

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

**ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АКАДЕМИИ**

Вып. – 95

**Санкт-Петербург
2010**

Редакционная коллегия:

Президент РООУ БПА, доктор психологических наук,
 Заслуженный деятель науки РФ, профессор И.П. Волков;
 Действительный член БПА, доктор педагогических наук, Почётный работник высшего
 профессионального образования РФ, профессор А.П. Панфилова;
 доктор экономических наук, Гранд доктор философии
 в области акмеологии менеджмента, профессор Б.Н. Герасимов;
 действительный член БПА, доктор культурологии, доктор педагогических наук,
 Заслуженный деятель науки РФ, профессор А.П.Марков

Ответственные за выпуск:

Доктор педагогических наук,
 профессор А.П. Панфилова;
 Кандидат педагогических наук, доцент,
 член-корреспондент БПА Е.Н. Агапова (Петровская)
 Компьютерный редактор: Д. Ю. Титова

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. 2010 г. Печать ризографическая. Зак.03.
 Тир. 300. Формат бумаги 60x90. Изд. РООУ БПА.

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

Посвящается году учителя

**ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АКАДЕМИИ**

Вып. - 95

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

Сборник научно-практических статей

**Санкт-Петербург
2010**

СОДЕРЖАНИЕ

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

<i>Заир-Бек Е.С.</i> Стратегии самоуправляемого обучения в высшем образовании.....	6
<i>Марков А.П.</i> Конфликт инструментальной и гуманитарной составляющей образования как фундаментальная проблема педагогики.....	10
<i>Дулин Ю.Н.</i> Компетентностная модель профессии менеджера для целей интенсивной профессиональной подготовки.....	16
<i>Михальченко С.С.</i> Значение метанавыков в обучении и развитии персонала.....	24
<i>Ангеловский А.А.</i> Педагогическое проектирование технологий обучения.....	27
<i>Лысов О.Е.</i> Модель обучения будущих менеджеров с использованием ситуационного подхода и управления знаниями.....	33
<i>Стрекалова Н.Д.</i> Проектное обучение и компетентностный подход в профессиональной подготовке современных менеджеров.....	37

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ИНТЕНСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СПЕЦИАЛИСТОВ

<i>Герасимов Б.Н.</i> Проблемно-ситуационное моделирование инновационной деятельности организации	41
<i>Долматов А.В.</i> Особенности организации стратегических игр.....	47
<i>Объедков П.И.</i> Метафоричность имитационного моделирования в деловых играх	49
<i>Панфилова А.П.</i> Развитие навыков командного взаимодействия и сотрудничества на тренинге командообразования (team building)	51
<i>Самсонова М.В.</i> Разработка проекта – активная форма обучения будущих менеджеров.....	60
<i>Кравцов А.О.</i> Проектирование стратегии развития муниципальной системы образования средствами системно-деятельностной игры.....	62
<i>Дружинин А.Е.</i> Развитие кадрового резерва предприятия и преемственности лидерства	68
<i>Немичева Н.Н.</i> Структурированное взаимообучение.....	72
<i>Муртазина Г.Х.</i> Кремлевский блог как интерактивная форма обучения.....	75
<i>Тимченко В.В.</i> Активные методы инициации консалтингового проекта.....	81
<i>Апелалова З.В.</i> Разработка интерактивно-прикладных методик обучения инновационному экологическому менеджменту.....	84
<i>Кучинская Н.М.</i> Интерактивные конкурсные соревнования в ОАО «Большой Гостиный Двор».....	88
<i>Бухаров Д.В.</i> Тренинг в системе обучения формированию имиджа как инструмент развития управленческих компетентностей руководителя ОУ.....	92

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ

<i>Балакирева Э.В.</i> «Электронное портфолио» как интерактивная технология обучения педагогике.....	95
--	----

<i>Игнатьева И.Ф.</i> Обучение студентов технологиям туристской анимации.....	98
<i>Агапова Е.Н.</i> «Обучение в сотрудничестве» как способ развития социальной компетенции студента.....	102
<i>Титова Д.Ю.</i> Развитие межкультурной компетентности будущих менеджеров с помощью интерактивных технологий (на примере игры «Постройка моста»).....	105
<i>Рубашов А.В.</i> Применение интерактивных технологий при обучении студентов специальности «Менеджмент организации» самоменеджменту.....	108
<i>Жарова М.В.</i> Хаос – беспорядок или бесконечное поле возможных порядков (Французская мастерская в вузе)	110
<i>Чурилина И.Н.</i> Интенсивные методы и формы поддержки социально активных студентов.....	115
<i>Егорова Е.В.</i> Интенсивные технологии в развитии лидерских качеств студентов....	118
<i>Панфилов В.Г.</i> Применение интенсивных технологий в модулях подготовки педагогов на факультете «Безопасность жизнедеятельности».....	121
<i>Кашина Т.В.</i> Использование интерактивных технологий при обучении коллективному принятию решений.....	124
<i>Александрова В.</i> Использование интерактивных технологий для развития презентационных навыков магистров.....	127
<i>Эмануэль Т.С.</i> Интерактивные технологии обучения для сохранения и укрепления здоровья школьников (на примере творческо-образовательного семинара).....	130
<i>Филатова Т.</i> Тренинг «Активное слушание» как инструмент повышения конкурентоспособности современного человека.....	131
<i>Цыганов А.В.</i> Мультимедийная поддержка курса основы безопасности жизнедеятельности в школе.....	134
<i>Долматова Л.А.</i> Игровые технологии в обучении чтению.....	136
<i>Смирнова Т.Д.</i> Использование игровых технологий в преподавании химии.....	140
<i>Коновалов Д.С.</i> Обучение студентов принятию управленческих решений в курсе «Международный менеджмент» на примере деловой игры «Директор».....	143
<i>Рерих О.В., Макарова О.В.</i> Методика непрямого общения С. Кьеркегора и ее использование в процессе профессионально-творческого развития личности.....	145
Информация	150
Новые книги по интенсивным технологиям	151
Сведения об авторах	152

От редакции**95-ый выпуск «Вестника Балтийской Педагогической Академии»
посвящён «Году учителя».**

С каждым новым выпуском расширяется круг авторов публикуемых материалов, а проблематика сборника включает всё более широкий круг вопросов не только методического, но и теоретического и методологического характера. В данном выпуске вестника, подготовленного членами секции БПА *«Интенсивные и интерактивные технологии обучения и развития»*, 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, воспитателей, психологов и менеджеров по персоналу, работающих в сфере высшего, среднего профессионального и среднего образования, а также в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов.

В выпуске «Вестника» приняли участие ведущие и начинающие ученые, работающие и обучающиеся, прежде всего, в РГПУ им. А.И. Герцена, а также в других вузах России и организациях, непосредственно занимающихся исследованием, разработкой, совершенствованием и преподаванием различных технологий и методик интенсивного обучения. В вестнике собран накопленный специалистами в сфере образования опыт, представлены разнообразные идеи и приёмы, которые позволят читателям эффективно применять теоретические знания и описанные технологии на практике. Это обусловлено подготовкой к наступившему году учителя.

Обращение ученых – авторов статей данного журнала, – к проблеме технологий обучения и воспитания является закономерным следствием инновационного развития современного общества, кардинально изменившегося за последние десятилетия 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 и уже работающего персонала является ныне важнейшим условием развития информационного общества, стратегических направлений в образовании, в прогнозировании новых тенденций, опирающихся на разнообразные технологии, компетентностный подход и сотрудничество.

Новый этап цивилизационного развития вызывает необходимость не просто повышения уровня образования, но и формирования новых компетентностей, иного типа интеллекта, мышления, отношения к быстроменяющимся производственно-техническим, социальным, информационным реалиям. Кроме того, в связи с подготовкой к 65-летию Победы в Великой Отечественной войне, актуализируется проблема воспитания патриотизма, ответственности, профессиональной приверженности и гуманизации человеческих отношений в системе подготовки кадров для будущей России, появилась необходимость формирования у молодых специалистов и профессионалов навыков сотрудничества, партнёрских отношений и умений работать в команде.

Всё сказанное и порождает потребность в активизации учебного процесса с помощью разнообразных информационных, интенсивных и интерактивных технологий и их внедрении в образовательный процесс профессиональной подготовки, воспитания молодёжи и развития специалистов.

**Игорь Павлович Волков -
Президент РООУ БПА,
профессор, доктор психологических наук,
Заслуженный деятель науки России**

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Заир-Бек Е.С.

Стратегии самоуправляемого обучения в высшем образовании

Концептуальные основы интенсивного обучения в высшей школе были сформулированы еще в середине XX-го века и активно развивались в дальнейшем. Основные концепции демонстрировали взаимосвязь между степенью освоения материала, развитием профессиональных умений студентов и тем, какие действия осуществляют участники обучения.

В последнее время эти концепции связывают с понятиями «компетентность» и «ответственность», которые определяют степень готовности личности к решению сложных социальных проблем. Если понятие «компетентность» достаточно широко представляется в научной литературе, обращенной к проблемам модернизации образования, то понятие «ответственность», если и используется, то чаще на уровне здравого смысла. Между тем, как показали опросы, проведенные экспертами ОЭСР в 2009 году, основными недостатками высшего образования работодатели считают *недостаток «творческой силы» и «чувства ответственности» у выпускников университетов последних лет.*

Используя понятие, которые Кэмбелл обозначил как «performance» (эффективные действия, которые соответствуют задачам организации, и которые могут быть измерены), исследователи установили, что успешная результативность специалистов определяется следующими качествами.

1. Независимостью, то есть ответственные люди могли независимо анализировать, планировать, выполнять, и оценивать собственную деятельность и деятельность других сотрудников.

2. Способностью к самоуправлению. Они могли идентифицировать различные проблемы в динамике, ставить цели и делать усилия для эффективных и этических решений.

3. Стремлением к поиску нового. Люди творческой силы искали новые решения, используя ресурсы взаимодействий и самообучения.

Проанализировав учебные стратегии, которые относят к активному обучению, эксперты установили, что наибольшим потенциалом для развития этих качеств обладают открытые, *самоуправляемые стратегии обучения (Self-Directed Learning - SDL).*

Большинство стратегий самоуправляемого обучения основываются на социокультурной теории Л.С. Выготского, разнообразных когнитивных теориях, теории личностного роста К. Роджерса и теориях развития эмоционального интеллекта, которые получили признание в последние годы. Теории эмоционального интеллекта обосновывают механизмы, связывающие «исполнительные органы» мозга и лимбическую систему, которая управляет чувствами, импульсами и возбуждениями. Исследования показали, что навыки, за которые отвечает лимбическая область, лучше всего усваиваются при высокой мотивации, упорных тренировках и наличии обратной связи. В целом данные теории доказали, что обучение является ключевым фактором для образования у человека новых нейронных связей, при этом мотивация играет в этом процессе решающую роль. Таким образом, при наличии позитивной мотивации, самоуправляемое обучение способствует целенаправленному управлению человеком собственным развитием, однако, это происходит при наличии в обучении взрослых людей трех условий:

- неудовлетворенность существующей ситуацией («текущее»);
- ясность относительно желаемого («идеал» или цель);
- ясность относительно того, что делать, чтобы перейти от текущего состояния к идеальному (этапы действия):



Несоответствие:
усилия и направление изменений

Наиболее обоснованно с дидактической точки зрения теория самоуправляемого обучения представляется в модели Ричарда Бояциса. Согласно модели Р. Бояциса, процесс самоуправляемого обучения включает в себя этапы, связанные с разрывом между желаемым и действительным. Такой тип обучения носит циклический характер. Его этапы не укладываются в гладкую упорядоченную схему, а разворачиваются в определенной последовательности, причем каждый требует определенных затрат времени и сил. В результате тренировок новые привычки со временем становятся чертами новой личности (процесс роста личности).

В большинстве случаев модели самоуправляемого обучения представляются в шесть этапов: распознавание, понимание, самооценка, практика навыков, применение в работе и последующая поддержка.

Концепции самоуправляемого обучения основываются на следующем положении - для того, чтобы происходил личностный рост в обучении важно задействовать: самосознание, самооценку, самоконтроль, такие личностные качества как уверенность в себе, открытость, адаптивность, инициативность и оптимизм. Кроме того, требуется развитие социальных навыков (способности), которые определяются управлением отношениями человека с другими людьми.

В настоящее время исследования самоуправляемого обучения в различных образовательных программах школьного и профессионального образования анализируются в рамках работы международного сообщества «International Society for Self-Directed Learning», обсуждаются на конференциях и публикуются в различных международных педагогических журналах, в частности, в журнале «International Journal Of Self-Directed Learning». Проведенный нами анализ публикаций и докладов исследователей на международной конференции по проблемам самоуправляемого обучения, позволяет сделать вывод о том, что данные стратегии исследовались с различных методологических позиций (культурологических, психологических, социальных, дидактических) на протяжении более нескольких десятков лет. Были выявлены барьеры обучения, те культурные и психологические факторы, которые определяют успешность использования этих моделей в практике среднего и высшего образования.

Специалисты в области теории образования разделили стратегии, которые относят к самоуправляемому обучению на три вида: independent learning, self – directed learning, autonomous learning. Каждая из этих стратегий имеет свое научно-теоретическое обоснование. В связи с появлением концепции «пожизненного обучения» и теорий дистантного образования, из трех перечисленных видов стратегий, стратегии SDL (самоуправляемого обучения) становятся наиболее популярными и интенсивно внедряются в программы университетского образования. В системе высшего образования эти стратегии дополняются **методами ситуационного анализа** (case study method), которые основаны на контекстном описании проблемы с позиций профессиональных ролей. Студенты самостоятельно или с участием группы анализируют ситуацию, диагностируют проблему, и представляют свои находки и решения в организуемом обсуждении. Метод ситуационного анализа характеризуется:

- 1) использованием в обучении реальных профессиональных проблем;
- 2) самостоятельным их изучением, выяснением различных точек зрения на данную проблему, сравнением различных взглядов и решений;
- 3) признанием того факта, что у людей есть право на самостоятельное решение и факт того, что одна проблема может иметь различие решений;
- 4) рассмотрением ситуации решения как сценарного процесса.

Обобщения и рекомендации, которые были сделаны на основе анализа общих закономерностей самоуправляемого обучения, можно представить выявленные особенности самоуправляемого обучения следующим образом.

- Студенты могут предпочитать различные стили обучения. SDL позволяет использовать различные индивидуальные когнитивные стили студентов.
- Субъективная для каждого студента трудность решения профессиональной проблемы влияет и на его стиль обучения. Однако не меньшее влияние оказывает и содержание учебной программы. Ввиду этого для изучения различных учебных программ необходимо использование и различных моделей самоуправляемого обучения.
- При изучении сложных тем и для поиска решения не формализованных проблем особенно важно создание комфортности обучения. Для создания чувства комфортности при использовании самоуправляемого обучения требуется раскладка задачи/объекта изучения на его более простые составные части.
- Изучение - это постепенный процесс, происходящий через ряд действий, которые не всегда инициированы преподавателем. Поэтому для организации самоуправляемого обучения значение имеет деятельность студентов в сообществе. В этом случае студенты преобразовывают информацию в знание через обсуждения, групповые дискуссии и другие подобные действия.

Для реализации данных положений в моделях самоуправляемого обучения используют **технологии экспериментального (опытного) и кооперативного обучения.**

Идея обучения на основе опыта (experiential learning) является ведущей в модели Дэвида Колба, который сформулировал ее в 80-е годы прошлого столетия. Модель Д. Колба (David A. Kolb) и его коллег из «Case Western Reserve University» предполагает цикличность обучения. Цикл обучения начинается с вовлечения обучаемого в особого рода опыт. Обучаемый рефлексировать по поводу этого опыта с различных точек зрения, пытаясь найти его значение. Исходя из результатов рефлексии, он выводит логические заключения (абстрактная концептуализация) и может добавить к своим собственным выводам теоретические конструкции. Эти выводы и конструкции направляют решения и действия, которые ведут к новому конкретному опыту.

Развивая идеи Д. Колба, английские психологи П. Хоней и А. Мамфорд описали различные стили обучения, а также разработали тест для выявления предпочитаемого стиля обучения (Honey Mumford Preferred Learning Style Test). Исследователи выделили следующие четыре стили обучения: «активисты», «мыслители», «теоретики» и «прагматики». Каждому из них присущи свои сильные и слабые стороны, свои особенности поведения, требования к процессу обучения. Люди, предпочитающие тот или иной стиль в «чистом» виде встречаются редко, но доминирующие тенденции определяют особенности учения, и реакцию человека на определенные методы обучения. При планировании обучения необходимо учитывать, что в группе обязательно будут люди, тяготеющие к различным стилям обучения. Поэтому необходимо строить занятия таким образом, чтобы заинтересовать участников в прохождении всех четырех стадий, составляющих в совокупности цикл экспериментального обучения, так как каждый этап цикла требует доминирования конкретного стиля. Одним из современных вариантов модели обучения на основе опыта является **стратегии «обучения действием»**. (Action Learning). Стратегия «обучение действием» основаны на философии обучения Р. Реванса, который вывел формулу выживания для фирмы или организации в условиях динамичного рынка: *Скорость обучения = Скорость изменений = Выживание.*

Скорость выживания определяется ростом опыта решения задач. Для того чтобы увеличить скорости требуется научить людей ставить «правильные» вопросы, ответы на которые помогают приобретать исследовательский и экспертный опыт. При этом ответы на вопросы должны согласовываться с планированием и выполнением реальных индивидуальных и коллективных действий. Для накопления опыта коллективных действий требуется кооперация. В этой связи в учебном процессе все более обращается внимание на модели кооперативного обучения.

Считается, что успешность кооперативного обучения достигается за счет взаимодействия пяти основных компонентов (Джонсон Д.В., Джонсон Р.Т., Смит).

Первый компонент – позитивная взаимозависимость.

Второй – структурированная индивидуальная ответственность.

Третий - обеспечение стимулирования студентами успехов друг друга.

Четвертый – наличие у преподавателя и студентов необходимых социальных навыков.

Пятый – обеспечение возможности всем студентам включиться в групповой процесс.¹

В кооперативном обучении комбинируются:

- методы работы в диалоге, когда участники проводят обмен информацией,
- методы дискуссии, в процессе которой осуществляется выбор между предложенными вариантами.

Кроме концепций кооперативного обучения признание получают и *стратегии коллаборативного обучения* (collaborative learning). Кроме кооперации в коллаборативном обучении значение имеет консенсус позиций и мнений. Коллаборативное обучение рассматривает само знание как консенсус. Знание - это есть нечто, что люди конструируют в процессе коммуникации. Модели коллаборативного обучения взаимоувязывают с новой концепцией управления знанием в организации. Не раскрывая особенности данной концепции, которая широко представлена в международных докладах, посвященных «обществу знаний», отметим, что данная концепция воздействовала на то, что коллаборативное обучение рассматривается, прежде всего, как динамическая модель создания новых знаний. Эффективность стратегий коллаборативного обучения исследуется в настоящее время в рамках анализа работы различных профессиональных виртуальных сообществ образовательной направленности (educational virtual communities). Исследования представляют особенности среды виртуальных сообществ, условия их воздействия на образование и технологические приемы организации направляемого обучения в этой среде.

Анализ моделей SDL, которые используют в различных программах университетского образования, позволяет также считать, что выделенные выше его особенности концентрированно проявляются при использовании в обучении *моделей симуляции*. Симуляции – это помещение людей в «фиктивные, имитирующие реальность ситуации», с целью обучения или получения оценки проделанной работы.

Качественная симуляция включает три структурных компонента.

1. Хорошо продуманная модель профессиональной среды. Модель, как структурный компонент симуляции предлагает ключевые варианты типов поведения и взаимодействий с другими людьми.

2. Сценарий процесса симуляции направлен на развитие интуиции, поиска альтернативного нестандартного пути решения проблемы.

3. Для учебной симуляции требуется ментор (наставник), который должен уметь использовать *скэффолдинг* (scaffolding), основной характеристикой которого является *«угасающая помощь»* в ходе организации самостоятельной работы студентов.

В зарубежной дидактике «скэффолдинг» используется как метафора, описывающая особый тип процесса инструктирования, который имеет место в ситуациях взаимодействия преподавателя (или другого более осведомлённого источника) и студентов по решению учебных задач. «Угасающая помощь» со стороны преподавателя в начале обучения может быть частой и содержательной, а к завершению курса значительно уменьшается или вообще отсутствует. В зависимости от вида симуляций, ментором может быть не только человек, но и компьютер (виртуальный ментор).

Структурные компоненты симуляции.

Компоненты	1. Модель	2. Сценарий	3. Ментор
Направленность действий	Специфика профессиональной среды и действия в данной среде	Преодоление критических ситуаций, ошибок	Студент
Функция преподавателя	Установление динамично развивающихся связей между составляющими процесса обучения	Создание обучающих ситуаций, которые провоцируют студента на ошибку	Сопровождение студента, оценка необходимости своевременной помощи (скэффолдинг,

¹ Центр кооперативного обучения (Cooperative Learning Center, University of Minnesota), сайт www.co-operation.org

			«угасающая помощь»)
--	--	--	---------------------

Выделяют три основных типа обучающих симуляций.

1. Симуляции, развивающие быстроту ответной реакции.
2. Симуляции, помогающие развить способность решать профессиональные задачи.
3. Симуляции, направленные на выработку способности оценивать информацию и соответственно распоряжаться ею.

Контроль и технологии оценки встроены в инструментальные средства симуляций и являются отображением эффективности обучения. На основе моделей симулятивного обучения создаются имитационные игры (Simulation Game). Понятие *имитационная игра* нашло свое распространение как общее понятие для многочисленных стратегий обучения, включающих в себя игровые элементы. Сюда входят такие понятия как конфликтные игры, игры для принятия решений, деловые игры, компьютерная имитация на базе деловой игры и др. Симулятивные игры комбинируют игру и будущее (компетенцию, кооперацию, норму и игроков) с оцениванием прогнозом будущего развития событий. Основополагающие предпосылки для игры как способа обучения присутствуют в тех случаях, когда обучающиеся имеют возможность принимать решения на периоды модели протекания времени и проверять последствия решений на основе количественных и качественных результатов периода. Ввиду этого разработка технологии игры взаимосвязана с выделением периодов принятия решений и их оценивания.

В целом можно сделать вывод:

Стратегии самоуправляемого обучения становятся обязательным структурным компонентом современных моделей высшего образования, они дополняются различными видами инновационных моделей и технологий обучения, среди которых особенно выделяют отработанные в научном и практическом плане экспериментальные модели обучения, модели стратегического учебного партнерства и симулятивные игры.

Использованная литература и интернет источники:

1. Лайл М. Спенсер-мл. , Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер. с англ. М: НРРО, 2005. - 384 с.
2. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: методические рекомендации для профессорско-преподавательского состава / Б.В. Авво, А.А. Ахаян, Е.С. Заир-Бек, В.А. Комаров, Н.В. Гороховатская. Т.Г. Феофилова, Н.М. Федорова, Н.Ю. Сосунова. СПб. Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 2008 г. – 107 с.
3. Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: Материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 22-23 апреля 2009 г.) / под ред. Н.Д. Корчальной, И.Е. Осипчик. - Минск: Изд. центр БГУ, 2009. - 348 с.
4. International Journal of Self-Directed Learning. Volume 4, Number 1. Spring 2007.
5. Modernising vocational education and training. Cedefop Reference series Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009.
6. Материалы конференций на сайте Европейского центра развития профессионального образования (Cedefop). URL: <http://www.cedefop.europa.eu> (дата обращения: 16.10.2009)
7. Материалы конференций на сайте «International Society for Self-Directed Learning». URL: <http://www.sdlglobal.com> (дата обращения: 24.11.2009)

Марков А.П.

Конфликт инструментальной и гуманитарной составляющей образования как фундаментальная проблема педагогики

Как известно, образовательные модели эффективны в том случае, если, во-первых, их философия основывается на ценностях национальной культуры; во-вторых, приоритеты формируются с учетом наиболее актуальных для личности и общества проблем; в-третьих, учебно-педагогический процесс строится с учетом новейших достижений в области технологии передачи и усвоения информации. Анализ публикаций последних лет, посвященных проблемам

реформирования высшего гуманитарного образования, дает основание предполагать, что в обозначенной выше системе условий основное внимание уделяется вопросам технологической оснащенности образовательного процесса. Более того, в тематике многочисленных конференций, круглых столов и публикаций по проблемам педагогики расширяется удельный вес терминов псевдо-инновационного характера, способных вызвать у сторонников традиционной методологии чувство интеллектуального аутсайдерства, отставания от стратегической линии развития педагогической мысли.

Эту тенденцию можно объяснить упрощенным представлением о сущности образования, которую сводят, в основном, к профессиональной подготовке специалиста. На самом деле образование в «человеческом» измерении – это процесс и результат формирования целостного «образа» личности. По отношению к отечественной культуре гуманитарное образование выступает важнейшим механизмом трансляции ценностей, норм, идеалов и смыслов бытия, способом воспроизводства специфического «национального мира», отличающего данную культурную систему от всех других.

На наш взгляд, основная проблема образования (и прежде всего гуманитарного) состоит в растущем разрыве: с одной стороны, собственно образования, которое призвано сформировать личность «по образу и подобию» своей культуры, заложить духовный фундамент последующих профессиональных инноваций, с другой – обучения, ответственного за технологический блок подготовки специалиста.

Любая деятельность в качестве мировоззренческого основания имеет определенную систему ценностей и норм, которые определяют меру ее социальной значимости, характер целей и набор используемых средств. Однако в образовательной деятельности с каждым годом все более заметным и острым становится противоречие между ценностно-нормативной и технологической составляющей профессиональной деятельности специалиста. Технологический блок в образовании совершенствуется вне духовно-нравственного пространства отечественной культуры, инструментальные цели все активнее вытесняют моральные ценности, помещая профессиональную деятельность человека в свободную от нравственности зону. А, как известно, технология сама по себе не гарантирует культурно-оправданные результаты, она в равной мере может творить как добро, так и зло. Это, прежде всего, актуально для маркетинговых и социально-культурных технологий, онтологический статус которых проявляется в двух плоскостях: как разновидность социально-практической деятельности они направлены на изменение или создание социальных отношений и структур, на поддержание их функционирования; как вид культурной практики они предполагают создание и продвижение ценностей, смыслов, образцов и стилей поведения. В этом качестве они включают элементы психотехнических и антропных практик, направленных на изменение психики и ее компонентов².

Развитие инструментальной составляющей без учета общекультурного контекста характерно, прежде всего, для системы подготовки специалистов маркетинговой группы (реклама, PR, избирательные технологии) – в реальной практике их профессиональная самореализация осуществляется, как правило, вне ценностно-нормативного пространства отечественной культуры. Нередко условием востребованности и социального признания такого рода специалистов становится отрицание, разрушение исторически сложившихся нравственных устоев. Журналистские практики и избирательные технологии девальвируют демократические ценности, разрушая общественную солидарность. Современная реклама, эксплуатируя культурную символику для достижения своих инструментальных целей, размывает смысловое поле языка. Основным критерием успешности здесь становится манипулирование сознанием аудитории во имя главной цели – включение в систему потребления товаров, услуг, имиджей, максимизация прибыли производителя (рекламодателя, заказчика, инициатора проекта). Интернет, СМИ стали местом и формой публичной презентации интимного. Снятие табу

² К антропной деятельности относят: обучение, воспитание, информацию и пропаганду, к психотехнической – разнообразные медитативные упражнения, тренинги собственных психических функций и проч. – См.: Розов Н.С. Помологический синтез теоретических знаний об истории и культуре (проект интеллектуальной стратегии). \В диапазоне гуманитарного знания. К 80-летию профессора М.С.Кагана. – СПб, 2001. – С.76.

разрушает институт стыда – то, на чем держится вся современная культура³. И дальнейшая экспансия манипулятивных практик неизбежна, поскольку для завоевания аудитории требуются все более сильные раздражители, способные прорвать психологическую блокаду уставшего от информационного насилия потребителя, вызвать у него шок, ввести в трансное состояние⁴. В такой ситуации система отечественного маркетингового образования также вынуждена развиваться вне аксиологического поля российской культуры, которая в своей глубинной сущности содержит этический идеал Нагорной, проповеди Христа – с его ценностями любви, нестяжательства, смирения, принятия страдания как неотъемлемой части бытия.

Таким образом, растущий конфликт гуманитарного и инструментального векторов в образовательной деятельности существенно модифицирует классическую модель образования как социально-культурного института, изменяя его функции, приоритеты, результаты. Если ранее модель образования (и прежде всего гуманитарного) укладывалась в формулу «ценности – цели – знания – методы», то сегодня первая и фундаментальная составляющая этого процесса ликвидирована. И технологическое давление на образовательную группу дисциплин будет расти. В итоге обнаруживается любопытный парадокс: человек образованный, укоренный в духовном пространстве собственной культуры не может быть успешен в этом мире – он просто не сможет конкурировать с аморальными и безжалостными функционерами.

Причины дисбаланса гуманитарной и инструментальной составляющей современного образования носят системный характер.

Во-первых, значимость технологической оснащенности современного профессионала возрастает в ситуации усиливающейся международной конкуренции, вызванной процессами глобализации. Образовательные институты вынуждены реагировать на масштабные изменения социокультурной ситуации, приводя в соответствие содержание и формы образовательной деятельности. Формируется всемирное хозяйство как целостный организм, углубляется международное разделение труда, интенсифицируются культурные связи и т.д. При этом глобализация корректирует функции и цели образования, меняет профессионально-квалификационную модель специалиста, стержнем которой становятся принципы эконоцентризма и утилитаризма⁵.

Однако глобализация породила и серьезные проблемы, для решения которых современная цивилизация пока не выработала соответствующей методологии и эффективного инструментария. В частности, растет разрыв между развитыми и развивающимися странами – по экономическим, социально-культурным и иным параметрам. Космополитизация массовой культуры вступает в противоречие с национальными традициями и обычаями народов, разрушает национально-культурную идентичность. В результате расширяется зона межэтнических, межкультурных и межрелигиозных конфликтов: экспансии Запада сопротивляются народы развивающихся регионов; растет стихийный протест и в странах Западной Европы – в форме антиглобалистских движений, возрождающихся фашистских идеологий.

Идеологи глобализации интенсивно ищут средства минимизации возможных социально-культурных проблем и конфликтов. Не случайно на очередном Всемирном конгрессе социологов много выступлений было сконцентрировано вокруг проблем, в той или иной

³ Вл. Соловьев стыд, наряду с жалостью и благоговением, рассматривал в качестве фундаментальных признаков человека.

⁴ Антагонизм маркетинговых технологий и образовательной сущности высшей школы – частное проявление более общего и острого конфликта современности: противостояния культуры (для которой институт образования является важнейшим условием преемственности) и цивилизации, где главным инструментом является успех, достигаемый инструментальной мощью человека. Это наглядно демонстрирует сегодняшнее состояние умов американского общества – по сути, маркетингу удалось сломать хребет американской ментальности, сформировавшейся на базе протестантской трудовой этики и закалившейся в эпоху Великой депрессии, пережить которую удалось на основе культуры самоограничения, здравого смысла и упорного труда.

⁵ В частности, в странах-лидерах глобализации постоянно растет численность инженерного персонала и специалистов, занятых в научных исследованиях и экспериментальных разработках. Например, в США с 1970 по 2000 г. количество таких специалистов увеличилось на 80%, в ФРГ – на 90%, в Японии – на 120%.

степени имеющих отношение к процессу и результатам формирования нового мирового порядка: глобализация и социально–культурные травмы; глобализация и маргинальность; методология и технологии перехода традиционных обществ к постиндустриальной стадии и т.п. Пожалуй, впервые так откровенно была провозглашена концепция творения мира *словом* – неоднократно высказывалась мысль о том, что социально–гуманитарные науки (и соответствующие профессии) обязаны взять на себя идеологическую миссию, т.е. творить словом Новый Мир⁶.

Во-вторых, неостребованность в системе образования его гуманитарной составляющей обусловлена целенаправленной государственной политикой последних лет, «работающей» на приведение отечественных образовательных моделей в соответствие с «международными стандартами».

Действительно, в моделях западноевропейской (и особенно американской) высшей школы национально–культурный блок сведен к минимуму. Это связано с интенсивными интеграционными процессами в Западной Европе, утверждением в культуре либеральной парадигмы, а также усилением в проекте глобализации его культурно–политической составляющей. Современный мир начинает осознавать опасности глобализации, в частности, страны Западной Европы предпринимают некоторые попытки укрепления социально–культурной базы образования, технологической привязки профессий к основам национальной культуры. В частности, на одном из ежегодных совещаний Министры культуры стран ЕС признали: сегодня идет «культурная война», где основным мировоззренческим агрессором выступают США, навязывающие миру не только свои товары, но и образ жизни, мышления, тип поведения, утверждая в качестве основного принцип рентабельности и выгоды. Эта страна несет ответственность за то, что современный человек оказывается вне культуры и все в большей степени становится *homo economicum*. Американизация, воспитывая плоско–рационалистическое мышление, меняет смысл человеческого бытия и в конечном счете искажает гуманистический смысл европейской культуры.

В-третьих, минимизация образовательных функций гуманитарного блока становится следствием экспансии «модных» гуманитарных концепций, теорий и парадигм, активно внедряемых в учебный процесс и разрушающих целостность и конструктивную направленность дисциплин социально–гуманитарного цикла. Сегодня образование подвергается атаке не только со стороны технологической составляющей – его человекотворческую основу разрушает постмодернистская философия и соответствующая система ценностей, которая расширяет свою социальную базу, в том числе и в профессорско–преподавательском корпусе. Постмодернизм – это одна из немногих философских концепций, которой удалось придать своим базовым ценностям публичное признание и технологически встроить их в современный культурно–символический и социальный мир. Как известно, социальная философия постмодернизма строится на принципе деконструкции мира, трактуя последний как текст культуры с несогласованными и взаимоисключающими смыслами и замыслами. Деконструкция предполагает дискредитацию целого, которое есть лишь замаскированный хаос элементов. Внутри такой модели стирается грань между виртуальной и актуальной реальностями, современный человек в потоке информационных фантомов все более утверждает в мнении, что не только «все дозволено», но и «все возможно». Нравственности противопоставляется нигилизм, который должен быть «не пафосом, а иронией» – в такой форме он лучше достигает своих разрушительных целей⁷.

Постмодернизм ликвидировал «гносеологического субъекта» – носителя нормативного сознания и творца общеобязательных истин: поиск истины теряет смысл, ибо есть только субъективная правда. Задача аналитика – сбросить маску системности, обнажить рассогласованность элементов. Деконструкция здесь предполагает разрушение бинарных

⁶ Но влияние глобализации на корректировку образовательных моделей осуществляется не только через формирование глобальных хозяйственных систем, но и посредством целенаправленной культурной политики, приоритетом которой является культурная унификация мира.

⁷ Парамонов. Б. Парамонов, Б. Конец стиля. М., СПб., 1997. – С.72.

оппозиций (формально–логических, мифологических) и выравнивание ее членов⁸. Акцент философской рефлексии переключается с категорий гармонии, порядка, истины, добра, утверждая отрицательные элементы оппозиции – безобразное, хаос, ложь, зло, которые и есть подлинные агенты мировой динамики⁹.

Расширение в группе социально-гуманитарных дисциплин тематики с доминированием «деструктивной онтологии» происходит в результате идеологического «давления» глобальных проектов. В социально–культурном плане цель глобализации состоит в установлении «нового мирового порядка», новой мировой религии, а в конечном счете – создание Мирового Правительства как единой системы управления. Идеологи глобализации не скрывают, что для достижения этих целей необходимо существенно изменить традиционную систему ценностей, а именно: осуществить космополитизацию и деиндивидуализацию человечества, разрушить национально–культурную самобытность, ослабить роль национальных языков, уничтожить базовые ценности, сложившиеся в рамках мировых религий. Человеческий идеал глобалистов – новый кочевник, «турист», который всюду чужой и одновременно всегда «у себя», так как по–настоящему он ни с чем не связан¹⁰. В профессиональном плане это высококвалифицированный технолог, который одинаково успешен в любом социокультурном контексте. По сути, речь идет о том, чтобы утвердить в глобальном масштабе новое мировоззрение, новый этический идеал, основу которого составляют три группы ценностей: свобода и автономия человека; материальные блага и потребительство; гедонизм и культ чувственных наслаждений. Нетрудно увидеть, что «новое» мировоззрение представляет собой вернувшийся из далекого исторического прошлого языческий тип культуры, который концептуально противостоит этическому идеалу, сложившемуся в рамках мировых религий и утверждающему ценности духовности, аскетизма и социальности.

Сегодня основной полигон формирования человека «нового типа» – образовательные учреждения (прежде всего средняя школа и различного рода негосударственные образовательные учреждения, финансируемые международными фондами и структурами). Ситуация усугубляется тем, что у развивающихся государств нет ресурсов для противодействия глобализаторской экспансии – и прежде всего в силу их экономической отсталости (в частности, ежегодные расходы на образование на 1 жителя в развитых странах – около 900 долл., а в развивающихся странах – менее 40)¹¹.

На культурном пространстве развивающихся стран действуют и другие агенты влияния, продвигающие и утверждающие новый ценностно–нормативный идеал личности. В частности, каналом обработки сознания масс является реклама, эффективность которой многократно усиливается за счет коммуникационных ресурсов СМИ. Современная реклама не продвигает товары и услуги. Она становится мощным средством геополитики, формируя определенный тип мировоззрения и мировидения, элементом которого является программируемое потребительское поведение. Агентом культурной политики выступают различные Международные

⁸ Панарин А.С. Постмодернизм и глобализация: проект освобождения собственников от социальных и национальных обязательств. Вопросы философии, 2003, №6. – С. 23

⁹ «Деконструкция» постмодернизмом все новых и новых областей научного знания сходна по своему воздействию на социальную науку и философию с действием бубонной чумы на захваченные ею города и села. - См.: Розов Н. С. Помологический синтез теоретических знаний об истории и культуре (проект интеллектуальной стратегии). //В диапазоне гуманитарного знания. – С.76.

¹⁰Сегодняшний «кочевник» беззаботно функционирует в атмосфере изобилия благ, в супермаркетах, под прессом рекламы и маркетинга, он живет «на великом базаре», где все продается и покупается, господствует бешеная, все ускоряющаяся карусель предлагаемых благ и услуг. Без корней и памяти, без идентичности и истоков, в потоке вождельных удовлетворений он поклоняется одному богу – Его Величеству Потреблению. – См.: Моравский С. Образ культуры на переломе веков. //В диапазоне гуманитарного знания. – С. 364.

¹¹ Международные фонды активно финансируют разработку, публикацию и внедрение учебных пособий и курсов, утверждающих оккультизм, гедонизм, потребительство. Через организацию различных факультативов и курсов осуществляется раннее половое просвещение, формируется терпимое отношение и даже в некотором смысле ценность сексуальных девиаций. Иногда под флагом толерантности и лозунгом свободы альтернативных форм сексуального поведения идет откровенное разращение детей.

общественные объединения и движения, вовлекающие в свой состав огромное число людей¹². Существенную роль в утверждении идеологии глобализма играют религиозные организации, исповедующие нетрадиционные культы и обладающие огромными финансовыми и технологическими ресурсами. По данным ООН, в 2000г. в мире было 6000 международных негосударственных организаций, большинство из которых действует на религиозной основе. Основная площадка их деятельности – школы¹³. Сегодня идет масштабная кампания – целое миссионерское нашествие на систему образования организаций, исповедующих различные варианты оккультизма и теософии. Они внедряются в школы под прикрытием благотворительных акций, под видом образовательных инициатив, психотерапевтической или оздоровительной деятельности. Однако по существу деятельность большинства из них имеет деструктивную, асоциальную и антигуманную направленность¹⁴.

Важнейшим условием оптимизации мировоззренческой и технологической составляющей современного образования является реабилитация аксиологической базы образовательного процесса – и прежде всего за счет существенного повышения роли гуманитарных дисциплин, участвующих в формировании национально-культурной идентичности личности. Ценностно-нормативный уровень проявляется и реализуется через системное и целостное самоопределение специалиста, понимание того, кто ты – в профессиональном, социальном, культурном, личностном плане; во имя чего и какими средствами будешь осуществлять вмешательство в тонкие ткани социокультурной (психологической, духовной) реальности.

Задача-минимум гуманитарно-образовательного блока - «встроить» в структуру личности будущего специалиста нравственный запрет на манипулирование другим человеком с

¹² В частности, только в США более 20 тыс. организаций (научных, политических, религиозных, философских), работающих прямо или косвенно на идеологию глобализма. К наиболее известным относятся такие религиозные организации как «Дети Бога», «Союз христианских школ», «Церковный университет», «Теософское Движение», «Эзотерическая философия», проповедующие оккультизм, индуизм, буддизм, свободную любовь, методы и технологии модификации и контроля сознания. Ценности глобализма утверждают многие экологические организации (в частности, «Гринпис», «Международная амнистия»), движения политической направленности (партия «Новой Эпохи», «Новая организация американской революции», «Всемирные граждане», «Всемирный Парламент»). Наиболее влиятельной силой является теософское и оккультное движение «Нью-Эйдж», насчитывающее более 20 млн. членов (среди которых немало богатых, высоко образованных и преуспевающих людей). Его цель – преобразовать личность и подготовить приход Христа «новой эпохи», а в итоге – установить «новый мировой порядок» и новую мировую религию. В качестве средств рассматривается весь арсенал современной цивилизации: массовая поп-культура, шоу-индустрия, наркотики, реклама. «Нью-Эйдж» открывает свои университеты, фонды, центры, организует на базе известных университетов курсы и семинары, психокультурной основой которых является медитация, йога, дзэн-буддизм, оккультизм. Его инструкторы работают в отделах маркетинга всемирно известных корпораций и компаний, определяя стратегию рекламных кампаний и PR, и прежде всего с точки зрения их антропоцентрических параметров.

¹³ Один из идеологов оккультного движения так сказал о цели их внедрения в школу: «Я убежден, что борьба за будущее человечества должна быть начата и выиграна в классах школ учителями, которые правильно понимают свою роль провозвестников новой эры. Школьные классы должны стать ареной конфликта между гниющим трупом христианства и новым сознанием». Причем, эксплуатируется повышенный интерес педагогов к духовно-нравственной проблематике, который возрос в ситуации ценностного и духовного вакуума последнего десятилетия. По существу многое из того, что происходит на площадке сегодняшней школы, представляет угрозу душевному здоровью нации. Ф.М. Достоевский в «Дневнике писателя» высказывал мысль о том, что не русская армия победила Наполеона, а школьный учитель. К сожалению, сегодня наш учитель проигрывает битву за умы и души наших детей.

¹⁴ Например, последователи учения Рерихов, действуя под эгидой светских культурно-образовательных или благотворительных общественных организаций, почти открыто претендуют на роль новых идеологов российского образования. И проблема здесь состоит в том, что у педагогов нет духовного иммунитета, способного различать и идентифицировать «мировоззренческий вирус». Все помнят ажиотаж вокруг новаторских методов и личности педагогического кумира 80-х Амонашвили. В 1999 году преподаватели Московской Духовной Академии и Семинарии подписали коллективный отзыв на его учебник «Школа жизни», в котором убедительно показаны истоки предлагаемого учения, коренящиеся в практике тоталитарных сект. Вывод рецензентов: книга опасна для духовно-психического здоровья и учащихся, и самих учителей. И количество такого рода учебных пособий катастрофически растет. Их названия привлекательны, например, «Искусство мыслить», «Школа глубинного самосознания», «Искусство быть и стать человеком». Школы, по сути, превращаются в центры оккультной пропаганды. – См.: Кураев А. Уроки сектоведения. – СПб, 2002г.

помощью специального знания и умений ради достижения спорных либо откровенно негуманных целей. Владение манипулятивными технологиями дает специалисту в области социально-культурных коммуникаций значительный ресурс воздействия на сознание аудитории, при этом результаты такого воздействия, не отягощенные нравственным выбором личности, могут иметь негативные последствия. Поэтому для социально-гуманитарных технологий чрезвычайно актуально, чтобы они базировались на определенном мировоззренческом фундаменте личности. Важно не только уметь, но и осознавать возможные риски и негативные последствия используемых практик. Нормативный пласт культуры определяет и характер видения тех проблем, которые решает специалист в рамках своей профессиональной компетенции, и цели деятельности, которые фиксируют нормативные параметры ситуации и имеют культурно (нравственно, мировоззренчески) обусловленный характер.

Формирование ценностно-нормативного уровня в рамках учебного процесса осуществляется, преимущественно, на материале гуманитарных дисциплин, образовательная миссия которых – представить отечественную культуру как духовную целостность, заложить мировоззренческий фундамент, на котором будут выстраиваться различные культурные технологии и практики. Именно гуманитарный образовательный блок способен востребовать потенциалы отечественной культуры, выполнить функцию «зеркала», в котором молодой человек должен увидеть, узнать, понять и принять свою национально-культурную природу.

Следует отдавать себе отчет, что экспансия идеологии глобализма неизбежна, как и неизбежно наращивание в образовательных практиках технологической составляющей. Поэтому в такой ситуации задача образовательных учреждений состоит в том, чтобы привести в соответствие гуманитарную и технологическую составляющую образования, минимизировав тем самым возможные риски и негативные последствия социокультурного характера. Для этого специалисту в рамках образовательного учреждения необходимо помочь самоопределиваться не только в профессиональном, но и в духовно-нравственном плане, понять для себя смысл своей профессиональной деятельности, ее высшие приоритеты и ценности, границы и возможности. При этом в качестве критерия оценки соответствия профессиональной деятельности подлинному призванию следует рассматривать не столько социальный успех, понимаемый как высокая зарплата и продвижение по службе, сколько способность профессии формировать личность ее субъекта, возвышать человека в нравственном и духовном отношении.

Дулин Ю.Н.

Компетентностная модель профессии менеджера для целей интенсивной профессиональной подготовки

В научной литературе, приводятся достаточно чёткие определения профессии, указывающие на то, что профессия представляет определенный вид трудовой деятельности, возникающий в процессе общественного разделения труда и требующий для его выполнения определенных способностей, специальных профессиональных знаний и практических навыков. Профессия предопределяется характером создаваемого продукта, используемых орудий и специфическими условиями производства в отрасли. Специальность представляет собой подвид профессии, что определяется дальнейшим разделением труда в рамках одной профессии.

Описание профессий, специальностей и основных требований, которые они предъявляют к человеку, его психофизиологическим качествам, а также выявление факторов, обуславливающих успешность или не успешность деятельности человека, удовлетворенность ею является объектом профессиологии. Одной из основных отраслей профессиологии, является профессиография, которая с помощью производственной педагогики, решает задачи по разработке профессиограммы - документа, содержащего основные профессиональные требования, на которые должно быть ориентировано развитие профессиональных качеств человека в ходе овладения им профессией или замещения должности.

Профессиограмма обычно описывает профессиональные требования в форме модели. Разработка модели профессии сложна и в многочисленной научной литературе указывают на то,

что с одной стороны, профессиональные требования многогранны, а с другой стороны, что профессия выступает как признак, характеризующий: во-первых, принадлежность человека к определённому роду деятельности, во-вторых, отличия человека одной профессии от человека другой профессии, в третьих, как полифункциональная реальность, имеющую сложную многоаспектную природу (технологическую, экономическую, педагогическую, медицинскую, психологическую и другие).

С помощью технологических характеристик описывают: предмет труда, и что является предметом труда специалиста, что является целью деятельности, должность и характеристики рабочего места, методы и средства осуществления трудовой деятельности, характеристику рабочего времени, возможные ошибки в деятельности, причины их и последствия данных ошибок.

С помощью экономических характеристик описывают: перечень организаций, где востребована профессия, спрос на профессию на рынке труда, перспективы трудоустройства, уровень оплаты труда и льгот.

Педагогические характеристики описывают: требования к профессиональному образованию, специализации, статус диплома и вуза, перечень компетентностей соответствующей профессии и квалификации.

Медицинские характеристики и психологические характеристики описывают: уровень нагрузки и наличие неблагоприятных условий труда, черты характера, уровень ответственности, состав существующего коллектива, нежелательные привычки.

Основным документом для профессиональной подготовки в вузе является Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования. Действующий государственный образовательный стандарт профессиональной подготовки менеджеров подвергается систематической критике. Опубликован проект нового федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения по направлению подготовки «Менеджмент». (1). Данный проект позиционируется авторами, как комплексная федеральная норма качества высшего образования по направлению подготовки «Менеджмент», уровню бакалавр и магистр и реализующий компетентностно-ориентированный подход.

В проекте стандарта зафиксированы термины: «компетенция, компетенции, компетентность». Попытка определения - какой же профессии менеджера с квалификацией «бакалавр» учит проект профессионального стандарта, с помощью технологической, экономической, педагогической, медицинской и психологической характеристик показала следующее.

По технологическим характеристикам предлагаемого проекта стандарта:

1. Предмет труда, объект труда и продукт управленческого труда – не определены.
2. Цель деятельности – не определена.
3. Должности – не определены. Вместо должности указывается, что выпускники работают как исполнители младшего уровня, в различных службах аппарата управления организацией.
4. Характеристики рабочего места - не определены.
5. Методы и средства осуществления трудовой деятельности - не определены.

В проекте стандарта приводятся виды профессиональной деятельности выпускников - производственно-технологическая; расчетно-проектная в сфере выполнения проектов, обеспечения технологических циклов и реализации программ; аналитико-исследовательская; инженерно-экономическая; маркетинговая; диагностическая; аудиторская, оценочно-аналитическая; образовательная; коммерческая, предпринимательская, информационная. Виды профессиональной деятельности уточняются «Задачами профессиональной деятельности».

По экономическим характеристикам предлагаемого проекта стандарта:

6. Перечень организаций, где востребована профессия. Указано, что возможными будущими местами работы выпускников являются практически все организации, начиная от государственных, до коммерческих и некоммерческих.
7. Спрос на профессию на рынке труда, перспективы трудоустройства – не указаны.

Вместо этого указываются объекты профессиональной деятельности – различные организации действующие в структуре социально-экономического развития общества и производства. Также к объектам профессиональной деятельности отнесли – управленческие решения и иные результаты управленческой деятельности в форме документов и процессов организации работ с ними, материальные и нематериальные системы для осуществления технологических процессов управления, документная информация и т. д.

8. Уровень оплаты труда и льгот – не указывается.

По педагогическим характеристикам предлагаемого проекта стандарта:

9. Требования к профессиональному образованию. Указывается на наличие высшего профессионального образования по направлению подготовки «Менеджмент», квалификация «Бакалавр», государственную аккредитацию вуза и лицензию на специальность.

10. Цель профессиональной подготовки бакалавра - усвоение основ гуманитарных, естественно-научных, социальных, экономических, математических и организационно-управленческих знаний, формирующих базовую программу современного управленческого образования, и освоение комплекса основополагающих компетенций менеджера, который необходим для подготовки специалиста-исполнителя, конкурентоспособного на рынке труда, эффективно осуществляющего взаимодействие в профессиональной среде, обладающего социальной мобильностью и пользующегося устойчивым спросом в среде работодателей.

Цель воспитания личности - формирование социально-личностных качеств, способствующих укреплению нравственности, развитию общекультурных потребностей, творческих способностей, социальной адаптации, коммуникативности, толерантности, способности к диалогу, настойчивости в достижении цели, выносливости и физического здоровья.

11. Перечень компетентностей определён и представлен как результат освоения основной образовательной программы подготовки. Бакалавр должен обладать следующими компетенциями:

а) универсальными: общенаучными (ОНК), инструментальными (ИК), социально-личностными и общекультурными (СЛК).

б) профессиональными (ПК): должностными (ПДК), общепредметными (ОПК), предметными (ПРК), предметно-специфическими (ПРСК), кросс-функциональными (ПКК) - ПКК1, профильными (ЛПК), профессиональными специальными (ПСК).

Приведённые компетенции детализированы. Проект образовательного стандарта структурирует основную образовательную программу учебными циклами: Б1, Б.2, Б.3, Б.4, Б.5. Каждый учебный цикл содержит проектируемые результаты в форме «знать» - общие основные положения, категории, концепции, тенденции, основы теорий и т.д., «уметь» - применять основные теории и концепции, «владеть» - основными управленческими функциями, приёмами и методами решения и т.д. По присвоенному коду компетентности определяется перечень учебных дисциплин и учебные циклы, в ходе изучения которых у обучающегося должны сформироваться обозначенные компетентности как результаты и в форме «знать – уметь - владеть».

По медицинским и психологическим характеристикам предлагаемого проекта стандарта:

12. Характеристики профессии менеджера не определены. В проекте стандарта описываются образовательные условия в вузе, требования к преподавателям и обучающимся.

Таким образом, выяснение и описание модели профессии менеджера с квалификацией «бакалавр», «магистр» по проекту профессионального стандарта как полифункциональной реальности, с помощью технологических, экономических, педагогических, медицинских и психологических характеристик имеют ограничения, которые носят системный характер и складываются из следующего.

1. Использование не устоявшихся терминов «компетенция» и «компетентность».

Используемые термины «компетенция» и «компетентность» включают в себя и предполагают, что компетенции и компетентность являются теми причинами (факторами),

которые определяют и эффективную работу, и поведение человека в процессе выполнения задач в пределах данной организации, и выполнение правильной социальной роли и то, что может продемонстрировать специалист, а также готовность к применению. Данные определения больше обобщают почти все определения, которые встречаются в научной литературе: тут и способность применять знания, умения, навыки, и совокупность личностных качеств специалиста, проявляющиеся в обеспечении и готовности к успешной профессиональной деятельности. Обобщили - американский и европейский подходы, где в одном случае, это компетенция представляет собой требования как к специалисту (человеку) и его возможностям и в другом случае, это требования к исполнению работы (вне зависимости от человека).

Как объясняет в своей работе В.И. Байденко (2), если в западноевропейской системе профессионального образования и подготовки принято выражение *«обучение на основе компетенций»*, то в российском профессиональном образовании и профессиональной подготовке укоренился термин *«компетентностный подход»*. В качестве основы для различных педагогических разработок он предлагает использовать западноевропейское определение компетенций, которое включает в себя «знание и понимание, знание как действовать, знание как быть». Компетенции в данном определении, представляют собой сочетание характеристик относящихся к знанию, к позициям, навыкам и ответственностям, которые описывают уровень или степень, до которой специалист способен реализовывать эти компетенции. В той же работе (2) ссылаются на Ю. Г. Татура, который указывает на то, что следует различать компетенции и личностные качества человека. Об этом свидетельствует и научная литература, посвящённая изучению компетенций. Так указывают, что исследования, проводимые в области компетенций А. Дэвидом МакКлелландом (David McClelland) и последователем Ричардом Боятцисом (Richard Boyatzis) (3), были сосредоточены на поиске эффективного поведения и результатов работы успешных менеджеров, которыми не обладал и не мог показать среднестатистический менеджер. Отмечают, что при этих исследованиях присутствовала заинтересованность в поиске и дифференциации поведения, результатов успешной работы в зависимости от наличия тех или других компетенций. Таким образом, в перечень компетенций, дополнительно включили компетенции действия и мотивацию, которые обеспечивают достижение успешных результатов работы через способность применения знаний и умений, поведение, которым и отличаются успешные менеджеры.

Вместе с тем, внутренняя мотивация менеджера, в соответствии с которой он совершает действия и поступки никак не может входить в компетенции, которым можно научить. Компетенция, это возможность, описание того, что может или с какой работой должен справляться специалист, но не обязательно делает и необязательно справляется на должном уровне. По нашему мнению, компетентность отражает не столько уровень владения совокупностью компетенций и степень готовности к применению знаний, умений, навыков, сколько реальное их применение, реальную успешность поведения, реальную конкурентоспособность. Для профессиональной подготовки специалистов менеджеров это имеет принципиальное значение.

На рынке профессионального труда была выявлена и отчетливо сформулирована следующая проблема: в профессионально подготовленных специалистах недостатка нет, но есть острый недостаток в компетентных (хороших) специалистах. Оба эти понятия – профессионально подготовленный специалист и компетентный (хороший) специалист не покрывают друг друга. Наличие и сложность разрешения приведённого противоречия для профессиональной подготовки таких специалистов менеджеров очевидна. Выпускник, профессионально подготовленный по образовательному стандарту, будет считаться как компетентный и квалифицированный (получивший диплом, диплом с отличием, сертификат, свидетельство и т.п.), но может не быть таковым в реальной профессиональной деятельности. В рекрутинге, профотборе эта проблема решается с помощью оценки важных личностных характеристик, но совсем другое дело обеспечить развитие этих качеств в ходе профессиональной подготовки.

Можно ли в рамках профессиональной подготовки научить компетентности (обеспечить становление компетентности специалиста)? Spenser & Spenser рассматривают этот вопрос в виде

модели айсберга, где знания и навыки, которым сравнительно легко научить, составляют его видимую часть, тогда как личностные черты, мотивы и Я-концепция скрыты "под уровнем моря", имея в виду, что их очень трудно развивать в процессе обучения. Для формирования необходимых личных качеств у будущих специалистов в ходе профессиональной подготовки необходимо разработать и использовать дополнительные и другие подходы профессиональной подготовки.

2. Отсутствие таких важнейших характеристик профессии как: предмет труда, объект труда и продукт управленческого труда. Цель деятельности менеджера. Примерный перечень должностей и характеристики рабочего места (исполнитель младшего уровня не является должностью). Перечень организаций, где востребована профессия и спрос на профессию указывается настолько широким, что создаётся иллюзия гарантированного трудоустройства и пожизненной трудовой занятости. Не указывается место профессии в среде других профессий, уровень оплаты труда и льгот. Виды профессиональной деятельности выпускников и задачи профессиональной деятельности, с помощью которых конкретизированы виды профессиональной деятельности, представляют бессистемный набор работ, который можно перечислять метрами и километрами и который выполняется специалистами многих профессий. Цель профессиональной подготовки бакалавра разделена на две части удаляющиеся друг от друга, одна часть - усвоение основ различных знаний, освоение комплекса основополагающих компетенций менеджера, который необходим для подготовки специалиста-исполнителя, другая часть - воспитание личности безотносительно к профессии.

3. Невнятный перечень компетентностей, представленных как результат освоения основной образовательной программы подготовки. В проекте стандарта указывается, что в требованиях к освоению учебного материала реализован компетентностно-ориентированный подход и при выборе компетенций учитывались три основных аспекта профессиональной деятельности менеджера: институциональный, процессуальный и инструментальный. Под институциональной компетенцией обычно понимается компетенция в поведении, в рамках действующих институтов – среды, во взаимосвязи с политическими, социальными, этическими и правовыми условиями. Под процессуальной компетентностью обычно понимается компетентность в исполнении работы, взаимодействии и отношениях (поведении) возникающих между участниками выполнения работы. Под инструментальной компетенцией обычно понимается компетенция профессионального выполнения работы и должностных обязанностей на основе конкретных профессиональных знаний, правил, технологий и т.п.

Для примера, в проекте образовательного стандарта, в составе универсальных компетенций отдельно выделены инструментальные компетентности (ИК), которые включают в себя:

- ♣ навыки постоянного обновления составляющих научных знаний и содержания профессиональных представлений - ОНКЗ;
- ♣ владение содержанием и реализацией свода прав, обязанностей и ответственности участника исследований, способность к оценке состояния организации и внешней среды - ИК1 и другие.

