собираются участники из 600 колледжей, начальных и средних школ. На момент создания единой Европы организаторы этого конкурса объявили, что первая проблема филателии в школе «ЕВРО - POULBOT». В июне 2002 эта проблема была решена. С 23 по 25 мая 2008 года проходил «7-ой ЕВРО – POULBOT-2008». Наибольшей популярностью пользовались коллективные коллекции, которые набрали наибольшее количество баллов. Вызвали всеобщий интерес коллекции «Европейское сообщество» школа Девы Марии в Сан Тропе, «Мой регион Умбрия» школа Леонардо да Винчи в Тернии, «Древний Египет» колледж Жан Ренуар, «SOS окружающей среды», школа Луи Пастера.

Что мы понимаем под названием филателистическая коллекция? В Большом филателистическом словаре можно найти более 20 наименований филателистических коллекций. Приведем некоторые из них: коллекция государственная, исследовательская, документальная, коллективная, краеведческая, мотивная, тематическая, учебная и т.д. Под учебной коллекцией понимается вид коллекции, построенный на филателистическом материале, который преследует определенную учебную цель и могут являться иллюстративным материалом при изучении в школе некоторых тем по истории, географии, литературе, экологии и др.

Более чем за полтора века своей истории почтовая марка из знака почтовой оплаты превратилась в полноправный элемент материальной и духовной культуры человечества. Изучение марок способствует не только развитию личности, повышению интеллектуального и культурного уровня, но и сближению людей разных

национальностей через понимание их культуры на основе общечеловеческих ценностей, таким образом, филателия вносит свой вклад в развитие межкультурной коммуникации.

Во многих школах и университетах Германии, Италии, Франции десятилетиями работают филателистические клубы. В этих странах филателия в учебных заведениях как предмет и ее потенциал используется широко. О практике использования филателистического потенциала информацию можно получить на сайтах «филателия и школа». Например, на итальянском сайте *Filatelia e Scuola* можно найти следующие разделы: справочник по филателии для преподавателей; центр документации, куда входят ссылки на статьи посвященные филателии в преподавании; карты работы, это филателистические дидактические материалы разработанные в рамках международного проекта «Сократ» по программе под эгидой Европарламента; детские и юношеские коллекции, представленные на национальных и международных выставках; коллекция «Эксперт»; работы учеников, демонстрация использования марки в качестве образовательного инструмента; филателия для самых маленьких и др. Под потенциалом филателии мы понимаем источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения воспитательных и учебных задач, при достижении поставленной цели; возможности определенного лица, общества, государства в образовательной сфере.

Потенциал филателии включает в себя и большое количество почтовых марок, которые выпускаются почтовыми администрациями различных стран мира, их число достигает более 10 тысяч различных марок в год, которые отражают повседневную реальность современного мира. Например, Европейский Союз объявил 2008 год «Годом межкультурного диалога», и филателия не осталась в стороне от этого события – к празднованию подключились многие страны, особенно привлекательным оказался выпуск серии марок Сан-Марино. Главный образ этой серии — Земля в том виде, как она когда-то зародилась, до расхождения континентов. Этот протоконтинент в палеогеографии называется Пангея («всеземля»). Этот сюжет символизирует возможности людей к межкультурному диалогу. Воспитательная сила филателии заключается в комплексном воздействии на зрителя ее функций, от непосредственно служебной (почтовой), до эстетической. Современные исследователи кроме служебной функции (знак почтовой оплаты) выделяют другие различные функции почтовой марки. Прежде всего, это социальная функция, собственно воспитательная, далее к ней примыкают эвристическая (творческая функция), гедонистическая (способность вызывать чувство наслаждения), коммуникативная (быть средством связи между людьми), семиотическая (художественные ценности, как система знаков), зрелищная (филателия как развлечение, отдых).

Среди мировой сокровищницы филателии для нас особое значение приобретают марки нашей Родины. В СССР было выпущено более 6500 почтовых марок, в современной России с 1992-2008 более 1500 марок. Почтовые марки России отражают все важнейшие события, происходящие в жизни нашей страны, ее славную историю, традиции, культуру и несут в себе большой воспитательный потенциал, который необходимо использовать.

