

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»
В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ (ОПЫТ НИУ ВШЭ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ)

Под редакцией М. А. МАЛЫШЕВОЙ

Учебно-методическое пособие



Санкт-Петербург
2011

УДК 378.1

Рецензенты:

Н. А. Заиченко, заведующий кафедрой институциональной экономики НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге

В. Е. Фрадкин, зам. директора ГОУ ДПС ЦПКС СПб, Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий

Коллектив авторов под редакцией М.А.Малышевой

Современные технологии обучения в вузе (опыт НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге). Методическое пособие. — Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2011. — 134 с.

ISBN

В учебно-методическом пособии представлен опыт использования современных образовательных технологий в учебном процессе преподавателями Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в Санкт-Петербурге.

Раскрыты методические подходы к реализации на учебных занятиях таких технологий, как кейс-метод, деловые игры, дискуссионные формы обучения, портфолио, даны практические рекомендации по их использованию.

Предназначено для преподавателей, а также может быть рекомендовано студентам в качестве материала для подготовки к педагогической практике.

Рекомендовано к печати Учебно-методическим советом НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
М. А. Малышева Современные технологии обучения и их роль в образовательном процессе.	6
Е. М. Рогова Особенности организации процесса обучения на основе кейс-метода	25
П. В. Усанов Использование деловых игр в образовательном процессе.	44
Т. А. Анисовец Проведение деловых игр в студенческой аудитории с разным уровнем подготовки	59
Е. А. Вандышева Опыт использования деловой игры в обучении студентов отделения прикладной политологии	79
А. Г. Санина Организация трехсторонней дискуссии в учебном процессе на основе интеграции науки, образования и бизнеса.	88
С. В. Сатикова Технология проведения круглого стола по теме «Организационная культура как мультидисциплинарный объект изучения»	110
Т. А. Полковникова Портфолио как образовательная технология: из опыта работы . . .	123

ВВЕДЕНИЕ

Активизация процессов поиска путей и средств повышения эффективности образования связана сегодня с внедрением в образовательный процесс компетентностного подхода. Такой подход предполагает изменение самого характера учебного процесса, который превращается в сотрудничество, обеспечивающее демократизацию позиции преподавателя с одновременным включением студентов в активную, творческую, совместную и продуктивную деятельность.

Проблема активизации познавательной деятельности студентов всегда была одной из наиболее актуальных в практике обучения, поэтому постоянно ведется поиск инструментария, позволяющего эффективно использовать совместную познавательную деятельность преподавателя и студентов. В последнее время интерес педагогов направлен на освоение образовательных технологий. Смысл и назначение любой технологии — оптимизировать процесс, исключить из него все виды деятельности и операции, которые не являются необходимыми для получения социально желаемого результата.

В области образования происходит постепенное расширение трактовки термина «технология»: от обозначения технических средств, применяемых в целях обучения, к обозначению процесса постановки и реализации заданных образовательных целей, достижение которых гарантируется оперативной обратной связью и обеспечивается всем арсеналом психолого-педагогических, управленческих и технических средств, методов и форм. Когда в университетских аудиториях звучат разные мнения, когда они открыты для споров и дебатов, когда в них идет постоянный поиск, то это становится частью интеллектуального формирования студентов.

Переход на технологический уровень проектирования учебного процесса и последующая реализация этого проекта помогает преподавателю стать профессионалом, раскрепощает его личность, выступает альтернативой формальному образованию, учитывает значительное усиление роли обучаемого и открывает новые горизонты для развития творчества преподавателя.

Отсюда следует, что сегодня быть профессионально грамотным педагогом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий.

Образовательные технологии, основанные на деятельностных и диалоговых формах познания, дают возможность студентам:

- быть открытыми для обучения и активно включаться во взаимоот-

ношения и сотрудничество с другими участниками образовательного процесса;

- анализировать свою деятельность и реализовывать собственный потенциал;
- подготовиться к тому, с чем им предстоит столкнуться в ближайшее время в жизни и профессиональной деятельности;
- быть самими собой, не бояться выражать себя, допускать ошибки, при условии, что они не подвергаются за это осуждению и не получают негативной оценки¹.

В данный сборник включены статьи преподавателей Санкт-Петербургского филиала Государственного университета — Высшей школы экономики, которые делятся своим успешным опытом по использованию современных образовательных технологий в процессе обучения студентов, раскрывая конкретные формы, методы проведения занятий и организации учебных дискуссий. Эти методы помогут студентам обрести собственный «голос», научат их формулировать свои мысли, участвовать в обсуждениях, с уважением и терпимостью относиться к идеям, отличным от их собственных, а также экспериментировать, чтобы применить свои новые знания. Это и будет важным показателем эффективности учебного процесса.

¹ Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.

М. А. МАЛЫШЕВА

канд. пед. наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
И ИХ РОЛЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Современные тенденции развития образования

Изменение приоритетов общества в настоящее время связано с возникновением понятия постиндустриального общества, которое в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Это привело к смене образовательных парадигм. В связи с этим, появилась потребность в переосмыслении содержания учебных дисциплин и технологий учебного процесса в свете системы ценностей и приоритетов в образовательной политике. Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей, оперированием информацией, творческим решением проблем.

Тенденция переориентации образовательной парадигмы возникла ещё до Болонских соглашений и носит объективный характер — характер вызова, который социальные и экономические изменения бросают системе образования. Так, Лиссабонская конвенция 1997 года «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе», к которой Россия присоединилась в 2000 году, сформулировала концепцию международного признания результатов образования и выдвигала требование к академическому сообществу выработать конвертируемые общепонятные критерии такого признания. Уже позднее, в ходе Болонского процесса стали активно разрабатываться различные версии подобных критериев, и эта новая методология получила название компетентностного подхода. Как отмечалось в аналитическом обзоре 2003 года «Реформы образования», «...в условиях глобализации мировой экономики смещают акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений» [1].

Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;
- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения [2].

В связи с новыми подходами, современное общество ставит перед образовательными учреждениями задачу подготовки выпускников, способных:

- ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;
- самостоятельно критически мыслить, видеть возникающие проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;
- грамотно работать с информацией: собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические и логические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученный опыт для выявления и решения новых проблем;
- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращая или умело выходя из любых конфликтных ситуаций;
- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

При традиционном подходе к образованию весьма затруднительно воспитать личность, удовлетворяющую этим требованиям.

Традиционные технологии были апробированы годами и позволяли решать многочисленные задачи, которые были поставлены индустриальным обществом конца XIX — середины XX века. В этот исторический период актуальными были задачи информирования и просвещения учащихся. Это позволило за сравнительно короткий промежуток времени воспитать поколение грамотных людей, обладающих определенными знаниями и навыками, необходимыми для вовлечения каждого образованного индивида в процесс массового производства. Индустриальное общество нуждалось в огромном количестве квалифицированных рабочих и инженеров, владеющих современными технологиями. Естественно, что в этот период образование решало вполне определенные задачи.

XX век породил взрыв новой информации. Расширение пространства знаний, объем информации, ее многопрофильность сделали очевидным тот факт, что все знать и уметь невозможно. А значит и невозможно сохранять те методы и средства, которые характерны для репродуктивного обучения. Общество начинает предъявлять новые требования к образованию в плане формирования личности, готовой к действию, личности, способной подходить к решению задач с позиции личностной сопричастности.

Поэтому к середине 90-х годов в российской системе образования устанавливаются новые отношения, основанные на принципах гуманизации и демократизации. Развитие становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения. Однако следует подчеркнуть, что ориентация на развитие не означает отказ от формирования знаний, умений и навыков, без которых невозможно обеспечить самоопределение личности и создать условия для ее самореализации. Е. С. Полат отмечает: «...Главное, стратегическое направление развития системы образования находится в решении проблемы личностно-ориентированного образования, такого образования, в котором личность ученика, студента была бы в центре внимания педагога, психолога, в котором деятельность учения — познавательная деятельность, а не преподавание — была бы ведущей в тандеме учитель — ученик, чтобы традиционная парадигма образования — учитель — ученик — учебник была со всей решительностью заменена на новую парадигму — ученик — учебник — учитель. Именно так построена система образования в лидирующих странах мира» [3]. Такой подход предполагает, что на первый план выходит личность обучающегося, готовность его к самостоятельной деятельности по сбору, обработ-

ке, анализу и организации информации, умение принимать решения и доводить их до исполнения. В свою очередь, иными становятся и задачи преподавателя — не поучить, а побудить, не оценить, а проанализировать. Преподаватель по отношению к обучающемуся перестает быть источником информации, а становится организатором получения информации, источником духовного и интеллектуального импульса, побуждающего к действию.

Таким образом, в последние годы в обществе сложилось новое понимание главной цели образования: формирование готовности к саморазвитию, обеспечивающей интеграцию личности в национальную и мировую культуру, освоение ее прошлого, настоящего и будущего, вхождение в ее созидание и сотворение.

Педагогические эпохи, отмечает В. П. Беспалько [4], различаются не тем, что изучают учащиеся (это зависит от социально-политических режимов), а тем, как они это изучают, какими педагогическими системами они пользуются. В этом смысле сегодня большому количеству ученых и педагогов-практиков в качестве инструмента реформирования системы образования видятся новые технологии обучения.

Современные технологии в образовании рассматриваются как средство, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма. Тенденции развития образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности. В современных условиях в высшей школе остро стоит задача актуализации содержания и методов обучения за счет активного использования в учебном процессе результатов и технологий научного поиска, повышения эффективности самостоятельной творческой работы студентов, развития познавательной деятельности, творческих способностей, создании ситуации успеха, организации встречных усилий преподавателя и студентов.

Становление понятия «технология» в образовании

Технологические идеи образования не так уж и новы. Мысль о технологизации процесса обучения высказал ещё Я. А. Коменский 400 лет назад. Он призывал к тому, чтобы обучение стало «техническим», то есть таким, что все, чему учат, не могло не иметь успеха. Таким образом, была сформирована важнейшая идея технологий — гарантированность результата. Механизм обучения, то есть учебный процесс, приводящий к результатам, Я. А. Коменский назвал «дидактической машиной».

Однако обращаясь к теме педагогических технологий, авторы учебников обычно начинают с использования ТСО (технических средств об-

учения) в образовательном процессе. М. В. Кларин ссылается на историю о том, как в середине 20-х гг. американец С. Перси начал применять в своей деятельности механическое устройство для проверки выполнения контрольных заданий учащихся. Уже тогда педагог-изобретатель предвидел перспективные возможности развития педагогической науки именно в этом направлении [5]. Массовое внедрение технологических подходов в процесс обучения началось в различных странах с 50–60-х гг. XX века, а термин «технология образования» стал широко использоваться в 1940–1950-е гг. в США и Западной Европе (С. Андерсен, Ф. Уитворт, М. Майер). Этот же период (1920–1950-е гг.) можно рассматривать как первый этап развития понятия «технология» в образовании «нового времени»².

В основе II этапа (1950–1960-е гг.) лежит идея программированного обучения — распространения средств обратной связи, электронных классов, обучающих машин и др. (Б. Скиннер, С. Гибсон, Т. Сакомото и др.). В этот период выделились два направления в исследовании педагогической технологии: представители одного из них по-прежнему связывало реализацию технологического подхода с внедрением ТСО, а сторонники другого видели суть развития технологического подхода в повышении эффективности образовательного процесса и преодолении отставания педагогических идей от развития техники. В рамках второго направления появляется новый термин «педагогическая технология».

В 1970-е гг. (III этап) понятие «педагогическая технология» расширилось, к нему начали относить все: технологии обучения, технологии воспитания, технологии оптимизации образовательного процесса (М. Эраут, Р. Стакенас, Р. Кауфман и др.).

Тематическое разнообразие методик обучения потребовало поиска общей для них научной основы. Использование системного подхода привело к общей установке педагогической технологии: решать педагогические проблемы в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

К концу 1970-х — началу 1980-х гг. понятия «технология обучения» и «педагогическая технология» стали осознаваться как система средств и методов организации и управления учебно-воспитательным процессом.

IV этап (1980-е гг.) характеризуется попытками дальнейшего осмыс-

² При изложении исторического аспекта внедрения технологического подхода в образовании использовался материал учебно-методического пособия «Педагогика окружающей среды, безопасности и здоровья человека: инновационные образовательные технологии» (под редакцией Э. В. Гузиной, СПб., СПбАППО, 2008 г.).

ления сущности современного педагогического процесса, появлением интерактивных средств обучения, многоаспектным подходом.

В настоящее время некоторые исследователи говорят о пятом этапе развития понятия «педагогическая технология», который характеризуется новой тенденцией сближения двух направлений: информационного и технологического. Информатики не могут обойтись без тех законов, которые давно существуют в дидактике. Объединение усилий разных специалистов приведет к возникновению совершенно новых направлений, дающих качественные результаты обучения. К такому направлению, например, можно отнести технологии дистанционного обучения.

В целом можно сказать, что с 1990-х гг. начало развиваться и претерпевает активный расцвет новейшее направление развития образовательных технологий, которое учитывает следующие аспекты:

- признается вероятностный характер образования;
- уделяется внимание субъективности обучающегося и проводится работа по проектированию лично-ориентированных образовательных технологий;
- реализуется установка на самоактуализацию и самореализацию личности за счет собственной траектории движения по учебному материалу;
- обеспечивается развитие личности, способной ориентироваться во всем многообразии противоречий современного мира, а не только в конкретном пространстве социально-хозяйственной системы;
- обеспечивается обнаружение и прогнозирование (мониторинг) тенденций развития каждого обучающегося на микроуровне (здесь и сейчас) и на макроуровне (завтра и послезавтра);
- вместо характеристики группы педагог имеет дело с моделями всех обучающихся как отдельных субъектов образовательного процесса, поэтому затруднительно воздействовать на каждого из них — можно воздействовать лишь на целостную среду, в которую погружен каждый;
- проектирование технологического процесса распадается на две части:
 - проектирование процесса воздействия на среду профессионалами-технологами, способными применять закономерности психологии, информатики, синергетики, физиологии, эргономики, этики и др.;
 - проектирование педагогом желательного развития из возможных для каждого обучающегося;

- акцент на учебном занятии делается на развитие деятельности, а не на накопление фактов.

**Современные подходы
к понятию «технология» в образовании**

Существует множество точек зрения и трактовок понятий, связанных с технологическим подходом в образовании.

Технология (от греч. *techne* — искусство, мастерство, умение и *logos* — знание, учение, наука) — совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

Современная надпредметная трактовка понятия «технология» состоит в том, что технология представляет научно и/или практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных благ или духовных ценностей.

В настоящее время все технологии условно можно разделить на две группы:

- промышленные технологии — это совокупность приемов и способов получения, обработки или переработки сырья, материалов, изделий, осуществляемых в различных отраслях промышленности;
- социальные технологии — совокупность методов решения социальных проблем, направленная на формирование условий жизни и развитие общества, общественных отношений, социальной структуры с целью обеспечения потребностей человека, создания условий для реализации его потенциальных возможностей и интересов, с учетом одобряемой обществом системы ценностей и взаимозависимости между общественным прогрессом и экономическим развитием.

К социальным технологиям, например, относятся культурологические, социологические, психолого-педагогические, политические, PR-технологии и др.

В каждом из этих определений встречаются знакомые каждому педагогу слова — приемы, способы, методы. Именно эти понятия используются традиционно для описания различных методик. Почему же в настоящее время привычное понятие «методика» все чаще заменяется понятием «технология»?

Ответить на этот вопрос не просто, поскольку само понятие «методика» имеет много значений.

В основе понятия «методика» лежит понятие «метод».

Метод (от греч. *methodos* — исследование) — прием, способ или образ действия; способ исследования явлений действительности.

Метод как дидактическая категория — это совокупность приёмов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания, достижения поставленной дидактической цели.

Педагогический метод лежит в основе педагогической технологии как система целенаправленных действий по решению конкретной педагогической задачи, которая включает:

- педагогические средства для обновления, хранения и передачи информации;
- формы взаимодействия субъектов образовательного процесса; (индивидуальные, групповые, коллективные, фронтальные);
- деятельностные позиции участников образовательного процесса относительно педагогических средств и друг друга;
- приемы, обуславливающие глубину влияния педагогических средств.

Методика — система правил, изложения методов обучения чему-нибудь или выполнения какой-нибудь работы.

Методика преподавания учебной дисциплины — это часть педагогической науки и практики, исследующая закономерности процесса передачи (изложения и усвоения) учащимися содержания дисциплины и разрабатывающая их применение на практике.

Методика преподавания учебной дисциплины содержит в себе локальные методики (методики преподавания отдельных разделов, тем; методики организации различных форм занятий; методики формирования знаний, умений, навыков и др.).

Методика в узком смысле слова — совокупность приемов проведения занятий, а в широком смысле слова — наука о закономерностях организации массового процесса обучения.

Таким образом, многие исследователи этой проблемы сходятся во мнении, что методики в узком смысле слова входят в состав технологий, а в широком смысле слова «методика» шире понятия «технология», поскольку в рамках методики преподавания какого-либо предмета могут использоваться различные технологии.

В настоящее время технологический подход может быть применен к любой составляющей системы образования (управлению, финансированию, обеспечению и др.), поэтому понятие «образовательная технология» не имеет однозначной трактовки.

Образовательные технологии включают весь спектр технологий, ис-

пользуемых в образовании, но не соотносимый с каким-либо конкретным видом педагогической деятельности или предметной сферой.

Качественное своеобразие педагогических технологий определяется своеобразием педагогики как профессиональной сферы, где они служат инструментом освоения педагогического содержания. Однако надо заметить, что достаточно часто понятия «образовательные технологии» и «педагогические технологии» используются как синонимы.

Приведем несколько определений понятия «педагогические технологии», которые отражают основные позиции в его понимании и употреблении.

Педагогическая технология есть комплексный интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний (из документов Ассоциации по педагогическим коммуникациям и технологиям США).

Педагогическая технология это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (из документов ЮНЕСКО).

Педагогическая технология есть область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых результатов (П. Митчелл).

Педагогическая технология — это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий (В. А. Сластенин).

Педагогическая технология — осознанная, практически освоенная система целенаправленных операций, объективно дающая в рамках заданных условий проектируемый результат, независимо от индивидуальных особенностей субъектов, которые ее используют (И. А. Колесникова).

Педагогическая (образовательная) технология — это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам (Г. К. Селевко).

Сегодня в педагогической литературе насчитывают порядка 300 трактовок понятия «технология». Это представляет определенный интерес, поскольку само понятие является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы разнообразных определений различных авторов.

Общее толкование понятия «технология» — наука о мастерстве. Технология в более строгом понимании — это достаточно жестко зафиксированная последовательность действий и операций, гарантирующих получение заданного результата. Технология содержит определенный алгоритм решения поставленных задач. В образовании, в виду его сложности и неоднозначности действия законов и норм, технологии не носят универсального характера, поэтому зачастую предпочтительнее использовать более гибкие подходы к определению педагогической технологии.

Разночтения возникают из-за разнообразия подходов к понятиям «педагогические» и «образовательные» технологии [5].

Первый подход

Педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействии, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Образовательная технология — это процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам.

Любая образовательная технология включает в себя: целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; системы действий учителя и ученика (в первую очередь в категориях управления); критерии оценки результата; результаты; ограничения в использовании.

Второй подход

Педагогические технологии относятся к образовательному процессу в целом (образование и воспитание). Образовательные — затрагивают только учебную деятельность.

Третий подход

Исключает понятие «педагогические технологии» и дает представление о единственно возможном понятии «образовательные технологии». В данном контексте, если говорить о словосочетании «образовательные технологии», то оно также используется как собирательный термин, включающий весь перечень технологий, используемых в образовании.

Четвертый подход

Педагогические технологии, которые появились в 50-х годах прошлого столетия как противовес нечеткости и неопределенности традиционного методического подхода — это те технологии, цель и результат которых жестко взаимосвязаны, а результативность диагностируема. По классификации М. В. Кларина, это так называемые «жесткие» или «строгие» технологии. Это технологии, в основном, направленные на усвоение содержания, например, «модель полного усвоения», или освоение несложных (диагностируемых) умений.

В данном контексте образовательными технологиями (термин, ставший общепринятым для педагогических технологий 90-х годов) принято считать технологии, ставящие более «широкие» цели (исследовательские, творческие способности ученика, развитие критического мышления), не позволяющие строго диагностировать результаты обучения. Это технологии, направленные на развитие самостоятельности, субъектности ученика. Часто понятие «образовательные технологии» 90-х заменяют понятием «лично ориентированные образовательные технологии».

Существует несколько подходов к определению признаков «технологии» в образовании.

Признаками технологии обычно называют:

- диагностичность описания цели (цели учебного занятия должны быть описаны так, чтобы они определялись по четко выделенным критериям);
- воспроизводимость педагогического процесса (в т.ч. предписание этапов, соответствующих им целей обучения и характера деятельности обучающего и обучаемого);
- воспроизводимость педагогических результатов [5].

Однако воспроизводимость не означает замену учителя идеальной машиной.

Важнейший критерий эффективности — надежность в достижении результатов. Технологиям обучения должны быть также присущи:

- концептуальность — дидактическое, психологическое, философское и социально-педагогическое обоснование образовательных целей;
- содержание;
- организационные формы обучения;
- системность — логика и взаимосвязь всех частей и аспектов процесса, целостность разработки и реализации образовательного процесса;
- управляемость — варьируемость методов и средств обучения с

целью коррекции результатов, выявляемых в процессе диагностики;

- эффективность результатов;
 - воспроизводимость другими преподавателями [6].
- Разработка современных технологий в образовании должна вестись в соответствии со следующими принципами:

- принцип целостности технологии, представляющей дидактическую систему;
- принцип воспроизводимости технологии в конкретной педагогической среде для достижения поставленных целей;
- принцип нелинейности педагогических структур и приоритетности факторов, влияющих на механизмы самореализации соответствующих педагогических систем;
- принцип адаптации процесса обучения к личности учащегося и его познавательным способностям;
- принцип потенциальной избыточности учебной информации, создающий оптимальные условия для формирования обобщенных знаний.

Л. В. Загрекова [7] к существенным признакам технологии обучения относит диагностическое целеобразование, корректируемость, целостность, гарантированное достижение поставленных целей.

Диагностическая постановка целей в обучении — это одновременно и качество содержания, и качество его усвоения учащимися, выраженные столь определенно, что они становятся общепонятными и управляемыми стандартами.

Цель задана диагностично, если:

- она определена настолько четко, что можно сделать вполне определенный вывод о ее достижении;
- поддается измерению уровень ее достижения;
- существует инструмент для измерения уровня ее достижения.

Структура образовательного процесса в технологическом плане может быть представлена как единство следующих этапов: целеполагание — проектирование содержания и логической структуры — собственно обучение (реализация проекта) — контроль — коррекция (рис.1).

В современном учебном процессе наиболее освоенным звеном является «собственно обучение», и в основном усилия педагогов направлены именно на его совершенствование. Однако этот подход содержит издержки, так как без четко поставленной цели и продуманных вариантов моделей обучения и объективного контроля степени достижения цели никакие вмешательства в сложившийся традиционно учебный процесс не дадут результатов.

Следовательно, детальное описание конечного результата и контроль точности его достижения — ключевое звено технологии. Это подчеркивает важность обратной связи.

Технология обучения должна сочетать деятельностный и личностно-ориентированный подходы, способствовать созданию мотивации самостоятельной работы по приобретению знаний. Задача выбора и сочетания отдельных слагаемых педагогической технологии может и должна решаться каждый раз на основе объективной оценки их дидактической эффективности в условиях конкретного учебного процесса. Важное значение приобретает и гибкость технологии, т.е. ее способность оперативно и мобильно адаптироваться к условиям обучения, к контингенту обучаемых, бюджету времени и другим обстоятельствам.

Чтобы определенное содержание было усвоено, учебный материал следует перевести на «язык» проблемных ситуаций, познавательных задач, заданий, упражнений. В процессе их решения происходит общение, познание мира через творение, конструирование, моделирование, что позволяет раскрыть, реализовать и развить личностный потенциал студентов. Это и создает устойчивый интерес студента к учебной деятельности, а также возможность управления ею преподавателем. Поэтому технологии обучения должны носить процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, т.е. это должна быть их совместная деятельность.

Таким образом, при овладении знаниями чрезвычайно важно, как они организуются и с помощью каких методов усваиваются. Другими словами, особую значимость играют способы деятельности. Если знания предлагаются в готовом, логически организованном, предполагающем их усвоение, воспроизведение и применение в типичных ситуациях виде, то вряд ли такой путь может быть эффективным для целей формирования самостоятельного рефлексивного мышления.

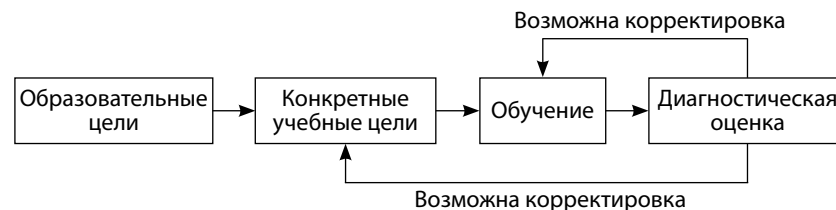


Рис. 1. Схема технологического построения учебного процесса

Итак, несмотря на то, что сегодня в научной литературе существует множество определений понятия «технология», общий смысл их можно свести к следующему: педагогическая технология — это воспроизводи-

мый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель.

В свою очередь, технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым.

Условно можно выделить следующие функции технологий обучения в высшей школе:

- инициирование активности студентов;
- оснащение способами продуктивной деятельности, работы с разнообразием информационных текстов;
- стимулирование индивидуального выбора и мотивации творчества;
- обеспечение развития критичности мышления, обмена ценностными суждениями;
- активизация сотрудничества в коллективной работе;
- помощь в самоуправлении исследовательской деятельностью; получение «Я-сообщений» [8].

Целью технологии обучения в условиях перехода к гуманитарной парадигме образования являются личностные достижения учащегося, под которыми понимаются:

- степень прогресса личности по отношению к ее предшествующим проявлениям в образовательной деятельности (Л. С. Илюшин);
- личностное продвижение учащегося по лестнице достижений в процессе освоения знаний, умений, развития психических процессов, личностных качеств (А. Н. Майоров).

Очевидно, что достижение этих задач с помощью традиционных способов обучения сегодня проблематично.

В настоящее время в связи с преобразованием современного образовательного процесса чаще всего встречаются такие понятия как инновационные и интерактивные образовательные технологии.

Прилагательное «интерактивные» можно сегодня увидеть и услышать достаточно часто.

В понятии «интерактивные» можно выделить два слагаемых «интер» — между и «акция», «активность» — усиленная деятельность. Таким образом, интерактивность можно трактовать как усиленную деятельность между кем-либо.

Большая современная энциклопедия «Педагогика» определяет интерактивное обучение (от англ. interaction — взаимодействие) как обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта.

Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания.

Педагог (ведущий) не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску.

В интерактивном обучении, по сравнению с традиционным, меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Интерактивные образовательные технологии основываются на совокупности способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития.

Технологичность становится сегодня доминирующей характеристикой деятельности преподавателя, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости. В.П. Беспалько в своей работе «Слагаемые педагогической технологии» пишет: «Хорошая, научно обоснованная технология обучения и воспитания — это и есть педагогическое мастерство» [9].

Таким образом, сегодня идет интенсивный поиск педагогических технологий, которые повышают эффективность образовательного процесса, решают стоящие перед образовательным учреждением задачи воспитания всесторонне развитой, творчески свободной личности.

Классификация образовательных технологий

Классификация образовательных технологий призвана упорядочить все их многообразие. Однако в современной педагогической науке и практике определено множество общих и специфических, существенных и случайных, теоретических и практических признаков технологий, что привело к созданию множества различных классификаций.

Для классификации технологий могут использоваться различные признаки, например:

- в соответствии со спецификой осуществления конкретного вида педагогической деятельности: технологии обучения, воспитания, управления и др.;
- в соответствии с качественными отличиями конкретной предметной (научной) или социальной сферы: информационные, социальные и др.;
- в соответствии со степенью активности субъектов образовательного процесса (интерактивные);
- в соответствии с мерой новизны (традиционные и инновационные).

Классификация, основанная на различных видах взаимодействия преподавателя и обучающихся, предполагает:

- взаимодействие разомкнутое;
- циклическое взаимодействие;
- рассеянное (фронтальное) или направленное (индивидуальное);
- ручное (вербальное) взаимодействие;
- автоматизированное взаимодействие (с помощью учебных средств).

Сочетание этих признаков определяет различные виды технологий:

- классическое лекционное обучение;
- обучение с помощью аудио- и видеоинформационных технических средств;
- система «консультант»;
- обучение с помощью учебной книги — самостоятельная работа;
- система «малых групп» — дифференцированные способы обучения;
- компьютерное обучение;
- система «репетитор» — индивидуальное обучение;
- «программное обучение» и др.