Для того чтобы понять, каким же образом будут формироваться инструментальная компетентность необходимо обратиться к структуре основной образовательной программы, к учебным циклам: Б.1, Б.2, Б.3, Б.4, Б.5. Как видно, обозначены учебные дисциплины, в ходе изучения которых, в качестве результата должно быть обеспечено становление у обучаемого инструментальных компетентностей в форме: **«знать – уметь – владеть, готовность и способность»**. К примеру, становление инструментальной компетентности по пункту (ИК1)- «Владение содержанием и реализацией свода прав, обязанностей и ответственности участника исследований, способность к оценке состояния организации и внешней среды», должно происходить у обучающегося в ходе изучения целого комплекса учебных дисциплин, которые расположены во всех учебных циклах, практиках и научно-исследовательской работе. Это учебные дисциплины «Психология», «Организационное поведение» в

гуманитарном и социальном цикле. Учебная дисциплина «Основы маркетинга» в экономическом цикле. Учебная дисциплина «Информатика» в математическом и естественнонаучном цикле. Учебные дисциплины «Основы стратегического менеджмента», «Основы корпоративного менеджмента», «Основы операционного менеджмента» в профессиональном цикле. Таким образом, инструментальные компетентности, как конкретные знания, правила, технологии и т.п., профессионального выполнения работы и должностных обязанностей формируются внутри учебных дисциплин. В проекте стандарта, как показал анализ, так и осталась, как и прежде критикуемая, методология учебно-дисциплинарного подхода.

Определение компетентностной модели специалиста находится в стадии становления. Одно дело компетентностная модель специалиста для конкретных рабочих должностей. Совсем другое дело компетентностная модель специалиста, созданная и пригодная для целей профессиональной подготовки. По И. Байденко (2) «Компетентностная модель – это модель будущей эффективной работы, социального взаимодействия и адаптируемости ко многим контекстам. Под компетентностным подходом к проектированию ГОС ВПО станем понимать метод моделирования результатов образования как норм его качества. Это будет означать:

- ♣ отражение в системном и целостном виде образа результата образования;
- ♣ формирование результатов как признаков готовности студента/выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции;
- ♣ определение их структуры.

Большинство исследований по поиску эффективной модели, следование которой в профессиональной подготовке менеджеров обеспечило бы будущую эффективную работу выпускника вуза, проводятся по методологии приведённой в книге Spenser & Spenser «Модели максимальной эффективной работы» 1993 г. Схематично, суть и логика таких исследований состоит в поиске эффективных менеджеров с позиций исследователей и попытке описать их поведение, позволившее стать успешными (полученная специальность и вуз, путь карьеры, необходимые компетенции и личные качества для успешной работы и т.п.). Исследование проводится различными методами и, обрабатывая интервью или заполненные специально созданные анкеты, получают, как результат исследования, обоснованную модель успешного менеджера и те компетенции, которым необходимо учиться.

Наша, основополагающая гипотеза создания компетентностной модели специалиста (менеджера) для целей профессиональной подготовки в вузе состоит в следующем:

- формирование нового результата и цели профессиональной подготовки;
- определение компетентности и формирование необходимых компетенций, которым необходимо учиться и воспитывать в ходе профессиональной подготовки, исходя из нового образовательного результата;
- использование сформированных новых результатов профессиональной подготовки, компетентности и перечня компетенций для формирования базовой компетентностной модели менеджера и компетентностных моделей менеджеров разной квалификации.

При формировании нового результата и цели профессиональной подготовки мы исходили из следующего. Образовательный результат в проекте образовательного стандарта представлен, как обладание выпускником компетенциями и компетентностью сводимой к комбинации «знать - уметь - владеть - способность - уровень владения компетенциями, отражающими степень готовности к применению», действует только по горизонтали и является плоским. В проводимых дискуссиях представителей образования и работодателей высказывается идея о необходимости описания нового типа образовательного результата, не сводимого к простой комбинации «знать – владеть – решать» и т. п.

По нашему мнению, требуемый сегодня образовательный результат, должен учитывать и дополнительные требования к специалисту менеджеру - профессионализацию личности и профессиональное поведение, а также - конкурентоспособность. Образовательный результат профессиональной подготовки за счёт включения дополнительных характеристик, таким образом, выглядит совсем по другому: «компетентный – профессиональный (с

профессиональным поведением) – конкурентоспособный». Новый образовательный результат становится трёхмерным, объёмным и позволяет наиболее полно описать сложную полифункциональную профессию менеджера как:

- ♣ осуществление (принадлежность) менеджером определённой непосредственной управленческой деятельности, для выполнения которой необходима строгая система профессиональных компетентностей относящиеся к предмету, объекту и продукту управленческого труда и которые, можно усвоить только в ходе специального профессионального обучения;
- ♣ отличия менеджера от специалистов других профессий (профессионализация личности и профессиональное поведение – взаимоотношения с другими людьми);
- ♣ конкурентоспособность - постоянное подтверждение своего профессионализма через характеристики способности самоопределяться в окружающей реальности, успешности в профессиональной и личной сфере, позволяющие войти и находиться в социальном слое профессиональных менеджеров.

Новый образовательный результат компетентностной модели менеджера, для целей профессиональной подготовки, включает в себя причины (факторы) профессионального и эффективного выполнения работы, профессиональную идентичность менеджера и профессиональное поведение менеджера в процессе эффективного выполнения задач, его конкурентоспособность среди менеджеров. Оценка образовательного результата относится к выпускнику вуза (человеку) проводится по схеме «выполнение работы профессиональными методами и средствами (компетентность) – работа на реальных управленческих должностях (стать и быть менеджером профессионалом с профессиональным поведением) – профессиональная и личная успешность (конкурентоспособность в статусе, положении, признании, карьере и личной удовлетворённости). Составные части образовательного результата чётко выделяют «границы» профессии менеджера, не дублируют (не перекрывают) друг - друга. Объёмность и действие образовательного результата компетентностной модели профессии менеджера осуществляется как по горизонтали, так и по вертикали за счёт включения факторов профессионализации личности и конкурентоспособности менеджера.

В свою очередь, каждая часть нового образовательного результата является сложным составным понятием.

Первая часть нового образовательного результата профессиональной подготовки - осуществление (принадлежность) менеджером определённой непосредственной управленческой деятельности, для выполнения которой необходима строгая система профессиональных компетентностей относящихся к предмету, объекту и продукту управленческого труда и которые можно усвоить только в ходе специального профессионального обучения.

Компетенции – одна из самых популярных тем, обсуждаемых сегодня преподавателями вузов, осуществляющих профессиональную подготовку менеджеров, руководителями разных уровней управления по поиску путей достижения ключевых бизнес - компетенций (core-competences), на которых основывается конкурентоспособность их компаний, тренинговые институты – поддержкой конкурентного преимущества путем обучения персонала, а отделы по управлению персоналом – составлением исчерпывающего набора персональных компетенций и их индикаторов, определяющих достижение целей бизнеса.

Необходимо отметить, что в менеджменте компетенция характеризует описание и совокупность круга полномочий, прав и обязанностей должностного лица и должности, государственного органа и организации, за рамки которых они не могут выходить в своей деятельности. Кроме того, (в лингвистике как термин генеративистики, т.е. порождающей грамматики Н.Хомского) - это способность человека создавать и понимать бесконечное число правильных высказываний на данном языке, а также отличать их от неправильных (4). По нашему мнению, высказываемые в научной литературе утверждения «компетентность» и «компетенции» не отражают освоение профессии, профессиональную реальность и успешность в профессиональной деятельности. Для примера, приведём поверхностные определения «компетентность есть мера освоения компетенции, определяется способностью решать предписанные «местом» задачи. Именно эти способности важны в жизни.

В современных условиях формирование знаний не является главной целью образования (знания ради знаний). Знания и умения как единицы образовательного результата необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешным в современном обществе и применять эти знания в работе. Это и является профессиональной компетенцией. Кроме того, для квалифицированного сотрудника характерна известная мера общего образования, так что он имеет представление о том, что происходит в смежных областях. Например, хороший инженер-конструктор знает и понимает общие экономические законы. Он имеет представление о том, что такое доход, прибыль, откуда берется его зарплата, он осознает свои юридические и гражданские права, понимает в общих чертах, что происходит в других производственных отделах его предприятия и т.д. Эта составляющая квалификации называется "сверхпредметной или надпрофессиональной компетенцией». (5)

Мы определяем компетентность осуществления непосредственной управленческой деятельности как интегральную процессуальную характеристику специалиста (человека) и требований к работе. Требования к компетентному менеджеру состоят во владении системой профессиональных компетенций, получаемых в ходе специального профессионального образования, позволяющие понимать и выделять в реальной деятельности предмет, объект и продукт управленческого труда. Требования к работе состоят в достижении эффективного управленческого результата профессиональными методами. Таким образом, компетентность включает в себя характеристики компетенций специалиста (знания, умения, готовность и способность применять, личностные качества и т.д.), но и достижение результата управленческого труда (требования к работе) профессиональными методами.

Диагностика и оценка компетентности осуществления управленческой деятельности, в этом случае, является системной и целостной. Компетентный менеджер в осуществлении управленческой деятельности - имеет специальное профессиональное образование, в котором его обучали профессиональным компетенциям, понимает и четко выделяет в реальной деятельности (на конкретной должности и в любой сфере деятельности) предмет, объект и продукт управленческого труда, обеспечивает достижение эффективного управленческого результата профессиональными методами. Не компетентный менеджер – также имеет специальное профессиональное образование (по диплому менеджер), но его не обучали необходимым профессиональным компетенциям (такая же ситуация, когда управленческие должности занимают специалисты, способные справляться с различными ситуациями на основании производственного опыта и здравого смысла, но не на уровне профессионально подготовленных менеджеров), не понимает и смутно представляет предмет, объект и продукт управленческого труда, не обеспечивает достижение эффективного управленческого результата профессиональными методами менеджера.

Следующая задача - это определение перечня профессиональных компетентностей, относящихся к предмету, объекту и продукту управленческого труда (деятельности) и которым необходимо учить в ходе профессиональной подготовки для получения заданного образовательного результата, и которая является открытой для исследований. На сегодняшний день нет единой классификации компетенций, нет и единой точки зрения на то, сколько и каких компетенций должно быть сформировано у менеджера в ходе профессиональной подготовки в вузе. В трудах большинства исследователей проблемы компетенций (И.А. Зимняя, В.И. Байденко, В.А. Болотов, В.В. Сериков, Дж. Равен, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) представлены различные подходы и рекомендации к составлению перечня необходимых компетенций, которыми должен обладать выпускник. В такого же рода рекомендациях В.И. Байденко (2) указывается, что «Список компетенций относительно легко составить, но трудно методологически его обосновать». При разработке «компетентностных моделей» выпускников целесообразно принять во внимание рекомендацию Еврокомиссии относительно восьми ключевых компетенций, которыми должен овладеть каждый европеец.

Можно также воспользоваться на начальном этапе разработки анкеты (экспертный анализ) следующим рядом компетенций, составленным по материалам исследований в западноевропейских странах (TUNING, "Initiativ D21", Briedis Kolja, Minks Karl-Heinz, Меморандум федерального объединения немецких работодателей по классифицированной

структуре обучения, Бензель, Вайлер, Бертил Оскарссон, Объединение немецких инженеров, Юрген Коллер и др.) в соответствии с предложенной в п.4 классификацией (классификация и состав компетенций разработаны совместно с проф. Селезневой Н.А.)). Вместе с тем, общепризнанно, что на сегодняшний день существует множество разных возможных классификаций» и ни одна из них не совершенна.

Предлагаемый в статье новый образовательный результат профессиональной подготовки компетентного менеджера является объёмным, включает в себя факторы эффективности, которые работают как по горизонтали, так и вертикали, а детализация остальных частей нового образовательного результата позволит получить полную базовую компетентностную модель профессии менеджера, предназначенную для целей профессиональной подготовки.

Использованная литература:

1. Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Менеджмент», уровень подготовки «Бакалавр», «Магистр». / Учебно-методическое объединение по образованию в области менеджмента, Государственный университет управления ; [под общ. ред. А.М. Лялина, В.И. Звонникова и др.] - М.: ГУУ, 2008.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе (фрагмент книги). М., «КОГИТО-ЦЕНТР» 2002.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: СЭ, 1990.
5. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. М., «Сентябрь», 2001.
6. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования. Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: Национальный фонд подготовки кадров. Институт новых технологий. 2003.
7. Ильясова М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация - основные направления современных исследований. Профессиональное образование. Столица № 1 2008.
8. Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер. с англ. М.: НИРРО, 2005.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
10. Дулин Ю.Н. Концепция профессиональной подготовки менеджеров. Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2006.

Михальченко С.С.

Значение метанавыков в обучении и развитии персонала

Сегодня очень быстро изменяются как внешние, так и внутренние условия функционирования организации, что ставит большинство компаний перед необходимостью подготовки персонала к работе в этих условиях. Меняются также и принципы, на основе которых реализуется управление персоналом. Новые организационные стратегии требуют внесения существенных корректив в систему кадрового менеджмента, и обучение персонала в этих условиях становится ключевым элементом процесса управления им. Теперь работодатели значительно больше заинтересованы в том, чтобы иметь высококвалифицированный и компетентный персонал, способный создавать товары и услуги, которые могли бы успешно конкурировать с товарами и услугами, хлынувшими в нашу страну с Запада и с Востока.

Знания, полученные работниками в высших и средних учебных заведениях, стремительно устаревают, нарастает необходимость их существенного обновления. В США существует даже понятие "*период полураспада компетентности*". Это промежуток времени, за который половина приобретенных знаний устаревают. Поэтому все большее распространение в западных и российских компаниях получает идея создания системы непрерывного образования сотрудников (концепция "обучающейся организации").

В последнее время термин «*обучающаяся организация*» привлекает все большее внимание со стороны менеджеров компаний, консультантов, преподавателей и исследователей. Прошли времена, когда было достаточно, чтобы один человек в компании продолжал осваивать

новое, как это делали Форд, Якокка или Слоун. Времена, когда кто-то наверху все продумывал и рассчитывал, а остальные должны были выполнять и проводить в жизнь его решения, уходят в прошлое. В будущем станут преуспевать компании, которые на всех уровнях управления научатся использовать преданность людей и их способность обучаться.

Обучение персонала — это развитие профессиональных знаний, умений и навыков сотрудников с учетом целей соответствующих подразделений, которые в свою очередь определяются стратегией компании. Благополучная, стабильная организация думает о своем будущем, готова вкладывать в него деньги. Обучение призвано подготовить персонал к правильному решению более широкого круга задач и обеспечить высокий уровень эффективности в работе. При этом оно позволяет не только повышать уровень знаний работников и вырабатывать требуемые профессиональные навыки, но и формировать у них такую систему ценностей и установок, которая соответствует сегодняшним реалиям и поддерживает рыночную организационную стратегию.

Для определения четких требований к оценке своих сотрудников и к соискателям все больше и больше организаций применяют так называемый компетентностный подход, т.е. прописывают общефирменные и должностные компетентности сотрудников. В целом, схему компетентностного подхода можно представить следующим образом:

- 1 *уровень*: предрасположенность к профессии – это личные характеристики, способности, ценности, цели;
- 2 *уровень*: компетентности – что специалист должен знать, уметь и какими навыками владеть;
- 3 *уровень*: адаптивность (психологическая готовность к деятельности) – способность учиться, мотивация, стрессоустойчивость и т.д.

Первый уровень включает в себе врожденные и воспитанные в человеке характеристики, второй и третий уровень содержит то, чем можно овладеть в учебных заведениях.

Таким образом, компетентностный подход становится основным методом оценки персонала, помогающим при подборе кандидатов и в построении более эффективной работы с имеющимися специалистами. Основным плюсом компетентностного подхода с точки зрения развития персонала, является возможность отслеживания знаний, умений и навыков, которыми специалист уже обладает, а также того, какие из них требуют дальнейшего совершенствования. На практике для более глубокого понимания процесса развития специалиста требуется введение относительно нового для российского образования элемента компетентности - метанавыка, который дает более четкое понимание причин наличия или отсутствия у специалистов тех или иных знаний, умений и навыков.

Термин **«метанавык»** был использован Арнольдом Минделлом, основателем процессуально-ориентированной психологии, в 1970-х годах XX века. Впоследствии изучением метанавыков занималась его жена Эмми Минделл, которая в своей книге *Metaskills*, под метанавыками понимает осознанные чувства психотерапевта в процессе работы с клиентом. Сам метод работы психотерапевта явно или неявно обнаруживает его глубинные представления о жизни, социальных и политических вопросах, о развитии личности и взаимоотношении с миром, о природе терапии. Она описывает концепцию метанавыков как заключающую в себе новую форму искусства или умение, которое может быть изучено и воспитано, по ее мнению метанавыки перетекают из одного в другое и не имеют ясно очерченных границ, их можно описать только прибегая к аналогиям.

Таким образом, метанавыки - это плоды личного человеческого научения, научения души, научения для себя в жизненно важных или жизненно опасных ситуациях. Это научение иногда происходит вне сферы профессионального обучения, часто задолго до обретения профессии. Человек может обретать те или иные метанавыки, перенимая их у своих друзей или родственников, занимаясь в различных секциях и посвящая время своим увлечениям. Поставив однажды перед собой вопрос, почему одни люди, успешнее, чем другие, создатели **НЛП (нейро-лингвистического программирования)** пришли к выводу как раз о том, что успешнее тот человек, который владеет метанавыками от природы или умеет самостоятельно их развивать.

НЛП - это современное направление практической психологии (и не только) появилось в

начале 70-х годов двадцатого столетия в США. В его основе лежат поведенческие модели величайших психотерапевтов того времени: *Фрица Перлза, Вирджинии Сатир и Милтона Эриксона*. Суть метода, а также научные корни НЛП отражает название — *Нейро - Лингвистическое Программирование*. *Нейрологическая* часть названия отражает тот факт, что все психологические процессы связаны с нашей нервной системой. *Лингвистическая* — демонстрирует важность речи в упорядочивании и структурировании нашего опыта. Слово "*программирование*" указывает на взаимосвязь и взаимовлияние нейрологической и лингвистической составляющей нашего опыта, а также всех жизненных процессов.

В НЛП существует несколько терминов с приставкой *мета-*: *метамодель, метапрограмма* и т.д. *Мета (Meta)* - выше, за пределами,azole, на более высоком уровне, вышестоящий логический уровень. НЛП - это терапия, центрированная на технологиях. Однако эффективные терапевты и НЛПеры, чьи метанавыки стали общедоступными технологиями, были потому эффективны, что базировали свою терапию на собственных метанавыках. После осознания возможностей моделирования метанавыков, то есть возможности их развития у других людей, разработали технологии, позволяющие передавать успешный опыт всем, кому он необходим. Итак, основная цель создателей НЛП – понять природу процесса приобретения навыков и тем самым, разработав определенные технологии, научиться их моделировать.

Таким образом, с помощью НЛП термин «метанавык» из процессуально-ориентированной психологии попал в повседневную профессиональную жизнь и приобрел новое значение, стал развиваться как компонент необходимый для развития человеческих ресурсов.

Что касается процесса развития персонала организации, метанавыки – это основной объект обучения, т.к. они позволяют работникам и организациям коллективно 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. ***Метанавык – это набор знаний и умений, которые позволяют специалисту эффективно реализовывать свои базовые компетентности.*** Метанавыки призваны обеспечивать следующие способности обучаемых специалистов:

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

Таким образом, развитие теории и практики управления персоналом привело к пониманию того, что *наличие стандартных умений и навыков недостаточно специалистам для успешной профессиональной деятельности*, именно поэтому получила свое развитие теория метанавыков, позволяющая развивать базовые способности, дающие возможность быстрого приобретения навыков, ставших необходимыми в данный момент.

Из сказанного очевидно, что основная задача, как среднего, так и высшего профессионального образования состоит в том, чтобы готовить для организаций таких специалистов, которые помогут им реализовывать свои цели и задачи. Метанавыки, в основе которых лежат мотивационная и психологическая готовность, навыки и умения, позволяют не только лучше работать в профессиональной практике, но и максимально использовать данные от природы способности.

Метанавыки могут формироваться обучением, но при условии, что те, кто их преподают, используют разнообразные интенсивные технологии обучения. Как известно, интенсивные технологии предполагают коллективную совместную работу, то есть интерактивное взаимодействие, а также публичную презентацию наработанных группой материалов, что развивает демонстрационные и презентационные умения и навыки, умения работать в команде, влияет на формирование позитивного имиджа. Используя интерактивные упражнения, игровое проектирование, тренинги и задания в командном режиме, каждый преподаватель вносит свой вклад в развитие новых карьерных метанавыков специалистов и их готовности к практической работе в новых условиях. Основная предпосылка заключается

в том, что бизнес-образование должно базироваться на реальном опыте личного руководства (преподавателя) и понимании механизмов взаимодействия с другими людьми. Разнообразные методы обучения с помощью интенсивных технологий могут включать в себя целый спектр игротехнических имитационных и неимитационных технологий: упражнения, кейсы, игры, мозговые штурмы и др.

Таким образом, современные потребности организации требуют наличия у персонала не только определенных знаний, умений и навыков, но и способности быстро осваивать новую информацию и адаптироваться к новым условиям. Отсюда, помимо заранее определенных характеристик, специалист должен владеть метанавыками, на базе которых он сможет достаточно быстро овладевать требуемыми ситуацией знаниями и способностями. Применение системы активных методов обучения, разработанной и совершенствуемой в зависимости от особенностей конкретных учебных ситуаций, целевых аудиторий является одним из ключевых элементов в реализации идеи непрерывного обучения, управления накоплением и развитием метанавыков, и как следствие навыков и знаний индивидов для активной же (само) реализации.

Использованная литература и интернет источники:

1. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации. – М.: ИНФРА-М, 1999.
2. Криндач В.П. Психотерапия. Индивидуальный стиль психотерапевта - опора на метанавыки. Психологическая газета №10(25) 1997 г. Электронный ресурс: [<http://www.pressa.spb.ru/newspapers/pg/arts/pg-25-art-10.html>].
3. Бакиров А. С чего начинается НЛП. – М.: КСП+, 2001. – С. 4
4. Боденхаммер Б., Холл М. 51 метапрограмма НЛП. – СПб: Прайм-Еврознак, 2007.
5. Коулопоулос Т., Фраппаоло К. Управление знаниями. – М.: Эксмо, 2008, 224 с.
6. Панфилова А.П. Интенсивные педагогические технологии. Активное обучение. – М.: Академия, 2009.
7. Василенко Н.В. Обучение действием: технология обучения и инструмент изменения организации. // Вестник БПА. – 2008. – № 79. – С. 30.

Ангеловский А.А.

Педагогическое проектирование технологий обучения

Изменение темпов социально-экономического развития сегодня, требует от каждого человека ориентации на завтрашний день, способности планировать и оценивать жизненные и профессиональные перспективы. В связи с этим для педагогического сообщества становится особенно важным научиться проектировать педагогическую действительность, предвидеть последствия ее преобразований и, самое главное, научить подрастающее поколение строить свою жизнь на основе проектирования.

Проектность рассматривается сегодня «как определяющая стилевая черта современного мышления, один из важнейших типологических признаков современной культуры едва ли не во всех основных ее аспектах, связанных с творческой деятельностью человека» [7, с. 87]. Переживая этап основательного методологического переоснащения и переосмысления, проектирование все глубже проникает во все гуманитарные отрасли научного знания как технология современной культуры и как основа для создания инновационных систем, с использованием которых педагоги связывают решение проблем повышения качества образования.

Педагогические объекты не образуются в результате самоорганизации, их создание и внедрение в реальный образовательный процесс требует специальных действий, тщательной подготовки. Следовательно, с особой остротой встает вопрос о возможности опережающего представления действительности, предвидении будущих изменений на основе педагогического проектирования. Именно оно позволяет педагогически грамотно, технологично строить образовательный процесс, обеспечивающий высокий уровень качества образования.

В определенном смысле проектирование представляет собой особый взгляд на будущую педагогическую реальность в соответствии с требованиями педагогического сообщества и

ценностными ориентациями самого педагога.

Педагогические технологии, получившие в настоящее время широкое распространение и призванные «превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом» [1, с. 7], нуждаются в тщательной проектной подготовке. Эффективность их использования в образовательном процессе напрямую зависит от качества проектирования, снижающего риск получения незапланированных, стихийных результатов. Прежде чем раскрывать особенности создания проекта педагогической технологии определимся с основными понятиями.

В настоящее время термин «педагогическая технология» прочно вошел в педагогический лексикон. Насчитывается уже более 300 формулировок данного понятия и связанных с ним терминов (образовательная технология, технологии в образовании, технология обучения, воспитательная технология и т.д.). Мы, вслед за Б.Т. Лихачевым, под *педагогической технологией* будем понимать систему технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат, которому способствует совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов и воспитательных средств [3].

Проектирование новых педагогических технологий на одно из первых мест выводит проблему идентификации полученного результата как объекта данного класса. Чтобы ответить на вопрос, является ли спроектированный объект педагогической технологией, необходимо знать ее признаки. К основным из них, например, М.А. Чошанов [8, с. 4] относит диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализацию и гибкость. Диагностическое целеобразование и результативность предполагают гарантированное достижение целей и эффективность процесса обучения. Экономичность требует обеспечения резерва учебного времени, оптимизацию труда преподавателя и достижение запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени. Алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость отражают различные стороны идеи воспроизводимости педагогических технологий. Корректируемость предполагает возможность постоянной оперативной обратной связи, которая ориентирована на четко определенные цели. Визуализация состоит в применении различной аудиовизуальной и электронно-вычислительной техники, конструировании дидактических материалов и оригинальных наглядных пособий. Гибкость обеспечивает возможность быстро адаптироваться в новых условиях реализации и предполагает вариативность методов обучения, гибкость системы контроля и оценки, индивидуализацию учебно-познавательной деятельности обучаемых и т.д. Названные признаки тесно связаны между собой и дополняют друг друга.

В научно-педагогической литературе рассматриваются технологии воспитания, развития и обучения. Первые два вида пока остаются слабо разработанными, несмотря на продолжительную историю их развития. Сегодня еще нельзя говорить о технологии воспитания, которая позволила бы формировать личность, отвечающую необходимым требованиям. Разрабатываются лишь отдельные элементы технологизации данного процесса, позволяющие повышать его эффективность. Еще сложнее обстоит дело с технологиями развития, которые в современном образовательном процессе пока не нашли своего места, хотя вопросы развития личности затрагиваются во многих педагогических технологиях.

Анализ состояния современной практики использования педагогических технологий в образовательном процессе показывает, что наиболее разработанной является область технологий обучения, которые отражают путь освоения конкретного учебного материала в рамках определенного учебного предмета, дидактической темы или вопроса [5, с. 87]. Мы считаем наиболее продуктивным проектирование именно технологии обучения, поскольку недостаточная разработанность общей теории воспитательных и развивающих технологий пока оставляет процесс их практического использования слабоуправляемым, а проектирования – малоэффективным.

Рассматривая технологию обучения, следует отметить, что она относится к классу педагогических систем, поскольку обеспечивает реализацию дидактического аспекта

педагогического процесса.

В научной литературе *технология обучения* трактуется как процесс проектирования практики обучения, что предполагает определение целей и задач; отбор адекватного предметного содержания; выбор объектов изучения и видов деятельности для разработки учебного курса; оценку достижения планируемых результатов обучения этому курсу и эффективности применяемых в обучении методов [4].

Мы солидарны с М.М. Левиной, которая полагает, что технология обучения занимает промежуточное место между наукой и производством, т.е. практикой образовательного процесса. Она отмечает, что «в состав технологии обучения включены знания как теоретические, так и практические о конкретных способах управления учебным процессом, о процедурах управления, адекватных стратегии обучения, и установлении их последовательности в целях обеспечения операций и приведения их в соответствие с условиями, в которых протекает учебный процесс» [2, с. 6-7].

М.В. Кларин [1, с. 13-14] выделяет в технологии обучения, главную особенность, не свойственную традиционному обучению, - коррекция учебного процесса, оперативная обратная связь, которая пронизывает весь учебный процесс и обеспечивает достижение поставленных целей. Помимо этого, ключевым звеном любой технологии обучения является детальное определение конечного результата и контроль точности его достижения. Как справедливо отмечает С. Смирнов [8, с. 110], любой процесс только тогда получает статус технологии, когда он заранее спрогнозирован, определены конечные свойства продукта и средства его получения.

Технологии обучения тесно связаны с педагогическим проектированием в том смысле, что их реализация осуществляется только благодаря однозначному определению целей и сохранению возможности «объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов» [6, с. 126].

Представим проектирование технологии обучения. При этом проследим, каким образом создается объект, имеющий специфическую для технологии структуру и обладающий отмеченными ранее признаками (диагностического целеобразования, результативности, экономичности, алгоритмируемости, проектируемости, целостности, управляемости, корректируемости, визуализации и гибкости). Полученный в процессе проектирования результат должен не только идентифицироваться как технология обучения, но и обладать необходимыми свойствами педагогического проекта. Во-первых, он должен иметь документальное выражение, обеспечивающее однозначное понимание любым специалистом в области образования. Во-вторых, в содержательном плане проект технологии обучения должен строиться на новой идее, быть пригодным для массового использования, обладать принципиальной реализуемостью в условиях современного педагогического процесса и приносить положительный эффект от внедрения, т.е. решать в определенной степени актуальную педагогическую проблему.

Представление процесса проектирования технологии обучения будем осуществлять последовательно через его этапы. Такое изложение позволит дать с одной стороны, технологичное описание последовательности действий по созданию проекта, а, с другой, обобщенное представление о получении технологии обучения без учета ее предметной специфики и особенностей внутреннего содержания.

Этап создания педагогического изобретения. На данном этапе педагог фиксирует (получает лично или заимствует) продуктивную идею для решения существующей проблемы, которая в дальнейшем составит основу проекта технологии обучения. В качестве педагогического изобретения может выступить любая новая связь между явлениями педагогической действительности, касающаяся необходимых изменений каких-либо компонентов педагогического процесса (мотивационного, целевого, теоретического, коррекционного, оценочного и т.д.). Это может быть связь:

- между индивидуальными или возрастными особенностями обучаемых и способом общения, взаимодействия, организации учебной деятельности и т.д.;
- между содержанием обучения и имеющимися дидактическими средствами или условиями осуществления педагогического процесса;
- между особенностями и способностями педагога и обучаемых и т.д.

Кроме того, проектировщик может строить технологию, опираясь на известные в педагогике и психологии закономерности в области мыслительной деятельности, эффективного усвоения учебного материала, овладения умениями и навыками и т.д.

Таким образом, изобретательская идея, на которой будет основан проект технологии обучения, должна, в конечном счете, обеспечивать оптимизацию дидактического процесса в том или ином его аспекте.

Этап создания единичного опытного образца. Создание опытного образца технологии обучения осуществляется в соответствии с методом креативного моделирования. Прежде всего, педагогом актуализируются знания о педагогических технологиях вообще и технологиях обучения в частности: основные понятия, обобщенная структура, признаки, типы известных технологий и т.д. Обобщенная структура технологии обучения включает целеполагание, работу с учебным материалом, оценку и коррекцию. В зависимости от типа и назначения технологии компонентный состав может быть расширен, что впрочем, в большей степени будет характеризовать ее специфику, отличительные особенности, нежели коренную природу как педагогического объекта. Поэтому на наш взгляд, целесообразно рассмотреть особенности проектирования технологии обучения исходя из указанных структурных компонентов.

Отметим, что создаваемая в процессе проектирования технология обучения приобретает необходимые признаки через наполнение ее содержания. Каждый признак тесно связан со всеми остальными, но их создание в проектируемой технологии осуществляется по нашему мнению при работе с конкретным компонентом. Так, разработка блока целеполагания предполагает такое его наполнение, которое обеспечивало бы технологии обучения, например, свойство результативности, а блока работы с учебным материалом – экономичности и визуализации и т.д. В таблице 1 в общем виде представлена связь основных блоков технологии обучения и обеспечиваемых в их рамках признаков педагогической технологии. Для технологий, имеющих те или иные дополнительные блоки, распределение признаков может быть другим.

Таблица 1

**Связь структурных компонентов технологии обучения
с ее признаками**

Структурные компоненты	Признаки
Целеполагание	Диагностическое целеобразование, результативность, проектируемость, целостность
Работа с учебным материалом	Экономичность, алгоритмируемость, визуализация, гибкость
Оценка и коррекция	Управляемость, корректируемость

Данная стадия построения креативной модели технологии обучения обеспечивает четкую постановку проблемы, которая сводится к установлению связи между понятием технологии обучения, ее особенностями, признаками и образом педагогического проекта, отвечающего задаче проектирования. При этом, чем более полной и непротиворечивой будет информационное обеспечение данной стадии, тем выше окажется степень соответствия результата моделирования требованиям к выбранной конструкции, т.е. технологии обучения.

Вторая стадия создания креативной модели технологии обучения связана с выделением ее самых важных характеристик с точки зрения цели исследования. Для этого обобщается (а при необходимости дополняется) весь имеющийся опыт педагога. В реальном процессе моделирования следует вносить в таблицу конкретные данные, т.е. описывать, каким образом может быть реализован каждый компонент.

Отметим, что детальное составление такой матрицы наиболее эффективно в случае коллективного субъекта проектирования, когда модель строится исходя из обобщенного опыта нескольких педагогов. При индивидуальном проектировании технологии обучения часть аспектов может быть рассмотрена проектировщиком мысленно и не иметь фиксации на материальном носителе. Обращаем внимание, что сформулированная ранее изобретательская идея, на основе которой проектируется технология, может быть заложена в любом из отмеченных аспектов реализации содержания педагогической технологии (использоваться

новый прием, средство, система оценивания и т.д.).

Далее фиксируются критерии, по которым осуществляется выбор наиболее оптимального набора для составления технологии обучения. В качестве критериев могут выступать особенности образовательного процесса в учебном заведении, опыт педагога, его профессиональные предпочтения, состояние здоровья педагога, индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, особенности учебного материала, условия работы и т.д. В результате проектировщик отбирает наиболее предпочтительные возможности реализации содержания технологии и получает один из ее вариантов.

В силу того, что технология обучения – объект чрезвычайно сложный, многоаспектный, педагогу приходится иметь дело с достаточно большим количеством всевозможных деталей, которые обязательно должны быть учтены в процессе проектирования. Поэтому последовательная разработка технологии от целеполагания к работе с учебным материалом, а затем к оценке и коррекции не всегда оправдана. В некоторых случаях оптимальным может быть путь, на котором сначала определяется содержание учебного материала, исходя из которого строится целеполагание, оценка и коррекция, или сначала разрабатывается обобщенная модель технологии, которая затем детализируется. Следует иметь в виду, что далеко не любые варианты выбора будут давать положительный эффект при их внедрении в педагогическую практику – необходим тщательный теоретический анализ результативности полученной технологии и ее экспериментальная проверка.

Синтезированный в итоге образец технологии обучения, созданный на основе изобретательской идеи и имеющий некоторую фиксированную форму, должен отражать ее главные особенности, которые могут корректироваться в процессе педагогического эксперимента. Поэтому до экспериментальной проверки он должен быть подвергнут теоретическому анализу на предмет соответствия признакам и особенностям технологии обучения как педагогическому объекту.

Этап организации и осуществления педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент по проверке эффективности функционирования опытного образца технологии обучения, и возможности ее дальнейшего использования в массовой педагогической практике осуществляется традиционным образом в естественных условиях образовательного процесса. Выбор показателей, на основании которых педагог-проектировщик оценивает созданную технологию, зависит от ее особенностей и назначения. В частности технология может быть направлена на формирование знаний по дисциплине в целом или ее отдельной учебной теме, обеспечение необходимого уровня обученности учащихся, их познавательного интереса, самостоятельности, определенной степени сформированности тех или иных умений, интеллектуального развития, общественно-трудовой активности, компетентности и т.д. При этом каждый из указанных параметров носит интегративный характер, что связано с высоким уровнем организации любых педагогических явлений.

Педагогический эксперимент осуществляется, как правило, с использованием планов, в которых участвуют экспериментальные и контрольные группы с предварительным и итоговым оцениванием эффективности проектируемой технологии по выбранным показателям.

Педагогический эксперимент по проверке эффективности технологии обучения будет иметь линейный характер только в случае его положительного исхода. Если эффективность технологии окажется недостаточной, то после осуществления необходимых коррекционных процедур возможно повторение некоторых этапов эксперимента.

Этап создания конечного проекта. Созданный единичный образец технологии, эффективность использования которого обязательно подтверждается результатами педагогического эксперимента, проходит на данном этапе оформление в педагогический проект, которое сводится к трем основным процедурам: определение пригодности к массовому использованию, адаптация к массовому использованию, оформление необходимой документации.

Прежде чем охарактеризовать каждую из этих процедур, отметим, что массовость педагогического проекта мы рассматриваем не как свойство, обеспечивающее его всеобщее использование в любых образовательных учреждениях и для любого контингента обучаемых.

Массовость технологии обучения означает, что ее применение возможно в сходных условиях, например, преподавание определенного учебного предмета в одном или нескольких образовательных учреждениях (технология обучения математике, иностранному языку и т.д.), обучение учащихся с аналогичными особенностями (технология обучения одаренных детей, детей с задержкой психического развития и т.д.), учебный процесс в условиях одного образовательного учреждения (технология обучения в условиях малокомплектной школы, гимназии и т.д.).

Оценка и адаптация созданной технологии к массовому использованию осуществляется средствами элиминативного моделирования. Прежде всего исходя из ее содержания, т.е. того компонентного состава, который был выбран на стадии создания единичного опытного образца оценивается в отношении массовости каждая характеристика.

Каждый элемент рассматривается с точки зрения возможности использования в необходимых условиях – тех, которые не обеспечивают данного свойства, изменяются, взаимозаменяются или исключаются. При этом изменения могут быть несущественными (перераспределение времени, определенные нюансы в организации домашней работы, привлечение тех или иных средств наглядности и т.д.) или существенными (последовательность выполнения этапов учебной работы в рамках технологии, полная замена или исключение целых блоков, перераспределение ролей в процессе обучения и т.д.).

В результате выполнения операций по адаптации технологии к массовому использованию может получиться не одна, а несколько *элиминативных моделей технологии обучения*, представляющих собой модификации созданного образца, каждая из которых пригодна для использования в тех или иных условиях и потенциально является педагогическим проектом.

Если образец технологии обучения изначально был готов к массовому использованию или его модификации были несущественными, то он переходит во внешнюю среду для практического использования. Если для адаптации к массовому использованию в модель были внесены существенные изменения, то она должна быть еще раз экспериментально проверена на эффективность в новом виде. При этом повторную проверку желательно осуществлять в других условиях и другими педагогами, что обеспечит большую объективность результатов. Однако это требует от педагога-проектировщика дополнительной подготовки проектной документации по использованию разработанного образца.

Конечное представление технологии обучения осуществляется в соответствии со следующей схемой.

Схема представления проекта технологии обучения

- I. Вводная часть
 1. Наименование технологии
 2. Автор, авторский коллектив
 3. Область применения технологии (учебный предмет, тип образовательного учреждения, возраст обучаемых, особенности учебных программ и т.д.)
- II. Общие положения
 1. Актуальность решаемой средствами технологии проблемы и ее назначение
 2. Цели и задачи технологии
 3. Ожидаемые результаты реализации технологии
 4. Принципы и теоретико-методологические основания проекта
 5. Особенности работы в рамках технологии
 6. Этапы реализации
- III. Содержание проекта
 1. Общая схема технологии, отражающая ее этапы и связи между ними
 2. Характеристика содержания каждого этапа и особенностей организации учебных занятий
 3. Описание методов, форм и средств работы в рамках технологии
 4. Представление содержания учебного материала и его распределение в урочное и внеурочное время

5. Представление самостоятельной работы обучающихся с указанием ее назначения и обязательных промежуточных результатов-достижений
6. Представление наглядного материала, макеты, модели и т.д.

IV. Приложения.

Итак, в результате выполнения представленной последовательности действий создается проект технологии обучения, соответствующий конструктивной сути, обеспечивающий решение актуальной проблемы, адаптированный к массовому использованию и имеющий полный пакет документации по использованию в условиях педагогического процесса.

Таким образом, процесс создания обобщенной технологии обучения осуществляется через выделенные ранее этапы проектирования и сводится к установлению связей между структурой, признаками технологии как проектируемого объекта и ее особенностями как педагогического проекта. На этапе создания педагогического изобретения определяется продуктивная для решения актуальной проблемы идея. На этапе создания единичного опытного образца формируется креативная модель технологии обучения, включающая блоки **целеполагания, работы с учебным материалом, оценки и коррекции**. Этап организации и осуществления педагогического эксперимента обеспечивает проверку эффективности ее функционирования, способности решить актуальную проблему. На этапе создания конечного проекта средствами элиминативного моделирования формируется образец технологии, адаптированный к массовому использованию.

Использованная литература и интернет источники:

1. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1986.
2. Левина М.М. Технология обучения, ее место и роль в структуре дидактического знания // Тез. науч.-практ. конф. «Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам». – М.: Прометей, 1991. – С.6-9.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1996.
4. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – Киев: Вища школа, 1987.
5. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. 1997. №3. – С.20-27.
6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Большая рос. энциклопедия, 1993. – Т.2.
7. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии. 1984. №10. – С.87-99.
8. Смирнов С. Технологии в образовании // Высшее образование в России. 1999. №1. – С.109-112.
9. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. – М.: Народное образование, 1996.

Лысов О.Е.

Модель обучения будущих менеджеров с использованием ситуационного подхода и управления знаниями

На сегодняшний день многие выпускники учреждений профессионального образования по подготовке менеджеров не готовы приступить к выполнению должностных обязанностей. Основная причина этого кроется в том, что в основе содержания обучения заложен классический подход к решению управленческих проблем, в котором осваивается набор процедурных правил, описывающих технологическую цепочку управления и технологии, но не рассматривается разрешение критических ситуаций в ней.

Но сегодня одним из наиболее эффективных методов освоения профессиональных знаний является метод управления знаниями, проблемного получения знаний, который может иметь вид различных форм практик, управленческих ситуаций, тренингов, деловых игр.

Экономика XXI века – это экономика знаний. Основное значение в ней имеет то, что знает человек и как он может это знание использовать. В будущем будут процветать те организации, которые наиболее эффективно собирают, создают и используют знания во всех их проявлениях.

Основная компетенция современного специалиста — эффективная ориентация и поведение в сложных проблемных ситуациях (проблемах) в условиях ограниченности времени и других ресурсов, которая, в свою очередь, реализуется, развёртывается и развивается в системе общекультурных и профессиональных компетенций по отдельным специальностям.

Современные методы управления не соответствуют уровню сложности, нелинейности и открытости существующих систем (объектов) управления. Отход от традиционной образовательной траектории должен строиться на основе нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в сочетании с акцентом на компетентностно-ориентированном подходе в требованиях к освоению учебного материала, которые решено формулировать в виде набора компетенций.

Теоретическое осмысление деятельности различных учебных и исследовательских организаций позволило установить следующие принципы ситуационного подхода в управлении знаниями.

1. *Принцип использования любой практической деятельности в организации и вне её как объекта исследования и средства управления, познания и обучения.* Практика управления в организации может быть представлена в виде управленческой ситуации различного уровня, в которой можно выделить объект исследования, предметы исследования, проблемы и пр. Это позволяет объединить исследовательские, управленческие и педагогические функции.
2. *Принцип создания учащимися образовательной продукции в изучаемых предметах и образовательных областях.* Основой обучения с использованием ситуационного подхода креативного типа является предполагаемый образовательный продукт, который будет создан учащимися в виде ситуаций, результатов анализа ситуаций, выявленных проблем и способов их разрешения, карт знаний и пр.. Если изначально ясно, какого рода, в какой форме и за какой срок учащиеся создадут новый для них результат, то этот предвосхищаемый результат и можно считать целью, определяющей специфику всего рассматриваемого учебного процесса.
3. *Принцип соответствия выработанного образовательного продукта обучаемого его внутренним личностным приращениям.* Об образованности человека судят по внешним проявлениям его внутреннего мира. Система контроля результатов практического использования знаний, и не только самих знаний позволяет достаточно адекватно выполнить диагностику образовательного приращения в сознании ученика. Этот принцип предполагает, что для оценки результатов практического использования знаний в ситуационном подходе к обучению ученик должен сравнить как минимум два образовательных продукта, например, в начале и в конце работы с управленческой ситуацией.
4. *Принцип приоритета деятельностного содержания перед информационным.* Содержание образования обычно концентрируется в единообразных источниках — учебниках и пособиях, основное назначение которых — трансляция ученикам отобранного содержания. Возрастание объема работы с реальными управленческими ситуациями способствуют изменению роли содержания образования. В данном случае акцент переносится на практическую деятельность ученика в рамках управленческой ситуации, интеллектуальные технологии, с помощью которых он создает необходимую образовательную продукцию.
5. *Принцип креативного характера учебной деятельности.* Креативные информационные технологии привлекают учащихся возможностью активного включения в ситуацию и творческого решения проблем, требующих быстроты и адекватного реагирования. Реальный ход развития ситуаций предполагает их более тесную интеграцию с образовательными технологиями.
6. *Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории учащихся в открытом образовательном пространстве.* Ситуационные формы подбора и структурирования содержания образования позволяют использовать данные, информацию и знания у которых нет единого информационного источника, что значительно расширяет потенциальную образовательную среду. Например, применение в качестве объектов исследования учебных,

представляемых или реальных ситуаций — позволяет ученикам максимально индивидуализировать образовательную траекторию обучения в зависимости от своих возможностей, способностей и интересов.

7. *Принцип соответствия образовательных процедур телекоммуникационным формам, интеллектуальным технологиям, возможностям обучения персонала в различных организационных структурах.* Каждая организационная форма имеет свою специфику, накладывающую ограничения к образовательному процессу. И наоборот, необходимость применения тех или иных образовательных интеллектуальных технологий требует поиска адекватных им телекоммуникационных средств и информационных технологий.

8. *Принцип открытой коммуникации по отношению к создаваемой учащимися образовательной продукции.* Возможность демонстрации учениками продуктов своей образовательной деятельности увеличивает число потенциальных зрителей, других учащихся и любых заинтересованных лиц создает широкие возможности для обсуждения, развития и экспертной оценки творческих достижений учащихся. Видя свою работу опубликованной в банке ситуаций и сети, ученик заявляет собственную позицию в данной образовательной области, становится автором научного труда, получает возможность самореализации, пропагандирует и развивает культуру управления знаниями в своей организации.

9. *Принцип приоритета деятельностных критериев оценки результатов ситуационного обучения перед информационными.* Проверке подлежат не информационные, а деятельностные результаты обучения. Очный зачет или экзамен для учащихся строится на разнообразной совокупности учебных заданий и форм обучения, объединенных в единую систему. Подобная система контроля оценивает не столько материализованный продукт учащегося, а личную деятельность ученика в динамике развития ситуации, характеризующую его внутренние образовательные приращения.

Применение реальных управленческих ситуаций в учебном процессе даёт разнообразные возможности.

1. Позволяет использовать реальную ситуацию как модель деятельности организации, которая закладывается в основу системы обучения менеджеров и других специалистов и используется для органичного соединения реальной практики управления с учебным процессом.
2. Соединять воедино процессы управления и обучения посредством реализации функций управления, исследования, консультирования, обучения (педагогическая функция) и пр., которые могут осуществляться одновременно и параллельно.
3. Позволяет соединять процесс обучения студентов и специалистов различного профиля с организациями и работодателями уже на стадии обучения, взаимно заинтересовывая, их друг в друге, развивать сотрудничество и стратегическое взаимодействие. При этом возможно не только индивидуальное обучение, но и групповое, позволяющее готовить сразу команду управленцев, структурированную и адаптированную под нужды конкретной организации.
4. Адаптировать формы и содержание обучения к процессу решения сложных, актуальных и своевременных задач организаций.
5. Развивать в обучаемых профессиональные навыки, использования креативности, синергетики, формирования и применения, выявленных при анализе ситуаций, новшеств и перевода их в инновации.
6. Осуществлять возможность для реализации сквозного обучения в рамках одной дисциплины и междисциплинарного обучение с использованием различных курсов организационно-экономического направления.
7. Увеличивать компетентность студентов и повышать вероятность их трудоустройства, поскольку позволяет студентам проявить себя как специалистам уже во время обучения.
8. Формировать банки ситуаций, организаций, учебных работ студентов, карт знаний, типовых проблем организации и пр.
9. Разрабатывать концепции и элементы креативных, ситуационных учебных и исследовательских центров в системе управления знаниями с учетом специфики и потребностей конкретных организаций.

Система управления знаниями в ситуационном подходе позволяет также:

- ознакомить учащихся с основными элементами управления знаниями, формировать навыки, приемы, компетенции, позволяющие использовать их в дальнейшем в практических целях;
- наиболее эффективно выявлять, хранить, передавать и использовать не только новые данные, информацию, знания, проблемы управления, но и новшества, позволяющие их впоследствии переводить в нововведения [1];
- через выявление особенностей генерации и потребления знаний в современных сообществах учитывать специфику различных организационных форм обучения с учетом основных элементов управления знаниями;
- выявлять, формировать и обучать лидеров организации через развитие и использование творческих навыков генерирования и использования новых знаний в связи с возросшей в обществе потребностью в управленческих кадрах, обладающих силой личности и силой специалиста;
- формировать, пропагандировать и распространять культуру управления знаниями уже в студенческие годы, понимать её возможности и перспективы использования в управлении организациями.

Рассмотрим *структуру курсовой работы с использованием технологии ситуационного анализа*.

1. Составление ситуации.

Для составления ситуации используется информация, полученная путем:

- 1). Личных наблюдений.
- 2). Изучения библиографии с целью установить, какой материал по данному вопросу уже опубликован.
- 3). Использования интервью и личного опроса лиц, у которых имеются конфиденциальные сведения по данному вопросу и использования анкет.
- 4). Проведения специальных экспериментов.
- 5). Использование различных электронных систем и сетей.

Правила составления ситуации.

Для проведения эффективного и всестороннего анализа описание ситуации в своем составе должно содержать информацию, на основании которой можно обоснованно вывести суждения относительно следующих факторов:

- 1). Когда создана организация?
- 2). Кто ее основатель?
- 3). Типология организации.
- 4). Основные виды деятельности и конечный продукт (товары или услуги).
- 5). Провозглашаемые и реализуемые фактически направления и планы развития организации.
- 6). Особенности внешней и внутренней среды организации.
- 7). Как выполняются функции управления в организации?
- 8). Состав и структура организации.
- 9). Особенности технологий, используемых в производстве и управлении.
- 10). Реализуемые конкурентные преимущества.
- 11). Особенности расстановки, продвижения, мотивации и стимулирования персонала.
- 12). Основные источники доходов и направления расходов организации.
- 13). Проявление характерных особенностей управления (стили управления, взаимоотношения в коллективе, типовые конфликты, культура организации, лидерство).
- 14). Психологический климат, имидж, престиж организации.
- 15). Доступные статистические данные, количественно отражающие динамику показателей, по вышеприведенным пунктам.

2. Анализ ситуации.

Анализ ситуации производится по вышеприведенным элементам последовательно по ситуационным периодам для выявления факторов, в наибольшей степени влияющих на развитие ситуации. Задачей анализа является извлечение новых знаний и раннее выявление

зарождающихся проблем. Под ситуационными периодами понимаются отрезки времени, в которые ситуация относительно стабильна, сохраняются причинно-следственные связи и основной состав участников. Ситуационные периоды разделяются точками бифуркации, в которых происходят события, существенно влияющие на ход развития ситуации.

3. **Выводы по ситуации.**

В выводах формулируются причинно-следственные связи, новые знания, проблемы, выявленные в ходе анализа ситуации, фиксируется состояние основных ситуационных факторов на момент окончания ситуации, осуществляется прогноз их развития.

4. Рекомендации по совершенствованию управления.

На основании прогноза развития ситуации формулируются возможные направления использования новых знаний и разрешения выявленных проблем.

На всех этапах работы используются соответствующие методические разработки. Подобное построение курсовой работы позволяет:

1. Включать в структуру работы все основные элементы программы по курсу менеджмент.
2. Органично соединяет теорию по курсу менеджмент с практикой.
3. Обеспечивает возможность сквозного обучения в рамках одной дисциплины по различным видам учебного процесса: лекции, контрольные и домашние работы, деловые игры, тренинги, лабораторные работы, курсовые работы, различные виды практик, включая индивидуальные практики, и заканчивая дипломной работой.
4. Создает условия для использования междисциплинарного подхода в обучении, поскольку реальная ситуация отражает различные аспекты деятельности организации, каждый из которых может быть исследован в соответствии с требованиями данной дисциплины. В результате может быть проведено комплексное исследование, дающее многоаспектное представление о фирме и её проблемах.
5. Структура курсовой работы формирует аналитические навыки исследования ситуаций и навыки управленческого консультирования как наиболее востребованные формы деятельности менеджеров.
6. По мере выполнения курсовых работ могут формироваться банки ситуаций, банки курсовых работ, банки проблем, организаций, карты знаний и пр. Всё это может использоваться как справочный, учебный и исследовательский материал, который постоянно дополняется, изменяется и совершенствуется по содержанию, формам и структуре.
7. В формате курсовой работы закладываются приемы общности структуры, унификации, стандартизации, позволяющие в дальнейшем использовать элементы и системы интеллектуальных технологий [2], например методы извлечения знаний, методы формирования знаний и пр.
8. Совершенствуется система контроля знаний, переходя от контроля знаний теории к контролю использования знаний на практике.
9. Формируются заделы для последующего выполнения дипломных работ.

Использованная литература:

1. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений /А. В. Хуторской. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с
2. Гаврилова Т. А., Муромцев Д. И. Интеллектуальные технологии в менеджменте: инструменты и системы: Учеб. пособие. 2-е изд. / Т. А. Гаврилова, Д. И. Муромцев; Высшая школа менеджмента СПбГУ. — СПб.: Изд-во «Высшая школа менеджмента»; Издат. дом С.-Петерб. гос. ун-та, 2008. — 488 с.

Стрекалова Н.Д.

Проектное обучение и компетентностный подход в профессиональной подготовке современных менеджеров

Переход российского высшего образования на двухуровневую систему (бакалавриат, магистратура), интеграция в единое европейское образовательное пространство предполагают использование компетентностного подхода в профессиональной подготовке современных менеджеров.

Реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных методов обучения, эффективных образовательных технологий. Они должны быть адекватны выбранному направлению обучения и в сочетании с внеаудиторной работой обеспечить достижение цели формирования и развития у обучающихся определенных компетенций.

К числу эффективных форм и методов обучения, успешно зарекомендовавших себя на практике, относится обучение в действии (action learning). В настоящее время принцип обучения в действии (action learning) получил всеобщее признание. Он широко используется в программах профессиональной подготовки менеджеров как в зарубежных бизнес-школах [1], так и в российских школах менеджмента [2]. Обучение в действии основано на том, что менеджеры активно вовлечены в процесс поиска решения проблем, возникающих в реальной практике менеджмента на предприятиях, по их месту работы. Такое обучение непосредственно ориентировано на достижение целей профессиональной практической подготовки обучающихся.

Принцип обучения в действии реализуется в основных образовательных программах в процессе обучения менеджеров разработке разного рода проектов (метод проектного обучения). Разработка проектов осуществляется как в ходе аудиторной, так и во внеаудиторной работе. Заметим, что метод проектного обучения может быть использован как в рамках отдельно взятых дисциплин (например, в рамках дисциплины «бизнес-планирование» в виде разработки проектов бизнес-планов по созданию нового бизнеса, дисциплины «управление проектами»), так и на завершающем этапе обучения при подготовке выпускных квалификационных работ (магистров, бакалавров).

Проблемы профессиональной подготовки менеджеров в области бизнес-планирования, выработка подходов и путей их решения, развитие у менеджеров компетенций, связанных с разработкой бизнес-планов создания нового бизнеса, были рассмотрены нами в [2]. Здесь же мы рассмотрим использование метода проектного обучения для формирования компетенций менеджеров в ходе подготовки их магистерских диссертаций.

Сущность магистерской диссертации и ее основные черты

В академической литературе можно встретить ряд определений магистерской диссертации, которые зачастую не отличаются полнотой отражения ее сути и присущих ей сущностных черт. Поэтому приведем здесь свое определение, которое на наш взгляд более полно отражает сущность магистерской диссертации по менеджменту и ее характерные черты.

Магистерская диссертация – это выпускная квалификационная работа научного содержания, которая отражает ход и результаты самостоятельно проведенного автором научно-практического исследования на основе авторских разработок или авторского обобщения научно-практической информации. Она характеризуется внутренним единством, логической завершенностью, направленностью на решение актуальных научных и практических задач менеджмента по выбранной теме исследования.

Магистерская диссертация должна соответствовать современному уровню развития управленческой науки, а ее тема должна быть актуальной и значимой для решения научных и практических задач менеджмента, повышения эффективности функционирования и развития систем управления организации

Прежде всего обратим внимание читателя на ряд черт, которые присущи магистерской диссертации:

- научность содержания;
- отражение результатов научно-практического исследования;
- внутреннее единство ее частей;
- логическая завершенность исследования;
- самостоятельность автора в проведении исследований;
- направленность на решение актуальных научных и практических задач менеджмента.

Магистерская диссертация должна подтверждать определенный уровень профессиональной квалификации ее автора, его компетентность. Наличие академической

степени магистра подразумевает обладание определенными знаниями и умениями, способность и готовность применять их для выполнения определенных видов деятельности. Поэтому менеджеры, претендующие на получение этой степени, должны подготовить магистерскую диссертацию, что предполагает выполнение целого ряда заданий. Суть метода проектного обучения состоит в том, что для решения выявленной проблемы обучающиеся выполняют определенные задания, связанные с разработкой проектов. Цель обучения состоит в том, чтобы научить менеджеров разрабатывать проекты, а не просто выполнить учебный план по образовательной программе.

При выборе тематики магистерской диссертации важно обратить внимание обучающихся на то, чтобы заняться разработкой тех проектов, до которых у руководства компании обычно не доходят руки или которые были бы решены совершенно иначе, если бы разрабатывались вне рамок программы профессионального обучения.

Структура и содержание магистерской диссертации

Подготовка магистерской диссертации предполагает глубокое изучение выявленной проблемы и сопровождается изучением соответствующей литературы. Ключевое отличие ее от других письменных работ состоит в том, что подготовка магистерской диссертации предполагает проведение научного обоснования подходов к решению проблемы, а не просто изложение частного, личного мнения автора, сбор и анализ большого объема информации. Диссертация должна отражать широту взглядов автора и глубину его проникновения в суть проблемы. Она должна вносить вклад в осмысление и понимание проблемы и подходов к ее решению. Ниже приводится примерная структура и дается краткий перечень вопросов, рассматриваемых в магистерской диссертации.

Во введении необходимо отразить актуальность, теоретическую и практическую значимость темы. Дать краткое описание проблемной ситуации, видения проблемы. Охарактеризовать объект и предмет исследования, сформулировать цель и основные задачи проведения исследования. Здесь же целесообразно дать краткую характеристику исследовательской базы, обосновать выбор реального объекта для проведения исследования, привести краткое пояснение методологии, структуры и логики исследования. Дать краткую характеристику использованных источников информации.

В первой главе раскрываются теоретические и методологические вопросы исследования по теме магистерской диссертации. Дается видение проблемы, обзор научной литературы, проводится обсуждение и обобщение основных результатов теоретических исследований. Проводится теоретический и сравнительный анализ различных подходов, методов и инструментов, обосновывается их выбор для дальнейшего проведения эмпирических исследований. В конце приводятся основные выводы по главе.