Проблема использования потенциала филателии рассматривалась на научно-практической конференции «Гуманитарные технологии в школе: коммуникативное обеспечение полиэтнической образовательной среды», в ноябре 2008 года в РГПУ им. А.И. Герцена, Институте народов Севера, там же автором была организована филателистическая выставка, в рамках конференции, которая проходила в два этапа. Первый этап – по теме «Филателия и ОБЖ» в Санкт-Петербургской международной школе в рамках программы «Предметная неделя ОБЖ, как условие реализации гуманитарных технологий формирования навыков самосохранения школьников». Второй этап – по теме «Воспитательный потенциал филателии в развитии межкультурной коммуникации» в Институте народов Севера.

Суммируя перечисленное, можно сделать вывод, что воспитательный потенциал филателии состоит из материальных и нематериальных факторов.

Нематериальные факторы - это специфические знания, умения и навыки организаторов, координаторов, преподавателей, учителей, которые реализуют воспитательный потенциал филателии на основе научно-методической базы, состоящей из программ, проектов, планирующих документов и др. Материальные (вещественные факторы) включают в себя средства филателии, которые состоят их почтовых марок, почтовых блоков, конвертов, коллекций, виртуальных коллекций, выставочных экспонатов, принадлежностей, альбомов, выставочных стендов, витрин, а также технических средств обучения и воспитания и программных средств обеспечения процесса обучения и воспитания.

Особое место среди средств филателии занимает филателистическая литература. Объем ее очень велик. Многие страны выпускают по несколько филателистических журналов ежегодно, наряду с периодической литературой выходит много филателистических сборников и монографий. С начала XX века филателистический материал начинает активно использоваться передовыми педагогами при проведении занятий, и это нашло свое отражение в филателистической литературе, в 1930 году вышла книга А. Чачикова «Филателия в школе», в которой подробно были изложены возможности применения филателистического материала при проведении занятий по различным предметам. В 1971 в СССР вышла книга «Филателия в школе» французского педагога, методиста Д. Лезобра, в которой он очень выразительно поделился своим многолетним опытом использования филателистического материала во французских школах. Из зарубежных изданий наибольший интерес, на наш взгляд, представляет монография доктора Д. Хоофа, профессора высшей школы Брауншвейга «Школа и педагогика в филателии», опубликованная в 1993 году, к сожалению не переведена на русский язык. Из новинок в России в 2008 году вышли два приложения к журналу Филателия № 5 «Русские писатели и композиторы на зарубежных почтовых марках» и № 6 «Безопасность дорожного движения на почтовых марках», в которых красочно представлены практически все почтовые марки по данной тематике, выпущенные в мире.

Каким образом сегодня реализуется воспитательный потенциал филателии? На наш взгляд, стоит обратить внимание на итальянский опыт, где к этой проблеме подключилось государство. В январе 2006 года был подписан Меморандум о взаимопонимании «Филателия и школы» между министерством образования и научных исследований и министерством коммуникаций и почты. В рамках этого меморандума осуществляется проект, «Мир и окружающая среда, тема новых исследований филателии в школе». При заключении этого соглашения министр коммуникаций Италии М. Ландольфи заявил, что этот проект, как и предыдущие проекты, в этой области, направлен на поощрение и распространение культуры филателии в итальянских школах всех уровней путем введения целевых учебных курсов. Инновационный образовательный подход, направлен на развитие таких навыков у учащихся, как наблюдательность, умение размышлять, умение систематизировать, ответственно относиться к делу, и способствовать развитию логического и критического мышления в процессе обучения.

Основной задачей проекта является распространение через филателию базовых ценностей, на которых основано современное общество, особое внимание обращается прежде всего на те ценности, которые относятся к традициям и культуре страны.