Наиболее подробную классификацию педагогических технологий предлагает Г. К. Селевко [10]:

- по уровню применения (общепедагогические, частнопредметные, модульные и др.).
- по философской основе (идеалистические, материалистические, теософские и др.).
- по концепции усвоения (ассоциативно-рефлекторные, развивающие, бихевиористские и др.).
- по ориентации на личностные структуры (информационные, саморазвития, эвристические и др.).
- по характеру содержания и структуры (обучающие, воспитательные, светские, религиозные, гуманистические, технократические и др.).
- по организационным формам (классно-урочные, индивидуальные, групповые, коллективный способ обучения, клубные и др.).
- по типу управления познавательной деятельностью (лекционные, обучение с помощью ТСО, обучение по книге, компьютерное обучение и др.).
- по подходу к обучающемуся (авторитарные, личностно-ориентированные, технологии сотрудничества, гуманно-личностные и др.).
- по преобладающему (доминирующему) методу (догматические,

репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, диалогические, игровые, поисковые, творческие и др.).

- по направлению модернизации существующей традиционной системы (на основе гуманизации и демократизации отношений, природосообразные, авторских школ и др.).
- по категории обучающихся (массовая, работа с трудными, одаренными детьми и др.).

Сегодня предлагается достаточно большое число технологий, которые различаются конкретной спецификой их применения, в частности:

- продуктивной организацией конкретного вида педагогической деятельности (технология обучения, воспитания, управления);
- качественным своеобразием, обусловленным особенностями предметной (научной) и социальной сферами, в которых она используется (информационные, коммуникативные, педагогические, социальные технологии);
- степенью активности субъектов образовательного процесса (интерактивные технологии);
- вариантом моделирования жизненных и профессиональных ситуаций (имитационные и неимитационные технологии);
- мерой новизны (инновационные технологии).

Таким образом, универсальной классификации образовательных технологий на сегодняшний день не существует.

В заключение следует сказать, что одной из важнейших составляющих профессионализма современного педагога, его профессиональной компетентности является технологическая культура педагога, позволяющая соотносить индивидуальные проявления профессионализма с контекстом мировой (национальной и др.) педагогической культуры (В. А. Сластенин).

Конечной целью использования педагогических технологий в учебном процессе в высшей школе является создание условий для становления и развития студента как специалиста в определенной профессиональной деятельности, обладающего для этого необходимыми качествами: умением критически осмысливать проблемы, принимать решения из ряда альтернатив и на основе творческого поиска, способностью к культурной и деловой коммуникации.

Одна из важнейших задач, стоящих перед каждым педагогом — выбор технологий, используемых в образовательном процессе, из их историко-культурного множества. В этом отношении вряд ли целесообразно говорить о «плохих» или «хороших», «старых» или «новых»; «традиционных» или «инновационных» образовательных технологиях в целом. Современные педагогические технологии существуют в конку-

рентных условиях и должны гарантировать достижение определенного уровня обучения, быть эффективными по результатам и оптимальным затратам времени, сил, средств. Педагог должен иметь право выбирать, какая технология подходит ему более всего в силу возрастных, индивидуальных, личностных качеств и особенностей обучающихся. Важен лишь правильный выбор, который должен основываться на том, насколько они адекватны конкретной педагогической ситуации.

В то же время следует заметить, что никакая технология не может заменить живого, эмоционального человеческого общения. Любая педагогическая технология, её разработка и применение требуют высочайшей творческой активности педагога и учащихся. Активность обучаемых проявляется в возрастающей самостоятельности, в осуществлении на основе технологического инструментария взаимообучения, в технологическом творчестве.

Список литературы

1. Реформы образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. — М.: Центр образовательной политики, 2003.
2. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3–12.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 1999.
4. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: Ин-т проф. обр. РАО, 1995. — 336 с.
5. Алексеев С. В., Муштавинская И. В. «Применение инновационных образовательных технологий: опыт Санкт-Петербурга». Учебно-методическое пособие для специалистов по управлению образованием. — СПб.: 2008, — 84 с.
6. Мануйлов В., Федоров И., Благовещенская М. Современные технологии в инженерном образовании // Высшее образование в России. — 2003. — № 3. — С. 117–123.
7. Загрекова Л. В. Основы педагогических технологий // Высшее образование в России. — 1997. — № 4. — С. 97–108.
8. Авво Б. В., Заир-Бек Е. С. Гуманитарные технологии в педагогическом образовании // Педагогика в вузе как учебный предмет: Сборник научных трудов. СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. С. 88–106
9. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — С. 3.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

Е. М. РОГОВА

д-р экон. наук, профессор, зав. кафедрой финансовых рынков и финансового менеджмента НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ КЕЙС-МЕТОДА

Кейс-метод как инновационная технология обучения

Современные условия деятельности в большинстве отраслей характеризуются высоким уровнем конкуренции. Для сохранения конкурентоспособности в такой ситуации предприятия должны постоянно добавлять новые элементы в продукты, услуги и методы их производства, т. е. осуществлять инновации.

При возрастающей рыночной конкуренции и сменяющихся друг друга с большой скоростью инновациях предприятия сталкиваются с факторами, прежде всего, неценовой конкуренции. Это означает, что самым важным фактором успешного развития становится не владение определенным набором навыков, а способность эффективно приобретать и использовать новые навыки. Способность к обучению и изменению становится решающим фактором конкурентоспособности в новом окружении.

Особенно актуальным данное требование является для экономистов и менеджеров, которым приходится принимать управленческие решения в условиях неопределенности, ограниченности информационных и временных ресурсов. Отсюда одним из важнейших качеств работника экономических служб, менеджера становится необходимость получения и правильной интерпретации релевантной информации. Еще одним важным фактором в деятельности экономиста, менеджера является работа с широким кругом людей — поставщиков и потребителей продукции предприятия, подчиненных, вышестоящих руководителей, менеджеров других подразделений и т.д. Поэтому в процессе обучения необходимо приобретать и эффективно использовать коммуникативные навыки, что можно сделать только в условиях работы в команде.

Инновационные изменения в экономике и возрастание роли знаний, а, следовательно, качественного профессионального образования, определяют необходимость поиска новых, отвечающих современным потребностям, форм организации образовательных процессов.

Развитие информационных и коммуникационных технологий, и, прежде всего, Интернет, также оказало серьезное влияние на организацию процесса обучения, поскольку у студентов появляются новые возможности появления информации. В этих условиях принципиально меняются роли преподавателя и студента (обучающегося). Студент получает возможности активного выбора поставщика знаний. Для преподавателя очень важным становится обеспечить дружественное сопровождение процесса обучения. При этом методы передачи знаний определяются как педагогическими технологиями, так и информационными возможностями обучающегося и учебного заведения (рис. 1).



Рис. 1. Роль преподавателя и обучающегося в современном образовательном пространстве

Основной целью обучения экономическим специальностям, а также обучения в магистратуре по экономическим направлениям является формирование знаний и компетенций, необходимых для молодого специалиста, востребованного современным рынком труда. Основой формирования заданного уровня квалификации выступает не только теоретическая база, полученная студентом на этапе бакалавриата, но и углубленное изучение теоретических дисциплин, предусмотренных программой магистратуры.

Важным этапом в процессе выработки системного мышления явля-

ется применение технологий кейс-метода (case study methods). Кейс (ситуация) — совокупность условий и обязательств, описывающих совершенно конкретно реальную обстановку на предприятии в рассматриваемый период. Ситуация предусматривает наличие управленческой проблемы и обычно включает информацию о целях, финансовом состоянии, об отношениях между управленческим и производственным персоналом, об условиях рынка, активности конкурентов и других влияниях внешней среды.

Методы и приемы работы с различными учебно-деловыми ситуациями давно и широко используются в учебном процессе за рубежом и в ведущих вузах страны³. Одной из главных особенностей работы с кейсами является их широкий междисциплинарный характер [Плеханова, 1999]. При этом, в отличие от учебных задач, в подобных ситуациях отсутствует четко выраженный набор исходных данных, которые необходимо использовать для получения единственно правильного решения. Также в структуре кейса часто отсутствует и ряд вопросов, на которые необходимо давать ответы. Вместо этого студенту следует целиком осмыслить ситуацию, изложенную в кейсе, самому выявить проблему и вопросы, требующие разрешения. Таким образом, обеспечивается развитие самостоятельности и инициативности, умение ориентироваться в широком круге вопросов, связанных с различными аспектами управления и исследований в экономике. «Каждая экономическая или менеджериальная дисциплина использует свой тезаурус, теории, процессы, качественные и количественные методы исследования. Кейсы дают возможность расширить этот набор и выйти за рамки конкретных дисциплин при анализе ситуации» [Ellet, 2007, с. 42].

Строго говоря, кейс-метод не является новой технологией ни для России, ни тем более, для зарубежных университетов и бизнес-школ. Ведущая роль в распространении кейсового метода принадлежит Гарвардской школе бизнеса (Harvard Business School). В период с 1909 по 1919 гг. обучение происходило по схеме, когда учеников-практиков просили изложить конкретную ситуацию (проблему), а затем дать анализ проблемы и соответствующие рекомендации. Первый сборник кейсов был издан в 1921 г. Впоследствии, особенно в последнее время, кейсовый метод нашел широкое применение в зарубежных университетах и бизнес-школах в области изучения менеджмента и маркетинга [Errskine, 1981].

Однако специалистами-преподавателями, практикующими кейсо-

³ Наиболее известна база кейсов Harvard Business School, но хорошие базы кейсов собраны и в европейских университетах (как правило, в бизнес-школах). В России проект Ресурсного центра кейсов уже несколько лет реализуется на базе Высшей школы менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета (<http://www.som.pu.ru>).

вый метод, по-разному понимается его сущность. Например, упомянутая выше Гарвардская школа бизнеса так определяет метод кейсов: «Метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Эти кейсы, обычно подготовленные в письменной форме и составленные исходя из опыта реальных людей, работающих в сфере предпринимательства, читаются, изучаются и обсуждаются студентами. Кейсы составляют основы беседы класса под руководством преподавателя. Поэтому метод кейсов включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе».

Задача преподавателя, как следует из данного определения, состоит в подборе соответствующего реального материала, а студенты должны предложить решение поставленной проблемы и получить реакцию окружающих (других студентов и преподавателя) на свои действия. При этом нужно понимать, что возможны различные решения проблемы. Поэтому преподаватель должен помочь студентам рассуждать, спорить, а не навязывать им свое мнение. Студенты должны понимать с самого начала, что риск принятия решений лежит на них, преподаватель только поясняет последствия риска принятия необдуманных решений. Роль преподавателя состоит в направлении беседы или дискуссии, например, с помощью проблемных вопросов, в контроле времени работы, в побуждении студентов отказаться от поверхностного мышления, в вовлечении всех студентов группы в процесс анализа кейса. Периодически преподаватель может обобщать, пояснять, напоминать теоретические аспекты или делать ссылки на соответствующую литературу.

Технология работы при использовании метода кейс-стади приведена в табл. 1.

Следует также отметить другую трактовку методов кейсов, данную профессором Р. Мерри из Гарварда: «Под методом кейсов я понимаю изучение предмета студентами путем рассмотрения большого количества кейсов в определенных комбинациях. Такое обучение и попытки управления различными административными ситуациями развивает в студенте, зачастую бессознательно, понимание и способность мышления на языке основных проблем, с которыми сталкивается управляющий в определенной сфере деятельности».

Таблица 1. Подготовка и обучение на основе кейс-метода

Фаза работы	Действия преподавателя	Действия студента
До занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подбирает кейс. 2. Определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки студентов. 3. Разрабатывает сценарий занятия. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Получает кейс и список рекомендуемой литературы. 2. Индивидуально готовится к занятию.
Во время занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организует предварительное обсуждение кейса. 2. Делит группу на подгруппы. 3. Руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивая их дополнительными сведениями. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Задает вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы. 2. Разрабатывает варианты решений, слушает, что говорят другие. 3. Принимает решение или участвует в его принятии.
После занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оценивает работу студентов. 2. Оценивает принятые решения и поставленные вопросы. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Составляет письменный отчет о занятии по данной теме.

Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. И если в течение учебного цикла такой подход применяется многократно, то у студентов вырабатывается устойчивый навык решения практических задач [Багиев, 2001]. Таким образом, хотя сама технология кейс-метода является достаточно старой, для России она инновационна, поскольку опирается на инновационные принципы обучения.

Методология обучения на основе кейс-метода

Методологически кейс-метод принципиально отличается от аналогичного содержания обучения, которое не использует кейс-метод. Это различие проявляется, прежде всего, на уровне применяемых дидактических принципов.

Кейс-метод опирается на совокупность определенных **дидактических принципов**.

1. Индивидуальный подход к каждому студенту, учёт его потребностей и стиля обучения, что предполагает сбор максимума информации о студентах еще до занятий.
2. Максимальное предоставление свободы в обучении (возможность выбора преподавателя, дисциплин, формы обучения, типа задач и способа их выполнения).
3. Обеспечение студентов достаточным количеством наглядных материалов, которые касаются задач (статьи в печати, видео-, аудиокассеты и CD-диски, продукция компаний, деятельность которых анализируется).
4. Минимально необходимый объем теоретического материала, что позволяет студентам концентрироваться лишь на основных положениях.
5. Обеспечение доступности преподавателя для студента, который должен иметь возможность в любое время обратиться к нему.
6. Формирование у студентов навыков самоменеджмента, умения работать с информацией.
7. Акцентирование внимания на развитии сильных сторон студента⁴.
Вместе с тем, существует ряд проблем, которые требуют решения:
 - применение комплексного подхода к выбору форм и методов обучения с целью создания привлекательной для студентов структуры практической подготовки;
 - междисциплинарная и межкафедральная согласованность применяемых форм обучения;
 - поиск или разработка и использование разных методических приемов с целью обеспечения эффективности и результативности процесса обучения;
 - повышение педагогического мастерства, обретение преподавателями навыков и стиля поведения тренера-инструктора.

Наблюдается специфика кейс-метода и с точки зрения тех методов, на которые он опирается.

Под **методом обучения** в дидактике понимается упорядоченный способ достижения учебно-воспитательных целей. Мир этих методов в высшей школе довольно многообразен. Одной из острых проблем современной дидактики является проблема классификации методов обучения. В настоящее время нет единой точки зрения по этому вопросу. В связи с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций. В современной дидактике выделяют три большие группы методов:

⁴ Материалы сайта: <http://www.casemethod.ru>.

- 1) методы организации и осуществления учебно-воспитательного процесса (словесные, наглядные, практические);
- 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности (методы стимулирования интереса к учению — мотивации; познавательные игры, учебные дискуссии; методы стимулирования долга и ответственности — метод разъяснения цели учебного предмета; требования к изучению предмета; поощрение и наказание в обучении);
- 3) методы контроля и самоконтроля (методы устного контроля и самоконтроля, письменного контроля и самоконтроля, методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля).

Используются также бинарные методы, которые классифицируются по двум формам: наглядной (наглядно-информационной, наглядно-проблемной, наглядно-практической, наглядно-эвристической, наглядно-исследовательской) и практической (практическо-эвристической, практическо-проблемной, практическо-исследовательской).

Кейс-метод во многом сочетает черты перечисленных выше методов обучения. Он выступает и специфическим практическим методом организации учебного процесса, методом дискуссий с точки зрения стимулирования и мотивации учебного процесса, а также методом лабораторно-практического контроля и самоконтроля. С позиции бинарных методов он совмещает в себе многие виды наглядности. Но, скорее всего, его следует считать наглядно-проблемным, наглядно-практическим и наглядно-эвристическим одновременно, поскольку в нем дается наглядная характеристика практической проблемы и демонстрация поиска способов её решения. Наконец, по критерию практичности он представляет собой чаще всего практически-проблемный метод.

Кейс-метод можно представить в методологическом контексте как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, игровые методы, которые выполняет в кейс-методе свои роли. Основные методы, которые интегрированы в кейс-стади, представлены в табл. 2.

Таблица 2. Методическая база кейс-стади

Метод, интегрированный в кейс-стади	Характеристика роли метода в кейс-стади
Моделирование	Построение модели ситуации
Системный анализ	Системное представление и анализ ситуации
Мысленный эксперимент	Способ получения знания о ситуации посредством ее мысленного преобразования
Методы описания	Создание описания ситуации
Проблемный метод	Представление проблемы, лежащей в основе ситуации
Метод классификации	Создание упорядоченных перечней свойств, сторон, составляющих ситуации
Игровые методы	Представление вариантов поведения героев ситуации
«Мозговой штурм»	Генерирование идей относительно разрешения проблем, описанных в ситуации
Дискуссия	Обмен мнениями по поводу проблемы и путей ее решения

Компетенции, которые студенты приобретают в процессе кейс-стади, можно определить следующим образом:

Управленческие компетенции:

- умение оценить ситуацию;
- умение выбрать и организовать ключевую информацию;
- умение правильно формировать запросы
- умение определять проблемы и возможности;
- умение прогнозировать пути развития ситуации;
- умение взаимодействовать с другими управляющими;
- умение принимать решения в условиях неопределенности;
- умение уметь критиковать;
- умение конструктивно реагировать на критику.

Экономические компетенции:

- умение проанализировать ситуацию, осуществить диагностику проблем;
- умение идентифицировать ключевые показатели;
- умение заполнять «пробелы» в экономических и финансовых данных;

- умение экономического предвидения развития ситуации;
- умение оценить экономические последствия предлагаемых решений;
- умение подготовить информацию для принятия управленческого решения.

При разработке кейса следует учитывать уровень сложности заданий и ситуаций, и соблюдать строгое соответствие между уровнем сложности кейса и уровнем подготовленности студентов. Выделяют четыре типа кейсов:

1. Наиболее простые учебные кейсы, содержащие вопросы, близкие к формулировкам учебника. Язык написания кейса, представление материала о предприятии в максимальной степени должны совпадать с терминами, понятиями, определениями, даваемыми в теоретической части учебных занятий. Фактически собранный материал о предприятии должен отражать базовое обоснование учебника. Время на выполнение — приблизительно 30–45 мин.
2. Кейсы второго уровня не должны содержать постановок вопросов. Студенты должны сами выявить и поставить проблемные вопросы о деятельности предприятия на основе анализа представленного материала. Язык написания кейса близок к языку, используемому специалистами на предприятии. Используются производственные термины, конкретные случаи, соответствующие этим терминам. Время на выполнение — два академических часа (90 мин).
3. Кейсы третьего уровня требуют, чтобы на основе проблемных вопросов деятельности предприятия, поставленные студентами, были проанализированы концептуальные проблемы реализации потенциала развития предприятия, что требует привлечения дополнительной внешней и внутренней информации. Этот уровень предполагает не только правильную формулировку проблемы, но и поиск наиболее эффективных путей её решения. Время на выполнение — от четырех академических часов до нескольких дней, в зависимости от сложности задания и доступности материала.
4. Кейсы четвертого уровня предполагают формулировку концептуальных предпосылок развития предприятия. Стимулируют к нахождению новых стратегий и путей развития предприятия, новых методов оценки и т. д. Ситуация в таком кейсе может не содержать части информации. Определение потребности в такой информации и самостоятельное её нахождение является частью задания. Время на выполнение — от одной недели⁵.

⁵ Информация о времени на подготовку дана справочно, поскольку при относительно небольшом объеме кейса все кейсовые задания могут быть реализованы в течение двух академических часов.

Кроме того, представляется целесообразным разделить кейсы по их временной направленности на исторические (классические) и текущие кейсы.

Исторические кейсы описывают проблемные ситуации, которые в действительности произошли на предприятиях и получили практическое разрешение. Как правило, в этом случае уже существует готовое верное решение (или несколько вариантов решения). Такие кейсы носят учебный характер, позволяя обучающимся развивать необходимые навыки в одной или нескольких областях знаний.

Текущие кейсы описывают ситуации, которые происходят на предприятиях в настоящее время и требуют разрешения. Такие кейсы имеют практическую направленность, принятые в результате их разбора решения могут помочь предприятиям выйти из проблемных ситуаций наиболее эффективным путем. Поэтому в ряде случаев параллельно со студентами кейсовые задания выполняют и сотрудники (менеджмент) обсуждаемых компаний. По результатам выполнения кейсов устраиваются совместные обсуждения, в ходе которых могут быть выработаны реальные стратегии поведения компаний.

Некоторые специалисты выделяют **пять ключевых критериев**, по которым можно отличить кейс от другого учебного материала:

1. Источник. Источником создания любого кейса являются люди, которые вовлечены в определенную ситуацию, требующую решения.
 2. Процесс отбора. При отборе информации для кейса необходимо ориентироваться на учебные цели. Не существует единых подходов к содержанию данных, но они должны быть реальными для сферы, которую описывает кейс, иначе он потеряет интерес, так как будет казаться нереальным.
 3. Содержание. Содержание кейса должно отражать учебные цели. Кейс может быть коротким или длинным, может излагаться конкретно или обобщенно. Что касается цифрового материала, то его должно быть достаточно для выполнения необходимых расчетов. Следует избегать чрезмерно насыщенной информации или информации, напрямую не относящейся к рассматриваемой теме.
- В целом кейс должен содержать дозированную информацию, которая позволила бы обучающемуся быстро войти в проблему и иметь все необходимые данные для ее решения.
4. Проверка в аудитории. Проверка в аудитории — это апробация нового кейса непосредственно в учебном процессе или оценка реакции новой аудитории на кейс, который раньше рассматривался, но для других групп студентов (другой специальности, другого курса или вуза, другой программы обучения). Изучение реакции на кейс необ-

ходимо для получения максимального учебного результата.

5. Процесс устаревания. Большинство кейсов постепенно устаревают, поскольку новая ситуация требует новых подходов. Кейсы, основанные на истории, хорошо слушаются, но работа с ними происходит неактивно, поскольку «это было уже давно». Проблемы, рассмотренные в кейсе, даже исторического характера, должны быть актуальны для сегодняшнего дня [Багиев, 2001].

Таким образом, кейс-стади представляет собой процесс с выделением таких его главных составляющих, как «обсуждения», «дискуссии». Традиция использования кейс-стади в обучении исходит из принципа «движение к истине важнее, чем сама истина» [Зобов, 2002].

Основные этапы создания кейса, основанного на материалах реального предприятия, показаны на рис. 2.

Общая структура кейса включает в себя следующие элементы:

1. Введение, где дается: краткое изложение ситуации; проблемы и задачи, которые должны быть затронуты в ситуации.
2. Описание предприятия.
3. Описание ситуации на определенный период времени.
4. Приложение к ситуации (интервью, высказывания, статистика и т. д.).
5. Постановка проблемы [Сангадиева, 2005].

Организация обучения на основе кейс-стади включает в себя следующие процедуры.

1. **Объявление темы.** Кейс-стади может предполагать предварительную подготовку к выполнению кейса со стороны студентов. В этом случае дата, тема кейс-стади и соответствующее задание на подготовку даются заранее, как минимум за неделю до предполагаемой даты проведения кейс-стади.
2. **Формирование рабочих групп** для выполнения кейс-стади. Состав и величина рабочей группы зависят от сложности задания, целей кейс-стади, времени на выполнения кейса и т.п. Возможны ситуации, когда рабочие группы не выделяются, а обсуждение кейса является общегрупповым, охватывающим всех студентов. Кроме того, возможна индивидуальная работа над кейсом. Если формируются рабочие группы, то в каждой группе выбирается лидер (модератор), отвечающий за проведение кейса.
3. **Выдача заданий и обсуждение целей и задач кейса.**
4. **В ходе работы над кейсом преподаватель выполняет координирующие функции, выступая, если это необходимо, консультантом по организационным вопросам.**

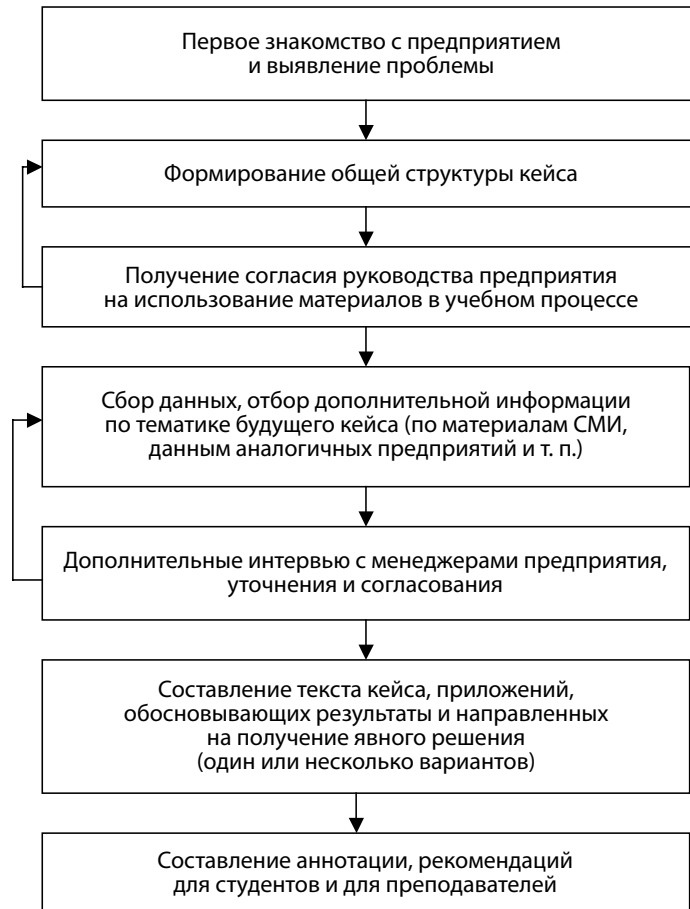


Рис. 2. Последовательность создания кейса, основанного на материале реального предприятия

Студентам в ходе выполнения кейса можно использовать следующие методы группового обсуждения: мозговой штурм; морфологический анализ; синектический анализ [Багиев, 2001].

Правила мозгового штурма:

- любая возникшая идея, неважно насколько она осуществима, должна быть выслушана;
- любой может высказать одну или несколько идей одновременно, чтобы не заблокировать свою фантазию;

- остальные члены группы должны воздерживаться от критики в адрес автора идеи;
- после того, как идеи высказали все члены группы, происходит их последовательное обсуждение и выработка общего решения;
- член группы, несогласный с общим решением, имеет право выступить с особым мнением на этапе защиты темы.

Правила морфологического анализа:

- рассматриваемую проблему необходимо разложить на ряд системных элементов;
- элементы, выделенные для анализа, распределяются между участниками обсуждения;
- предлагаемые поэлементные решения состыковываются в единую логическую цепочку или представляются в виде матрицы решений;
- обсуждается в целом предлагаемое решение проблемы, а в случае необходимости выбора из альтернативы или ранжирования, используется метод парного сравнения;
- согласованное решение с учетом возможных корректировок представляется для обсуждения по окончании работы над темой занятий.

Правила синектического анализа:

- модератор подгруппы представляет проблему;
- проблема анализируется с использованием мозговой атаки либо морфологического метода;
- делается попытка привлечь к рассмотрению данной темы известные аналоги и вспомнить, каким образом решались там похожие проблемы;
- известные решения проецируются на решение поставленной цели;
- окончательно формулируется мнение подгруппы для доклада результатов по итогам работы над темой.

В процессе обсуждения проблемы модератор должен определить технику работы своей подгруппы. Например, будет ли фиксировать идеи, мысли, соображения каждый участник, или это будет записывать кто-либо один из членов подгруппы (может быть сам модератор)? Также необходимо продумать технику принятия решения, если имеется несколько вариантов. Например, методом прямого простого голосования, методом взвешенного голосования (каждому члену подгруппы

присваивается вес — баллы для голосования), методом парных сравнений и т.д. В некоторых случаях модератор может взять на себя ответственность за принимаемые решения.

При работе в подгруппе (команде) каждому участнику рекомендуется придерживаться следующих правил:

- активно принимать участие в высказывании идей и обсуждении;
- терпимо относиться к мнениям других участников;
- не прерывать говорящего, давать ему возможность полностью высказаться;
- не повторяться вслух;
- не манипулировать неточными или неверными сведениями;
- помнить, что каждый участник имеет равные права;
- не навязывать своего мнения другим;
- четко формулировать свое окончательное мнение (устно или письменно).

Возможны следующие формы представления результатов выполнения кейса: устная презентация или выступления в ходе обсуждения; письменный отчет; компьютерная презентация.

Оценка результатов выполнения кейса базируется на трех элементах:

1. Мнение преподавателя о результате работы.
2. Самооценка студентов (если предусмотрена данная форма итогового контроля, студенты должны получить анкету или опросный лист для самооценки).
3. Оценка студентами выступлений и презентаций других участников кейс-стади. (в этом случае студентам выдается оценочный лист).