Во второй главе дается общая характеристика реального объекта (исследовательской базы), раскрываются результаты эмпирического исследования. Проводится анализ состояния рассматриваемой проблемы на конкретном предприятии/организации. Дается краткая характеристика его деятельности, анализ оргструктуры управления, основных финансово-экономических показателей. Проводится описание проведенных автором информационно-аналитических работ, дается анализ полученных результатов. В завершении второй главы проводится анализ и обсуждение результатов эмпирического исследования. Глава завершается выводами по главе.

В третьей главе автор разрабатывает проект/проектную разработку с целью внесения изменений в деятельность предприятия или организации, что обеспечивает решение выявленной и сформулированной ранее проблемы. Дается описание концепции проекта (проектной идеи), описание структуры и основных составляющих проекта/проектной разработки. Проводится экономическое обоснование проекта и оценка его экономической эффективности. Разрабатывается план мероприятий и рекомендации по реализации проекта/проектной разработки. Приводятся результаты использования современных ИТ, ППП в ходе разработки проекта. Глава завершается выводами по главе.

В заключении приводятся общие выводы, дается итоговая оценка полученных результатов в соответствии с поставленными задачами, указывается теоретическая и

практическая значимость результатов, полученных в магистерской диссертации.

Как правило, выполнение магистерской диссертации имеет огромное значение для самого человека, который над ней работал. И в этой связи одним из важных вопросов, требующих своего решения при подготовке магистерской диссертации, является вопрос о самостоятельном характере проведенного исследования.

Самостоятельность в проведении исследования

Ни для кого не секрет, что в условиях повсеместного распространения современных информационных технологий и широкого использования сети Интернет у студентов возникает соблазн воспользоваться чужими результатами. Зачастую это делается путем прямого заимствования информации из других источников без соответствующих ссылок. Под видом самостоятельно проведенного исследования преподаватели часто получают от студентов заимствованный материал, без соответствующих ссылок на авторов и источник заимствования. С этой проблемой невозможно бороться одними призывами и рассуждениями о пользе самостоятельности проведения исследований, корректности использования заимствованного материала из печатных и электронных источников.

В этой связи весьма показателен опыт решения этой проблемы, накопленный в Высшей школе менеджмента СПбГУ в течение нескольких последних лет. Согласно принятому там регламенту обнаружение в представленной работе элементов плагиата (прямого заимствования материала из печатных и электронных источников без соответствующих ссылок) является основанием для выставления студенту оценки «неудовлетворительно». Студент должен в своей работе оформить и вставить лист заявления о самостоятельном характере выполненной им работы, в котором утверждается, что все прямые заимствования в его работе (курсовой работе, выпускной квалификационной работе бакалавра или магистерской диссертации) имеют соответствующие ссылки на автора и источник заимствования.

Цель такого нововведения – побудить студентов более ответственно относиться к авторскому праву, корректно использовать и оформлять ссылки на источники информации, развить у студентов умение самостоятельно мыслить.

В результате использования этого нововведения заметно улучшилось качество выполняемых студентами работ, выросла их культура проведения самостоятельной научно-исследовательской деятельности, сформировались навыки корректного использования информации и оформления ссылок на материал, заимствованный из разных источников.

Значимость метода проектного обучения для реализации компетентностного подхода

Итак, работа обучающихся над проектами (использование метода проектного обучения) в ходе подготовки магистерской диссертации под руководством научного руководителя (преподавателя) выступает своего рода связующим звеном между теорией и практикой менеджмента, между «осмыслением» и «деланием». Подлинной проверкой ценности, которую создает образовательная программа для менеджеров, и правильности ее использования может стать синтез в реальных проектах всего того материала, который был изучен и освоен менеджерами, формирование их профессиональных компетенций.

Значимость проектного опыта, полученного в ходе разработки проектов, проявляется в том, что он учит людей думать, развивает их системное и логическое мышление, позволяет осмысливать свои действия и осознавать то, что они собираются делать.

Использование метода проектного обучения в ходе подготовки магистерской диссертации способствует реализации компетентностного подхода в профессиональном обучении современных менеджеров.

Использованная литература:

1. Минцберг Генри. Требуется управленцы, а не выпускники МВА. Жесткий взгляд на мягкую практику управления и систему подготовки менеджеров /Пер. с англ.- М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2008.
2. Стрекалова Н.Д. Профессиональная подготовка менеджеров в области бизнес-планирования // Вестник С.-Петербург. ун-та. Сер. Менеджмент. 2007. Вып.4. С.183-198.

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ИНТЕНСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СПЕЦИАЛИСТОВ

Герасимов Б.Н.

Проблемно-ситуационное моделирование инновационной деятельности организации

Инновационный процесс – это единственный в своем роде процесс, объединяющий науку, технику, экономику, предпринимательство и менеджмент. Он состоит в получении новшества и простирается от рождения идеи до ее коммерческой реализации, охватывая комплекс отношений производства, обмена, потребления. Инновационная деятельность – средство решения стратегических, финансовых и производственных задач организации, добывающей прибыльности и конкурентоспособности в своей деятельности.

Одним из эффективных средств поиска, рассмотрения и разрешения возможностей и перспектив инновационной деятельности является игровое имитационное моделирование. Характерными особенностями игровых технологий, отличающихся от традиционных подходов и методов, являются:

- организационная и технологическая активизация процесса мышления;
- длительная и устойчивая деятельность участников;
- творческий характер и эмоциональная окрашенность процессов мышления и деятельности, дискуссии, индивидуальной и групповой работы;
- коллективизация процесса принятия решений;
- повышение интенсивности мышления, деятельности и коммуникаций.

Применение деловых игр (ДИ), несмотря на их эффективность при решении различных задач учебного, исследовательского и производственного характера, в течение XX в. не смогло преодолеть затруднения при рассмотрении сложных полипредметных проблем. Эти затруднения связаны с принципиальной невозможностью разрешения проблем развития деятельности на задачном уровне и невозможностью проблематизации как таковой. От участников игры требуется принципиальное различие задач и проблем, что стимулирует формирование личных потребностей в построении понятия проблемы и приобретении способностей в депроблематизации деятельности.

В конце 70-х гг. XX в. возникли организационно-деятельностные игры (ОДИ), с помощью которых ставятся и решаются крупномасштабные проблемы [2]. Возникновение и использование ОДИ обуславливается сложностью получения глубоких, содержательных результатов в процессе применения ДИ. Однако ОДИ решают, как правило, проблемы вчерашнего и сегодняшнего дня и не нацелены на решение проблем, с которыми может столкнуться организация в процессе инновационной деятельности завтра и послезавтра.

Проблемно-ситуационные игры (ПСИ) определяются как одно из средств коллективного решения большого спектра проблем, нацеленных на выход в пространство профессиональных и предметных задач, их решение, а затем сборку решения проблемы [2]. Особенностью ПСИ является учет ситуационной составляющей. При этом они ориентированы на будущее и должны учитывать динамику изменений параметров, которые могут произойти к моменту завершения инновационного процесса (получения коммерческого результата). Важную роль играют ПСИ в исследовании, построении и реализации инновационной деятельности.

В ПСИ решение конкретной проблемы заключается в выработке программы действий, в выборе направления движения, позволяющего выйти из затруднений. Линия развития личности присутствует обязательно, ибо без этого трудно отыскать позитивную программу и, главное, невозможно будет реализовать ее после игры, и создать коллектив, способный преодолевать серьезные затруднения в своей деятельности. Методологическое направление затруднительно реализовать даже в рамках ПСИ, так как силы игротехнического коллектива в основном

направлены на содержательные цели. Однако если в послеигровой период производится детальный анализ игрового процесса, то происходит обогащение игротехнического коллектива в методологическом отношении.

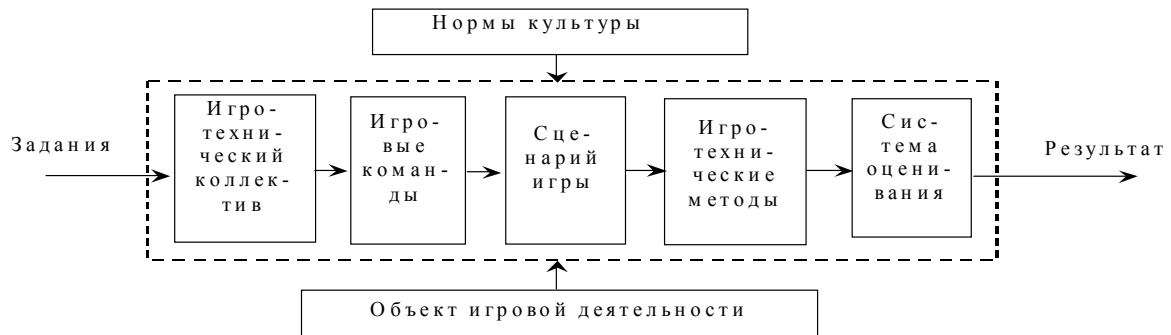
Важнейшей целью ПСИ следует считать постановку и решение некоторой проблемы, которая определяется заказчиком, организаторами или идеологами игры. Кроме того, могут быть поставлены следующие цели:

учебные, т.е. освоение участниками (студентами, слушателями) новых методов и средств менеджмента, профессиональной деятельности, мышления, организации работы, принятия управленческих решений и т.д.;

исследовательские, включающие изучение состояния или уровня организации, объекта, процесса, явления и т.д. или демонстрацию их использования на конкретном материале;

методологические, ориентированные на создание новых средств и методов мышления и деятельности, а также на эксперименты по использованию различных сочетаний уже известных методов.

Игровой комплекс включает игровой коллектив (игротехническую команду и команды игроков), игротехнические методы и средства, сценарий игры, систему оценивания, объект игровой деятельности (рис. 1).



Р и с. 1. Игровой комплекс проблемно-ситуационной игры

Команды игроков состоят собственно из участников игровой деятельности, т.е. из представителей организации, выполняющих как на работе, так и в игре примерно одни и те же функции. Игротехнический коллектив осуществляет руководство игрой и имеет в своем составе различных специалистов. Представители только одной из категорий специалистов - игротехники - входят в оба коллектива: игротехнический и команды игроков, что связано с взаимным переносом информации и доведением заданий до каждого участника игры.

Процесс *организации и проведения ПСИ* состоит из трех этапов: подготовительного (доигрового), игрового и послеигрового (аналитического).

На этапе подготовки игры игротехнический коллектив проводит первичный анализ исходной ситуации, осуществляет выбор и диагностику объектов. С учетом анализа полученных у заказчика исходных данных определяются все потенциальные субъекты, прямо или косвенно заинтересованные в функционировании объекта, его развитии или коррекции; определяется тематика игры, и формируются темы постановочных докладов по теории и практике предметных областей деятельности заказчика (студентов, слушателей) и смежных отраслей знаний. По результатам проведенной работы создается сценарий и рабочие программы ПСИ, ведется подготовка анкет участников, определяется состав команд, раздается программа, выполняется организационно-техническая подготовка к игре (раздаточные материалы для участников, помещение, аппаратура и др.).

В процессе собственно игрового моделирования на каждом из этапов (туров) игры выполняются процедуры базовой модели деятельности, конкретный состав которых может корректироваться в соответствии со сценарием игры и реализоваться непосредственно в ходе игры либо игротехниками, либо командами в ходе самоопределения.

На послеигровом этапе выполняется аналитическая обработка результатов игры, готовится сводный отчет с приложением протокола хода обсуждения полученных результатов,

формируются рабочие планы исполнителей по проекту организации совместной деятельности, разрабатываются технические задания на работы, а также на проведение игр для решения смежных проблем. Особое внимание на послеигровом этапе уделяется рефлексивному обобщению результатов для обеспечения качества и повышения эффективности применяемых игровых моделей, а также процедур обработки данных.

Процесс проведения ПСИ регламентируется *сценарием*, степень детализации которого определяется темой игры, а также характеристиками контингента участников и игротехников. В сценарии указывается содержание и формы проведения отдельных этапов игры, а детализация и выбор игротехнических средств и техник остается на усмотрение группы или игротехника. Вместе с тем, важно обеспечить механизм управления процессом коллективной мыследеятельности в ПСИ и определенный регламент работы участников, что достигается использованием обобщенной модели сценария ПСИ (рис. 2) и введением системы документирования и оценивания результатов деятельности команд участников.

В сценарии ПСИ, как правило, должны присутствовать как минимум три тематических тура: оценка проблемной ситуации и формирование позиций участников; формирование структуры и механизмов деятельности; формирование программы деятельности. При этом необходимо учитывать, что каждый из туров, в свою очередь, может рассматриваться как отдельная игра и, соответственно, может быть детализирован на более мелкие игровые процедуры, встраиваемые в общую модель сценария игры.

В рамках управления игровым процессом в ПСИ важную роль играет формализация процедур подготовки и принятия согласованных решений, удовлетворяющих принципу минимальной сложности. Для этого в составе игрового комплекса используется набор унифицированных процедур оценки качества принятия решений, в состав которого входят следующие блоки:

- идентификация состояния ситуации на момент принятия решений;
- формирование множеств оценочных элементов, выбор критериев и шкал показателей;
- формирование альтернатив решений по результатам работы групп;
- формирование таблиц отношений (связей) между элементами;
- упорядочение элементов по важности, обеспеченности ресурсами, целесообразности;
- оценка критериев, ресурсов по решениям групп или участников;
- выбор решений на основе принципа минимальной сложности.

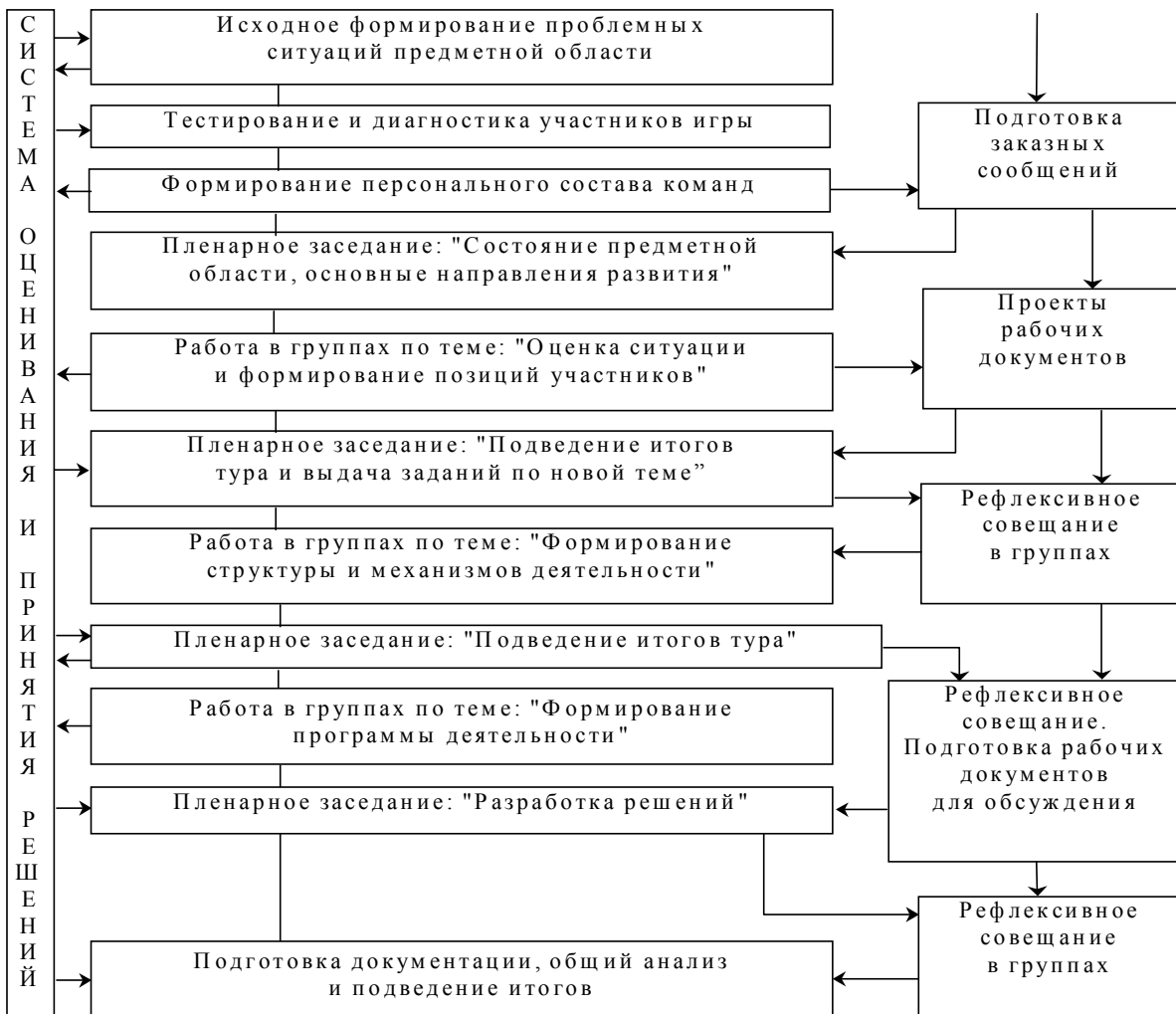
Реализация процедур оценки может выполняться как с использованием экспертных методов балльного оценивания параметров и альтернатив, так и с использованием математических методов, многокритериального выбора в условиях неопределенности.

Технология проведения игры. Последовательность проведения этапов, процедур и операций ПСИ выступает как содержательная логика движения в деятельности по решению проблем, задач, ситуаций и является основным методологическим стержнем игрового процесса. Технология используется как архитектурная оболочка применения комплекса игротехнических методов, средств и техник [1]. Важнейшими факторами в достижении целей, поставленных при обсуждении проблем или их решении, являются:

- понимание назначения каждой процедуры в сочетании с умением приспособливать разные к ней методы;
- организационные навыки руководителей (ведущих) игры в работе с персоналом;
- умение обосновать необходимость включения технологических операций;
- компетентность в использовании операций и процедур.

Одной из целей игры является стремление найти решение, по возможности близкое к оптимальному. Так как сделать это весьма затруднительно, то важнейшее правило применения технологии игрового процесса состоит в том, что улучшение любого найденного решения всегда возможно. Поэтому, проделав часть игровой деятельности, необходимо остановиться и оценить

достигнутые результаты, что позволяет расширить представления об объеме и задачах игрового моделирования.



Р и с. 2. Обобщенная модель проблемно-ситуационной игры

Для организации продуктивной деятельности в ПСИ используются разнообразные средства, которые можно объединить в три класса: логические, позволяющие выйти на получение содержательных результатов для каждого в отдельности; социальные, ориентированные на интенсификацию коллективного мышления и деятельности; психологические, направленные на преодоление участниками игрового процесса своих ограничений и раскрытие своих способностей и возможностей [3].

После проведения ПСИ могут быть получены следующие результаты:

- *содержательные* (понимание проблемы или ситуации; освоение методов представления существующей и желаемой ситуации, проблематизация затруднений; перевод проблемы в плоскость предметных или профессиональных задач; формулирование или идентификация задач, нахождение альтернатив и сравнение их между собой; осуществление выбора критериев отбора альтернатив, освоение методов разработки программ, проектов);
- *социальные* (освоение средств организации коллективной мыследеятельности; развитие мотивации к эффективному участию каждого человека в групповой работе; умение управлять конфликтом, стрессом; умение определять и выдвигать лидеров);
- *психологические* (понимание состояния людей в процессе профессиональной деятельности, освоение средств эффективного воздействия на людей);

- *педагогические* (осмысление возможностей решать собственные проблемы, освоение средств мышления и деятельности, повышение восприимчивости к инновациям, разрушение стереотипов мышления, осмысление средств видения себя и других);
- *методологические* (приобретение способности ориентироваться в поле имеющихся средств мышления, деятельности; приобретение способности модифицировать имеющиеся средства и создавать новые средства; освоение способности обучать применению средств).

Отметим, что получение психологических и методологических результатов является важным фактором эффективности проблемно-ситуационного игрового моделирования. Игровое моделирование наиболее успешно может применяться в инновационной деятельности. Благодаря использованию ПСИ на практике, сформировался набор универсальных технологий для поддержки инновационной деятельности организации [1].

В рыночных условиях организации все чаще сталкиваются с необходимостью максимизации прибыли как от основной, так и от инновационной деятельности, которая может быть достигнута за счет трех основных факторов: увеличения цены, снижения себестоимости, повышения объема продаж.

Методом дерева решений можно пользоваться в ситуациях, когда данные о результатах не влияют на все последующие решения, однако дерево решений можно построить под более сложную ситуацию, когда результаты одного решения влияют на множество других решений. Таким образом, дерево решений - это эффективный инструмент для принятия последовательных управленческих решений.

На рис. 3 показан фрагмент дерева решений модели экономического развития организации, включающий отдельные компоненты (мероприятия и факторы), позволяющие увеличить прибыль [1]. Этих компонентов может быть десятки. Дерево решений по инновационной деятельности организации позволяет рассмотреть десятки вариантов и сравнить их между собой. Наилучшие решения принимаются коллективно после рассмотрения всех вариантов ведущими специалистами организации. Выбранные мероприятия ложатся в основу стратегии инновационной деятельности организации на ближайшую перспективу.

Дерево решений по увеличению прибыли может быть рассмотрено в процессе игровой деятельности, как в рамках учебного процесса, так и в процессе проблемно-ситуационного исследования деятельности организации [2].

Для осмысленного и целенаправленного разрешения ситуации, проблематизации, формирования пакета решений в игровом процессе, на игре-совещании или даже на обычном совещании разработан метод активного коллективного тестирования (МАКТ).

Для участия в коллективной работе приглашаются ведущие специалисты, обладающие соответствующей квалификацией, компетенцией, опытом, широтой взглядов, а также не только умением отстаивать и аргументировать свои позиции и взгляды, но и навыками конструктивного и рефлексивного отношения к обсуждаемым предложениям (идеям).

Участники игры определяют перечень проблем и предложений по решению каких-либо ситуаций. Для этого в начале участники формулируют противоречия и определяют барьеры в деятельности, обозначают проблемы исследуют предложения по их решению. При этом на всех этапах выполняется оценка предложений по показателям, представленным ниже.

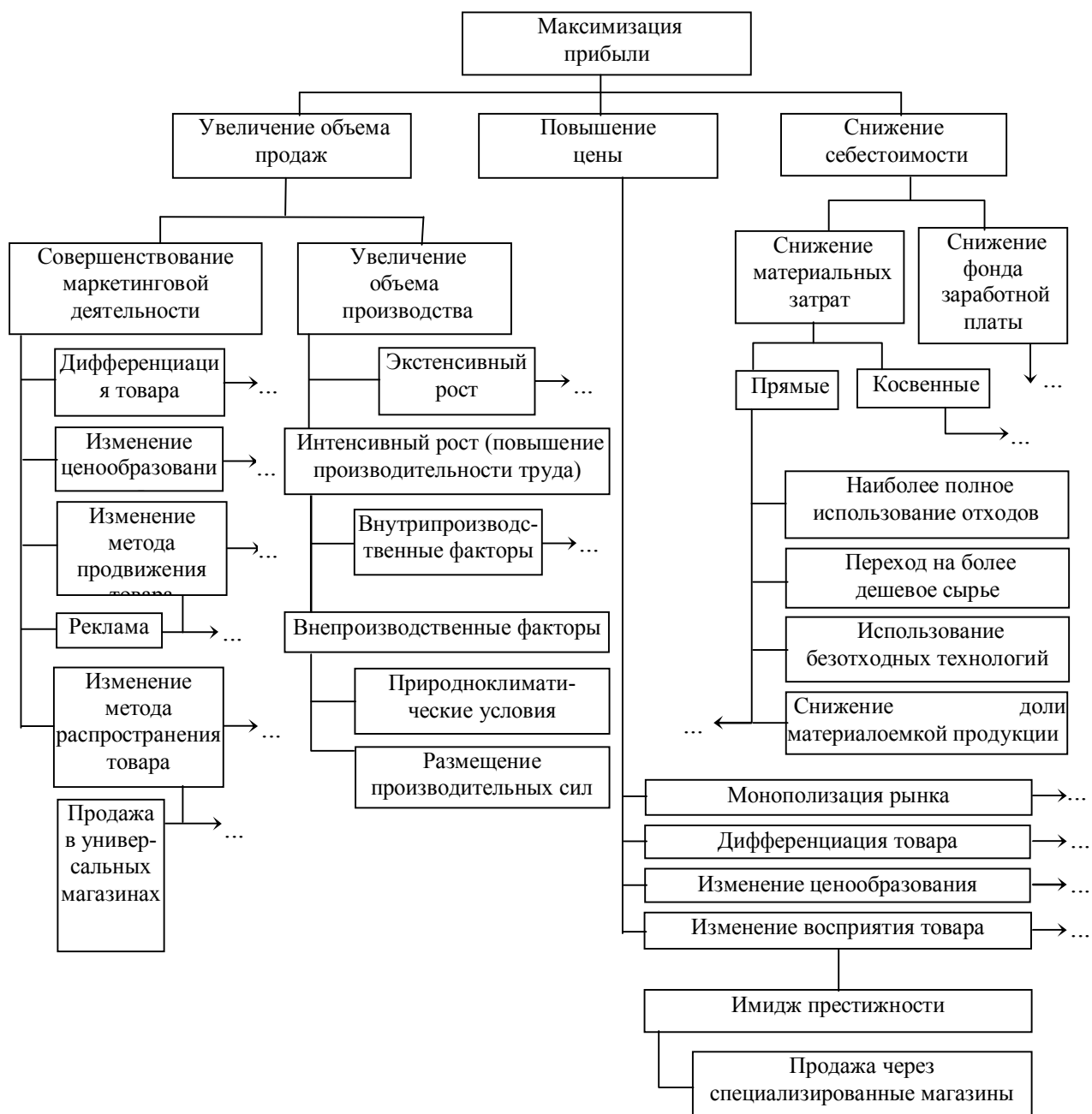


Рис. 3. Модель экономического развития организации

В – важность проблемы для организации, т.е. степень ее влияния на эффективность деятельности организации по 10-балльной шкале.

0 _____ 10
 Такой проблемы в организации нет _____ Проблема очень важна и связана с потерями эффективности

М – масштаб проблемы, по шкале (0-10)

0 _____ 10
 Проблема касается незначительно деятельности организаций _____ Проблема касается организации в целом

С – степень сложности проблемы (0-10)

0 _____ 10
 Организация практически ничего не может сделать с проблемой _____ Проблема может быть решена силами самой организации

О – обеспеченность внутренними ресурсами (0-10)

0	10
Для решения проблемы внутренних ресурсов не существует	Для решения проблемы внутренние ресурсы есть полностью
Т – тенденция развития проблемы, по шкале (+, 0, -) необходимо поставить знак +, если в последние годы острота проблемы уменьшилась; 0, если острота проблемы осталась неизменной; -, если острота проблемы увеличилась.	
К – оценка компетентности по отношению к каждой проблеме (решению) (0-10)	
0	10
Абсолютное незнание данной проблемы или ее решения	Хорошее знакомство с этой проблемой или ее решением

Согласно принятой методике игра состоит из нескольких этапов: подготовка необходимых материалов (исходных данных и т.д.); формулирование и обсуждение предложений; оценка предложений по различным показателям, в том числе по важности, масштабу, сложности и обеспеченности реализации, а также компетентности; обработка материалов; подведение итогов.

В результате использования МАКТ появляются интегральные оценки значимости, сложности и обеспеченности всех предложений. Затем обсуждаются значения коэффициента весомости, одинакового или разного для всех предложений. В результате появляется оценка целесообразности реализации каждого предложения, по которым они ранжируются (в порядке убывания).

Коллективное мышление и деятельность, которые лежат в основе игровых моделей и технологий, требует такой организации процесса, при которой участники получают навыки и умения в процессе преодоления трудностей и препятствий, создаваемых новой формой постановки заданий. Ситуации, рассматриваемые в игровых технологиях, создают потребность в новом знании или умении, которая возникает в результате невозможности или сложности выполнения задания в условиях поиска неизвестного способа решения внутри ситуации и приводит к открытию новых возможностей для участников игры.

В результате проведения большинства ПСИ было достигнуто понимание того, что основные результаты заключаются не только в масштабе и уровне рассмотренных проблем и принятых решений, а в умении моделировать новые перспективные ситуации и находить средства для их реализации, что, в конечном итоге, обуславливает непрерывное развитие профессиональных и личностных качеств.

Использованная литература:

1. Герасимов Б.Н. Теория и технологии российского менеджмента: учеб. пособие. – Самара: СГАУ, 2005.
2. Герасимов Б.Н. Игровое моделирование управленческих процессов: монография. – Самара: СНИЦ РАН, 2006.

Долматов А. В.

Особенности организации стратегических игр

Формирование стратегического мышления менеджера в процессе обучения невозможно без практических ситуационных задач, реальных и квазиреальных проектов, которые разрабатываются и реализуются в контексте игрового взаимодействия. В ряду организационно-деятельностных игр стратегические игры занимают особое место, прежде всего в силу сложности и многоаспектности понятия стратегии.

Стратегия описывает масштабы управления на значительных временных интервалах. Стратегия определяет ключевые направления деятельности организации для достижения перспективных целей. Роль стратегии трудно переоценить. Оценка эффективности стратегии в настоящем времени практически невозможна, она всегда отложена, что затрудняет рефлексию,

«работу над ошибками». Разработка стратегии прерогатива руководства, элиты. Стратегия тесно связана с неопределенностью, прогнозированием, вероятностными оценками, в то же время она опирается на конкретный содержательный анализ рынка и сложившейся в данный момент ситуации.

Характерной особенностью стратегий является их системность, они не могут быть привязанными только к конкретному ограниченному отдельно взятому пространству и времени. Они должны учитывать тенденции развития надсистем, отраслей, регионов, макроэкономики в целом. Американский историк и экономист Д. Таут весьма точно сформулировал особенности проявления и оценки стратегий: «Состязание стратегий всегда происходит в сознании людей. Битвы корпораций - на рынке. А оценка последствий - в истории. Иногда через много лет». Все это определяет особенности организации стратегических игр, то есть таких игр, в которых разрабатываются проекты стратегий и играющие практически осваивают компетенции стратегического мышления.

Одной из главных особенностей стратегической игры является ее четко выраженная направленность на подготовку управленческой элиты. Стратегические игры, как правило, не решают задачи технологизации. Они позиционируют и проблематизируют. Стратегические игры могут дать ответ на вопросы крупного масштаба, в частности: «Чем следует жертвовать во имя чего?». В целом, стратегическая игра может считаться успешной, если на ней задано больше вопросов, чем дано ответов.

Стратегические игры должны занимать достаточно времени от двух – трех дней до недели. Стратегия конструирования будущего – это тенденция стратегии исследования прошлого, с этой точки зрения в стратегической игре должны анализироваться и усваиваться исторические уроки. При этом настоящее не всегда является продолжением прошлого, но всегда – началом будущего.

Стратегическая игра может выполнять три функции: либо изучать глобальные стратегии и готовить экспертов, либо изучать и вырабатывать корпоративные стратегии и готовить элиту, либо обучать персональному стратегированию и готовить уверенных в себе менеджеров, для которых будущее может становиться их собственным проектом. Стратегическая игра должна являться катализатором одновременно для деятельности, творчества и познания.

Правила стратегической игры не являются догмой. Здесь важен документализм – услышанное забывается, записанное запоминается. В такой игре должен достигаться синергетический эффект, когда выигрывает не только организация, но и каждый для себя, если сумеет понять, в чем именно его выигрыш. Стратегическая игра – всегда эксперимент, в котором игроки должны суметь понять, что именно получилось, суметь сравнить с тем, чего хотелось в начале, и суметь разобраться: что именно нам нужно?

Основными этапами игры должны являться следующие.

Постановка проблемы, формирование стратегического видения и стратегических целей. Распределение ролей. Подготовительная работа.

Второй этап – **аналитический**. Играющие должны провести системный анализ ситуации, ключевыми являются выявленные тенденции и прогнозы.

Третий этап **синтетический** – разработка вариантов стратегии, это творческий этап, в ходе которого формируются контуры будущей стратегии.

Четвертый этап – **рефлексивный**, проверяется реализуемость стратегии, осуществляется осмысление хода игры.

Особое значение в ходе игры приобретают вопросы, задаваемые игротехниками и играющими. Необходимо придерживаться следующих правил.

Задавать вопрос не раньше, чем имеешь хотя бы один вариант собственного ответа.

Обращаться сразу к нескольким собеседникам, если собственного ответа на вопрос- нет, чтобы не попасть под влияние одной точки зрения.

Зачем? и Почему? – это всегда вопросы к самому себе.

Правильно ли я понял? – это вопрос к аудитории.

Ну и что? – это вопрос в никуда.

Я считаю так. А Вы? – вопрос к конкретному участнику игры, однако, прежде, чем задать вопрос, стоит подумать, будут ли ответы на эти вопросы давать необходимую информацию.

Таким образом, ключевыми особенностями стратегических игр являются высокая степень неопределенности, тяготение к открытым решениям, их слабая предсказуемость, высокая степень креативности. В то же время, подобные игры базируются на аналитических методах, освоение которых является одной из целей игры. Сюжетные и содержательные формы таких игр весьма разнообразны, однако, они наиболее часто используются для решения конкретных практических задач по разработке стратегий.

Объедков П.И.

Метафоричность имитационного моделирования в деловых играх

В самом общем представлении моделирование в деловых играх включает логическое и математическое описание элементов и функций, отображающих существенные свойства моделируемых объектов (процессов или ситуаций) а также более или менее строгих правил участия игроков в имитационной игре. Игровая модель используется как условный образ, разработанный как специальный прием для более эффективного исследования или обучения специалистов. Принцип аналогии игровой модели экономической реальности позволяет изучать закономерности и свойства реальных экономических систем не непосредственно, а с помощью более доступной и более наглядной деловой игры. Принцип упрощения экономической реальности в имитационном моделировании позволяет оценить степень освоения этой реальности в деловой игре относительно существенных свойств реальности отражаемых моделью.

Выделение действительно существенных свойств реальной моделируемой экономической системы становится в разработке деловой игры важнейшей задачей. Решение этой задачи обычно связывается с приданием структурного сходства объекта и модели, наполнением игровой модели функциями присущими моделируемому объекту, соответствием сценария деловой игры последовательности этапов, изменяющегося состояния моделируемого объекта и т.п. Прямого соответствия игровой модели реальному объекту или процессу быть не может, потому что сущность моделирования сводится к упрощению реального объекта, к некоторой его интерпретации разработчиком деловой игры, которая, в свою очередь, по своему может быть интерпретирована уже самим участником игры.

Перенесение экономической реальности в игровую модель позволяет в широком смысле использовать термин «*метафорическая*» для любой игровой имитационной модели (от греческого слова *metaphora* – перенос). Однако появившееся к настоящему времени понятие *метафорической деловой игры* распространяется на деловые игры - тренинги, как метода активизации участников тренинга. В данном случае особенность метафорической игры, прежде всего, сводится к тому, что в качестве сюжета для деловой игры берется метафора. Метафорой может быть известное литературное произведение, сказка, легенда, художественный фильм, позволяющие распространить проблематику, затрагиваемую данными произведениями на реальные экономические проблемы определенных предприятий и организаций.

Специалисты по тренингам выделяют целый ряд преимуществ метафорической деловой игры по сравнению с традиционными играми. К этим преимуществам относят активизацию творческих способностей участников тренинга, выведение их за рамки стереотипов сложившихся у них вариантов решений проблем в организациях которые они представляют, особый командообразующий эффект, который способствует улучшению взаимопонимания и взаимодействия участников игры и может распространиться на их дальнейшую профессиональную деятельность и т.п. Эти результаты обычно достигаются и традиционными деловыми играми и тренингами, поэтому можно говорить, скорее, о большей эффективности достижения этих результатов в метафорических играх, чем о специфичности этих результатов характерных исключительно для данного типа деловых игр.

Характеристика метафоричности деловой игры может распространяться не только на

деловые игры – тренинги, где важнейшим фактором в обеспечении результата будет исполнение участниками тренинга игровых ролей, но и на деловые игры основой которых являются формализованные модели. В более узком смысле, чем просто перенесение, метафора означает оборот речи, заключающий скрытое уподобление, образное сближение слов на базе их переносного значения (см. Словарь иностранных слов). Отталкиваясь от такого понимания метафоры можно не только выделить метафоричность как особую характеристику деловой игры, распространяемую не только на тренинги с использованием известных художественных произведений.

Интерпретация экономической реальности в деловых играх основана на понятийной системе, которая в значительной степени метафорична. Экономическое мышление, система оценок экономической реальности, обоснование решений основаны на некоторых схемах, с использованием которых не только принимаются решения, но и накапливаются знания и развиваются компетенции специалистов в области экономики и менеджмента. Определенную роль в формировании сущности этих схем могут играть деловые игры, разрабатываемые для учебных целей. Разработка формализованных моделей для таких игр (игрового комплекса, правил, расчетных алгоритмов и т.п.) должна выходить за рамки выше отмеченных принципов структурного, функционального и другого сходства объекта и модели. Модель игры разрабатывается автором так, чтобы сущностные схемы функционирования реальных объектов познавались участниками игр не из внешнего сходства модели и объекта, а из анализа результатов собственных решений принимаемых в учебной деловой игре.

Метафоризация в построении имитационной модели заключается в особых операциях с информацией о реальных объектах и процессах, которые обеспечивают построение модели, функционирование которой в составе игрового комплекса позволяют участникам получить новые знания или пересмотреть имеющиеся представления об экономической реальности. Важно отметить, что при разработке моделей экономических объектов для исследовательских целей и обоснования решений по управлению реальными предприятиями и организациями метафоричность моделирования в таком понимании может и не проявляться.

Приемы метафоризации в моделировании учебных деловых игр могут включать:

- «маскировку» некоторых сторон или процессов реальных явлений, придание им некой скрытой формы, уяснение которых участниками игры устанавливается в ее результате;
- исключение из модели факторов, которые могут оказывать существенное влияние на функционирование реального объекта, но не связанных непосредственно с тематикой вопросов затрагиваемых данной имитационной игрой;
- дополнение модели искусственными элементами, обобщающими некоторые варианты принятия решений, способствующими гиперболизации влияния некоторых факторов для улучшения обозримости модели динамичности моделирования;
- использование в описании модели элементов заимствованных из известных художественных произведений для придания большей привлекательности восприятия (задача соответствия игровых ролей оригиналу не ставится, как в разработанной автором деловой игре *«Двенадцать стульев содружества»*).

Разработка модели для деловой игры всегда творческий процесс и поэтому приемы метафоризации трудно стандартизировать.

Использованная литература:

1. Метафорическая деловая игра: Практическое пособие для бизнес-тренера/ под ред. Завьяловой Ж.. - СПб.: Речь, 2004.
2. Словарь иностранных слов.- 18-е изд., стер. - М.: Рус. яз., 1989.

Развитие навыков командного взаимодействия и сотрудничества на тренинге командообразования (*team building*)

Командообразование как специальный вид деятельности зародилось во второй половине XX века и в настоящее время вступило в период зрелости, о чём свидетельствуют изменения в содержании публикуемых материалов: от призывов о необходимости создания команд до разработки целой серии технологий, способствующих формированию команд. Это связано с тем, что бизнес задаёт высокие требования к современным организациям. Поэтому кроме результативной работы каждого сотрудника, для эффективного развития бизнеса необходимо продуктивное командное взаимодействие специалистов и менеджеров. Как отмечает Рыженкова И.К. в книге «Профессиональные навыки менеджера», сегодня, когда кредитные финансы вполне доступны, а технологии легко копируются, только слаженная команда профессионалов может обеспечить уникальность и устойчивое конкурентное преимущество.

В связи со сказанным, в последние годы в корпоративном мире всё шире и чаще используется термин «**команда**», а прогрессивные менеджеры уже обучают персонал её строительству (*team building*). Более того, многие представители бизнеса считают, что в современной бизнес-среде выигрывают не компании, а команды. Это вызвано целым рядом причин:

- усилением конкуренции, а также стремлением ускорить производство и сделать его более гибким и мобильным;
- желанием расширить возможности сотрудников и привлечь их к активному решению задач организации;
- повышением производительности труда;
- необходимостью улучшать качество результатов деятельности, условий труда;
- увеличением количества внедряемых инноваций, разработанных проектов;
- желанием сделать работу людей более интересной, насыщенной, продуктивной;
- необходимостью снижать текучесть кадров;
- потребностью устранять излишнюю сложность иерархии корпоративных структур.

Именно успешная командная работа, как показывает практика, позволяет достигать амбициозных целей за счёт синергического эффекта. Отсюда навыки создания и управления командой являются сегодня залогом достижения управленческих целей для многих менеджеров. Всё меньше и меньше остаётся компаний, строящих свою работу, опираясь на отдельных специалистов. Многие организации признают, что именно путём командной работы можно скоординировать деятельность персонала, сплотить работников вокруг стратегических целей и миссии организации, повысить качество продукции, услуг и сервиса и добиться действительно значительных результатов. При этом следует помнить, что использование команд актуально не для всех ситуаций. Есть ряд видов деятельности, где необходимо авторство, индивидуальная ответственность (например, у художников, литераторов, музыкантов и пр.).

Что же представляет собой команда? Специалисты считают, что **команда** – это группа из двух и более человек, взаимодействующих между собой и координирующих свою работу ради достижения общих целей. Командная работа обеспечивает организации потенциальную возможность достижения лучшего результата без увеличения входящих факторов.

Разница между группой и командой (по Р.Л. Даффу)

<i>группа</i>	<i>команда</i>
Имеет формального руководителя	Распределяет функции руководства между участниками или периодически меняет руководителя
Индивидуальная ответственность	Индивидуальная и взаимная ответственность друг перед другом

На оценку эффективности оказывает косвенное влияние бизнес (например, финансовые показатели)	Оценка эффективности напрямую зависит от коллективных результатов работы
Обсуждает и распределяет индивидуальную работу	Обсуждает и распределяет общую работу
Работает исключительно внутри организации	Не ограничивается рамками организации
Индивидуальные результаты работы	Групповые результаты работы
Проводит собрания, посвящённые эффективности работы	Проводит собрания, стимулирующие открытое обсуждение проблем и их решение

Специалистами замечено, что рабочая команда (work team) обеспечивает положительный синергизм за счёт скоординированных действий всех её членов. Поэтому её производительность выше, чем сумма индивидуальных производительностей. Основным эффектом такого взаимодействия, отличающим успешную команду от просто рабочей группы, является, как уже отмечено, синергия – увеличение эффективности системы по сравнению с простой суммарной эффективностью её частей. Часто этот эффект выражают формулой $2 + 2 = 5$.

Однако для достижения синергического эффекта группа, входящая в команду, должна обладать набором специальных характеристик, которые влияют на организационные показатели:

- хорошо работающая команда – это, как правило, несколько человек (3-15), которые постоянно конструктивно взаимодействуют;
- членов команды объединяет общая производственная цель, причём она не вступает в противоречие с личными целями членов команды;
- члены команды распределяют между собой роли и определяют график выполнения заданий, проявляя максимальную заинтересованность в конечном результате;
- каждый член команды использует все свои знания и навыки для эффективной совместной работы;
- члены команды имеют единую миссию и общую ответственность;
- функции руководства деятельностью распределяются в команде самими участниками в зависимости от индивидуальных особенностей и устремлённости к общей цели;
- в команде главенствует принцип равенства, сотрудничества и партнёрских отношений и каждый участник подавляет в себе эгоцентризм ради интересов всех членов команды;
- коммуникативная компетентность и организационная культура являются этическими принципами и нормами взаимодействия членов команды;
- члены команды способны к развитию, креативной деятельности и к конструктивной внутригрупповой критике;
- в команде не актуализируется внутри групповая конкуренция;
- доверие и лояльность к группе идентичны лояльности к самому себе.

Как считают специалисты, перечисленные характеристики являются важнейшими предпосылками для достижения командного успеха. Для благополучия или неблагополучия команды решающее значение, в конечном счёте, имеет потенциал знаний и умений, которые приносят в команду её члены, чтобы решить те или иные проблемы. Как показывает анализ литературы, концепт: *«исчерпывающий перечень характеристик»* команд в виде относительно сфокусированной модели, в которой синтезировано практически всё, что известно сегодня о факторах, определяющих эффективность команд, включает в себя четыре ключевых компонента, обеспечивающих эффективность команды:

- ресурсы и прочие контекстные влияния;
- состав команды, компетентность специалистов;
- проектирование работы;
- переменные процесса, которые отражают всё то, что происходит в команде.

В данной статье мы рассмотрим лишь второй элемент, обозначенный выше, то есть – состав команды, необходимые компетентности, навыки взаимодействия и сотрудничества

членов команды и каким образом их можно сформировать. Известно, что каждый член команды должен обладать качествами лидера, уметь исполнять разнообразные групповые роли, брать на себя ответственность за конечный результат деятельности.

Формирование команды – это вмешательство, или интервенция, осуществляющаяся на базе исходной информации, в ходе которой оцениваются сильные стороны рабочей команды и перспективы её усовершенствования, а затем вырабатывается и осуществляется программа действий по усилению эффективности команды.

Известно, что при существовании команд в организации трудно дифференцировать власть руководителя и лидера команды, развивать соответствующие навыки, требования к сотрудникам, отказываться от долго прививаемой менеджерам привычки рассматривать людей не как индивидуумов, а как сплочённую команду.

Лидерам команд реально удаётся сплотить группу работников в команду больше как **коучем**, деловым партнёром, **модератором** (от лат. moderator – умеряющий, специалист, ведущий тренинг) или **фасилитатором** (от англ. facilitate – облегчать, помогать, способствовать, специалист по сопровождению групповых процессов, обучающий сотрудничеству), нежели как менеджером. Это связано с тем, что лидерам команд приходится намного больше заниматься внутригрупповым командным обучением сотрудничеству и развитием членов команды, а не формулировать указания и делегировать ответственность, осуществлять планирование и контроль, что свидетельствует о принципиально новых ролях и компетенциях менеджера, чему практически ни в одном вузе пока не обучают.

В связи со сказанным, нам представляется, что важно развести понятия компетенция и компетентность. На наш взгляд, они представляют собой самостоятельные лингвистические единицы, поскольку имеют разные дефиниции: *компетентность – необходимый набор знаний и умений для функционирования в определенной области; компетенция – определенная область реализации конкретных знаний и умений.*

Исходя из этого понимания, когда мы говорим о **компетенции**, то имеем в виду, что объект наблюдения – **личность**, характеристика личности (эффективное взаимодействие с коллегами), **поведение** (делится информацией с коллегами), контекст поведения (эффективное общение помогает развивать отношения с ключевыми партнёрами). Когда же речь идёт о **компетентности**, то объектом наблюдения становится **должность** (менеджер), **должностные задачи** (принятие решений, организация процесса), **результат работы** (готовит проект, осуществляет презентацию), контекст результата работы.

Как показывает практика, команда по настоящему может стать успешной лишь при наличии в ней лидера, способного выступать в разных ролях на разных стадиях и этапах развития команды: до её начала, в процессе взаимодействия участников и после. В контексте данной статьи, исходя из сказанного, мы будем говорить о тех компетентностях, которыми должен обладать лидер, формирующий команду и управляющий ею. Анализируя опыт по формированию команд, можно отметить, что лидеру - менеджеру приходится сопровождать весь ход работы команды: ставить цели, принимать решения, планировать, практически организовывать процесс взаимодействия; анализировать и контролировать его ход и результаты, а при необходимости и корректировать содержание деятельности. Например, при создании программы тренинга по командообразованию целесообразно определить следующие цели и сформулировать конкретные задачи.

Цели тренинга:

- формирование оперативных команд;
- сплочение сотрудников с целью более результативного обмена информацией;
- обучение управлению внутрикомандной работой;
- улучшение взаимодействия, обучение сотрудничеству, улучшение организационного климата;
- повышение эффективности и работоспособности каждого отдельного участника тренинга путём предоставления ему соответствующих знаний и тренировки необходимых умений и навыков.

Задачи тренинга командообразования:

- сформировать единое понимание общих целей и задач организации,
- установить баланс личных целей и задач с целями и задачами компании,
- стимулировать осознание взаимозависимости в достижении целей и задач компании и удовлетворения личных потребностей сотрудников,
- устранить барьеры при прохождении информационных потоков, уменьшить искажение информации,
- развить партнёрские отношения и научить конструктивному взаимодействию,
- раскрытие технологии формирования эффективно работающей команды,
- сформировать умения и навыки работы в команде,
- освоить приёмы и техники коллективного принятия решений.

Кроме перечисленных целей и задач тренинга, формирование команды требует от лидера владения разными управленческими функциями: то есть не только практическая организация работы, но и её координация, руководство межгрупповой дискуссией, контроль за выполнением внутригрупповых норм и правил, управление конфликтами.

Динамика успешности процесса создания команды и модели интервенций для её формирования предполагают в процессе тренинга освоение участниками таких позиций, как:

- понятие команды и «эффект» команды;
- принципы создания команды, распределения функций и ролей в команде;
- развитие имиджа команды, включающее: определение миссии, принципов организационной культуры команды; создание образа команды: конъюнктура рынка и общественная привлекательность;
- образ «внешних взаимодействий» команды.

Управление всем этим процессом требует незаурядных организаторских способностей, собственной активности и инициативы со стороны лидера и таких характеристик, как способность к анализу и прогнозу, решительность, быстрота реакции, мобильность, умение вести свою линию и оказывать на людей позитивное влияние. Вместе с тем, наличие тех или иных качеств, о чём свидетельствуют последние исследования специалистов по проблемам лидерства, не гарантируют обязательную реализацию личностных качеств, поэтому сегодня актуализируется проблема компетентностей. Менеджер, умеющий что-либо конкретное делать и добиваться эффективного результата, ценится намного больше, чем потенциально способный или харизматичный человек. Отсюда образ лидера команды - это адекватность задачам руководства и целям команды. Одной из важнейших **ключевых компетенций лидера** команды для достижения поставленных целей и задач становится - **«умение работать в команде»**, включающее следующие метанавыки, а именно:

- может взять на себя лидерство, способствует развитию доверия;
- владеет типологиями людей и может правильно распределить роли;
- предлагает собственные идеи по поводу решения задачи;
- проявляет интерес к точке зрения членов команды;
- помогает группе достичь результата, ценит вклад других;
- готов активно поддерживать командные процессы, работать на общие цели и результат;
- умеет гибко использовать стратегии взаимодействия;
- владеет техниками ведения спора («ad red», «ad rem», «ad hominem»);
- использует конструктивную критику «Lege artis»;
- может добровольно отказаться от использования своих преимуществ в пользу команды, стремится к достижению консенсуса.

Ожидаемый результат тренинга эффективности команды – это программа, способствующая развитию, прежде всего, коммуникативных (сотрудничество) и интерактивных (взаимодействие) навыков участников тренинга и помогающая им успешно функционировать как в качестве члена, так и лидера команды, вырабатывать коллективные решения, а, в случае

необходимости, стать её организатором. Кроме перечисленного, организация внутрикомандного взаимодействия должна формировать «командный дух», развивать совместимость, сотрудничество и партнёрские отношения. Для организации взаимодействия в команде, лидеру и её участникам необходимо овладеть следующими процессами:

- создания общего «терминологического поля»;
- многоаспектного ситуационного анализа;
- оценки потенциальных и реальных рисков;
- координации взаимодействия членов команды;
- ведения спора и применения стратегий взаимодействия;
- выработки творческих инициатив вместо стереотипных действий.

Так, на первом этапе при формировании команды лидеру для того, чтобы использовать перечисленные технологии, обучающие сотрудничеству, важно иметь коммуникативную компетентность, позволяющую установить дружеские отношения, наладить взаимодействие, определить этические нормы и принципы организации совместной деятельности. На этой стадии необходимо также создать доброжелательную равноправную атмосферу, чтобы члены команды могли начать профессиональное общение в условиях психологического комфорта, рассчитывая на взаимопонимание и поддержку. Нам представляется, что **коммуникативная компетентность** лидера команды и её членов включает в себя следующие ключевые умения и метанавыки:

- инициировать и вступать в контакт, эффективно взаимодействовать;
- формировать благоприятное первое впечатление;
- задавать вопросы и отвечать на них, осуществляя обратную связь;
- кратко и точно выражать свои мысли;
- стимулировать партнёра к прояснению его позиции, высказываний;
- слушать, услышать и понять то, что имел в виду собеседник;
- считывать и грамотно интерпретировать невербальные сигналы партнёра (взгляд, мимику, жесты, позы);
- выравнять эмоциональное напряжение в дискуссии;
- эффективно общаться в разных статусно - ролевых позициях, устанавливая и поддерживая требуемые рабочие контакты независимо, а иногда и вопреки сложившимся отношениям, осуществлять сотрудничество;
- управлять собственными экспрессивными сигналами в процессе общения.

Для того чтобы участники команды почувствовали себя уверенно и раскрепощено, на первой стадии формирования команды, руководителю можно организовать ряд тренингов на «погружение», например, такие.

Игра-разминка «Узнаем друг друга лучше»

Цели:

- продолжить знакомство участников друг с другом
- помочь снять напряжение
- мотивировать участников к совместной работе

Время: 30 минут

Проведение игры: Тренер просит участников разбиться на пары и взять друг у друга интервью, задавая вопросы о том, что интервьюируемому особенно интересно, что нравится, может быть, о его самых больших достижениях, хобби и т.п.

Время на интервью 5 минут. После окончания интервью каждый человек из пары представляет своего партнера (рассказывает о нем) всей группе по следующей формуле: «Все знают, что Андрей..., но никто не знает, что он...»

Игра-разминка «Имя команды»

Цели:

- отработка навыков работы в команде, командное взаимодействие

- выявление роли участников команды
- сплочение команды
- мотивация участников к совместной работе.

Время: 40 минут. Инструментарий: флипчарт; маркеры; листы бумаги; ручки.

Проведение игры:

А) Тренер просит участников разбиться на тройки и дает следующую инструкцию: Пожалуйста, 1) напишите и обсудите три признака, которые характеризуют вашу команду (в целом); 2) придумайте название своей команде. Время на выполнение 10 минут.

Б) Группа делится пополам и дается та же инструкция. Время на выполнение 15 минут.

Результаты работы обеих больших групп пишутся на флипчарте. Лидеры (представители) каждой из больших групп представляют свой вариант названия и три главных признака, аргументируя свой вариант.

В) После этого происходит обсуждение вариантов всей группой и принимается какой-то представленный вариант, либо придумывается новое название группы и три ее признака.

Вторая стадия развития команды называется *разладом*. На этой стадии развития – разладе, могут появляться конфликты и разногласия, мнения по поводу справедливости распределения ролей, разночтения в вопросах миссии и целей команды. Кроме того, создаются внутригрупповые коалиции и подгруппы, имеющие более общие интересы, чем все остальные члены команды. На этом этапе команде особенно необходимы сплочённость и единство. Это во многом зависит от *интерактивной компетентности лидера*. Она позволяет ему стимулировать всех членов команды участвовать в решении проблем и помогает им утвердить общую концепцию и ценности. Специалисты отмечают, что интерактивные умения и навыки чаще всего связаны с управлением ролями, стратегиями и тактиками взаимодействия членов команды, индивидуальным и групповым стилем общения. Они включают следующие умения и метанавыки:

- диагностировать и оценивать партнёров (их цели и мотивы, уровень восприятия информации и её понимания, лидерство);
- правильно распределять роли в командном общении и подбирать эффективные стратегии взаимодействия;
- управлять индивидуальной и групповой интеллектуальной деятельностью участников внутри команды;
- определять сенсорные каналы членов группы и эффективно их использовать с помощью вербальных и невербальных ключей доступа;
- разрешать спорные ситуации, снимать конфликты мнений, создавать благоприятный климат в команде;
- вести групповую и межгрупповую дискуссию, подводить итоги, формулировать коллективные результаты;
- взаимодействовать в групповой работе, добиваться высокого результата деятельности.

Как свидетельствуют специалисты по командообразованию, при интерактивном взаимодействии участникам команды важно осмыслить понятие «теплоты в отношениях», которое включает в себя следующие составляющие:

- равноправие партнёров по коммуникации;
- отсутствие обвинений, в том числе взаимных;
- отсутствие «оборонительных позиций»;
- доверительность и близость, искренность.

Для развития доверительных отношений и коммуникативной компетентности участников командного взаимодействия, полезно проиграть серию командных игр и тренингов с обязательным послеигровым обсуждением вопросов, способствующих и мешающих командообразованию, например

Командный тренинг «Башни»

Цели и возможности применения

В упражнении тренируются навыки взаимодействия в команде.

Необходимые материалы. Детали для детского конструктора, карточки с инструкциями по количеству участников (одну и ту же инструкцию можно использовать для более чем одной карточки). Инструкции, которые следует написать на карточках:

1. башня должна иметь высоту в 10 уровней
2. башня должна быть не меньше 8 уровней в высоту
3. башня должна быть не больше 15 уровней
4. в строительстве можно использовать только белые, красные и жёлтые «кирпичики»
5. башня должна быть построена только из белых и желтых кирпичиков
6. каждый уровень должен быть единым по цвету
7. шестой уровень башни должен быть жёлтым
8. башню должны построить именно вы. Если за кирпичи возьмутся другие члены вашей команды, остановите их и настаивайте, что постройте башню самостоятельно.

Время 30 минут.

Участвуют 12-30 человек

Процедура:

1. Участники делятся на группы по 5-8 человек, каждая группа получает некоторое количество деталей для конструктора.
2. Каждая команда должна построить башню, но во время работы нельзя разговаривать. Каждый участник получает дополнительные инструкции на карточках, которые нельзя показывать другим.

Нельзя не отметить, что именно на этом этапе (стадия разлад) устранение конфликтных ситуаций и снятие противоречий актуализирует **фасилитаторскую роль** лидера команды. Фасилитатор - это человек (сам лидер или другой участник тренинга), контролирующий ход работы в команде и обеспечивающий соблюдение её правил и процедур. Он организует включение и активное взаимодействие членов команды между собой. Это позволяет всем участникам команды сконцентрироваться на целях и содержании деятельности. Работа в команде, несомненно, связана с тревожностью, порой личным риском участников группы, и экспериментированием, что требует создания атмосферы взаимного доверия, понимания и конфиденциальности, оказания помощи и эмоциональной поддержки участникам. Кроме того, лидер как фасилитатор, помогает команде начать взаимодействие с учётом точки зрения и индивидуальной активности каждого, фактически обучая сотрудничеству. С этой целью **лидер - фасилитатор должен уметь:**

- использовать креативные техники коллективного принятия решений;
- задавать открытые вопросы;
- позитивно реагировать на разнообразные сигналы, идущие от группы;
- быть готовым предоставить необходимую информацию;
- способствовать консенсусному принятию групповых решений;
- помогать участникам подвести итоги, сделать выводы;
- обеспечивать ясность в конфликтах между членами команды;
- развивать компромиссную модель культуры общения.

Для того чтобы обеспечивать ясность в конфликтах, предотвращать такого рода ситуации и управлять ими, лидер должен иметь также и такие компетентности, как **умение управлять конфликтами**, а показателями при этом могут выступить такие умения и метанавыки, как:

- умение собирать, анализировать и перерабатывать информацию;
- владение алгоритмом анализа конфликтов;
- видение не только внешних факторов конфликта (повод), но и скрытых факторов (причина);
- умение находить варианты решений и согласовывать их с участниками конфликта;

- способность смотреть на ситуацию с точки зрения других людей или умение «ходить в чужих ботинках»;
- умение вести переговоры;
- владение стратегиями взаимодействия с трудными партнёрами (соперничество, сотрудничество, компромисс);
- эмпатическое умение (способность к сопереживанию);
- умение контролировать собственные эмоциональные реакции;
- умение осуществлять консультации и проводить беседы.