Для работы в этом направлении в министерстве образования Италии на национальном уровне создана совместная рабочая группа, включающая представителей сторон, участвующих в проекте, на которых возложена задача – реализация мониторинга результатов, достигнутых в школах на их территории. Заслуживает внимания тот факт, что проект «Филателия и школа» разработан для школ всех уровней. Для работы на региональном уровне созданы рабочие группы, состоящие из учителей, студентов и местных филателистических организаций, которые работают в рамках этого проекта

путем оказания поддержки школам в подготовке и оформлении экспонатов. Подобный подход по реализации воспитательного потенциала филателии по форме и масштабам напоминает организацию работы в СССР в 70-х, 80-х годах XX века. В 1971 году было принято совместное постановление Секретариата ЦК ВЛКСМ и Президиума правления ВОФ (Всесоюзное общество филателистов) «Об использовании филателии в воспитательной работе среди детей и подростков», аналогичные совместные постановления Правлений отделений ВОФ, органов образования, комсомольских органов, были приняты во всех республиках и большинстве областей и даже во многих районах. Использование филателии как одного из средств воспитания в те годы полностью оправдало себя.

Смена на общественно-государственного строя, дальнейшие кризисные события 90-х г. XX века нанесли большой урон развитию филателии в нашей стране. Сегодня недостаточно внимания уделяется воспитательному потенциалу филателии, между тем его реализация призвана повысить эффективность решения воспитательных задач. Работа по усилению воспитывающей функции филателии согласуется со стратегией модернизации российской системы образования, соответствует приоритетам современной государственной политики в области образования, где воспитательный потенциал филателии должен внести свой вклад как средство активизации обучения и воспитания подрастающего поколения.

Литература

1. Левитас И.Я. Филателия школьникам: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Радио и связь, 1983.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010. - М., 2002.
3. Современный словарь по общественным наукам /под общей редакцией О.Г. Данильяна, Н.И.Панова.- М.: Изд-во Эксмо, 2005.
4. Большой филателистический словарь /Н.И. Владинец, Л.И.Ильичев, И.Я. Левитас.- М.: Радио и Связь, 1988.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗАНЯТИЙ, ПРОВОДИМЫХ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Цыганов А.В.

Компьютеризация является сложным, многогранным процессом, затрагивающим все стороны обучения. Поэтому для ее успешной реализации необходимо объединить усилия широкого круга профессионалов: преподавателей, программистов, специалистов в области стандартизации и сертификации. Только за счет информатизации обучения, возможно, существенно повысить эффективность учебных занятий и поднять уровень подготовки обучаемых на качественно более высокий уровень.

В практике организации методически правильного занятия учитель должен иметь следующие навыки:

1. Общие педагогические навыки.
2. Навыки владения мультимедийными средствами и технологиями, средствами информационных и телекоммуникационных технологий.
3. Навыки применения информационных и телекоммуникационных технологий и технологий мультимедиа.

Учитель должен знать, где и как найти учебные материалы в телекоммуникационных сетях, уметь использовать подобные сети в различных аспектах преподавания и обучения, знать, как представить содержание учебных предметов посредством мультимедиа технологий, как применять мультимедийные средства обучения.

Данные психологических исследований, эффективное освоение потенциала мультимедийных средств, все это предполагает соответствующую подготовку учителя, который должен опираться на следующие положения:

- обучение работе с мультимедийными средствами обучения является частью содержания образования;
- мультимедийные средства обучения есть лишь инструмент решения проблем, его использование не должно превращаться в самоцель;
- использование мультимедийных средств обучения расширяет возможности человеческого мышления в решении проблем;
- обучение работе с мультимедийными средствами является методом формирования мышления.

В условиях избыточной научной и учебной информации, предоставляемой учащимся современными мультимедийными технологиями, возрастают требования к профессиональной подготовке учителя в области основной и смежных учебных дисциплин. Существенно повышаются также требования к личностным, общекультурным, коммуникативным качествам преподавателя.