Также в практике преподавания ряда дисциплин получили широкое распространение кейсы, выполняемые студентами индивидуально, обычно в ходе самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины. Такие кейсы, как правило, имеют многогранный характер, позволяющий студентам применить и закрепить знания и навыки, приобретение которых является целью преподавания учебной дисциплины. Оценка за выполнение таких кейсов может служить базой для оценки за учебную дисциплину либо для промежуточной оценки результатов ее изучения.

Пример кейса

ОАО «Институт Стволовых Клеток Человека» (ИСКЧ)⁶ создано в 2003 г. с целью реализации проектов в области клеточных технологий. Это предприятие, наряду с еще двумя компаниями — ООО «Криоцентр» и ООО «Флора-Мед», — создало в России рынок банков хранения стволовых клеток.

Генеральный директор и владелец контрольного пакета акций компании Артур Исаев является типичным представителем успешного инновационного менеджмента. Он имеет высшее медицинское образование, степень MBA, опыт работы директором двух аудиторско-консалтинговых фирм и как минимум одного успешного стартапа (в качестве соинвестора участвовал в проекте, известном сейчас как «Яндекс. Пробки»).

В настоящее время акции компании распределены следующим образом: 51% акций принадлежит Артуру Исаеву, 44,1% — зарегистрированной в оффшорной зоне First International Investment Group (по поручению First International Investment Group пакетом акций управляет Артур Исаев), 2,9% акций принадлежит председателю совета директоров Андрею Исаеву и 2% — директору Гемабанка Александру Приходько. Общий размер активов компании составляет, по данным РСБУ, около 100 млн руб. (на 30 июня 2009 г.). Прибыль до выплаты процентов, налогов и амортизации (ЕБИТДА) оценивается за тот же период в 12,34 млн руб.

Первой стадией проекта было формирование банка стволовых клеток (Гемабанк) на базе ГУ Российского Онкологического Научного Центра им. Н.Н. Блохина РАМН. На этом этапе компании потребовалось, по оценкам ее владельцев, около 500 тыс. долларов. Поначалу услуга спросом не пользовалась. Для ее продвижения ИСКЧ активно вел просветительскую работу среди широких слоев населения: были созданы два интернет-портала (один — для специалистов) и организован выпуск научного журнала (журнал «Клеточная Трансплантология и Тканевая Инженерия»). Делалась ставка и на работу с сотрудниками родильных домов и других медицинских учреждений, формирующих общественное мнение. Первый желающий сдать пуповинную кровь в банк появился в 2004 г. В 2005 г. Онкоцентр РАМН при участии Гемабанка провел первую трансплантацию стволовых клеток при нейробластоме (злокачественной опухоли), операция прошла успешно. В настоящее время в Банке хранится более 6 тысяч образцов стволовых клеток пуповинной кро-

⁶ Кейс разработан по материалам СМИ и на основе сайта компании <http://www.hsci.ru/index.php>.

ви. В 2008 году в Москве были дополнительно открыты новые процессинговая лаборатория и банк, оснащенные по стандартам GMP⁷. Гемабанк сегодня — это международный банк стволовых клеток, с лабораториями, хранилищами и офисами в Москве, Санкт-Петербурге, Украине и Германии. Сегодня ИСКЧ, по оценкам ЗАО «Алор Инвест», занимает 54% данного рынка.

Вторым проектом, стартовавшим в 2004 г., было создание Лаборатории клеточных технологий (ЛКТ), занимающейся научными исследованиями и инновационными разработками на основе стволовых клеток. Лабораторию возглавил профессор Сергей Киселев, признанный в России и за границей специалист в данной области. ЛКТ осуществляет разработку методов выделения, дифференцировки и экспансии клеточных культур с целью создания продуктов и услуг для здравоохранения и фармацевтики. В лаборатории создано 8 линий эмбриональных стволовых клеток человека (hESC). Разработаны методы репрограммирования клеток взрослого организма. Ученые ЛКТ разработали уникальную методику выделения и хранения в Гемабанке фибробластоподобных стволовых клеток и эндотелиоцитов из пупочного канатика. Это дает дополнительные возможности использования хранящихся клеток для репрограммирования и лечения тяжелых заболеваний. Были так же разработаны методики дифференцировки эмбриональных стволовых клеток в различные типы клеток, такие как эндотелиоциты, пигментные клетки сетчатки, нейрональные клетки и ряд других. Результаты исследований запатентованы.

В 2008 г. ИСКЧ открыл еще один банк клеток на базе Института общей генетики РАН (объем инвестиций оценивается примерно в 1 млн. евро).

Также была завершена первая часть сделки по приобретению блокирующего пакета (25,01%) акций германской биотехнологической компании Symbiotec, объявлено об увеличении пакета акций до 44%. Компания владеет рядом патентов, связанных с препаратом Oncohist. Препарат Oncohist разработан немецкими учеными на основе рекомбинантного гистона H1 (ядерный белок клетки, необходимый для сборки и упаковки нитей ДНК в хромосомы) и уже прошел в Европе первую фазу клинических испытаний, доказавших его безопасность, а также косвенно подтверждающих эффективность данного лекарства при лечении острого миелоидного лейкоза. Oncohist имеет статус «орфанного препарата». Такой статус присваивается лекарственным средствам, предназначенным для лечения редких опасных заболеваний, и пред-

⁷ GMP — Good Medicine Practice — международные стандарты качества в области здравоохранения и фармакологии.

полагает приоритетное положение препарата при проведении клинических испытаний в Европе, а также обеспечивает ускоренный порядок его регистрации.

В июле 2009 года ИСКЧ получил официальное разрешение Росздравнадзора РФ на проведение клинических исследований Неоваскулгена — первого в России генотерапевтического препарата с геном VEGF 165 для лечения критической ишемии нижних конечностей, заболевания, при котором сосуды по тем или иным причинам становятся непроходимы. В России ежегодно около 300 000 пациентам ставят такой диагноз. Препарат имеет в своей основе ген, вырабатывающий в клетках больного фактор роста эндотелиоцитов — вещество, стимулирующее рост сосудов. Для многих таких больных препарат может стать реальной альтернативой ампутации.

ИСКЧ также является соучредителем Центра Репродукции и Генетики «Фертимед», созданного в 2005 г. Центр работает совместно с Институтом Репродуктивной Генетики, Чикаго, США. Уникальность центра в том, что используется метод предимплантационной диагностики, позволяющий на стадии эмбриона отследить наличие генетических дефектов у зародыша.

К 2012 г. руководители компании рассчитывают завоевать 70% российского рынка, а к 2014–2016 г. — по 10% рынков Европы и Азии. Для реализации этих стратегических планов компании требуются инвестиции в размере 8,8 млн долл. (рис. 3).



Рис. 3. Распределение инвестиций в проекты по развитию ИСКЧ, млн долл.

Половина расходов, как предполагается, будет профинансирована за счет доходов компании. Остальное компания надеется выручить за счет размещения акций (IPO). Объем предложения ориентировочно составит 15 млн обыкновенных акций, размещение пройдет на ММВБ. Уже установлен предварительный ценовой диапазон размещения акций на уровне 9–11 рублей за одну обыкновенную акцию, сообщила компания.

Предполагается, что рыночная капитализация компании после проведения IPO будет находиться в диапазоне 675–825 млн рублей, а объем акций в свободном обращении составит примерно 20%. После завершения IPO генеральный директор ИСКЧ Артур Исаев сохранит за собой крупнейшую долю в компании. Организатором размещения выступает «Алор Инвест». На сегодняшний момент времени, по расчетам организатора размещения, потенциальная капитализация ИСКЧ составляет не менее 500 млн. рублей, при этом оценка патентов в российских условиях представляет собой достаточно сложную задачу. При этом учитывается хорошая, несмотря на кризис, динамика рынка биотехнологий (в частности, объем выручки зарегистрированных на бирже компаний этого сектора в мире увеличился с начала кризиса на 12%).

Аналитики относятся к идее размещения достаточно скептически, указывая на узость рынка, неясные перспективы оценки патентов, высокие риски и длительные сроки реализации проектов (заявленные в проспекте эмиссии сроки в 1–2 года представляются большинству аналитиков чересчур оптимистичными).

Вопросы для обсуждения:

1. Охарактеризуйте ИСКЧ как инновационный стартап. Было ли развитие компании успешным? Какие стадии развития можно выделить?
2. Подошла ли компания к «долине смерти»?
3. Насколько успешными и реалистичными являются планы компании по привлечению финансирования с фондового рынка? Какие источники финансирования может компания использовать как альтернативные?

Список литературы

11. Багиев Г. Л., Наумов В. Н. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода. Режим доступа: [<http://www.marketing.spb.ru>]. — 2001.
12. Зобов А. М. Метод кейс-стади. Режим доступа [<http://www.elitarium.ru>]. — 2002.
13. Плеханова А. Ф., Фатеев Д. А. Применение технологий кейс-стади при подготовке магистров //Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Организация процесса обучения студентов в магистратуре. Проблемы и их решение». — Н. Новгород: Нижегородский государственный технический университет. — 2–4 февраля 1999 г.
14. Сангадиева И. Г., Новолодская Г. И. Методические указания по составлению «кейс-стади» по курсу экономики. Изд-во Восточно-Сибирского государственного технологического университета, 2005.
15. Ellet W. The case study handbook: how to read, discuss, and write persuasively about cases. Harvard Business School Publishing Corporation, 2007.
16. Errskine J.A., Leenders M.R., Mauffette L.A. Techniques with cases. Leenders School of Business Administration, The University of Western Ontario. — Canada, 1981.

П. В. УСАНОВ

канд. экон. наук, зав. кафедрой экономической теории
НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Там, где тысячью горбами
Спины выросли под нами,
К танцам воля нас вела!
Мы на спинах гнутых пляшем,
Вольно в нас искусство наше,
И наука — весела!
Из песен принца Фогельфрай⁸*

В данной статье речь пойдет об одной из форм проведения семинарских занятий, которая стала особенно популярна в последнее время и продемонстрировала свою эффективность в образовательном процессе многих российских и западных учебных заведений — о деловых играх. Они позволяют повысить эффективность усвоения лекционного материала и разнообразить портфель семинарских занятий преподавателя. Многие учебные заведения, стремясь использовать инновационные методы обучения, при сохранении традиционных лекционных занятий, ищут сегодня пути перехода к такому образованию, которое бы основывалось на вовлечении всех способностей студентов для решения разнообразных задач и кейсов. Это позволит в дальнейшем, при осуществлении профессиональной деятельности, лучше ориентироваться и понимать суть осуществляемых процессов: в компании, на государственной службе, в образовательном учреждении и т. д. Таким образом, компетентностный подход⁹, распространенный в наиболее прогрессивных образовательных учреждениях, может иметь конкретную форму реализации на уровне методики проведения семинарских занятий.

Так как опыт автора ограничен применением деловых игр на общественных факультетах, то и речь пойдет в основном о деловых играх для студентов-экономистов, менеджеров, а также политологов.

⁸ См. Свасьян К. А. Философское мировоззрение Гете. — М.: Evidentis, 2001, с. 3.

⁹ См. Усанов П. В. Экономист как призвание и профессия // Terra Economicus, том 7, номер 3, 2009, с. 116–128.

Деловая игра как вид семинарского занятия

Следует сразу же оговориться, что деловые игры не должны претендовать на то, чтобы заменить собой классические элементы образовательного процесса. С нашей точки зрения, классический метод проведения образовательного процесса, созданный еще в период расцвета гумбольдтовской¹⁰ педагогики, не нуждается в существенных изменениях. Особенно это касается лекционной формы, где стандарты лекционного мастерства не могут заменяться разными видами «натаскиваний» и созданием узких компетенций. Наша тема не претендует на то, чтобы затронуть каким бы то ни было образом лекционную составляющую образовательного процесса, так как именно она наиболее консервативна (в хорошем смысле слова). Это отличает лекционную форму занятий от семинарского, так как последняя является более гибкой и способной к внедрению новых элементов. За века принципы хорошей академической лекции мало изменились¹¹, а вот конкретные формы семинарских занятий могут варьироваться: от заслушивания докладов, до компьютерных симуляций изучаемых процессов. Поэтому мы рассматриваем деловые игры как одну из форм проведения семинарских занятий, не заменяющей, а дополняющей другие формы.

Мы определяем деловую игру следующим образом.

Деловая игра — это форма организации семинарского занятия, на котором студенты практически осваивают тот материал, который они изучали на лекциях, закрепляя его содержание непосредственным участием в тех процессах, которые до этого рассматривались вне личного опыта, отвлеченно.

Это определение, несмотря на его общее содержание и некую формальность, проливает свет на основную специфику данного вида проведения семинарских занятий. Если лекция в большей степени подразумевает пассивное усвоение учебного материала, то деловые игры, несомненно, требуют вовлечения всех способностей студента, так как здесь успех зависит не от заучивания, а от проявления смекалки, креативности, способности работать в коллективе и т. д.

Кроме того, материал, излагаемый на лекции, носит в большинстве случаев отвлеченный, абстрактный характер по отношению к конкретным знаниям, ценностям и целям студента. Истины теории всегда вер-

¹⁰ См. Андреев А. Ю. Гумбольдтовская модель классического немецкого университета // Новая и новейшая история, № 3, 2003, с. 48–60. См. также: Шеллинг Ф. Лекции о методе университетского образования / пер. с нем. Ивана Фокина. — СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009, с. 3–141.

¹¹ См. Граудина Л. К., Кочеткова Г. И. Русская риторика. — М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2001, с. 346–470.

ны с оговорками, но чтобы эти общие истины оценить индивидуально, необходимо увидеть и почувствовать их связь с личным опытом. Действительно закрепляются только те знания, которые были освоены на практике, а, освоив их один раз, мы сможем и в дальнейшем использовать приобретенный таким образом опыт.

Функции деловых игр

Ознакомившись с понятием деловой игры как формы проведения семинарского занятия, нам необходимо перейти к рассмотрению функций деловых игр, которые обеспечивают повышение эффективности образовательного процесса. Можно выделить следующие четыре функции деловых игр в образовательном процессе:

1. Деловые игры позволяют вовлечь учащихся в активное усвоение материала. На первый взгляд, это происходит за счет того, что участие в деловой игре требует меньше затрат энергии. Однако на самом деле, не замечая напряжения, студенты концентрируют все свои умственные способности для достижения заданного результата, а конкуренция между участниками деловой игры позволяет достичь спонтанной координации собственной деятельности с деятельностью всей команды. Практика проведения деловых игр показывает, что они пользуются у студентов наибольшей популярностью. Возможно, это связано с тем, что деятельное познание рассматривается студентами как более интересное и полезное, чем созерцательное¹².
2. За счет проведения деловых игр можно значительно повысить мотивацию изучения теории, так как польза от нее не всегда видится студентам на первых этапах. Это происходит до тех пор, пока студенты не попали в ситуацию, изучавшуюся ранее. Чтобы не допускать растрапы времени и сил учащихся на заучивание, которое быстро забывается, и не ждать пока они оценят эффективность полученных знаний, следует уже на ранних этапах обучения продемонстрировать те реальные ситуации, которые могут быть разрешены с помощью теории, а также дать возможность студентам «побывать в шкуре» того, кто стоит за изучаемым процессом в науках о человеческой деятельности¹³. Таким образом, если задача семинарского занятия в том, чтобы не только углубить теорию, но и показать ее ценность, то деловые

¹² Греки использовали понятие *vita active* и *vita contemplative*, то есть жизнь деятельная и жизнь созерцательная, причем греки ставили последнюю гораздо выше. В наше время преобладают иные предпочтения.

¹³ См. Мизес Л. Человеческая деятельность. Трактат по экономической теории. Челябинск: Социум, 2005, с. 14–135.

игры могут рассматриваться как один из наиболее эффективных инструментов повышения мотивации изучения теории.

3. Деловые игры предоставляют возможность получить собственный опыт в изучаемой области за счет моделирования игровой ситуации, приближенной к практике хозяйствования. У учащихся, как правило, нет возможности в прошлом получить практический опыт управления предприятием, портфелем финансовых активов, а также у них отсутствует опыт взаимодействия в большом коллективе. Поэтому все знания об этих процессах, которые студент получает на лекциях, носят для него чрезмерно отвлеченный характер. Тем более, если речь идет о процессах, которые мало кому доступны с точки зрения личного опыта, если вообще доступны. Например, если речь идет об управлении транснациональной корпорацией, транснациональным банком или макроэкономическими процессами на уровне государства. За всеми этими процессами стоят не отвлеченные силы, а действия конкретных людей. Желательно, чтобы учащиеся понимали, как эти процессы протекают не только с точки зрения внешнего знания, но и внутреннего опыта. Когда студенты участвуют в деловых играх, они испытывают то, что позволяет закрепить интерес к процессу — личный опыт, неоценимый в дальнейшей профессиональной деятельности.
4. Повышение концентрации внимания — это отдельная проблема для студентов, склонных к активному усвоению материала. Если материал подается слишком «сухо» и абстрактно, то такие студенты не способны сконцентрироваться на материале. Это не значит, что у них нет способностей к учебе. Это может означать, что для таких студентов более свойственно использование так называемых правополушарных способностей головного мозга, которые связаны с творчеством, искусством, воображением, в отличие от левополушарных, которые связаны с логикой и формальным моделированием¹⁴. Не отвергая последних, следует признать, что образовательный процесс в современном учебном заведении явно имеет перекося в сторону левополушарных способностей. Несомненно, следует гармонично развивать все способности человека, следовательно, использование деловых игр, требующее «работы» обоих полушарий головного мозга, позволит усилить концентрацию тех студентов, которые склонны к правополушарному мышлению.

¹⁴ Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. – Мн.: ООО «Попурри», 2003, 304 с.

Виды деловых игр

Рассмотрев функции деловых игр в образовательном процессе, мы переходим к их классификации.

Все деловые игры можно разделить на ролевые и компьютерные, подразделяя первые и вторые на индивидуальные и коллективные (таблица 1).

Таблица 1. Виды деловых игр

Деловые игры			
Ролевые		Компьютерные	
Коллективные	Индивидуальные	Коллективные	Индивидуальные

В данной статье речь пойдет о коллективных ролевых играх.

Ролевые игры в отличие от компьютерных подразумевают наличие прямого контакта между участниками игры, что позволяет увидеть в чистом виде способности игроков к взаимодействию и принятию решений без привлечения «машин». Несмотря на то, что компьютерные программы и компьютерные деловые игры могут быть эффективны для некоторых кейсов, тем не менее, личный опыт уже искажается тем, что есть «посредник» в виде компьютера. В большинстве случаев это не создает проблем, но в некоторых — возникает ситуация, когда компьютерная деловая игра не дает возможности извлечь пользу для образовательного процесса, так как она становится просто заменителем учебного процесса, а не ее формой. Чтобы этого не допустить, необходимо живое участие студентов в игровом процессе, который проходит под контролем преподавателя.

Нам представляется, что коллективные ролевые игры позволяют не только раскрыть способности студента к индивидуальным решениям и действиям, но и учат его на личном опыте принимать решения в коллективе и эффективно в нем действовать. Поэтому ролевые игры, созданные для командной игры, действительно требуют привлечения способностей студентов, особенно тех способностей, которые связаны с социальной координацией.

Личный опыт проведения деловых игр

Автор данной статьи имеет восьмилетний опыт проведения деловых игр со студентами различных направлений и специальностей высшего профессионального образования: экономического профиля, ме-

неджеров, а также политологов. Им самостоятельно были разработаны и апробированы в образовательном процессе различные виды деловых игр, которые проводились со студентами вышеназванных факультетов на семинарских занятиях. Результат деловой игры учитывался в накопительной системе, используемой в ГУ-ВШЭ.

Например, по макроэкономике автором были разработаны следующие деловые игры: «Управление транснациональным банком», «Макроэкономика и государственная экономическая политика», «Управление балансом коммерческого банка», по микроэкономике — «Управление транснациональной корпорацией». Разработка некоторых из перечисленных игр заняла у автора несколько лет.

Игра «Управление транснациональным банком (ТНБ)» посвящена процессу управления валютным портфелем ТНБ, который формируется участниками деловой игры на основе данных о колебаниях курсов валют в прошлом периоде, а также на основе новостей, которые влияют на курсы ведущих валют. Участники игры должны сформировать портфель, который за четыре игровых дня даст наибольший спекулятивный доход.

Деловая игра «Макроэкономика и государственная экономическая политика» предполагает активную коллективную работу. Задача состоит в том, чтобы манипулируя макроэкономическими показателями в своем государстве, за счет проведения той или иной макроэкономической политики, а также за счет влияния на макроэкономические показатели в другом государстве, достичь наилучшего значения таких показателей, как ВВП, инфляция, безработица, денежная масса и т. д.

Игра «Управление балансом коммерческого банка (КБ)» обычно используется автором на старших курсах, так как требует не только хорошего знания банковского учета, но и знаний по банковскому делу и банковскому менеджменту. В данной деловой игре каждая группа студентов управляет своим КБ, конкурируя друг с другом на рынке активов и пассивов, где банки могут совершать операции с ценными бумагами, кредитные операции, а также операции по расчетно-кассовому обслуживанию. Понижая или повышая процент, банки привлекают клиентов и формируют свой баланс. Выигрывает тот банк, который смог обеспечить наибольшую прибыль за десять игровых лет.

Игра «Управление транснациональной корпорацией (ТНК)», проводимая в рамках курса «Микроэкономика», посвящена процессу нахождения наилучшей комбинации факторов производства, которая обеспечит данной корпорации наибольшую прибыль. Каждой корпорации предлагается список из нескольких стран, где существуют различные факторы производства, и список инвестиционных проектов, кото-

рые можно осуществить. Манипулируя данными показателями, корпорации должны поглотить конкурента за счет совершения самого дорогого инвестиционного проекта.

Специфика проведения деловых игр на различных факультетах

В данной статье автор хотел бы также поделиться своими наблюдениями о специфике восприятия деловых игр студентами различных факультетов.

Для студентов факультета экономики деловые игры — это возможность применить полученные знания и проверить их эффективность в конкретных условиях. Поэтому крайне важно, чтобы студенты-экономисты имели возможность познакомиться с микроэкономическими и макроэкономическими процессами с помощью деловых игр. Однако следует признать, что иногда студенты факультета экономики не желают иметь с деловыми играми ничего общего. Возможно, их представления об экономических процессах «ломаются» под влиянием нового внутреннего опыта. Это может быть связано с тем, что крайне эффективные в процессе решения задач и строительства абстрактных моделей студенты оказываются гораздо менее эффективными в условиях неопределенности и нелинейных зависимостей, характерных как для жизни, так и для деловой игры.

Студенты-менеджеры — самая благодарная публика с точки зрения оценки эффективности деловых игр. Те навыки, которые они получают во время обучения, требуют как раз умения действовать быстро и безошибочно в высоко неопределенной среде. Студенты-экономисты им в этом отношении часто проигрывают. Коллективные и индивидуальные действия очень часто оказываются более эффективными у тех, кто имеет навык холистического мышления, отличного от логики Homo economicus¹⁵. Человеческая деятельность носит творческий характер не только в сфере искусства, но и в предпринимательской сфере¹⁶. Эту истину студентам факультета менеджмента доказывать не нужно. Однако она не всегда принимается студентами-экономистами, так как ведущее на данный момент направление экономической теории имеет дело не с предпринимательским творчеством, а с моделированием не-деятельности, так как в моделях сравнительной статистики отсутствует

¹⁵ См. Автономов В. С. Модель человека в экономической науке. — СПб.: Экономическая школа, 1998, с. 8–57.

¹⁶ См. Уэрта де Сото. Австрийская экономическая школа: рынок и предпринимательское творчество. — Челябинск, 2009, с. 25–43.

время. Основная характеристика человеческой деятельности — это ее протекание во времени.

Для факультета прикладной политологии характерно то, что обучающиеся на нем студенты ориентированы в основном на вербальные средства и способны неплохо презентовать себя и свои идеи, что их роднит со студентами-менеджерами. Однако склонность к дебатам не всегда приводит к правильному решению, так как «политические» амбиции иногда должны приноситься в жертву экономическим принципам, что не всегда приемлемо для некоторых участников деловой игры, ведь одним из ключевых вопросов политологии является вопрос о справедливом устройстве. Но распределительная справедливость несовместима со спонтанным порядком человеческого сотрудничества, поэтому для студентов-политологов деловые игры оказываются источником дебатов о том, справедливы ли правила и правильно ли был выбран победитель. Таких споров практически не бывает среди студентов на других факультетах. Поэтому можно сделать вывод о том, что для студентов-политологов в большей степени подходят те формы семинарских занятий, которые позволяют проявиться полемическому духу обучающихся.

Оценка эффективности деловой игры

Важный вопрос организации деловой игры — как оценивать ее эффективность, ведь задача деловой игры не развлечь студента, а вовлечь его в активный процесс усвоения содержания дисциплины.

С одной стороны, можно оценивать эффективность с точки зрения того, какое «место» в рейтинге результатов деловой игры смог получить тот или иной ее участник. Тогда результат деловой игры должен учитываться в накопительной системе. Но студенту не следует думать, что результат деловой игры абсолютно достоверно оценивает его качества, так как целостную оценку знаниям и способностям студента можно дать лишь с помощью накопительной системы, которая включает не только результаты деловой игры, но и контрольных работ, опросов, тестов, докладов, экзаменов и т. д. Деловая игра только игра, поэтому полученный результат может быть связан не только с проявлением способностей студента, но иногда и с удачным стечением обстоятельств. Однако такая ситуация хорошо моделирует то, что мы наблюдаем в реальных экономических процессах, где результат является интерференцией способностей и случая. Такой опыт незаменим для того, кто хочет иметь реалистичнее представления о сущности экономики.

С другой стороны, эффективность деловой игры можно оценивать

со стороны преподавателя: не с точки зрения ее результатов для конкретного студента, а с точки зрения оценки того, каков эффект проведения деловой игры в целом. Здесь важно, чтобы сам процесс участия в игре натолкнул студента на новые мысли о том, что он изучал ранее. Поэтому результат может быть заметен на лекционных и семинарских занятиях, проводимых после деловой игры. Это связано с тем, что деловая игра позволяет студентам не только понять нечто новое об экономических процессах, но и формулировать возникшие у них вопросы. Кроме того, результат можно увидеть по тому, насколько проявилась способность студентов к координации групповой деятельности, так как в процессе деловой игры спонтанно моделируются новые ситуации. От того, как реагируют на это студенты, зависит и то, что они получают в конце деловой игры. Важно, чтобы они проявили во время игры способность действовать сознательно и спонтанно принимать наилучшее решение. Положительный опыт в данной сфере закрепит знания и будет стимулом к дальнейшей работе.

Методика проведения деловой игры

«Макроэкономика и государственная экономическая политика»

Цель проведения деловой игры: выработать у студентов аналитическую компетенцию, которая позволит им понимать макроэкономические процессы и их связь с экономической политикой государства.

Продолжительность деловой игры: 90 минут

Оборудование: маркерная доска, проектор и раздаточные материалы (Приложения 1, 2).

План проведения деловой игры:

1. Из студентов группы формируются четыре команды, каждая из которых должна включать примерно равное количество игроков (оптимально пять). Каждая команда представляет собой «государство». Лидер «государства» определяется либо преподавателем (из числа самых активных и успевающих студентов), либо сами студенты выбирают себе лидера по согласованию с преподавателем. Лидер группы дает название своему «государству» (можно брать существующие государства или предлагать несуществующие) и назначает четырех «министров», отвечающих за один из четырех показателей: инфляция, безработица, процент и денежная масса. Лидер как глава «государства» отвечает за ВВП.
2. Игрокам раздаются листы с перечнем реформ (Приложение 1). В начале игры у каждой команды одинаковые базовые показатели (нижний квадрант справа в Приложении 1). Задача состоит в достижении «го-

сударством» наилучших показателей: максимума ВВП, минимума безработицы, инфляции, процентной ставки и денежной массы, равной ВВП. Выигрывает та команда, которая получит наилучший интегральный показатель (его подсчет изложен ниже). Кроме того, каждый отдельный игрок (студент, а не группа) может победить, если обеспечит лучший показатель по сравнению с другими группами, даже если у его команды не лучший интегральный показатель.