Развитию таких умений могут способствовать разнообразные игры и тренинги, например, такие.

Командный тренинг «Музыкальный ансамбль»

Тренер приносит различные музыкальные инструменты или предметы, которые можно использовать для шумовых эффектов (деревянные, металлические, пластмассовые и др.).

Задание участникам тренинга: «Вы – члены музыкального ансамбля, нужно сыграть что-нибудь всем вместе, используя имеющиеся «музыкальные» инструменты».

После выполнения упражнения всех спрашивают о переживаниях, и впечатлениях. Обращают внимание на то, получилась ли общая музыка, слушали ли друг друга, пытались ли подстроиться. Кто был лидером? Обсуждается поведение дирижёра, его стиль, способы управления ансамблем. Хотелось ли делать то, что он велел? Давал ли он возможность проявить спонтанность, импровизировать?

Командный тренинг «Групповой коллаж»

Цель: развитие умения координировать совместные действия.

В тренинге участвуют несколько групп по 5-7 человек.

«Групповой коллаж» – это коллективное выполнение участниками игры творческой композиции по совместно выбранной теме на склеенных листах бумаги общей площадью 2 - 3 кв. м. с использованием всего комплекса изобразительных материалов.

Путём групповой дискуссии выбирается тематика, отражающая актуальные для участников источники межличностных переживаний (например, «Работа в моей жизни»).

Время: длительность работы над коллажем - 30 минут.

На этот период вводится запрет на обсуждение содержательной стороны создаваемой композиции. Когда коллаж будет готов, сфотографируйте его, чтобы сохранить, затем обсудите полученный результат.

По итогам работы каждый участник делает презентацию своего проекта, раскрывает вложенный в него смысл и делится общими впечатлениями от процесса коллективной работы и восприятия её результата.

На третьей стадии развития команды – **нормализации** – основные конфликты, как правило, оказываются разрешёнными, и команда достигает гармонии и единства. Члены команды начинают нормально взаимодействовать, различия между ними стираются и команда становится сплочённой. Поскольку эта стадия непродолжительная, лидеру необходимо поддерживать открытое общение, дискуссию, порождающую новые идеи и направления, что, в свою очередь, требует от него **умения осуществлять модерацию** в команде, включающие:

- умения задавать вопросы (майёвтика);
- умение слушать и чувствовать (эмпатическое слушание);
- безоценочность восприятия (отсутствие критических оценок и подсказок при взаимодействии);
- хорошая память и концентрация внимания;
- умение управлять групповой динамикой, отслеживать реакции остальных участников команды;

- фокусировать внимание группы на определенной теме и перемещать фокус внимания с одной проблемы на другую;
- точно определять стиль поведения, оптимальный для коммуникации с каждым из участников группы;
- следить за временем.

На этой стадии формирования команды полезны мини игры для организации совместной работы.

Тренинг «Со-творчество»

Для организации совместной деятельности каждой группе необходимо выдать следующий одинаковый набор предметов: клей, картон и цветная бумага, проволока, 2-3 куска пластилина разных цветов, ножницы, 2 воздушных шарика, коробка спичек, 5 трубочек для коктейля. На задание даётся 30 минут. Все предметы обязательно должны быть использованы.

Командам необходимо создать плод коллективного творчества, который затем выставить на вернисаже. Участвовать должен каждый, решения принимаются коллегиально. Кроме того, нужно дать название полученному предмету – произведению и осуществить публичную презентацию.

Упражнение «Товары от А до Я»

Цель. Продемонстрировать важность групповой синергии в выполнении совместных заданий. Участники тренинга делятся на группы по 5-7 человек.

Описание ситуации. Каждая группа составляет список вещей, принадлежащих участникам, на все буквы алфавита – от А до Я. Список следует составлять как можно быстрее.

Подведение итогов. С помощью бланка подведения итогов оцените проведённую вашей командой работу. Общее время. 30 минут (подготовка – 5 мин., выполнение задания – 15 мин., подведение итогов – 10 мин.).

Вместе с тем, для осуществления обучения командообразованию, особенно внутрифирменному, лидеру, отвечающему за формирование и развитие команды, самому необходимо иметь такую важную ключевую компетентность как **сотрудничество**. Показателями оценок, по которым можно судить о наличии такой компетентности, могут быть:

- приветливый и предупредительный стиль общения;
- поддержание зрительного контакта с другими членами группы;
- вовлечение людей в диалог;
- предоставление возможности выговориться другим;
- подчёркивание общей цели;
- умение пойти на компромисс;
- открытая и честная аргументация;
- позитивное оценивание высказываний других и принятие их попытки внести свой вклад в решение проблемы;
- способность осуществлять сотрудничество с людьми разных уровней и разных языковых культур и др.

И, наконец, для успеха в организации деятельности команды важно развивать также социальную компетентность лидеров, востребованную сегодня практикой менеджмента, которая, в конечном итоге, формирует так называемый «социальный интеллект». Компоненты **«социальной компетентности»:**

- социальная сенситивность;
- основные навыки взаимодействия;
- навыки одобрения и вознаграждения, которые существенны для всех социальных ситуаций (то есть умение давать положительную обратную связь членам команды);
- равновесие, спокойствие как антитеза (от греч. antithesis - противоположение) социальной тревожности;

- ассертивность – умение уверенно отстаивать свою позицию в конфликтных ситуациях, не переходя ни к агрессии, ни к пассивно – зависимому поведению;
- самоконтроль.

Трудность и специфика работы лидера команды требует развития у него всего обозначенного потенциала. Осуществлять это необходимо в течение всех лет обучения в вузе, используя для этих целей, как разнообразные дисциплины (менеджмент, маркетинг, психологию менеджмента, организационное поведение, эффективную коммуникацию и др.), так и разнообразные интерактивные технологии и тренинги командообразования, описанные в игротехнической литературе. Ведь именно менеджеру-лидеру приходится решать такие вопросы как постановка общей цели, принятие управленческого решения, планирование и прогнозирование, координация работ, определение и установление общих и персональных контактов с деловыми партнёрами и выбор более правильного направления деятельности в случае обнаружения ошибок.

Использованная литература:

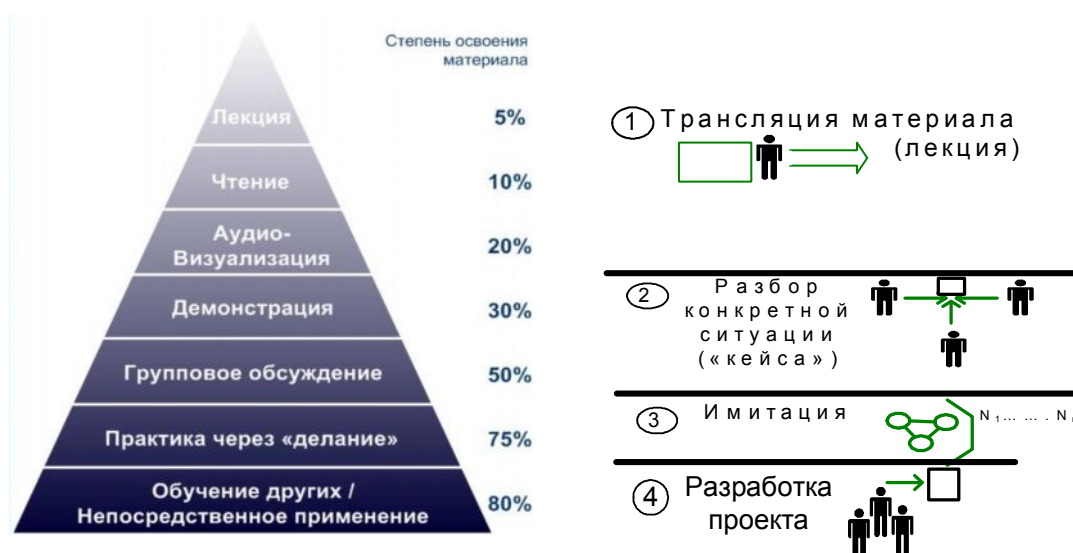
1. Крюгер, Вольфганг. Руководство командой /Пер. с немецкого. – М., 2006.
2. Лидер и его команда. Практика работы тренеров и консультантов в организациях. – СПб, 2008.
3. Панфилова А.П., Громова Л.А. Корпоративное обучение на основе гуманитарных технологий. – СПб, 2008.
4. Панфилова А.П. Оценка ключевых компетентностей менеджеров в условиях перемен. – В кн.: Менеджмент XXI века: стратегии, технологии, человеческие ресурсы. Сб. научных статей. – СПб, 2009.
5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. - М., 2009.
6. Паркер Г., Кропп Р. Формирование команды. – СПб, 2003.
7. Рыженкова И.К. Профессиональные навыки менеджера. – М., 2008.
8. Сартан Г.Н. Тренинг командообразования. – СПб, 2005.

Самсонова М. В.

Разработка проекта – активная форма обучения будущих менеджеров

Современный российский бизнес пребывает в стадии активного развития. Данная ситуация требует быстрого реагирования на изменения внешней среды и непрерывного совершенствования внутренней системы управления. С целью повышения своей конкурентоспособности российские предприятия и организации в настоящее время активно внедряют системы менеджмента качества, а также в рамках улучшения деятельности другие системы: «Упорядочение» (или «5S»), TQM, сбалансированных показателей, процессный подход к управлению и многие другие. Данное обстоятельство требует от современных менеджеров развитой компетенции в области управления проектами.

На рис. 1 представлена пирамида обучения, демонстрирующая формы обучения, предоставляющие разные возможности для развития компетенций обучаемых. Как видно из рисунка, наилучшее развитие обучаемых предоставляют *методы «практика» и «обучение других (непосредственное применение)»*.



В Ульяновском государственном техническом университете в течение нескольких последних лет дисциплина «Управление проектами» для студентов специальности «Управление качеством» преподается в форме разработки проекта. На протяжении изучения дисциплины студенты разрабатывают и защищают групповые проекты. В учебном плане дисциплины рассматриваются следующие темы.

- История развития управления проектами.
- Основные понятия и положения проекта.
- Формирование команды проекта.
- Подготовка проекта.
- Планирование проекта.
- Реализация проекта.
- Завершение проекта.

Первые темы являются вводными, при изучении которых используются дискуссионные и проблемные лекции. При изучении темы «Формирование команды проекта» помимо лекций используются активные формы обучения: диагностика поведения в конфликтной ситуации, групповое определение критериев отбора руководителя и участников проекта, упражнения и деловые игры, направленные на формирование команды.

При изучении последующих тем студенты начинают разрабатывать конкретный проект. Не секрет, что в рамках учебного процесса изучения одной дисциплины сложно полностью реализовать проект (хотя в пределах нескольких лет обучения, как показывают примеры реализации проектной деятельности некоторых российских вузов, это вполне возможно, и мы также работаем над тем, чтобы улучшить форму проектного обучения). Поэтому пока мы ограничились практической разработкой двух первых этапов – подготовки и планирования проекта. Значимость данных двух этапов является определяющей для всего проекта. Общеизвестно, что реализация проекта представляет собой выполнение того, что было запланировано.

Студентам предлагается выбрать тему проекта, который они далее будут разрабатывать в своей подгруппе. Трудность выбора темы заключается в том, что студенты в настоящее время имеют слабое представление о деятельности организаций, если они не подрабатывают одновременно с учебой. Однако студенты специальности «Управление качеством» при изучении других дисциплин специальности достаточно подробно знакомятся с существующими системами и технологиями, внедряемыми на предприятиях и в организациях, поэтому достаточно хорошо представляют себе, что необходимо сделать, чтобы получить результат.

В первые годы эксперимента всем группам предлагалось разрабатывать проект на одну и ту же тему – «Выбор фирмы-консультанта». Этот опыт был достаточно интересен тем, что каждая группа моделировала для себя ситуацию: что у них за фирма, какой деятельностью она занимается и для каких целей хочет пригласить консультантов. Основная вводная по данной теме заключалась в возможном риске заключить договор с некомпетентной фирмой, для предотвращения данного риска и нужно было выбрать консультантов на основе каких-то критериев.

На первом этапе «Подготовка проекта» студенты знакомятся с основными элементами подготовки проекта и определяют их для своего. По сути, на данном этапе составляется основной документ – «Устав проекта», который содержит следующие элементы:

1. Общие положения проекта

- наименование проекта,
- руководитель проекта,
- участники проекта,
- цели проекта,
- результаты проекта,
- сроки проекта,

- формулировки проблем и/или возможностей.
2. **Затраты на проект**
 - внутренние трудозатраты,
 - расходы на командировки и обучение,
 - внешние затраты (консультанты).
 3. **Содержание проекта**
 - матрица SWOT-анализа для проекта,
 - оценка рисков проекта,
 - план мероприятий проекта.
 4. **Правила участия сотрудников в проекте**
 - время, выделяемое для участия сотрудников в проекте,
 - права и обязанности участников команды проекта,
 - оплата за участие в проекте.

На данном этапе студенты определяют разделы 1, 2 и 4 Устава проекта (за исключением сроков проекта, которые определяются после формирования плана проекта). Далее студенты приступают собственно к разработке проекта. Сначала строится матрица SWOT-анализа для проекта. Здесь определяются сильные и слабые стороны организации для проведения проекта, а также возможности и угрозы. После построения матрицы разрабатывается перечень мероприятий, которые призваны по возможности устранить слабые стороны проведения проекта и учесть сильные (например, установлено, что никто в организации не имеет опыта участия в проекте, значит, в качестве мероприятия необходимо включить обучение команды проекта проектной деятельности).

Следующим шагом в работе студенческих групп является планирование основных мероприятий проекта. Далее проводится оценка рисков по определению вероятности их появления и уровня потерь, связанных с ними. Оценка также проводится для определения дополнительных мероприятий проекта (контрмер), способствующих предотвращению рисков.

Далее студенты знакомятся с *методом сетевого планирования* и разрабатывают сетевой график, позволяющий определить последовательность и параллельность проведения мероприятий проекта, а также продолжительность их выполнения.

Следующим шагом является построение *диаграммы Гантта* – окончательного плана проекта. На этом разработка проекта заканчивается. Далее рабочие группы оформляют полностью Устав проекта и готовят презентацию в MS PowerPoint. На последнем занятии происходит представление презентаций каждой группы с использованием технических средств обучения. Презентацию представляют поочередно все участники каждой из групп, после чего проводится обсуждение проектов.

При таком подходе к изучению проектной деятельности студенты не только в полной мере овладевают методами и инструментами управления проектами, но и получают практический опыт разработки проекта, развивают навыки командной работы и презентации.

Кравцов А.О.

Проектирование стратегии развития муниципальной системы образования средствами системно-деятельностной игры

Прогрессивное развитие России в последние годы, связанное с модернизацией системы образования Российской Федерации на различных уровнях, сталкивается с огромными трудностями. Причинами такого положения являются, то, что еще пятнадцать лет назад социально-экономическая ситуация вокруг образования была стабильная и не требовала от руководителей осуществления серьезных изменений как в деятельности учреждения или системы образования в целом, так и в подходах к постановке управленческих целей.

Соответственно, в практике управления образовательными и территориальными образовательными учреждениями использовались, в сущности, два вида планирования: годовое и оперативное. Долгосрочными называли планы работы на 2-3 года, и отличие состояло именно во временных рамках.

За последние десятилетия ситуация в сфере образования изменилась радикально. Образовательные учреждения стали юридическими лицами, перераспределение (но, прежде всего, определение) компетенций между уровнями управления образованием привело к необходимости значительного изменения функций руководителей всех уровней. Появившаяся самостоятельность в принятии решений позволила учреждениям и органам управления индивидуализировать свои цели, что, в свою очередь, поставило их перед необходимостью уделять гораздо больше внимания, чем в прошлом, решению проблем мобилизации и эффективного использования ресурсов.

Ресурсы можно получить от государства, муниципалитетов, предприятий, общественных организаций и частных лиц (включая родителей). Как правило, большинству обладателей ресурсов, необходимых учреждениям и территориальным системам образования, требовалось обоснование для их предоставления с соответствующими расчетами. Образовательные учреждения, органы управления стали разрабатывать программы развития на 3-5 лет. Такие программы в основном разрабатывались **в целевой форме** [8, С.25] (в форме структуры целей и задач), поскольку конкретный план действий на 5 лет был бы излишне громоздок. Более того, конкретный план на 5 лет становился абсолютно нереальным, поскольку окружающая среда делалась все менее предсказуемой из-за происходивших динамичных изменений в обществе.

В ситуации непредсказуемости, неопределенности будущего и нехватки ресурсов образовательным учреждениям и системам образования приходится либо снижать уровень целей, либо искать дополнительные ресурсы. От руководителей сферы образования требуется освоить новые для себя способы деятельности по определению целей в условиях недостатка ресурсов для их осуществления, причем сам поиск ресурсов становится одной из важнейших целей. Руководители стали разрабатывать **стратегические планы** своих учреждений или систем образования [6. С. 74].

Именно поэтому разработка и дальнейшая реализация цельной, системно разработанной стратегии развития муниципальной системы образования приобретает столь большую важность. Основная цель создания такого документа состоит в появлении системы ориентиров, позволяющих принимать конкретные управленческие решения в едином стратегическом русле, вести перестройку как управления образованием, так и самого педагогического процесса, ориентируясь не на сиюминутные потребности, не управлять методами «затыкания дыр», а сконцентрировать силы и материальные возможности для постепенного, шаг за шагом проведения к идеальному видению функционирования системы образования. С другой стороны, все решения, принятые без учета состояния системы образования и окружающей среды в данный момент и тенденций их развития, обречены и могут привести лишь к спекулятивному теоретизированию.

Таким образом, для разработки стратегии развития системы образования в районе необходимо, осуществив анализ ситуации, определить базовую цель для системы образования, выявить наиболее подходящую для осуществления этих целей структуру управления системой образования, необходимые качества педагогов и возможные варианты их подготовки и переподготовки.

Получение материалов, комплекса идей и вариантов конкретного наполнения стратегии развития системы образования региона, имеющих высокий инновационный потенциал, практическую значимость и глубокое научное обоснование требуют для своего осуществления соответствующей формы организации процесса проектирования. Представляется очевидным, что выбор проектировочной процедуры будет достаточно жестко зависеть от того, какой смысл вкладывает проектировщик в понятия «социально-педагогическое проектирование» [4, С. 48].

В контексте разделяемого автором полипарадигмального подхода к педагогической

действительности *социально-педагогическое проектирование* рассматривается нами как «мотивированный, целенаправленный процесс изменения педагогической действительности, основанием которого является самоопределение проектировщика (проектировщиков) в пространстве полипедагогической действительности».

Анализ приведенного выше определения показывает, что ключевое значение в предлагаемом нами подходе имеет ценностное самоопределение субъектов проектировочного процесса. Исходя из этого, адекватной заявленному подходу процедурой, может быть только та, которая также основывается на принципе аксиологического детерминизма, то есть признанию определяющей роли субъектных ценностей по отношению к целям и методам деятельности.

В настоящей статье мы рассмотрим возможности использования *системно-деятельностной игры (СДИ)* в качестве проектировочной процедуры при проектировании стратегии развития муниципальной системы образования.

Один из авторов данного типа игр О.Г. Прикот определяет СДИ, как «игротехнический феномен, сущность которого в последовательном проектировании участниками игры «внешнего», «внутреннего» и «гармонизированного» взгляда на их профессиональные (личностные, индивидуальные и сущностные) проблемы и создание на указанной основе некоего принципиально значимого для них синтетического продукта, зафиксированного на материальном носителе» [3, С.254].

Укажем на наиболее значимые отличия СДИ от других игр.

1. Весь процесс СДИ ориентирован на получение в ее ходе содержательного результата, значимого для развития профессиональной деятельности участников.
2. Системное качество получаемого в ходе СДИ результата носит, прежде всего, содержательный характер.
3. СДИ стремится к раскрытию в сознании игроков преимуществ гуманитарной мировоззренческой парадигмы.
4. В СДИ мы имеем диалог формальной и парадоксальной логик, причем нет необходимости «перевода» одной на язык другой [2, С.144].

Прежде чем подробно остановиться на особенностях СДИ как игротехнического события, рассмотрим ключевые моменты СДИ, значимые для проектирования стратегии развития **муниципальной системы образования**, понимаемой нами как «совокупность учебно-воспитательных учреждений данного географического района, созданная с учетом социально-экономической структуры региона, его традиций и особенностей и направленная на удовлетворение потребностей населения в разных видах образования с учетом гуманистических ценностей и культурной самобытности каждого человека»[5, С.128].

Описывая игру в технике «многодосочного» пространства О.С. Анисимова, можно выделить следующие смысловые «доски»:

1. **Ситуативную.** В контексте этой «доски» происходит формирование единого ситуативного представления субъектов о наличном состоянии муниципальной системы образования, проблемах и противоречиях возникающих в ходе ее функционирования и развития.
2. **Ценностно-целевую.** Формирование единого ценностно-целевого поля с точки зрения:
 - личностного самоопределения субъектов в жизни;
 - личностного самоопределения субъектов в социально-педагогическом процессе;
 - самоопределение муниципальной системы образования как подструктуры социально-экономической сферы.
3. **Понятийную.** Построение, определение объема и согласование ключевых понятий, связанных с проектированием стратегии развития районной системы образования.

4. **Концептуальную.** Формирование согласованного представления субъектов образовательного процесса о желаемом состоянии муниципальной системы образования. Выдвижение концептуальных идей.

5. **Проектную.** Оформление конкретизированного проекта. Цели и задачи функционирования районной системы образования, основные направления деятельности, схема и механизм управления территориальной образовательной системой. [1, С.176].

➤ «Движение» участников игры по указанным «доскам» в процессе мыследеятельности и составляет содержательный алгоритм системно-деятельностной игры.

Основываясь на указанных выше методологических основаниях, проведем процессуальную реконструкцию семинара-совещания в форме СДИ, в ходе которого осуществлялось проектирование стратегии развития системы образования одного из районов Ленинградской области:

I этап. Знакомство.

➤ Обозначение цели события, обоснование причин проведения семинара-совещания в форме СДИ и именно данного состава участников (формирование уверенности участников в своих силах, начало психологической перестройки игроков).

➤ Представление игротехнической команды (во время представления устанавливался необходимый психологический фон события, велась работа, направленная на возникновение необходимого уровня доверия к команде со стороны участников).

II этап. Введение в специфику события.

Описание многочисленных игровых рамок, правил и норм поведения во время игры (например: «жизнь здесь и сейчас», оставление своих социальных ролей за пределами события, активность, обязательность выполнения установок руководителя игры и т.д.).

III этап. Разделение по группам.

➤ результаты проведенного психогеометрического теста;

➤ результаты предварительных консультаций с руководителями системы образования района о психологической специфике участников.

IV этап. Введение первоначального представления, позволяющего начать анализ системы образования региона изнутри.

На этом этапе вводится «изобразительная метка», показывающая вписанность системы образования в региональную целостность, возможные пути движения учеников в сфере, поставляющую заказ на выпускников и во многом определяющую процессы и специфику направлений социализации детей в регионе, отражено обратное воздействие выпускников на развитие материально-производственной сферы региона.

V этап. Формулировка заданий на первую групповую работу и первое ролевое вживание.

Исходя из имеющейся схемы, очевидно, что формулировку заказа к системе образования, исходя из самой системы производственно-материальной жизни региона, можно описать исходя, минимум, из 4 точек зрения:

➤ представители сельского сектора ;

➤ коллективного;

➤ фермерского;

➤ представители промышленных предприятий;

➤ представители сферы соцкультбыта и торговли;

➤ представители государственных и муниципальных органов власти.

Таким образом, задание формулировалось: «Раскрыть требования к системе образования района (цели, содержание, формы обучения) с точки зрения роли».

VI этап. Групповая работа:

➤ самоопределение в событии;

➤ самоопределение к полученной роли;

➤ содержательная проработка задания;

- оформление выступлений на плакате.

Группы обязаны были исходить и опираться на конкретику существования района, например, учет уровня развития производства, уровень и культуру потребления и т.д.

VII этап. Пленарная работа.

Выступление групп и работа с докладами осуществлялась в следующей форме:

- 1) доклад;
- 2) вопросы на понимание;
- 3) критические высказывания других по поводу выступления группы;
- 4) обобщающая критика группой своего выступления.

VIII этап. Рефлексия в группах по форме и содержанию проделанной работы, коррекция групповых выступлений с учетом пленарной критики.

IX этап. Пленарная работа.

Доклады групп по итогам групповой работы. Показ того, что и каким образом учтено из критики содержательного продукта группы.

X этап. Введение усложненного наличием внешней среды представления о существовании региона.

На этом этапе участники, перешагнув границу системы, должны были проанализировать ее исходя из позиций внешней среды и сформулировать заказ системе образования, опираясь на видение представителя внешней среды целей функционирования системы образования района. Итак, задание: «Сформулируйте требования к системе образования района (ценности, цели, содержание, формы и методы) с позиций представителя внешней среды». Группы должны были идентифицироваться со следующими ролями:

- житель (с дифференциацией по стратам);
- предприниматель (со спецификой отечественных предпринимателей);
- представители культуры (с учетом специфики светской и религиозной культуры);
- представители государственных интересов.

XI этап. Групповая работа:

- вхождение в новую роль;
- содержательная работа в новом образе;
- оформление результата.

XII этап. Пленарная работа.

Выступления групп и работа, с докладом проводилась в следующей последовательности:

- доклады групп по итогам работы с демонстрацией вхождения в роль;
- вопросы на понимание содержания доклада;
- вопросы и высказывания на конструктивную критику;
- подведение итогов критической фазы самой выступающей группой.

XIII этап. Групповая доработка, выступление по итогам рефлексии, критика своей работы, подготовка доклада.

XIV этап. Пленарное выступление по итогам критической доработки в группах своих докладов.

XV этап. Обсуждение того, какие аспекты не учтены к настоящему моменту.

Система образования, ее деятельность и заказ к ней исследованы изнутри региона, извне региона. Но системообразующий элемент - дети, их запросы и требования к системе не учтены. Из этого вытекает следующее задание: «Сформулировать заказ к системе образования района с позиции детей», с учетом специфики развития и психологических особенностей определенного возраста. Были выделены 4 группы:

- дети дошкольного возраста (до 7 лет);
- начальная школа (7-10 лет);
- подростки (12-14 лет);
- старшеклассники (выпускники) до 17 лет.

XVI этап. Групповая работа.

- вхождение в образ мышления и чувственный мир ребенка определенного возраста;
- формулирование требований к системе образования;

➤ оформление доклада.

XVII этап. Пленарные выступления.

Характерным для этого этапа оказалось то, что группы не смогли войти в позицию ребенка, педагогический комплекс не позволил говорить от имени ребенка, выступления сводились либо к говорению с позиции родителя, либо педагога. Для того чтобы придать дальнейшему движению игры гуманистическую направленность, познакомились с возможными средствами и направлениями деятельности и, учитывая, что у игроков, благодаря критике выступлений, появилась потребность в изменении традиционного мировидения, руководители ввели в игру XVIII и XIX этапы.

XVIII этап. Информационное погружение.

Интенсивное информационное погружение именно на этом этапе игры обуславливалось мыслительной и психологической готовностью участников. Подача информации в режиме диалога велась по следующим позициям (направлениям).

1. Анализ педагогических систем, оснований их существования, раскрытия вариантов различных педагогических парадигм и организации педагогических экспериментов в парадигмальных традициях. Наиболее детальное описание специфики гуманистической парадигмы в педагогике.

2. Варианты практического осуществления на практике идей гуманистической педагогики. Такое информационное погружение поставило точку в процессе изменения мировоззренческих взглядов на систему образования. Если на предыдущих этапах были осуществлены действия, выбивающие из традиционного механистического мировоззрения и главенства формальности и формальной логики (т.е. сделан шаг к системному мировосприятию), то теперь подверглись корректировке традиционные профессиональные педагогические рамки и связанная с этим деятельность. Необходимо было практически закрепить произошедшие мыслительные и психические изменения - для этого был предназначен XIX этап.

XIX этап. Задание на групповую работу.

1. Написать от имени конкретной возрастной группы детей требования к содержанию, формам и методам обучения, в которых бы четко была бы видна специфика возраста, его мир, чувства, эмоциональные особенности.

2. Требования должны быть изложены в форме сказки, поэмы, спектакля, метафор.

XX этап. Пленарная работа.

Группы выступают со своими произведениями, не называя специфические психологические качества роли, его требования к системе образования, другие же группы в процессе слушания должны определить, что хотели донести выступающие, и после пятиминутного согласования высказать свое мнение. Выступающая же группа, прослушав три версии понимания, высказывала свою, подводя итог. Выступления групп были очень интересны и сильно активизировали участников к итоговому оформлению концепции.

XXI этап. Групповая работа.

Задание на групповую работу было выдано следующее: «Оформить концепцию развития системы образования района до 2010 года». При этом указывалось то, что основные содержательные моменты будущей концепции по ценностям, целям, содержанию, формам и методам были уже системно разработаны и согласованы к XXI этапу даже с учетом возрастной дифференциации детей.

Для удобства синтеза групповых выступлений участникам было предложено готовить доклады в единой табличной форме. Группы по своему усмотрению могли описывать концепцию для всех четырех возрастов или для одного выбранного. Руководители следили лишь за тем, чтобы все возрастные категории были охвачены группами. По акту деятельности каждое предложение должно было быть конкретизировано по следующим аспектам: исходный материал, конечный продукт, средства деятельности и т.д. Групповая работа на этом этапе характеризовалась также и тем, что функции игротехника в работе снизились, группы работали самостоятельно, а игротехническая команда мигрировала по группам, иногда выступая, как консультанты.

XXII этап. Заключительная пленарная работа.

Выступления групп показали, что предлагаемая схема сработала. Доклады стали взаимодополняющими и продвигающими, предлагаемые мероприятия были концептуально и ресурсно обоснованы, выстроены в цепочки по этапам выполнения, вели к заявленной глобальной цели. По мере выступлений групп стали выявляться вертикальные (по возрастам) цепочки связей предлагаемых мероприятий. На этом этапе можно было констатировать, что стратегия развития районной системы образования была в основных своих направлениях разработана и приобрела системный, гуманистически направленный характер.

Это, на наш взгляд, свидетельствовало о том, что содержательная и процессуальная структура системно-деятельностной игры соответствует не только сущностным основаниям полипарадигмального подхода к проектированию образовательных систем, но и ключевым принципам инновационной стратегии педагогического менеджмента – проектно-ресурсного подхода к управлению развитием образовательных систем, что позволяет рассматривать СДИ как адекватное средство проектирования стратегии.

Использованная литература:

1. Анисимов О.С. Стратегии и стратегическое мышление (акмеологическая версия. – М.: «Агро-Вестник», 1999.
2. Борзенков В.Л. Педагогическая игротехника. Методология. Теория. Практика М.: Изд. АМБ-агро, 2000
3. Борзенков В.Л., Прикот О.Г. СДИ как средство решение управленческих проблем. – М.: РАМиА, 1995.
4. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Проектное управление в образовании: Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. - М.: АПКИППРО, 2007.
5. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами. – М.: Эгвес, 2009.
6. Петров Н.Н., Фишман Л.И., Дудников В.В., Прудникова В.А. Управление развитием территориальной системы образования: Учебно-консультационное пособие. – М.: Логос, 2005.
7. Светенко Т.В., Галковская И.В., Яковлева Е.Н. Стратегический менеджмент в образовании: Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. - М.: АПК и ППРО, 2007.

Дружинин А.Е.

Развитие кадрового резерва предприятия и преемственности лидерства

Кризисные периоды в экономике напоминают отлив, когда те подводные камни, о которых все знали или подозревали об их существовании, выходят наружу и становятся реальной угрозой. Один из них – недостаток не просто квалифицированных и не столько талантливых, сколько обладающих требуемыми способностями специалистов, прежде всего управленческого звена.

При подходах к разработке мероприятий по подготовке и продвижению руководящих кадров предприятия нельзя игнорировать тот факт, что по мировым данным остановка роста бизнеса не более чем в одном из десяти случаев происходит по внешним причинам вне контроля менеджмента как экономический кризис, геополитические изменения, или действия законодателей, остальное – по вине менеджмента. Отсутствие должных ценностей, установок и способностей, или компетенций, наиболее критично на тех уровня менеджмента, которые определяют динамизм и гибкость производственной деятельности предприятия, ее цельность и целенаправленность во взаимной увязке деятельности всех ключевых подразделений.

При этом опыт менеджмента последних десятилетий показал все возрастающее значение не столько организационно-технического руководства, сколько лидерских качеств, основанных на способностях социального интеллекта, общения и межличностного взаимодействия. Если задача руководителя, менеджера как управленца правильно действовать, справляясь с трудностями, то лидера – справляться с переменами, совершая правильные поступки. Складывается впечатление, что за последние десятилетия, по крайней мере, в образовании взрослых, потеряно одно из основных положений педагогики, а именно то, что обучение может

быть даже не столь важно как воспитание.

Одно из возможных решений – выращивание собственных лидеров из числа своих сотрудников, для чего необходима постоянная и кропотливая работа. Ситуация, когда вчерашний многообещающий менеджер становится «человеком не на своем месте», происходит большей частью потому, что большинство компаний не используют системного подхода в формировании и продвижении своих внутренних лидеров. Для эффективного управления и роста предприятия управленческий и лидерский уровни должны соответствовать друг другу, а продвижение руководителей, на основе преемственности строиться не только на масштабе поставленных перед ними целей, но и масштабности их личностных, лидерских качеств. Обострившаяся в бизнесе «война за таланты» показывает необходимость планомерной и постоянной подготовки лидеров предприятия, как более выигрышной стратегии, чем привлечение их со стороны, или ставка на своих как-то проявивших себя самородков.

Основное отличие от формального продвижения, в том числе и посредством хорошо зарекомендовавшей себя, традиционной системы формирования кадрового резерва, это направленность не столько на полномочия руководителя и оперирование данной ему властью, сколько на использование им коммуникативных способностей, умение улаживать конфликты, развивать мотивацию, поощрять сотрудничество, создание условий, в которых подчиненные могут выделиться. Компетентность, уверенность в себе, авторитет и уважение, доверие «сверху» и «снизу» - факторы эффективного лидерства, которое предполагает еще и обладание целым рядом личностных качеств, в том числе осознание себя и позитивную установку на будущее, ориентацию на долговременные приоритеты при выполнении любых задач. При этом одной способности «думать глобально, действуя локально» недостаточно, если она не сочетается со способностью создавать союзников и задавать направление совместного движения.

Умение обучать и развивать подчиненных – основа успеха руководителя лидера и условие его продвижения, которое недопустимо без преемственности, а его основа в свою очередь умелое делегирование. Делегирование – это действительное мастерство совмещения доверия и контроля, диалога и невмешательства, и на высшем уровне полного делегирования, которому предшествуют простое и сложное, подтверждается и такой компетенцией как **социальная креативность**. Однако здесь, для нас это важно как еще одно подтверждение важности принципа обучения и развития на основе сочетания уровней переходов и постоянности продвижения.

Помимо планирования и подбора кадрового резерва, развитие лидерского потенциала является стратегически важной задачей, и во многом «формирование кадрового резерва» должно стать подготовкой преемников на всех уровнях управления. «Обучающий стиль управления» создается в организации с помощью тренинговых программ, в том числе по обучению лидерским навыкам, обучения на рабочем месте, семинаров, рабочих встреч и коучингу со стороны руководителей.

Коучинг это не просто некое наставничество, а ведение и сопровождение специалиста до момента достижения им целей определенного уровня. По сути, сейчас он является уже одной из функций менеджмента, которой должен владеть успешный руководитель, заинтересованный в собственном росте и развитии своих сотрудников. Вместе с тем элементы коучинга следует прививать и тем, кто пока планируется на включение в кадровый резерв различного уровня или состоит в нем. Однако, организация и внедрение этой практики требует значительного времени и целенаправленности, особенно в больших организациях.

При реализации ее преимуществ пошаговая преемственность лидерства, по аналогии с концепцией Leadership Pipeline, должна отвечать следующим требованиям.

- Помогать реализовывать как роли управленца, так и роли лидера, которые не идентичны на всех уровнях организации, имеют разные источники, поддерживающие власть авторитета, и различаются в распределении направленности управления временем, навыками и рабочими ценностями.
- Быть динамичной, способствовать индивидуальному повышению эффективности.
- Облегчать планирование последовательности смены руководящих кадров, развитие лидерских качеств.

- Улучшать процесс отбора.
- Способствовать более объективным решениям по развитию, ротации и продвижению сотрудников.
- Помогать службе персонала в направлении обучения сотрудников на конкретных навыках, компетенциях.
- Являться диагностическим инструментом, для определения и коррекции различий между возможностями отдельных сотрудников и их уровнем лидерства.
- Обеспечивать концепцию и критерии перехода на следующий уровень кадрового резерва или реальной профессиональной ответственности.

Преемственность можно планировать в разрезе каждой функции, и первым шагом руководители подразделений должны ввести планы преемственности в своих подразделениях, исходя из краткосрочных и долгосрочных задач, стоящих перед ними. Следует продумывать новые возможные новые позиции и роли, которые со временем могут появиться исходя из долгосрочных задач предприятия. Разрабатывается комплексная система критериев, по которым оценивается уровень развития лидерских качеств у менеджеров. Затем рассматриваются и оцениваются люди, которые уже работают в подразделении на данный момент, определяется степень их готовности. Обсуждение и принятие планов основывается на оценке результатов работы каждого преемника, их компетенций и знаний, намечается их развитие для следующей роли или позиции. При этом оцениваются все, кто имеет полезный опыт и знания, т.е. осуществляется принцип перемещения и ротации. Помимо продвижения по иерархической лестнице опыт и знания людей используется для наставничества и передачи знаний.

Этот этап является традиционно сложившейся практикой формирования кадрового резерва, и обучение здесь выступает как установочное, в рамках общего представления об управленческой деятельности, но вместе с тем носит диагностический характер. По его итогам, наряду с другими способами и формами оценки сотрудников, можно сделать выводы или предположения об их перспективности по таким критериям как:

- проявление лидерского потенциала;
- способность и желание обучаться;
- знания и развитость интеллектуальных функций;
- готовность к изменениям и отношение к текущей деятельности.

Ключевой индивидуальный фактор на включение в этот исходный базовый резерв – лояльность и направленность на профессиональное и личностное развитие, квалифицированность и способность сотрудничать с другими. Основная задача обучения и подготовки – формирование принципиальной установки на то, чтобы не только выполнять собственную работу, но также помогать другим эффективно выполнять их работу.

Далее можно говорить о более комплексных программах, поэтому следующие шаги или этапы обучения, в соответствии с предлагаемой концепцией, направлены на формирование **оперативного резерва** (собственно планирование преемственности), цель которого подготовка руководителей для своевременного замещения руководящих должностей и последующим уровнем резерва. Речь идет о **потенциальном резерве** (цель - выявление и вовлечение «актива талантов» в стратегические проекты предприятия), состоящем из высокопотенциальных и показывающих высокие результаты молодых работников, и наконец, **проектном резерве**, цель которого поиск кандидатов для управления проектами в области повышения эффективности производства, управления инновациями и проведения структурных преобразований.

При упреждающем, основанном на прогнозировании подходе к обучению – когда организация готовится к предстоящим изменениям и готовит к этому своих сотрудников – процесс планирования преемственности является основой подготовки сотрудников на управленческие позиции. Для этого в центре всей деятельности руководителя лежит обучение и развитие сотрудников. То есть, главная его задача – передать свои знания, сделать успешными членов своей команды и подготовить себе преемника, чтобы и сам лидер и его команда могли двигаться дальше. Поэтому, оперативный резерв – основной, из его состава может формироваться и потенциальный и проектный.

Сотрудники часто получают повышение по службе на основе того, что хорошо справляются со своей текущей ролью. Получая же продвижение, они могут проявлять тенденцию к выполнению той работы, в которой были успешны на предыдущей должности – той, которую они хорошо знают и чувствуют себя уверенно, сохранять в новой должности старые комфортные привычки. Поэтому, прежде чем дать человеку новую должность, необходимо в его текущей должности предложить дополнительный проект или задание, которое поможет ему подготовиться к следующей роли. Регулярное, ежегодное например, оценивание результатов работы за предыдущий год, постановка целей на текущий год и составление плана индивидуального развития сотрудника. Определяется то, какие сильные стороны у сотрудника есть, а какие компетенции требуют дальнейшего развития, составляются или подбираются тренинговые программы и проекты, которые помогут сотруднику получить недостающие знания. При таком подходе основное внимание при работе с оперативным резервом должно быть направлено на расширение у его состава управленческого репертуара и развитие потенциала лидерства. Именно на этом этапе или шаге предоставление необходимых обучающих программ фокусируется на таких компетенциях как *эффективная коммуникация* и *лидерские качества*.

Модель компетенций является частью стандартов работы кадрового резерва. В каждом из этих ключевых стандартов прописываются ожидаемые результаты работы человека и набор компетенций – какими знаниями и умениями человек должен обладать для того чтобы соответствовать включению в резерв и дальнейшему продвижению.

К моменту формирования потенциального и проектного кадровых резервов обучение и пошаговую преемственность должна уже дополнять практика введения коучинга. Она, помимо реализации со стороны руководства, может в определенных формах, создаваться внутри состава «продвинутого» кадрового резерва. Со временем коучинг должен являться не только частью работы руководителя, но и быть элементом корпоративной культуры. Если руководитель отвечает за результат работы своих подчиненных, то он также несет полную ответственность за их обучение. Как и делегирование, коучинг помогает создать атмосферу сотрудничества, сформировать общие ожидания, позволяющие сотрудникам осознать свою принадлежность к единой команде, развивать лидерские навыки и дает возможность разделять общие ценности.

Если говорить собственно об обучении, то, на наш взгляд, программы должны разрабатываться для каждого уровня кадрового резерва, помогая сотрудникам переходить от одного уровня управления на другой. Каждая последующая программа должна дополнять предшествующие ей, и в идеале каждый получает именно то, что необходимо ему в данный момент профессионального развития. Соответственно вторым шагом или этапом обучения части состава оперативного кадрового резерва может быть программа, направленная на совершенствование таких компетенций как *работа в команде, планирование и организация деятельности, ориентация на результат*.

Третий шаг – развитие лидерского потенциала внутри состава потенциального и проектного резервов, подбор и формирование руководителей того качества, которое в полной мере будет отвечать целям развития корпорации, при этом речь уже идет не о замещении, как в случае оперативного резерва, а о самостоятельной ответственной работе. Обучение на этом уровне строится на компетенциях как *управление изменениями/инновационность*, а также и *стратегическое /системное мышление*.

Итак, в общем виде концепция пошаговой преемственности лидерства и соответствующее ей обучение кадрового резерва выглядит в следующем виде.

Первый шаг - формирование *оперативного резерва* из отобранных сотрудников прошедших базовое обучение и включенных в исходный, предварительный резерв. Ключевая лидерская компетенция – задавать направление и движение к цели, честность и управленческое мужество. Мероприятия по введению практики коучинга, развитие системы оценки эффективности работы и составления индивидуальных планов развития, совершенствование системы стимулирования.

Шаг второй - предварительное формирование на базе оперативного резерва *потенциального и проектного резервов*, пока общим списком. Проведение с ними обучения прежде всего по таким темам как: организационные навыки и управление рабочими

процессами, распределение задач и ответственности. Ключевые лидерские компетенции: направленность на достижение напряженных, амбициозных целей, ориентация подчиненных на ответственное выполнение задач.

Заключительный, третий шаг – окончательное формирование двух отдельных резервов, потенциального и проектного (что не исключает пребывания отдельных сотрудников в каждом из них) на основе разработанных мероприятий, **практики коучинга и соответствующего обучения**. Ключевые лидерские компетенции – социальная креативность и эмоциональный интеллект, в рамках достижения производственных задач.

Программы непрерывного обучения внедрены в учение японского «*кайдзен*», согласно которому работники получают больше возможностей принимать решения, стимулируется повышение качества, производительности, прежде всего на основе бережливого производства. Это требует от менеджеров внедрения новых идей и выполнения роли связующего звена между производственными рабочими и высшим руководством. Такой подход реализуется в настоящее время на одном из ведущих предприятий энергомашиностроительного комплекса страны и может дополняться программой, представленной в данной статье.

Немичева Н.Н.

Структурированное взаимообучение

Взрослые в большинстве случаев уже обладают богатейшим опытом и знаниями, которые они приносят в процесс обучения. Это создает возможность передавать дополнительную ответственность за обучение самим обучаемым. Усиление ответственности за собственное обучение активно используется в интерактивном обучении взрослых, в частности, в режиме интерактивных лекций.

Задача преподавателя в данном случае состоит не только в подготовке лекционного материала, но и в подборе или создании различных форматов структурированного взаимообучения участников, которые бы гармонично сочетались с темой лекции, логикой и манерой ее изложения. Иными словами структурированное взаимообучение, это такое обучение, при котором участники воспроизводят и делятся друг с другом информацией и своими мыслями, относящимися к конкретной теме или учебной цели, в рамках формата, предложенного преподавателем.

Участие в структурированном взаимообучении позволяет студентам в наиболее мотивирующей и продуктивной форме:

- воспроизводить и развивать полученную в ходе лекции информацию;
- делиться своими мыслями, наблюдениями, выводами, относящимися к конкретной теме или учебной цели;
- генерировать часть содержания лекции, используя свой богатый практический опыт и подходящие примеры.

Кратко суммируем основные черты и преимущества интерактивных лекций. Интерактивная лекция состоит из лекционного материала, который перемежается короткими упражнениями, обучающими играми либо другими действиями, которые стимулируют участников повторять, развивать знания по теме лекции, а иногда и генерировать ее содержание. Такая лекция совмещает в себе различные подходы, эффективно сочетая информационную насыщенность лекции с мотивирующим эффектом игры.

Отличительные черты интерактивной лекции следующие.

- *Интерактивность*. В ходе лекции участников поощряют к взаимодействию друг с другом и с преподавателем, а в некоторых случаях от них это взаимодействие даже требуется.
- *Это лекция*. Преподаватель пользуется лекцией как исходным методом обучения.
- *Активность*. В отличие от традиционной лекции, в ходе интерактивной - участники постоянно взаимодействуют и используют полученную информацию.

- *Двусторонняя коммуникация.* Участники получают многоразовую обратную связь от преподавателя и друг от друга.
- *Заданная глубина взаимодействия.* Преподаватель полностью управляет процессом и задает уровень взаимодействия с участниками и между ними, что гарантирует безопасность участников.
- *Эффективность.* Информация, полученная пассивно, быстро забывается. Информация, полученная через активное взаимодействие, сохраняется прочнее и готова к использованию спустя долгое время.

Преимущества интерактивных лекций для участников состоят в том, что такие лекции:

- обостряют интерес к предлагаемому материалу через смену видов деятельности;
- умножают мотивацию к освоению материала через игру;
- повышают готовность к самостоятельным и ответственным решениям;
- усиливают обучение, которое сохраняется надолго, потому что требуют активных и интерактивных действий с полученной информацией.

Преимущества интерактивных лекций для преподавателя состоят в том, что они:

- расширяют диапазон возможностей и способствуют самореализации;
- позволяют управлять временем лекции и контролировать ситуацию;
- дают возможность плавно переходить от традиционной лекции к интерактивной и наоборот.

Кроме того, хорошее знание предмета и краткий план-конспект лекций обеспечивают легкость создания интерактивных лекций.

Формы взаимодействия участников интерактивной лекции многообразны:

- различное взаимодействие с предложенной информацией;
- командная работа;
- использование опыта участников по теме лекции;
- выбор участниками темы и содержания предстоящей лекции;
- конструктивная обратная связь;
- применение вопросников, тестов и интерпретация результатов, полученных на их основе, и др.

В настоящее время существуют четыре кластера интерактивных лекций, в которых применяют структурированное взаимообучение:

- лекции с составлением вопросов;
- лекции с привлечением экспертов;
- лекции с практическими заданиями;
- лекции с рефлексивными заданиями.

Задачи форматов структурированного взаимообучения, используемых в ходе интерактивной лекции, зависят как от изучаемой темы или рассматриваемого вопроса, так и от того места в лекции, где их планирует использовать преподаватель. Много интересных форматов, пригодных к дальнейшей модификации, можно найти у Saivasailam Thiagarajan (Тиаги).

Для начала успешной работы в режиме интерактивной лекции студент должен быть мотивирован и подготовлен к данной работе. С этими задачами может помочь справиться, например, **рамочный формат «99 секунд»**.

В своей основе формат «99 секунд» предназначен для использования в малой группе (7-12 участников). При его использовании каждый выступающий в живой и непринужденной форме делает сообщение по теме изучения, которое длится не более 99 секунд. При этом не предпринимаются попытки выстроить данные выступления в логическом порядке или упорядочить структуру выступления.

Практика показывает, что преподавателю зачастую приходится работать в учебных группах большей численности, и на реализацию формата в исходном варианте просто не хватает времени, есть возможность использовать модификации формата. Приведем примеры применения модификации формата «99 секунд» с использованием рисунка при работе со студентами - менеджерами по персоналу.

Для подготовки к проведению упражнения «Нарисуй кисть руки» каждому участнику заранее раздайте по небольшому (размером с индексную карточку) листку бумаги. Убедитесь, что у каждого есть ручка или карандаш. Предложите каждому нарисовать на своем листке бумаги кисть руки. Время выполнения задания 45 сек. Подождите, пока участники закончат свои рисунки. Спустя 45 сек. (неважно, если некоторые художники еще трудятся над своими шедеврами) начните дебрифинг. Вместо проведения дискуссии представьте итоги обучения следующим образом:

- *Кто из вас посмотрел на свою кисть руки или на руку соседа, перед тем как нарисовать ее?*
- *Большинство так не поступило. Это потому, что мы предпочитаем работать с ментальными картинками, даже когда реальная жизнь находится перед нашими глазами. Мы думаем с помощью ментальных картинок и зачастую они лежат в основе наших действий. Психологи называют создание ментальных картинок генерализацией, абстракцией или усвоением понятий. Иными словами это можно назвать созданием стереотипов.*
- *В действительности не так важно, что вы нарисовали кисть руки на основе ментальной картинки. Однако, если вы, например, занимаетесь политикой компании на основе ментальной картинки о персонале, то использование такого стереотипа или искаженной картинки может не позволить вам получить предполагаемый эффект воздействия.*
- *Когда в последний раз вы игнорировали реальность и работали с ментальной картинкой? Была ли ваша ментальная картинка искаженной реальностью?*

Подготовка к проведению следующего упражнения «Нарисуй дерево» аналогична. После объявления времени на выполнение задания поясните, что это дерево может быть реалистичным или абстрактным. Есть только одно существенное требование: дерево должно быть нарисовано не дольше, чем за 45 сек. Далее итоги обучения можно представить следующим образом:

- *Посмотрите на свое дерево. Сколько человек включили в свое изображение корни дерева, когда его нарисовали? Очень немногие.*
- *Что происходит с деревом без корневой системы? Как такие деревья получают воду и питание?*
- *Согласитесь, что корневая система – это важная часть дерева. Почему вы ее не нарисовали? Может быть потому, что обычно вы корней не видите?*
- *Сколько других вещей вы по привычке игнорируете только потому, что их не видно? Перестаете ли вы думать о существенных, основополагающих вещах, если они находятся вне поля вашего зрения? Какие проблемы возникают похожим способом при этом типе избирательного мышления? Можно ли искоренить эту привычку?*

Рамочный формат «99 секунд» позволяет наполнять его различным необходимым для преподавателя содержанием, а различные модификации выстраивают гибкие временные рамки и дают возможность использовать его в группах разной численности. Кроме того, данный формат обладает целым рядом преимуществ.

- **Эффективность.** Короткие временные рамки стимулируют участников сфокусироваться на ключевых моментах процесса обучения, а не растекаться «мыслями по древу».
- **Интерес.** Необычный формат поддерживает высокий уровень интереса аудитории.
- **Разнообразие.** Участники получают возможность поделиться и услышать примеры из жизни коллег по теме обсуждения.
- **Присвоение результата.** Так как каждый участник внес свою лепту в получение общего результата, присвоение этого результата происходит быстрее и легче.

В основной части интерактивной лекции иногда требуется использовать структурированное взаимообучение, в ходе которого участники генерируют содержание по теме обучения. Примерами этого могут служить такие форматы как «Лучшие советы», «Совместный поиск» и др.

В «*Лучших советах*» каждый участник пишет совет по достижению конкретной цели (например, сокращению численности персонала). Далее они образуют пары друг с другом, делятся своими советами, внимательно выслушивая каждого. Во время следующего раунда каждая пара объединяется с другой парой, создавая четверку. Теперь каждый участник объясняет идею, услышанную от своего партнера (не свою). После того как участники в каждой четверке обсудят все четыре идеи, они принимают решение, чья идея наиболее полезна. Один человек от каждой четверки представляет эту идею всей группе.

«*Совместный поиск*» начинается с открытого вопроса, например: «Каковы наиболее распространенные мнения по изучаемому вопросу?». Каждый участник пишет по четыре разных ответа на листках бумаги, по одному на каждом листке. Затем участники складывают их в коробку, в которой уже есть несколько листков, заполненных преподавателем. Содержимое коробки перемешивается, и каждый вынимает из нее по три листка. Далее участники обмениваются ими друг с другом. Затем они формируют команды любого размера, отбирают три листка с мнениями, по которым есть общее согласие в команде, и создают плакат, отражающий основные идеи, представленные на отобранных листках. Участники обсуждают и оценивают плакаты.

В завершении интерактивной лекции можно использовать формат «*Половины текста*», который позволяет узнать насколько полно и адекватно участники поняли и усвоили изучаемый материал, и что еще требует дальнейшего изучения. Для этой цели преподаватель составляет вопросник по материалам лекции, который он делит на две равные части: одна половина состоит из вопросов с четными номерами, а другая – с нечетными. Каждый участник получает по одной половине вопросника.

Ответив на вопросы, каждый участник получает ключ с ответами к другой половине вопросника, в котором может содержаться и неверный ответ. Далее участники образуют пары, помогают друг другу подсчитать баллы за правильные ответы и обсуждают несоответствия между собственными и официальными ответами. Участники также определяют неверный ответ в каждом из ключей.

Опыт использования структурированного взаимообучения взрослых позволяет обобщить некоторые его отличительные черты:

- *Дебрифинг опыта.* Взрослые учатся из своего опыта – но только тогда, когда они его анализируют и делятся друг с другом своими мыслями и выводами. Структурированное взаимообучение – хорошая возможность систематического анализа полученного общего и похожего опыта.
- *Примеры наиболее успешной деятельности.* Эти виды деятельности позволяют участникам определить и поделиться лучшими решениями, стратегиями и т.п. отдельных организаций, а в некоторых случаях даже целой отрасли.
- *Соавторство содержания.* Так как участники сами творят содержание, у них появляется ощущение соавторства. Они скорее захотят освоить и применить те навыки и знания, которые исходят от равных им по статусу и опыту. Они также максимально постараются приблизить такое содержание к своему рабочему контексту.
- *Динамичное содержание.* Рамочные форматы структурированного взаимообучения наполняют интерактивную лекцию новым содержанием с каждой новой группой участников, что позволяет постоянно совершенствовать содержание лекции, в частности, отбирая наиболее яркие примеры из реальной жизни по изучаемой теме.

Стешов А.В.

Методика учебной дискуссии

Основой хорошей методики обучения является подходящий метод. В настоящей статье базой методики учебной дискуссии выступает диалектический метод и соответствующая ему **матрица эвристического метода обучения**. Термин матрица здесь означает глубинное теоретическое представление единства формы и содержания, выраженное на языке образов,

символов, знаков.

Создавая матрицу, мы изобретаем форму, в которой герметизируем огромный объем информации, то есть содержание. Как пишет В.И. Самохвалов: «Форма-результат действия совокупности всех внешних и внутренних факторов: это программа функционирования и развития предмета в пространстве и времени; это способ проявления внутренних сил организованной системы, создающих образ её существования в мире и обуславливающих возможность и направление её развития». [1]. Форма такого рода как матрица метода несет самую ценную информацию о сущности, законах и структуре познаваемого процесса.

Эвристический метод обучения берет начало в античном понятии эвристика [гр. *heurisko* – «нахожу»] – совокупность логических приемов и методических правил теоретического исследования и отыскания истины; система обучения путем наводящих вопросов; метод обучения, способствующий развитию находчивости, активности [2.с.580].

Единая матрица позволит разрабатывать все основные методики интерактивных занятий на базе эвристического метода обучения: учебного диалога, учебного диспута, учебной дискуссии, учебного спора. На этих занятиях выявляются сторонники двух позиций. Они попеременно излагают свои взгляды, знания, мнения по проблеме, на равных правах задают уточняющие и наводящие вопросы, высказывают реплики, оппонируют аргументацию друг друга с целью всестороннего анализа информации и глубокого познания предмета.

В античности вместо четырех форм коммуникации существовала одна «диалектическая беседа», однако ясности в методике ее проведения было не больше, чем сейчас. Вот как писал Аристотель об этом: «Что касается диалектических бесед, в которых рассуждают не ради спора, а ради приобретения навыка или исследования [истины], то еще никто не разобрался, к чему должен стремиться в них отвечающий, с чем соглашаться и с чем не соглашаться для того, чтобы надлежащим или ненадлежащим образом защитить тезис»; «так как, стало быть, у нас нет для них», а именно «для тех, которые беседуют друг с другом ради исследования [истины]» правил, «оставленных нам предшественниками, то мы должны попытаться сказать кое-что сами» [3.с.113].

Что же сказано о дискуссии крупными логиками в наше время? *Дискуссия* (от лат. *discussion* - рассмотрение, исследование) - обсуждение какого-либо вопроса или группы связанных вопросов компетентными лицами с намерением достичь взаимоприемлемого решения. Дискуссия является разновидностью спора, близкой к полемике, и представляет собой серию утверждений, по очереди высказываемых участниками, заявления которых должны относиться к одному и тому же предмету или теме, что придает обсуждению необходимую связность.

Дискуссия отличается от полемики как своей направленностью, так и используемыми средствами. Если цель дискуссии – достижение определенной степени согласия её участников относительно предмета обсуждения, то цель полемики - не само по себе согласие, а скорее победа над другой стороной, утверждение собственной точки зрения. В дискуссии всегда есть известные элементы компромисса. Тем не менее, она, как правило, в большей мере, чем полемика, ориентирована на отыскание и утверждение истины.

Различия целей и средств дискуссии и полемики лежат в основе терминологии: противоположная сторона дискуссии именуется обычно «оппонентом», а в полемике – «противником». Далее в логическом словаре читаем: «дискуссия - одна из важнейших форм коммуникации, плодотворный метод решения спорных вопросов и вместе с тем своеобразный способ познания... К дискуссии близка такая форма прояснения представлений, как диалог. Он так же связан не только с сопоставлением, но и с определенным противопоставлением точек зрения или позиций, хотя и не является спором, борьбой мнений [4,с. 46-47]. Таково описание дискуссии. Нам же нужна матрица «плодотворного метода».

Попытаемся построить единый образ «диалектической беседы» и обратимся к описанию диалектики С.И. Ожеговым: «Диалектика – Философское учение о всеобщих законах движения и развития природы, человеческого общества и мышления, научный метод познания вечно движущихся и изменяющихся явлений природы и общества путем вскрытий внутренних противоречий и борьбы противоположностей, приводящих к скачкообразному переходу из

одного качества к другому» [5, с. 151]. Это описание должно быть в основе *матрицы «метода познания»*.