На данный момент большинство учителей, преподающих в школах, испытывают существенный психологический барьер перед освоением компьютерной техники и использованием мультимедийных информационных ресурсов в обучении, который обычно маскируется сомнениями относительно педагогических возможностей названных средств и технологий. Иногда такая недооценка объясняется поверхностным знакомством с сущностью процессов информатизации образования.

С точки зрения информатизации образования всех педагогов целесообразно разделить на две основные категории: учителя-пользователи готовых мультимедийных информационных ресурсов и учителя-разработчики мультимедийных программных средств педагогического назначения. В ходе формирования описываемой готовности первая категория педагогов должна быть ориентирована на подготовку до уровня конечного пользователя. Учитель должен освоить элементарные навыки работы с компьютером, получить первое представление о наиболее распространенных пакетах программ универсального назначения, научиться работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, освоить работу с известными для его предметной области готовыми мультимедийными учебными программами, мультимедийными средствами телекоммуникационного взаимодействия с коллегами и учащимися, средствами доступа к мировым источникам информации.

Учителям-пользователям, стремящимся использовать мультимедийные средства в обучении, рекомендуется курс лекций по психолого-педагогическим основам информационных образовательных технологий. Практическая реализация подобного курса вызывает множество различных затруднений, поскольку его содержание находится на стыке дисциплин психолого-педагогического цикла и дисциплин, связанных с программным и аппаратным обеспечением компьютерных и телекоммуникационных технологий. Однако при надлежащей административной поддержке школы такой курс может стать реальностью, если к его прочтению подключены различные специалисты, как правило, имеющиеся в ВУЗе, если школы находятся в крупных административных центрах, а также в учебно-методических центрах в обязанности которым вменяется содействие и помощь школам на периферии.

Подготовка второй категории педагогов, к которой относятся учителя, самостоятельно занимающиеся разработкой необходимых им мультимедийных *информационных ресурсов*, должна приближаться к уровню подготовки квалифицированных пользователей или даже программистов. Это крайне необходимо для понимания и рационального проектирования структуры мультимедийных электронных ресурсов. Для учителей-разработчиков чрезвычайно важно в рамках обучения на курсах повышения квалификации самостоятельно познакомиться как с основами

конструирования и использования мультимедийных средств обучения, так и с требуемыми для этого основами педагогики и психологии.

При разработке мультимедийных информационных ресурсов следует учитывать, что творческие коллективы с участием системных и прикладных программистов, психологов, дизайнеров, специалистов по эргономике являются необходимым, но недостаточным условием качественной разработки. Основной замысел, содержание и идея образовательного мультимедийного ресурса должны предлагаться и совершенствоваться учителем-предметником. Ему же, в свою очередь, свои замыслы и идеи необходимо соразмерять с конкретными возможностями используемой аппаратуры, программного обеспечения, уровня профессиональной подготовки коллектива разработчиков.

В связи с тем, что мультимедийные информационные ресурсы, применяемые в обучении, являются не только педагогическими, но и программными средствами, передача через них содержательной части учебного курса невозможна без проведения тщательной структуризации учебного материала.

Таким образом, для рационального проектирования электронных средств обучения по всему курсу учителям-разработчикам необходимо обладать структурно-системным целостным представлением о материале учебной дисциплины, специализированными средствами и технологиями конструирования содержания мультимедийных средств обучения по выявленным структурам содержания соответствующих образовательных областей.

Учителя, активно занимающиеся разработкой и использованием мультимедийных средств, должны обладать достаточным уровнем готовности к использованию средств информатизации образования в учебном процессе. Требования к учителю, использующему мультимедийные средства в образовательной деятельности, (схема 1)

Требования к преподавателю, использующему мультимедийные средства в образовательной деятельности.



должны складываться из традиционных требований, предъявляемых к любому педагогу, и специфических, связанных с использованием современных информационных технологий и средств практического использования ИКТ.

В случае использования современных средств информатизации или, более того, реализации открытого мультимедийного виртуального учебного процесса, полностью основанного на использовании мультимедийных средств без очного контакта педагога с обучаемым, подобные требования значительно трансформируются.