3. Деловая игра проходит в течение четырех «игровых лет». За каждый «игровой год» каждое «государство» может провести одну реформу (нельзя ее проводить повторно) в порядке, устанавливаемом жеребьевкой. Жеребьевка проводится преподавателем, который определяет случайным образом кто за кем «ходит» (какая команда). Такая последовательность сохраняется до конца игры. Какую реформу провести в течение «игрового года» определяет сама команда на основе внутреннего обсуждения.
4. Самостоятельно выбрав одну из восьми реформ (Приложение 1), представители «государства» пишут на доске новые показатели ВВП, инфляции, безработицы, процента и денежной массы (например, ВВП + 5%, значит новый ВВП — 525 млрд. у. ед.). Таким образом, изменяются все показатели «государства», которое по жеребьевке должно проводить реформы первым. Остальные команды, ознакомившись с результатами реформ, проводимых предыдущими «государствами», принимают решение о своей реформе и пишут на доске новые показатели ВВП, инфляции, безработицы, процента и денежной массы своего «государства» и т.д. После того, как каждое государство провело реформы, происходит переход к этапу предъявления «новостей».
5. «Новости» (Приложение 2) раздаются в начале игры. Каждое «государство» получает 12 «новостей». Этап предъявления «новостей» осуществляется после того, как каждое государство провело реформы. «Государства» предъявляют «новости» друг другу (всего 3 «новости» каждой команде, итого 12 «новостей» за год, 48 «новостей» — за всю игру).
6. Каждое «государство» объявляет «новость» другому «государству», вставляя его название в то место «новости», которое обозначено многоточием (Приложение 2). Каждое «государство» корректирует свои показатели (в соответствии с изменениями показателей, которые предъявлены в «новостях»), после чего на доске появляются новые данные.
«Игровой год» заканчивается подсчетом интегральной оценки. По

каждому показателю «государство» может получить от 0 до 3 баллов. Первое место — 3 балла, второе место — 2 балла, третье место — 1 балл, четвертое место — 0 баллов. Результаты суммируются, и определяется промежуточный результат. Он не переносится на следующий год. После завершения четырех «игровых» лет подводится суммарный итог (суммируются интегральные оценки по каждому «игровому году»), который и определяет «государство»-победителя. Победителями считаются игроки, входящие в команду победителя, а также те, кто получили 3 балла по конкретному показателю, например по безработице.

Если у нескольких «государств» показатели совпадают, то победителем считается то «государство», которое имеет больше первых или вторых мест.

Заключение

Деловая игра — это не только форма проведения семинарского занятия, но и особый подход к тому, как учить. Ф. Шиллер в «Письмах об эстетическом воспитании»¹⁷ писал о том, что человек только тогда вполне человек, когда он что-либо делает играя, то есть когда он не только овладел знанием, но и когда способен не тащить на себе «мешок» чужой мудрости, а когда для него процесс познания является формой игры. Homo Ludens¹⁸ (человек играющий) это если и не особый вид, то, во всяком случае, особенный способ нашего существования, отличающего нас от всех остальных царств природы не только разумом, но и способностью быть свободными от детерминизма. Эта высшая форма жизни есть *Игра*¹⁹.

¹⁷ См. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании // Собр. соч. в 8 т. Т. 1. — М., Л.: 1937, с. 164.

¹⁸ См. Хейзинга Й. Homo ludens. — М.: «Азбука», 2007, 384 с.

¹⁹ См. Гессе Г. Игра в бисер // Собрание сочинений в 4-х томах, Т. 4. — СПб.: Северо-Запад, 543 с.

Приложение 1. Виды реформ

1. Банковская реформа		2. Инвестиционная реформа		3. Реформа рынка труда	
Показатель	Значение	Показатель	Значение	Показатель	Значение
ВВП	+2%	ВВП	+10%	ВВП	+3%
Безработица	+3%	Безработица	-5%	Безработица	-9%
Инфляция	-2%	Инфляция	+7%	Инфляция	+8%
Денежная масса	-1%	Денежная масса	+10%	Денежная масса	+8%
Процент	-5%	Процент	+1%	Процент	+5%
4. Реформа денежного обращения		5. Промышленная реформа		6. Антиинфляционная политика	
Показатель	Значение	Показатель	Значение	Показатель	Значение
ВВП	-2%	ВВП	+5%	ВВП	+1%
Безработица	+4%	Безработица	-3%	Безработица	+5%
Инфляция	-6%	Инфляция	+4%	Инфляция	-8%
Денежная масса	-6%	Денежная масса	+6%	Денежная масса	-9%
Процент	-3%	Процент	+2%	Процент	+8%
7. Структурные реформы		8. Реформы государственной службы		Базовые показатели	
Показатель	Значение	Показатель	Значение	Показатель	Значение
ВВП	+7%	ВВП	+3%	ВВП	500 млрд у. ед.
Безработица	-5%	Безработица	+2%	Безработица	5%
Инфляция	+5%	Инфляция	-4%	Инфляция	5%
Денежная масса	+15%	Денежная масса	0%	Денежная масса	600 млрд у. ед.
Процент	+4%	Процент	+2%	Процент	8%

Приложение 2. Перечень «новостей»

В террористы атаковали завод (ВВП -2%)	Увеличение спроса на продукцию на мировом рынке (ВВП +5%)	Забастовка в вызвала остановку многих отраслей промышленности (ВВП -3%)	Рост цен на сырье снижает объем производства в (ВВП -5%)
Наводнение в уничтожило инфраструктуру (ВВП -6%)	Рост производительности труда в отрасли машиностроения наблюдается в (ВВП +2%)	Урожайный год в (ВВП +1%)	Рост смертности в (ВВП -3%)
Объявлена война (ВВП -2%)	В затяжная экономическая депрессия (ВВП -9%)	Премьер-министр отправил в отставку Министра труда (безработица +2%)	Снижение совокупного спроса создает проблемы с занятостью (безработица +3%)
Структурные реформы в вызвали рост безработицы (безработица +4%)	Рост рождаемости в (безработица -1%)	Увеличивается приток мигрантов в (безработица +3%)	Мировое рейтинговое агентство присвоило стране инвестиционный рейтинг (безработица -2%)
Рост трудовых травм в промышленности (безработица +2%)	Профсоюзы требуют отставки премьер-министра (безработица +4%)	Кризис в энергетической отрасли (безработица +5%)	Корпорации снижают издержки с помощью увольнений (безработица +2%)

Рост спроса на деньги в (инфляция +3%)	Увеличение притока иностранных инвестиций (инфляция +2%)	Рост скорости обращения денег в (инфляция +3%)	Сокращение издержек производства в (инфляция -1%)
Рост кредитования населения в (инфляция +2%)	Рост государственного долга в (инфляция +4%)	Увеличение экспорта продукции (инфляция +2%)	Центральный банк удачно проводит политику таргетирования (инфляция -2%)
Увеличение эффекта банковского мультипликатора в (денежная масса +3%)	Центральный банк снизил ставку рефинансирования (денежная масса +2%)	Центральный банк увеличил ставку рефинансирования (денежная масса -2%)	Центральный банк активно скупает государственные обязательства (денежная масса +3%)
Центральный банк активно продает государственные обязательства (денежная масса -4%)	Центральный банк проводит валютные интервенции, покупая валюту (денежная масса +1%)	Центральный банк проводит валютные интервенции, продавая валюту (денежная масса -1%)	Центральный банк отказался от проведения политики таргетирования (денежная масса +5%)
В сократились остатки на корреспондентских счетах (денежная масса +2%)	Центральный банк увеличил норматив отчислений в ФОР (денежная масса -3%)	Центральный банк сократил норматив отчислений в ФОР (денежная масса +3%)	Рост денежной массы в вызвал сокращение процента (процентная ставка -5%)

Снижение денежной массы в увеличило процент (процентная ставка +60%)	В инфляция увеличивает номинальную процентную ставку (процентная ставка +2%)	В дефляция сокращает номинальную процентную ставку (процентная ставка -1%)	Рост иностранных инвестиций в сократил процент (процентная ставка -4%)
Стерилизация денежной массы в дала свои плоды (процентная ставка -4%)	МЭР стимулирует частные инвестиции снижением процента (процентная ставка -3%)	Экономика попала в «ловушку ликвидности» (процентная ставка не изменяется до конца игры)	Огромная инфляция в привела к росту процента (процентная ставка +10%)

Т. А. АНИСОВЕЦ

ст. преподаватель кафедры экономической теории
НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге

**ПРОВЕДЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПОДГОТОВКИ**

Что такое деловая игра?

Деловые игры достаточно давно появились в педагогической практике, но, тем не менее, они не часто встречаются в текущей деятельности педагогов. Связано это часто с тем фактором, что многие уверены, что деловые игры применяются только в обучении экономическим дисциплинам и для их проведения необходимо использовать специализированные автоматические комплексы.

Деловые игры это активная форма обучения, которая повышает результативность учебной деятельности. Деловая игра может моделировать еще и психологические, педагогические ситуации, а также дает возможность их анализировать и вырабатывать определенные навыки поведения в дальнейшем. Использование такой формы работы, при которой студенты входят даже в роль обычного потребителя, приближает теоретизированное обучение к реальной действительности, требуя от студентов взаимодействия, творчества и инициативы. Игровое сопровождение изучения материала позволяет поддерживать постоянный высокий интерес у учащихся к содержанию курса, активизирует их самостоятельную деятельность, формирует и закрепляет практические навыки. Особенно это важно при обучении студентов с разным уровнем подготовки.

В ходе деловой игры студенты приобретают способность анализировать специфические ситуации и решать новые для себя не только профессиональные, но и повседневные задачи.

Такая форма организации преподавания позволяет в группах с разным уровнем подготовки:

- выполнять учебную программу в условиях значительного сокращения времени;
- получить навыки определения, анализа и решения поставленных проблем (ситуаций);
- выявлять причинно-следственные связи между различными дидактическими единицами;
- получить студентами навыки групповой работы.

Использование игрового метода в обучении студентов с разным уровнем подготовки дает следующие преимущества:

1. Возможность ухода от абстрактного характера учебного предмета к реальной профессиональной деятельности, системному характеру используемых знаний.
2. В зависимости от целей, поставленных преподавателем, возможность варьирования как «ширины» рассматриваемых вопросов, так и глубины их изучения. Это способствует вовлечению в процесс обучения студентов с разным уровнем подготовленности.
3. Способствует социальному взаимодействию студентов, т. к. тем или иным образом преподаватель «включает» в игру всех обучаемых.
4. Насыщенность процесса обучения обратной связью, причем более содержательной, чем в традиционных методах обучения, при использовании которых, весьма сложно добиться от студентов постановки вопросов, связанных с тем, что им непонятно. В игре такие вопросы появляются сразу по ходу действия.
5. Традиционные методы обучения основываются на интеллектуальной сфере студентов, в игре также проявляются иные качества студентов. В данной форме усиливается не только эффект преподавания, но и воспитания. С помощью игры преподаватель может вводить определенные стили поведения, прививать студентам моральные нормы.
6. Процесс обучения провоцирует включение рефлексивных процессов, предоставляет возможность осмысливания полученных результатов.
7. Студентам предоставляется возможность работать в удобном для них временном и скоростном режиме.

В зависимости от конкретных целей, которые ставит перед данной аудиторией студентов педагог, такую форму занятий можно проводить:

1. Перед лекционными занятиями. Такой подход дает возможность выявить проблемы в знаниях студентов, т. к. деловая игра рассчитана только на их личный опыт. Выявленные в процессе деловой игры проблемы должны быть рассмотрены на предстоящих лекциях, что в свою очередь вызовет к ним дополнительный интерес.
2. После прочтения цикла лекций. В этом случае игра опирается на знания, которые уже были даны студентам и материал закрепляется на качественно новом уровне.
3. В процессе всего учебного процесса в качестве сквозной деловой игры. Особенно это перспективно в накопительной системе оценивания знаний студентов, принятой в НИУ ВШЭ, но требует очень се-

рьезных разработок элементов игры от самого преподавателя, начиная от идеи игры до включения отдельных элементов в разные разделы курса.

Эффективность деловой игры можно проанализировать по 3 факторам:

- экономия учебного времени;
- форма контроля;
- развитие коммуникативных способностей студентов.

Исследователи установили, что «при лекционной подаче материала усваивается 20% информационного материала, в то время как в деловой игре 90%». Кроме того, использование деловых игр при обучении студентов позволяет уменьшить время, отводимое на изучение отдельных дисциплин на 30–50%, при достижении большего эффекта, чем при традиционной подаче материала²⁰.

Характеристика основных видов деловых игр

Можно выделить несколько наиболее подходящих видов деловых игр для обучения студентов с разным уровнем подготовки.

1. Метод анализа конкретных ситуаций (или кейсы). Студентам предлагается ситуация, связанная с определенным изучаемым материалом. Их задача — принять коллективное решение по данной ситуации. Как будет приниматься коллективное решение — это вопрос преподавателя. Возможна позиция, когда педагог сам распределит студентов на группы, а также предложит способ решения поставленной проблемы. Возможен подход, когда студентам предлагается самостоятельно поделиться на различные группы и выбрать способ работы в команде. В такой форме деловой игры очень хорошо изучать такие темы дисциплины, которые весьма трудны и нудны для традиционной формы подачи материала. В целях активизации деятельности студентов, по окончании работы можно организовать публичное обсуждение результатов решения поставленной проблемы. Особенностью данного вида деловой игры является то, что возможно наличие нескольких альтернативных решений предлагаемой студентам проблемы.
2. Ролевые игры. В процессе такой игры, для поиска выхода из конкретной ситуации, студентам предлагаются роли, которые могут носить индивидуальный или групповой характер. Задача игры — выработка для исполнителя каждой роли на каждом этапе игры оптимальной

²⁰ Игровые занятия в строительном вузе: Методы активного обучения /Под ред. профессоров Е. А. Литвиненко, В. И. Рыбальского. — К.: Вища шк., 1985. — 303 с.

стратегии поведения. Такая форма работы позволяет экономить значительное количество учебного времени, так как одна и та же ситуация параллельно отрабатывается в нескольких вариантах решения. В конце игры преподаватель организует публичное обсуждение полученных результатов.

3. Имитационные игры. Особенностью данного вида деловой игры является отсутствие конфликтной ситуации. В процессе проведения имитационной игры у каждого студента (или группы студентов) может быть одна и та же игровая цель или они могут моделировать деятельность конкретных работников фирмы.
4. Организационно-деятельностные игры. Это самый сложный для организации вид деловых игр, т. к. он предполагает хорошую доигровую подготовку студентов. Это связано с комплексом проблем, который студентам необходимо разрешить в процессе игры. Преподаватель должен координировать коллективную деятельность участников игры, их личностное и межгрупповое общение на всех этапах.

Принципы построения деловой игры

Деловая игра строится на нескольких принципах²¹:

1. Принцип имитационного моделирования конкретных условий. Моделирование реальных условий профессиональной деятельности специалиста является основой методов интерактивного обучения.
2. Принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности. Реализация этого принципа является необходимым условием учебной игры, поскольку несет в себе обучающие функции.
3. Принцип совместной деятельности. В деловой игре этот принцип реализуется посредством вовлечения в познавательную деятельность нескольких участников. Он требует от преподавателя выбора и характеристики ролей студентов, определения их полномочий, интересов и средств деятельности.
4. Принцип диалогического общения. В этом принципе заложено необходимое условие достижения учебных целей путем коллективного обсуждения. Либо одну и ту же роль «исполняет» группа студентов, либо они во время игры взаимодействуют между собой.
5. Принцип двуплановости. Этот принцип отражает процесс развития реальных личностных характеристик специалиста в игровых усло-

²¹ Вербицкий Л. Л. «Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения» //Игровое моделирование: Методология и практика/ Под ред. Ладенко И. С., Новосибирск: Наука. 1987 г., с. 78–99.

виях. Преподаватель ставит перед студентами «двойственные» цели, отражающие реальный и игровой контексты в учебной деятельности.

6. Принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса её развертывания в игровой деятельности.

Этапы разработки деловой игры

Можно выделить следующие этапы разработки игры:

1. Постановка проблемы и определение тематики игры. Преподаватель должен вначале определить, для каких целей он собирается ввести в обучение деловую игру, будет ли она тематической или сквозной.
2. Определение вида деловой игры. На этом этапе преподаватель выбирает под конкретные условия тот вид деловой игры, который даст максимальный обучающий результат на определенном этапе усвоения материала.
3. Определение главных закономерностей игры — связей, отношений, исходя из проблемы, являющейся основой деловой игры. На этом этапе определяется необходимая степень детализации представления объекта игры. Все понятия, используемые в игре должны ясно прослеживаться, но не быть слишком очевидными.
4. Создание плана игры. На этом этапе продумываются основные игровые события. Ситуация должна предполагать неоднозначность решений, содержать элемент неопределенности, что обеспечивает проблемный характер игры и личностное участие студентов. Правила игры формулируются однозначно и определенно. В «конструкции» игры необходимо заложить возможность каждому игроку принимать решения и обеспечить осознание этого участниками. Это достигается при помощи комплекта документов игры (или инструкции для участников²²). Для облегчения разработки и проведения игры, а также усвоения участниками правил необходимо, чтобы каждый документ был ориентирован на определенного игрока (игрока определенной роли).
5. Определяется перечень решений, которые могут принимать студенты. В игре необходимо отражать не все разнообразие факторов, действующих в реальной ситуации, а только наиболее значимые. Тогда игра становится нагляднее, а студентам легче принимать решения. Субъективная вероятность происходящих событий не должна быть

²² В Приложении 1 в качестве примера подобной инструкции приведены исходные данные одной из деловых игр по учебной дисциплине «Микроэкономика», используемое при обучении студентов факультета социологии.

ни слишком низкой (иначе будут воспроизводиться частные схемы поведения), ни слишком высокой (есть опасность принятия привычных решений). Чем больше свобода для выбора решений, тем активнее студенты включаются в игру.

6. Определение параметров связей между факторами, которые нужно отразить в игре. Они должны быть такими, чтобы вызвать последствия, характерные для моделируемой деятельности. Необходимо определить взаимодействие параметров на каждом этапе деятельности студентов. Не все параметры могут определяться количественно. В этом случае при конструировании игры применяются экспертные оценки.
7. Формирование данных. На этом этапе определяются размерность основных параметров, закономерности и взаимодействия, а также приводятся таблицы и рисунки.
8. Формулирование правил, распределение ролей по игрокам, определение системы штрафов и поощрений, критериев выигрыша (или оценивания) и доведение их до сведения студентов. Результаты игры могут быть очевидны — выражены количественно, а могут оцениваться экспертами. На этом этапе преподаватель также определяет принцип участия студентов в каждой группе. Возможна ситуация, когда все члены одной группы получают одинаковое «вознаграждение», или наоборот — выделение каждого отдельного игрока и его оценивание. Важно заранее продумать стимулы, обеспечивающие высокую вовлеченность студентов в игровую деятельность. Они должны достигнуть результата, а не получить некоторый игровой выигрыш. Необходимо постоянно поддерживать обратную связь со студентами. Она должна отражать развитие игры в результате принятого решения и хорошо дифференцировать игроков.
9. Окончательная коррекция игры — уточнение связей, параметров, проверка расчетов, анализ реальности ситуаций. Такая коррекция может проводиться перед каждым новым этапом проигрывания. Игра не принесет должного результата, если плохо продумана последовательность действий и взаимосвязи участников, события не развиваются во времени, список решений задан, но не ясно как осуществляется отклик на принятые решения, ход игры требует постоянного вмешательства преподавателя.

Этапы игры

Классическая деловая игра имеет три этапа: подготовительный, сама игра, постигровой анализ.

Основными составляющими *подготовительного этапа* являются:

- формирование групп экспертов;
- формирование списка участников игры и рабочих групп;
- формирование организационной группы;
- установочный семинар (если необходимо — на него выделяется отдельное время).

Один и тот же студент в деловой игре может выполнять не одну роль. Один из подходов выявления различных ролей в группах разработал Р. Бейлс. Он фиксировал при помощи метода наблюдения те реальные проявления взаимодействий, которые можно было увидеть в группе детей, выполняющих некоторую совместную деятельность. Ниже приведем перечень ролей студентов, которые могут проявиться в деловой игре. Эти роли можно разделить на 3 группы — роли, способствующие выполнению задания, важные для сотрудничества и роли, затрудняющие сотрудничество.

К первой группе относятся роли, способствующие выполнению задания:

1. Инициатор — участник, который чаще, чем другие, предлагает новые решения, вносит предложения, изменяет точку зрения на цели работы группы. Эти предложения могут касаться поставленного в группе задания, проблемы организации работы в группе и т.д.
2. Последователь — подхватывает новую инициативу, расширяет ее, помогает в реализации начатых в группе дел.
3. Координатор — способствует правильному «разделению труда». Следит, чтобы в группе не занимались несколькими делами одновременно, чтобы все имели занятие, чтобы действия не дублировались.
4. Ориентирующий — прокладывает путь и определяет направление работы группы в соответствии с какими-то внешними ориентирами. Кроме того, он обсуждает в группе вопросы о том, как быстро группа развивается, далеко ли она находится от цели, в каком направлении работает и др. «Ориентирующий» обращает внимание на уровень увлеченности деятельностью в группе, следит за бюджетом времени.
5. Оценивающий — оценивает деятельность отдельных членов и всей группы, актуальность ситуации, сравнивает с целями полученный результат, подводит итог в конце занятия.
6. Ищущий информацию — часто ставит вопросы и пытается получить на них ответ, побуждает членов группы к действию, принятию решений.

Ко второй группе относятся роли, важные для сотрудничества в группе и ее развития:

1. Поощряющий — мотивирующий и «подталкивающий других» к участию в групповом процессе, вовлекает малоактивных и молчащих членов в работу группы, демонстрирует понимание чужих идей и мнений.
2. Гармонизатор — поощряет студентов к совместной деятельности, разрешает конфликты, пробует преодолеть противоречия между участниками, стремится к компромиссу.
3. Снимающий напряжение — старается снять напряжение в трудных ситуациях, часто шутит, говорит остроумные вещи и т.п.
4. Блюститель правил — обращает внимание, когда кто-то из членов группы нарушает правила. Сам всегда исходит из общепринятых в группе положений и принципов. Напоминает о нормах и правилах совместной работы и коммуникации в группе. (Здесь следует сделать отступление и привести пример, когда блюститель правил начинает вводить свои собственные правила, понимая, что он на этом участке работы «главный», поэтому следует таким образом распределить условия выполнения задания, чтобы данные игроки не имели стимулов к нарушениям).

К третьей группе относятся роли, затрудняющие сотрудничество в группе и ее развитие:

1. Блокирующий — противостоит групповым инициативам, подвергает сомнению важность того, что происходит в группе. Когда личные цели противоречат групповым, выбирает первые.
2. Ищущий признания — независимо от того, что происходит в группе, старается обратить на себя внимание, напоминает о своих заслугах, демонстрирует свои способности и возможности во всех мало-мальски благоприятных ситуациях. Старается быть в центре внимания группы, удивить, заинтересовать своей личностью, вызвать восхищение, жаждет похвалы.
3. Доминирующий — часто мешает другим высказаться, стремится занять позицию лидера в группе. Навязывает свое мнение, пытается манипулировать другими участниками.
4. Избегающий работы в группе — не поддерживает групповых инициатив, стремится быть в стороне. Избегает рискованных для него действий и ситуаций. Склонен отмалчиваться или давать малозначимые, уклончивые ответы. Важным аспектом групповой деятельности является принятие решения. Ниже приводится перечень основных типов принятия решений в группе:
5. Незаметное решение. Четкой позиции в дискуссии не высказано, решение возникает как бы само по себе, без его полного осознания участниками дискуссии.

6. Авторитетное решение. Четкая позиция авторитетного члена группы оказалась бесспорной, решением группы эта позиция принята единогласно верной, хотя в предыдущие шаги дискуссии было высказано немало других мнений. В этом случае члены группы не воспринимают решение как свое.
7. Решение меньшинства. Активное меньшинство, оказывая поддержку друг другу, проводит свое решение. Все другие члены группы имели собственные представления о решении проблемы, однако единой точки зрения выработать им не удалось.
8. Компромиссное решение. Ситуация, при которой никак не удается в ходе дискуссии выйти на одно решение, нужны взаимные уступки и тогда возможна ситуация, что будет принято то решение, которого никто не предлагал.
9. Решение большинства. Такое решение считается демократичным, и потому — верным, хотя это не всегда так. Кроме того, у оставшегося меньшинства возникает чувство, что они не сумели достаточно четко выразить свою позицию, что практическое воплощение решения покажет его несостоятельность.
10. Решение взаимопонимания. Такое решение возникает в дискуссии, которая продолжается до тех пор, пока каждый из участников не сможет, хотя бы частично, примкнуть к выдвинутому предложению. При этом все ощущают, что они имели возможность оказать влияние на решение, и каждый знает, почему пришли к такому решению.
11. Единогласное решение. Для сложных проблем такой способ решения бывает редким. Полного единогласия достичь невозможно в принципе, хотя бы по причине предварительного разделения функций и присваивания ролей участникам дискуссии.

Для проведения игры необходимо подготовить методическую инструкцию по проведению игры, ролевые инструкции игрокам и необходимый справочный материал. Методическая инструкция по проведению игры включает описание назначения и целей игры, структуры игрового коллектива и функций участников, системы стимулирования, исходных данных, процесса игры (этапы, раунды), направлений возможного усовершенствования и усложнения игры.

При подготовке инструкций и описаний следует учитывать психологические закономерности работы с текстом. Необходимо по возможности использовать наглядное представление информации. Игровая мотивация и активность игроков, а значит и эффективность игры, во многом определяются формой подачи информации. Такое же внимание уделяется подготовке материалов, обеспечивающих рефлексивный анализ игры.

В процессе *проведения игры* преподаватель является ее руководителем. Он «запускает» игру, осуществляет постановку цели, знакомит студентов с ее описанием, участвует в распределении ролей, предоставляет в распоряжение студентов необходимую информацию. Важна роль преподавателя в создании игровой атмосферы. Руководитель направляет свои усилия на детализацию понимания участниками игровой ситуации. Если руководитель обнаружил недостаточность знаний игроков по возникающим вопросам, он может ввести ситуацию обращения к компетентным специалистам для консультации. Такое поведение поддерживает игровой план.

Предметом внимания преподавателя должно стать создание игровой мотивации, обеспечение оптимальной динамики межличностных отношений. Важно поддерживать определенный уровень соревновательной мотивации среди участников игры с тем, чтобы она стимулировала активность, а не провоцировала самопрезентацию.

При комплектовании команд необходимо учитывать межличностные отношения, сложившиеся в группе. Для достижения сотрудничества лучше, чтобы в команде наблюдались позитивные межличностные отношения. При формировании групп возможно использовать данные социометрии, показывающие, что легче принимаются решения в небольшой группе с нечетным количеством участников (от 3 до 7).

В ходе проведения деловой игры могут возникать следующие трудности:

1. Сбои в начальном периоде ее разворачивания, которые чаще всего объясняются интенсивным протеканием процесса формирования группы. Процесс формирования группы можно вывести и за рамки игры.
2. Нарушение течения игры, которое может происходить вследствие потери двуплановости. На игру могут переноситься личные взаимоотношения. Преподаватель должен все время выделять условный характер игры, а в случае необходимости перераспределить роли, изменить правила.
3. Утрата понимания игрового контекста одним из участников и его попытками решить личные проблемы в игре. Такого участника руководитель должен замкнуть на себе, минимизировать его контакты.
4. Условность игры может быть гипертрофирована. Азарт может вызвать импульсивные действия, способствовать концентрации студентов на выигрыше, а не на результате. Задача руководителя состоит в регулировании подобных ситуаций.

Трудности в управлении игрой могут также быть вызваны некоторыми индивидуальными особенностями студентов, выражающимися в не-

способности к групповой деятельности и неспособности принять игровую ситуацию. Для того, чтобы избежать подобных ситуаций преподавателю следует учитывать эти особенности студентов при распределении ролей и формировании групп. Отбор студентов для участия в деловых играх неприемлем.

При организации деловой игры необходимо придерживаться следующих положений:

- правила игры должны быть простыми;
- формулировка заданий должна быть доступна пониманию всех студентов;
- каждый студент должен быть активным участником игры;
- учет результатов соревнования должен быть открытым;
- игру нужно закончить на занятии, получить результат.

Во время игры участники проживают несколько фаз.

Фаза 1. Установление контакта, поиск информации. Устанавливаются контакты внутри группы, с другими группами, собирается информация, привносятся различные точки зрения.

Фаза 2. Конфронтация. Определяются и устанавливаются позиции, происходит борьба за власть и влияние.

Фаза 3. Дифференциация. Проверка существующих позиций, стратегий и решений.

Фаза 4. Объединение. Участники игры становятся единой командой.

Постигровой анализ проведения деловой игры и приобретенного опыта является важнейшей и одновременно сложнейшей задачей деловой игры. После окончания игры проводится ее обсуждение, выясняется, почему принимались те или иные решения, к каким результатам они привели, каким стратегиям отдавалось предпочтение.

Рефлексия помогает студенту осмыслить причины его недовольств, понять свое место и роль в группе, мотивы поведения участников, осознать динамику групповых отношений, определиться в целях на будущее в области развития своей личности.