Перед нашим взором два текста. Нам же нужен единый образ метода для дискуссии и диалектики, в рамках которого можно было бы создать матрицу, пригодную для проектирования интерактивной формы – учебной дискуссии. Искомая матрица эвристического метода обучения даст нам полное представление о методике. В работах автора [6,7,8,9,10] изложены научные обоснования графической формы, то есть символа диалектического метода мышления (рис. 1), который вмещает в свои границы все представленное ранее в тексте о дискуссии и о диалектике. Данный символ подтверждает слова Микельанджело: «Рисунок – вот основа всякой науки и всякой теории». Обе позиции заключены в формулировках двух *концепций, тем речей* лидеров сторон, *выступлений* сторонников, *пропозиции и оппозиции, целей* оппонента и пропонента. Пример замысла учебной дискуссии адъюнктов (аспирантов) в конкретных формулировках по предмету исследования представлен на рисунке 3.

Особенности формулирования элементов замысла заключены в следующем: тезис и антитезис должны предполагать движение по пути сближения и созидания нового знания или синтеза, обобщения, даже при условии противоположных взглядов, мнений и представлений. Только в этом случае дискуссия позволит обмениваться знаниями и находить точки соприкосновения. Если формулировки тезиса и антитезиса изначально поведут к безысходности разговора или соблазну одной стороны разрушить позицию другой, то дискуссия перейдет в жесткую полемику. Вредная энергия эмоций затмит логическую аргументацию. Обучающиеся втянутся в зону когнитивного конфликта (полемику), а ведущий потеряет контроль над процессом познания. Учебная дискуссия не достигнет целей познания. Одна из сторон испытает разочарование, а другая – удовлетворение никому не нужной победой.

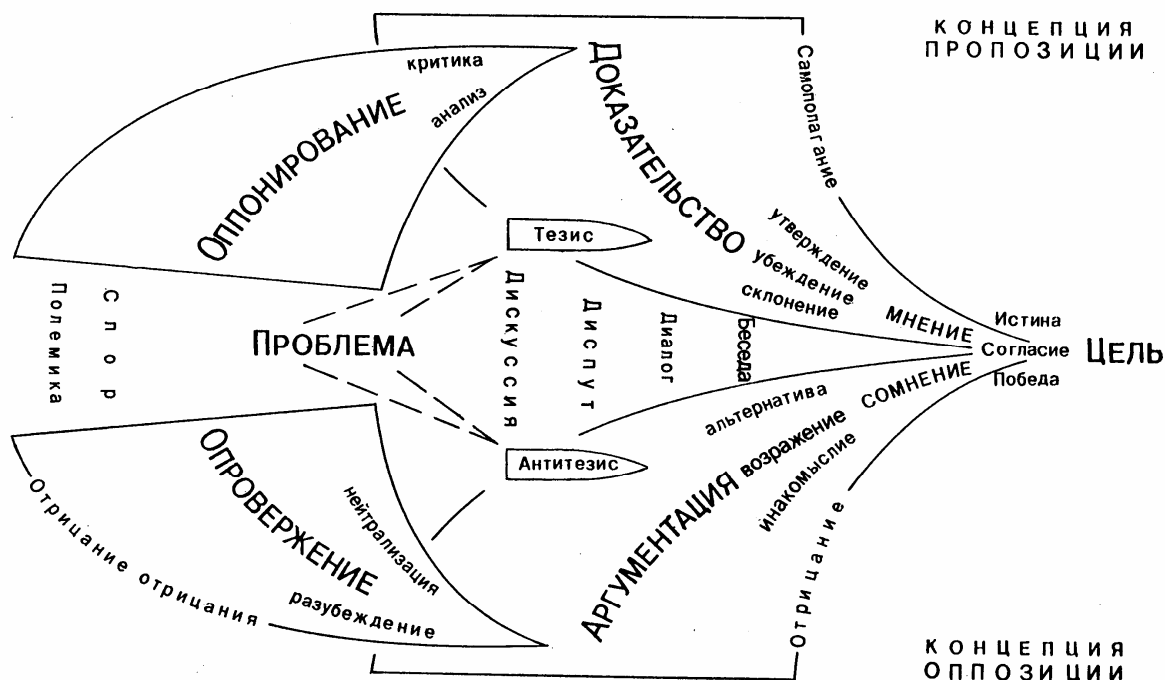


Рисунок 1. Символическое представление диалектического метода в дискуссии

Представленная матрица эвристического метода обучения позволяет формулировать все элементы замысла учебной дискуссии и наглядно обзреть весь процесс интерактивного занятия со стратегией и позициями сторон. Стратегия дискуссии, как уже было отмечено, заключена в формулировках: *темы* научного доклада, обсуждаемой *проблемы*, заявлений сторон (*тезиса и антитезиса*), проблемных *вопросов*, *целей* дискуссии, *позиций* сторон. Преподаватель,

разрабатывающий замысел дискуссии, должен ясно понимать условия создания учебного противоречия. Для этого ему надо хорошо знать предмет изучения, знать тупики и перспективы в теме, владеть методикой подготовки и проведения этой сложной интерактивной формы занятия.

В чем же заключается подготовка преподавателя (ведущего) к управлению учебной дискуссией? От личности ведущего во многом зависит успех обсуждения, плодотворность дискуссии. Здесь требуется достаточно компетентный, вызывающий доверие аудитории, отличающийся общительностью и доброжелательностью человек. Не мешают ему уравновешенность и чувство такта. Его репутация не должна вызывать у лидеров сторон, непосредственных собеседников и всех присутствующих сомнений в том, что его единственная цель — обеспечение обмена мнениями и достижение конструктивного результата. Он не вправе открыто принимать чью-либо позицию и злоупотреблять своим положением.

В чем особенности подготовки преподавателя к роли ведущего в дискуссии?

Во-первых, ему требуется ознакомиться со своими функциями координатора.

Во-вторых, ему необходимо определить границы исследования проблемы, сформулировать все элементы замысла дискуссии по преподаваемому предмету.

В-третьих, он должен продумать свои действия в ходе дискуссии, составить регламент (план) ее и проработать необходимые материалы по теме.

У ведущего учебной дискуссии три основные функции:

- умело сопоставлять различные мнения, суждения, альтернативы сторон, выявлять противоречия (спорные пункты) и содействовать их разрешению;
- поддерживать обстановку доброжелательного общения, проникновения в глубь поставленной проблемы, добиваться полноты аргументации предложений и выводов и отводить неконструктивные высказывания собеседников за пределы замысла дискуссии;
- следить за регламентом, направлять дискуссию в русло намеченной цели, к конструктивному результату.

ЗАМЫСЕЛ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ НА ТЕМУ «НАУЧНЫЙ СПОР НА КАФЕДРЕ»



Рисунок 2. Матрица эвристического метода обучения.

На основе этого «рисунка» единого метода дискуссии и диалектики разработана матрица

эвристического метода обучения (рис. 2).

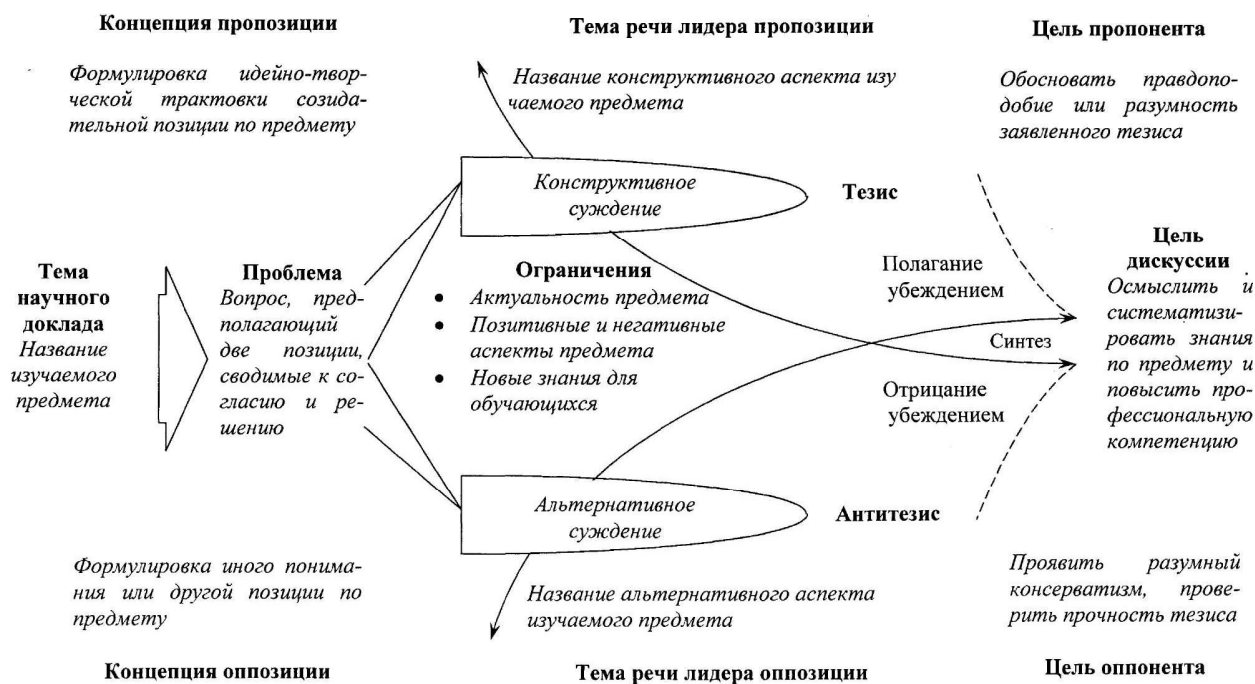


Рисунок 3. Пример замысла учебной дискуссии

Правильно сформулировать учебную цель дискуссии — значит предопределить успех в познании. Метод, как мы установили, есть путь, ограниченный некоторым пределом, то есть целью. Например, дискуссии, как правило, ведутся с такими целями: обменяться мнениями; выработать приемлемое для всех сторон решение; прийти к согласию; найти выход из сложного положения; разобраться в ситуации; приблизиться к истине; получить дополнительное знание; отобрать конструктивные предложения; пополнить банк идей. В учебной дискуссии главная цель — расширение познания обучающихся.

Важная забота ведущего — сформулировать тему и проблему для обсуждения. Это легче сделать, когда ясно осознана цель. Тема должна быть интересна, злободневна, связана с практической деятельностью обучающихся и заинтриговывать участников конечным результатом, познанием неизвестного.

Ведущему необходимо продумать и детализировать свои действия в каждой фазе учебной дискуссии. Следует ответить себе на несколько вопросов.

Как осуществить завязку дискуссии во вступительном слове? Кому предоставить первое выступление? Каков порядок обмена мнениями собеседников: последовательно по каждой альтернативе или после выступления докладчиков сразу по обеим позициям? Либо сначала выступают сторонники пропонента, а потом оппонента, либо попеременно?

Какие стимулирующие, провоцирующие, контролирующие вопросы и реплики можно использовать, если дискуссия начнет угасать? Кого выпустить в противовес демагогу? Какие подготовить иллюстрации и как использовать технические средства? Когда подключать к обмену мнениями эксперта? В какой форме лучше представить результаты дискуссии, возможен ли практический результат полученного решения?

Из сказанного очевидно, что ведущему дискуссии есть над чем подумать. Помимо организационных вопросов ему необходимо подготовиться в теоретическом плане, поработать с первоисточниками, выписать определения понятий, привести концепции ученых, их мнения, факты, примеры, обратиться к истории, получить при необходимости консультацию у специалистов. Заключение по итогам дискуссии также делает ведущий.

Итак, тщательно продумать замысел учебной дискуссии — значит подготовиться к роли дирижера процесса коллективного мышления. Если ведущий как стратег оформит замысел графически, то управление дискуссией значительно облегчится.

В чем заключается подготовка обучающихся к дискуссии? Практика показывает, что к дискуссии ее участников необходимо обязательно подготовить. По опыту проведения оптимальное количество собеседников — 3-5 человек от каждой стороны (позиции), включая лидера (докладчика). Чем больше собеседников, тем меньше времени для выступлений при оппонировании. В этом случае трудно будет судить о защищенности альтернативы.

Очень многое зависит от лидеров сторон. Они должны отличаться независимостью суждений, критическим мышлением, уметь защитить свою точку зрения, иметь продуманную концепцию (свою или официально признанную), быть способны сплотить сторонников и повести людей за собой. Важное качество лидера — свободная речь, непринужденность в общении. Конечно, требуются выдержка, чувство меры, уважение собеседника, соблюдение этических правил. Лидеров обязательно нужно предупредить о рамках дискуссии и недопустимости попыток победить другую сторону любым путем.

Активные участники дискуссии назначаются из состава учебной группы с учетом желания обучающихся занять ту или иную роль. К их числу относятся:

1. Ведущий (преподаватель или наиболее способный обучающийся).
2. Эксперт (выступающий с научным докладом по теме).
3. Ассистент (помощник ведущего по организации занятия).
4. Лидер пропозиции (докладчик конструктивного подхода).
5. Сторонники пропозиции (три-пять человек).
6. Лидер оппозиции (содокладчик альтернативного подхода).
7. Сторонники оппозиции (три-пять человек).
8. Скептик-разрушитель (испытатель любого мнения).

Для подготовки участников к дискуссии выделяется время, указывается литература и осуществляется проверка готовности речей всех участников.

Важно также правильно расположить участников дискуссии в аудитории. Когда даже незнакомые люди рассаживаются по кругу за столом в уютном помещении для дискуссии, создается хорошая атмосфера общения. В тесном кругу чувство стеснения минимальное, внимание более напряженное, а агрессивность не проявляется так открыто, как если бы собеседники были отдалены друг от друга, поэтому пространственные условия общения должны быть таковы, чтобы контакт участников был максимальным.

Полезно также осуществить следующие советы организатору.

- ✓ Четко сформулируйте цель перед началом дискуссии. Разброса в понимании цели дискуссии нельзя допускать. Четкое осознание цели позволяет направить интеллектуальную работу собеседников в одно русло, это всех уберезет от отвлечения на второстепенные вопросы.
- ✓ Проинструктируйте ассистента, если придется использовать технические средства предъявления информации.
- ✓ Открывая дискуссию, определите время на обсуждение каждого вопроса. Хороший регламент дискуссии — как партитура для оркестра. Полезно обсудить регламент в начале дискуссии, а изменения вносить, посоветовавшись с участниками.
- ✓ Управляйте процессом обсуждения жестко, четко, но с соблюдением такта и внимания к выступающим.

Таково краткое представление о методике учебной дискуссии. Подробно методика подготовки и проведения учебной дискуссии изложена в работе автора [9].

Использованная литература:

1. Самохвалов В.И. Единство мира и порядок красоты. Параплюс, 2 (1995).
2. Словарь иностранных слов. М., «Русский язык», 1988.
3. Вопросы философии, №8, 1979 (Аристотель. Сочинения. Т.2, М., 1978, с. 516).
4. Горский Д.П., Ивин А.А., Никифоров А.Л. Краткий словарь по логике. М., «Просвещение», 1991.
5. Словарь русского языка. М., Изд. Советская энциклопедия, 1973.
6. Стешов А.В. Ораторское искусство высшей военной школы. Л-д, Военно-морская академия им. Н.Г. Кузнецова, 1990.
7. Стешов А.В. Как победить в споре: о культуре полемики. Л-д, Лениздат, 1991.

8. Стешов А.В. Парадигма и метод риторики. СПб, Записки горного института: Риторика в системе коммуникативных дисциплин. Т.160(1), 2005.
9. Стешов А.В. Дискуссия в образовательном процессе. СПб, Военно-морская академия им. Н.Г. Кузнецова, 2003.
10. Стешов А.В. Как вести дискуссию. СПб, Риф «Роза мира», 2006.

Тимченко В.В.

Активные методы инициации консалтингового проекта

Активные методы хорошо разработаны и широко применяются в практике обучения, поддержки управленческих решений, консалтинга, личного и организационного развития. В консалтинговом проекте, направленном на совершенствование системы менеджмента, активные методы как нельзя лучше обеспечивают быстрое и эффективное решение задач диагностики, конструирования новой модели управления и постоянного улучшения.

В настоящей работе сделана попытка обобщить опыт использования активных методов на начальном этапе консалтингового проекта. При этом рассматривается специфика применения различных технологий в практике управленческого консалтинга и методика их использования.

Инициация консалтингового проекта начинается с делового совещания высшего руководства, которое проводится консультантом, как правило, в форме дискуссии, мозгового штурма или обучающего практико - ориентированного семинара. При этом используется соответствующий инструментарий анализа систем менеджмента, позволяющий подготовить принятие решения о разработке проекта, его структуре, длительности, объеме привлекаемых ресурсов и сроках осуществления. Но, прежде всего, определяются цели проекта и аргументы, подтверждающие его необходимость и состоятельность.

Активные методы позволяют с самого начала включить в проект улучшения системы менеджмента высшее руководство организации не только как заказчика, но и как непосредственного участника работ и владельца основных ресурсов. Поэтому на данном этапе консультанту важно сформировать цели совещания, адекватные уровню подготовленности высшего руководства.

Деловое совещание, проводимое консультантом, а не руководителем организации, имеет свою специфику и требует выполнения ряда условий, которые будут способствовать успеху:

- при планировании совещания консультанту следует в предварительной беседе четко определить позицию заказчика, степень его готовности предоставить консультанту роль ведущего (модератора), по возможности заранее познакомиться лично с ключевыми участниками, к которым можно апеллировать как к единомышленникам в процессе совещания;

- следует заранее узнать основные сведения об организации – точное название, форму собственности, род деятельности, основные достижения, фамилию, имя и отчество руководителя, возможно структуру и другие доступные подробности; для этого можно использовать открытую информацию, представленную на официальном сайте, в рекламе, в публикациях, а также сведения, полученные из личных бесед с персоналом, из отзывов клиентов и пр.;

- необходимо подготовиться к самопрезентации – иметь свои визитки в достаточном количестве, при необходимости буклеты, собственные книги, сертификаты и другие подтверждения квалификации и опыта;

- требуемые раздаточные материалы должны быть ориентированы на разные возможные траектории течения совещания, так как первую встречу спланировать сложнее всего. Это может быть общая информация о предстоящей работе, краткие теоретические сведения, шаблоны для интерактивного взаимодействия и т.д. В любом случае следует руководствоваться такими правилами: раздаточные материалы не должны отвлекать от личного взаимодействия, а дополнять его, поэтому они должны быть краткими, легко воспринимаемыми и передаваться участникам только в нужный момент времени; объемные материалы по всему проекту, книги нужно стремиться передать либо в конце встречи, либо перед перерывом, чтобы не отвлекать

внимание;

- целесообразно продумать логику совещания: строго дозированную информативную часть, способы интерактивного взаимодействия, вопросы участникам, ответы на возможные вопросы со стороны участников, методы активизации внимания;

- совещание начинается с представления консультанта и участников; можно попросить представителя руководства, пригласившего Вас, представить Вас участникам; в зависимости от ситуации можно его также попросить представить участников, хотя, если Вы получите возможность модерировать совещание, то сможете самостоятельно обратиться к участникам – и не только попросить представиться, но и задать вопросы, способствующие установлению вербального и невербального контакта;

- для ведущего важно выбрать удобное место, с которого его все будут хорошо видеть и слышать, равно как и он, – возможно рядом с руководителем, но при этом следует соблюдать корректность, не занимать место руководителя, позволить ему ощущать себя главным на мероприятии.

Возможные цели первого совещания:

- информирование высшего руководства о потенциальных возможностях современных систем менеджмента, апробированных на практике;

- диагностика готовности высшего руководства к изменениям и потенциала организационного развития;

- формирование единства мнений в команде топ-менеджеров по отношению к данному конкретному проекту.

В зависимости от формата встречи и отведенного времени, целесообразно использовать следующие активные методы проведения совещания:

- **создание образов** – визуальных и вербальных для информирования и объяснения; можно показать одну-две схемы процессной модели системы менеджмента, объяснить, как просто она работает; при этом лучше использовать белую доску или флип-чарт, чтобы слушатели были соучастниками создания образа; можно продемонстрировать слайд или показать сертификат, или логотип (например, ассоциации IQNet); для аргументации сообщаемых сведений продемонстрировать фактические и статистические данные в форме диаграмм, графиков, рисунков;

- **создание условий** для вовлечения и лучшего усвоения: можно предложить участникам выполнить задание, в котором описать вербально (либо изобразить в виде рисунка) один из ключевых моментов обсуждаемой темы – факторы успешности бизнеса, социальной значимости организации, эффективности менеджмента, удовлетворенности потребителей, удовлетворенности персонала и т.д.;

- **дискуссия** – важно чётко сформулировать тему, обсудить одну точку зрения, выслушать одно выступление и несколько комментариев участников; если позволяет время, то можно обсудить несколько точек зрения или предложить кратко высказаться всем участникам;

- отведите активные роли участникам – поручите кому-то фиксировать высказывания, желательно на листах большого формата, попросите задать вопросы Вам или другим участникам, поручите выступить в роли эксперта, оценить мнения, оппонировать и т.д.;

- продумайте задания для совещательной активности – предложите письменно изложить ответы на поставленные вопросы, даже если они не будут озвучены, этот материал останется для осмысления и принятия решений в конце совещания;

- предложите задания для стимулирования личного интереса участников в предлагаемом проекте – рассмотрите личное развитие, карьерный рост, материальные стимулы, расширение возможностей в связи с повышением имиджа организации и т.д.;

- предложите групповые задания, требующие минимальных затрат времени, например, на одном листе бумаги каждый участник приводит один свой аргумент (контраргумент) по одному из вопросов, в результате чего получается коллегиальное мнение.

Следует отметить, что метод работы в малых группах использовать нежелательно, так как он не характерен для деловых совещаний по причине большой потребности во временных ресурсах. Оптимальное время хорошо подготовленного совещания – примерно 40 мин. Однако

опыт показывает, что в ряде случаев руководитель отводит для подготовки решения об инициации проекта столько времени, сколько необходимо, тогда организуются одно-, двух- или многодневные семинары. Наиболее эффективен одно-, двухдневный семинар, проводимый на территории вне организации, возможно в учебном центре или загородном отеле, что позволяет сконцентрироваться на обсуждаемом вопросе, глубоко погрузиться в тему, подготовить взвешенное коллегиальное решение.

Несколько слов об использовании мультимедийного оборудования. Мультимедийную презентацию уместно использовать для изложения основных сведений по проекту только в том случае, если для совещания отведено достаточно времени. Основную часть совещания следует все-таки проводить в интерактивном режиме с использованием вербальных и невербальных техник коммуникации. Однако, как уже было сказано, мультимедийную технику можно использовать для демонстрации ярких образов – фотографии, диаграммы, схемы (до 10 слайдов), видеоряда (до 3 мин.) – которые фиксируют основные аргументы и возможный результат.

Таким образом, исходя из сказанного, главные особенности проведения совещания по инициации проекта консультантом совместно с руководителем организации заключаются в следующем:

- консультанту следует соблюдать корректность и брать на себя роль ведущего только по согласованию с руководителем;

- заранее договариваться о формате проведения, об отведенном времени, о полномочиях по разработке предварительного и окончательного решений (в любом случае последнее слово принадлежит руководителю, консультант только формирует решение и помогает его структурировать и сформулировать);

- по возможности не соглашаться на участие в совещании, на котором не присутствует руководитель (в зависимости от целей и предложенного формата), так как вероятность кардинального расхождения точек зрения руководителя и разрабатываемого решения очень высока.

Содержательная часть совещания должна быть направлена на рассмотрение затруднений организации, решение существующих проблем, повышение потенциала, развитие возможностей – за счет совершенствования системы управления. Задача консультанта состоит в том, чтобы за короткое время, отведенное на совещание (даже с учетом предварительной подготовки к нему), не ставить сверхзадачу – найти окончательное решение, а подвести участников к мысли о необходимости организационного развития на основе процессного менеджмента. Профессионализм консультанта заключается в том, чтобы раскрыть потенциал участников и предложить инструменты самоанализа и саморазвития. Этот подход является противоположным по отношению к предлагаемым иногда типовым, шаблонным решениям. Нужно стремиться «запустить» механизм развития, заставить участников задуматься. Это можно сделать, демонстрируя тесную связь личных, групповых и корпоративных интересов участников совещания.

Подытожим изложенный опыт выводом о том, что каждое совещание и каждый проект уникальны, потому что уникальными и неповторимыми являются организации, персонал с личными и групповыми интересами, условия, в которых осуществляется деятельность, социальные формальные и неформальные связи и многое другое. Таким образом, хорошим результатом совещания является единое мнение в коллегиальном решении, а отнюдь не согласие с точкой зрения консультанта; более того, одним из вариантов может быть назначение нового обсуждения в другие сроки после дополнительной проработки проекта. Главное, что решение должно быть четким, структурированным, осмысленным, направленным на развитие, удобным для большинства присутствующих и обязательно оформленным в письменном виде.

Разработка интерактивно-прикладных методик обучения экологическому инновационному менеджменту

Система современного образования в области экологического менеджмента относится к динамично развивающимся и приоритетным направлениям обучения, науки и технологии. Модернизация российской экономики, заявленная Президентом РФ Д.А.Медведевым в «Послании Федеральному собранию» от 12 ноября 2009 в качестве основной цели развития страны, среди прочих, подразумевает решение большого спектра экологических проблем. Данные трансформации подразумевают, в частности, реформирование экологического образования, которое должно осуществляться и по формальному пути (изменение действующих учебных планов; открытие существующих специализаций в профильных вузах и др.), так и по содержательному (внедрение новых инновационных специализаций; разработка УМК новых дисциплин и др.). Последнее предполагает также, что в разряд изучаемых дидактических единиц дисциплин различных управленческих специализаций должны быть включены вопросы энергосбережения, охраны окружающей среды, «рационального природопользования, технологий экологически безопасного ресурсосберегающего производства» [1], методов переработки сырья и отходов и др.

Необходимость обращения к природоохранным вопросам в процессе обучения экологическому менеджменту существует априори, исходя из требований к задачам самой дисциплины. Следует отметить, что наряду с собственно предметом «Экологический менеджмент», существует целый ряд схожих по смыслу и решаемым задачам дисциплин: «Экономика и экология природопользования», «Управление окружающей средой», «Сертификация предприятий по экологическим стандартам» и др. Однако, несмотря на изначальную содержательную экологическую ориентацию, данные дисциплины также нуждаются в спецификации в контексте задач модернизации экономики Российской Федерации. Одним из подобных изменений может быть трансформация дисциплины «Экологический менеджмент» в «Экологический инновационный менеджмент» или их сосуществование в учебном плане.

Второй вариант предполагает четкое разграничение предметных областей. Автор данного исследования полагает, что в рамках экологического менеджмента следует изучать международные стандарты управления окружающей средой и особенности сертификации предприятий различных отраслей. В свою очередь, экологический инновационный менеджмент ориентируется на исследование новаций, внедряемых на предприятиях для целей реализации проектов по энергосбережению, рационализации пользования природными ресурсами, повышению эффективности утилизации отходов и проч. Соответственно именно инновационная компонента определяет специфику применяемых инструментов обучения, в особенности прикладных.

В данной статье рассматриваются принципиальные моменты внедрения в учебный процесс прикладных методик обучения экологическому инновационному менеджменту, предполагающих интерактивное взаимодействие обучающихся в процессе овладения практическими управленческими инструментами. В качестве таковых инструментов могут предстать:

- анализ современного и будущего состояния предприятия с учетом/без учета внедрения экологических инноваций,
- оценка социально-экономической эффективности внедрения проектов по улучшению экологических условий труда,
- сравнительный анализ методов внедрения инноваций в организации и на предприятии-конкуренте;
- расчет эффективности внедрения по ряду показателей, разрабатываемых группой специалистов и др.

Интерактивно-прикладные методики обучения экологическому инновационному менеджменту должны отвечать ряду требований, которые можно классифицировать сообразно тому, к какому этапу разработки и внедрения методики относится то или иное требование (см. табл. 1).

Таблица 1.

Принципы и требования, предъявляемые к интерактивно-прикладным методикам обучения экологическому инновационному менеджменту

№	Название этапа	Принципы и требования
1	Анализ и выборка прикладных инструментов экоинновационного менеджмента, которые могут быть апробированы в учебном процессе	Прикладной инструмент должен соответствовать требованиям инновационности и иметь значение для проектов минимизации негативного воздействия на окружающую среду или способствовать улучшению экологических условий труда
		Инструмент может быть как комплексным, так и сугубо специализированным. Однако, чем более сложен инструмент, тем сложнее разработка и процесс апробации в форме методики
		Обучающийся должен быть подготовлен на должном уровне по смежным областям знания, имеющим отношение к апробации инструмента
2.	Разработка методики апробации инструмента	Принцип интерактивности: обучающиеся должны взаимодействовать между собой и с преподавателем в процессе апробации методики
		Формами взаимодействия могут выступать: - групповая форма работы над решением поставленных задач; - анализ и решение кейса; - выполнение видеозадания; - мозговой штурм при разработке критериев оценки эффективности и др.
		Методика должна подразумевать наличие обязательных компонентов: - преамбула, где поясняется теоретико-практическая значимость инструмента; - наглядный шаблон инструмента (схема; график, таблица и др.) - рассмотрение возможного варианта выполнения (преподаватель и вся группа студентов) - описание задания; - описание форм работы и этапов выполнения; - установление системы оценивания результатов.
		Методика должна быть ориентирована на соблюдение ключевого требования экоинновационного менеджмента: результат применения прикладного инструмента должен будет позволить или даже поощрить, экономический прогресс развития предприятия [2]
		Методика должна быть направлена на формирование прикладных компетентностей менеджера – специалиста по управлению окружающей средой
3	Внедрение интерактивно-прикладных методик обучения	Методика апробируется в период изучения соответствующей теоретической темы дисциплины
		Группа, где проводится занятие, должна иметь необходимое оборудование и расходные материалы для апробации методики
		Желательно по окончании занятия провести опрос относительно оценки достоинств и недостатков методики самими студентами
4	Оценка результатов внедрения методики	Оценка должна проводиться по фиксации динамики уровня инновационно-экологических компетентностей будущих менеджеров
		Анализ результатов опроса обучающихся по оцениванию методики

Проанализируем возможности интерактивно-прикладной методики обучения экологическому инновационному менеджменту на примере «методики обучения использованию инструмента «нейтрализации нежелательных отклонений» *Poka-Yoke* при внедрении экологических инноваций».

Преамбула. Данный инструмент чаще всего применяется в производственном и операционном менеджменте. Однако его применение также актуально и в сервисной деятельности, чему можно найти подтверждение в учебнике американских авторов [3]. В рамках

экологического инновационного менеджмента *Poka-Yoke* предстает в качестве инструмента, позволяющего проследить путь внедрения инновации и спланировать ряд мер по предотвращению возможных ошибок, которые в управлении отдельными инвайронментальными (от англ. – *environment*) процессами могут иметь фатальные последствия для отдельных элементов и систем окружающей среды. Дальнейшее раскрытие теоретико-практического значения данного инструмента может предполагать показ с последующим групповым обсуждением видеосюжета на тему «Poka-Yoke при управлении производственными операциями» [4].

Наглядный шаблон инструмента и рассмотрение возможного варианта выполнения. Схема Poka-Yoke (см. рис. 1.), разработанная автором статьи, по ситуации внедрения инновационного биопластика (опыт компании Ford по внедрению технологии компании *Ontario BioCar Initiative*).

Описание форм работы и этапов выполнения. Форма работы – групповая. Группы студентов от 2 до 4 человек. Работа выполняется в 3 этапа:

1. группе методом мозгового штурма необходимо разработать схему Poka-Yoke по планированию возможных отклонений и способов их устранения и представить результат работы в электронной форме;
2. презентация результатов (заполненная электронная форма схемы) другим группам студентам
3. взаимная оценка группами студентов достоинств и недостатков представленной схемы, обсуждение результатов работы.

Описание задания. Каждой из сформированных групп студентов необходимо построить схему нижеприведенного процесса в виде нескольких ключевых этапов, а также спланировать возможные отклонения и способы их нейтрализации. К каждому заданию прилагается информационная справка относительно данной инновации. Возможен вариант, когда группы формируются на предыдущем занятии и ситуации даются заранее (без объяснения будущего задания), чтобы студенты могли подготовиться самостоятельно.

Ситуации для анализа:

- внедрение импортных полуфабрикатов теста, изготовленных с использованием муки из трансгенной пшеницы в российское производство хлебобулочных изделий;
- внедрение технологии по производству алюминия PA-300 и PA-400 на базе разработок Всероссийского алюминиево-магниевого института;
- внедрение солнечных батарей в технологию строительства жилых домов в Санкт-Петербурге (по аналогии с жилым кварталом «Лист» в Анконе (Италия))
- внедрение программы переработки отходов, которые могут быть использованы в повторном цикле изготовления упаковки продукции и др.

Установление системы оценивания результатов. Результаты апробации методики обучения фиксируются по степени сформированности инновационно-экологических компетентностей. Студент в итоге должен:

- демонстрировать готовность анализировать инновационные экологические возможности предприятий различных типов;
- демонстрировать умение разбивать процесс внедрения экологической инновации на ряд действий (подпроцессов);
- планировать отклонения (минимум 2) для каждого подпроцесса внедрения инновации в практику хозяйствования;
- уметь планировать действия по предотвращению возникновения нежелательных отклонений в эколого-инновационной деятельности;
- демонстрировать готовность оценивать социально-эколого-экономическую эффективность, включая долгосрочные последствия внедрения экологических инноваций.

Представляется, что подобные интерактивно-прикладные методики помогут обучающимся составить представление о степени сложности будущей работы; о спектре экологических инноваций, реально внедряемых на предприятиях; помогут сформировать ключевые экологические инновационные компетентности; обогатят образовательные программы практическими примерами и помогут решить, в конечном счете, некоторые приоритетные задачи модернизации образования и науки.

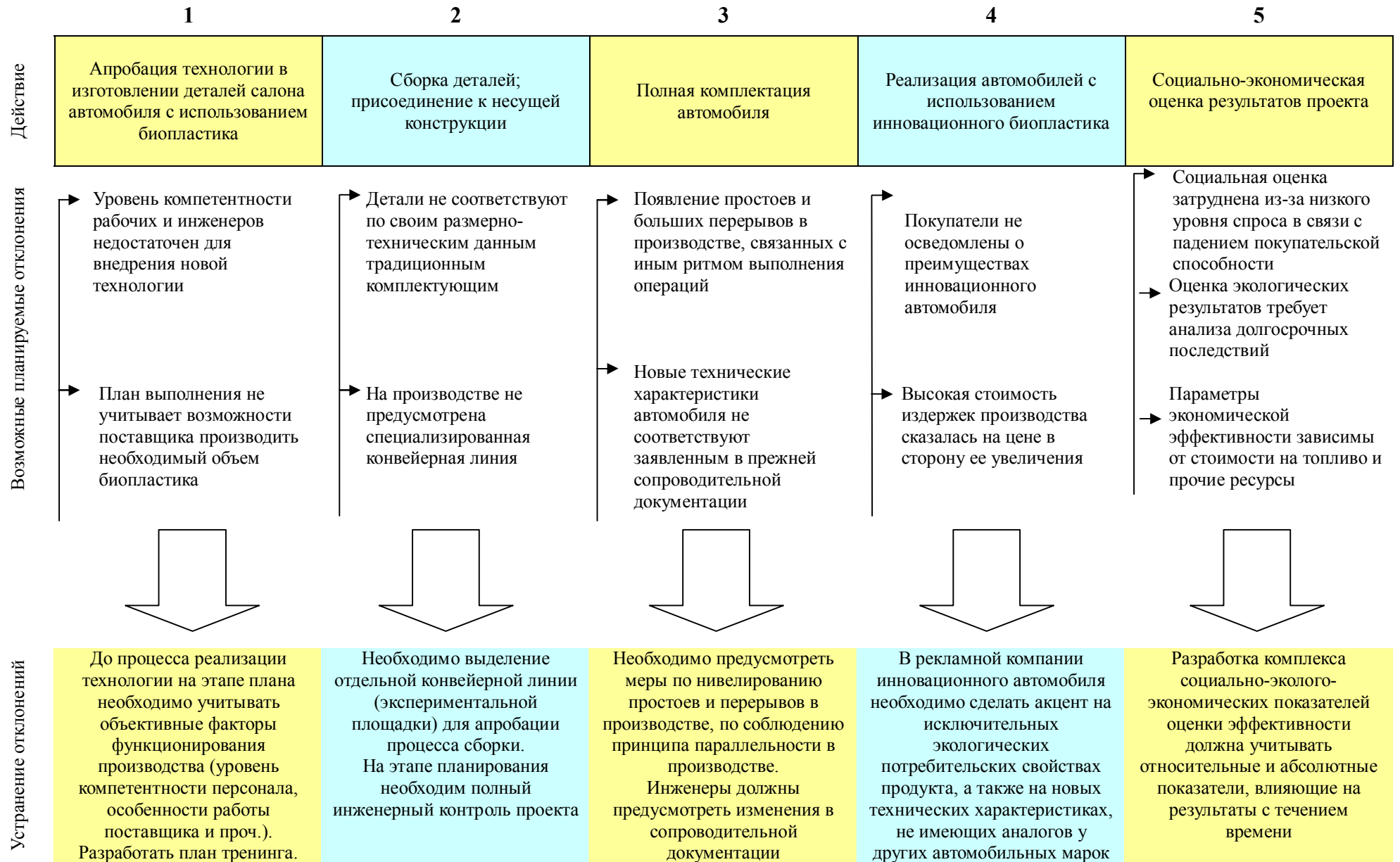


Рис. 1 Схема *Poka-Yoke* процесса внедрения инновационного биопластика на предприятии автомобилестроения

Использованная литература и интернет-источники:

1. Критические технологии Российской Федерации, в которых возможны результаты использования НИР // Система поддержки грантов Президента Российской Федерации. (Сайт. URL: <http://grants.extech.ru>. Режим доступа: по паролю участника конкурса грантов. Рус.яз.)
2. Ensuring Environmental Compliance (Trends and good practices). Paris: OECD Publishing, 2009. P.39
3. Чейз Ричард, Джейкобз Роберт, Аквилано Николас Производственный и операционный менеджмент (Operations Management for Competitive Advantage). М.: Вильямс, 2008. С. 363
4. Poka Yoke: Mistake Proofing (Видеосюжет. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=2RthkxGwFsU>. Режим доступа: свободный. Англ.яз.)

Кучинская Н. М.

Интерактивные конкурсные соревнования профессионального мастерства в ОАО «Большой Гостиный Двор»

В условиях рыночной экономики и жесткой конкуренции вопрос мотивации торгового персонала и постоянного развития профессиональной компетентности является одним из самых актуальных.

Часто менеджеры по персоналу предлагают руководству и используют как один из самых эффективных методов - методы материального стимулирования персонала, думая, что только они способны сегодня повышать эффективность работы персонала. В связи с этим на предприятиях и в торговых компаниях создаются различные схемы оплаты, проценты от продаж, бонусные системы и т.п. Да, действительно, в наше время стабильная заработная плата – это сильный мотивирующий фактор, но практика показывает, что, чередуя и внедряя новые материальные стимулы, эффективность работы персонала остается на прежнем уровне или повышается незначительно, т.к. работники торгового зала (продавцы, продавцы-консультанты), начинают мыслить только категорией денег. И нередко руководители сталкиваются с тем, что удержать сотрудника деньгами становится практически невозможно. Что же нужно работникам, и какие механизмы эффективны в подобных ситуациях? Нам представляется, что только те, которые соответствуют мотивационному профилю отдельного сотрудника и всего коллектива в целом. Для персонала действительно важно финансовое поощрение, но также нельзя забывать и о другой стороне мотивации – нематериальном стимулировании, как одном из способов повышения производительности труда и ключевом направлении кадровой политики любого предприятия. Данный вид мотивации персонала позволяет существенно улучшить эффективность и производительность работы предприятия. Поэтому необходимо продумывать и внедрять технологии и подходы, способствующие результативной работе предприятия в целом.

На сегодняшний день в торговой компании ОАО «Большой Гостиный Двор» построена целая система удержания сотрудников и поощрения их труда. Ведь универмаг успешно выполняет свою главную задачу - удовлетворение потребностей населения региона в товарах широкого ассортимента и услуг. Универмаг сохраняет стабильный трудовой коллектив численностью около 1500 человек. Для работников универмага решаются их социальные вопросы - социальные льготы, которые дополнительно предоставляются работникам, разнообразные виды поощрения работников. Ни в одном предприятии города нет такого спектра социальных услуг, которые имеются в БГД: медицинский центр, учебный центр, библиотека, обувная мастерская, комбинат питания, портновская мастерская, парикмахерская, что немаловажно для работающих на предприятии сотрудников, 90% которых составляют женщины.

Помимо предоставления социальных льгот сотрудникам, большое внимание уделяется повышению профессионального уровня. Менеджеры по персоналу универмага «БГД» в первую очередь занимаются обучением и аттестацией персонала. Сотрудникам предоставляется бесплатное обучение в учебном центре Универмага с выдачей

соответствующих сертификатов. В то же время качественное обучение персонала – это только половина успеха его работы, не менее важным, на наш взгляд, является вопрос мотивации труда. Работать в Универмаге с такой историей – уже само по себе почетно и многие сотрудники гордятся работой в нашей компании, чувствуют свою причастность к традициям и статусу Универмага. Кроме того, сотрудники универмага всегда могут быть уверены в выплате конкурентоспособной заработной платы, ежегодном оплачиваемом отпуске и других социальных гарантиях. Также для многих важна возможность карьерного роста, администрацией это приветствуется и поощряется, что, в свою очередь, развивает приверженность организации.

В общей схеме содействия профессиональному росту сотрудников ОАО «Большой Гостиный Двор» также особое значение придается проведению **конкурсов профессионального мастерства**. Рассмотрим один из способов мотивации и побуждения сотрудников к выполнению плановых показателей и стремлению к достижению лучших результатов. Это конкурсные соревнования, которые проводятся в универмаге.

В каждом конкурсе, есть игровые элементы, которые положительно влияют на персонал. Ведь если задания, направленные на достижение торговых результатов, представить в виде игры, то персонал охотнее втягивается в этот процесс и легче достигает поставленных целей, так как в игры любят играть не только дети, но и взрослые.

Участвуя в игровых конкурсах, соревнуясь и отождествляя себя с той или иной ролью (покупателя, руководителя, консультанта), работники торгового зала осваивают новые способы поведения, испытывают свои силы, стремятся к высшим достижениям. Игра, как правило, привносит интерес, заставляет слаженно работать в команде и повышает «боевой дух». Личностный потенциал работников получает возможность быть задействованным в конкурсе зачастую в более интенсивной форме, нежели при обычном выполнении трудовых обязанностей. Более того, получая поощрение за выполнение конкурсных заданий, участник конкурса-соревнования обретает возможность оперативно анализировать собственные действия и способности. Интерактивные конкурсы способствуют повышению профессионального мастерства работников торгового зала, качеству и культуре обслуживания клиентов, распространению передовых приемов труда, воспитанию молодых кадров на основе лучших торговых традиций.

В 2009 году продавцы универмага участвовали в городском конкурсе профессионального мастерства «Лучший по профессии» в сфере потребительского рынка и услуг Санкт-Петербурга, и показали хорошие результаты, заняв призовые места. В 2009 году в ОАО «Большой Гостиный Двор» также стартовал конкурс профессионального мастерства «Вперед, к финансовым вершинам!». Само название конкурса говорит о том, что он был направлен на поддержание стабильности предприятия, повышение его рентабельности и укрепление финансовой устойчивости. Также данный конкурс был ориентирован на повышение качества обслуживания, формирование покупательской лояльности и создание благоприятного корпоративного имиджа предприятия.

Очередной конкурс, посвященный 225-летию «Большого Гостиного Двора», которое универмаг будет отмечать в августе 2010 года, трудовой коллектив решил отметить лучшими финансовыми показателями. В универмаге работают высокопрофессиональные менеджеры, которые, объединившись, инициировали конкурс-соревнование, посвященный такой знаменательной дате.

Целью проведения конкурса является:

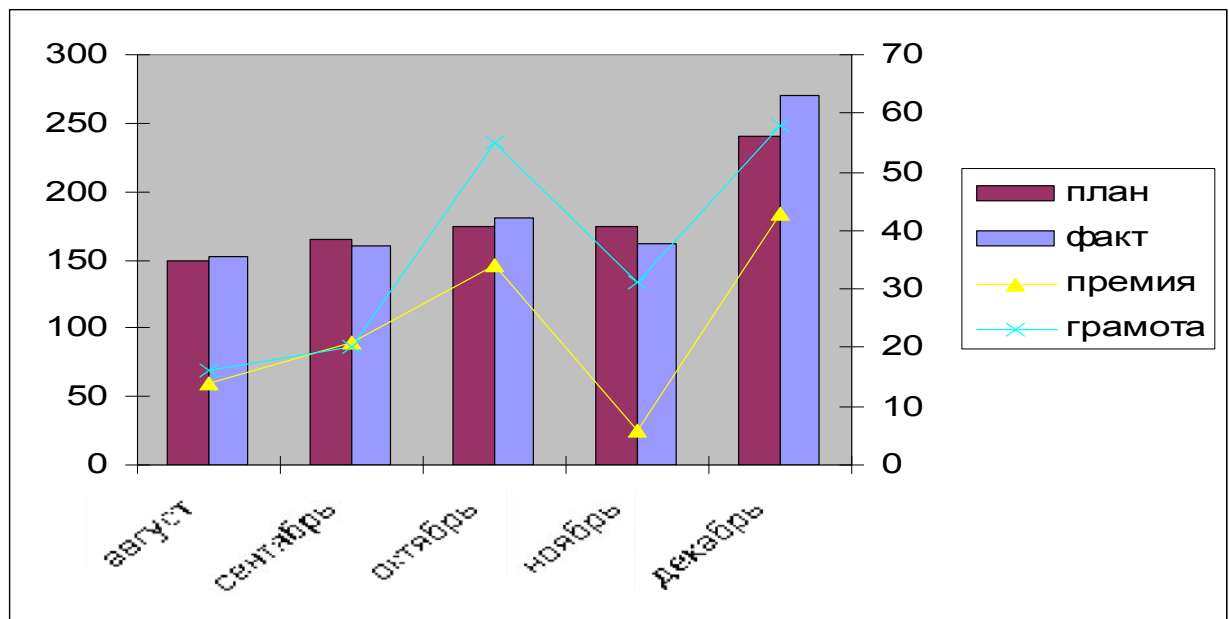
- совершенствование профессиональных навыков работников торгового зала;
- повышение престижа профессии продавца;
- повышение уровня обслуживания покупателей;
- повышение финансовых показателей предприятия.

Задачи конкурса:

- выявление среди продавцов лучших по профессии;

- повышения уровня мотивации продавцов;
- содействие повышению квалификации работников.

Конкурс проводится в течение всего года, он поделен на этапы, итоги которых подводятся ежемесячно. Каждый месяц – это новое интерактивное профессиональное задание для продавцов магазинов, торгующих различным ассортиментом товаров. По каждому этапу конкурса подводятся ежемесячные итоги, где выявляются лучшие продавцы и активные участники конкурса. Победившим в этапе конкурса является продавец, выполнивший индивидуальный план в суммарном выражении по товарообороту и выполнивший конкурсное задание месяца. Ежедневно в специально разработанной таблице отражается выполнение конкурсного задания отдельным продавцом магазина, участвующем в конкурсе. Поощрение – подарочная карта, с помощью которой победитель сможет совершить необходимую покупку в универмаге, и благодарственные письма за активное участие в конкурсе. Непременным условием конкурсных заданий является как выполнение личного плана каждым продавцом, так и выполнение плановых показателей всего магазина в целом. Это как раз работает на объединение и сплочение коллектива магазина, на его командную работу. Интерактивные командные игры, командные задания – это динамичные соревнования, которые быстро и эффективно включают людей в торговый процесс, а также позволяют почувствовать преимущества командной работы и дают возможность раскрыть творческий потенциал каждого из участников.



На представленном графике наглядно показано, что с каждым месяцем растет количество работников торгового зала, которые поощряются по итогам завершения очередного этапа конкурса. Результаты поэтапного подведения итогов свидетельствуют, что у работников появляется интерес. Если в первый месяц, они не достаточно активно участвовали в конкурсе, невнимательно рассматривали и оценивали в общей таблице свои результаты, то в последующие месяцы, менеджеры по персоналу отмечают, повышение заинтересованности продавцов в том, чтобы их личные результаты были занесены руководителем магазина правильно. Кроме того, участники конкурса анализируют, кто же из них был сегодня лучшим, и продумывают, что каждый может сделать для своей личной победы и успешной работы коллектива магазина.

После окончания первого этапа, была изменена форма вручения поощрительных грамот и премий (подарочные карты) работникам торгового зала. Если раньше, церемония награждения проводилась на общем собрании коллектива, то сейчас, вручение наград проходит на рабочих местах конкурсантов, т. к. одним из недооцениваемых стимулов является ощущаемая человеком потребность признания со стороны коллег по работе, а

также специалистов, с мнением которых он считается. Награждая конкурсантов в их трудовых коллективах, менеджеры по персоналу наблюдали действительно выражение неподдельных эмоций у победителей - гордость за себя, за то, что именно он стал сегодня лучшим, а это в свою очередь обязывает его стремиться к лучшим результатам, появляется азарт к дальнейшему участию в мероприятиях, организованных на предприятии. Продавцы победители стали больше демонстрировать поддержку группы, т.е. своей команды, так как уверены в своих силах и в компании, в которой работают. Им нравится работать, они гордятся работой в своей компании, хотят вносить вклад в общее дело. Таким образом, это является эффективным средством мотивации для других работников магазина. Замечено также, что коллеги, не получившие поощрения в этом месяце, начинают стремиться к поощрению в следующих этапах конкурса, желая ощутить себя на месте победителя. Появление интереса к этому конкурсу важно, так как отсутствие интереса, безразличие – один из самых опасных тормозов в развитии.

Чтобы система показателей в управлении продажами заработала эффективно, надо чтобы продавцы четко знали все задания этапов конкурса, обязательно должна быть открытая система поощрений, с которыми знакомятся все без исключения конкурсанты. Задания каждый месяц меняются, но все они легко контролируются, т.к. руководители магазина, работая в аналитической программе, могут ежедневно контролировать и оценивать объективные результаты продавцов, такие как повышающий коэффициент, задание по индексу продаж, повышение которого ведет к повышению количества покупок в каждом чеке, что говорит о развитии творческой инициативы и позволяет определить пути совершенствования работы (предложение покупателю дополнительных услуг и сопутствующих товаров) и т.п.

Как показывает опыт, интерактивные конкурсы профессионального мастерства обостряют потребность в повышении квалификации и содействуют повышению престижа профессии продавца. Поэтому в ходе конкурса мы проводим больше обучающих мероприятий по «технике продаж», коммуникациям в торговом зале, используя разнообразные интерактивные и аудиовизуальные средства обучения, чтобы каждый продавец стал мастером своего дела, компетентным специалистом. Следует заметить, что чем выше компетентность продавца, тем выше качество обслуживания покупателей. Ведь конкурс направлен не только как действенное средство развития кадрового потенциала универсама, но и на повышение товарооборота и соответственно успешности предприятия в целом. Поскольку конкурс создает благоприятную мотивационную среду для работы продавцов, способствует профессиональному обслуживанию покупателей, постольку задача менеджеров по персоналу побудить каждого работника торгового зала стать лучшим, научить их обслуживать покупателей на высоком профессиональном уровне, улавливать истинную потребность покупателя, что соответственно приведет к достижению высоких финансовых показателей предприятия. И сейчас, наблюдая за конкурсантами, мы видим, что продавцы стали более внимательны, лучше улавливают настроение покупателя. Замечаем, что они увлеченно и вдохновенно рассказывают о своем товаре, что в свою очередь влияет на переход входящих в универсам клиентов от статуса посетителя к статусу покупателя, на совершение повторных покупок и повышению лояльности со их стороны. Сегодня успешного продавца высокого класса характеризуют:

- коммуникабельность
- умение разбираться в людях и в их потребностях и мотивах
- знание этикета, грамотная речь
- уверенность в себе
- способность постоянно сохранять хорошее настроение
- доброжелательность и уважение к людям
- высокий уровень внимательности.

Трудно переоценить значимость работы продавца-консультанта. В то же время практика организации торговли показывает, что не все зависит от продавцов. Руководство со своей стороны также старается привлечь покупателей оказанием дополнительных

услуг, организацией торгового пространства и мероприятий, в которых продавцы принимают активное участие. Служба персонала также делает все необходимое, чтобы обеспечить постоянный поток покупателей и подготовить торговый персонал к эффективной работе с ними, обучая его с помощью интенсивных технологий: ролевых игр, тренингов, анализа кейсов, имитационных игр.

Для Универмага «Большой Гостиный Двор», как для старейшего торгового предприятия Санкт-Петербурга, профессиональное обслуживание покупателей не только предпосылка увеличения прибыли, но и поддержание торговых традиций, которые были заложены предыдущими поколениями работников. Из века в век работники создавали имидж и репутацию главного Универмага города, который является одной из достопримечательностей Санкт-Петербурга и его визитной карточкой. Мы стараемся, продолжать переданные нам торговые традиции и идти в ногу со временем.

Основная задача Универмага – всё время совершенствоваться и способствовать профессиональному росту наших сотрудников. Большой Гостиный Двор уже сейчас вполне соответствует европейскому уровню торговли, но он не стоит на месте, а продолжает совершенствоваться и развиваться. Он всегда новый - этот старинный универмаг, но он современен и всегда интересен - петербургский Большой Гостиный Двор, девиз которого - «Третий век - не изменяя традициям!».

Бухаров Д.В.

Тренинг в системе обучения формированию имиджа как инструмент развития управленческих компетентностей руководителя ОУ

Как показывает практика, проблема обучения руководителей управлению имиджем образовательных учреждений приобретает все большую актуальность. Наряду с осознанием руководителями школ необходимости приобретения новых компетентностей в педагогической среде возникают вопросы о методах и технологиях комплексного обучения в данном направлении. Одной из технологий обучения управлению имиджем может являться технология тренинга по реализации модульной программы.

Основой технологии такого тренинга является компетентностный подход¹ центральными понятиями которого являются понятия «компетентности» и «компетенции»². Компетенции трактуются как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические способности (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые выявляются в компетентностях человека³. При этом: а) компетентность «шире» знаний и умений, она включает их в себя; б) компетентность включает эмоционально-волевою регуляцию ее поведенческого проявления; в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации и г) являясь активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации⁴. Таким образом, компетентный руководитель не только должен владеть лишь определенным набором управленческих ЗУНов, его профессиональный уровень должен соответствовать современным требованиям. Поэтому целью его обучения и развития является не только стремление дать учебную информацию или научить практически ее использовать, но и сформировать необходимые профессиональные компетенции, причем не в традиционных формах лекции или семинара (в которых это сделать практически невозможно), а в форме проблемных ситуаций, к решению которых обучающийся будет подходить как исследователь.

В ходе анализа управленческой деятельности руководителей ОУ было выделено девять психологических компетенций, необходимых для эффективной реализации деятельности по управлению имиджем организации. Управленческие компетенции руководителей ОУ по управлению имиджем организаций нуждаются в развитии: эмоциональная устойчивость, гибкость и адаптивность, целеустремленность, организаторские способности, системность мышления, аналитичность, планирование,

делегирующие, межличностное общение. Обучающуюся аудиторию представляют руководители и потенциальные руководители образовательных учреждений, прошедшие психологическую оценку и получившие рекомендации по развитию управленческих компетенций в виде индивидуальных планов развития карьеры. В числе аудитории обучения есть как опытные руководители, так и специалисты без опыта управленческой работы.

Выбирая форму развития и формирования управленческих компетенций руководителей, следует опираться на два основных параметра. Первый – это цели обучения и особенности тех психологических феноменов, которые требуют формирования и развития в процессе обучения. Второй – особенности самой обучаемой аудитории.

По результатам анализа теоретических и практических исследований⁵⁻⁸, а также, учитывая изложенные особенности предполагаемого обучения в рамках компетентностного подхода и особенности аудитории, можно утверждать, что из всех средств обучения наиболее эффективными будут активные формы обучения, а именно – *социально-психологический тренинг*.

Однако программа развития компетенций, направленная последовательно на весь перечень компетенций, была бы слишком громоздкой, не мобильной, и, следовательно, малоэффективной. Кроме того, отвлечь руководителя от производственного процесса на длительное время для проведения обучения не представляется возможным. Другим

важным аспектом является и тот факт, что далеко не всем руководителям (по результатам психологической оценки) необходимо развитие всех управленческих компетенций. Как правило, необходимо развитие двух-трех, возможно, четырех компетенций из девяти. Следовательно, учитывая все вышесказанное, имеется необходимость в разработке тренинговой программы, которая бы действовала по принципу конструктора и отвечала требованиям каждого конкретного руководителя в обучении и развитии. Такими конструктами выступили отдельные тематические модули, направленные на развитие либо отдельных компетенций, либо нескольких логически взаимосвязанных компетенций сразу.

Модульная программа тренинга, состоит из отдельных блоков – модулей, направленных на развитие некоторых управленческих компетенций или на совокупность объединенных по общему принципу компетенций. Отдельные компетенции могут проявлять себя по-разному в зависимости от формы деятельности, поэтому многие из них могут быть включены в различные тематические модули программы тренинга, (например, компетенция «гибкость и адаптивность», которая затрагивается в нескольких модулях), в каждом из которых гибкость и адаптивность рассматриваются с разных сторон: в первом модуле – как адаптивность к стрессорам, где гибкость выступает средством стрессоустойчивости; во втором – переносится на сферу межличностных взаимоотношений и являются залогом коммуникативной эффективности руководителя; в третьем – как необходимый фактор формирования команды. Таким образом, компетенция раскрывается во всех возможных вариациях (уровнях) ее проявления, формирования и развития в разных модульных программах тренинга.

В таблице отражены управленческие компетенции и модули программы тренинга, направленные на развитие соответствующих компетенций (в столбцах таблицы – на пересечении со строкой отмечены знаком «X»).

Направленность модулей программы тренинга на отдельные управленческие компетенции руководителя по формированию имиджа организации

№	Управленческие компетенции	Наименование модуля тренинга и его продолжительность					
		Личностный рост	Стресс-менеджмент	Управл. времен. , усилиями	Эффект. межличн. общения	Формир. команды	Развитие управлен. качеств и навыков
1	Эмоциональная устойчивость	X	X				
2	Гибкость и адаптивность		X		X	X	
3	Целеустремленность	X		X			X
4	Организаторские способности					X	X
5	Системность мышления	X					
6	Аналитичность	X					
7	Планирование			X		X	X
8	Делегирование			X			X
9	Межличностное общение				X	X	X

На основании данных таблицы (прежде всего из того набора компетенций, которые вошли в определенный модуль), можно сделать выводы об основном содержании каждого модуля программы тренинга.

Как правило, последовательность тренингов для руководителей сохраняется независимо от того, сколько и каких компетенций нуждаются в развитии. Другими словами, если руководителю рекомендован тренинг личностного роста, он всегда будет проходить первым и далее согласно индивидуальному плану развития, также соблюдая последовательность «по возрастанию» (например, модули 1, 3 и 6). Это связано с тем, что необходимый уровень развития данных компетенций является условием эффективного восприятия, понимания и обучения в последующих модулях.