В то же время выделяются специфические требования, необходимые при работе с современными средствами информатизации и мультимедийными образовательными электронными изданиями. В числе таких требований, например, знание учителем дидактических свойств и умение пользоваться мультимедийными средствами обучения.

Установлено, что положительное или отрицательное отношение к личности педагога формируется уже в первые минуты его контакта с обучаемыми. В случае если педагог за короткое время воспринимается положительно, то и вся передаваемая им информация будет восприниматься должным образом, какой бы сложной она ни была. Если же он воспринимается изначально негативно, то обучаемые выбирают для себя отрицательную информацию, с которой они не согласны и выстраивают внутреннюю аргументацию несогласия [1].

При изучении мультимедиа технологий и использовании разработанных мультимедийных средств обучения внимание учеников будет напрямую зависеть от умения педагога организовать занятие.

Для правильной организации использования мультимедийной информации на занятии педагогу требуется:

- установить, что главное, а что второстепенное, отдав предпочтение главному;
- поставить конкретные задачи;
- определить конечную цель и разбить на этапы пути ее достижения;
- ориентироваться на осмысленность и содержательность деятельности учащихся;
- стремиться к активизации мыслительной деятельности обучаемых;
- указывать на возможные ошибки;
- контролировать исполнение заданий.

Повышения организации внимания и восприятия при работе с мультимедийной информацией можно достичь благодаря использованию фактора новизны и возможности личной интерпретации, которая привлечет внимание обучаемых и создаст соответствующую эмоциональную насыщенность занятия.

Работа на занятиях должна соответствовать индивидуальным возможностям ученика, предусматривать наличие обратной связи. Обратная связь может обеспечиваться контролем со стороны учителя или самоконтролем учащихся. В последнем случае обучаемые могут использовать системы проверки знаний и умений, предусмотренных в мультимедийном средстве обучения. Вместе с тем потребность в обратной связи определяется степенью трудности изучаемой мультимедийной информации.

Педагогам при работе с обучаемыми следует учитывать индивидуальные характеристики восприятия, такие как быстрота, точность, безошибочность и их соотношение у конкретного ученика. Эти особенности восприятия информации человеком формируются в процессе деятельности под влиянием целенаправленного воспитания и обучения.

Следует помнить, что, несмотря на использование современных компьютерных и телекоммуникационных технологий, мультимедийных средств обучения для процесса восприятия информации, большое значение имеет живая речь преподавателя, которую невозможно заменить другими средствами и технологиями. Чтобы достичь эффективности восприятия, педагог должен употреблять слова, соответствующие той

модели мира, которая имеется у учащихся на момент обучения. Кроме того, педагогам следует уделять внимание тому, чтобы учащиеся правильно называли все, что изучают на занятиях, проговаривали основные моменты информационного наполнения мультимедийного ресурса, грамотно излагали содержание основных Интернет-ресурсов и приемов работы с ними. Именно это формирует культуру речи, культуру восприятия и информационную культуру.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод, что для более полного раскрытия методики проведения занятий с использованием модели мультимедийных информационных ресурсов необходимо рассматривать такую методику в строгом соответствии с целями, задачами, содержанием и организационными формами обучения, учитывая позицию ведущего по организации учебной деятельности и ожидаемые результаты обучения мультимедиа технологиям. Очевидно, что такой подход будет более полно соответствовать понятию методической системы и специфике входящих в нее компонент.