Рефлексия в играх отличается от психологического понятия, поскольку это специально организованное действие: в конце игры, в процессе которого участники располагаются в круг, а преподаватель ведет обсуждение прожитых действий.

Можно предложить следующие вопросы для рефлексии:

- Интересна ли была игра?
- Какова ее центральная проблема?
- Почему в игре такие правила?
- Соответствует ли игра реальным условиям действительности?

- Что бы вы сделали иначе, если бы появилась возможность сыграть еще раз?
- Какими могли быть другие результаты игры? Почему?
- Какова польза игры?

После проведения игры необходима рефлексия преподавателя.

Можно предложить следующие вопросы для самоанализа:

- Приспособлена ли игра для данной аудитории?
- Ориентирована ли игра на имеющиеся у студентов знания?
- Использовалась ли студентами информация, которую Вы им предоставили. Требовались ли дополнительные данные?
- Был ли у игроков выбор игровой стратегии?
- Хорошо ли взаимосвязаны роли и события в игре?
- Чувствовался ли энтузиазм участников?
- Налажено ли было взаимодействие между участниками?
- Какова эффективность игры?

Данные о различных аспектах разворачивания игры, особенно о характере взаимодействия участников можно получить на основании самоотчетов. Методика оценки²³ эффективности групповой работы предназначена для оценки характера совместной деятельности в командах. Список методик, используемых для анализа игры, дополняется за счет психологических методов. Их набор определяется целями конкретной педагогической задачи. Однако все используемые для анализа игры методики должны преследовать одну определенную цель — максимизировать эффективность познавательных, образовательных целей деловой игры.

Деловая игра «Эластичность»

Цели игры:

- *Обучающие:*
 - обучение расчетам эластичности спроса по цене, по доходу, перекрестной эластичности;
 - практическое применение при расчете конкретных данных;
 - иллюстрация практической значимости эластичности спроса.
- *Развивающие:*
 - развитие внимания, памяти, логического мышления при расчетах;
 - формирование умения анализировать поведение потребителей в условиях изменения цен товаров и дохода потребителя;
 - развитие у студентов умения прогнозировать экономические и

²³ В качестве примера в Приложении 3 приведена инструкция по рефлексии игры.

- социальные последствия принимаемых решений.
- *Воспитательные:*
 - воспитание коллективизма, ответственности, научного отношения к решению жизненных проблем в условиях рынка;
 - развитие у студентов умение работать в группах.

Материальное обеспечение занятий:

- листы бумаги;
- ручки;
- калькуляторы;
- раздаточный материал: таблица с наименованием товаров, их размерностью и ценами (Приложение 1), домашнее задание (Приложение 2).

Тип занятия: закрепление изученного материала.

Форма занятия: деловая игра (работа в группах по 2–3 студента).

Участники деловой игры. Деловая игра проводится под руководством и контролем преподавателя при участии всей группы студентов. Для проведения деловой игры учебная группа разбивается на несколько игровых групп по 2 студента (в исключительных случаях 3 человека). Такое деление обосновывается тем, что группе нужно принимать конкретные решения, поэтому, если студентов будет больше двух — кто-то из участников заведомо будет исключен из обсуждения и расчетов. Если же число студентов нечетное, то лучше все-таки использовать группу из 3 участников, нежели из одного, чтобы был процесс обсуждения и выбора решения из нескольких альтернатив.

Продолжительность игры: 2 академических часа аудиторных занятий (домашнее задание выполняется к следующему семинару).

План игры:

1. Организационный момент. Деление на группы.
2. Объяснение исходного материала игры.
3. Задание на первую игровую неделю.
4. Задание на вторую игровую неделю.
5. Задание на третью игровую неделю.
6. Подведение итогов.
7. Домашнее задание к следующему семинару.

Содержание и ход деловой игры. Каждая игровая группа представляет собой участника рынка — домашнее хозяйство, которое принимает еженедельное решение о покупке товаров и услуг. Каждая группа распределяет имеющийся бюджет в условиях ограниченного дохода на покупку товаров и услуг.

В качестве домашнего задания студентам предлагается сделать расчет коэффициентов эластичности с выбором формул и описанием полученных результатов.

По результатам сданных преподавателю домашних заданий (на основе таблицы товаров) оценивается правильность выбранной стратегии покупок, расчетов и описания результатов.

Методика формирования оценки. За каждое неправильно выполненное условие каждой недели группа штрафует на 10 баллов (при правильных расчетах группа получает 30 баллов за 3 недели). За каждый правильно рассчитанный и проанализированный коэффициент эластичности группа получает от 3 до 7 баллов (в зависимости от типа коэффициента). В сумме можно набрать 100 баллов, которые учитываются в одинаковом размере у всех участников группы.

Проверка осуществляется с помощью электронной таблицы Excel — преподаватель вводит данные групп в шаблон проверки и получает итоговый результат группы.

Методика проведения игры

После деления студентов на группы, им раздается таблица (Приложение 1) товаров и услуг (возможны варианты записи таблицы на доске или использование слайда). Перечень товаров и услуг корректируется преподавателем в соответствии с реальной действительностью, а также подлежат корректировке цены товаров и услуг, общий доход.

Дается исходная информация: студенты должны «прожить» при определенных условиях 3 недели, заполнив соответствующие графы таблицы.

Домашнее задание, при выполнении которого производятся необходимые расчеты коэффициентов эластичности, завершает данную игру.

Задание на первую «неделю»

В вашем распоряжении имеются деньги на сумму 2000 рублей²⁴. Вы живете один или одна и Вам требуется приобрести на эти деньги про-

²⁴ В начале игры студенты считают, что им дается очень мало средств. Но по прошествии уже «первой недели» многие делают вывод, что средств вполне достаточно для выполнения задачи – прожить неделю.

дукты питания на одну неделю (7 дней). При этом Вам следует соблюдать следующие правила:

- Вы должны обеспечить себе нормальное питание (не остаться голодным и не покупать больше, чем необходимо)²⁵.
- Никаких запасов продуктов у вас дома нет.
- Старайтесь, чтобы количество купленных продуктов соответствовало вашим реальным потребностям²⁶.
- В обязательные ежедневные расходы входят 2 поездки на транспорте (туда и обратно) с оплатой проезда разовыми билетами.
- Необходимо истратить все имеющиеся в вашем распоряжении деньги²⁷. На деньги, оставшиеся от приобретения продуктов питания, вы можете купить билеты в кино или на дискотеку.
- В таблице (Приложение 1) перечислен список продуктов, из которого вы должны выбрать товары, которые будете приобретать, а также цена за единицу товара (P1). Вам требуется продумать и заполнить графу «количество покупаемых товаров на неделю» (Q1), рассчитать потраченную сумму денег (P1xQ1) и далее общую сумму расходов на покупку продуктов питания и транспорт.
- Если вы не будете приобретать некоторые из товаров, приведенных в списке, то в графе «количество покупаемых товаров на неделю» поставьте прочерк.
- Помните, что полученная сумма не должна превышать 2000 рублей.

Рекомендации. Во время выполнения данного задания преподаватель ходит по аудитории, наблюдая за ходом обсуждений и заполнением таблиц. На этом этапе у студентов возникают вопросы, на которые преподаватель либо сразу отвечает, либо предлагает разные варианты решений, либо задает наводящие вопросы. Этот этап по длительности самый продолжительный. Часто возникают ситуации, при которых темп работы студенческих групп различается: одни уже все сделали, другие еще занимаются расчетами. В этом случае возможен вариант организации деловой игры, когда следующее задание дается не всем студентам одновременно, а по мере выполнения каждой группой своей части.

²⁵ Очень часто в этом месте возникают вопросы о правильном питании, что оно собой представляет. Студенты знакомятся ближе, выясняют, что например, кто-то является вегетарианцем и т. п.

²⁶ В этой части возникает вопрос о «дробности» продуктов. Возможна ли покупка не 1 кг сахара, а меньше. Возможно ли записать в количество покупок число 0,425 и т. п. вопросы размерности разных товаров. Ответы на подобные вопросы преподаватель дает после обсуждения с конкретной группой студентов (а если необходимо и делая объявления на всю аудиторию). Ответы зависят от конкретных товаров. Например, можно купить 0,237 кг конфет, но только 0,1 кг соли.

²⁷ Условием полной траты денег считается остаток средств плюс-минус 1 рубль.

Задание на вторую «неделю»

Условия задачи остаются прежними, но цены (P2) на некоторые продукты изменились, а доход остался прежним — 2000 рублей на неделю. Напишите новый объем покупок (Q2), рассчитайте потраченную сумму денег (P2xQ2) и общую сумму расходов.

Заполняя графу Q2, помните, что запасов продуктов, оставшихся после 1 недели у Вас НЕТ. Вы должны уложиться в сумму 2000 рублей.

Задание на третью «неделю»

Третья неделя началась с радостного события: Ваш доход увеличился до 2200 рублей в неделю. Итак, приступайте к покупке продуктов на неделю, учитывая, что дома не осталось ничего съедобного, и Вам надо купить перечисленные продукты по ценам P2, истратив все 2200 рублей с наибольшей пользой для себя. Опять заполните графу количество — Q3, рассчитайте P2xQ3, далее общую сумму расходов, которая не должна быть больше 2200 рублей.

Рекомендации. В конце игры проводится рефлексия по инструкции, приведенной в Приложении 3.

Иногда бывают такие ситуации, что группа справилась не со всеми «неделями», тогда важно, чтобы преподаватель проконтролировал первую неделю, а последующие шаги остаются студентам на принятие решения дома.

Студенты уходят домой с заполненными таблицами товаров и принятыми решениями (на основе таблицы товаров — приложение 1). К следующему занятию они передают выполненные работы (домашнее задание) — заполненные таблицы с расчетами и анализом полученных результатов — преподавателю, который проверят, выставляет баллы и проводит анализ типичных ошибок на следующем семинаре.

Приложение 1. Таблица товаров

№	Наименование товара	Ед. изм.	Цена за ед. (P1)	Кол-во (Q1)	Стоимость первой покупки P1xQ1	Цена за ед. (P2)	Кол-во (Q2)	Стоимость второй покупки P2xQ2	Эластичность спроса по цене Ed	Перекрестная эластичность Edab	Кол-во (Q3)	Стоимость третьей покупки P2xQ3	Эластичность спроса по доходу Ed1
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	проезд на транспорте	поезд-ка	18			19							
2	хлеб белый	батон	17			18							
3	хлеб черный	батон	16			16							
4	картофель	кг	10			12							
5	рис	кг	25			28							
6	макароны	кг	40			40							
7	масло сливочное	кг	160			170							
8	яйцо	1 дес.	35			38							
9	сосиски	кг	150			155							
10	пельмени	кг	140			145							
11	мясо	кг	180			190							
12	колбаса	кг	270			270							
13	сыр	кг	290			295							
14	сметана	кг	80			90							
15	молоко	кг	30			32							
16	сахар	кг	28			30							
17	соль	кг	18			18							
18	печенье	кг	140			145							
19	чай	пачка	30			30							
20	кофе	банка	120			130							

21	шоколад «Шок»	шт.	18			19													
22	шоколад «Сникерс»	шт.	20			20													
23	конфеты «Абрикос»	кг	140			145													
24	coca-cola	0,33 л	25			28													
25	Pepsi-cola	0,33 л	28			28													
26	сок (1 л)	1 л	38			38													
27	апельсины	кг	55			55													
28	яблоки	кг	45			55													
29	бананы	кг	32			35													
30	виноград	кг	80			85													
31	жевательная резинка «Dirol»	шт.	9			10													
32	жевательная резинка «Orbit»	шт.	8			9													
33	билет в кино	шт.	300			300													
34	билет на дискотеку	шт.	500			500													
	ИТОГО	–	–																

Заполните пустые графы в таблице.

- Всего должно быть 14 граф.
- Графы P1, P2 — даны в условии игры (графы №№ 4, 7).
- Графы Q1, Q2, Q3 — студенты заполняют самостоятельно, основываясь на условии деловой игры (графы №№ 5, 8, 12).
- Студенты сами рассчитывают:
 - стоимости трех покупок:
 - P1xQ1 (графа №6)
 - P2xQ2 (графа №9)
 - P2xQ3 (графа №13)
 - коэффициенты эластичности (заполняются необходимые строки — на основании домашнего задания — приложение 2)
 - Ed — эластичность спроса по цене (графа №10)

- Edab — перекрестная эластичность спроса (графа №11)
- Edi — эластичность спроса по доходу (графа №14)

Приложение 2. Домашнее задание по итогам игры

1. Рассчитать коэффициенты эластичности по цене на те виды товаров и услуг, цена которых изменилась (P2 и P1).
2. Рассчитать коэффициенты перекрестной эластичности товаров:
 - коэффициент перекрестной эластичности спроса на белый хлеб относительно цены черного хлеба;
 - коэффициент перекрестной эластичности спроса на макароны относительно цены картофеля;
 - коэффициент перекрестной эластичности спроса на колбасу относительно цены на сосиски;
 - коэффициент перекрестной эластичности спроса на чай относительно цены на кофе;
 - коэффициент перекрестной эластичности спроса на шоколад «Шок» относительно цены на шоколад «Сникерс»;
 - коэффициент перекрестной эластичности спроса на Coca-cola относительно цены на Pepsi-cola;
 - коэффициент перекрестной эластичности спроса на яблоки относительно цены на апельсины.
3. Зная первоначальный доход (I1 = 2000 руб.) и новый доход (I2 = 2200 руб.) и объемы покупок (Q1 и Q3), рассчитайте коэффициенты эластичности спроса по доходу на все возможные товары.

Приложение 3. Инструкция по рефлексии деловой игры

Вам предлагается оценить, насколько эффективно действовала в игре ваша группа. Оценка производится по семибалльной шкале. Высказывание, расположенное на бланке слева, соответствует 1 баллу. Противоположное ему высказывание расположено справа и соответствует 7 баллам. Остальные оценки являются промежуточными и отражают степень близости к крайним оценкам. Нейтральная оценка соответствует 4 баллам. Вы должны обвести кружочком цифру, которая является Вашей оценкой по данному параметру. В каждой строке, таким образом, обводится одна цифра. Будьте аккуратны и внимательны.

Благодарим Вас за помощь в исследовании и надеемся, что проделанная работа позволит Вам глубже осмыслить результаты игры.

Эффективность групповой работы

Обстановка в группе была дружеская, доброжелательная.	1234567	Обстановка в группе была напряженная, чувствовалось напряженное отношение друг к другу.
Характер обсуждения проблем в группе был конструктивным, критика была направлена на получение общего результата.	1234567	Характер обсуждения проблем в группе был недостаточно конструктивным, критика была направлена друг на друга.
Предложения принимались в зависимости от их содержания, а не от личности того, кто их вносил	1234567	Предложения принимались или отвергались в зависимости от личности того, кто их высказывал.
Группа работала как единое целое, члены группы взаимно помогали друг другу	1234567	Группа разбилась на части, которые фактически противостояли друг другу.
Решения принимались совместно, после того как все убедились в их правильности	1234567	Решения принимались одним — двумя членами группы, а мнения остальных не учитывались.
Конечная цель работы группы ясна и понятна	1234567	Непонятно, для чего мы все здесь собрались.
Наша группа получила хороший результат	1234567	Наша группа фактически не получила результата.
В процессе работы сначала я чувствовал себя неуютно, но затем мое состояние улучшилось.	1234567	С начало и до конца чувствовал себя неуютно.
В группе я чувствовал себя уверенно, был полноправным ее членом.	1234567	В группе я чувствовал себя неуверенно, как посторонний.

Е. А. ВАНДЫШЕВА

преподаватель кафедры прикладной политологии
НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПОЛИТОЛОГИИ**
**Роль деловой игры «Законотворческий процесс»
в изучении дисциплины «Правоведение»**

Дисциплина «Правоведение» входит в цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, является обязательной и изучается студентами отделения прикладной политологии Санкт-Петербургского филиала Государственного университета — Высшей школы экономики на 2 курсе.

Чтобы успешно решать будущие профессиональные задачи, студент-политолог должен уметь достаточно свободно ориентироваться в системе законодательства, поскольку большинство политических решений опосредуется принятием нормативно-правовых актов. Как показывает практика, достижению этой цели способствует внедрение в образовательный процесс различных интерактивных технологий обучения.

Семинарские занятия по курсу «Правоведение» проводятся как в форме заслушивания докладов с обсуждением дискуссионных моментов, так и в формате деловых игр. Деловую игру можно определить как «модель процесса принятия управленческого или хозяйственного решения²⁸». Участие в деловых играх помогает студентам научиться применять знания действующего законодательства на практике.

Процесс изучения дисциплины «Правоведение» разделен на два этапа: на первом студенты знакомятся с основами теории государства и права, на втором дается характеристика отдельных отраслей права. Знакомство с отраслью конституционного права завершается проведением деловой игры «Законотворческий процесс».

В ходе подготовки к деловой игре студенты самостоятельно находят ответы на следующие вопросы:

- кто на федеральном уровне обладает правом законодательной инициативы и в каких формах это право может быть реализовано;
- каким требованиям должны соответствовать вносимые в порядке

²⁸ Определение дано в учебном пособии: Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент: Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала. Санкт-Петербург: ИВЭСЭП Знание, 2003. С. 168.

законодательной инициативы законопроекты, сопроводительные документы и материалы;

- где и кем регистрируется законопроект и как происходит его движение;
- каким образом проводятся чтения в Государственной Думе (далее — ГД) и рассмотрение в Совете Федерации (далее — СФ);
- какими полномочиями обладает Президент РФ в ходе принятия закона;
- какие документы оформляются на каждой стадии законотворческого процесса и др.

Помимо этого, участие в деловой игре позволяет развить такие профессиональные компетенции будущих политологов, как способность к участию в организации управленческих процессов в органах власти и к рациональной организации и планированию своей деятельности; совершенствовать навыки публичной, научной и письменной речи.

Деловая игра «Законотворческий процесс» — это учебная игра с регламентированным временем, проводимая в режиме условно ускоренного времени. В качестве объекта игрового моделирования выступает процедура принятия закона.

Методика проведения деловой игры «Законотворческий процесс»

Цели деловой игры

- 1) закрепление полученных теоретических знаний об отрасли государственного права в целом и о законотворческом процессе в частности,
- 2) разработка алгоритма решения управленческих задач в деятельности органов власти, принимающих участие в законотворчестве,
- 3) совершенствование навыков коллективной выработки решений.

Этапы деловой игры

Этап 1. Введение в игру

На этом этапе преподаватель знакомит студентов со сценарием и правилами игры, ориентирует на достижение целей, проводит консультирование, распределяет роли (с учетом пожеланий обучающихся).

Этап 2. Сбор материалов

Студенты проводят поиск необходимых материалов и документов, изучают рекомендованные преподавателем и найденные самостоятельно источники, исходя из выбранной роли, готовят законопроект и проекты необходимых заключений, постановлений (по образцам).

Этап 3. Игровой процесс (согласно сценарию)

Этап 4. Обсуждение итогов и впечатлений

В ходе этого этапа подводятся итоги деловой игры «Законотворческий процесс», оценивается групповая и индивидуальная работа участников²⁹; преподаватель получает обратную связь.

Регламент проведения деловой игры

На вводном занятии преподаватель отводит 20 минут на то, чтобы разъяснить участникам цели и порядок проведения игры, распределить роли, дать групповые и индивидуальные задания. В течение двух недель студенты ведут поиск необходимых документов и материалов, проводят системный анализ предлагаемой для моделирования ситуации, формулируют возможные проблемы и варианты путей их решения. Одна из групп готовит законопроект.

Игровой процесс длится 4 академических (3 астрономических) часа:

- внесение законопроекта и его регистрация в ГД — 10 минут;
- рассмотрение законопроекта в ГД — 1 час 20 минут (по 10 минут на доклады, выступления с замечаниями и предложениями, 30 минут для ответов на вопросы депутатов по существу законопроекта, голосование по вопросу принятия законопроекта — 10 минут, подсчет голосов и объявление результатов — 10 минут³⁰);
- передача закона на рассмотрение в СФ и его регистрация — 10 минут;
- рассмотрение закона в СФ — 40 минут (заслушивание доклада; голосование);
- рассмотрение закона Президентом — 20 минут;
- рефлексия — 20 минут.

Игровые роли

Роли распределяются по стадиям законотворческого процесса:

- 1 стадия (законодательной инициативы) — субъект права законодательной инициативы (по выбору студентов), Государственная Дума (сотрудник Управления документационного обеспечения Аппарата ГД, Председатель ГД, Совет ГД)
- 2 стадия (рассмотрение законопроекта) — депутаты Государственной Думы (члены ответственного комитета, рабочая группа, докладчик); Правительство (в том случае, если требуется соответствующее заключение на законопроект)

²⁹ Бланк оценивания групповой работы в Приложении 1.

³⁰ В связи ограниченностью временных ресурсов рекомендуется ставить на голосование предложение ответственного комитета о принятии закона, исключая процедуры 2-го и 3-го чтений (обозначив, что в реальности для принятия такого решения необходимо наличие правовой и лингвистической экспертиз).

3 стадия (принятие закона) — ГД, СФ (ответственный комитет (комиссия))
4 стадия (промульгация) — Президент РФ.

Студенты делятся на 4 команды: «Инициаторы» (субъект законодательной инициативы), «Государственная Дума», «Совет Федерации», «Администрация Президента», которые взаимодействуют в процессе игры.

Рекомендации участникам игры

Рекомендации ПРЕПОДАВАТЕЛЮ — организатору игры «Законотворческий процесс»:

1. Ознакомьте студентов со сценарием, целями, правилами и регламентом деловой игры. Дайте разъяснения по структуре, этапам игры.
2. Разделите обучающихся на группы, распределите роли (с учетом пожеланий студентов).
3. Обсудите с участниками и выберите тему законопроекта.
4. Выдайте индивидуальные и групповые задания.
5. На протяжении всего подготовительного этапа проводите консультирование, разъясняйте возникающие в ходе подготовки вопросы, ориентируйте на знакомство с рекомендованными источниками.
6. В игровом процессе следите за тем, чтобы все участники строго соблюдали заранее установленный регламент (его лучше разместить на доске или другом месте перед глазами студентов).
7. Содействуйте играющим в выработке окончательных вариантов принимаемых решений, при необходимости помогайте заполнять документы.
8. Создавайте благоприятную атмосферу для проведения деловой игры.

Рекомендации группе «ИНИЦИАТОРЫ»

1. Рекомендуемый количественный состав группы — 3–4 человека.
2. Задача группы — разработать законопроект и подготовить все необходимые материалы для внесения в ГД.
3. Выберите субъекта права законодательной инициативы³¹, от имени которого будете готовить проект.
4. Внимательно изучите главу 12 Регламента Государственной Думы РФ «Порядок внесения законопроектов в Государственную Думу и их предварительное рассмотрение»³².

³¹ В соответствии с ч. 1 ст. 104 Конституции РФ правом законодательной инициативы на федеральном уровне обладают: Президент РФ, Совет Федерации, члены Совета Федерации, депутаты Государственной Думы, Правительство РФ, законодательные органы субъектов РФ, а также Конституционный Суд РФ, Верховный Суд РФ и Высший Арбитражный Суд РФ по вопросам их ведения

³² Доступен в электронном виде на официальном сайте Государственной Думы Российской Федерации. URL: <http://www.duma.gov.ru/>

5. Подготовьте законопроект³³, соблюдая установленные законом требования, и инсценируйте его внесение в ГД (перечислите все сопутствующие материалы, предусмотренные ч. 1 ст. 105 Регламента ГД).
6. Проследите за тем, чтобы регистрация законопроекта представителями группы «Государственная Дума» была проведена в соответствии с действующим законодательством.
7. На этапе рассмотрения законопроекта представьте доклад субъекта права законодательной инициативы.
8. В ходе обсуждения давайте ответы по существу законопроекта, принимайте активное участие в дискуссии.

Рекомендации группе «ГОСУДАРСТВЕННАЯ ДУМА»

1. Рекомендуемый количественный состав группы — 10–15 человек.
2. Задача группы — обеспечить регистрацию и прохождение законопроекта в ГД.
3. Инсценируйте регистрацию законопроекта в Управлении документационного и информационного обеспечения и передачу материалов Председателем ГД в профильный комитет.
4. Выберите стенографиста, который будет фиксировать процесс (готовить стенограмму).
5. Примите решение о судьбе законопроекта от имени профильного комитета.
6. Направьте законопроект в Совет ГД.
7. На этапе рассмотрения законопроекта представьте содоклад представителя ответственного комитета, в котором должна характеризоваться концепция законопроекта, даваться оценка соответствия его основных положений Конституции, актуальности и практической значимости.
8. В ходе обсуждения давайте ответы по существу законопроекта, принимайте активное участие в дискуссии.
9. Инсценируйте голосование по вопросу принятия законопроекта в первом чтении; поставьте на голосование предложения ответственного комитета о принятии закона, исключая процедуры 2-го и 3-го чтений³⁴; проголосуйте по этому вопросу.

³³ Текст законопроекта должен быть подготовлен за 1 неделю до инсценировки законодательного процесса, чтобы участники других команд могли с ним ознакомиться и подготовить собственные заключения.

³⁴ В реальности для этого обязательно требуется наличие правовой и лингвистической экспертиз законопроекта.

Рекомендации группе «СОВЕТ ФЕДЕРАЦИИ»

1. Рекомендуемый количественный состав группы — 5–7 человек.
2. Задача группы — обеспечить рассмотрение законопроекта СФ.
3. Внимательно изучите главу 12 Регламента Совета Федерации «Порядок рассмотрения Советом Федерации принятого Государственной Думой федерального закона»³⁵.
4. Проведите регистрацию поступившего федерального закона.
5. Проверьте достаточность представленных документов и материалов.
6. Подготовьте заключение комитета (комиссии) Совета Федерации, содержание которого соответствует требованиям ст. 106 Регламента Совета Федерации.
7. Инсценируйте рассмотрение федерального закона на заседании СФ.
8. Примите решение о судьбе ФЗ по результатам обсуждения.
9. В случае принятия направьте ФЗ Президенту для подписания и официального опубликования, уведомите ГД.

Рекомендации группе «АДМИНИСТРАЦИЯ ПРЕЗИДЕНТА»

1. Рекомендуемый количественный состав группы — 2–3 человека.
2. Задача группы — обеспечить прохождение закона на этапе рассмотрения Президентом.
3. Подготовьте предложения и замечания к законопроекту от имени Президента³⁶.
4. Подготовьте предложение о подписании и обнародовании или об отклонении федерального закона.
5. В случае отклонения дайте соответствующие пояснения с указанием мотивов.
6. Определите, кто будет инсценировать официальное опубликование в случае одобрения закона.

2.5.6. ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

1. На всех этапах строго придерживайтесь установленного регламента.
2. Уважительно относитесь к позициям и высказываниям других участников игры.
3. Консультируйтесь у преподавателя по всем возникающим вопросам.
4. Оценивайте правильность и последовательность действий других команд.

³⁵ Доступен в электронном виде на официальном сайте Государственной Думы Российской Федерации. URL: <http://www.duma.gov.ru/>

³⁶ Функция Государственно-правового управления Президента РФ.

Сценарий деловой игры

1. Законопроект оформляется студентами с соблюдением установленных законодательством требований и вносится в ГД (обучающиеся сталкиваются с необходимостью разобраться с тем, какие требования предъявляются к оформлению проекта закона, кто его направляет, как он регистрируется). Проект может разрабатываться студентами самостоятельно (целесообразно ориентировать на подготовку законопроекта о внесении изменений и дополнений в действующие законы РФ), допустимо также использовать уже подготовленные законопроекты (размещаются на официальном сайте ГД³⁷).
2. Рассмотрение законопроекта в ГД в трех чтениях:
 - доклад субъекта права законодательной инициативы;
 - содоклад представителя ответственного комитета;
 - ответы на вопросы депутатов по существу законопроекта;
 - заслушивание предложений и замечаний депутатских объединений, депутатов, полномочного представителя Президента, других лиц;
 - заслушивание заключения Правительства (если требуется);
 - голосование по вопросу принятия законопроекта в первом чтении;
 - постановка на голосование предложения ответственного комитета о принятии закона, исключая процедуры 2 и 3 чтений (при наличии правовой и лингвистической экспертиз);
 - голосование по этому вопросу.
3. Рассмотрение в Совете Федерации (одобрение или возврат)
4. Передача на рассмотрение Президентом РФ (одобрение или вето)
5. Опубликование (доклад студента, получившего индивидуальное задание).

³⁷ Адрес официального сайта Государственной Думы РФ: <http://www.duma.gov.ru/>; раздел «Законодательная деятельность»; так в 2008/2009 учебном году использовался проект ФЗ «О Высшем Совете по защите нравственности».