Использованная литература и интернет источники:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы и условия реализации / А.А. Вербицкий // Байкальский психологический и педагогический журнал. – 2006. – №1-2 (7-8). – с. 25-35.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы и условия реализации / А.А. Вербицкий // Байкальский психологический и педагогический журнал. – 2006. – №1-2 (7-8). – с. 25-35.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ

Балакирева Э.В.

«Электронное портфолио» как интерактивная технология обучения педагогике

В условиях модернизации педагогического образования преподаватель высшего учебного заведения становится ключевым звеном в решении важной государственной задачи – подготовки педагогов нового качества. Сегодня учить студентов нужно не только отдельным наукам: менеджменту, педагогике или маркетингу, экономике или управлению персоналом, но и многому другому, тому, что находится за пределами учебного процесса.

Речь идет о сотрудничестве, партнерском взаимодействии преподавателя и студента в процессе обучения, умении постоянно учиться, работать в команде, коллективно принимать решение, об умениях быстро устанавливать контакты, осуществлять презентацию и самопрезентацию, формировать имидж, быстро перестраиваться в связи с изменяющимися требованиями. Все перечисленное А.П. Панфилова относит к метанавыкам.

Метанавыки позволяют студенту управлять своими базовыми навыками в условиях быстро меняющихся требований к результатам обучения. Преподаватель, в свою очередь также должен владеть не только профессиональными знаниями, умениями, но и метанавыками, включающими коммуникативную, интерактивную и игротехническую компетентность. Метанавыки способствуют развитию таких способностей как повышенная адаптивность индивидуальных и групповых навыков; повышенную предрасположенность к автономному принятию решений; эмоциональную предрасположенность к работе в условиях перемен [1].

Процесс обучения в высшей школе сегодня не мыслим без использования интерактивных технологий обучения, среди которых приоритетное значение приобретают компьютерные технологии. Под компьютерными технологиями в обучении (КТО) понимается совокупность приемов и методов передачи информации студенту, контроль восприятия, переработки и использования полученных знаний в их образовательной деятельности с помощью компьютеров.

Современный учебный процесс в университете характеризуется возрастающей потребностью студентов и преподавателей в методическом инструментарии, разработанном на основе компьютерных технологий. В первую очередь, это объясняется тем, что именно компьютерные технологии обладают рядом преимуществ, по отношению к традиционным, по организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов и обеспечению качественного усвоения учебного материала. Успех создания и использования компьютерных технологий в обучении, безусловно, зависит от оснащения учебных лабораторий компьютерами и их современного программного обеспечения. Между тем, известно, что человеческий фактор в работе с компьютером является ведущим. Именно от теоретической и практической готовности преподавателей и студентов к работе с компьютером зависит этот успех.

Студенты, недавние выпускники школы, нередко, превосходят своих преподавателей в умениях работать с компьютером. Но это обстоятельство не ограничивает дидактические возможности компьютера, а, наоборот, способствует более тесному, целенаправленному, продуктивному, диалоговому взаимодействию преподавателей и студентов в процессе обучения с помощью компьютера как непосредственно в аудитории, так и дистанционно. Использование компьютера в процессе обучения, раскрывает новое направление профессиональной педагогической деятельности преподавателя, обусловленное информатизацией и компьютеризацией процесса обучения.

Первоочередное значение сегодня приобретает информатизация процесса обучения

педагогике как системообразующей дисциплине в общепрофессиональной подготовке будущих педагогов на основе использования мультимедиа. Преподаватель должен освоить ряд программ инструментального и прикладного характера, к которым относятся программы:

- освоения мультимедиа инструментария;
- оценивания готовых учебных медиапродуктов;
- создания отдельных видов учебно-методических мультимедиа материалов;
- овладения технологиями построения процесса обучения с использованием мультимедиа;
- создания мультимедийной презентации профессиональных достижений преподавателей и образовательных достижений студентов [2].

Одной из важнейших составляющих процесса обучения, в частности педагогике, является поиск информации. Для студентов – это самоподготовка, изучение тем, предложенных на самостоятельную проработку, подготовка рефератов, докладов, выполнение творческих работ и т.п. Для преподавателей педагогике поиск информации является особенно актуальным, поскольку содержание педагогических курсов, с одной стороны определено государственным образовательным стандартом, а с другой – оно достаточно динамично и вариативно по отношению к реальной педагогической действительности, которую необходимо учитывать и обновлять при отборе содержания обучения педагогике.

В условиях информатизации и компьютеризации процесса обучения поиск информации осуществляется преподавателем и студентом с помощью информационных ресурсов всемирной сети Internet. Возможности электронной почты и интерактивных конференций позволяют производить обмен информацией с коллегами и студентами в режиме реального времени.

Вторая составляющая процесса обучения отражает этап подготовки мультимедиа учебно-методических средств, которые должны содержать все необходимые материалы для организации и проведения учебного занятия по конкретной теме с помощью компьютера.

И, наконец, третья составляющая процесса обучения – это технологии использования мультимедиа учебно-методических средств в процессе обучения, которые значительно расширяют их дидактические возможности, и имеют следующие характеристики:

интерактивность – принцип непосредственной реализации обратной связи, включающий управление учебным процессом и диалог преподавателя и студента в мультимедиа среде;

гипертекстовое представление материала - расширение диапазона восприятия за счет нелинейного, многомерного представления информации в обучающей среде;

универсальность - возможность проиллюстрировать каждый компонент содержания, который преподаватель хочет донести до студента; «раздвинуть» с помощью специальных эффектов временные и пространственные рамки учебной аудитории; разнообразить формы передачи одного и того же блока информации;

моделирование – решение множества дидактических частных задач: от простейших задач организации учебной деятельности до моделирования в области педагогического проектирования;

коммуникативность - расширение границ общения и взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения; возможность создания мультимедийной формы поддержки диалога за счет введения в него дополнительных источников взаимодействия для решения определенных дидактических задач;

производительность - автоматизация рутинных, нетворческих операций, отнимающих у студентов и преподавателей много сил и времени: быстрый поиск необходимой

информации по ключевым словам в базе данных, доступ к уникальным изданиям электронных библиотек и др.[2].

Далее рассмотрим одну из достаточно инновационных компьютерных технологий в обучении - использование мультимедиа учебно-методического средства в процессе обучения педагогике в виде «Электронного портфолио».

«*Электронное портфолио*» представляет собой тематическую подборку индивидуальных разработок студентов по курсу «Теоретическая педагогика», которые обучаются в группе бакалавров образования на факультете экономики. В содержание «Электронного портфолио» включены различные виды индивидуальных и групповых работ студентов на конкретную тему курса «Теоретическая педагогика»:

- хрестоматийный материал, предназначенный для самостоятельного чтения в рубрике «Это интересно», «Великие» о педагогике» и «Педагогика о «Великих»;
- презентации по теме лекции;
- графические работы (схемы и таблицы);
- контрольные тесты и другие виды текущей аттестации.

Главная цель создания тематического «Электронного портфолио» заключается в том, чтобы обеспечить дидактические условия для творческого взаимодействия студентов и преподавателя в процессе обучения. Особенностью такого взаимодействия является свобода выбора студентами вида и уровня сложности предлагаемых заданий и способов их выполнения, расширение возможностей общения преподавателя со студентами за пределами учебного процесса.

Технология использования «Электронного портфолио» в качестве мультимедиа учебно-методического средства предполагает накопление опыта индивидуального творчества студентов в процессе обучения курсу «Теоретическая педагогика». Для этого «Электронное портфолио» размещается на сайте преподавателя, к которому обеспечен свободный доступ для студентов, позволяющий им:

- знакомиться с учебной информацией по курсу «Теоретическая педагогика»;
- выполнять задания преподавателя по учебным темам курса;
- задавать вопросы преподавателю в специально отведенной рубрике;
- получать оценку преподавателя за выполненные задания.

За преподавателем, при этом, остается право отбора и размещения в «Электронном портфолио» наиболее качественно выполненных индивидуальных разработок студентов. Лучшие работы студентов расцениваются как образовательное достижение и могут быть представлены на конкурс студенческих работ. Данная технология позволяет студенту расширить теоретические представления о курсе, выработать свое отношение, внутреннюю позицию по отношению к сложному теоретическому знанию в педагогике, развить умения анализировать свои возможности и творческие способности в соответствии с требованиями, которые предъявляются к выполнению тематических заданий.

Разработка электронного портфолио выступает как продукт совместной творческой деятельности преподавателя и студента. У тех и других развиваются такие метанавыки как сотрудничество и творческое взаимодействие преподавателя и студента в процессе обучения, умения постоянно учиться, работать в команде, коллективно принимать решение и др. А главное избавляет студента от страха забыть или потерять какие-то сведения, утонуть в море научной информации.

Подобные технологии с использованием различных мультимедиа учебно-методических средств позволяют осуществлять подачу учебного материала в динамике. Компьютер играет значимую роль в учебном процессе, снимая часть нагрузки с преподавателя, связанную с устным представлением учебного материала. По отношению к студенту компьютер выполняет интерактивную функцию, т.е. студент сам может определять для себя вопрос для изучения темы, выбирать линию поведения и влиять на

порядок выполнения заданий, скорость освоения материала, ставить и решать задачи самообразования и самообучения.

Таким образом, интерактивные технологии в сочетании с информационными обогащают не только профессиональную деятельность преподавателя, но и образовательную деятельность студента. При этом сам процесс обучения педагогике приобретает черты личностно-ориентированного обучения с ярко выраженным стилем демократического, творческого, продуктивного и результативного взаимодействия.

Использованная литература:

1. Панфилова А.П. Как сделать традиционные методы активными нетрадиционными // Вестник Балтийской Педагогической Академии: Научное издание. – Спб.: Изд. РООУ БПА, Вып.88 – 2009., С. 53-60.
2. Тумалев А.В. Подготовка преподавателя педагогики к созданию и использованию мультимедиа учебно-методического комплекса в образовательном процессе /Автореф. канд. дисс. – СПб., 2003.

Игнатъева И.Ф.

Обучение студентов технологиям туристской анимации

Процесс обучения студентов, специализирующихся в области туризма и гостиничного сервиса, предполагает овладение разнообразными профессиональными компетенциями, в том числе в области анимационной деятельности в туризме. Для студентов специальности «Социально-культурный сервис и туризм», магистрантов по направлению «Менеджмент», профиль «Гостиничный и туристический бизнес» в РГПУ им А.И.Герцена читается курс «Технологии организации культурных программ в туризме». Данная дисциплина является дисциплиной выбора блока специальных дисциплин и представляет собой теоретико-практическую учебную дисциплину.

Курс построен таким образом, чтобы постепенно сформировать у обучающихся не только целостное знание в области организации культурных программ в туризме, но и овладеть технологиями организации различных видов таких программ. Это служит углублению и расширению у студентов базовых теоретических и практических знаний в области туризма. В процессе обучения студент должен ознакомиться с организационными структурами управления туристических агентств, экскурсионных бюро и других организаций, создающих культурно-досуговые программы, современными технологиями организации культурных программ. В процессе изучения курса «Технологии организации культурных программ в туризме», а также курсов по менеджменту в туризме студенты учатся планировать процесс создания культурных программ в туризме, осуществлять анимационную деятельность, организовывать и проводить анимационные мероприятия, вести творческую работу по созданию анимационных программ. Специалист в области организации культурных программ должен быть компетентен не только в решении творческих вопросов, но и владеть навыками менеджера. Такому специалисту необходимы следующие профессиональные компетенции:

- ♣ способность разработать анимационную стратегию и концепции туристского комплекса, согласованные с его маркетинговой стратегией;
- ♣ навыки разработки типовых анимационных программ и алгоритмов (методик), и их адаптации к реальным группам и туристам;
- ♣ Готовность дать анализ факторов, определяющих конъюнктуру туристского рынка региона, страны с точки зрения соответствия анимационной деятельности потребностям и запросам туристов;
- ♣ умение строить ценовую политику с учетом комплекса вопросов анимационных услуг и анимационного менеджмента туристского комплекса;
- ♣ навыки в области долгосрочного и краткосрочного планирования анимационной деятельности туристского комплекса;

- ♣ умение разработать бизнес-план анимационного мероприятия.
- ♣ готовность осуществлять коммуникацию в процессе реализации культурных программ в туризме.

В туризме деятельность по организации культурных (культурно-досуговых) программ получила название **организация анимационной деятельности**. Анимационные услуги и программы направлены на восстановление здоровья туриста (соматического, физического, психического, нравственного). Компоненты здоровья определяют условную типологию программ туристской анимации.

Первый тип - спортивные, спортивно-оздоровительные, спортивно-развлекательные программы.

Второй тип - зрелищно-развлекательные, приключенческо-игровые программы.

Третий тип - культурно-познавательные, обучающие, любительские и творческо-трудовые программы.

Четвертый тип - комплексные программы, комбинированные из разных видов программ.

Существующие формы анимационной деятельности характеризуются большим разнообразием, которое определяется особенностями организации досуга людей, национальными и культурными традициями, возможностями индустрии развлечений, целями анимационной деятельности, проблемами дифференциации обслуживания и т. д.

Выделяют рекреационную анимацию, туристскую анимацию и гостиничную анимацию. *Рекреационная анимация* - это разновидность досуговой деятельности, направленная на восстановление духовных и физических сил человека. Программы, реализуемые с рекреационными целями, могут проводиться как туристскими предприятиями с туристами и гостями, так и досуговыми учреждениями с местными жителями. *Туристская анимация* - это разновидность туристской деятельности осуществляемой на туристском предприятии (туркомплексе, отеле), на транспортном средстве (круизном теплоходе, поезде, автобусе и т. д.) или в месте пребывания туристов (на городской площади, в театре или парке города и т. д.), которая вовлекает туристов в разнообразные мероприятия через участие в специально разработанных программах досуга. *Гостиничная анимация* - это анимационные программы, предлагаемые отелем. Понятие «рекреационная анимация» шире, чем понятие «туристская анимация», которая включает в себя как элемент гостиничную анимацию¹⁵.

Туристская анимация - это туристская услуга, при оказании которой турист вовлекается в активное действие. Туристская анимация подразделяется на четыре основных типа.

1. Туристские анимационные маршруты - это специальные туристские поездки (туры) ради одной анимационной программы, которые представляют собой непрерывный анимационный процесс, развернутый в пространстве в форме путешествия, переезда от одной анимационной услуги (программы) к другой, которые предоставляются в разных географических точках.

В данном случае анимационная программа доминирует в турпакете услуг не только по объему, но и по содержанию. Обычно такие программы предназначены для однородных туристских групп или индивидуальных туристов, объединенных общим интересом (профессиональным, хобби). Примером могут быть турпоездки по казино-центрам, расположенным в разных странах, организуемые для любителей игры в казино.

Анимационные программы бывают событийные, культурно-познавательные и тематические, фольклорные и литературные, музыкальные и театральные, искусствоведческие и научные, фестивальные, карнавалы и спортивные и пр.

2. Элементы анимации в туристских услугах, представляющие собой различные «оживляющие» действия, анимационные элементы, позволяющие более наглядно

¹⁵ См.: Гаранин Н. И., Булыгина И. И. Менеджмент туристской и гостиничной анимации. - М.: Советский спорт, 2003

воспринимать экскурсионный материал (шоу-музеи, костюмированное обслуживание и др.).

3. Дополнительные анимационные услуги на туристских маршрутах, предоставляемые по желанию туриста за дополнительную плату (посещение театра, концерта, спортивных соревнований и т. д.).

Современное туристское обслуживание основывается на новой философии обслуживания. Оно включает в себя не только отдельные элементы организации развлечения, но и комплексные анимационные услуги. Комплексная анимационная услуга - это специализированная рекреационная услуга, основанная на разнообразных творческих программах, предполагающих совместное участие туристов в программах оздоровления, развлечения, творческого развития и т. д. Эти программы базируются на личных человеческих контактах специалистов анимации с туристом.

Туристская анимация широко распространена в туристских комплексах, гостиницах, в санаторно-курортном, конгрессном обслуживании. Наличие таких программ означает повышение качества обслуживания, уровня удовлетворенности туриста.

Выделяют следующие функции туристской анимации:

- ♣ адаптационная, позволяющая туристу привыкнуть к новой обстановке, перейти от повседневной деятельности к свободной, досуговой;
- ♣ компенсаторная, компенсирующая недостающие физические и психической возможности, связанные с усталостью в повседневной жизни;
- ♣ стабилизирующая, позволяющая испытывать положительные эмоции и стимулирующая психическую стабильность;
- ♣ оздоровительная, направленная на восстановление и развитие физических сил человека, ослабленных в повседневной трудовой жизни;
- ♣ информационная, позволяющая получить новую информацию о стране, регионе, людях и т. д.;
- ♣ образовательная, позволяющая приобрести и закрепить в результате ярких впечатлений новые знания об окружающем мире;
- ♣ совершенствующая, развивающая интеллектуальные и физические способности;
- ♣ рекламная, позволяющая рекламировать и продвигать соответствующий тур.

Культурно-досуговые программы используются при организации событийных туров. Составляющей событийного туризма является праздник. В туризме используются различные варианты праздничных мероприятий. При организации культурных программ обыгрываются этнические праздники. Массовые праздники рассматриваются как форма развлечения туристов. Непосредственное отношение к туризму в последнее время имеют корпоративные праздники: фирменная вечеринка, банкет или выездной семинар. Обслуживание корпорантов осуществляется зачастую за городом, в пансионатах, гостиницах, музеях, театрах, ресторанах, на круизных и прогулочных теплоходах. Существуют специализированные фирмы по обслуживанию корпоративных мероприятий: туристские фирмы (event-туризм, insentiv-туризм), рекламные агентства, катеринг-службы и др.

Если прежде организации, в основном, ограничивались лишь застольями и пикниками, то сегодня такие празднества воспринимаются уже как важная составляющая корпоративной культуры. Туроператоры укрепляют связи с агентствами через организацию выездных семинаров или инсентив-туров. Одним из авангардных направлений анимационного туризма являются костюмированные туры. Например, туры с отдыхом на американском ранчо, где туристы получают одежду и снаряжение ковбоев, обучаются под руководством опытных инструкторов езде на лошади и ковбойскому мастерству, полностью погружаясь в действо. В Петергофе организуются экскурсии для костюмированных групп.

Важным событием в анимационном туризме является карнавал. Карнавал (фр. *Carnival*, от ит. *carnevale* - потешная колесница, корабль праздничных процессий) - вид

народных гуляний с уличными шествиями, театральными играми - проходит под открытым небом. Истоки карнавала - в языческих обрядах, связанных со сменой времени года, в весенних сельскохозяйственных и ярмарочных праздниках. Как правило, в структуру карнавала включается: карнавальный сюжет, маскарад, состязания, соревнования (в прошлом - сражения, битвы), танцы, музыка, пение, ритуальная еда.

Обучение анимационной деятельности предполагает развитие творческих навыков, в частности, умений в области режиссуры, сценарного мастерства, постановки программы. Для обучения навыкам организатора анимационных программ необходимо использовать различные интенсивные технологии: тренинги на развитие творческих способностей, ролевые игры, имитационные игры, игровое проектирование.

Приведем некоторые упражнения для игровых команд по игровому проектированию, используемые в процессе обучения анимационной деятельности.

Задание 1. Вам необходимо организовать анимационную программу в оздоровительном туристском комплексе. Спроектируйте наиболее эффективную театрализованную форму для проведения следующих программ и обоснуйте свой выбор.

- 1) Праздник Масленицы.
- 2) Празднование Нового года.
- 3) Конкурс «Мистер Совершенство».

Задание 2. Спланируйте культурно-досуговые программы для туристов, которые будут представляться в следующих местах культурно-оздоровительного комплекса:

- 1) футбольное поле,
- 2) актовый зал,
- 3) бассейн,
- 4) ресторан,
- 5) лесопарк,
- 6) речной пляж,
- 7) площадка с фонтаном.

Задание 3. Сделайте следующие инсценировки: Пушкин «У лукоморья дуб зеленый», Русская народная сказка «Теремок», Серии анекдотов.

Задание 4. Празднуется наступление Нового года. Вас выбрали ведущим банкета. Составьте короткую речь-тост, используя прием повторения главной мысли (идеи) два раза.

Задание 5. Разработайте программу презентации турфирмы, используя предлагаемые фрагменты.

Расставьте фрагменты в необходимой последовательности.

Вставьте важный фрагмент, которого явно недостает в списке.

Уберите фрагмент, который, на ваш взгляд, не вписывается в тематику происходящего события.

Дайте предложения по использованию метода иллюстрирования.

Дайте предложения по использованию метода театрализации.

Дайте предложения по использованию метода игры.

Фрагменты:

- ♣ речь VIP-гостя;
- ♣ выступление артиста разговорного жанра с сатирическим скетчем;
- ♣ анкетирование гостей;
- ♣ лотерея-розыгрыш первой путевки;
- ♣ интервьюирование гостей;
- ♣ речь генерального директора турфирмы;
- ♣ приветственное слово ведущего;
- ♣ анонс программы презентации.

Таким образом, выполняя задания в интерактивном режиме, то есть в рамках мелкогруппового взаимодействия (3-5 чел.), обучаемые осваивают те компетентности, о

которых шла речь выше, а именно: развивают коммуникативные, креативные умения и навыки, а также приобретают практические умения по разработке анимационной стратегии и концепции туристского комплекса, приобретают навыки разработки типовых анимационных программ и алгоритмов (методик), и их адаптации к реальным группам и туристам; осваивают умения по разработке бизнес-планов для реализации анимационных программ любого типа.

Аганова Е.Н.

«Обучение в сотрудничестве» как способ развития социальной компетенции студентов

Проблема социальной адаптации молодежи в условиях общественного и духовного кризиса в настоящее время становится все более значимой: ведь именно от молодежи зависит будущее общества, направление его развития. Высшее образование, с одной стороны, должно помочь молодежи закрепить в себе качества, необходимые для успешного исполнения социальных ролей, с другой - способствовать эффективному взаимодействию с людьми, овладению навыком согласования своих потребностей, устремлений и действий с интересами других.

В связи с этим, усиливается значимость воспитательной работы в вузе, которая, с одной стороны, должна отвечать потребностям общества, с другой – учитывать интересы студенчества. Какие же личностные качества необходимы выпускнику вуза в современных условиях, чтобы эффективно строить свою жизнь и занять достойное место в постоянно меняющемся мире? Опросы работодателей показывают, что, прежде всего, необходимы следующие качества:

- высокая коммуникативная культура, включающая в себя умение создать собственный имидж, владение навыками самопрезентации, сотрудничества, эффективного взаимодействия с другими людьми и т.д.;
- формирование индивидуального образа жизни на основе наиболее полной реализации интересов, склонностей, способностей, творческого потенциала личности;
- деловые качества, в том числе ответственность, предприимчивость, умение выходить из затруднительных жизненных ситуаций, справляться с проблемами, быстро адаптироваться в изменяющихся условиях нынешней реальности;
- внутренняя устойчивость как способность выдерживать высокие морально-психологические нагрузки, толерантность к стрессу;
- высокая духовная и нравственная культура.

Как сформировать эти качества у современной молодежи в образовательном процессе? Роль воспитательной среды в настоящее время незаслуженно недооценивается, ее возможности не используются в полной мере. В связи с этим наиболее перспективным нам представляется использование богатого арсенала интенсивных групповых методов и методик, накопленных в области педагогики и психологии, для оптимизации личностного развития и создания условий, способствующих развитию социальной компетенции.

Форма многосторонней коммуникации в образовательном процессе - специально организованный способ, предполагающий активность каждого субъекта образовательного процесса, рост интенсивных коммуникативных контактов между самими студентами, привнесение в образовательный процесс их знаний. Это является необходимым условием для конструирования студентом своих ценностных ориентаций, знаний, на которые у него есть запрос сегодня и который может развиваться по мере возникающей необходимости – завтра.

Для реализации актуальных требований сегодняшнего дня именно интерактивные

методы обучения можно рассматривать как стратегию университетского образования, под целью которого подразумевается интеллектуальная автономность студента при развитой **социальной компетентности**.

Развитию социальной компетентности студентов не уделяется в настоящее время должного внимания. В системе высшего образования предполагается, что социальные умения образуются сами по себе. Возникает вполне закономерный вопрос: а откуда они могут появиться, если специально эту задачу никто не решает?

Нам представляется, что одним из способов решения этой задачи является **«обучение в сотрудничестве»** или **«кооперативное обучение»** за счет использования взаимодействия пяти основных компонентов (Джонсон Д. В., Джонсон Р. Т., Смит, 2001):

1) позитивная взаимозависимость, проявляющаяся в осознании каждым студентом того, что достижение хорошего результата возможно лишь сообща и только при хорошем совместном результате выиграет и каждый в отдельности;

2) структурированная индивидуальная ответственность: совместное изучение того, что они могут в последующем использовать индивидуально;

3) обеспечение стимулирования студентами успехов друг друга: помощь, содействие, поддержка, одобрение усилий друг друга, обеспечение вербальной и невербальной обратной связи;

4) обучение студентов необходимым социальным навыкам и обеспечение их использования: лидерства, принятия решения, создания доверия, коммуникации и управления конфликтами;

5) фокусировка на постоянном совершенствовании процессов групповой работы, принятие студентами решения о том, какие модели поведения следует развивать далее, а какие необходимо изменить.

«Обучение в сотрудничестве» – упорядоченный, систематический, целенаправленный процесс. Приведем пример использования **метода «Мозаика»**.

Алгоритм применения:

1) Распределение студентов на группы по пять человек и присвоение порядкового номера от одного до пяти.

2) Подготовка текста. Приготовленный заранее текст разбит на пять смысловых частей. Каждый студент в малой группе получает свою часть текста, над которой работает в течение 15–20 минут.

3) Объединение всех студентов малых групп, имеющие одинаковые порядковые номера в свою новую малую группу.

4) В новых малых группах студенты разбиваются по парам и обсуждают содержание текста. В случае необходимости студенты могут обращаться за помощью к преподавателю-эксперту. Этот этап продолжается 10–15 минут.

5) Следующие 15 минут, разбившись в новых малых группах по новым парам, студенты продумывают способ преподавания своей изученной части текста коллегам из первой малой группы.

6) Студенты возвращаются в первоначальные малые группы и преподают своим коллегам материал.

Далее проводится небольшой письменный тест или фронтальный опрос (*Ренегар, 2001*).

«Мозаика», является классическим методом «обучения в сотрудничестве» и, несомненно, имеет большой потенциал. Постоянное совершенствование всеми членами группы сотрудничества, развития своих социальных навыков и умения приобретать прочные и глубокие знания – важнейшее условие достижения группой успехов.

Учебные занятия, построенные на принципах сотрудничества, создают прекрасные условия для того, чтобы шлифовка социальных навыков была непрерывным процессом, который условно можно разделить на несколько этапов:

- планируя цели и задачи занятия, преподаватель должен решить, на какой именно навык он намерен обратить наибольшее внимание;

- объясняя студентам, какого именно поведения он от них ждет, преподаватель описывает навык с помощью специальной таблицы;
- заготавливается специальная таблица для наблюдения за группами, назначаются наблюдатели из числа студентов;
- наблюдатели следят за взаимодействием групп, обращая особое внимание на тот навык, овладение которым является целью занятия;
- во время обсуждения группой работы:
 - каждый студент заполняет опросный лист о том, как он использовал во время занятия навык, который следовало отработать, и как он участвовал в общей работе;
 - наблюдатели представляют результаты своей деятельности, а члены группы делятся с ними своими впечатлениями о работе;
 - группа обдумывает и анализирует эффективность использования ею социальных навыков;
 - группа намечает пути совершенствования своих социальных навыков.

Постановка подобных задач – это связующее звено между тем, как студенты работали сегодня, и тем, чего они достигнут завтра. Авторы коллективной монографии «Изменение форм коммуникации в учебном процессе» М.А. Гусаковский, Л.А. Ященко, С.В. Костюкевич констатируют, что интерактивная стратегия университетского образования есть конструирование студентом своего знания в специально организованной многосторонней коммуникации, предполагающей кооперацию всех ее участников.

На основании вышеизложенного, можно утверждать, что применение в системе высшего образования метода *«обучение в сотрудничестве»* будет способствовать созданию воспитательной среды, направленной на развитие социальной компетенции у молодежи, закрепление качеств, необходимых для успешного исполнения в будущем социальных ролей, овладение навыками эффективного взаимодействия.

При этом не следует забывать, что утверждать, будто бы студент владеет тем или иным навыком, можно только в том случае, если он:

- осознает его суть и то, когда уместно им пользоваться;
- переводит это понимание на язык конкретных действий или слов, понятных людям с которыми он общается;
- пользуется данным навыком в реальной жизни и устраняет случающиеся при этом ошибки с помощью регулярных тренировок, обратной связи с окружающими, собственной реакции на эту обратную связь, исправление своих ошибок и повторного использования уже откорректированного навыка.

Использованная литература и интернет источники:

1. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. М.: Народное образование, 2004. – 352 с.
2. Изменение форм коммуникации в учебном процессе /М.А.Гусаковский, Л.А.Ященко, С.В.Костюкевич и др.; Под ред. М.А.Гусаковского. - Мн.: БГУ, 2004. - 279 с. - (Universitas).
3. www.charko.narod.ru Университет как центр культуропорождающего образования.

Тимова Д.Ю.

Развитие межкультурной компетентности будущих менеджеров с помощью интерактивных технологий (на примере игры «Постройка моста»)

Современное российское общество, являясь поликультурным, требует от будущих специалистов во многих областях знаний о культурных особенностях разных народов, а

так же навыков межкультурного взаимодействия и межкультурной коммуникации. Сравнительно недавно речь шла только о будущих специалистах - лингвистах, специалистах в области международных отношений, но в связи с бурным развитием на российской территории многонациональных корпораций с западным капиталом, а так же привлечением на производство работников разных национальностей, вопрос о межкультурной компетентности будущих специалистов-менеджеров встал остро.

Сама *межкультурная компетентность* определяется в литературе как знание жизненных привычек, нравов обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальные мотивации форм поведения, невербальные компоненты (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей [2,с.2]. Из сказанного, очевидно, что такая компетентность необходима современным менеджерам для успешного управления человеческими ресурсами в организации.

Каким образом можно развить межкультурную компетентность будущих менеджеров? Очевидным является введение в учебный план ряда специализированных дисциплин, направленных на формирование терпимости к другим народам и навыков совместного с ними взаимодействия. Однако практика показывает, что это наименее эффективный путь: уроки толерантности в школах и ВУЗах не только не сняли проблему неэффективной межкультурной коммуникации, но и в отдельных случаях сформировали сопротивление любому навязыванию извне мировоззренческих этических концепций. Таким образом, развитие межкультурной компетентности должно быть интегрировано в уже существующие дисциплины учебного плана, такие как, «Речевая коммуникация», «Основы менеджмента», «Управление человеческими ресурсами», «Организационное поведение», «Деловая коммуникация» и другие.

В этом случае внедрять элементы развития межкультурной компетентности эффективнее всего с помощью интерактивных технологий, которые обладают следующими преимуществами [4, с.15-16]:

- развивают физическую активность играющих;
- развивают социальную активность играющих;
- развивают познавательную активность играющих.

А.П. Садохин в своей статье «Тренинг как метод обучения межкультурной компетентности» описывает две модели совершенствования компетентности путем использования тренинговых технологий [5, с.2]:

- согласно первой модели тренинг — это место приобретения и совершенствования знаний, умений и установок;
- другая модель предполагает, что в тренинге участники овладевают новыми, более совершенными способами работы со своим опытом.

В рамках данной статьи продемонстрировано развитие межкультурной компетентности на примере ситуационно-ролевой игры «Постройка моста», которая совмещает в себе достоинства обеих представленных моделей:

- ♣ с одной стороны представленная игра призвана сформировать теоретические знания и практические установки в области межкультурного взаимодействия;
- ♣ с другой стороны, игра показывает инновационные способы взаимодействия с представителями других культур, отличающиеся от традиционных.

Ситуационно-ролевая игра «Постройка моста» [1, с. 259-260] как раз и позволяет продемонстрировать играющим сложность взаимодействия с представителями других культур, а так же неэффективность взаимодействия между членами группы при наличии культурных (например, языковых) барьеров, и в то же время — сформировать навыки работы с представителями других культур, тем самым, способствуя развитию межкультурной компетентности.

Цель ситуационно-ролевой игры «Постройка моста»:

- ♣ развитие навыков межкультурного взаимодействия;
- ♣ освоение теоретических знаний в области межкультурной коммуникации;

- ♣ развитие умения анализировать стратегию совместного взаимодействия с позиции представителей других культур;
- ♣ развитие навыков работы в многонациональной команде.

Предлагаемая форма организации взаимодействия участников во время игры способствует формированию у них интереса к социально-психологическим аспектам рассматриваемой проблемы, развивает вышеперечисленные умения и развивает психологическую и межкультурную компетентность. На входе проводится опрос участников с целью диагностики на момент проведения игры сформированной или несформированной межкультурной компетентности.

Игра «Постройка моста» рассчитана на 2 — 3 часа, на аудиторию примерно от 7 до 15 человек. Игровой комплекс включает организатора игры, две игровые группы: туземцев и миссионеров.

Необходимый инвентарь:

- ♣ 20 листов бумаги формата А4;
- ♣ 4 линейки;
- ♣ 4 клея — карандаша;
- ♣ 4 пары ножниц;
- ♣ 20 небольших треугольников, вырезанных из цветной бумаги;
- ♣ 20 небольших цветков, вырезанных из цветной бумаги.

Организатор ситуационно-ролевой игры вводит участников в проблематику, рассказывает об актуальности проблемы межкультурного взаимодействия в организации, об основных принципах взаимодействия в поликультурном обществе, об особенностях ведения бизнеса в рамках различных мировых культур, дает определение понятиям «культурные различия», «межкультурная коммуникация», «культурные барьеры», «межкультурное взаимодействие». Так же он рассказывает о структуре игры, последовательности шагов в рамках игрового взаимодействия, проводит инструктаж, организует работу команд, подводит итоги игры и осуществляет анализ информации, полученной в результате обратной связи.

Структура и регламент игры

1-й этап - подготовительный. Общее время 30-40 минут.

1.1. Вводная мини-лекция по проблеме межкультурного взаимодействия в организации. Организатор представляет краткий теоретический обзор по проблеме, в рамках которой проводится игра. Дается определение основным понятиям.

1.2 Объяснение целей и задач игры. Организатор дает характеристику специфике игры, ее сущности и тому, на что она направлена. Обозначаются нормы и правила игры. Знакомство участников с правилами и регламентом игры.

1.3 Погружение участников в игру. Играющим предлагается разбиться на две команды. Обеим командам дается задание в течение 5 минут написать как можно больше ассоциаций к слову «межкультурный». По истечении отведенного времени один представитель от каждой группы записывает на доске получившиеся ассоциации, таким образом, получается ассоциативное и информационное поле понятия «межкультурный», демонстрирующее все многообразие его трактовок.

2-й этап - игровой. Общее время: 45-55 минут.

2.1 Задание по группам. Одна группа назначается туземцами; вторая — миссионерами. Организатор объявляет суть игровой ситуации: «В племени туземцев, не знающего ни письменности, ни математики, ни инженерии, началась страшная эпидемия, и люди умирают десятками. Довести же их до больницы невозможно, так как до нее по дороге — 105 километров; напрямую - 5 километров. Но путь лежит через непроходимые болота». Инструктаж проводится для каждой группы отдельно, так чтобы участники противоположных команд не знали специфики роли друг друга.

Группе миссионеров сообщается следующая информация: «Вам необходимо научить туземцев строить мост, так как если его построите Вы, то туземцы все равно не научатся его ремонтировать. Мост должен состоять из 5 метров, склеенных между собой листов

бумаги, ширина моста — половина ширины листа бумаги с пятимиллиметровым отступом в большую сторону, при склеивании бумаги на каждый стык должен наклеиваться один треугольник и один цветок. Кроме того, Вы должны убедить туземцев в необходимости постройки моста».

Группе туземцев сообщается следующая информация: «Общаться с миссионерами может только глава племени. Женщины не имеют права держать в руках ножницы, мужчины — линейку. Каждые три минуты (по команде ведущего) они должны усиленно молиться, бросив все свои дела».

После проведения инструктажа организатор дает командам 30 минут на выполнение задания.

3-й этап- подведение итогов. Общее время 20-30 минут.

1.1 Завершение игрового процесса. Организатор оглашает результаты игры: удалось или нет туземцам под руководством миссионеров построить мост, отвечающий необходимым требованиям и нужной длины. Далее проводится рефлексивная дискуссия с участием всех играющих, обсуждаются наиболее сложные игровые моменты, участники высказывают свое мнение о проведенной технологии.

1.2. Выгрузка. Организатор предлагает участникам в командах написать собственное определение понятию «межкультурная коммуникация», а так же написать свод правил по взаимодействию с представителями других культур и народов.

В результате проведенной игры и наблюдения за игровым взаимодействием, а так же опроса участников на выходе для диагностики приобретенных компетентностей, было выявлено три основных эффекта. [3, с.2]:

- *поведенческий* - корректируется поведение в рамках взаимодействия с представителями других культур;
- *аффективный* - снижаются негативные эмоции при межкультурном взаимодействии;
- *когнитивный* - формируются базовые знания и навыки о представителях других культур и о стратегиях взаимодействия с ними.

Проведенная игра показала возможности развития некоторых элементов межкультурной компетентности, усилила информированность участников игры по этому вопросу, обогатила их лексикон и тезаурус. Сказанное позволяет сделать вывод, что многократное повторение такого рода интерактивных игр при обучении разным дисциплинам социального менеджмента даёт возможность формирования и развития у будущих специалистов межкультурной компетентности.

Использованная литература и интернет источники:

- 1.Арбузова Е.Н., Анисимов А.И., Шатровой О.В. Практикум по психологии общения. - Спб.: Речь, 2008
- 2.Васильева Н.Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники ее достижения.//<http://rspu.edu.ru/university/publish/journal/lexicography/conference/vasilieva>
- 3.Мартыненко С.А. Формирование межкультурной компетентности как важнейшая задача образования в современном обществе. - Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты»,2004, № 1.
- 4.Садохин А.П. Тренинг как метод обучения межкультурной компетентности (www.kpsu.ru)

Рубашов А.В.

Применение интерактивных технологий при обучении студентов специальности «Менеджмент организации» самоменеджменту

Менеджер должен быстро ориентироваться в современной сложной, быстро меняющейся нестабильной экономической обстановке, пользоваться инновационными научными методами управления, владеть рациональными приемами поиска и использования деловой информации. Самоменеджмент способствует развитию у менеджера вышеперечисленных качеств, дает менеджеру эффективный инструментарий

по самосовершенствованию, возможности создания собственной системы самоорганизации.

Самоменеджмент – это последовательное и целенаправленное применение в повседневной практике испытанных методов работы с целью оптимального использования времени, собственных возможностей и сознательного управления своей деятельностью [2, с. 153]. В процессе обучения самоменеджменту менеджер может овладеть следующими знаниями, навыками и умениями:

- о технологиях поиска и формулирования жизненных целей, выбора карьеры и получения хорошей работы;
- о правилах эффективного использования рабочего времени;
- о технике планирования своего времени;
- об эффективной организации рабочего места;
- об основных требованиях к составлению документов;
- о правилах эффективного взаимодействия руководителя с секретарем;
- о технике публичного выступления;
- о видах убеждающих воздействий на собеседника;
- о принципах самоорганизации личного здоровья;
- о правилах гигиены умственного труда;
- о правилах подготовки и проведения совещаний;
- о правилах создания и поддержания собственного имиджа [10, с. 41].

Разрабатывая программу и план обучения самоменеджменту, необходимо разрешить проблему выбора из всего многообразия интенсивных технологий именно тех из них, которые можно было бы использовать в процессе обучения, чтобы с их помощью добиться «научения» будущих менеджеров практическим компетенциям. Одни технологии можно применять для проверки усвоения теоретического материала, другие – для отработки практических навыков и умений самоменеджмента, третьи – для контроля и диагностики компетентностей «на выходе» и т.д. [9, с. 25].

В ходе практического занятия по теме «Сущность и содержание самоменеджмента» нами была использована *технология игрового проектирования* [9, с. 57 – 61]. Учебной группе, разбитой на несколько команд, давалось задание разработать модель качества менеджера, умеющего управлять самим собой. Затем после внутригрупповой работы, каждая команда через определенное регламентом время осуществляла презентацию своей модели качества. Как показали результаты, в ходе дискуссии обучаемые приобретают практический опыт по решению конкретных проблем, получают положительный мотивационный импульс к приобретению знаний в области самоменеджмента.

В процессе усвоения лекционного материала по теме «Управление личной карьерой» студенты принимают участие в ситуационно-ролевой игре «Прием на работу», что позволяет им приобрести навыки и умения эффективного самомаркетинга [4], [6, с. 326 – 330], [7], [8].

Для усвоения знаний по делегированию полномочий используется метод анализа кейсов [9, с. 49 – 53]. Для этого каждой команде дается кейс «Работа в команде» [5, с. 128 – 131]. Через 15 минут каждая команда представляет свой вариант анализа кейса, после обсуждения которых, преподавателем дается оценка результативности работы команд.

На практическом занятии по теме «Кабинет менеджера» использовалась технология майнд-менеджмента - применения интеллект-карт для решения практических задач [1], [9, с. 31 – 32]. Для осуществления этой технологии командам, давалось задание создать интеллект-карты по содержанию кабинета менеджера среднего звена. Обсуждение результатов этой работы дало возможность выработать у студентов навыки и умения владения технологиями майнд-менеджмента, а также повторить и усвоить пройденный материал по теме занятий.

Использование метода «папки» с входящими документами [6, с. 343 – 351], [9, с. 32 – 37] позволило оценить то, как студенты усвоили данный на лекции материал по применению деловой документации, а также выработать у студентов навыки и умения

принятия решений в условиях ограниченных временных и информационных ресурсов. Для закрепления знаний и навыков по подготовке и проведению собраний и совещаний использовался метод «разыгрывания» ситуаций в ролях: командам раздавались задания, в которых были определены ситуации и роли каждого из участников игры. Эти ситуации были связаны с необходимостью проведения собрания трудового коллектива фирмы или проблемного совещания менеджеров компании [9, с. 56 – 57].

Для развития коммуникативных навыков будущих менеджеров проводилась интерактивная игра «Доклад». За несколько дней до проведения игры будущим участникам было выдано задание подготовить пятиминутный доклад перед группой по тематике самоменеджмента. Во время игры, когда группа уже разделена на команды, от каждой команды по жребию должен выступить один из участников с подготовленным докладом. Экспертизу качества подготовки и выступления с докладом осуществляли преподаватель и члены других команд по заранее установленным критериям [10, с. 600]. В зависимости от определенного преподавателем временного регламента с докладами выступают или часть участников игры, или все участники. Каждому выступившему с докладом эксперты выставляют определенное количество баллов от 1 до 10. По сумме баллов определяют команду, которая лучше всех подготовилась к выступлениям с докладами перед аудиторией. В процессе игры допускается обсуждение итогов, проводится послеигровая дискуссия.

Для закрепления навыков взаимодействия с секретарем проводилась ситуационно-ролевая игра «Поручение задания секретарю». По условиям игры каждой команде выдавалась своя ситуация, в которой предписывалось одному из участников игры сыграть роль менеджера компании, а другому – его секретаря. Причем менеджер обязательно должен быть от одной команды, а секретарь – от другой. Через некоторое время менеджер (после 20 минутного обсуждения в команде) должен представить секретарю ряд задач, которые он должен исполнить. Секретарь, подготовившись в команде, должен доложить менеджеру о выполнении этих задач. Взаимодействие менеджера с секретарем разыгрывается в ролях. Эксперт (преподаватель) дает оценку действий менеджера и секретаря по специально разработанным критериям [6, с. 323 – 326].

В процессе изучения темы «Самоорганизация здоровья менеджера» проводится интерактивная игра с использованием метода проигрывания ролей (инсценировки) [9, с. 56 – 57]: каждой команде дается задание по созданию рекламы здорового образа жизни. Задания готовятся преподавателем заранее на отдельных карточках.

Таким образом, применение интерактивных технологий в ходе обучения студентов самоменеджменту позволило повысить их интерес к этой учебной дисциплине, развить компетентности и усилить мотивацию обучаемых на использование технологий самоменеджмента в повседневной жизнедеятельности.

Использованная литература:

1. Бехтерев С. Майнд-менеджмент: Решение бизнес-задач с помощью интеллект-карт. – М.: Альпина Паблишерз, 2009. – 308 с.
2. Васильева И.Н., Островский Э.В., Юртаев И.Ю. Организация делопроизводства и персональный менеджмент: Учебное пособие. – М.: Вузовский учебник, 2009. – 320 с.
3. Гамидуллаев Б.Н. Самоуправление: потенциал личности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 589 с.
4. Еремеева Н. 100 игр и упражнений для бизнес-тренингов. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. – 128 с.
5. Осетрова Н.В. Тренинг развития управленческих навыков. – М.: Вершина, 2009. – 192 с.
6. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. – СПб.: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.
7. Панфилова А.П., Громова Л.А. Корпоративное обучение на основе гуманитарных технологий: Программы и методические рекомендации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 207 с.
8. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

Хаос – беспорядок или бесконечное поле возможных порядков (Французская мастерская в вузе)

В изучении некоторых дисциплин существуют такие темы, которые сложно раскрыть на лекционных занятиях в режиме «передачи» знаний, так как нет конечного, завершеного знания по данному вопросу, и задача преподавателя - определение возможного места в поле существующих идей и мыслей. При этом требуется, чтобы у студентов был «запущен» внутренний механизм «генерации» знаний. Для меня подобной стала тема «Погружение в хаос, как способ обновления системы» в рамках курса «Процессы самоорганизации в физических и нефизических системах». На мой взгляд, идеальной технологией, позволяющей запустить механизм «генерации» знаний является **французская мастерская**.

Технология французской мастерской базируется на идеях свободного воспитания и творческого саморазвития личности (Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, М. Монтессори), реализует деятельностный подход к обучению (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и принципы личностно-ориентированного образования (Э. Фромм, К. Роджерс, Э.Н. Гусинский, В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская). Теоретические основы технологии мастерских созданы педагогами французской группы «Новое образование» (А. и О. Бассис, М. Дюком, П. Коллен).

Мастерская - одна из интенсивных технологий обучения, включающая каждого из ее участников в «самостроительство» своих знаний через критическое отношение к имеющимся сведениям, к поступающей информации и самостоятельные решения творческих задач. При этом «каждый ощущает радость собственного открытия, свою значимость и уважение неповторимости другого»[1]. Н.И. Белова в книге «Я знания построю в мастерской» дает такое определение педагогической мастерской – это технология, охватывающая любой возраст в образовании, потому что она соответствует новой педагогической философии и, прежде всего, философии образовательных целей [2]:

- не формировать гармоническую личность, а создавать условия для самоактуализации и самореализации обучающегося;
- не дать знания по конкретному предмету или теме, а предоставить возможность для конструирования собственного знания, для создания своего цельного образа мира;
- не проконтролировать и оценить сделанное, а реализовать возможности самооценки и самокоррекции;
- не сформировать умение, а помочь выработать навыки интеллектуального и физического труда, предоставляя учащемуся право на ошибку и право на сотрудничество.

Для достижения поставленных целей педагогическая мастерская предполагает реализацию взаимосвязанных этапов:

- актуализации и систематизации субъективных знаний;
- объективизации знаний на основании достижений науки, культуры, искусства.

Реализация этих этапов осуществляется посредством следующих приемов: **индуктор - самоконструкция – социоконструкция – социализация – деконструкция – реконструкция – афиширование – рефлексия**.

Рассмотрим каждый их этих приемов на примере мастерской «Погружение в хаос как способ обновления систем».

1. Индуктор — методический прием, обеспечивающий «наведение на проблему»; свернутый смысл темы.

Индуктор предполагает обязательное обращение к личному опыту учащихся, их эмоционально-чувственной сфере. Сущность данного приема заключается в постановке задания, которое отвечает следующим требованиям [3]:

- актуализация личного жизненного опыта каждого участника;
- доступность задания, снимающая внутренние препятствия для включения в деятельность по его выполнению;

- «открытость» задания, предполагающая возможность выбора вариантов его выполнения;
- неожиданность, оригинальность задания, вызывающая эффект новизны и эмоциональную привлекательность;
- внутренняя связь задания с основной идеей и сверхзадачей мастерской.

При проведении данной мастерской было предложено нарисовать «хаос», перечислить ассоциации к данному понятию и выразить свое отношение к нему: хаос – «позитивен - негативен», «конструктивен – не имеет конструктивного начала», «полезен – бесполезен» и т.д.

Примечание: Чаще всего, изначально хаос ассоциируется с беспорядком, в силу чего представляется абсолютно бесполезным и неконструктивным. Задача мастерской расширить границы обывательского представления о хаосе и показать его «возможности».

2. *Самоконструкция* — обращение к собственной теоретической базе (диалог участника с самим собой).

Задание: дать собственное определение понятия «хаос».

3. *Социоконструкция*. Этот этап предполагает выполнение задания в группе, конструирование группового мнения, варианта решения проблемы и т.д.

В данном случае, группе предлагается обобщить, данные каждым в отдельности, определения и сформулировать общее мнение.

4. *Социализация* — «обнародование», защита своего мнения; представление всем участникам мастерской промежуточного, а затем и окончательного результата своей работы (как индивидуальной, так и групповой).

5. *Деконструкция* — превращение материала в хаос, смешение явлений, слов, событий, ведущее к осознанию участником мастерской неполноты, неточности своего прежнего знания.

На этом этапе предполагается «погружение» в поле избыточной информации, которая может представлять собой: художественный, научный текст, рисунки, схемы и т.д. — все то, в чем зафиксировано знание, выработанное человечеством и ставшее достоянием общечеловеческой культуры.

Примечание: Избыток информации, предварительно поделенной на «порции» и поступающей хаотично, обязателен – это «строительный» материал для нового САМОСТОЯТЕЛЬНОГО знания каждого участника, которое «вырастает» произвольно, самодообрастаясь вокруг внутренних образов. Это знание и должно стать итогом этапа деконструкции.

В данной мастерской было предложено более 40 текстовых отрывков. Здесь представлены некоторые из них (отрывки взяты из книг: Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008; Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции. – М.: КомКнига, 2007 и др.):

Ж. О. Ламетри: «Что же в таком случае абсурдного в мысли, что существуют физические причины, которыми все порождено, с которыми настолько связана и которыми настолько подчинена вся цепь обширной Вселенной, что ничто из того, что происходит, не могло бы не произойти. Только абсолютно непреодолимое незнание этих причин заставляет нас прибегать к Богу... ». Хаос, наполненное случайностями поведение вещей рассматриваются в таком случае как незнание, неполнота нашего знания о мире. Хаос в философском смысле - это беспорядок, противоположностью которого является порядок. Сохраняя за собой смысловую коннотацию, почерпнутую из мифологии, - хаос как зияющая бездна, - хаос в философских воззрениях нередко понимается как некая изначальная пустота, которая кишит возможностями, подобно тому, как физический вакуум кишит виртуальными частицами.

К примеру, Шеллинг мыслит о хаосе как о «метафизическом единстве потенций».

Хаос в физическом смысле ни в коей мере не тождественен беспорядку и не

противоположен порядку. Хаос в сложных системах самой разной природы, изучаемых в теории хаоса и в теории самоорганизации, всегда относителен. Он содержит в себе относительную меру хаотичности и меру упорядоченности. Хаос определенным образом организован. Он не является бесструктурным. Это - детерминированный, или динамический, хаос. Хаос может иметь тонкую структуру (Ю. Л. Климонтович), которая неразличима для обычного человеческого взгляда. Или же хаос может быть организован в красивую фрактальную структуру, обладающую масштабной инвариантностью.

Порядок и беспорядок в мире тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены и порождают друг друга. Издавна считалось, что своего рода мерой беспорядка в мире является черт. Черт опрокидывает планы, вносит сумятицу и путаницу (как говорят, черт попутал), умножает беспорядок, в общем, является энтропийным принципом. Черт как бы прощупывает возможности, а человек реализует одну из них. Черт вступает в игру с миром, получает доступ к сокровищнице потенциалов (зияющей бездне хаоса), причем, быть может, злоеущих и губительных потенциалов хода событий, а человек его осаживает, умирят. Но дело-то в том, что частица черта, чудовищных демонических сил живет в каждом из нас, и она может прорываться, проявлять себя, поражая фейерверком блестящих креативных или мрачных дестабилизирующих сил.

Ситуации разворачиваются так, что, наконец, наступает хаос, но хаос рассматривается не как распад созданного, а как бесконечность, как возможность бесконечного творчества все вновь и вновь (Ицзин). Хаос является генератором случайности, генератором разнообразия, из которого складывается новое единство, рождается новая структура....

Задание: Прочитайте предложенные тексты. Выпишите слова, словосочетания, предложения, которые Вам понравились, показались оригинальными, интересными. Запишите идеи, мысли, которые возникали по мере прочтения.

Примечание: Мастерская, как форма проведения занятия была выбрана неслучайно для данной темы. Как было сказано выше, деконструкция – это информационный хаос, который должен стать «полем» для формирования новых смыслов. Эта форма работы сама по себе является примером того, как хаос из беспорядка способен превратиться в бесконечное поле возможностей (возможностей творческих, идейных).

б. *Реконструкция* — поиск и создание новых вариантов ответа, текста, правила, определения, закона, формулы и т.д.

Задание: Напишите эссе на тему: «Портрет хаоса». Эссе пишется на базе того материала, который был наработан в предыдущей фазе.

Одним из главных моментов мастерской является *разрыв* — кульминация творческого процесса, озарение как новое видение предмета, переход к новому осознанию явления. Все содержание мастерской призвано подвести участника к осознанию «нового» - принципиально нового знания или обнаружению нового в «старом». При этом ценность имеет не только появление нового видения на обсуждаемую тему, но и нового понимания себя, других, нового представления о формах взаимодействия, нового в целом о бытии.

б. *Афиширование* — представление работ на общее обсуждение. Необходимо создать условия, когда каждый может прочитать работы других участников мастерской. Например, работы могут быть развешаны на стенах или разложены на столах, где они доступны любому участнику. Отличительным моментом данного этапа является, то, что каждый должен высказать свою точку зрения по поводу прочитанных текстов (согласен / не согласен и с чем?; понравилось / не понравилось, что именно?; что было необычным, оригинальным, а может быть заурядным?).

Перечисленные выше этапы могут чередоваться несколько раз, все будет зависеть от замысла мастера и тех задач, которые призвана решить мастерская. В данном случае, после афиширования эссе, было предложено еще раз поработать в группах, для обобщения наработанных идей, т.е. пройти еще раз этап *социоконструкции и афиширования*.

Задание: Участники делятся на шесть групп, каждой из которых предлагается прокомментировать одну из фраз:

- Хаос организован и организует.
- Хаос чрезвычайно многолик.
- «Нужно носить в себе еще хаос, чтобы быть в состоянии родить танцующую звезду» (*Фридрих Ницше*)
- «Хаос - метафизическое единство потенциалов» (*Шеллинг*)
- Единство через разнообразие как принцип теории систем, порядок через хаос (*И. Пригожин*)
- Хаос - организующая случайность (*А. Атлан*)

Задание можно выполнять не только устно, но и в виде схем, рисунков, графиков, образных решений.

Завершается работа мастерской *рефлексией*, которая включает в себя самоанализ, анализ движения собственной мысли, чувства в процессе и в результате мастерской. Рефлексия - этап осмысления своих действий, мыслей и себя самого в действии. Таким образом, рефлексия, предполагает многоуровневый подход и оценку влияния на выполняемые действия, как внутреннего мира, так и внешнего, оценку процессов мышления, и процесса коммуникаций (рис.1).

В организации этого этапа самым значимым становится сам вопрос, задача которого запустить процесс самоанализа. Вопросы могут быть следующего плана:

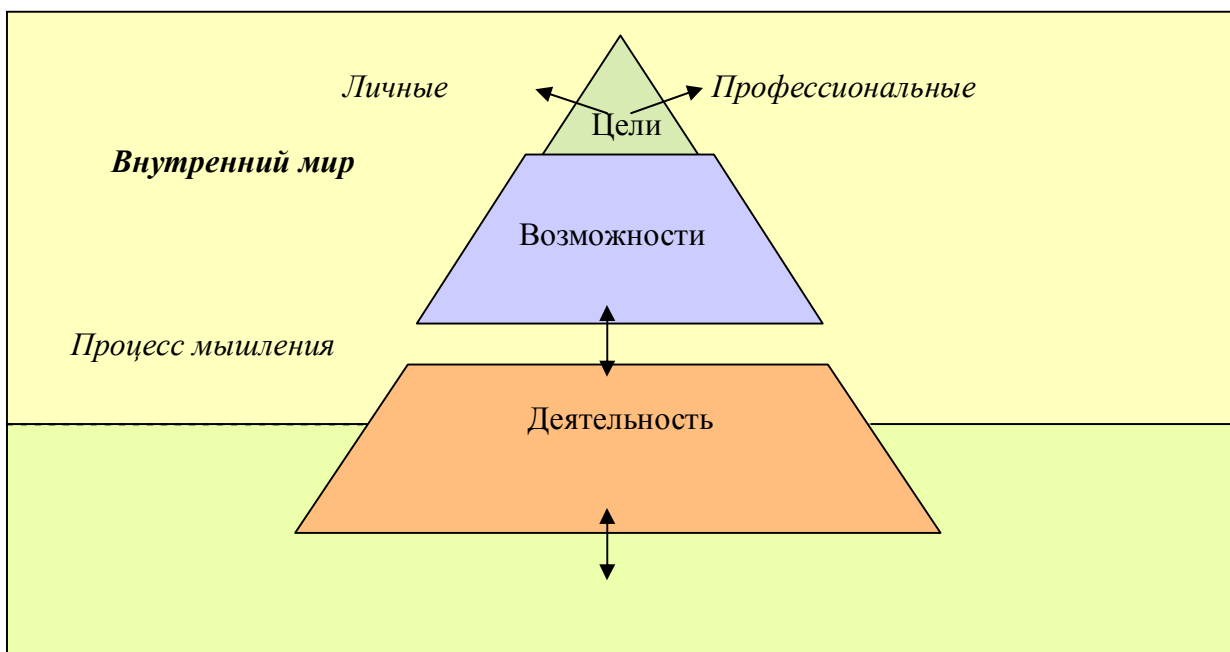
Можно попросить участников занятия продолжить фразу:

сегодня я узнал...; было интересно...; было трудно...; я выполнял задания...; я понял, что...; теперь я могу...; я почувствовал, что...; я приобрел...; я научился...; у меня получилось ...; я смог...; я попробую...; меня удивило...; занятие дало мне для жизни, для профессии...; мне захотелось... .

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)[4].

Каков мой главный результат занятия, благодаря чему он достигнут? Какие трудности встретились, и как я их преодолевал (собираюсь преодолевать)? (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») и т.п.



*Процесс
коммуникаций*

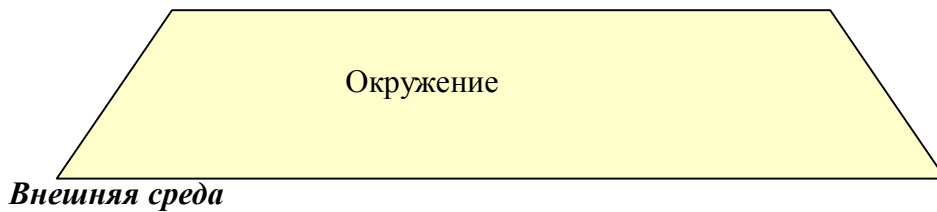


Рис.1

Инициированный вопросом процесс рефлексивного анализа должен состоять как минимум из трех шагов: оценка ситуации (исследование) – выявление причин затруднений/успеха (проблематизация) – формирование нового/закрепление успешного способа деятельности (нормирование) [5].