Литература:

1. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55 – 63.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Волков Игорь Павлович - профессор, доктор психологических наук, Заслуженный деятель науки России, *Президент и действительный член РООУ БПА*, МАПН, МААН (Санкт-Петербург)

Панфилова Альвина Павловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И.Герцена, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, действительный член Балтийской педагогической Академии, *руководитель секции интенсивных технологий обучения (БПА)* (Санкт-Петербург)

Агапова (Петровская) Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием РГПУ им. А.И.Герцена, член-корреспондент БПА, заместитель декана по воспитательной работе (Санкт-Петербург)

Бавина Полина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ (Санкт-Петербург)

Балакирева Элеонора Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики РГПУ (Санкт-Петербург)

Богачек Игорь Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ, действительный член БПА, лауреат международных премий (Санкт-Петербург)

Бубнов В..... В

Бухаров Дмитрий Сергеевич – аспирант факультета управления РГПУ, директор школы № 438 Приморского района (Санкт-Петербург)

Гатальский Владимир Дмитриевич – кандидат педагогических наук, директор ГОУ СПО "Российский колледж традиционной культуры» (Санкт-Петербург)

Герасимов Борис Никифорович, доктор экономических наук, докторпрофессор Международного института рынка, действительный член Академии корпоративного управления (г. Самара).

Глубокова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики РГПУ (Санкт-Петербург).

Громов Юрий Владимирович - ассистент кафедры социальной безопасности, факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ (Санкт-Петербург)

Долматов Александр Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образованием факультета управления РГПУ, Член-корреспондент Петровской Академии наук и искусств (Санкт-Петербург).

Долматова Людмила Алексеевна – методист научно-методического центра Калининского района, г. (Санкт-Петербург).

Дружинин Андрей Евгеньевич – кандидат психологических наук, доцент Академии дополнительного профессионального образования «Учебный центр подготовки руководителей», Член-корреспондент БПА (Санкт-Петербург).

Дулин Юрий Николаевич – кандидат экономических наук, доцент кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

Егорова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ, выпускница творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (Санкт-Петербург)

Жарова Марина Владиславовна – кандидат физико-математических наук, старший преподаватель кафедры управления образованием факультета управления РГПУ (Санкт-Петербург)

Карцева Александра Ивановна - преподаватель Иркутского государственного педагогического колледжа №1. (Иркутск)

Коваленко Алексей Анатольевич - ассистент кафедры управления в социально-экономических системах ФГОУ АДПО «Учебный центр подготовки руководителей», заместитель заведующего научно-исследовательской лаборатории СПб государственный политехнический университет (Санкт-Петербург)

Ладилова Наталия Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент Нижегородский государственный педагогический университет, кафедра экономической географии и методики обучения географии. (Нижний Новгород).

Лысянская Людмила Александровна - преподаватель Иркутского государственного педагогического колледжа №1. (Иркутск)

Марков Александр Петрович – доктор педагогических наук, доктор культурологии, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью СПб. Гуманитарного Университета профсоюзов, действительный член БПА (Санкт-Петербург)

Муртазина Гульсина Хафизовна – кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой связей с общественностью НГУ им. П.Ф. Лесгафта (Санкт-Петербург)

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) (Санкт-Петербург).

Панфилов Владимир Григорьевич – кандидат военных наук, доцент кафедры социальной безопасности, факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ (Санкт-Петербург)

Рубашов Александр Вениаминович – кандидат психологических наук, доцент кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ (Санкт-Петербург).

Самсонова Майя Викторовна – аспирант ГОУ ВПО Ульяновский государственный технический университет, старший преподаватель каф. «Управление качеством» (Ульяновск)

Селентьева Тамара Николаевна – инженер кафедры «Управление в социально-экономических системах», СПб Государственный Политехнический Университет (Санкт-Петербург)

Сергеева И.М., Стучилина Ю.С. – студенты 5 курса факультета управления РГПУ, выпускники творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (Санкт-Петербург).

Шешов Анатолий Валентинович – кандидат военных наук, доцент Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского, психолог, лидер Санкт-Петербургской школы риторики (Санкт-Петербург).

Трапицын Сергей Юрьевич - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления образованием, факультета управления РГПУ, лауреат Премии Президента РФ (Санкт-Петербург)

Цыганов А.В. – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры социальной безопасности, факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ (Санкт-Петербург)

Чурилина Ирина Николаевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры социального менеджмента РГПУ (Санкт-Петербург).

Эмануэль Татьяна - студентка 5 курса факультета управления РГПУ, выпускница творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (Санкт-Петербург).