Источники, с которыми рекомендуется ознакомиться студентам в ходе подготовки деловой игры:

1. Конституция РФ. Глава 5.
2. Регламент Государственной Думы РФ // Доступен в электронном виде на официальном сайте Государственной Думы Российской Федерации. URL: <http://www.duma.gov.ru/>
3. Образцы оформления документов (ФКЗ, постановлений ГД о принятии / отклонении законопроекта, о согласительной комиссии и др.) // Доступны в электронном виде на официальном сайте Государственной Думы Российской Федерации. URL: http://www.duma.gov.ru/pravupr/obraz_doc/razdel3.doc (дата обращения: 15.12.2008).
4. Регламент Совета Федерации // Доступен в электронном виде на официальном сайте Совета Федерации. URL: <http://council.gov.ru/about/agenda/ch2/item267.html> (дата обращения: 16.12.2008).
5. Раздел «Законодательная деятельность» на официальном сайте Совета Федерации РФ. URL: <http://council.gov.ru/lawmaking/index.html>.
6. Положение о порядке взаимодействия Президента РФ с палатами Федерального Собрания РФ в законотворческом процессе, утвержденное указом Президента РФ от 13.04.1996 № 549 (в редакции указа Президента РФ от 07.11.2005 № 1277). Доступно в электронном виде на персональном сайте В.С. Левоневского. URL: <http://pravo.levonevsky.org/bazaru09/ukaz/sbor03/text03778.htm> (дата обращения: 08.05.2010).
7. Постановление Конституционного Суда РФ от 23.03.1995 № 1-П «По делу о толковании части 4 статьи 105 и статьи 106 Конституции Российской Федерации». Доступно в электронном виде на сайте «Конституция РФ». URL: <http://www.constitution.ru/decisions/10064356/10064356.htm> (дата обращения: 08.05.2010).
8. Постановление Конституционного Суда РФ от 12.04.1995 № 2-П «По делу о толковании статей 103 (часть 3), 105 (части 2 и 5), 107 (часть 3), 108 (часть 2), 117 (часть 3) и 135 (часть 2) Конституции Российской Федерации». Доступно в электронном виде на сайте «Конституция РФ». URL: <http://www.constitution.ru/decisions/10004579/10004579.htm> (дата обращения: 08.05.2010).
9. Постановление Конституционного Суда РФ от 22.04.1996 № 10-П «По делу о толковании отдельных положений статьи 107 Конституции Российской Федерации». Доступно в электронном виде на сайте «Конституция РФ». URL: <http://www.constitution.ru/decisions/10006457/10006457.htm> (дата обращения: 08.05.2010).
10. Рекомендуется также просмотр прямых трансляций заседаний Государственной Думы РФ.

Список литературы

17. Борисова Н. В., Соловьева А. А., Арутюнов Ю. С., Вербицкий А. А. Деловая игра «Методика конструирования деловой игры» («Игра»): Методическое пособие. — М.: ИПКИР, 1988. — 50 с.
18. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент: Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. — Санкт-Петербург: ИВЭСЭП Знание, 2003. — 536 с.

Приложение 1. Бланк оценивания

Критерий	Наименование команды			
	Инициаторы	Государственная Дума	Совет Федерации	Администрация Президента
Уровень соответствия заданной роли				
Качество представления информации				
Уровень аргументации				
Корректность полемики				
Соблюдение регламента				
Умение прийти к консенсусу				
ИТОГО*:				

* оценки выставляются по пятибалльной шкале (min — 1 балл, max — 5 баллов), после чего выводится среднее арифметическое для каждой группы.

А. Г. САНИНА

канд. социол. наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге

**ОРГАНИЗАЦИЯ ТРЕХСТОРОННЕЙ ДИСКУССИИ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ,
ОБРАЗОВАНИЯ И БИЗНЕСА**

Одним из оснований обновления современного российского образования является так называемый «компетентностный подход», предполагающий, что в основу обучения в вузе должно быть положено формирование и развитие у студентов ключевых компетенций, которые определяют их успешную адаптацию в обществе. Необходимость данного подхода обуславливается происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы, а также включением России в Болонский процесс. В отличие от «квалификационных навыков», компетенции включают помимо профессиональных знаний и умений такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. Компетенция является, таким образом, сферой отношений между знанием и действием, существующими в человеческой практике, а компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования, создание определенных условий, которые отражают:

- деятельностный характер обучения, т. е. включение учащихся в реализацию какой-либо деятельности (исследование, проектирование, руководство и т.д.);
- ориентацию учебного процесса на развитие самостоятельности и ответственности студента за результаты своей деятельности, обучение разнообразным подходам к выработке идей, управлению новациями и передаче знаний;
- приобретение опыта постановки и достижения цели, развитие понимания контекстуальной природы знаний и опыта;
- формирование творческого подхода к работе; совершенствование своих способностей и способностей других подходить творчески и практически к проблемам и возможностям;
- организацию продуктивной групповой работы, выработки групповых решений, разрешения конфликтов, участия в поддержании и улучшении демократических институтов;
- предоставление знаний и навыков, связанных с жизнью в многокультурном, многонациональном и мультирелигиозном обществе

(принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий, точек зрения);

- развитие навыков устной и письменной коммуникации;
- развитие способности учиться, формирование мотивации к непрерывному самообразованию в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

Основные противоречия при переходе к организации учебного процесса на основе компетентностного подхода развиваются между массовой направленностью обучения и индивидуальным характером учения и развития, а также между внешней заданностью большинства педагогических средств (методика и технология) и внутренним характером протекания процессов овладения знаниями (усвоение, исследование, творчество). «Традиционные» формы подачи знания (лекция, семинар в их различных вариантах) до сих пор остаются неизменными инструментами образования, претерпевая лишь незначительные изменения и модификации в виде включения в процесс передачи знания элементов информационно-коммуникативных, деятельностных или интерактивных технологий. В этих условиях одним из перспективных направлений модернизации образования может стать использование различных аспектов интеграции науки, образования и бизнеса в образовательном процессе. В их взаимодействии рождаются новые социально-экономические, социокультурные и социально-педагогические структуры, которые обладают значительным потенциалом общественных и личностных изменений.

В данной статье будет рассмотрена методика проведения трехсторонней дискуссии как новой образовательной технологии, основанной на интеграции науки, образования и бизнеса. Сначала мы охарактеризуем основные предпосылки интегративного взаимодействия научных, образовательных и бизнес-практик в современном обществе, обуславливающие актуальность их использования в образовательном процессе. Затем мы представим технологические аспекты проведения традиционной и трехсторонней дискуссии, основываясь на конкретном примере из педагогической практики.

***Наука, образование и бизнес:
предпосылки интеграции в современном обществе***

Интеграция представляет собой форму реализации социальных, экономических и политических процессов в обществе, которая связана с компенсацией новых качеств институтов на основе преодоления разрыва между научными, образовательными и бизнес комплексами в про-

цессе выполнения общественно значимых функций производства, распространения и применения знаний. Специфика этих интегративных форм состоит в том, что они имеют трехсторонний характер системных связей, особенно актуальный для развития педагогической практики в условиях современного общества, в котором пространственная и временная организация социальных отношений трансформируется, они становятся более подвижными и взаимосвязанными.

Т. Парсонс, рассматривая роль университетского образования в профессиональном комплексе, приходит к выводу о постепенном росте его значимости в системе профессиональной ориентации индивида. Образование выполняет ряд функций, без которых профессиональный комплекс был бы нежизнеспособным: это воспроизводство профессионалов, социализация (в процессе обучения индивид усваивает ценности, нормы своей профессиональной группы), производство и передача профессионального знания, регулирование рынков профессиональных услуг через выдачу дипломов и сертификатов, легитимация профессионального знания³⁸. Парсонс полагает, что изменения в системе образования оказывают глубокое и все возрастающее воздействие на общественную структуру занятости в направлении общего повышения адаптационной способности общества. В статье «Профессии и социальная структура» он пишет, что для современного понимания социальных структур необходимо осознать, что профессии занимают в обществе чрезвычайно важную и уникальную в истории позицию³⁹. Наиболее важные черты современного общества в значительной степени связаны с выполнением профессионалами своих функций. Вместе с тем, отмечает Парсонс, профессионализм как конечная цель образовательного процесса зависит от поддержки институциональной структуры, которая создает комплексный баланс разных социальных сил. Образование, с его точки зрения, это «институциональная рамка» труда, в которую внесены многие важные социальные функции, особенно занятие наукой, профессиональной подготовкой и практическим применением в медицине, технологии, праве и преподавании.

У. Бек также отмечает, что так называемое «профессиональное программирование» образовательной системы в современном обществе превращается в анахронизм: «за последние годы внутренность образовательной системы подверглась радикальному изменению “извне”, со стороны рамочных условий»⁴⁰. С точки зрения Бека, если различать «организацию образования» (институциональные рамки, порядки, сер-

³⁸ Парсонс Т. Система современных обществ. М., 1998. С. 131.

³⁹ Parsons T. The Professions and Social Structure (1939) // Parsons T. Essays in Sociological Theory (Revised Edition). New-York The Free Press, 1966. P. 34.

⁴⁰ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. — М., 2000. С. 224.

тификацию, учебные планы и содержания) и «значение образования» (смысл, который индивиды связывают со своим обучением), то можно с уверенностью сказать, что организация и значение профессионального образования разъединились и стали самостоятельными относительно друг друга: образование раскрывается как самоценное переживание поисков и формирования собственной личности⁴¹.

Наука в современном обществе также переживает коренное изменение как во внешнем, так и во внутреннем отношении. С одной стороны, она становится все более междисциплинарно опосредованной, вследствие усложнения научного знания переживает быстрое снижение своей общественной достоверности и открывает для себя новые поля воздействия и применения. Поэтому, по мнению Бека, происходит демонаполизация научных притязаний на познание: «наука становится все более необходимой и одновременно все менее достаточной для социально обязательного определения истины». С другой стороны, изменения касаются также методологических основ и прикладной сущности научного знания: «методичная автодестабилизация науки внутри и вовне обуславливает упадок ее власти»⁴². Информатизация экономики, возможности современных информационных технологий, новейшая материально-техническая база и инфраструктура науки в развитых странах привели к тому, что имеющиеся знания устаревают, а новые формализуются каждые пять лет, равно как и меняется за этот период почти весь ассортимент промышленной продукции на внутренних и внешних товарных рынках⁴³.

По мнению Дж. Лиотара, в современном обществе наука становится все более и более гибкой и представляет собой не только процесс поиска истины, но и род языковых игр⁴⁴, манипулирование моделями научного дискурса с целью получения не только теоретического, но и практического результата. Вследствие этого возрастает роль воображения, фантазии, креативности, инновационного, «гибкого» мышления. Институционализация науки приводит к кризису легитимации истиной и замене апелляции к благу и развитию человечества апелляцией к финансовой эффективности: критерий истины все чаще определяется не воспроизводимостью результатов или консенсусом ученых, а поддержкой государства и различного рода фондов. Другими словами, учеными се-

⁴¹ Там же.

⁴² Там же. С. 249.

⁴³ Доклад «О совершенствовании государственного управления на основе использования информационно-коммуникационных технологий», подготовленный Минэкономразвития России в рамках реализации ФЦП «Электронная Россия (2002–2010 годы)» // <http://www.government.ru>.

⁴⁴ Lyotard J.-F. The Postmodern Condition. — Manchester, 1984.

годня движет стремление не к истинному, а к выгодному знанию. При этом академический статус становится функцией от образа компетентности, заслуживающей финансирования: в научной деятельности множество сил и времени отводится созданию и презентации образа, необходимого для успеха в конкурсах на получение грантов, стипендий для обучения за границей, заказов на консалтинговые услуги и т. п. Отсюда — расцвет в последние десятилетия именно тех социальных технологий, которые адекватны симуляции компетентности: исследовательские фонды, гранты, консультирование, конференции, академические обмены.

Изменение в бизнес-сфере современного общества связано с развитием информационных технологий и так называемой экономики знаний. В условиях постиндустриального общества управление знаниями относится к ключевым вопросам поддержания конкурентоспособности компаний. Во многих странах мира значительная часть информационной и когнитивной деятельности вовлечена в рыночные отношения и выступает в качестве одного из важнейших элементов рыночной инфраструктуры по обслуживанию, реализации и развитию рыночных отношений, а также как самостоятельный специализированный сектор рынка, на котором предлагаются особые продукты и услуги. Информация и знания представляют в современном обществе те важнейшие экономические ресурсы, без которых невозможна успешная предпринимательская деятельность. Более того, сами технологии и средства получения, накопления, передачи, анализа, обработки и использования знания становятся широко и активно востребованным товаром, а также средствами производства других товаров и услуг. Информатизация и проводимая на ее основе интеллектуализация промышленных технологий, методов управления экономикой становятся основным условием прогрессивного развития общества. Интеллектуальный потенциал (в том числе, научно-образовательный, информационный и коммуникационный) становится важнейшим капиталом в современном мире.

По мнению одного из ведущих мировых специалистов в области стратегического управления и управления инновациями Г. Чезборо, глобализация знаний — это одна из тенденций, отражающихся на развитии бизнеса во всем мире⁴⁵. Предприниматели в обществе, охваченном процессами интенсификации информатизации и коммуникативных практик, вынуждены действовать в условиях постоянного отбора знаний из всей массы доступных, а также поиска уникального знания и уникальной информации, которая позволит им развивать бизнес и успешно конкурировать на рынке. В процессе создания той или

⁴⁵ Экономика знаний // «Эксперт Северо-Запад» № 22 (179).

иной компании и дальнейшего функционирования ее на рынке предприниматели должны предотвратить максимально большое число рисков, они выступают как активные преобразователи и создатели, причем не только в выборе из имеющихся альтернатив распределения ресурсов, но и в создании новых рыночных возможностей. В современном обществе большинство рисков связано с информационными и когнитивными факторами.

Итак, в условиях глобализации, интенсификации социальных, культурных, экономических, политических и информационно-технологических взаимодействий развитие науки, образования и бизнеса происходит на основе конструирования определенных стратегий, реализуемых данными социальными институтами в ответ на процессы, происходящие во внешней («глобальной») среде. Реагируя на эти внешние для себя процессы, наука, образование и бизнес определенным образом трансформируют свои функциональные характеристики и поведенческие стратегии, которые, в большинстве случаев, сводятся к той или иной форме интегративного взаимодействия, каждый из участников которого имеет ключевой ресурс: для бизнеса это финансовые ресурсы и знание рынка; для образования — технологии подготовки профессионалов; для науки — уникальное научное знание и методы его получения и применения.

В структурном плане интеграция науки, образования и бизнеса предполагает создание научно-образовательных и учебно-производственных комплексов, которые способны результативно решать исследовательские, образовательные и производственные задачи, а также удовлетворять потребности работодателей в высококвалифицированных специалистах и гибко реагировать на их запросы. Эти структуры могут реализовываться

- 1) в устойчивых организационных формах (технопарки, бизнес-инкубаторы, исследовательские университеты и т. д.), которые способны результативно решать исследовательские, образовательные и производственные задачи, а также удовлетворять потребности работодателей в высококвалифицированных специалистах и гибко реагировать на их запросы;
- 2) в форме «ад хок»⁴⁶ интеграции», встраивающейся в образовательный процесс и позволяющий более эффективно решать педагогические задачи. Данную форму интеграции можно охарактеризовать как подвижную, изменяемую, временную. Именно она представляет осо-

⁴⁶ «Ад хок» (лат. ad hoc) — с этой целью, для этой цели — термин, употребляющийся для обозначения организационных структур, создаваемых для выполнения определенных, временных функций.

бый интерес в свете трансформации традиционных методов и технологий, используемых в образовании, на основе компетентностного подхода. В качестве примера такой возможной трансформации рассмотрим метод дискуссии.

Дискуссия как образовательный инструмент

Дискуссия (от лат. *discussio* — «рассмотрение, исследование») представляет собой аргументированное обсуждение какого-либо проблемного вопроса. В соответствии с распространенной классификацией аргументации, различают четыре разновидности дискуссии:

- аподиктическая дискуссия — дискуссия с целью достижения истины и предполагающая неизменное соблюдение логических правил вывода;
- диалектическая дискуссия — дискуссия, которая претендует лишь на достижение правдоподобия и предполагает относительность истины;
- эристическая дискуссия — дискуссия с целью склонить оппонента к своему мнению;
- софистическая дискуссия (софистический спор) — дискуссия с целью победить любым путем, в том числе с использованием логических уловок, софизмов, введения собеседника в заблуждение и т. д.⁴⁷

В педагогической практике дискуссия (особенно первые три вида) часто рассматривается как метод, активизирующий процесс обучения, изучения сложной темы, теоретической или практической проблемы. Это динамическая диалоговая форма реализации образовательного процесса, особый инструмент взаимодействия студентов между собой и с преподавателем. Правильно проведенная дискуссия в отличие от «традиционной» лекции позволяет видеть, что каждое утверждение может быть истолковано по-разному; что неизменную, казалось бы, истину можно рассмотреть с разных точек зрения, не утверждая, что она единственная и объективная. Дискуссия оживляет предмет, поскольку предполагает при аргументации обращение не только к теории, но и к повседневному опыту, собственным примерам из жизни, актуальным случаям.

Дискуссия является важнейшим инструментом формирования одной из ключевых компетентностей — коммуникативной. Коммуникативная компетентность представляет собой способность ставить и решать определенные типы интеракционных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию взаимодействия, учитывать намере-

⁴⁷ Сопер П. Основы искусства речи: Книга о науке убеждать. — Ростов-на-Дону, 1995. С. 240–259.

ния и способы коммуникации другого человека, выбирать адекватные стратегии аргументации, оценивать успешность реплик, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения и т. д. Детализация навыков, развиваемых с помощью дискуссии, представлена в табл. 1.

Дискуссии по некоторым темам невозможны без привлечения приглашенных ученых-исследователей или специалистов-практиков — в особенности, когда для изучения того или иного вопроса в рамках курса необходимы определенные специальные углубленные знания и требуется экспертная оценка специалиста. Приглашение на отдельные лекционные и семинарские занятия так называемых «внешних преподавателей» используется во многих вузах и реализуется, в основном, в трех следующих формах.

- 1) В начале занятия эксперты делают выступление и затем отвечают на дополнительные вопросы. Далее в ответ на просьбу преподавателя или студентов они дают дополнительные разъяснения, играя ведущую роль и являясь центром дискуссии.
- 2) Студенты, зная тему занятия, должность и сферу занятости специалиста, заранее готовят вопросы для него, а преподаватель, обработав и систематизировав их, отправляет вопросы специалисту по электронной почте. В этом случае эксперты на самом занятии делают тезисные заявления по каждому из вопросов, после чего начинается обсуждение и уточнение деталей.
- 3) Студенты готовят доклады по теме занятия, представляют их, получая комментарии от эксперта, преподавателя и других студентов.

Таблица 1. Навыки, приобретаемые в процессе дискуссии

Этапы дискуссии	Ключевые навыки
Определение коммуникативной ситуации	Определять цель дискуссии и желаемые результаты обсуждения; структурировать группы участников, определять их ролевые доминанты, коммуникативные намерения и нормативно-ценностные приоритеты; оценивать характер аудитории и ее ожидания.
Анализ способов дискуссии	Определять коммуникативные стратегии участников дискуссии, методы ведения спора и аргументации, личные качества и позиции.
Выстраивание собственной дискуссионной стратегии	Планирование своих действий в дискуссии, определение цели участия в дискуссии, основной идеи высказываемых тезисов, подборка примеров из теории и практики; выбор способа представления материала.
Реализация дискуссии	Структурирование речи, использование техник работы с аудиторией для достижения цели выступления (обращение к опыту аудитории, смена громкости и интонации голоса и т. д.); обращение за помощью (ясная формулировка вопроса, затруднения, проблемы); поддержка контакта в ходе коммуникации, умение слушать и понимать смысл высказываний и ситуации обсуждения в целом, уточнять позицию партнеров.
Корректировка коммуникативных стратегий	Изменение способов работы с аудиторией, если они не соответствуют характеру аудитории и сложившейся в ходе выступления ситуации; переформулировка фраз, интерпретация высказываний, изменение роли и речевого поведения в ходе дискуссии; корректировка цели, задач и предмета обсуждения.
Оценка успешности достижения желаемых результатов	Рефлексия своего выступления, определение его сильных и слабых сторон относительно поставленной цели; развитие выводов по ходу обсуждения и подведение итогов всей дискуссии; оценка для себя ценности, степени значимости, результативности прошедшей дискуссии.

Несмотря на то, что все три типа занятия предполагают элементы дискуссии с участием студентов, на практике они превращаются в инвариант традиционного лекционного или семинарского занятия, на котором роль преподавателя переходит к приглашенному специалисту. Такая ситуация обусловливается как моментом исключительности (присутствие на занятии «постороннего» — относительно редкий случай) и личностью самого эксперта (преподаватели, как правило, стараются приглашать интересных людей, обладающих глубокими теоретическими и практическими знаниями и навыками, а также хорошими коммуникативными способностями), так и трудностями проведения дискуссии, к которым относятся:

- слабая интеракционная мотивация современной студенческой аудитории;
- неумение задавать вопросы и непонимание необходимости их задавать;
- доминирование отдельных учащихся в ходе занятия при полной пассивности большинства аудитории.

Преодолению ситуации редукции дискуссии к лекционному занятию во многом способствует проведение трехсторонней дискуссии, в рамках которой на занятие приглашаются не один, а два специалиста по изучаемой проблеме. Роль первого описывается как роль «исследователя», «теоретика», «ученого»; роль второго — как роль «практика», «предпринимателя», «профессионала». В совокупности с преподавателем они образуют модель «ад хок интеграции» науки, образования и бизнеса и позволяют провести интересное и полезное для студентов занятие, раскрыв различные аспекты конкретной проблемной ситуации.

Трехсторонняя дискуссия как новая образовательная технология

Трехсторонняя дискуссия как коллективное обсуждение может носить различный характер в зависимости от изучаемой в рамках того или иного курса темы, уровня ее проблемности, специфики деятельности приглашенных специалистов и, как следствие этого, высказанных суждений. Отбор экспертов осуществляется, как правило, исходя из анализа основных составляющих зоны социальной компетентности:

- профессиональный статус и длительность опыта работы;
- статус и репутация в научной или бизнес-среде;
- личностные качества: коммуникабельность, рефлексивность, желание высказать собственное мнение.

Трехсторонняя дискуссия как модель «ад хок интеграции» основывается на разнице социально-культурных контекстов деятельности каждого из экспертов и преподавателя, следующая из специфики институционального развития, описанного в начале данной работы. Действительно, бизнес, наука и образование являются особыми видами социально-экономической деятельности, которым присущи свои цели и задачи, теории и практики, своя логика мышления, правила построения и управления индивидуальными и коллективными знаниями.

Ситуация трехсторонней дискуссии предполагает двойное положение студенческой аудитории. С одной стороны, студенты являются наблюдателями коммуникативного взаимодействия представителей науки, образования и бизнеса, участниками своеобразной драматургической постановки. С другой стороны, они сами выступают участниками дискуссии, имея возможность присоединиться к мнению той или иной стороны или противостоять ему. Основная задача преподавателя, который в данном случае выступает и в роли модератора дискуссии, состоит в том, чтобы и «молча» каждый студент оставался включенным в ход дискуссии. В данном случае происходит апеллирование к естественному этнографическому интересу, или интересу к повседневной культуре других, который развивается каждый раз при погружении в незнакомое культурное пространство.

Необходимо подчеркнуть, что при коммуникативном взаимодействии представителей науки, образования и бизнеса создается иллюзия взаимопонимания, основанная на распространенном заблуждении, что все слова имеют устойчивое смысловое значение. Однако между языком и речью есть огромная разница. Язык лишь одно из средств коммуникации, тогда как речь — всегда состоявшееся социальное действие, состоящее из отдельных речевых практик, каждая из которых имеет интенцию — направленность сознания, мышления на какой-либо предмет. Интенция — коммуникативное намерение — может появиться в виде замысла строить высказывание в том или ином стиле речи, в монологической или диалогической форме. Учет интенциональности и социально-культурной обусловленности высказываний важны как при подготовке студентов к трехсторонней дискуссии, так и при ее непосредственном проведении и последующем анализе.

В общем виде характер обсуждения может строиться по модели «расширяющейся» дискуссии (см. рис. 1), в которой на основе заданного преподавателем тезиса происходит последовательное включение в дискуссию сначала эксперта от науки, затем от бизнеса, и только после этого — студентов.

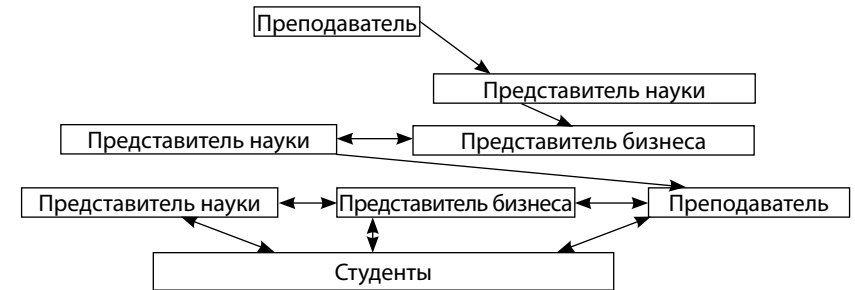


Рис. 1. Модель «расширяющейся» дискуссии

В качестве примера здесь можно привести трехстороннюю дискуссию, которая состоялась в 2009 г. в рамках предмета «Управление общественными отношениями» по теме занятия «PR в политике» (СПб филиал ГУ-ВШЭ, факультет менеджмента, 3 курс, преподаватель А.Г. Санина). В качестве эксперта от науки был приглашен старший научный сотрудник Ресурсного центра Санкт-Петербургского государственного университета; в качестве представителя бизнеса — заместитель директора одного из петербургских PR-агентств.

Тема дискуссии была обозначена как «Управление социально-политическими отношениями в Интернет-пространстве». Отметим, что **выбор темы для трехсторонней дискуссии** должен, безусловно, учитывать социально-культурную и интенциональную обусловленность коммуникативных возможностей экспертов. Особенно это касается представителя бизнес-сферы: не являясь преподавателем и, возможно, вообще не обладая навыками публичного выступления, он требует особого модераторского подхода, позволяющего чувствовать себя комфортно в общении с аудиторией. В общем и целом, тема для трехсторонней дискуссии должна соответствовать следующим требованиям:

- дескриптивности (возможности описательного характера повествования экспертов);
- актуальности (интерес к теме должен быть обусловлен текущими социально-экономическими, политическими или культурными событиями в стране и мире);
- операциональности (непосредственной наблюдаемости практик экспертов);
- нарративности (возможности построения речи связно, естественно, без ограничений по профессиональным или идеологическим соображениям);
- рутинности (укорененности профессионального знания в культуре повседневности экспертов);

– эвристичности (продуктивности высказываний экспертов для последующей интерпретации).

Актуальность и сложность темы дискуссии определяет то количество времени, которое необходимо для ее проведения (два или четыре академических часа), однако практика показывает, что проведение четырехчасовой дискуссии более предпочтительно, т.к. ограничение во времени существенно снижает активный потенциал студенческой аудитории. Количество студентов, принимающих участие в дискуссии, может варьироваться в зависимости от размера группы и сложности темы, однако, как правило, составляет от десяти до двадцати человек. Динамическая схема дискуссии представлена на рис. 2.

Рассмотрим каждый из выделенных этапов подробно, опираясь на пример дискуссии по теме «Управление социально-политическими отношениями в Интернет-пространстве».

Этап 1. Открытие темы. Вступительное слово преподавателя: актуальность разработки и применения «виртуальных» инструментов управления общественными отношениями. Представление экспертов.

Особое значение для успешного коммуникативного взаимодействия имеет *расстановка мест участников дискуссии* (см. рис. 3), которое также определяется преподавателем на основе анализа сложности темы дискуссии и специфики предполагаемого взаимодействия приглашенных экспертов: варианты а) и б) дают акцент на презентационный характер дискуссии, где студенты выступают больше в роли зрителей, нежели чем активных ее участников; варианты в) и г), напротив, устраняют условную границу между экспертами и студентами, вовлекая их в более непосредственное обсуждение.

Значение этапа: знакомство с экспертами, обозначение актуальности темы дискуссии.