Одним их творческих приемов проведения рефлексии, является написание *синквейна*. **Синквейн** (от франц. *cinquains*) – это **пятистрочная строфа**, в которой обязательно соблюдаются следующие условия:

В 1-й строке одно слово – название синквейна

В 2-й строке два слова, описывающие название

В 3-й строке три слова, описывающие действия

В 4-й строке четыре слова (или предложение), раскрывающие чувство

В 5-й строке одно слово – синоним названия.

Прием синквейна – это, с одной стороны, метод, способствующий развитию творческого мышления участников, с другой стороны, он позволяет поставить логическую точку в мастерской, зафиксировав новое знание или понимание в лаконичных пяти строчках. Например:

*Хаос
Многоликий, динамичный.
Завораживает, рождает, организует.
Таит бесконечное поле возможностей.
Мастерская Творца!*

Использованная литература и интернет источники:

- О. Струценко Технология "Педагогических мастерских" как результат совместного творчества зарубежных и российских педагогов URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk/67.htm> (дата обращения 09.12.2009).
- Н.И. Белова в книге «Я знания построю в мастерской». – СПб, 1994.
- Ковальчукова А. Нарисуйте счастье. Технологии французских педагогических мастерских и развития критического мышления в авторской интерпретации URL: <http://www.ug.ru/issue/?action=topic&toid=3896> (дата обращения 09.10.2009).
- Доманский Е.В. Рефлексия как элемент ключевой образовательной компетенции // Интернет-журнал "Эйдос". - 2003. - URL: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0424.htm>. (дата обращения 10.12.2009).
- Савченко А.В. Рефлексивные основания механизма принятия решения Из материалов конференции "Менеджмент сегодня". Издательский дом Гребенникова, <http://www.grebennikov.ru> (дата обращения 10.12.2009).
- Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
- Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции. – М.: КомКнига, 2007.

Чурилина И.Н

Интенсивные методы и формы поддержки социально активных студентов

Актуальность исследования методов и форм поддержки социально активных студентов с тем, что «...Россия, как и любая страна, нуждается в мобильных и высококвалифицированных специалистах, способных принимать самостоятельные ответственные решения в условиях неопределенности быстро меняющегося мира»¹⁶. В связи с этим, главной целью образования становится формирование личности профессионально и социально компетентной, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию¹⁷.

В Программе развития РГПУ им.А.И. Герцена на 2006-2010 г.г., одной из задач является – «развитие созидательной инициативы обучающихся...», а в качестве ожидаемого результата рассматривается *социальная и профессиональная активность обучающихся*.

Реализации данной задачи на факультете управления РГПУ им. А.И. Герцена уделяется особое внимание. Формирование активной жизненной позиции тесно связано с формированием профессиональных компетенций студентов. Это способствует поиску таких форм организации вне учебной деятельности, когда формируются личностные качества, необходимые для эффективной профессиональной деятельности, где умение управлять коллективом развивается в различных формах студенческого самоуправления. В связи с этим важнейшее значение в организации учебно-воспитательной работы в университете приобретает институт кураторов в академических группах и студенческих сообществах.

Цель деятельности куратора - создание условий для самореализации студентов, когда все их инициативы преобразуются в профессиональный опыт. Основой программы деятельности куратора студенческой группы факультета управления является теоретическая модель становления профессионала¹⁸, где в основе лежит профессиональный опыт. Положения модели позволили сформулировать следующий принцип организации воспитательной деятельности факультета: формирование активной жизненной позиции студентов через участие в различных мероприятиях факультетского и университетского уровня, когда студентам требуется проявить профессиональные компетенции менеджера.

Адаптируя модель Базарова и Еремина к работе куратора со студентами, получим следующую Модель становления профессионала:

1. Стадия - *оптантизм*. Характеризуется вопросами выбора, адаптации к выбранной профессии.

2. Стадия – *адаптант*. Характеризуется утверждением в профессиональном выборе и стремлением к освоению профессиональных задач. Важнейшей задачей на данной стадии становится практическая направленность всех мероприятий для организации деятельности, связанной с профессией.

3. Стадия - *интернал*. Характеризуется получением некоторого профессионального опыта, который позволит студенту самостоятельно решать профессиональные задачи и получить общественное признание членом студенческого (педагогического, профессионального) сообщества.

4. Стадия – *мастер*. Характеризуется развитием профессиональных компетенций, сформированных в процессе получения высшего профессионального образования. Студент может решать простые и сложные профессиональные задачи, которые не всегда могут решить все члены студенческой группы.

¹⁶ Программа развития РГПУ им.А.И.Герцена на 2006-2010 г.г.

¹⁷ Концепция воспитания Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

¹⁸ Базаров Т.Ю., Еремин Е.Л. Управление персоналом. – М., 2005.

5. Стадия – **авторитет**. Характеризуется тем, что у студента сформированы основные профессиональные компетенции, он может их применять в реальной практической деятельности по специальности.

6. Стадия - **наставник**. Данная стадия характеризуется сложившимся авторитетом в студенческом сообществе, когда у студента появляются единомышленники. Студенты, достигшие этой стадии, могут являться добровольными кураторами студенческих инициативных групп младших курсов.

Разрабатывая систему поддержки социально активных студентов, на наш взгляд, необходимо особое внимание уделить работе с 1 курсом, так как именно 1 курс в дальнейшем создает (или пополняет) ядро инициативных студенческих групп. Содержание деятельности студентов определяется традициями университета и факультета управления. В связи с этим проводится презентация традиционных мероприятий. Характер презентуемых мероприятий выдержан в логике усложнения профессиональных задач: день первокурсника факультетского уровня - день первокурсника университетского уровня - день карьеры менеджера - конференция СНО факультета управления - конференция СНО университетского уровня - студенческая международная научно-практическая конференция факультета управления «Инновационные проекты в области образования, бизнеса, экологии и предпринимательства».

Наблюдение за участием студентов-первокурсников в предложенных инициативах позволяет куратору определить состав постоянной творческой инициативной группы. Работа со студентами в рамках предложенных мероприятий позволяет также выявить область жизненных интересов студентов. Тогда перед куратором становится задача поддержания студенческих инициатив, их продвижение и реализация. В этом случае огромное значение имеет деятельность студентов старших курсов, которые становятся добровольными студенческими кураторами инициативных групп, помогают развитию и формированию профессиональных компетенций. Так создается институт *студенческого самоуправления*.

Возникает необходимость в поиске эффективной формы взаимодействия для организации студенческого самоуправления. Такой формой, на наш взгляд, является **проектная деятельность**, которая является не только значимой для формирования компетенций менеджера, но так же является интерактивной формой обучения и воспитания в целом. Таким образом, проектный подход выступает в роли инструмента, позволяющего сформировать инициативное студенческое сообщество, которое, выдвигая свои идеи, готово и способно их реализовать. Необходимо отметить, что без помощи профессорско-преподавательского состава студенты не всегда могут внедрить свои проекты. Главным моментом в сотрудничестве студентов и преподавателей становится единение жизненных интересов, которые реализуются в едином коллективном творческом деле.

Основной формой является организация и проведение на факультете большого праздника «День карьеры менеджера». Это событие приурочено ко дню создания факультета, поэтому проводится ежегодно в одни и те же сроки. Праздник условно можно разбить на четыре части: конкурс проектов, художественная самодеятельность, достижения студентов и преподавателей, награждения лучших студентов по итогам года. Очень важным моментом этого праздника является реальная возможность для студентов получить финансовую поддержку для реализации своего проекта (в 2009 году проект студенток 2 курса Кузнецовой Юлии и Субботиной Юлии, связанный с улучшением информатизации, получил финансовую поддержку от партнера факультета – ФК «Зенит»). Также жизнеспособными формами поддержки активности студентов для нашего факультета стали благодарственные письма родителям, сертификаты на прохождение практики в государственных и коммерческих организациях, грамоты и дипломы.

Многообразие форм стимулирования мотивации к социально активной

деятельности зафиксировано в номинациях положения «О награждении студентов факультета управления», которое находится в стадии разработки и апробации. Сейчас выделены следующие номинации: «Лучший студент факультета», «Лучший куратор», «Креативный студент», «Молодой исследователь», «Отличник учебы», «Будущий ученый», «Золотое перо», «Серебряный голос», «Джентльмен факультета», «Настоящий менеджер», «Самый активный студент факультета», «Самый активный член студенческого совета», «Самый спортивный студент». А также определены номинации для награждения студенческих проектов: «Лучший проект», «Лучший исследовательский проект», «Самый креативный проект», «Самый реалистичный проект», «Проект будущего».

Не секрет, что мотивация к участию в социально значимой деятельности у студентов не является величиной постоянной и ее трудно удержать на высоком уровне. В связи с этим возникла необходимость найти способы стимулирования социально активных студентов, интегрировав учебную и внеучебную деятельность. Так на факультете были разработаны новые «Методические указания по организации и проведению практики студентов факультета управления»¹⁹, где в технологическую карту включен характер участия студентов в значимых мероприятиях факультета.

Приложение 12

Технологическая карта оценки экономической и практики менеджмента (I часть)

№ п/п	Оцениваемая документация и мероприятия	Баллы
1	Отзыв с места прохождения практики	(до 5)
2	Отчет по практике	(до 30)
3	Защита отчета на итоговой конференции	(до 10)
4	Участие в организации и проведении Дня карьеры менеджера	(до 11)
5	Участие в организации и проведении международной студенческой конференции	(до 11)
6	Участие в организации и проведении конференции СНО	(до 11)
7	Участие во внеучебных мероприятиях (посвящение в студенты и др.)	(до 11)
8	Реализация проектов, значимых для факультета, университета, города	(до 11)
Итого баллов:		

Таким образом, участие в жизни факультета и университета становится обязательным элементом в рамках образовательного процесса, что позволяет решить задачи компетентностного подхода в обучении, а также поддержать студенческую инициативу.

Егорова Е.В.

Интенсивные технологии в развитии лидерских качеств студентов

Требования, предъявляемые современными организациями к менеджерам, определяют личностные качества, которыми должен обладать специалист, чтобы эффективно реализовывать управленческие функции. Лидерские качества являются неотъемлемой составляющей компетентности современного менеджера. Для того чтобы воспитать в себе лидерские качества, необходимо желание быть лидером, терпение и способность к обучению (1).

Рассмотрим построение занятия (4 часа) по развитию лидерских качеств студентов с применением интенсивных технологий.

1. Упражнение «Портрет эффективного лидера» (4)

Цели:

- освоить активный стиль общения и развить в группе отношения партнерства;

¹⁹ Егорова Е.В., Чурилина И.Н. Методические указания по организации и проведению практики студентов факультета управления. – в печати

- потренироваться в определении четких и ясных признаков лидерского поведения, осознании лидерских качеств.

Ход игры:

в течение 10 минут каждая группа (5-7 человек) должна составить портрет эффективного лидера;

от каждой группы с презентацией выступает один участник;

дискуссия (сравнение общего и различного в материалах, представленных группами).

Вопросы для обсуждения:

Кто занимал позицию лидера при выполнении задания?

Как был организован процесс обсуждения и распределялись роли?

На каком принципе основывалось формирование портрета эффективного лидера?

Анализ конкретной ситуации

Цели:

- показать значимость определенных личностных качеств человека для осуществления эффективной лидерской деятельности;
- овладеть навыками всестороннего анализа ситуации;
- развить умение работать в команде, навыки общения, способность к сотрудничеству, лидерские качества;
- выработать умение осуществлять презентацию.

Конкретная ситуация «Отдел торгового инжиниринга» (2)

После того как Джона Террилла назначили руководителем отдела торгового инжиниринга в компании, занимающейся производством нефтеразрабатывающего оборудования, топ-менеджеры сообщили ему о сложной ситуации, которая сложилась во вверенном ему подразделении. Отдел, в котором работало 20 инженеров, имел самые высокие показатели по оплате труда и уровню квалификации персонала и самые низкие по производительности. Указания Терриллу дали ясные и четкие: вывести отдел из кризиса. Джон созвал собрание инженеров. Он заверил присутствующих в том, что его волнуют интересы подчиненных, а затем спросил напрямую: «В чем причина такой низкой производительности? Почему отдел находится в таком плачевном состоянии?»

Сотрудники без раздумий обрушили на него град жалоб: «Я был принят на работу как инженер, а не как канцелярский служащий», «Мы тратим больше половины времени на написание отчетов в трех экземплярах для топ - менеджеров, а они их даже не читают», «Мы должны отчитываться о каждом пенни, и у нас просто не остается времени на разработку новых продуктов и контакты с потребителями».

После двухчасовой дискуссии Террилл пообещал инженерам, что освободит их от канцелярской работы и предоставит им возможность образовать команды, самостоятельно определяющие направление своей деятельности. «Моя обязанность отстаивать ваши интересы, и я непременно поговорю с топ - менеджерами. Однако в ближайший месяц продолжайте составлять ежедневные отчеты. Но отправляйте их не в штаб-квартиру, а ко мне в кабинет». Через три недели на столе Террилла скопилось громада отчетов. Топ - менеджеры, заходившие в кабинет, спрашивали: «Что это?» - «Технические отчеты», - отвечал Джон. Но никто так и не заинтересовался ими. В конце месяца секретарь финансового отдела позвонил Терриллу и попросил отчитаться о месячных расходах. «Давайте встретимся в кабинете президента завтра утром», - предложил Джон. На следующее утро инженеры с воодушевлением смотрели на Террилла, который появился в отделе с тележкой, загруженной отчетами. Они понимали, что шоу началось.

Джон вошел в кабинет президента и водрузил кипу бумаг прямо на его стол. Президент и его топ - менеджеры были ошарашены. «Вот причина низкой производительности, - сказал Террилл. - Это отчеты, которые сотрудники должны составлять в течение месяца. Все это время они пролежали у меня на столе, и никто даже не поинтересовался ими. Я убежден в том, что мы обязаны использовать время наших инженеров более продуктивно. Короткого ежемесячного отчета, составленного мною,

будет вполне достаточно для других от отделов».

Вопросы:

1. Присутствуют ли в поведении Джона Террилла составляющие элементы лидерства? Поясните свой ответ.
2. Как бы вы поступили в аналогичной ситуации?

3. Анализ ситуации методом «Разыгрывание ролей» (2)

Цель:

- уметь создавать модели поведения, соответствующие предлагаемой ситуации и собственному представлению о том, как нужно действовать в таких случаях;
- уметь оценить поведение в данной ситуации каждого из ее участников, его продуктивность;
- развить умение работать в команде, навыки общения, способность к сотрудничеству, лидерские качества.

Разыгрывание ситуации в ролях «Ориентация на людей и на задания»

Представьте себе, что вы менеджер по продажам предприятия, выпускающего французские булочки. Пять водителей, развозящих продукцию в магазины крупного города, должны предоставлять вам ежедневные отчеты о доставке. На основе этих отчетов осуществляется контроль запасов продукции, и определяются объемы производства на ближайшее время. За последние недели число ошибок в определении объемов производства увеличилось, потому что водители стали предоставлять отчеты не каждый день, а менеджеры магазинов каждый раз покупали разное количество продукции. В результате произошло снижение доходов, и ухудшился контроль за доставками продукции.

Один из водителей повинен в 60% ошибок. Это хороший, общительный человек, который, однако, иногда опаздывает к началу смены. Его главная проблема в том, что он ненавидит бумажную работу. Второй водитель повинен в 30% ошибок, третий 10%, четвертый и пятый регулярно составляют отчеты и не повинны в ошибках планирования и контроля.

Распределение ролей: пять человек – водители, три человека – эксперты, остальные студенты делятся на две группы (1 группа и 2 группа)

Задание для 1 группы: вы являетесь лидером, в значительной степени ориентированным на задания (и не ориентированным на взаимоотношения). Вы решили поговорить с водителями о том, чтобы они составляли более полные и точные отчеты. Как вы будете решать эту проблему? Будете ли вы встречаться с каждым водителем индивидуально или проведете групповое собрание? Где и когда вы встретитесь с ними? Что вы им скажете и как заставите их выслушать вас?

Задание для 2 группы: возьмите на себя роль лидера, в значительной степени ориентированного на взаимоотношения (и не ориентированного на задания). Что вы сделаете и что скажете, будучи менеджером, ориентированным на взаимоотношения. Будете ли вы встречаться с каждым водителем индивидуально или проведете групповое собрание? Что вы им скажете и как заставите их выслушать вас?

Задание для водителей: выработать каждому свою стратегию поведения.

Задание для экспертов: разработать критерии оценки эффективности каждого из лидеров, их стили поведения.

В заключении игры после выступления экспертов обсуждается ход решения проблемы, оценивается поведение каждого из исполнителей ролей, его продуктивность.

В качестве "выгрузки" из игры и окончания занятия можно предложить упражнение «Личный багаж».

Упражнение «Личный багаж» (3)

Цели:

- развить способности составления психологического портрета человека;
- освоить активный стиль общения и развить в группе отношения открытости и партнерства;

-помочь членам группы разобраться в себе, преодолеть внутренние барьеры, неуверенность, скованность.

Ход упражнения. Представьте, что вскоре вам предстоит расстаться, и каждый готовит в дорогу свой рюкзак. Это его личный багаж. Мы будем собирать рюкзак вместе. При этом договоримся класть в него не вещи, а личные качества товарища. Поровну: те, которые мы в нем полюбили, и те, которые, как нам кажется, могут ему в жизни помешать. Что положит в рюкзак товарища группа?

Правила игры:

- 1) Мы кладем в рюкзак только те качества, свидетелями проявления которых мы стали во время совместной работы.
- 2) Мы не можем положить в рюкзак качество характера, за которое не проголосовала вся группа. Даже один человек из вас обладает правом вето. Группе придется переубедить его, иначе спорное качество так и не попадет в багаж вашего товарища.

Примечание: для каждого участника, которому группа помогла собрать личный багаж, составляем итоговый список.

Итоговая дискуссия:

- Что вам понравилось в игре?
- Что заставило задуматься над тем, как воспринимает вас группа? Какие вещи, данные вам в дорогу группой, явились для вас неожиданностью?
- Согласны ли вы с тем багажом, которым группа снарядила вас? Может быть, вы не готовы или не хотите прислушаться к мнению группы? Что из багажа вы хотели бы все же оставить?

Лидерами не рождаются, лидерами становятся. По мнению Бенджамина Зандера, лидер – это торговец энтузиазмом. Использование в процессе обучения менеджменту интенсивных технологий поможет студентам раскрыть в себе лидерский потенциал: уверенность в себе, настойчивость, стремление к высоким результатам, энергичность, независимость, энтузиазм, способность налаживать сотрудничество и не отступать перед трудностями.

Использованная литература:

1. Вагин И.О. Поднимитесь над толпой. Тренинг лидерства. - СПб.: Питер, 2002.
2. Дафт Р.Л. Уроки лидерства. – М.: Эксмо, 2006.
3. Кипнис М.Ш. Тренинг лидерства. – Москва: Ось-89, 2008.
4. Лидер и его команда. Практика работы тренеров и консультантов в организациях/ под ред. Н.В.Клюевой. – СПб.: Речь, 2008.

Панфилов В. Г.

**Применение интенсивных технологий в модулях подготовки педагогов
на факультете «Безопасность жизнедеятельности»**

На современном этапе подготовки педагогических кадров одной из востребованных технологий обучения считается модульное обучение, которое в достаточно полной мере отвечает современным требованиям профессиональной подготовки. Прикладная версия системно-модульного подхода, безусловно, должна быть ориентирована на будущую деятельность выпускника высшего учебного заведения, она характеризуется следующими критериями:

- содержание обучения определяется на основании анализа будущей профессиональной деятельности;
- цели обучения должны формироваться как деятельностные задачи;
- само обучение производится методами, соответствующими деятельности;
- оценка результатов обучения осуществляется путем демонстрации умения выполнить какие-либо задачи;

- замена оценки знаний оцениванием понимания их содержания.

Из анализа критериев становится вполне очевидным, что модульное обучение корректирует свою направленность на конкретный объект и центрируется на обучающихся:

- цели обучения формируются на основании индивидуальных потребностей и адресуются непосредственно обучающемуся;

- способы реализации программы определяются на основании его особенностей и возможностей, что, в частности, предоставляет условия для самообучения.

При определении содержания обучения нами взяты основные положения понятия «Безопасность жизнедеятельности».

С момента появления на Земле, человек живет и действует в условиях постоянно изменяющихся потенциальных опасностей. Сказанное позволяет сформулировать аксиому о том, что деятельность человека потенциально опасна. Реализуясь в пространстве и времени, опасность причиняет здоровью вред, который может проявляться в нервных потрясениях, травмах, болезнях, инвалидных и летальных исходах. Следовательно, опасности – это то, что угрожает не только человеку, но и обществу и государству в целом. Значит, профилактика опасностей и защита от них – актуальнейшая гуманитарная и социальная проблема, в решении которой государство не может не быть заинтересовано. Обеспечение безопасной деятельности - приоритетная задача для личности, общества и государства. Абсолютной безопасности не бывает. Всегда существует некоторый остаточный риск. Таким образом, под безопасностью понимается такой уровень опасности, с которым на данном этапе научного и экономического развития можно смириться. Безопасность- это приемлемый риск.

Алгоритм подготовки преподавателей на практических занятиях по дисциплине «ЧС техногенного характера и защита от них», условно сведен нами в три модуля.

Первый модуль используется как возможность развития умений: общения людей, имеющих различные цели в одной и той же ситуации; формировать и обосновывать свое отношение к этой ситуации; находить ответы на любые вопросы, находящиеся в ее области. Его реализация осуществляется с помощью интерактивных технологий, одной из которых является *ролевая игра «Нарушение правил техники безопасности»*.

Она состоит из трех этапов:

- подготовка к ролевой игре;
- разделение учебной группы на игровые команды по три человека в каждой;
- освоение участниками своих игровых ролей.

Роль бригадира рабочих телефонной станции (Б)

Инструкция: В вашем подчинении 12 человек. Вы посещаете места их работы, так как несете ответственность за безопасность людей. Компания оценивает вашу работу по показателям травматизма и приняла решение – нарушитель правил техники безопасности может быть уволен на три недели. Вы подъехали к месту работы рабочего, недалеко остановились и увидели, что он, находясь на столбе, только что пристегнул ремень безопасности. Очевидно, что до этого он работал без него. Стаж его работы 20 лет, имеет четверых детей в возрасте от 5 до 12 лет. Он хороший рабочий, но не зависим. Вы работаете бригадиром второй год, а в компании - 10 лет. Вы не очень осведомлены о прошлой его работе, но хотите сделать все, чтобы исправить его отношение к технике безопасности.

Роль рабочего (Р)

Инструкция: Проработал в компании 20 лет, уверен в своем профессионализме и в том, что не уступает бригадиру в знаниях. Считаете, что бригадир хорошо справляется с обязанностями, но слишком придирчив к рабочим. Вы сейчас на верхушке столба, ремень мешает, и вы его отстегнули, но прочно удерживаетесь. Трудность работы, плохие шины на вашем автомобиле, неудобный пояс, (Б) больше заинтересован в поимке нарушителей, а не в помощи рабочим - вот те факторы, по мнению (Р), которые способствуют несчастным

случаям. (Б) только подъехал, (Р) успел пристегнуть ремень. (Р) знает, что нарушителей могут уволить на три недели, но не может позволить себе быть уволенным. У него четверо детей и весь заработок уходит на содержание семьи. (Р) уверен, что (Б) не видел, как вы пристегнули ремень.

Роль наблюдателя (Н)

(Н) свидетель того, что (Б) застает (Р) в момент нарушения правил техники безопасности, или думает, что уличил его в этом.

(Н) должен отметить приятным или неприятным оказывается разговор, как ведет себя (Р) – признается, преуменьшает или преувеличивает ситуацию, говорит неправду; каким методом пользовался (Б), чтобы способствовать выполнению правил техники безопасности – отрицательная мотивация (страх перед наказанием, угроза наказания, обсуждение несчастных случаев), положительная мотивация (похвала (Р)) за хорошие показатели, просит помощи у (Р) в деле обучения технике безопасности и т.п.). Попытается ли (Б) определить - имело ли место нарушение правил или избежит этого. В своем решении (Н) указывает: был ли (Р) призван к порядку, предупрежден, поощрен; какой была реакция на случай (не заметил, проигнорировал), как относились друг к другу участники игры.

2. Процесс ролевой игры:

- после изучения ролей по команде преподавателя, (Б) приступает к интервью (Р), (Н) наблюдает за его ходом, не мешает, а фиксирует для себя необходимую информацию.

- по окончании работы играющих групп (Н) все докладывает преподавателю.

3. Сбор и обработка информации:

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

- под руководством преподавателя обсудить: может ли (Б) оказаться в затруднительном положении, если он только предупредил (Р), а не уволил его временно; каковы минусы следующей ситуации – вместо того, чтобы обсуждать возможный случай нарушения (Р), провести собрание всей бригады по технике безопасности.

Второй модуль реализуется для того, чтобы образовательная среда стала инструментом научения пониманию. Это достигается, в частности, тогда, когда она является средой разных смыслов. Это понимание приходит в результате работы с причинно-следственными моделями различных систем, постижению их внутренних взаимосвязей. Таким образом, по нашему мнению, оценка качества обучения не может и не должна основываться только на исследовании знаний. В таких условиях ценность «понимание» не приходящее для понимания обучающимися этого «тезиса».

Далее перед обучаемыми была поставлена задача: определить возможность последствия нарушения предприятием технологического процесса с использованием воды природного источника. Ответы обучающихся чаще всего были следующие – истощение природного источника; частичное или полное его загрязнение.

После участия в **ролевой игре «У озера»** (автор: профессор В. Ф. Комаров, Новосибирск, 1986 г.) в должности директора предприятия, практически у каждого обучающегося сложилось четкое понимание взаимосвязей между фактами: нарушение технологического процесса приведет также и к снижению доходов предприятия, уменьшению количества рабочих мест на нем, нанесению ущерба государству, опасности возникновения чрезвычайной ситуации экологического характера и т.п.

Реализация **третьего модуля** позволяет определиться в понимании сути алгоритма принятия руководителем решения. Прослеживание логики в последовательности этапов принятия управленческого решения раскрывает перед обучаемыми полную картину их взаимосвязи и зависимости (Игра «Алгоритм принятия управленческого решения») [4]. Это становится определенным базисом в дальнейшем для решения в игровом режиме ряда практических задач. Так, например, из всей совокупности интерактивных

технологий, для практики принятия безопасного решения, проводится экспериментальное упражнение по сложившейся обстановке: *«Принятие решения на осмотр объекта после взрыва» [3].*

Его цели:

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

Экспериментальное упражнение проводится поэтапно:

- групповое решение задачи;
- выбор независимых арбитров и докладчиков решения;
- а) доклад от групповых решений с их иллюстрацией;
- обсуждение и голосование арбитров по докладам;
- модификация ранее принятых решений задачи;
- б) доклад модифицированных решений с возможностью критики решений других групп;
- окончательное оценивание откорректированных решений арбитрами;
- обсуждение хода и результата занятия.

Кроме определения результативности принятых решений, следующие вопросы могут оказаться полезными для проведения итоговой дискуссии, чтобы соответствующим образом направить ход обсуждения.

- Выражали ли проигравшие неудовлетворенность решением арбитров или ходом процесса оценки вариантов решения?
- Ощущали ли арбитры давление своих групп, даже если оно не проявилось открыто?
- Не возникал ли у отдельных групп комплекс превосходства, когда они были убеждены, что их вариант являлся наиболее эффективным?
- Какова была реакция выигравших групп по сравнению с проигравшими?
- Не выделялись ли некоторые варианты, которые в ходе второго раунда голосования подвергались критическому разбору в большей степени, чем другие, получив в первом раунде наибольшее количество голосов, как будто конкуренты пытались устранить сильного оппонента?

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

- удовлетворенности субъектов образовательного процесса ходом, методами обучения и его результатами;
- параметрам, отражающим специфику построения конкретной образовательной и учебной программ;
- прагматической и методической ценности дисциплины для его участников.

Естественно, что удовлетворенность всех категорий участников является значимым фактором, при этом мы оцениваем ее как по сиюминутным, так и по отсроченным показателям:

- удовлетворенность на уровне личной самореализации («Я»);
- удовлетворенность на уровне группового комфорта деятельностью во время освоения дисциплины («Мы»);
- удовлетворенность перспективной результативностью («Дело»).

По каждому показателю обучающимися проводилась экспериментальная самооценка удовлетворенности практическими занятиями. Показательно, что почти для всех участников исследования самый высокий результат самооценки удовлетворенности был получен по показателю «Дело», то есть по

групповому показателю, что объясняется применяемыми интенсивными технологиями обучения, дающими возможность обучающимся полностью использовать потенциал межличностного общения, взаимодействия. Важно также отметить, что для достижения целей эффективности модульного обучения необходимо руководствоваться и характеристиками исходного состояния обучающегося: социально - культурные параметры, личные планы, мотивы, имеющаяся и необходимая подготовка.

Таким образом, модульный подход к обучению с использованием интерактивных технологий приводит программу по характеру к «контракту» учащегося и преподавателя, а цели обучения адресуются первому, которой и становится их непосредственным исполнителем.

Использованная литература:

1. Безопасность жизнедеятельности. Учеб. для ВУЗов. - 2-е изд., испр. и доп./ СВ. Белов, А.В. Ильницкая, А.Ф. Козяков и др.; под общ. ред. СВ. Белова.- М.: Высш. шк., 1999.
2. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Под общей ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Издание 3-ье - М.: Изд. центр «Академия», 2009.
3. От соперничества к сотрудничеству: Практическое руководство по активным методикам в экологическом образовании./ Пер. с англ. - М.: РХТУ им. Д.И. Менделеева, 1999.
4. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. Учебное пособие. Издание 4-ое. - СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2005.

Кашина Т. В.

Использование интерактивных технологий при обучении коллективному принятию решений

Управленческая деятельность неразрывно связана с принятием решений. Решение является итогом работы предприятия по тому или иному направлению. Именно от эффективности принимаемых решений зависит устойчивость компании на рынке, её рентабельность и конкурентоспособность. Развитие науки об управлении способствовало расширению знаний в области теории принятия решений. Были сформулированы основные этапы, методы и принципы разработки управленческих решений, знание которых относится к ключевым компетентностям успешного менеджера. Сегодня развитие данной теории также не стоит на месте: идет постоянный поиск новых эффективных форм и способов разработки решений.

Одним из наиболее приоритетных направлений является развитие коллективной формы принятия решений. Ученые и практики менеджмента выделяют неоспоримые преимущества данного способа, отмечая возможность многогранного анализа, учета мнений и опыта ключевых фигур предприятия, а также выбора наиболее продуктивного сценария действий в сложившейся рыночной ситуации [1]. Однако, несмотря на все преимущества, данный метод не внедряется повсеместно. Причиной этому служит отсутствие специально подготовленных кадров. Для принятия коллективного решения кроме управленческой компетентности и ориентированности в рыночной ситуации, достаточных для принятия единоличного решения, необходимы еще и презентационные навыки, готовность к командному взаимодействию, коммуникативная и интерактивная компетентности, а также знание специальных технологий и методов коллективного принятия решений. Из сказанного следует, что одной из основных задач современного бизнеса является разработка системы обучения, направленной на формирование ключевых компетентностей менеджера для принятия коллективного решения.

На сегодняшний день разработано множество тренингов и деловых игр, направленных на развитие необходимых компетентностей менеджера в области коллективного принятия решений. Например, в книге Орлова А.И. описывается следующая

ситуация [3]. В городе Загорье приближается большое общегородское событие – 500 лет со дня основания. В городе планируется проведение массовых мероприятий, которые кроме всего прочего призваны пополнить городскую казну за счет продажи сувенирной продукции и привлечения спонсоров. В ходе совещания организационного комитета необходимо решить: где проводить праздник на открытой площадке или в здании городского театра. Финансовый результат праздника во многом зависит от погоды. В хорошую, солнечную погоду большинство жителей города соберутся на праздник, а значит, и бюджет города значительно пополнится. С другой стороны, в дождливую погоду многие предпочтут остаться дома, и праздник не принесет желаемых результатов. Результат проведения праздника в здании театра также неоднозначен. В плохую погоду это, естественно, более выигрышный вариант, и проигрышный в хорошую погоду. Экономисты совместно с синоптиками подготовили следующий прогноз.

Погода	Выручка при проведении праздника на открытой площадке	Выручка при проведении праздника в здании театра
Солнечно (60%)	1000	750
Дождь (40%)	200	500

Автор книги приводит рассуждения четырех членов организационного комитета по данному вопросу:

Оптимистический подход: дожди в Загорье идут очень редко, поэтому надо проводить праздник под открытым небом и получить максимальную прибыль.

Пессимистический подход: вероятность осадков существует, поэтому праздник стоит провести в здании театра.

Мнение специалиста по теории вероятности, который учел возможность и хорошей, и плохой погоды и пришел к выводу, что проводить праздник на открытой площадке более выгодно.

Специалист в области экономики строит свои выводы на теории упущенной выгоды и приходит к заключению, что праздник целесообразнее проводить в здании театра.

В итоге, организационный комитет принимает решение путем голосования.

В представленном виде данную ситуацию можно использовать в качестве кейса, целью которого является анализ процесса выработки решения и его эффективности. Перед участниками учебного процесса можно поставить различные задачи: проанализировать наличие различных этапов процесса коллективного принятия решения, оценить эффективность принятого решения, предложить свою стратегию выработки решения и другие в зависимости от цели занятия.

Данную ситуацию можно трансформировать для проведения деловой игры. Цели игры могут быть различные, например, отработка коммуникативных навыков, столь необходимых для коллективного принятия решений, навыков презентации и командного взаимодействия. Для этого участники игры получают всю необходимую информацию, которую необходимо оценить и на основе которой принять решение. Участники должны будут совместно выработать стратегию оценки информации и принятия решения, что будет способствовать развитию навыков командного взаимодействия. Необходимость представить свое мнение и свою модель решения заставит совершенствовать презентационные навыки. Задачу можно усложнить за счет распределения различных ролей внутри команды – «скандалист», «оптимист», «пессимист» и так далее.

С другой стороны, данную ситуацию можно использовать для закрепления знаний о различных этапах принятия управленческого решения (постановка проблемы, сбор информации, разработка и выбор альтернатив). В данном варианте игру наиболее предпочтительно проводить в несколько этапов. В начале предоставить участникам игрового процесса общую информацию о необходимости проведения праздника и поставить перед ними задачу принять коллективное управленческое решение по данному вопросу, согласно этапам разработки решения. Иначе говоря, в ходе первого круга обсуждения участникам деловой игры придется конкретизировать поставленную перед

ними цель, разбить её на подцели и сформировать требования к информации, которая им будет необходима для принятия решения. Затем ведущий предоставляет им дополнительную информацию согласно запросу. В ходе следующего круга обсуждения участники игры должны проанализировать полученную информацию и принять решение или скорректировать свой запрос на дополнительную информацию.

Данную деловую игру можно сфокусировать и на техниках сбора и оценки информации, отработать методы построения диаграммы Исикавы или Паретто, ABC анализа и так далее, предложив участникам игры проанализировать имеющуюся у них информацию с помощью данных методик.

«Загорье» можно использовать и в качестве «финального аккорда» - игры аттестации, подводющей итог курсу обучения коллективному принятию решений. Иначе говоря, участники должны будут пройти все этапы выработки решения от постановки задач до оценки эффективности и в итоге предоставить детально проработанный проект праздника. В таком виде «Загорье» превратится в многочасовую игру, которая позволит преподавателю оценить качество полученных студентами знаний и провести диагностику «слабых» места, на которых необходимо сконцентрировать дальнейшее обучение.

Подводя итог, можно сказать, что при обучении столь многоплановой системе как коллективное принятие решений каждую ситуацию можно использовать для проведения различных интерактивных технологий: кейс - стадии, ролевые игры, тренинги и так далее - и для отработки различных навыков и компетентностей – коммуникативные навыки, навыки презентации, знание этапов процесса коллективного принятия решений [4].

Обучение коллективному принятию решений предполагает освоение большого количества теоретических знаний (методик и технологий сбора и оценки информации, разработки и выбора альтернатив), а также формирование различных компетентностей и навыков. Иначе говоря, научить коллективному принятию решений можно только в ходе целого курса обучения, сочетающего в себе как лекционные занятия, так и интерактивные технологии, направленные на закрепление полученных знаний и формирование необходимых компетентностей.

Список использованной литературы и интернет источники:

Башкатова Ю.И. Управленческие решения. – М.:ММИЭИФП, 2003

Лукичева Л.И., Егорычев Д.Н. Управленческие решения. – М.: Омега-Л, 2008

Орлов А.И. Менеджмент. – М.:Знание, 1999

Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала. – СПб.: Общество «ЗНАНИЕ», 2003

www.aup.ru

www.wikipedia.org

Александрова В.

Использование интерактивных технологий для развития презентационных навыков магистров

Магистр менеджмента - это высококвалифицированный специалист, который должен быть подготовлен к эффективной профессиональной научно-исследовательской, педагогической и аналитической деятельности в области управления организациями различной формы собственности и в функциональных областях менеджмента, таких как управление человеческими ресурсами, маркетинг, логистика и др.

Магистерская программа на факультете управления включает шесть направлений: Управление персоналом в социальной сфере, Гостиничный и туристический бизнес, Государственное и муниципальное управление, Международный бизнес, Менеджмент в образовании, Менеджмент в социальной сфере. Учебный процесс осуществляется на основе блочно-модульной системы в течение 10 учебных блоков, каждый из которых завершается экзаменационной сессией. На первом курсе магистратуры предусматривается научно-исследовательская практика, на втором курсе – научно-педагогическая практика. В конце обучения

магистрантам предстоит защита магистерской диссертации.

Выпускники магистерской программы становятся специалистами, способными самостоятельно вести практическую, научную и педагогическую деятельность, выполнять аналитическую и экспертную работу в российских и международных организациях, промышленных компаниях и проектах. Образовательные магистерские программы, предназначенные для подготовки специалистов в своей области, обеспечивают владение следующими компетенциями:

- применять знания, умения и навыки в профессиональной деятельности и постоянно пополнять их;
- квалифицированно решать практические проблемы менеджмента в различных сферах;
- анализировать сильные и слабые стороны организаций;
- использовать современные инструменты планирования, организации, оптимизации управленческой деятельности.

Для того чтобы эффективно продемонстрировать навыки, полученные в процессе обучения, для защиты магистерской диссертации, студенту необходимо обладать еще одной, не менее важной компетенцией – умением грамотно организовать свое выступление. На современном языке это называется - успешное *владение презентационными навыками*. Специалисты под *презентацией* обычно понимают: “... короткое монологическое высказывание одного человека (или нескольких) перед группой людей, в котором заключается знакомство и описание определенного предмета или явления”. В независимости от того, защищаете ли Вы дипломную работу, проходите собеседование, предлагаете ли свои консалтинговые услуги процветающим клиентам либо пытаетесь убедить босса в том, что вы заслужили повышения, необходимо:

- иметь уверенность в себе;
- грамотно оценить аудиторию;
- продумать свой внешний вид;
- поработать над своей речью и невербальными сигналами;
- спланировать использование визуальных средств;
- записать основные моменты, на которых необходимо остановиться.

По мнению И. Алешиной подготовка и проведение презентации включает следующие этапы:

1 этап: определение цели.

2 этап: оценка будущей аудитории, здесь следует учитывать ценности, потребности и возможные ограничения будущих слушателей.

3 этап: генерирование идеи презентации и ее концептуализации. С этой целью можно использовать прием переформулирования:

- а) перечислить характеристики представляемой информации;
- б) переформулировать их в преимущества, а затем в интересы слушателей, которые будут удовлетворены за счет сотрудничества с вами.

4 этап: определение места, сроков проведения, состава участников, составление примерной сметы расходов.

5 этап: подготовка раздаточных и иллюстрационных материалов, которые должны выполнять следующие функции:

- подтверждать важную для вашей идеи информацию;
- подводить промежуточные итоги;
- предоставлять поддерживающую информацию, сопровождающую визуальные материалы.

6 этап: разработка сценария, который включает: открытие презентации, вступление, основную часть, обзор и заключение.

Как свидетельствуют специалисты, открытие презентации обычно служит достижению нескольких важных целей:

- а) представиться;
- б) привлечь внимание аудитории;
- с) донести основополагающую информацию о предмете презентации.

В практике предпринимательства, бизнеса и менеджмента существуют различные

семинары, тренинги и упражнения на развитие ораторского мастерства и навыков проведения эффективных презентаций. Цели у этих занятий различные:

- развить и совершенствовать навыки презентации и публичных выступлений
- научить эффективным, актуальным техникам презентации, повысить эффективность презентации компании, развить свое ораторское мастерство
- справиться со страхом публичных выступлений
- правильно рассчитать время выступления и вложиться в запланированные рамки
- заинтересовать аудиторию при сравнительно «скучной» информации
- удержать внимание аудитории
- ответить на каверзные вопросы
- повысить личную уверенность и профессионализм
- приобрести практические навыки самостоятельной подготовки личных презентаций
- научиться снимать напряжение и стресс как до, так и после презентации.

Рассмотрим некоторые практические ситуации и упражнения, помогающие развить презентационные навыки.

«Презентации»

Цель: научиться готовить и выступать с коммуникативной презентацией, используя убеждающую модель взаимодействия.

Разбить группу на две части (по 5-7 человек): «сторонники» и «противники» для обсуждения вопроса, например: «Использования и создания ресурсов Интернета с правовых позиций». Представители каждой группы должны выступать поочередно, обратиться к участникам, убедительно изложить свою позицию, стараться привлечь слушателей на свою сторону. После окончания всех выступлений участники пишут, какие выступающие произвели наиболее сильное убеждающее воздействие, какие понравились своей манерой поведения и речи, участники выделяют также наиболее удачные выступления. Далее, в ходе межгрупповой дискуссии, проанализировать контакт с аудиторией, выразительность речи, убедительность выступлений, отношение к предмету (положительное, отрицательное), отношение к аудитории (закрытое – открытое). По результатам проведения и анализа презентаций разработать «Памятку презентатору» (основные правила организации убеждающего выступления) и затем, обсудив варианты, выработать совместную «Памятку».

Упражнение: «Пересмотр своего имиджа»

Эта анкета дает возможность обстоятельно посмотреть на себя и честно признать, какие аспекты вашего имиджа мешают вам в профессиональной карьере. Оцените себя.

<i>Компонент имиджа</i>	<i>Недостаточный</i>	<i>Средний</i>	<i>Сверх нормы</i>	<i>Исключительный</i>
Данные голоса				
Коммуникабельность (письменная и устная)				
Умение преподнести себя				
Умение вести себя в обществе				
Этикет сервировки				
Искусство контакта взглядом				
Подача руки				
Осанка				
Физические данные				
Ухоженность (волосы, кожа...)				
Умение одеваться (индивидуальный стиль)				
Деликатные манеры («воспитанность»)				

За каждый компонент, оцененный как «исключительный», засчитывается 3 очка, за каждый «сверх нормы» - 2 очка, за каждый «средний» - 1 очко. За оценку «недостаточный» вы не получаете ни одного очка.

Подсчёт результатов.

Если вы получили менее 8 очков, ваш имидж губит вас.

Если от 9 до 12, вы – уважаемая госпожа (ин) "Посредственность», которая (ый), пусть многого и не напортит, но для людей, рассчитывающих на вашу карьеру, вы набрали ничтожно мало очков.

Если вы приписали себе от 13 до 24 очков, ваше будущее вполне многообещающее, но имидж неровен.

Если вы набрали 25-36 очков, ваш имидж вполне состоятелен, и нет сомнений, что вы поработали над собой.

Таким образом, студенты – магистранты, выполнив эти и многие другие интерактивные упражнения, задания и тесты, описанные в специальной литературе, смогут существенно развить навыки формирования личного имиджа, в свою очередь, позитивно влияющие на презентационный успех. Презентационная компетентность развивается и формируется, как показывает практика, достаточно долго, но зато будет служить деловому человеку всю профессиональную жизнь. Безусловно, магистру, заканчивающему обучение, именно презентационные умения и навыки помогут найти интересную работу и позитивно выделяться среди идентичных специалистов, демонстрируя высокую конкурентоспособность.

Использованная литература и интернет источники:

1. А.П. Панфилова Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: Учебное пособие.- 4-е издание – СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2005.
2. А. П. Панфилова Имидж делового человека: Учебное пособие. – СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2007.
3. <http://fsm.rgsu.net/index/kafs/gosypr/spec/mened/mag/>
4. <http://herzen.spb.ru/abiturients/edu/manag/>

Эмануэль Т.С.

Интерактивные технологии обучения для сохранения и укрепления здоровья школьников (на примере творческо-образовательного фестиваля)

Сегодня понятие качества образования связано с созданием в образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.». Для повышения качества общего образования в Концепции, наряду с другими мероприятиями, предлагается оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки и создание в образовательных учреждениях условий в том числе, за счет использования эффективных методов обучения.

Как видно, новый федеральный образовательный стандарт ввел принципиально иные требования к организации учебного процесса в общеобразовательном учреждении. Одним из инновационных для школ Санкт-Петербурга предписаний явилась обязательная здоровьесберегающая компонента процесса обучения. Примечательно, что здоровье рассматривается в единстве его соматической, психологической, социальной, творческой, интеллектуальной и нравственной составляющих. Все вышесказанное формирует необходимость комплексного и системного подхода к вопросам укрепления и сохранения здоровья школьников и оценки применяемых педагогических технологий с точки зрения их влияния на состояние здоровья учеников.

Надо отметить, что в наиболее общем плане под здоровьесберегающей технологией подразумевается построение последовательности факторов, предупреждающих разрушение здоровья при одновременном создании системы благоприятных для здоровья условий.

Интерактивные технологии по праву можно считать технологиями педагогики здоровьесбережения на основании следующих признаков: обеспечение погружения

учащегося в процесс обучения, активную роль ученика, возможность учета биоресурса, а также возрастных особенностей школьника и коррекции применяемых методов на основании полученных данных, повышение уровня мотивации учеников к обучению и др.

В рамках применения педагогических здоровьесберегающих технологий был разработан и реализован проект организации школьных творческо-образовательных фестивалей. Основная идея подобных мероприятий – комплексное развитие школьников посредством активного вовлечения ученика в процесс обучения.

Общая схема фестивалей заключается в организации деятельности тематических секций (станций), каждая из которых имеет своей целью в интерактивной форме не только предоставить школьникам знания, но также сформировать и отработать на практике умения и навыки. Примечательно, что подобные секции являются уменьшенным вариантом технологии творческих мастерских, направленных на решение той или иной задачи. Рассмотрим использование интерактивных технологий применительно к каждому этапу реализации проекта.

На подготовительном этапе в наибольшей степени интерактивные технологии обучения получили свое применение в процессе генерирования идей. Так, при помощи *метода мозгового штурма* командой организаторов была выбрана общая идея мероприятия (путешествие школьников на планету Саногенез – планету здоровья), а также название фестиваля («РазБеГ – Развитие Без Границ»). Посредством морфологического анализа была разработана сказочная легенда в русле выбранной концепции. По итогам применения метода фокальных объектов были предложены тематики отдельных секций.

В рамках организационного этапа состоялось обучение команды ведущих секций, основу которых составила технология «тренинг». Так, помимо некоторых предметных занятий, были проведены тренинги творческого мышления, командообразования, коммуникативных навыков и др., участники также получили возможность отработать основные технологии интерактивного обучения для их последующего применения на секциях.

Этап реализации заключался в непосредственной организации фестиваля, успешном функционировании секций и проведении обучения школьников. На основании положений образовательного стандарта, были заявлены следующие уровни результатов: предметный, метапредметный и личностный. Таким образом, проект был нацелен на развитие учеников как в рамках заданной и смежных тематик, так и непосредственно как личностей. Это во многом обусловило характер применяемых технологий.

Так, к примеру, секция «Литературные игры» подразумевала проведение ролевых игр и упражнений, посредством которых закреплялись полученные предметные знания. На секции «видео-мастер-класс» ученики снимали и монтировали видеоролики в рамках заданной учебной тематики, сюжеты которых разработали по технологии «Бином фантазии». Секция «Основы здоровьесбережения» объединила в себе интерактивную лекцию по вопросам здоровья и тренинги. На секции «Викторины» учащиеся использовали метод инцидента для получения информации и принятия решения относительно ответов на вопросы. Краеугольный камень секции «Интеллектуальные решения» составил метод анализа ситуаций «кейс-стади».

Таким образом, все секции фестиваля, в числе которых находятся и вышеперечисленные, обеспечили вовлечение каждого школьника в процесс обучения и оказали влияние на различные составляющие понятия здоровья. Так, ролевые игры воздействовали, в основном, на социальное и психологическое здоровье учеников; метод инцидента обеспечил развитие интеллектуального аспекта здоровья; в свою очередь, метод фокальных объектов активизировал творческое состояние и т.д.

Немаловажно также отметить, что помимо «предметных» знаний и навыков, ученики получили возможность отработать такие универсальные компетенции, как умение работать в команде, принятие решения коллегиальным способом, эффективные коммуникации и др. На аналитическом этапе посредством применения кейс-технологии

были подведены итоги. После чего при помощи метода мозгового штурма сформированы основные направления развития проекта.

Таким образом, интерактивные технологии в той или иной степени применялись на каждом этапе реализации проекта и способствовали здоровьесбережению школьников.

Филатова Т.

Тренинг «Активное слушание» как инструмент повышения конкурентоспособности современного человека

Гнев, злоба, агрессия – самые неприятные и разрушительные эмоции. Они нарушают психику и здоровье человека, его взаимоотношения с другими людьми. Порождают негативное поведение, конфликты, а порой даже войны. У каждого человека, как известно, есть определенные потребности: в любви, свободе, внимании, независимости, успехе и другие. Любая неудовлетворенная потребность приводит к страданию, которое в свою очередь провоцирует разрушительные чувства.

Выигрывает, несомненно, тот, кто умеет управлять этими чувствами или владеет техниками снижения негативных эмоций своих и оппонента. Для этого, порой достаточно внимательно выслушать человека, проявить интерес к тому, что он говорит, дать понять, что вы понимаете и принимаете его точку зрения. Сказанное свидетельствует, что в наше бурное, конфликтное время умение слушать является мощным рычагом для завоевания авторитета, достижения поставленных целей, а также неотъемлемым профессиональным требованием к специалистам по управлению персоналом, торговым агентам, менеджерам любого уровня.

Однако всегда ли мы слышим собеседника? Результаты многочисленных исследований свидетельствуют, что не более 10% людей обладают умением выслушать оппонента. Исходя из вышесказанного, очевидно, что искусству слушать необходимо учиться, например, с помощью специально разработанных тренингов.

Приведенный ниже **тренинг «Активное слушание»** был адаптирован автором как инструмент повышения конкурентоспособности современного человека, обладающего способностью избегать конфликтных столкновений, связанных с эмоциональной напряженностью; умеющим успешно проводить переговоры; мотивировать; заслуживать авторитет.

Описание тренинга «Активное слушание».

Цель тренинга: освоить технику «Активное слушание».

Порядок выполнения и инструкция организатору: для проведения тренинга необходимо создать 1-3 команды по 5-7 человек. Для того чтобы команда начала взаимодействовать, целесообразно сначала провести погружение в совместную деятельность, а затем выполнить групповое упражнение и закончить результаты его анализа межгрупповой дискуссией.

Задание для погружения: исходя из личного опыта каждого, дайте определение понятию «активное слушание», определите, чем оно отличается от простого слушания.

Для выполнения основной части тренингового упражнения организатор проводит небольшую мини-лекцию и дискуссию на заданную тему.

«Активное слушание» отличается от обычного слушания тем, что мы вникаем в проблему говорящего, сопереживаем и даем ему об этом знать, используя механизм обратной связи. Активно слушать собеседника²⁰ – значит, «возвращать» ему в беседе то, что он Вам поведал, при этом обозначив его чувство. Для этого необходимо повторить сказанное им слово, или фразу, или парафраз (тот же смысл другими словами) или сделать резюме (если он говорит долго).

Правила активного слушания:

²⁰ Ю.Б. Гиппенрайтер «Общаться с ребенком. Как?» М.АСТ: Астрель, 2008

- Озвучивать чувство говорящего.
- Повторять с утвердительной, а не вопросительной интонацией.
- После ответа держать паузу.
- Невербально подстраиваться, т.е. повторять позу, мимику, жесты, интонации, громкость и темп голоса, движение глаз, головы собеседника. Быть на уровне его глаз.
- Воспроизводить ключевые слова говорящего, его образные выражения.
- Не начинать слушать, если нет времени,
- Не расспрашивать.
- Не давать советов.

Одним из наиболее важных моментов активного слушания является момент обратной связи²¹. Можно выделить два вида обратной связи: отражение информации и отражение чувств говорящего.

Например, ваш коллега по работе находится в негативном эмоциональном состоянии: «Сегодня утром я опаздываю на работу, сажусь в машину и оказывается бак пустой! Домочадцы все истратили и не позаботились заправиться!». Для того, что бы понизить эмоциональное напряжение партнера, вы отражаете его чувство и говорите: «Ты был очень зол, и до сих пор переживаешь...». Эта фраза очень удачна, она показывает, что вы настроились на его эмоциональную волну, слышите и принимаете его огорчение. Она позволяет понизить эмоциональное напряжение, развивает тему, и собеседник сам приходит к конструктивному решению.

Таким образом, метод активного слушания используется для работы с эмоциональным состоянием (для понижения напряженности) сотрудников, коллег по работе для перевода в состояние поиска конструктивных решений, для установления высокого уровня доверия.

Упражнение для групповой работы

Ситуация: Вы руководитель отдела продаж. Среди ваших подчиненных часто возникают конфликтные ситуации.

Инструкция: Перед вами таблица, в которой нужно сначала заполнить по каждой ситуации графу «чувства говорящего», а потом для каждой ситуации – вашу фразу в стиле активного слушания. Помните, что в этой фразе Вам необходимо упомянуть чувство собеседника.

Ситуация	Чувство собеседника	Ваш ответ (в стиле активного слушания)
1. Получил сегодня отчет, все команды не выполнили план!		
2. Куда смотрит руководство: разве можно терпеть такой беспредел с назначением бонусов и изменениях в зарплатах.		
3. На собрании директор опять затыкал мне рот: пора отсюда уходить		
4. (Один из ваших подчиненных Вам): «Знаете, атмосфера в нашем отделе очень напряженная! Надо, что-то делать!»		
5. «Знаете, мне предложили новую должность в другом отделе и зарплату почти вдвое больше!»		
6. У нас в регионе появился очень сильный конкурент. Надо что-то		

²¹ Обратная связь – искреннее предъявление информации о своем отношении к другому человеку; обратное воздействие результатов функционирования какой-либо системы (объекта). А.П. Панфилова. Игротехнический менеджмент. - СПбИВЭСЭП, 2003 г.

предпринять!		
--------------	--	--

Заключение:

Проведите дискуссию по итогам работы в командах. Обсудите разработанные в командах фразы и данный метод в целом. В каждой команде создайте «Памятку» по использованию метода активного слушания.

Организатор тренинга подводит итоги и, устанавливает обратную связь с помощью вопросов. Закрепляет проигранный материал.

Таким образом, использование техники активного слушания позволит поднять уровень продаж в торговле, увеличить объемы заказов, завоевать новые ниши на рынке товаров и услуг, повысит конкурентоспособность обучаемого. Кроме того, данная техника позволяет поддерживать положительные, основанные на доверии и понимании, отношения с членами семьи, коллегами по работе и с друзьями. При неоднократном повторении подобного тренинга человеку удастся справиться с эмоциональной напряженностью, предотвратить возникновение такой причины конфликта как психологический феномен обиды и зависти.

Использованная литература:

А.П. Панфилова «Игротехнический менеджмент» - СПб. ИВЭСЭП, Знание, 2003.
Ю.Б. Гиппенрайтер «Общаться с ребенком. Как?» М. АСТ: Астрель, 2008.

Цыганов А.В.

Мультимедийная поддержка курса основы безопасности жизнедеятельности в школе

Сегодня современный учитель должен не только обладать знаниями в области информационных и коммуникационных технологий, что входит в содержание курсов информатики, изучаемых в педагогических вузах, но и быть специалистом по применению новых технологий в своей профессиональной деятельности в школе [1].

Возможности новых информационных технологий позволяют развить идеи Л.С. Выготского и В.А. Извозчикова, которые подразумевают наличие обратных связей в обучении, педагогику сотрудничества, межпредметные связи, активизацию познавательной деятельности, способности к творчеству, как преподавателя, так и обучающегося [5,6].

Основными принципами НИТ являются:

- интерактивный (диалоговый) режим работы с компьютером;
- интегрированность (стыковка, взаимосвязь) с другими программными продуктами;
- гибкость процесса изменения, как исходных данных, так и постановок задач.

Всеми этими свойствами обладают и *мультимедийные технологии*, постепенно внедряющиеся в российский образовательный процесс. Если структурировать информацию, с которой может работать ММТ, то можно сказать, что мультимедиа - синтез трех стихий; информации цифрового характера (тексты, графика, анимация), аналоговой информации визуального отображения (видео, фотографии, картины и пр.) и аналоговой информации (речь, музыка, другие звуки). Совокупный конечный результат использования ММТ в образовательном процессе имеет сложную структуру и представляет собой решение триединой задачи [4]:

- максимальное удовлетворение информационных потребностей у участников образовательного процесса (преподаватель, студент);
- повышение качества профессиональных знаний, умений, навыков;
- активизация познавательной деятельности, способности к творчеству, формированию и развитию проективных умений и соответственно, проективного мышления, как у студента, так и у преподавателя.

Рассмотреть некоторые аспекты обучения с применением мультимедийных средств можно на примере разработки комплекса мультимедиа, который представляет собой - мультимедийную справочно-информационную систему, т.е. - собрание текстовой (дидактической) информации, графических изображений, видеороликов и звуковых клипов, посвященных школьному курсу ОБЖ.

За основу разработок систем был выбран язык HTML (язык разметки гипертекста), который определяет порядок применения специальных меток, тегов, которые в свою очередь задают гипертекстовые ссылки и размещение объектов на странице. В качестве просмотра создаваемых систем используется программа «Publischer» с расширением «pub.».

При разработке систем была выбрана нелинейная структура их построения, т.е. каждая страница системы может содержать ссылки на множество других страниц каким-то образом связанных с данной. Это очень удобно, так как разрабатываемые системы состоят из большого числа независимых фрагментов, каждый из которых интересен сам по себе; многие фрагменты систем тесно связаны друг с другом и пользователь может сам выделять последующие цепочки страниц, представляющие для него интерес.

С целью определения эффективности разработанного мультимедийного комплекса была проведена его апробация в средней общеобразовательной школе (11 «А» и 11 «Б» классы) по средствам педагогического эксперимента. Для этого были определены следующие этапы.

1. Формулирование темы, цели, объекта, предмета и проблемы экспериментального педагогического исследования.

Тема: Экспериментальное исследование качества усвояемости учебного материала до и после применения мультимедийной поддержки.

Проблема: Возможность улучшения качества усвоения информации с использованием комплекса мультимедиа поддержки.

Цель: Определить качество усвоения учебного материала до и после применения мультимедиа комплекса.

Объект: Учащиеся 11 классов средней школы г. С-Петербурга.

Предмет: Познавательные процессы учащихся.

2. Выбор методов измерения.