Рис. 2. Динамика трехсторонней дискуссии: пять этапов

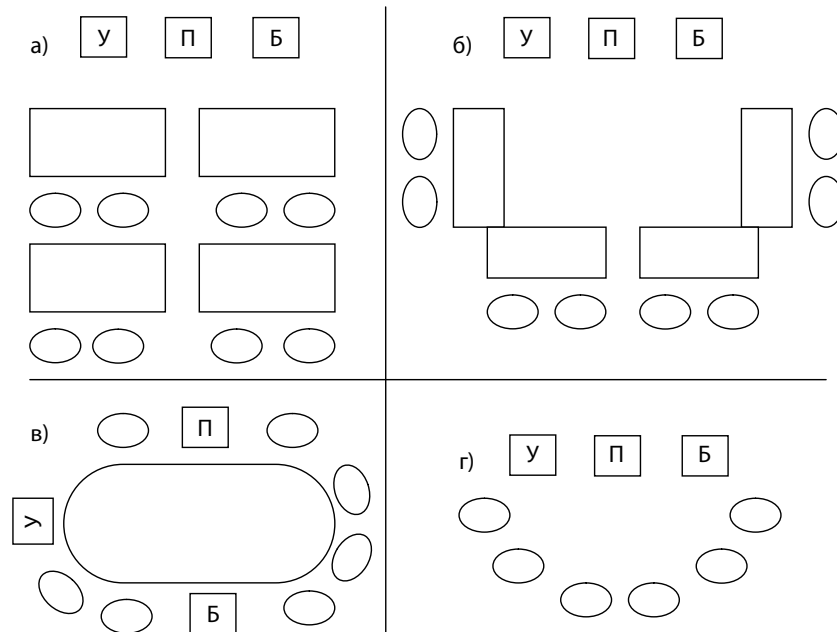


Рис 3. Расстановка мест участников дискуссии: представителей науки («ученый» (У)), образования («преподаватель» (П)), бизнеса («бизнесмен» / «специалист» (Б)), студентов

Этап 2. Формирование тематического поля. Выступление старшего научного сотрудника Ресурсного центра Санкт-Петербургского государственного университета. Доклад основан на результатах анализа и категоризации возможностей участия граждан в выборах, предоставляемых вебсайтами (исследование проведено совместно с университетом Майами).

Основные тезисы доклада.

В современном мире люди все больше полагаются на Интернет как источник информации, включая информацию по предвыборным кампаниям. 15% всех взрослых американцев считают Интернет первичным источником новостей предвыборной кампании 2006 года. Около 18% американцев полагались на Интернет во время предвыборной кампании в 2004 году. А 35% голосовавших в возрасте до 36 лет отмечали Интернет, как главный источник политической информации о промежуточных выборах 2006 года. Сегодня вебсайты кандидатов используют-

ся не только как места проведения финансовых кампаний, но они также создают образ кандидатов, постулируют их основные принципы и привлекают непосредственно электорат.

Вебсайты выполняют как эстетическую функцию, помогая определить имидж кандидата, так и функцию привлечения электората к непосредственному участию в политической кампании. Это участие может осуществляться в форме форумов, блогов, досок объявлений, позволяющих вести диалог среди пользователей вебсайта относительно проблем, содержащихся в основе принципов кандидата. Посредством вебсайтов пользователи поощряются быть активными «гражданами-вкладчиками», а не пассивными наблюдателями демократических процессов.

Риторические и технологические особенности интерфейса сайта способствуют созданию относительно постоянного процесса взаимодействия и управления, носящего по преимуществу диалогический характер. Хорошо разработанный интерфейс сайта значительно влияет на степень участия пользователей в политических кампаниях. Сайты, интерфейс которых позволяет пользователям различные способы обмена мнениями, обсуждений, представления данных, способствуют созданию устойчивого уровня участия. Огромную роль играет возможность пользователей оказывать влияние на наполнение сайта. Если интерфейс вебсайта позволяет пользователям вносить свои предложения по кампании, то такой сайт будет привлекать гораздо больший интерес со стороны электората, а также будет способствовать созданию более избирательной — ориентированной предвыборной кампании. Ключевым моментом является то, что основа для взаимодействия разработчиков сайта и пользовательской аудитории должна быть заложена в самой структуре, позволяя пользователям воздействовать на информационное наполнение вебсайта.

Значение этапа: характеристика научно-теоретических оснований заявленной темы, описание методологической базы ее изучения.

Этап 3. Формирование альтернативного тематического поля. Выступление заместителя директора PR агентства. Альтернативные тезисы:

1. Сегодня большинство сайтов стремится создать условия для устойчивого участия. Ключевым моментом здесь является тот факт, что для этого пользователям необходимо обладать достаточно глубокими знаниями и хорошим пониманием проблемных зон. Идея устойчивого участия состоит в предоставлении пользователям условия для обмена мнениями в рамках сайта. Предполагается,

что результатом такого обмена мнениями станет создание нового знания, которое будет являться ценным вкладом в политическую кампанию. Однако необходимым условием реализации этой идеи является создание надежных каналов коммуникации.

2. Описанное исследование делает акценты на методах, при помощи которых дизайн сайта позволяет пользователям стать более активными агентами политических кампаний и процесса выборов. Однако необходимо следить за тем, чтобы привлекательность дизайна не переходила в навязчивую рекламу.
3. Отдельным вопросом является обеспечение возможности ведения обсуждений, дискуссий на сайте. Здесь возникают проблемы отсеечения «троллей» (например, через введение «кармы» пользователей и отсутствие возможности оценки комментариев других пользователей при отрицательной собственной «карме»); премодерирования (его, по возможности, лучше избегать); измерения настроения аудитории через систему плюсов/минусов комментариев.
4. Разбор дискуссий на сайте *vedomosti.ru*.

Значение этапа: актуализация практических аспектов темы дискуссии, выявление несоответствия теории и практики, обозначение альтернативного видения проблемы.

Этап 4. Интенсивная дискуссия. Этап интенсивной дискуссии предполагает активное включение студентов в коммуникативный процесс и может быть технически реализован тремя методами.

- 4.1. Метод общих вопросов заключается в постановке вопросов, как правило, преподавателем студентам или всем участникам дискуссии. Формулируя вопрос, преподаватель кратко характеризует проблемный аспект темы, а представители науки и бизнеса и студенты оказываются в равном положении: им предстоит заготовить некий ответ, по возможности более емкий, и дожидаться своей очереди для высказывания собственного мнения. Основное преимущество этого метода состоит в том, что общие вопросы интегрируют группу и способствуют тому, чтобы дискуссия стала более стройной, четко структурированной, сфокусированной на проблеме. Недостатки этого метода состоят в том, что после общего вопроса резко падает темп дискуссии: повествовательная интонация переключается в режим «вопрос-ответ». Кроме того, общий вопрос может лишь открыть новую тему для обсуждения, но не дает возможности глубокого ее раскрытия, поскольку реплики участников дискуссии носят чаще всего очень обобщенный характер.

Вопросы преподавателя к студентам:

1. Что является для Вас источником общественно-политической и новостной информации в интернете?
2. Имеете ли Вы опыт посещения сайтов кандидатов, созданных в ходе предвыборных кампаний различных уровней?
3. Считаете ли Вы обратную связь через веб-сайты действенным способом общения и почему?

- 4.2. Диалоговый метод состоит в разворачивании темы интеракционными фрагментами «студент — эксперт» и «студент — студент». Пользуясь этой техникой, необходимо избегать замыкания диалога и следить за его продолжительностью и траекторией (см. рис. 4).

Вопросы студентов экспертам:

1. Должны ли сайты кандидатов стимулировать дополнительную политическую активность электората?
2. Актуальны ли «виртуальные» инструменты управления общественными отношениями только в период выборов или могут продуктивно использоваться постоянно?
3. Возможна ли интеграция сайтов кандидатов с социальными сетями?
4. Оцените перспективы развития данного способа управления общественными отношениями.

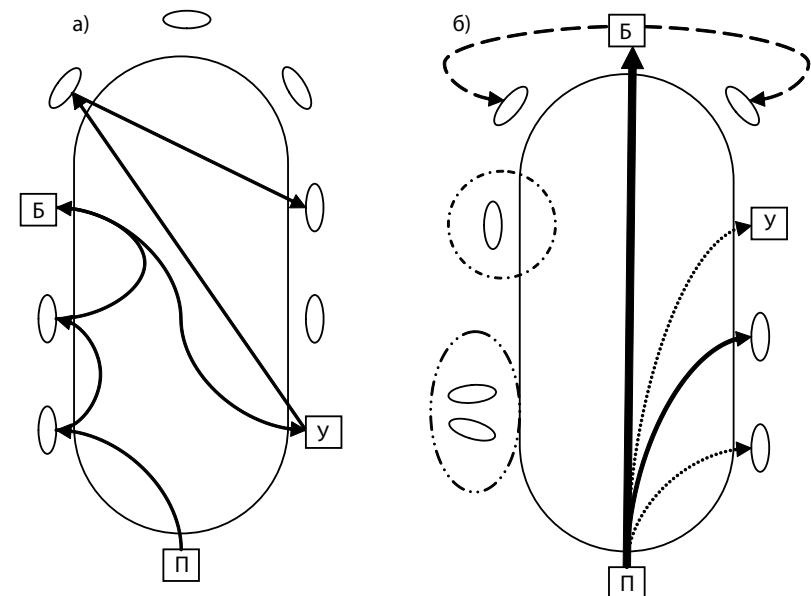


Рис. 4. Диалоговый метод дискуссии: включение студентов в работу (а) и модераторские ошибки преподавателя (б).

4.3. Проективный метод заключается в конструировании определенных ситуаций, воображаемых или основанных на обобщении фактических данных. Данный метод предполагает, в случае необходимости, деление аудитории на группы и/или назначение лидеров мнений, собирающих с помощью аудитории аргументы в пользу своей точки зрения.

В рамках дискуссии «Управление социально-политическими отношениями в Интернет-пространстве» студентам было предложено проанализировать сайты трех кандидатов в президенты США в период с 15 апреля 2007 года по 6 января 2008 года (см. рис. 5).

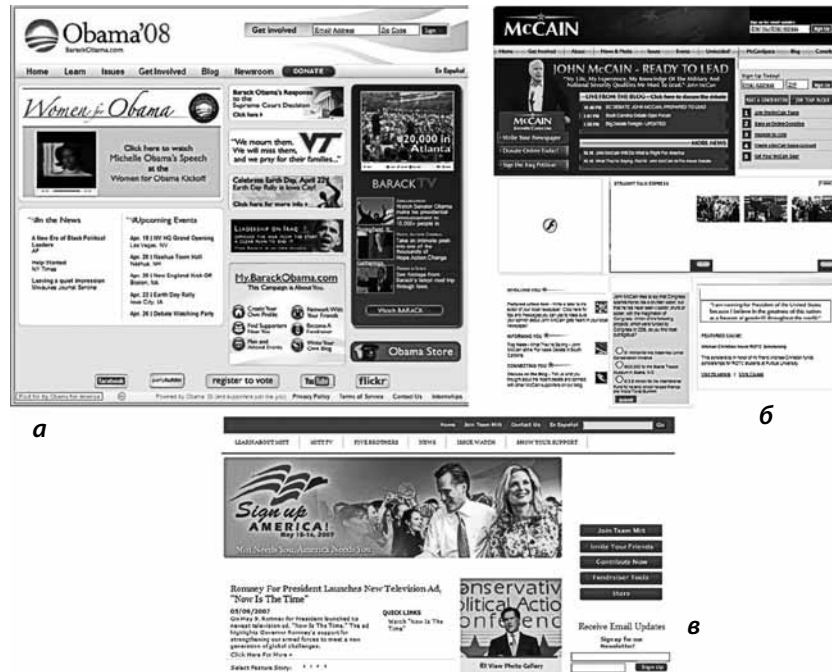


Рис. 5. Сайты, предложенные студентам для анализа: <http://www.barackobama.com/> (а), <http://www.johnmccain.com/> (б), <http://www.mittromney.com/> (в) (по состоянию на 2007 г.)

Сайты всех трех кандидатов, Барака Обамы (Barack Obama), Джона Маккэйна (John McCain) и Митт Ромни (Mitt Romney), по мнению экспертов, нацелены на создание устойчивого уровня участия, но реализация этой задачи удается им с различной степенью эффективности. Каж-

дому студенту была дана таблица для заполнения характеристик трех типов сайтов:

Уровень участия	Описание	Роль и действия пользователей
Устойчивый		
Умеренный		
Поверхностный		

Пример заполненной таблицы приведен ниже.

Уровень участия	Описание	Роль и действия пользователей
Устойчивый	Предоставляет пользователям разнообразные возможности по дополнению контента и построению взаимодействия друг с другом; Предоставляет пользователям возможности публичного задавания вопросов непосредственно кандидату или другим пользователям и обсуждения предположений/верований о кандидате; Вебсайт – форум для участия и взаимодействия пользователей	Пользователи – создатели, планировщики, судьи, производители, дизайнеры; Они создают блоги, социальные сетевые страницы, загружают видео, планируют мероприятия по привлечению других пользователей, планируют кампанию и вопросы для обсуждения

Умеренный	Позволяет меньший и менее весомый вклад пользователей; Предоставляет ограниченное внимание и возможности для отделяющихся мнений; Вебсайт — форум, предоставляющий пользователям некоторые возможности для участия и взаимодействия	У пользователей есть некоторые возможности, чтобы быть создателями, планировщиками, производителями или дизайнерами; им предоставлено некоторое пространство для обсуждения мнений; Они, прежде всего, участвуют в поверхностных действиях, таких как заполнение опросов и пересылка электронных писем
Поверхностный	Предоставляет немногие возможности для пользовательского вклада и участия; Замалчивает контрастирующие мнения, не предоставляя пространства для их высказывания. Вебсайт — реклама кандидата, а не форум для участия	У пользователей есть немногие возможности быть создателями, планировщиками, производителями или дизайнерами; им не предоставляется пространство для обсуждения мнений; Пользователи участвуют в таких действиях, как заполнение опросов и пересылка электронных писем

Значение этапа: вовлечение студентов в активную дискуссию, направленное на формирование основных составляющих коммуникативной компетентности.

Этап 5. Завершение дискуссии. В завершении дискуссии преподаватель подводит итоги, акцентируя внимание студентов на разности точек зрения экспертов и их контекстуальной и практической обусловленности. В целом дискуссия может считаться успешной, если она определяет перечень последующих дискуссионных вопросов.

Возможные варианты развития темы, выделенные студентами по результатам дискуссии «Управление социально-политическими отношениями в Интернет-пространстве»:

1. Зависимость эффективности метода от уровня выборов.
2. Учет специфики российской действительности: Москва, Санкт-Петербург, города с населением более миллиона человек и остальная Россия.

3. Место интернет-сайта в структуре имиджевой политики кандидата.

Итак, метод трехсторонней дискуссии можно рассматривать как новую образовательную технологию, представляющую собой вариант модели «ад хок интеграции» образования, науки и бизнеса, обладающую относительной простотой применения в образовательном процессе и позволяющую формировать ключевые компетенции студентов. Его несомненным преимуществом является возможность наглядного представления различных точек зрения по актуальным социально-политическим и социально-экономическим проблемам, сравнения позиций «теоретиков» и «практиков», учета практического «выхода» теоретических обобщений.

С. В. САТИКОВА

канд. экон. наук, доцент кафедры менеджмента
НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ КРУГЛОГО СТОЛА
ПО ТЕМЕ «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА
КАК МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ»**

Использование групповых методов работы значительно повышает глубину проработки учебного материала при условии, что участники этого процесса (студенты, слушатели) имеют базовые представления по обсуждаемому вопросу. Одним из эффективных подходов к работе со сложными, рассматриваемыми в различных областях вопросами является технология проведения «круглых столов».

Под «круглым столом» понимается форма публичного обсуждения или освещения каких-либо вопросов, когда участники высказываются в определенном порядке, первоначально — сидя за столом, имеющим круглую форму. Представление о «круглом столе» как символе равенства и благородства восходит к легендам о рыцарях Круглого стола. «Круглый стол» также понимается как коммуникативная технология, позволяющая, используя систему логически обоснованных доводов, воздействовать на мнения, позиции и установки участников дискуссии в процессе непосредственного общения.

«Круглый стол» направлен на равноправное обсуждение всеми участниками различных вопросов заявленной темы. Эта технология может использоваться самостоятельно, когда необходимо сформировать какое-либо общее мнение по важному для многих вопросу без давления и навязывания, обсудить различные аспекты актуальной проблемы и тем самым расширить представление о ней всех участников, определить важнейшие моменты комплексного подхода к этой проблеме.

«Круглый стол» может быть также частью более масштабных мероприятий: конференций, симпозиумов, форумов. В этих рамках он применяется для того, чтобы небольшая группа участников могла обсудить актуальный для них вопрос, найти новое, нестандартное решение, выработать общее мнение по спорной проблеме и представить его большинству.

Иногда «круглый стол» понимается как закрытое мероприятие для избранных, куда могут быть допущены только лица, обладающие определенными качествами (рыцарской доблестью, безупречной репутацией, статусом эксперта и т. п.), но эта трактовка мало распространена.

В учебном процессе задача «круглого стола» — активизировать учащихся, привлечь их к разностороннему обсуждению каких-либо сложных вопросов, способствовать выработке самостоятельного мнения по различным профессионально значимым темам, развивать коммуникативные навыки и творческий потенциал.

Для студентов, изучающих менеджмент, экономику, психологию и социологию управления существует множество тем, подходящих для обсуждения за «круглым столом». Например, вопросы мотивации эффективного труда, принятия управленческих решений, особенностей стиля управления, профилактики организационных патологий, специфики развития организаций, этики бизнеса и т. п. Мы рассмотрим применение данной технологии на примере темы «Организационная культура как мультидисциплинарный объект изучения».

Проведение «круглого стола» предполагает реализацию нескольких технологических стадий. Это, прежде всего, подготовительная стадия, затем дискуссионная, т.е. собственно обсуждение в рамках «круглого стола», а завершать процесс может аналитическая стадия.

Как во всех коммуникативных технологиях подготовительная стадия является основой успешного проведения «круглого стола». Подготовка «круглого стола» включает в себя:

1. Содержательный аспект: определение целей мероприятия, темы дискуссии и основных направлений ее обсуждения.

Заявленными целями «круглого стола» могут быть:

- информирование участников и на основе переданной информации формирование более глубокого представления об обсуждаемом вопросе;
- знакомство участников друг с другом и различными аспектами проблемы, которые необходимо учитывать в дальнейшей совместной работе;
- интеграция разных мнений в единый комплексный подход;
- выработка новых творческих идей и решений и т. п.

Тематика «круглого стола» ничем не ограничена. В нашем примере тема организационной культуры выбрана потому, что рассматривается в рамках нескольких дисциплин и с различных позиций. К дисциплинам, изучающим особенности организационной культуры, относятся, прежде всего, менеджмент, теория управления, теория организаций, организационное поведение, экономика управления фирмой, социология и психология управления, культурология и многие другие.

Каждое направление имеет как общие взгляды на культуру, так и значительно различающиеся. Даже определений организационной

культуры более сотни. Авторы стремятся выделить в этом определении основное со своей точки зрения.

Практически всеми исследователями принято, что культура организаций является важной частью культуры социума. Она содержит как материальные, так и не материальные составляющие, основывается на ценностях и моделях поведения, разделяемых сотрудниками организации, имеет сложную структуру и влияет на адаптацию, мотивацию сотрудников, интеграцию и дифференциацию в организации, а также на эффективность ее работы в целом. А далее начинаются спорные вопросы, которые и выносятся для дискуссии на «круглом столе». Тематами обсуждения могут быть: особенности различных подходов к пониманию организационной культуры, как по авторам и школам, так и по научным направлениям. Например, можно обсудить специфику трех основных системных концепций в теории организационной культуры:

- **Феноменологической концепции**, которая рассматривает организационную культуру как выражение самой сути организации, как то, чем организация является. В рамках этой концепции широко применяется системный подход в описаниях культуры и ее отдельных феноменов, раскрываются когнитивно-символические аспекты существования организации.
- **Рационально-прагматической концепции**, в которой культура, с одной стороны, рассматривается как одна из организационных подсистем, выполняющая функции адаптации организации к окружающей среде и идентификации ее сотрудников. С другой, как набор приемов и правил решения проблем, внешней адаптации и внутренней интеграции, работников, правил, оправдавших себя в прошлом и подтвердивших свою актуальность, т.е. как социальная технология. Формирование организационной культуры с этой точки зрения преимущественно зависит от процессов, происходящих внутри организации.
- **Психолого-метафорической концепции**, рассматривающей культуру как особое проявление коллективной психики организации. Культура понимается либо как целостная система, интегрирующая в себе все элементы организации, выполняющая роль «связующего звена» для любого предприятия, превращая его из набора функций и подразделений в живой организм, т.е. рассматривается как душа организации. С другой стороны, культура в этой концепции может быть представлена как метафора, образная характеристика организации (наряду с давно существующими сравнениями организации с механизмом и организмом). И тогда культура является ещё одним способом постижения организационной

реальности. В рамках этой же концепции культура может пониматься как набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий, т. е. как мировоззрение, массовое сознание организации.

Обсуждение может быть связано со сходством и различием этих концепций, с тем, какие задачи управления они позволяют решать, какие методы исследования и развития культуры предлагаются сторонниками каждой из них, в чем достоинства и ограничения этих концепций и методов.

Отдельным направлением обсуждения на круглом столе или (при большом интересе участников) темой отдельного «круглого стола» могут стать классификации организационной культуры. Учебники и обзоры по этой тематике в среднем рассматривают 7–10 классификаций, которые различаются по следующим параметрам:

- по объекту (что приоритетно);
- по субъекту (кто определяет);
- по ведущим ценностям (что в основе);
- по направленности (на что);
- по времени (когда);
- по функции (для чего);
- по типу принятия решений (как) и т.п.

Существуют и смешанные классификации.

В рамках «круглого стола» могут рассматриваться любые классификации организационной культуры, которые представлены как в классических разработках зарубежных авторов, таких как Г. Хофстеде, Э. Шейн, В. Сате, К. Камерон и Р. Куин и др., так и в исследованиях российских ученых, таких как Ю. Д. Красовский, В. А. Спивак, Т. О. Соломанидина, В. В. Томилов и др. В ходе обсуждения важно выделить основные характеристики и зоны применимости рассматриваемых классификаций культуры.

Далее, в зависимости от длительности предполагаемой дискуссии, можно подготовить выступления по таким спорным моментам как:

- материальность/идеальность культуры;
- уровневость культуры (количество и содержание уровней);
- состав культуры (основные характеристики);
- свойства культуры;
- управляемость культуры;
- эффективность культуры (управленческая, экономическая, социальная и т. д.).

Желательно организовать обсуждение спорных вопросов с акцентом на практическую применимость результатов дискуссии.

Все эти направления обсуждения должны быть подготовлены не только содержательно, но и организационно.

2. Организационный аспект подготовки.

2.1. Распределение ролей между участниками.

«Круглый стол» может иметь различную ролевую структуру в зависимости от его целей, длительности, количества и предполагаемого состава участников.

Для проведения дискуссии на «круглом столе» всегда приглашается модератор (от лат. moderare — смягчение, сдерживание). Его функции: организация дискуссии, регуляция взаимодействия, фасилитация (т.е. помощь участникам в формулировке и выражении мнения, в доведении своей мысли до логического конца), подведение итогов дискуссии. Для модератора важна коммуникативная компетентность, чтобы он мог свободно обобщать мнения участников, давать обратную связь, формулировать выводы и итоги «круглого стола», облегчать переходы от одного направления обсуждения к другому, смягчать и регулировать возможные острые моменты дискуссии, предупреждать конфликты. Также для модератора важны организаторские способности и харизма, а также желательно, но не обязательно, глубокое владение тематикой обсуждения.

Если в «круглом столе» участвуют специалисты, эксперты по разным аспектам обсуждаемой темы и их численность не более 12 человек, то в других ролях нет необходимости.

При количестве участников от 12 и более, а также при различных уровнях их подготовки по обсуждаемому вопросу могут быть выделены дополнительные роли:

- Помощника модератора. Его задачи: следить за соблюдением регламента при выступлениях; фиксировать основные идеи, высказанные участниками; обеспечивать всех присутствующих необходимыми для активного обсуждения и визуализации средствами (бумага, карандаши) и т. д.
- Спикеров, т. е. выступающих по отдельным аспектам темы круглого стола. Спикеры могут быть спонтанными (т.е. выступать по собственной инициативе, со своей точкой зрения, заранее не объявленной), но чаще спикеры определяются до начала дискуссии и предлагают подготовленные выступления в рамках темы.

В «круглом столе» возможно также участие:

- Экспертов по отдельным аспектам темы. Эксперты могут быть не-

зависимыми и говорить от себя, а могут действовать в рамках тех аспектов темы, которые выдвигаются спикерами, комментировать и дополнять выступления.

- Экспертной комиссии, которая подведет итоги обсуждения и переведет круглый стол в аналитическую фазу.
- Зрителей, количество которых не регламентируется, однако определяется возможность их вмешательства в обсуждение. Обычно зрители могут задавать вопросы спикерам и экспертам или кратко высказывать свое мнение по теме. Количество вопросов и реплик от зрителей регулируется модератором.

При использовании технологии «круглого стола» в учебном процессе сначала роль модератора исполняет преподаватель, т.к. у него есть все необходимые компетенции для его ведения. Однако при дальнейшем применении этой технологии роль модератора может быть передана студентам, наиболее мотивированным к организации коммуникативной деятельности.

В обучающих «круглых столах» желательно заранее распределять темы выступлений между спикерами и продумать систему оценки активности участия для всех присутствующих.

2.2. Организационно-техническая подготовка включает в себя:

- *Определение процедуры «круглого стола».* Обычно процедура включает выступление модератора, который уточняет цели и задачи встречи, вводит нормы поведения участников, утоняет последовательность выступлений и обсуждений. Затем идут выступления спикеров и собственно дискуссия и подведение итогов. Аналитическая часть может быть проведена сразу после «круглого стола», перенесена на отдельную встречу или носить виртуальный характер.
- *Особенности размещения участников дискуссии.* Желательно максимально приблизиться к размещению «вокруг стола», так, чтобы все участники видели друг друга и могли свободно обмениваться мнениями. Но в больших группах это не всегда возможно. Поэтому допускается не только рассаживание участников вокруг какого-либо стола (или комбинации из столов), но и классическое аудиторное расположение, когда спикер стоит перед участниками и проводит презентацию своего взгляда на тему, а модератор находится между выступающим спикером и остальными, наблюдая за реакцией и регулируя процесс.
- *Регламентацию*, т.е. определение длительности «круглого стола»

по времени, а, следовательно, продолжительность и количество выступлений.

- Выделение *времени для дискуссии вне выступлений*. Дискуссия может быть после каждого выступления. Но здесь есть риск потерять время и выслушать все мнения. Поэтому такая дискуссия проводится при спонтанных спикерах или малом числе (2–3) выступающих. Когда спикеров больше дискуссия проводится после всех выступлений.
- Уточнение *основных методов и приемов работы*, к которым могут относиться различные формы групповых дискуссий, включая мозговую штурм, групповое интервью, смысловое поле, ассоциативные потоки, метафорические игры и другие. В зависимости от основных методов и приемов подбирается атрибутика.
- *Материальную базу или атрибутику «круглого стола»*. Для «круглого стола» всегда готовятся материалы для записей и визуализаций — флип-чаты или листы ватмана, фломастеры, в крайнем случае, может использоваться обычная классная доска. Но записи на отдельных листах удобнее, т.к. их можно развешивать по помещению и сохранять для анализа. Кроме того, могут потребоваться технические средства для презентаций, микрофоны, подключенные к соответствующей аудиотехнике, раздаточные материалы и т.п. Все это определяется при проработке процедуры, приемов и методов работы и обязательно учитывается при уточнении регламента встречи.
- *Психологические настройки модератора и участников* на эффективную работу, активность, равноправие, партнерство в обсуждении и т.п. Эти настройки отчасти отражаются в нормах и правилах поведения на «круглом столе», которые также должны быть определены заранее.

Затем наступает дискуссионная стадия проведения «круглого стола». В ее рамках выделяется ряд последовательных этапов.

Контакт.

Это начальный этап «круглого стола», цели которого — включение участников в совместную коммуникативную деятельность и формирование инструментов управления дискуссией у модератора.

На этом этапе модератор представляется, приветствует всех участников, уточняет цели и тему «круглого стола», состав выступающих, объявляет нормы и правила поведения. Если участников до 15 человек и они не знакомы друг с другом, можно представить всех по очереди. Если больше, то модератор представляет спикеров перед высту-

плением. А остальные участники представляются сами, получив слово (задавая вопрос, высказывая мнение). Если это учебная группа, где все хорошо знакомы, то участников дискуссии можно не представлять, но все-таки желательно представлять спикеров.

К нормам поведения во время «круглого стола» относятся:

- соблюдение регламента выступлений и высказываний;
- вежливость;
- активность участников;
- запрет на критику, обвинения и оскорбления;
- выполнение просьб и распоряжений модератора.

При этом учитываются принципы равноправия участников, добровольности высказывания, ответственности каждого за свои слова и поступки.