- контрольное тестирование по изученному материалу на персональном компьютере, письменная самостоятельная работа.

3. План проведения педагогического эксперимента.

3.1. Предварительный этап: подбор теоретической базы для проведения урока – лекции (без мультимедиа поддержки), подготовка ТСО (компьютеров) к проведению урока (с мультимедиа поддержкой).

3.2. Собственно экспериментальный: - проведение урока без применения мультимедиа комплекса; - проведение урока с применением мультимедиа комплекса.

3.3. Статическая обработка экспериментальных данных и интерпретация полученных результатов: - статистический анализ результатов, - интерпретация результатов эксперимента и составление отчета.

3.4. Описание методики проведения эксперимента: - материально – техническое обеспечение (компьютерный класс, состоящий из 15 компьютеров, проектор, доска, лазерная указка, мел, раздаточный материал – тесты), - условия проведения: лабораторные (педагогический эксперимент проводился в обычном и компьютерном классе), - участники педагогического эксперимента: 51 человек, в возрасте 17-18 лет.

3.5. На I этапе:

- с применение комплекса мультимедиа:

учащиеся 11 «А» и «Б» классов были поделены на две группы (по 13-14 человек, так – чтобы, каждый сидел за одним компьютером) с каждой из которых проводилось занятие в

компьютерном классе по дисциплине ОБЖ; б) без применения комплекса мультимедиа: у учащихся 11 «А» и «Б» классов был обычный урок по ОБЖ.

На II этапе:

- с применение комплекса мультимедиа:

рассказывая учебный материал, учитель закрепляет его (находясь за отдельным ПК) визуально по средствам мультимедиа (аудио ряд, видеоролики, фото, анимации и т. д.). Каждый учащийся имеет возможность просмотреть подробнее весь изучаемый материал на компьютере, исходя из своих особенностей восприятия информации, т.е. если что-то его заинтересовало или непонятно, он может легко вернуться к нужному моменту и т. д.;

- без применения комплекса мультимедиа:

учитель в виде лекции излагает учебный материал под запись.

На III этапе: Контроль усвоения программы урока проходил в равных для групп условиях. Критерии оценки были следующие:

10 правильных ответов – 5 баллов.

9 - 8 правильных ответов – 4 балла.

7 – 6 правильных ответов – 3 балла.

6 и меньше правильных ответов – 2 балла;

- с применение комплекса мультимедиа:

контроль качества усвоения изученного учебного материала на уроке путем тестирования на компьютере;

- без применения комплекса мультимедиа:

Контроль качества усвоения изученного учебного материала на уроке, путем проведения проверочной письменной работы.

На IV этапе:

- с применением комплекса мультимедиа:

подсчет результатов тестирования в (%) и вывод их в диаграммы;

- без применения комплекса мультимедиа:

подсчет результатов оценок в (%) и вывод их в диаграммы.

3.6. Контроль учащихся по пройденному уроку с применением комплекса мультимедиа путем тестирования выявил следующее:

- в 11 «А» классе больше половины группы - 87% усвоили изученный материал, 11% - удовлетворительно усвоили учебный материал и всего лишь 2% не усвоили программу урока.

- в 11 «Б» классе усвоило программу урока 78%, 20% - удовлетворительно усвоили и 2% не поняли, о чем была речь на уроке.

Можно сделать выводы, что усвояемость материала наглядным методом намного выше и качественнее, нежели просто стандартный традиционный урок. Если сравнить впечатления самих учащихся и их ответы до и после применения мультимедиа средства, то результат очевиден. По сравнению с предыдущим уроком, где просто в устной форме в виде лекции излагался материал по той же тематике, результатом проверки стало следующее:

- в 11 «А» классе 35% поняли, о чем идет речь, 60% просто записывали, многое из этого не понимая, и 5% вообще не поняли, или им было не интересно это вообще.

- в 11 «Б» классе 25% усвоили материал урока, 65% удовлетворительно усвоили учебный материал и 10% не усвоили тему урока.

IV. Результаты апробации и выводы по педагогическому эксперименту.

До проведения урока по средствам мультимедиа усвояемость материала в 11 «А» классе составляла 35%, после проведения урока 89%, в 11 «Б» классе до 30% после 78% .

Подводя итоги можно сказать, что в учебном процессе надо делать упор на проведение уроков наглядными методами и в большей степени по средствам новых информационных технологий. Как показала практика, мультимедийные технические средства могут разнообразить и преобразить учебный процесс, что в свою очередь позволяет существенно повысить коэффициент восприятия и усвояемости учебного материала учащимися, а отсюда, как результат будут знания так необходимые в нашей жизни.

Использованная литература:

1. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. «Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования». Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1998.
2. Программа информатизации образования в Российской Федерации на 2008—2010 г. М, 2008.
3. Ваграменко Я.А., Уваров А.Ю., Королев В.А. и др. «Анализ и прогноз развития информатизации образования в системе Минобрнауки России» /Аналитический отчет.- М.: ИНИНФО, 1999.
4. Педагогическая информатика. — М.: ИИНФО, 2002. — №2.
5. Выготский Л.С. «Педагогическая психология» - М.: Педагогика, 1991.
6. Извозчиков В.А. «Новые информационные технологии обучения», - СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1991.

Долматова Л.А.

Игровые технологии в обучении чтению

В обществе преобладает, хотя и не осознаётся, точка зрения, согласно которой чтение – занятие почти естественное (вроде как еда или питьё) и в силу этого не предполагающее развития и совершенствования. Детей, конечно, надо учить читать – и для этого есть школа и учителя, ну а дальше чтение – личное, почти интимное дело каждого. Можно и нужно говорить о чтении, разном по глубине взаимодействия читателя с книгой; о чтении целевом и свободном, текстуальном и контекстуальном и т.д. Все подобные различия группируются и переплетаются нередко причудливым образом, выстраивая многомерное пространство выбора, пространство свободы читателя. Дело за малым – вооружить его навигатором для ориентации в этом пространстве, а очередная проблема в том, что пространство это мало изучено.

Но творческое чтение – это не только путь к книге, но и путь к духовному развитию самого ребенка, к обогащению его внутреннего мира, оно создает основу для развития творческой личности в целом. Творчество и чтение – два крыла человеческой души. На одном крыле высоко не подняться: они необходимы друг другу. Игровые методы в привлечении внимания ребенка к книге, в воспитании качественного чтения, правильного, творческого восприятия текстов и оформления книг – очень важны.

Чтение – дело отнюдь не только личное. Оно имеет большое общественное значение: с тем, как читает ребенок, связаны его способности, возможности его социализации, выполнение общественно важных и необходимых дел, в том числе, и решение «горящих» проблем, возможности ответов на вызовы современной жизни.

Интеллект, как основа личности, важнейшая составляющая сознания. Основы интеллекта закладываются в дошкольном и школьном возрасте. Учить читать (складывать буквы в слова) в школе необходимо, но недостаточно: нужно ещё учить чтению, творческому, равнодушному, сопереживающему и осмысленному отношению к прочитанному. Есть большое количество самых разных техник и приёмов чтения, позволяющих учить чтению. Необходимо целенаправленно развивать способности к образному восприятию при чтении, умению квантовать текст, выделяя определенные смысловые блоки, как активный и креативный процесс и помогающий наработке навыков критического мышления. Люди, не умеющие читать, не способны к интеллектуальной деятельности, а творческому чтению у нас не учат ни в школе, ни в вузах, так уж сложилось: литература, русский язык и чтение – это всё разные предметы.

Как свидетельствуют специалисты, целесообразно применять игровые методы в обучении чтению, так как они позволяют учитывать индивидуальные различия, когнитивные особенности учащихся и дошкольников; помогают им структурировать получаемую информацию и проводить свою исследовательскую деятельность.

В связи со сказанным, представляет интерес опыт американских специалистов, предлагающих модели, основанные, в значительной степени, на *методе открытий*

(inquiry method), полагающемся на внутреннюю мотивацию и предполагающий у ребенка естественное желание самому узнавать об окружающем мире. Одной из характерных особенностей этих методов является то, что учащиеся «конструируют» собственное знание, основываясь на вопросах, поднимающихся из их жизненного опыта. Структура таких моделей часто представляет собой цепочку (постановка вопроса – поиск решений – создание нового знания – обсуждение открытий или опыта – размышление над новым знанием), в которых каждый шаг ведет к следующему и к постановке новых вопросов.

«Хороший вопрос» – это тот, который допускает достаточно большое пространство возможных альтернатив. Петербургский психолог В. М. Снетков описывает коммуникативное значение вопросов как «совокупность возможных альтернатив ответов, допускаемых этим вопросом». Следовательно, любое назначение вопроса сводится к снижению некоторой неопределенности, к разрешению некоторой проблемы.

Одной из целей внедрения таких методов является стимулирование и развитие познавательной активности дошкольников и школьников.

Школьникам особенно важно научиться извлекать информацию из текста и осмысливать ее критически. Ведь именно с информацией им в основном придется иметь дело в старших классах, в вузах и в профессиональном общении. А поэтому уже в начальной школе с детьми следует регулярно заниматься чтением разнообразных познавательных текстов. Эти тексты способствуют пробуждению у школьников любопытства, углубляют их понимание предмета и расширяют кругозор. Если грамотно подобрать информационный текст и умело выстроить обучение на его основе, у детей просыпается природный интерес к окружающему миру, на основе которого можно успешно развивать мыслительные и читательские навыки. Учителя в начальных классах не уделяют чтению информационных текстов должного внимания. По данным Н.К. Дьюк, в США учителя младших классов до сих пор отдают предпочтение художественной литературе (Duke, 2000). И это несмотря на то, что некоторые дети, особенно мальчики, явно предпочитают научно-популярную литературу художественной. Для этих учеников двери в мир грамотности способен открыть именно информационный текст. Кроме того, если дети лишены возможности читать познавательные материалы, это чревато тем, что они окажутся плохо подготовлены к стандартным тестам, к работе с учебными пособиями по разным отраслям знаний, а впоследствии – к жестким требованиям нашего информационного века. Чтобы помочь своим ученикам лучше понимать информационные тексты, некоторые учителя используют *метод «мышление вслух»*. Он позволяет читателям-новичкам внимательно следить за тем, как опытные читатели комментируют вслух каждый этап своей работы над текстом. Например:

Учитель раздает всем ученикам текст и обсуждает с ними тему статьи, выясняя, кто и что из детей видел или знает об обсуждаемом предмете. Потом следует вопрос к ребятам, о чем, по их мнению, будет эта статья. По мере того, как учащиеся высказывают свои предположения и вспоминают все, что может иметь отношение к теме урока, учитель записывает основные моменты на доске. Она сообщает, что к этим записям они непременно вернуться в дальнейшем, и объясняет, как важно опираться на знания, которые уже имеются по этой теме.

Затем учитель переходит к предварительному просмотру текста и иллюстраций к нему. «К слову» вспомнила о примерах, основанных на собственном опыте. Также она упомянула недавно виденный ею документальный фильм по теме. Продолжая просматривать текст, задавая себе вопросы: что могут означать выделенные жирным шрифтом слова в статье, какую информацию можно почерпнуть из фотографий, из других элементов оформления статьи – заголовков, подзаголовков, врезов. Ученики тоже включились в работу – задают вопросы, предлагают свои замечания, комментарии. После прочтения нескольких первых абзацев, учитель останавливается и начинает рассуждать об информации, которую только что узнали. Она вслух задает себе и ребятам вопросы о ключевых моментах этой части статьи, отмечает, какие сведения для нее были особенно интересными и какую информацию, как ей показалось, хотел выделить автор. Во время

предшествующих уроков она обнаружила, что некоторые из ее учеников испытывают затруднения, когда требуется вычленив главную мысль текста. Поэтому она отдельно поговорила о том, что помогает определить основную идею: какие-то детали в тексте, шрифтовые выделения – жирный текст или курсив, а также ключевые слова. Учитель дочитывает первую страницу статьи до конца, по ходу демонстрируя такие приемы, как задавание вопросов, поиск смысловых связей и выделение ключевых моментов. Также она показывает, как использовать дополнительную информацию, содержащуюся в заголовках и сносках, и зачитывает содержание врезки, где был указан список дополнительной литературы. Так, переходя от одного элемента текста к другому, она объясняет, как каждый из них помогает понять информацию и уловить основные мысли.

Продемонстрировав детям метод «мышления вслух» на примере первой страницы, учитель предложила им продолжить работу с оставшимся текстом самостоятельно. Ученики объединились в пары, по очереди читая текст и рассуждая вслух. Учитель, обходя класс, наблюдает за работой каждой пары и при необходимости помогает.

Целью было научить младших школьников использовать приемы, применявшиеся на этом уроке, к любым информационным текстам, с которыми им придется сталкиваться в школе и в повседневной жизни. Искреннее, доброе внимание поможет детям, подарит им крылья, появляющиеся каждый раз, когда ими восхищаются. Не надо бояться перехвалить. Постепенно дети всему научатся. Главное, чтобы им хотелось работать.

В работе по пропаганде чтения и книги важна копилка игр разной степени сложности, не требующих специальной подготовки, места и оборудования, но незаметно развивающих речь, чувства, слова, фантазию, расширяющих кругозор или просто снимающих усталость. Для большинства игр нужны только бумага, ручки или карандаши. Для некоторых необходимы заготовленные заранее задания или тексты, но их несложно подготовить за 10–15 минут.

С некоторой долей условности их можно разделить на группы:

- игры со словами и числами
- игры со стихами
- игры для общего развития и расширения кругозора
- игры развлекательные и развивающие фантазию.

Игры со словами и числами – благодатная вещь для занятий. В них можно играть вдвоем – втроем, а можно – группой, труднее с целым классом. Они не просто увлекательны, но и весьма полезны для развития чувства языка и грамотности, для расширения лексического запаса, а также помогают раскрыть творческие возможности ребят. Принципы любой из них не сложны, а задания легко подбираются по возрасту.

Игры со стихами – делятся на те, в которых стихи надо сочинять, и такие, где надо показать знание поэзии. Причем, первые нужно рассматривать лишь как упражнения, развивающие чувство ритма, рифмы, словарный запас, остроумие, креативность, но, ни в коем случае не с точки зрения – поэтического творчества.

Игры для общего развития и расширения кругозора – могут быть ориентированы на различный возраст, в зависимости от заданий. Так игры в ассоциации, в угадывание задуманного слова по наводящим вопросам, можно начинать с малышами 1-го класса.

Некоторые из игр можно взять с незначительными изменениями из книги Ивана Яковлевича Герда «Игры для детей всех возрастов», шестое переиздание которой было в 1924 году в Ленинграде. Книга содержит описание различных подвижных игр на воздухе, атлетических игр, комнатных и фокусов. Кроме того, описаны ловля насекомых и составление коллекций, собиранье растений и составление гербариев, катание на коньках и игры на льду, рассказано как научиться плавать.

Игры развлекательные и развивающие фантазию – прежде всего это просто развлечения, способ снять напряжение и усталость в аудитории, развлечь ребят на празднике. В них могут играть те, кто пока не умеет ни читать, ни писать. Но они способствуют развитию творчества, фантазии детей. И это способ занять группу малышей

при помощи любого ученика постарше, который с удовольствием будет играть с ними в «Прилагательные», «Чепуху» и другие смешные игры.

Дети на основе собственного опыта, прочитанных произведений, просмотренных фильмов рисуют, играют, импровизируют, пишут стихи и отзывы. К сожалению, читательское творчество детей еще мало изучено, оно находится на периферии науки и практики литературного воспитания детей.

Признано, что наслаждение творчеством – это высшее из наслаждений. Для того чтобы ребенок читал, чтобы нудное с его точки зрения занятие стало моментом счастья, необходимо возбудить и поддержать в нем творческое начало, способное вовлечь ребенка в мир литературных образов и сделать из него Читателя. Именно игра, мир фантазии способны увлечь ребенка. Акции и проекты в городах, школах, детских садах: «живые» книги, литературные герои на улицах городов, книжные бары, сайты и блоги, а также многие другие социальные и образовательные мероприятия помогают молодому читателю постичь удивительный мир чтения, наслаждения творческим процессом познания и саморазвития.

Смирнова Т. Д.

Использование игровых технологий в преподавании химии

Традиционные методы изучения предметов естественно научного цикла предполагают сочетание объяснения, решения расчётных задач, постановку опытов. Эти формы апробированы и широко используются. Однако уровень подготовки современного школьника, его мотивация, зачастую не позволяют эффективно усваивать материал, предусмотренный программой по предмету.

Поэтому необходимо вносить такие качественные изменения в методику преподавания, чтобы курс химии не принимал описательный характер, а знания учеников не становились формальными и поверхностными. С этой точки зрения весьма привлекательны игровые технологии. Ситуация игры стимулирует непринужденность, позволяет глубоко усвоить не только учебную информацию, но и модели продуктивного поведения. Даже решение задач в контексте игровой деятельности становится привлекательным и более интересным, сохраняя свои главные позитивные свойства.

В процессе решения игровой задачи у учащихся развивается умение логически рассуждать, делать краткие записи, искать пути решения, производить расчеты. Кроме того, решение задач помогает в развитии кругозора, памяти, мышления учеников, вырабатывает у них трудолюбие и самостоятельность. Но решение задач – это не только средство обучения, но и средство контроля, которое помогает определить степень усвоения знаний, умений и навыков и их использование на практике. При проверке знаний в форме проверочных и контрольных работ, олимпиадных заданий, а так же выпускных и вступительных экзаменов, учащиеся, как правило, показывают недостаточные знания в этой области еще и потому, что на них «давит» груз ответственности – этот вид учебной деятельности считается весьма сложным, его самостоятельное освоение требует значительных волевых усилий.

Выход можно было бы найти при использовании в работе современных обучающих игровых технологий. Причем в данные формы хорошо встраивается межпредметная интеграция, которую в обычных условиях очень редко удается реализовать в учебном процессе в общеобразовательной школе из-за несовпадения изучаемых тем по предметам естественно-научного цикла: физики, химии, биологии и математики. К тому же, интеграция должна носить постоянный характер, так как эпизодические уроки хорошо помогают повысить мотивацию учеников к изучению предмета, но не приносят ещё одного желаемого результата: устойчивого умения решать расчетные задачи. Следует отметить, что такие уроки, как правило, дают на открытых и внеклассных мероприятиях,

которые проводятся в конце темы, как показатель усвоения знаний, но крайне редко их используют как метод изучения и отработки нового материала. В то же время в игровом взаимодействии интегративные связи между предметами формируются как бы сами собой, легко и непринужденно.

Одна из важнейших методических задач интеграции – «выращивание» синтез знаний по математике, физике и химии. Рассмотрим проблемы, возникающие при решении типовых задач по различным предметам.

Проблемы, связанные с физикой наиболее типичны. Ещё на этапе составления краткой записи данных возникают следующие трудности: перевод из одной системы измерений в другую. Зачастую, ученикам трудно представить, что литр и кубический дециметр – это одно и то же. Дети часто испытывают трудности, при работе с приставками *кило-* и *милли-*, при приведении данных в систему СИ. В решении этой проблемы хорошо помогает наглядность: схемы, таблицы и плакаты с указанием переводимых единиц, а так же многократное решение на начальном этапе элементарных задач, в которых используются данные приставки и нестандартные единицы измерения.

Распространенной трудностью является неумение детей использовать элементарные знания по физике: взаимосвязь массы, плотности и объёма. В игровых формах решение этих проблем учащиеся находят в совместной деятельности над конкретными ситуациями, в которых фигурируют конкретные объекты, вплетенные в игровой сюжет.

Кратко охарактеризуем основные проблемы, возникающие при изучении химии. Ученики с большим трудом воспринимают такие абстрактные понятия, как «число Авогадро», «моль», «молярная масса», «молярный объём», относительная атомная и молекулярная массы. Из-за невозможности представить эти понятия, они зачастую смешиваются со знакомыми ученикам понятиями «объем» и «масса». В данном случае можно использовать игровой метод формирования ассоциации – сравнение абстрактных понятий с понятиями, знакомыми ученикам из повседневной жизни. Для примера возьмем понятие «моль». Число Авогадро детям представить очень сложно. Но многие из них знают слово «пуд» или «дюжина», с которыми можно провести аналогию. «Дюжина» - это порция, содержащая 12 единиц (дюжина мячей, дюжина столов и т.д.), а «моль» - это порция или количество вещества, содержащее $6,02 \cdot 10^{23}$ число структурных единиц.

Также хорошим тренингом является заполнение сводных таблиц:

Вещество	v	M	m	V	N
H ₂	3,5 моль				
O ₂				6,72 л	
Cl ₂			85,2 г		

Детями часто допускаются ошибки при составлении формул соединений. На начальном уровне учитель может предложить работу с карточками и химические диктанты. При изучении органической химии возможно изготовление структурных моделей молекул, которое облегчит запоминание формул (строение метана, этилена, глюкозы). При работе с формулами ученики сталкиваются с трудностью извлечения цифровой информации из химической формулы. Много ошибок допускается при расчете молярной массы соединений, особенно для соединений, в которых есть скобки и индексы внутри скобок и за ними (Ca₃(PO₄)₂). В таком случае требуется ещё раз повторить структурное строение соединения и для закрепления дать заполнить таблицу с упражнением на расчет молярной массы, более эффективным является встраивание этих заданий в игровой контекст. В некоторых случаях ученики не могут решить задачу из-за недостаточного владения химическим языком и тривиальными названиями (мрамор, известняк, гашеная известь, бертолетова соль и т.д.). К примеру, незнание названий химических элементов и веществ. Здесь могут помочь карточки, кроссворды, шарады, истории открытия и происхождения названий, химические диктанты, химическое лото.

Пример задания представлен на рис.1.

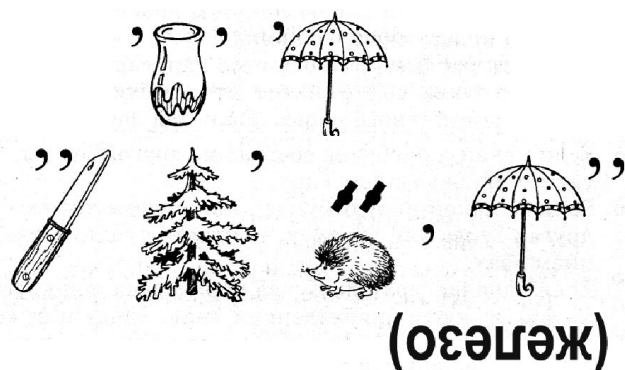


Рис. 1. Пример игрового задания

Довольно распространенной проблемой остается составление уравнений химических реакций, так как ученики тяжело запоминают химические свойства веществ и не всегда могут определить, какой процесс описывается в задаче, между какими веществами происходит реакция, и какие продукты реакции образуются. Для многих учеников является проблемой расстановка коэффициентов.

Кроме проблем с физикой и химией, часто выявляются и чисто математические проблемы: неумение работать с пропорцией, неправильное округление чисел, ошибки в высчитывании процентов и даже арифметические ошибки. Поэтому эти правила целесообразно повторить перед решением задач, а так же использовать наглядные пособия (таблицы, плакаты) или игровые задания, основанные на контексте реальных жизненных ситуаций.

Для учеников, испытывающих трудности с поиском хода решения типовых задач, предлагается использовать различные алгоритмы: решение задач по химическим формулам, по уравнениям химических реакций; задач, если одно из реагирующих веществ взято в избытке; задач на нахождение массовой доли выхода от теоретически возможного; задач, если одно из исходных веществ содержит примеси и задач на вывод формулы. Для таких учеников обычно предлагается образец решения, который может быть сгенерирован в игре самими учащимися.

В игровой контекст хорошо вписываются пословицы, поговорки, которые содержат важные методические выводы. В качестве примера приведем несколько рекомендаций из книги Д. Пойа «Как решать задачу», данных в виде пословиц.

«Обдумай цель раньше, чем начать...». (Часто ученики берутся решать задачу, не зная, что им надо найти в конце).

«С началом считается глупец, о конце думает мудрец». (Если ученики не понимают, для чего решается задача, то им трудно приступить к решению или запутаться на одном из этапов решения).

«Мудрый меняет свои решения, а дурак никогда». (Зачастую, чтобы решить задачу, требуется испытать несколько подходов или способов решения, находя наиболее оптимальный).

«Подмечай главную возможность». (При решении, учеников надо научить обращать внимание на главное).

«Желаемое мы охотно принимаем за действительное». (Ученики, плохо ориентирующиеся в типах задач, или плохо знающие используемые величины, могут заменять одну величину на другую. Например, массовая доля растворенного вещества и массовая доля примеси).

Как видно из вышеперечисленного, основные проблемы, возникающие у учеников общеобразовательных школ при обучению химии, могут успешно решаться сочетанием традиционных и игровых методов в контексте межпредметной интеграции. К сожалению, в условиях уменьшения часов, отведенных на освоение предмета, сокращаются уроки

повторения и закрепления изученного материала, и, таким образом, метод многократного повторения не всегда доступен. Очень большая доля работы выпадает на самостоятельное решение задач. При сложившейся ситуации выходом могут послужить элективные курсы, факультативы, а так же вовлечение ребят в проектную деятельность, связанную с решением игровых задач.

Использованная литература:

- Клёнова А.В., Брайгер Л.М. Интегрированные уроки в школе. Биология- Химия. Возникновение и начальное развитие жизни на земле. Волгоград: Учитель, 2002.
 Пак М.С. Алгоритмика при изучении химии. М.: Гуманитарный издательский центр, 2000.
 Штремплер Г.И., Хохлова А.И. Методика решения расчетных задач по химии 8-11. М.: Просвещение, 2000.

Коновалов Д.С.

Обучение студентов принятию управленческого решения в курсе «Международный менеджмент» на примере деловой игры «Директор»

Дисциплина «Международный менеджмент» является фундаментальной в любой учебной программе направленной на международную торговлю, бизнес или маркетинг. В связи с этим, требуется разработать такую форму деловой игры, при которой аспект международного сотрудничества, кооперации и взаимодействия раскрывался наиболее полным образом.

Для этого предлагается преобразовать известную деловую игру «Директор – 2000» [1] и на её основе создать адаптированную версию под условия международного хозяйственного пространства.

Деловая игра «Директор» может проводиться в формате работы человек-компьютер, либо в формате командного взаимодействия, при этом внешние условия генерируются случайным образом путём жеребьевки, осуществляемой ведущим игры.

1. Игра ведется одним реальным игроком-человеком против нескольких (от 1 до 9) программно моделируемых игроков-соперников, либо командой игроков-людей, против нескольких таких же команд.

Каждый игрок или команда является владельцами небольшой компании по производству Товара. Игрок должен покупать у банка Сырье (в конкуренции с другими игроками), вести производство на имеющихся у него фабриках,

продавать банку готовую продукцию (также в острой конкурентной борьбе) с максимальной выгодой для себя. Кроме этого, игрок (или команда) может вести строительство новых фабрик, начинать модернизацию существующих фабрик, брать в банке денежную ссуду под проценты, закрывать отдельные или все фабрики в случае денежных затруднений.

2. Моделирование ведется по ежемесячному циклу.

3. В каждом цикле игры (т.е. каждый месяц) игроки должны выполнить следующие действия в приведенной ниже последовательности:

а) отреагировать на объявленные банком чрезвычайные происшествия:

забастовка - либо прекратить производство на 3 месяца, начиная с текущего; либо повысить свои производственные издержки (стоимость производства продукции) на 10 процентов;

торговая удача - возможность немедленно продать всю готовую продукцию по максимально высокой цене.

б) принять к сведению информацию о чрезвычайных происшествиях, по которым не требуется предпринимать специальных действий:

трудности с транспортом - в течение текущего месяца нельзя продавать сырье и

готовую продукцию, но можно вести производство, если есть сырье на складе;
 авария - одна из фабрик в текущем месяце не будет выпускать продукцию;
 штраф - необходимо выплатить штраф за выброс вредных веществ с фабрик (по 500 у.е. за каждую фабрику);

внедрение инновационного оборудования - это подарок судьбы, с текущего месяца производственные издержки игрока снизятся на 10 процентов;

в) уплатить постоянные издержки за имеющиеся в распоряжении игрока средства:

за каждую обычную фабрику - 1000 у.е.

за каждую автоматическую фабрику - 1500 у.е.

за каждую единицу сырья - 300 у.е.

за каждую единицу готовой продукции - 500 у.е.

г) принять решение об участии в торгах за сырье:

банк объявляет количество продаваемого в этом месяце сырья и минимально допустимую цену за единицу сырья; игрок может назначить свою цену не ниже объявленной банком и указать число покупаемого сырья; после сбора заявок от всех игроков банк распределяет сырье в порядке снижения заявленных цен; при равенстве цен торги выигрывает тот игрок, чей приоритет в текущем месяце выше (приоритеты устанавливает банк по круговой системе); сырья может и не хватить на всех!

д) принять решение о производстве продукции:

за 1 месяц обычная фабрика может переработать 1 единицу сырья в 1 единицу товара при затратах в 2000 у.е., автоматическая фабрика может либо сделать то же самое, либо переработать 2 единицы сырья при затратах в 3000 у.е.;

е) принять решение об участии в продаже продукции:

банк объявляет количество покупаемой в этом месяце продукции и максимально допустимую цену за единицу товара; игрок может назначить свою цену не выше объявленной банком и указать число продаваемого товара; после сбора заявок от всех игроков банк покупает продукцию в порядке повышения заявленных цен; при равенстве цен торги выигрывает тот игрок, чей приоритет в текущем месяце выше (приоритеты устанавливает банк по круговой системе), товар может остаться и не проданным!

ж) если игрок (команда) брал банковскую ссуду, то ежемесячно нужно платить 1 процент от взятой суммы;

если наступил срок возврата ссуды, нужно возвращать деньги в банк;

после расчета за ранее взятые ссуды можно взять новую ссуду; ссуда дается сроком на 12 месяцев, раньше возвращать ссуду в банк нельзя; общая сумма взятых игроком (командой) ссуд не может превышать половины стоимости всех имеющихся у игрока фабрик: полная стоимость обычной фабрики равна 5000 у.е. Полная стоимость автоматической фабрики равна 10000 у.е.

з) при денежных затруднениях и угрозе банкротства можно закрыть некоторые или все фабрики игрока; закрытые фабрики не дают никакой продукции, но плата постоянных издержек за такие фабрики вдвое ниже, впоследствии можно повторно открыть ранее закрытые фабрики, но они вступают в строй действующих только через два месяца после открытия, и с этого момента издержки платятся в полном размере;

е) при желании игрока (команды) можно строить новые фабрики (обычные или автоматические) и модернизировать имеющиеся в распоряжении игрока обычные фабрики; общее количество фабрик у игрока не должно превышать шести;

Половину стоимости вновь строящейся фабрики нужно оплатить в момент начала строительства, а вторую половину - за месяц до ввода в строй действующих; обычная фабрика строится 4 месяца, автоматическая - 6 месяцев.

Уже имеющиеся обычные фабрики можно модернизировать, чтобы они стали автоматическими; модернизация стоит 7000 у.е. и ведется в течение 9 месяцев - все это время фабрика может работать, как обычная.

и) Если в какой-то момент любой игрок не может выполнить своих финансовых обязательств, он объявляется банкротом;

при банкротстве игрока-человека или команды игра прекращается;

В начале игры каждый игрок (команда) имеет в своем распоряжении 2 обычных фабрики, 4 единицы сырья, 2 единицы товара и наличные деньги в сумме: 10 000 у.е.

Учитывая международный характер данной игры, с целью усиления факторов внешней среды можно вводить дополнительные условия, тем самым превращая данную игру в масштабный проект по формированию коммуникативной компетенции, компетенции по анализу проблемы и принятию управленческого решения, эффективного использования собственного потенциала и потенциала команды.

Таковыми заданиями могут выступить, например, разработка маршрута транспортировки сырья и конечного продукта по территории других государств, организация совместного производства с другой командой и т.п.

Использованные интернет источники:

1. <http://prepod2000.kulichki.net/>

Рерих О.В., Макарова О.А.

**Методика непрямого общения С.Кьеркегора и ее использование
в процессе профессионально-творческого развития личности**

Общеизвестно, что философия С. Кьеркегора в настоящее время находится в центре внимания философов и религиоведов, об этом свидетельствует тот факт, что за последние десять лет было издано более 300 монографий и статей, анализирующих различные аспекты философских взглядов великого предшественника экзистенциализма, жившего и творившего в XIX веке. При таком интересе к творчеству С. Кьеркегора парадоксален сам факт того, что личность автора уникальной системы мысли оказывается как бы тенью идей самих интерпретаторов (см., например, работы Ш.Супиханова и Н.Л.Мухелишвили, Ю.А.Шрейдера). В большинстве работ творчество С. Кьеркегора рассматривается однонаправленно: либо только в рамках экзистенциальной философии, либо, что еще удивительнее, – в ракурсе комбинаторной (компьютерной) психологии пользователя текста, для так называемой смысловой «оцифровки» нравственно-эстетических идей. Однако сам Кьеркегор, как известно, был решительным противником какой бы ни то ни было искусственной стандартизации конкретных индивидов, ибо высокие качества личности должны быть, по его мнению, выстраданы душой ученика, движущегося по направлению к «радостному существованию», через целую серию «ситуаций погружения» человека в мысленные «дары» советника божественного сознания (проповедника, или посвященного, или одаренного интерпретатора духовных текстов).

Таким образом, при попытке повысить уровень своей повседневной нравственности с помощью кьеркегорианской «методики погружения», наставник и его подопечный встречаются на этом «пути» с двумя типами проблем: во-первых, с необходимостью разграничения технократического и естественно-воспитательного подхода к «непрямому общению» с верующе-этическим педагогическим «каналом» и, во-вторых, со сложностью декодирования текстов самого Кьеркегора, ориентированных на выполнение любыми его учениками определенных «данностей» (ритуалов) и на совершение ими «ответственных» речевых поступков.

На наш взгляд, основная тенденция этико-эстетически ориентированного мышления скандинавского гения подводит исследователя к различению, в интересах адекватного рассмотрения кьеркегорианской проблематики, двух равноправных типов философствования вообще: 1) систематическое, логико-рациональное философствование (Аристотель, Фома Аквинский, Гегель); 2) несистематическое, неметафизическое (в плане понятийно-разносторонней, художественно-метафорической трактовки слова), литературное, поэтически-песенное продуцирование мудрости (Августин, Паскаль,

Кьеркегор, Унамуно, Ортега Гассет и Бергсон) [см.: 1]. Ведь одна из ведущих тем творчества датского философа XIX века связана исключительно с парадоксом не столько глубинного понимания сложного сочинения верующего автора, но с постижением, проникновением в суть, вчувствованием в текст-источник философской веры. По сути, это акт воссоединения - через «непрямое общение», через сложную социально-религиозную метафору - с истинно христианским текстом. Именно поэтому смысл рассмотрения проблемы мы видим в том, чтобы попытаться прочесть произведения С. Кьеркегора (и организовать специальное «проникновенное» прочтение начинающими исследователями), минуя «зауженные» варианты толкований и расширить возможности нравственно-педагогического исследования «кьеркегорианства», сообразуясь с такими аналитиками его творчества, как М. Бубер, Н. Бердяев и др.

Доминирующее настроение миротворчества датского философа и теолога, исходя из фактов его биографии, определяется как личностно-субъективированное: для него, в силу внушенной ему – под влиянием глубоко религиозного отца - идеи «вмененного» детского святотатства, - нет никакого другого качества, кроме ответственности за «неправильное» восприятие бытия. Именно поэтому Кьеркегору для того, чтобы мысленно освоить богодухновенные тексты, моделей только «сокровенного понимания», разработанных им самим, явно недостаточно. Основной линией его творческого поиска при этом становится проблема истинного «постижения» *смысла существования* человека, находящегося на *индивидуально расширенном* пути к Богу. Временность экзистенции, по Кьеркегору, проявляется – в противовес гегелевской «панлогической» диалектике – не как ничтожность конечного. Сохраняя свое уникальное качество, существование предельно маленького «человекобога», по мнению *онто-экзистенциального мыслителя*, высвечивает вечность в ее конкретности, как проявленное «чистое» бытие в жизненной сути «молитвенного» общения автора и его собеседника, как типа коммуникации, укорененной в веках.

В связи с этим датский философ подвергает критике принцип гегелевской философии о тождестве мышления и бытия, считая это тождество состоящим из двух ограничено эквивалентных величин. Серен Кьеркегор противопоставляет этому принципу существование (existenz) как то, что как раз и разделяет мышление и бытие. Экзистенциальный (саморазвёртывающийся) характер истины, по мнению Сёрена, исключает её из сферы научного знания с его принципами объективности и систематичности. Объективное мышление, ввиду своей абстрактности и отвлечённости не затрагивает существующей *субъективно-самоуглубленной реальности*, в которой, по глубокому убеждению Кьеркегора, и обретается истина. Заявив, что *одиночно-самостоятельный* характер философского запроса, ориентированного на «отдельно-гениальный» поиск вечного, является для него – составителя научно-религиозного текста, основным, Кьеркегор выделяет этот объект из сферы научного знания и создает для своего индивидуального исследования независимую реальность субъективно-объективного *этико-эстетического расположения автора-творца* и воспринимающего его *собеседника*.

Диалектически застывшая система великого «панлогиста» Гегеля построена на ментальной платформе «условно-застывшей» вечности и предполагает исключение «истинно-конкретного», единичного человеческого существования, чьим определяющим условием является «особая временность». Полагая в качестве исходного пункта философии не вневременное всеобщее, но само бытие индивидуальной человеческой сущности, С. Кьеркегор вместе с тем отрицает способность сугубо логического мышления понять его изначальное содержание. Постигая экзистенцию как нечто, по самой своей сути, диалектическое, Кьеркегор противопоставляет открытую им ведущую «социуму» своей системы той ментальности, которую можно обозначить как традиционно-гегелевскую *логическую позицию бытия-мышления*, называя последнюю «количественной». Кьеркегоровская же особая экзистенциальная единица, символ постоянного «самообразования» и «преобразования», по его собственному определению, - это «качественное» *бытие-мышление-коммуникация*. Датский мыслитель анализирует

свое экзистенциальное «изобретение» преимущественно в «религиозно-проницательной» проекции: это ментальный «прыжок» *повседневно-гармоничного субъекта* как переход в новое качество, в душевную открытость Богу, но на языке самой повседневности он необъясним, т.к. осуществляется в «мгновенной» сублимационной реальности.

Подлинно творческий аспект проблемы, так как его видит романтический философ, требует от «глубокомыслящего» мастера мышления проявления страсти самопогружения в бесконечность полновесного бытия, способности самопереживания своей жизненной ипостаси «одиноким» субъектом, готовым к удержанию «момента» качественной *диалогии подлинного существования*. При этом предполагается также развитие бесконечного интереса *самосознающего свое бытие индивида* к своей экзистенции. Кьеркегор выделяет три стадии такого существования: эстетическую, этическую и религиозную. «*Эстетический человек*, в своем стремлении к наслаждению ориентированный на внешнее, не является у Кьеркегора собственно личностью, имеющей свой центр в самой себе, – что выступает необходимой предпосылкой богоотношения. Подлинное существование носит этически-личностный характер. При этом личность как конкретное выступает у него условием осуществления этического как общего, т.е. имеет этическое (долг) не вне себя, а в самой себе. *Этическое содержание существования* концентрируется при этом в понятии выбора. Речь идет об абсолютном выборе, который, будучи осуществлением свободы (признаваемой им исключительно в сфере «внутреннего» (Innerlichkeit), означает выбор человеком не «того или другого», но самого себя в своем вечном значении, т.е. одновременного осознания себя как грешного, виновного и раскаивающегося перед Богом. Сущностью *третьей, религиозной, стадии* является *мгновение прыжка веры*, которое открывает истинный смысл существования, состоящий в абсолютном отношении к Богу, т.е. в парадоксальном соприкосновении временного и вечного, – что в свою очередь суть экзистенциальное повторение *абсолютного парадокса*: существующего (=временного) вечного, когда Бог проявил себя воплощенным в образе человека. Как высшая страсть вера осуществляется, согласно мнению философа, вопреки разуму и этическому, утверждая себя через абсурд. Подчеркивая личный характер богоотношения, Кьеркегор отвергает опосредованную связь с Богом, признавая абсолютную невыразимость опыта веры, – выступая тем самым преемником той линии в интерпретации христианства, которая идет от посланий апостола Павла, через философию Тертуллиана, Августина, средневековой мистики и Б.Паскаля к знаменитому “Sola fide” – «только верой» (спасется человек) – Лютера. Всякий экзистенциальный опыт обретает у философа подлинный смысл и относится к сфере истинного существования постольку, поскольку содействует осознанию человеком религиозного значения своей личности - в противоположность жизни неистинной, связанной с *рассеиванием субъективности* и, следовательно, уводящей от Бога.

Для Кьеркегора базисно-духовный постулат, с которого начинается его магистральное размышление христианско-этического толка, - это догмат о первородном грехе, об изначальной и неустранимой ничтожности человека, потерявшего, во времена Адамова схождения на бrenную землю, способность правильно «коммуницировать» с Богом как первосущностью. Именно поэтому человек родовой, всеобщий, осознанно или неосознанно, испытывает тотальное отчаяние по поводу своего греховной природы. Например, произведение «Болезнь к смерти» (1849) знаменательно тем, что его автор выступает оппонентом по отношению к И.Климакусу, автору «Философских крох», т.е. по отношению к себе самому – раннему Кьеркегору, дающему только описание основных устоев христианскую веры.

Исследователь кьеркегорианского творчества С.А.Исаев в своем комментарии к «Болезни к смерти» подчеркивает: «...действительно, если Иоханнес Климакус всего лишь описывал христианскую веру в качестве одной из возможных жизненных позиций, Анти-Климакус уже совершает радикальный переход, «прыжок» в духовном развитии, прямо отстаивая преимущества христианства как единственного средства, исключительного лекарства от разъедающей душу смертельной болезни отчаяния»[2; с.

377]. Сам христоролюбивый философ был недоволен излишней «диалектичностью», научностью изложения; книге, с точки зрения автора, не хватало «приемов риторики» с тем, чтобы можно было добиться «трогательного и мощного воздействия» [2; 377]. Тем не менее, общее единоедушное мнение его исследователей характеризует данное произведение как удивительно удачный, гармонический сплав психологической аналитики сознания с традиционными теологическими сюжетами. Построение (на «медитативном» семинаре) педагогом и «учащимися-неофитами» (аспирантами, студентами) специально организованного «текстуального модулятора» - с целью проникновения в суть такого «размыслительно-переживательного» текста, защищающего человека от «обреченно-кризисной экзистенции», приводит к тому, что участники «погружения» проходят ряд этапов философско-художественного понимания текста. Это смысловое проникновение происходит, во-первых, в соответствии с философско-дидактическими принципами целесообразности, целостности, динамичности, связности ситуации «сопереживания» данностей веры, определенных автором-Кьеркегором и его «дистантным» читателем (аспирантом, студентом). Сама ситуация постепенного «избегания» *страха* по отношению к «смертоносной» действительности и вытеснения его из «глубин» анализируемого текста происходит, неизбежно, по ходу вычитывания проникновенных метафорических отрезков, иллюстрирующих жизнь обреченного героя, - за счет того, что специальным образом организованное внимание читателя-аналитика «замещает» экзистенциально-суженные элементы сознательного потока «жертвы» формулировками данностей моральной жизни, такими как: нравственная ежедневная дисциплина, порядок в быту и на работе (в учебе), внимание к близким и окружающим, константы «добросердечного» поведения по отношению к своей экологичной среде обитания и др.

Пользуясь условно-речевыми «шифрами» декодирования смысловых «образцовых» метафор, спрятанных Кьеркегором внутри текстуального «триалога» *автора – героя – потенциального читателя* (эти шифры предлагает студенту педагог), участник «занятия-погружения», оказывается способным не только уяснить замысел великого «учителя» знания-веры, но и написать философское эссе – критическое резюме прочитанного текста-наставления. В итоге большинству слушателей-читателей «живых трактатов», медитативных по сути и по форме, удастся сформулировать своеобразный индивидуальный кодекс «данностей», нравственных руководств к действию в своей реальной, одухотворенной оптимистической надеждой, жизни.

Приведем, в качестве содержательной иллюстрации, краткое резюме, которое должно отобразить суть понимания духовного замысла Кьеркегора, скрытого автором в его ведущих текстах – медитативно-философских «практиках». Большая тематическая метафора, давшая название вышеуказанной книге «Болезнь к смерти», оказывается ее зачином – это евангельская притча о воскрешении Лазаря. История эта взята из XI главы Евангелия от Иоанна, где рассказывается как Иисус воскресил брата Марфы и Марии, сказав вначале: «...эта болезнь не к смерти, но к славе Божией, да прославится через нее Сын Божий» [3; 11.4]. Затем, после погребения Лазаря, Иисус добавил: «Я есмь воскресение и жизнь; верующий в Меня, если и умрет, оживет; и всякий живущий и верующий в меня не умрет вовек» [3; 11.25-26].

Само по себе чудо воскресения – не просто обетование, по мнению Сёрена, данное в надгробной беседе Христа с душой Лазаря, это еще и наглядное доказательство вечной жизни как возможности умершего праведника вести бесконечный живой диалог с Христом, отмаливая и очищая свое сердце, спасая себя - как случайно усомнившегося - от бездны отчаяния и при жизни, и после смерти плоти. Вместе с тем интерпретация Кьеркегором чуда о Лазаре несет в себе и социально-философский пласт: бездыханность и бесчувственность мертвеца в переносном смысле означает, что надежда человека (уходящего в мир иной) на избавление от грехов потеряна, все постепенно завлакивает туман безразличия и моральной опустошенности, человек умирает душевно и духовно, скованный смертным грехом *accidia*, то есть апатичной лености, уныния, тупой меланхолии. Есть ли на самом деле выход из этого кардинального сознательно-

бессознательного тупика? Вот как эту проблему решает сам философ-этик и религиовед: «Поистине, если оно диалектично (состояние счастья-несчастья – О.Р.), отчаяние является болезнью, а это значит, что худшим из несчастий было бы вообще его не испытать никогда... но подцепить отчаяние – это божественный шанс, хотя он и самый опасный из всех, если исцеляться не желают. Однако истинно также, что, за исключением этого случая, исцелиться – это счастье, а несчастьем является болезнь»[4; с 265].

Спасение, выход из этого состояния совмещенного страха и отчаяния по поводу, что ничего в своей обездоленной судьбе нельзя изменить, такой вариант возможен, в соответствии с метафорой «социального доктора», лишь с «мгновенным» приходом, появлением Иисуса внутри «отчаянной ситуации» конкретного человека, - Иисуса, который должен каждый раз заново «отвалить могильный камень» со склепа «заблудшей души», и освободить очередного отчаявшегося с помощью молитвенно-страстной (шокотерапевтической, сказали бы мы сейчас) беседы, проповеди, внушения того, что есть истина, наконец, с помощью разговора «по душам», направленного от сердца Сына Божия к сердцу одинокого человека. Знаменательно, что «мгновение» в системе Кьеркегора – это не просто предельно малый временной отрезок, это, прежде всего точка, в которой время соприкасается с вечностью. Используя такую категорию «вечного мгновения», когда Христос является в духовный план жизни бедствующего и воззавшего к нему человека, легко можно представить себе, что это «христово мгновение» вообще лишено протяженности. Пребывая в явленном, человеческом мире, религиозно-философский кьеркегорианский «миг» обеспечивает истинно верующему индивиду *канал со-общения*, или окно в вечность, в мир божественного Провидения.

Еще И.Кант, пытаясь осуществить многоаспектный анализ сущности антропологического мира, говорил о том, что на вопросе общения человека и мира сходятся все основные философские проблемы. «Кантианский переворот» показал, что достичь абсолютно-сущего, исходя из бытия вещи (предмета, объекта) невозможно, наоборот, для достижения истинного соотношения высшей и повседневной действительности необходимо постижение таких категорий как мир (абсолютное начало) и человек (как гармоничная, религиозно «обеспеченная» духом сущность) [5; 280]. М.Хайдеггер в своей работе «Кант и проблемы метафизики» [6] отметил, что никакая эпоха не могла похвалиться столь многочисленными и разнообразными знаниями о человеке, как наша, постклассическая. В то же время, продолжает Хайдеггер, никакая иная эпоха не знала меньше о том, что есть человек, чем современная – в том смысле, что ни для какой иной эпохи человек не становился более проблематичным, чем для той, которая проявляет и анализирует жизнь в настоящем времени.

В целом, социально-психологический опыт, квинтэссенцию которого Кьеркегор развертывает перед взором самосовершенствующегося субъекта, в переложении на нравственно-педагогический язык, особенно необходим студентам, аспирантам философской специальности, а также обществоведам, заканчивающим свою философско-антропологическую подготовку в педагогическом университете. На наш взгляд, становление многих новых форм понимания современной философско-эстетической и этической антропологии стало возможным, во многом, благодаря анализу проблем человеческого существования в *интер-коммуникативном аспекте*, предпринятому Кьеркегором, и в этом плане развернутое им «кристально чистое и честное» *погружение* в человеческую субъективность дает импульс к дальнейшему серьезному осмыслению *человеческой ситуации* философами, теологами и наставниками молодежи уже в XXI веке. Как показывает опыт проведения семинаров-практикумов со студентами и аспирантами философских специальностей, методика погружения в «высоко организованный духовный мир» автора и «сопроводителя» истин веры-знания, такого как сам Кьеркегор, или же П.Я.Чаадаев, Л.Н.Толстой, А.Мердок и др. представители «образцовой» философской веры, приводит к формированию у воспитанников «духовно-научного курса» интеллектуально-интуитивных умений, намного более «качественных» и «фундаментальных» по сути понимания сложного нравственного текста, по сравнению со

«скоростными» способностями схватывания аналогичных знаний в среде медиатек и интернета.

Использованная литература

1. История современной зарубежной философии. Компаративистский подход. СПб., 1998.
2. Исаев С.А., Исаева Н.В. Комментарии к «Болезни и смерти» С.Кьеркегора //Кьеркегор С. Страх и трепет. М., 1993.
3. Кьеркегор С. Болезнь к смерти //Кьеркегор С. Страх и трепет. М.,1993.
4. Кант И. Логика. Пособие к лекциям. 1800г. //Кант. И. Собр. соч. в 8 т. Т.8. М., 1994.
5. Хайдеггер М. Кант и проблема метафизики. М., 1997

Информация

26 ноября 2009 года *Альвина Павловна Панфилова*, почётный работник высшего профессионального образования РФ, действительный член (академик) Балтийской педагогической академии, доктор педагогических наук, профессор кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена была награждена *медалью К.Д. Ушинского*.

Члены Балтийской Педагогической Академии, коллеги, ученики, последователи и единомышленники поздравляют Альвину Павловну с вручением высокой награды и желают профессиональных успехов, талантливых учеников и, конечно, процветания творческой мастерской — результату многолетней бескорыстной профессиональной работы.

Медаль К.Д. Ушинского — это не просто рядовой знак отличия, но и признание профессионального педагогического сообщества в особых заслугах в профессии; это медаль с многолетней славной историей. Утвержденная в 1945 году медаль *К.Д. Ушинского*, основоположника научной педагогики в России, вручается особо отличившимся учителям и деятелям педагогической науки. Согласно Положению от 6 октября 2004 года этой медалью награждаются особо отличившиеся педагогические работники образовательных учреждений (организаций) и деятели в области педагогических наук, в частности за: совершенствование методов обучения и воспитания подрастающего поколения, культурного и нравственного развития личности; существенный вклад в создание образцовых учебников и разработку учебно-методической литературы. Минобрнауки России согласовывает все представления к награждению *медалью К. Д. Ушинского* с Российской Академией Образования.

Альвина Павловна соединила в своей деятельности бескорытность истинного учителя и глубокий научный подход большого ученого и исследователя. Более 35 лет профессор Панфилова работает в системе высшего профессионального образования и в системе переподготовки и повышения квалификации кадров, пройдя путь от ассистента до профессора.

Многолетний профессиональный опыт *Альвины Павловны* нашел свое наибольшее воплощение в *творческой мастерской «Игротехнический менеджмент»* на факультете управления РГПУ им. А.И. Герцена, в которой вот уже 6 лет бесплатно обучаются все желающие. Мастерская позволяет ее участникам освоить навыки проведения деловых игр, тренингов и других интерактивных технологий через процессы поиска, познания и самопознания, а так же с помощью игрового взаимодействия.

За 6 лет в мастерской было подготовлено 3 выпуска сертифицированных специалистов по тренингам, это более 30 человек; в настоящее время — проходит обучение более 26 человек. Многим мастерская помогла с выбором будущей области деятельности: выпускники мастерской остаются работать преподавателями на факультете управления, некоторые из них уже с успехом защитили кандидатские диссертации или только еще учатся в аспирантуре; работают в службах персонала крупных компаний. Без сомнения, творческая мастерская стала для этих людей отправной точкой и платформой для развития их личностного потенциала, своеобразной школой лидерства и мастерства.

Новые публикации по интенсивным технологиям

2008 год

Авидон И., Гончукова О. Тренинги формирования команды. Материалы для подготовки и проведения. СПб.: Речь, 2008. – 280 стр.

Арбузова Е.Н., Анисимов А.И., Шатровой О.В. Практикум по психологии общения. – СПб.: Речь, 2008. – 272 с.

Даринская В.М., Чаплыгин И.Н. Оценка и развитие персонала методом «Ассесмент-центр». – СПб.: Речь, 2008. – 224 с.

Лидер и его команда. Практика работы тренеров и консультантов в организациях / Под ред. Н.В. Ключевой. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.

Морозова Е.Н. Тренинг развития ресурсов руководителя. – СПб.: Речь, 2008. – 219 с.

Мухина С.А., Соловьёва А.А. Современные инновационные технологии обучения. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 360 с.

Орешкин В.Г. Тренинг формирования имиджа. 13 мастерских имидж-класса. Методическое пособие. – Речь, 2008. – 176 с.

Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: – 2-ое изд., испр. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2008. – 336 с.

Панфилова А.П., Громова Л.А. Корпоративное обучение на основе гуманитарных технологий: Программы и методические рекомендации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 207 с.

Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. – 3-ье изд., стер. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2008. – 368 с.

Сысоева С.В. Тренинг продажи и обслуживания покупателей в розничном магазине. – 2-ое изд., доп. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.

Тренинги на все случаи бизнеса /Под ред. Ж.В. Завьяловой. – СПб.: Речь, 2008. – 151 с.

Шакирова И.Э. Тренинги для персонала: корпоративные стандарты обучения и оценки. – СПб.: Речь, 2008. – 144 с.

2009 год

Бхарвани Г. Важнее, чем IQ! EQ: эмоциональный интеллект. Тренинг «секретного интеллекта», который даёт эффективность в любом деле. – СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2009. – 218 с.

Кипнис М. 59 лучших игр и упражнений для развития управления коммуникациями. Тренируем общение, способность влиять и убеждать. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2009. – 224 с.

Кипнис М. Тренируем умение вести за собой, быть лидером, «мотором» и вдохновителем. 68 лучших игр и упражнений для развития управленческих способностей. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2009. – 285 с.

Коняхин А.В. Тренинг интеллектуальных способностей: задачи и упражнения. – СПб.: Питер, 2009. – 128 с.

Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. М.: Академия, 2009. – 192 с.

Панфилова А.П. Теория и практика общения. 2-ое издание. Москва «Академия», 2009. – 350 с.

2010 год

Абчук В.А., Панфилова А.П. Менеджмент для педагогических специальностей. М.: Изд-ий центр «Академия», 2010. – 208 с.

Тримаскина И.В., Тарантин Д.Б., Матвиенко С.В. Тренинг эмоционального интеллекта и развития личной эффективности. – СПб.: Речь, 2010. – 157 с.

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 и развития (БПА)*, руководитель творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (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, выпускница творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (Санкт-Петербург)

Александрова Вера – магистрантка факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена, участница творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (Санкт-Петербург)

Ангеловский Алексей Анатольевич – кандидат педагогических наук, заместитель директора лингвистического центра Южно-Уральского государственного университета (Челябинск)

Апелалова Зоя Валерьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Балакирева Эльвира Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Бухаров Денис Валерьевич – аспирант кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена, директор школы № 438 Приморского района (Санкт-Петербург)

Герасимов Борис Никифорович, доктор экономических наук, Гранд доктор философии в области акмеологии менеджмента, профессор Международного института рынка, действительный член Академии корпоративного управления (Самара)

Долматов Александр Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образованием факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена, член-корреспондент Петровской Академии наук и искусств (Санкт-Петербург)

Долматова Людмила Алексеевна – методист научно-методического центра Калининского района (Санкт-Петербург)

Дружинин Андрей Евгеньевич – кандидат психологических наук, доцент Академии дополнительного профессионального образования «Учебный центр подготовки руководителей» (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, доцент кафедры управления образованием факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Заир-Бек Елена Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики факультета психологии и педагогики РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Игнатъева Ирина Фёдоровна – доктор философских наук, профессор кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена, выпускница творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (Санкт-Петербург)

Кашина Татьяна Владимировна – аспирантка кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена, международный ассистент отдела тренингов и качества ООО «ВКТ», выпускница творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (Санкт-Петербург)

Коновалов Дмитрий Сергеевич – аспирант кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Кравцов Алексей Олегович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Кучинская Наталия Михайловна – начальник службы персонала ОАО «Большой Гостиный Двор» (Санкт-Петербург)

Лысов Олег Евдокимович – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента экономического факультета ГУАП (Санкт-Петербург)

Макарова Ольга Азарьевна – кандидат философских наук, член Российского Философского Общества, сотрудник кафедры философии факультета философии человека РГПУ им. А.И.Герцена (Санкт-Петербург)

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)

Михальченко Светлана Сергеевна – менеджер по персоналу ОАО «Большой Гостиный Двор», выпускница творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (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)

Объедков Петр Иванович – кандидат экономических наук, доцент, заместитель директора информационно-образовательного центра «Содружество» (Рязань)

Панфилов Владимир Григорьевич – кандидат военных наук, доцент кафедры социальной безопасности, факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Рерих Ольга Вячеславовна – кандидат педагогических наук, член Российского Философского Общества, сотрудник кафедры философии факультета философии человека РГПУ им. А.И.Герцена (Санкт-Петербург)

Рубашов Александр Вениаминович – кандидат психологических наук, доцент кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена, участник творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (Санкт-Петербург)

Самсонова Майя Викторовна – аспирант ГОУ ВПО Ульяновский государственный технический университет, старший преподаватель кафедры «Управление качеством» (Ульяновск)

Смирнова Татьяна Дмитриевна – преподаватель химии средней школы №404 Колпинского района (Санкт-Петербург)

Шешов Анатолий Валентинович – кандидат военных наук, доцент Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского, психолог, руководитель Санкт-Петербургской школы риторики (Санкт-Петербург)

Стрекалова Наталия Дмитриевна – доктор экономических наук, профессор

кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Тимченко Виктор Владимирович – кандидат педагогических наук, аудитор систем качества ЕОQ, доцент кафедры управления образованием факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Титова Дарья Юрьевна – аспирантка кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена, выпускница творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (Санкт-Петербург)

Филатова Татьяна – студентка факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена, участница творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (Санкт-Петербург)

Цыганов Андрей Викторович – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры социальной безопасности, факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Чурилина Ирина Николаевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Эмануэль Татьяна – аспирантка кафедры социального менеджмента факультета управления РГПУ им. А.И. Герцена, начальник отдела научной организации педагогического труда и перспективных исследований научно-методического центра Выборгского района, выпускница творческой мастерской «Игротехнический менеджмент» (Санкт-Петербург).