Модератор оглашает нормы и принципы ведения дискуссии, спрашивает у участников согласны ли они с ними, есть ли уточнения, а затем руководит дискуссией на основе этих правил.

Длительность этапа вступления в контакт — 2–15 минут. (Примерно 1/6 времени дискуссии).

Постановка проблемы.

На этом этапе модератор обозначает основные идеи и проблемные зоны, связанные с обсуждаемой темой. Это может происходить в форме презентации, сопровождаться иллюстрациями и т.п. В конце своего выступления модератор может еще раз напомнить, к какому результату необходимо прийти участникам.

Затем слово предоставляется спикерам, каждый из которых может провести свое выступление в форме презентации. В это время модератор или его помощник фиксируют основные идеи и аргументы выступающих. Когда все выступления закончены, модератор кратко подводит итоги сказанного и предлагает перейти к обсуждению.

Если заранее подготовленных спикеров не было, то сразу после выступления модератора начинается обсуждение.

В зависимости от типа «круглого стола» этот этап (выступление модератора) занимает до 1/2 всего времени «круглого стола».

Обсуждение.

Это ключевой этап «круглого стола», где высказываются и согласуются различные мнения по тематике, возникают идеи, предоставляются экспертные оценки. В ходе дискуссии участники могут выразить собственную точку зрения, уточнить ее, поделиться сомнениями и предположениями.

Задачи модератора — помогать участникам высказываться, регламентировать время и тональность высказываний, побуждать использовать не только вербальные, но и графические методы фиксации информации, идей, предложений.

Модератор или его помощник записывают основные идеи и противоречия, высказанные дискутирующими, и время от времени подводят промежуточные итоги выступлений.

Продолжительность этапа обсуждения должна быть не менее 1/3 всего времени «круглого стола».

Подведение итогов.

На данном этапе модератор формулирует итоги «круглого стола», используя все записи и визуализации. Уточняет, достигнута ли цель и что в результате получили участники. На этом этапе могут высказать члены экспертной комиссии.

Длительность этапа подведения итогов — до 1/6 времени «круглого стола».

Завершение.

На этом этапе модератор благодарит всех участников и отмечает их вклад в общую работу. Кратко обобщает результаты и сообщает о дальнейших перспективах работы (обсуждения) темы «круглого стола». Целями этапа являются психологическое завершение дискуссии для участников и формирование готовности в дальнейшем принимать участие в подобных видах работы. Этот этап занимает до 1/6 времени «круглого стола».

Часто на этом «круглый стол» завершает свою работу. Для учебного «круглого стола» прекращение работы на этом этапе может быть обоснованным, если поставленные преподавателем цели — уточнение понятий, формирование комплексных представлений, оценка различных теоретических подходов, применимость тех или иных методов и т. п. — выполнены.

Если же есть необходимость закрепить «проработанную» информацию, чтобы использовать ее в дальнейшем, и/или глубже освоить технологию круглого стола, проводится аналитический этап.

При проведении «круглых столов» по теме «Организационная культура как мультидисциплинарный объект изучения» нами использовались различные подходы к подготовке и проведению дискуссионной стадии. Практика показала, что в студенческих группах наиболее эффективно заранее распределять тему выступлений среди спикеров. Причем при проведении «круглого стола» или других видов групповых

дискуссий со студентами до 3-го курса включительно, роль модератора должна выполняться преподавателем. А для старших курсов и взрослых слушателей может быть более эффективным назначать на роль модератора наиболее активных членов группы, а преподавателю выполнять роль председателя экспертной комиссии.

Обычно длительность учебного «круглого стола» — 1,5 часа. При хорошей подготовке можно успеть обсудить основные концепции и спорные вопросы организационной культуры, либо особенности классификаций и их применимость к российским организациям. Если есть возможность проводить «круглый стол» в течение 3 часов (с обязательными перерывами между обсуждением отдельных вопросов темы), такое обсуждение дает более системное представление о дискутируемом вопросе и позволяет прийти к рабочей концепции организационной культуры, которая в ходе последующего обучения может наполняться деталями и методиками.

Аналитическая стадия «круглого стола» обычно проводится позднее. Иногда ее проводят в тот же день, после перерыва минут на 30. Перерыв должен быть довольно длительным, чтобы участники вышли из состояния дискуссии и могли «взглянуть со стороны» на свои высказывания и реакции.

Аналитическая стадия также может представлять собой отдельную встречу участников через несколько дней, которая направлена на рефлексию достигнутых в ходе «круглого стола» результатов не только по содержанию обсуждаемой темы, но и по особенностям взаимодействия участников, специфике используемых аргументов, эффективности применения базовых процессов групповой дискуссии. Таким образом, целями аналитической стадии могут быть:

- определение дальнейших направлений обсуждения рассмотренной темы;
- применение полученных в ходе обсуждения результатов в теории и практике управления (эта цель особенно актуальна для учебных «круглых столов»);
- определение тем, которые в дальнейшем могут быть эффективно обсуждены в рамках «круглых столов»;
- освоение технологии «круглого стола» как особой части работы группы, команды по подготовке и решению тех или иных проблем;
- повышение коммуникативной компетентности участников в области групповой работы;
- подготовка новых модераторов, понимающих закономерности проведения «круглых столов» и других видов групповых дискуссий и т. п.

Особой целью аналитической стадии может стать обсуждение результатов работы участников круглого стола экспертной комиссией. Экспертная комиссия, работающая в ходе круглого стола, оценивает реалистичность предложений, актуальность высказываемых проблем, новизну и полезность достигнутых результатов, а также может давать обратную связь участникам обсуждения, характеризуя их индивидуальный стиль, сильные и слабые стороны коммуникации, согласованность действий и высказываний с другими участниками, т. е. элементы внутрикомандной коммуникации и т. п. Важно, чтобы работа экспертной комиссии была заранее определена и регламентирована, а результаты этой работы излагались максимально корректно, с соблюдением правил эффективной обратной связи.

Аналитическая стадия может быть проведена и в виртуальной форме через письменный (электронный) обмен мнениями всех участников. Мнения собираются как по содержательным аспектам, так и по процедуре и эмоциональному состоянию участников в ходе дискуссии. Задача модератора состоит в формулировании основных выводов по высказанным мнениям. Виртуальный анализ несколько менее эффективен с точки зрения рефлексии и обучения, зато позволяет закрепить результаты, уточнить основные противоречия в позициях участников и более четко определить направления дальнейшей работы в данной области.

В учебных круглых столах аналитическая стадия обычно проводится на следующем занятии, примерно через неделю после дискуссии. В зависимости от целей круглого стола и особенностей группы акцент в аналитике дискуссии может быть сделан как на содержательной стороне, так и на коммуникативной или технологической. Это определяется преподавателем с учетом индивидуальных особенностей участников.

Таким образом, круглый стол может выполнять задачи обучения, расширяя информационное поле участников, позволяя им сопоставить полученные сведения по теме и прийти к комплексному взгляду на проблему. А также задачи повышения коммуникативной компетентности, формирования навыков участия и ведения групповых дискуссий, что входит в модели компетенций всех специалистов, работающих с людьми.

Особым вопросом при проведении круглых столов является использование и пропорции так называемых «базовых процессов модерации» (Петров А. В., 2005)⁴⁸. К таким базовым процессам относятся:

- Вербализация — процесс коммуникации с использованием, прежде всего, вербального (словесного) канала донесения информа-

⁴⁸ Петров А. В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. СПб. Речь, 2005.

ции. Это наиболее распространенный и гибкий процесс информационного обмена, но, к сожалению, устная вербальная коммуникация характеризуется максимальным объемом потерь информации. Поэтому ее желательно дополнять другими процессами представления информации.

- Визуализация — процесс зрительного представления мнений, позиций, результатов отдельных обсуждений, работы микрогрупп и т. п. Использование визуализаций в процессе работы позволяет глубже понять смысл обсуждаемых вопросов, найти точки соприкосновения при различиях в терминах и эффективнее сохранить полученную информацию. Совместное использование визуализации и вербализации значительно повышает сохранность и эффективность использования информации.
- Презентация, которая предполагает комплексную систему передачи информации по определенной теме, задача которой сформировать у других участников представление об обсуждаемом вопросе, как в вербальной, так и в визуальной форме. Причем в презентации значимы не только слова и подготовленный визуальный ряд, например, слайды, но и невербальное поведение выступающего, используемые им словесные образы, метафоры, позволяющие выделить специфику и внутреннюю конфликтность обсуждаемой темы.
- Обратная связь — базовый коммуникативный процесс, представляющий собой обмен информацией между участниками круглого стола, позволяющий определить особенности восприятия презентаций, визуализаций и высказываний, корректировать эмоциональные реакции, поведение друг друга. Эффективная обратная связь повышает результативность групповой работы и способствует росту коммуникативной компетентности участников.

Все эти процессы постоянно реализуются в ходе «круглого стола» всеми участниками, а модератор (осознанно или неосознанно) определяет их приоритетность на том или ином этапе дискуссии. Четкость и обоснованность применения базовых процессов повышает эффективность «круглого стола». А особенности использования этих процессов создают индивидуальный стиль модератора. Желательно, чтобы модератор владел основными коммуникативными техниками и использовал базовые процессы осознанно. Для этого можно работать со специальной литературой и интернет-источниками, участвовать в тренингах и других видах обучения, направленных на освоение коммуникативных техник.

В целом эффективность «круглого стола» как технологии обсужде-

ния и освоения сложных тем зависит от компетентности модератора и мотивированности участников.

Список литературы

19. Винокур В. А. Уловки в споре. СПб., Речь, 2007.
20. Петров А. В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. СПб., Речь, 2005.
21. Рассел Т. Навыки эффективной обратной связи. СПб., Речь, 2002.
22. Соломанидина Т. О. Организационная культура компании. М., Академический проект, 2007.
23. Спивак В. А. Корпоративная культура. СПб., Изд.дом Нева, 2007.
24. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб., Питер, 2006.

Т. А. ПОЛКОВНИКОВА

канд. пед. наук, доцент кафедры прикладной политологии
НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге

ПОРТФОЛИО КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

К истории вопроса

Идея портфолио или папки индивидуальных учебных достижений студента или учащегося становится все более популярной в нашей стране. Все больше вузов и школ применяют его на практике. Однако известно, что как само слово «портфолио», так и основная идея собрания работ не есть изобретение XXI века.

Словом «портфолио» сегодня называют альбом с фотографиями, а в эпоху Ренессанса художники и архитекторы возили с собой «портфолио», когда они заявляли свои претензии на место в Академии художеств или на строительный проект. При помощи представленных в портфолио документов можно было не только составить впечатление о качестве работы, но и о профессиональном пути претендента. В этом смысле, как идея, так и термин портфолио применяется до сих пор среди фотографов и художников. Идея применения портфолио в обучении пришла к нам из США, где она возникла в 80-х годах XX века, а в конце 90-ых годов начался настоящий «портфолио-бум». В это время применение портфолио в обучении приобретает лавинообразный характер. Число публикаций и книг, посвященных портфолио, растет, а в настоящее время представляется практически необозримым. Кроме США, Канады, идея портфолио распространяется в Европе и Японии.

Портфолио называют одним из трендов современного образования, одним из существенных элементов процесса его модернизации, которая сегодня происходит по всему миру. В этом контексте мы понимаем модернизацию как приведение системы образования в соответствие с процессами трансформации современной цивилизации, охватившими все сферы жизни, и, прежде всего, мир труда, социальные и экономические условия.

Обзор литературы, посвященной портфолио, показывает, что сторонники этой идеи видят в портфолио нечто гораздо большее, чем альтернативный способ оценивания или собрания работ. За этой идеей стоит целая образовательная философия, а именно новое понимание сути учебного процесса, с новыми целями образования.

Самым главным здесь является не «портфолио» как таковое, а так называемый «портфолио-процесс» — совокупность процессов обучения и учения, выстраиваемых в связи с портфолио. Само же портфолио получается как продукт этого процесса.

Следует отметить, что обилие литературы не внесло ясности в саму идею портфолио, скорее наоборот. Поэтому, говоря о портфолио, следует, вероятно, пояснять, о чем именно идет речь. Поэтому, очень важным представляется вопрос о возможных значениях этого термина. В самом общем понимании портфолио представляет собой:

- форму и процесс организации (коллекцию, отбор, анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучающегося, а также соответствующих материалов из внешних источников, предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного студента, учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения;
- коллекцию работ студента, учащегося, которая всесторонне демонстрирует не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях, умениях, по сравнению с его предыдущими результатами;
- выставку учебных достижений учащегося или студента по данной учебной дисциплине;
- форму целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов учащегося или студента;
- набор работ учащихся, студентов, который связывает отдельные аспекты их учебной деятельности в более полную картину.

В любом случае, основной смысл портфолио — показать все, на что ты способен. Педагогическая философия этой формы работы состоит в смещении акцента с того, что студент или учащийся не знает и не умеет по данной учебной дисциплине, к тому, что он знает и умеет, в интеграции количественной и качественной оценки, и, наконец, в переносе педагогического удара с оценки обучения на самооценку.

Разнообразие видов портфолио

При всем разнообразии моделей портфолио, сфер, в которых они находят применение, конкретных целей, для реализации которых собирается портфолио, постоянно возникают попытки построить некую типологию. Так, например, в зависимости от того, в какой сфере используется (работает) портфолио, можно выделить следующие виды портфолио:

ШКОЛА:

- Портфолио развития.
- Предметные портфолио.
- Профильное портфолио.
- Портфолио выпускника.

ВУЗ:

- Портфолио абитуриента.
- Портфолио по дисциплине.
- Портфолио трудоустройства.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СФЕРА:

- Портфолио специалиста.

В зависимости от того, с какой целью собирается портфолио, можно выделить следующие его виды:

1. Как способ оценивания учебных достижений.
2. Портфолио курсов (тематические, предметные).

В портфолио как папку достижений помещают уже готовые, отобранные автором и специально оформленные работы. Они подходят для того, чтобы отразить «образовательную биографию» и уровень достижений студента. При этом большое значение для развития рефлексивных навыков имеет то, что работы отобрал и оценил как лучшие сам студент. Критерии для определения лучших работ могут быть предложены преподавателем, но более ценной является выработка подобных критериев самим студентом.

В случае предметного портфолио речь идет о документации работ в рамках определенной учебной дисциплины и служит по преимуществу именно как инструмент самого обучения. Следует отметить, что из предметных портфолио могут возникнуть и портфолио достижений.

В работе над портфолио очень важным моментом является момент саморефлексивности студента (учащегося) по отношению к процессам учения, которая может рассматриваться как предпосылка повышения его ответственности по отношению к учению, самостоятельности в процессе его организации, участия в процессе оценивания качества результатов.

При этом оценивается не просто достижение, но в процесс оценивания вовлекается и пройденный путь обучения, и то, как студент (учащийся) работал для достижения этих результатов. Сам автор портфолио дает свою оценку тому, что ему удалось, что не удалось, анализирует причины своих успехов и неудач, намечает направления своей дальнейшей деятельности, говорит о ближайших планах.

По содержанию можно выделить следующие виды портфолио:

- Портфолио достижений: включает в себя результаты работы по

конкретному блоку учебного материала, оформленные всеми возможными, известными, доступными способами.

- Рефлексивный портфолио: включает материалы по оценке и самооценке достижения целей, особенностей и качества результатов своей учебной работы, по анализу особенностей работы с различными источниками информации; ощущений, размышлений, впечатлений.
- Проблемно-ориентированный портфолио: включает все материалы, отражающие цели, процесс и результат решения какой-либо конкретной проблемы.
- Тематический портфолио: включает материалы, отражающие работу студента или учащегося в рамках той или иной темы или модуля.

Этапы работы над портфолио

Мотивация — очень важный момент в работе с портфолио. Преподавателю, который принимает решение использовать портфолио в процессе преподавания своей учебной дисциплины, следует понимать, что портфолио не есть самоцель. Это значит, что нельзя собирать портфолио ради портфолио. Формирование портфолио должно иметь смысл в контексте учения. Каждому студенту должно быть понятно, зачем нужно работать над портфолио, иначе он будет воспринимать это только как дополнительную нагрузку. Например, за работу над портфолио студент может получить дополнительные баллы, которые улучшат его накопительную оценку. В форме защиты портфолио может проходить зачет или экзамен. Наконец, завершением работы по курсу может стать такая форма работы как портфолио-конференция, где студенты будут представлять свои портфолио как результаты работы.

Важно определить вид портфолио. Он может быть задан преподавателем или выбран по желанию самими студентами. Конечно, для того, чтобы сделать выбор, студенты должны быть знакомы с разными видами портфолио.

Следующий этап работы с портфолио — это *постановка целей*. Цели работы с портфолио должны быть открытыми и внятыми. Кроме того, цели должны быть связаны с индивидуальными интересами студентов и зафиксированы в явной письменной форме. Момент целеполагания в работе с портфолио очень важен. Цель есть осознанный образ предвосхищаемого результата. Значит, формулируя четкие и ясные цели, студенты одновременно моделируют результат обучения, планируют свою работу. Письменная фиксация целей служит с одной стороны ориенти-

ром в обучении, с другой может рассматриваться как основа для последующей оценки и самооценки с точки зрения прогресса в обучении.

После того, как цель прояснена и письменно зафиксирована, начинается собственно этап *работы и собирания*. При этом многообразие документов и материалов является одним из существенных признаков качества портфолио.

Для правильной и наиболее эффективной организации работы над портфолио необходимо *определить сроки работы*, т. е. определить, когда портфолио нужно будет сдать на проверку. Наиболее оптимальным, на наш взгляд, является определение трех обязательных проверок портфолио преподавателем, а именно: после «запуска» портфолио, в процессе работы (примерно в середине курса) и по его завершению. Последняя проверка может быть совмещена с презентацией портфолио.

Важно также определить, *когда будет происходить работа над портфолио*: на занятиях, во время самостоятельной работы, в процессе домашней подготовки.

Далее *определяем количество рубрик портфолио*. Оптимальным количеством рубрик может быть 7–8, часть из которых обязательные, часть — по выбору студента.

У портфолио, как будет отмечено ниже, очень много плюсов, но есть и минусы, которые отмечаются многими педагогами, использующими портфолио в процессе преподавания, а также авторами, пишущими об этой технологии. Одним из главных минусов, на наш взгляд, является размытость и нечеткость критериев оценки, субъективность процесса оценивания. В какой-то степени помогает если не преодолеть, то минимизировать эти минусы специально организованная работа над критериями оценивания портфолио.

Во-первых, критерии оценивания должны быть известны студентам заранее, еще до того, как они приступят к работе над портфолио. Лучше, если критерии оценивания определяются преподавателем, но обсуждаются вместе со студентами. Некоторые из критериев могут стать обязательными и не подлежать обсуждению. Важно обратить внимание студентов на то, что субъектов оценивания может и должно быть много. Будет интересно, если студент получит оценку портфолио не только от преподавателя, но и от своего товарища, родителя, другого преподавателя, эксперта в этой предметной области и т. д.

Структура портфолио

Портфолио имеет четкую структуру. Структура портфолио представлена разделами и рубриками. Количество рубрик и их содержательное наполнение может быть различным. Мы можем предложить следующую структуру, которая уже была опробована на практике. Она включает следующие разделы:

- Портрет.
- Коллектор.
- Рабочие материалы.
- Мои достижения.

В разделе **«Портрет»** автор портфолио имеет возможность представить себя всеми доступными для этого способами. Это может быть эссе, синквейн, фотография, автобиография, рассказ друга об авторе и т.д. Интересной формой работы над рубрикой «Портрет» является прием «интервью». Один студент задает другому вопросы, которые, по его мнению, наиболее интересно раскроют индивидуальность автора.

Приведем фрагмент такого интервью, которое стало частью раздела «Портрет».

«Вопрос: Когда ты бываешь счастлива?»

Ответ: Я счастлива, когда все вокруг меня в гармонии, когда вокруг все счастливы, как и я.

Вопрос: Назови самые запоминающиеся моменты своей жизни.

Ответ: Когда я узнала, что у меня родилась младшая сестренка.

Вопрос: Чему ты больше всего удивляешься?

Ответ: Миру! Во всем его широком значении».

Интересным является прием «Уникальность каждого». Каждый человек неповторим, уникален. У всех свои особенности, жизненный опыт, пристрастия и т.д. Совокупность целого ряда факторов и создает неповторимую личность. Пусть каждый попытается охарактеризовать то, в чем он уникален. Например,

- неожиданные факты (я — одна из тройни);
- интересная работа (я — пресс-секретарь организации «Гринпис»);
- кулинарные способности (я замечательно готовлю пиццу);
- интересный жизненный опыт (я прожил год на Ямайке);
- особые награды (я уже десять раз получал золотую медаль за спортивные достижения);
- необычные умения (я могу показывать фокусы);
- особые интересы (я прекрасно разбираюсь в архитектуре барокко).

«Коллектор» представляет собой раздел, содержащий любую информацию, которую студент собирает в соответствии с темой портфо-

лио. Здесь могут находиться словарные и энциклопедические статьи, материалы периодических изданий, информационные материалы, полученные от преподавателя, любой иллюстративный материал, словом, все, что связано с тематикой портфолио и не является продуктом деятельности автора.

Можно предложить студентам следующие рубрики для раздела «Коллектор»:

- «Теоретический монолог»: собираются основные теоретические положения по теме портфолио.
- «Что бы это значило?» («Глоссарий»): понятийно-терминологический словарь.
- «Статистические данные»: информация по теме портфолио в цифрах и фактах.
- «Материалы СМИ». Название рубрики говорит само за себя.

Таким образом, «Коллектор» — это своего рода «копилка» материалов и разнообразной информации по теме портфолио.

«Рабочие материалы» — это раздел, включающий информацию, которая была использована автором портфолио в процессе подготовки и выполнения тех или иных заданий: графические материалы (схемы, таблицы и др.), тексты сообщений и докладов, творческие работы, выполненные контрольные и самостоятельные работы, материалы по проектной деятельности. Этот раздел представляет собой копилку заданий и работ, выполненных автором портфолио.

Рубрики этого раздела могут быть такими:

- «Письменная работа» включает все письменные работы, выполненные по теме, модулю.
- «График-органайзер»: схемы, графики, таблицы, опорные конспекты.
- «Вопросы, оставшиеся без ответов»: вопросы, ответы на которые студент не получил на занятиях по курсу или в процессе работы над портфолио. Эти вопросы могут определить направления дальнейшей учебно-исследовательской деятельности студента.
- «Где и когда я могу это использовать»: практическое применение полученных знаний.
- «Исследовательский поиск»: материалы по подготовке рефератов, курсовых, написанию эссе и т.д.
- «Два ответа на один вопрос»: дискуссионные вопросы, проблемы, материалы по подготовке к дискуссиям, обсуждениям.
- «Курьезы, анекдоты, ляпы по теме».
- «Параллельные миры»: материалы отражающие внутри- и межпредметные связи.

Рубрики для раздела «Мои достижения»:

- «Неотправленные письма»: размышления на тему портфолио.
- «Стимулы к учебе: из личного опыта».
- «Стимулы успеха»: что в ходе учебы помогало прогрессу.
- «Мои открытия»: информация, которая удивила, закономерности, которые установил самостоятельно.
- «Размышления о занятии»: рефлексивный анализ учебных занятий.
- «Реклама темы».
- «Форум».

Замечательным рефлексивным приемом является написание синквейна — небольшого пятистрочного стихотворения.

1. В первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным).
2. Вторая строчка — описание темы в двух словах (двумя прилагательными).
3. Третья строчка — описание действия в рамках этой темы тремя словами.
4. Четвертая строка — фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме (чувство).
5. Последняя строка — синоним, который повторяет суть темы.

Например, вот такой синквейн сочинил один из студентов:

Портфолио...

Содержательное, творческое

Собирает, обобщает, структурирует

Себя как в зеркале я вижу...

Успех!

Рефлексия — суть портфолио-процесса

Чтобы студент смог оценить собственные достижения, их нужно сделать непосредственно зримыми. В процессе работы над портфолио студент сам решает, что считать своим достижением. Тем самым в процессе обучения от него требуется самооценка. Многие авторы, отмечая важность изменения форм оценивания учебных достижений, подчеркивают, что формы оценивания оказывают решающее влияние на процессы обучения, которые ему предшествуют. Таким образом, изменяя процедуру оценивания, мы оказываем существенное влияние на сам учебный процесс. То есть, портфолио не только более адекватно отражает действительные достижения студентов, но и становится инструментом повышения качества процессов обучения.

Как оценить портфолио?

Варианты оценки портфолио могут быть различны:

- 1) оценивается только процесс и характер работы над портфолио;
- 2) оцениваются по заданным критериям только отдельные части портфолио (например, обязательные рубрики);
- 3) оцениваются все рубрики, а оценка выводится как среднее арифметическое;
- 4) оценивается окончательный вариант портфолио по заранее заданным критериям;
- 5) оценивается не только портфолио, но и качество его презентации;
- 6) портфолио не оценивается, а студент сам выбирает некоторые части портфолио для презентации на итоговом занятии, что является допуском к зачету или экзамену.

В качестве критериев оценки портфолио можно предложить следующие:

- полнота и глубина содержания;
- наличие обязательных рубрик;
- использование исследовательских методов работы;
- качество оформления;
- наличие «внешних» отзывов;
- анализ полезности портфолио для самого студента.

Существует довольно широкий спектр способов оценивания портфолио:

- 1) таблица «П.С.В.» (Положительно. Советы. Вопросы.);
- 2) таблица «Д.В.П.» (Достоинства. Вопросы. Пожелания.);
- 3) таблица «И.Т.О.Г.» (Интересные, впечатляющие моменты. Темы, которые наиболее раскрыты и обоснованы. Общие советы, рекомендации. Главные выводы.);
- 4) Трансфертный лист (табл. 1).

Таблица 1. Трансфертный лист

Тема портфолио _____

Я считаю, что... (Мнение о портфолио)	Особенно удачным является... (достоинства, за что надо похвалить)
В то же время, я посоветовал бы... (рекомендации)	Не кажется ли тебе, что... (основные замечания)

О портфолио было сказано достаточно много. Каждый, кто сам собирал портфолио или применял портфолио как технологию в процессе преподавания учебной дисциплины, видит в нем свои плюсы и минусы, свои проблемы и несомненные достоинства. Поэтому в заключение хотелось бы представить небольшой анализ положительных и отрицательных сторон использования портфолио в учебном процессе (табл. 2).

Таблица 2. Плюсы и минусы портфолио

Плюсы	Минусы
В отличие от традиционного подхода, который разделяет преподавание, учение и оценивание, портфолио органически интегрирует эти три составляющие процесса обучения	Требует от преподавателя и студентов новых организационных и познавательных умений*
Позволяет объединить количественную и качественную оценку учебных достижений студента посредством анализа разнообразных продуктов учебной деятельности	Для качественной работы над портфолио необходим высокий уровень мотивации
Поощряется самооценка, взаимооценка, самоанализ и самоконтроль	Требует больше времени для реализации, чем традиционная система оценки
Портфолио направлено на сотрудничество преподавателя и студента	Отсутствует четкая ориентация в оценке: что нужно оценивать: процесс или результат работы

Это непрерывная оценка непрерывного образования	Высокий уровень субъективности оценки, размытость критериев
Легко интегрируется в профессиональные и служебные системы оценки, что дает возможность раннего формирования профессионально значимых умений студентов	Трудоемкость процесса проверки и оценки портфолио
Работает на формирование различных компетентностей у студентов: исследовательских, коммуникативных, информационных и т.д.	Необходимы дополнительные площади для хранения портфолио

* При желании этот минус можно трактовать как плюс, т.к. при определенных условиях отсутствие некоторых умений и навыков становится стимулом для их приобретения.

Список литературы

25. Большая книга о маленькой школе / Под ред. Т. В. Светенко, И. В. Галковской. — Псков: ПГПИ, 2003.
26. Новикова Т. Г., М. А. Пинская М. А., Прутченков А. С., Федотова Е. Е. Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении. — М: «Сентябрь», 2009.
27. Новикова Т. Г., М. А. Пинская М. А., Прутченков А. С. Учителский портфолио студента-педагога // Вопросы образования. 2004. №4.
28. Новикова Т. Г. Портфолио как одна из форм оценивания индивидуальных достижений гимназистов // Школьные технологии. 2004. № 2.
29. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования /Под ред. Е. С. Полат. — М: Академия, 2001.
30. Пейп С. Дж., Чошанов М. Учебные портфолио — новая форма контроля и оценки достижений учащихся //Директор школы. — 1998. — № 3.

Подготовлено к печати и отпечатано
Отделом оперативной полиграфии
НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург
198099, Санкт-Петербург, ул. Промышленная, д. 17а
Тел./факс (812) 786-58-92