

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Т. А. Солтицкая

БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Статья посвящена особенностям обучения взрослых людей бизнес-дисциплинам. Автор анализирует отзывы слушателей программ дополнительного профессионального образования факультета менеджмента СПбГУ и формулирует рекомендации для преподавателей по повышению эффективности учебного процесса в различных аспектах: собственно учебном, организационном и коммуникативном. Самоменеджмент преподавателя становится существенным фактором влияния на удовлетворенность слушателей процессом обучения.

ВВЕДЕНИЕ

Рост числа программ дополнительного профессионального образования в сфере управления организациями для взрослых людей¹, имеющих высшее образование и опыт работы, в том числе управленческий стаж, заставляет задуматься о специальной методической подготовке преподавателей управленческих и экономических дисциплин на программах МВА (Мастер делового администрирования), переподготовки и повышения квалификации.

Практика показывает, что профессиональные преподаватели, прошедшие путь от аспирантуры к работе в высшей школе, часто наращивали свой профессионализм в студенческих аудиториях, не имеют опыта деятельности в бизнес-структурах и практики управления подразделениями или организациями в целом. Преподаватели — выходцы из реального бизнеса, в свою очередь, могут быть не готовы к структурированию своего опыта для передачи его взрослой аудитории.

¹ В статье будет использоваться термин «взрослый», означающий человека, имеющего образование и опыт самостоятельной профессиональной работы.

© Т. А. Солтицкая, 2006

Нами проанализированы отзывы слушателей программ дополнительного профессионального образования факультета менеджмента СПбГУ как по тем курсам, которые получили в целом низкую оценку по критерию удовлетворенности слушателей, так и по курсам, высоко оцененным по ряду критериев, но при этом имевших низкие оценки по позиции «Полезность курса лично для меня». Неудовлетворенность слушателей вызывают такие факторы, как низкий уровень интерактивности занятий, когда невозможно оперативно задействовать свой управленческий опыт и познакомиться с деятельностью других участников учебной программы при обсуждении конкретной управленческой проблемы: «Желательно, чтобы было меньше разговоров о жизни, а больше — практических примеров и работы с кейсами²»; «К сожалению, реальный опыт группы не учитывался, не удалось обсудить наши собственные идеи, решения кейсов, вопросы, предложения, потому что говорил только преподаватель». Классический лекционный формат курса не удовлетворяет потребности слушателей в актуализации и анализе собственного опыта управления и решения организационных задач. Знакомство с теоретическими концепциями, не привязанными к конкретному опыту слушателя или его коллег, не всегда вызывает энтузиазм и способствует эффективному усвоению материала. Отсутствие наглядных примеров из практики компаний, иллюстрирующих те или иные положения теории, вызывает представление о некомпетентности преподавателя («Преподаватель некомпетентен, зачитывает нам слайды, сделанные по учебникам»), его неспособности «проблематизировать» теорию на практике либо формирует отношение к предмету как к неактуальному, неприкладному и скучному.

Другим фактором, влияющим на удовлетворенность слушателей, является организованность преподавателя в ходе проведения занятий, что, по мнению слушателей, свидетельствует как о его компетентности, так и об отношении к процессу преподавания и собственно участникам образовательной программы. Речь здесь идет и об организации учебного процесса в четких временных и сценарных рамках, и о внимательном отношении к учебным материалам (рабочим тетрадям, опорным конспектам занятий, слайдам, компендиумам, ридерам и т. п.): «Хотелось бы, чтобы лекции читались по заявленному плану, а компендиум соответствовал лекциям и помогал усвоению и пониманию излагаемого в аудитории материала». Слушатели программ MBA также отмечают важность требовательности преподавателя по отношению к аудитории — с точки зрения как выполнения заданий по

² Здесь и далее в кавычках цитируются отзывы слушателей программ дополнительного профессионального образования факультета менеджмента СПбГУ в рамках обязательного анкетирования слушателей после прочтения каждого курса.

курсу (домашняя работа, чтение материалов кейса, проблемный анализ материалов), так и поддержания в аудитории норм поведения, обеспечивающих конструктивные дискуссии и выслушивание мнения каждого участника программы.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ

Методическое обучение преподавателей, работающих на программах дополнительного профессионального образования в области менеджмента и экономики, построено на исследовании четырех основных аспектов образовательной деятельности: собственно обучение менеджменту как формирование системы знаний и умений (важно учитывать, что обучаются люди с управленческим опытом); самоорганизация (самоменеджмент) преподавателя (преподаватель как менеджер учебного процесса в аудитории); коммуникация в аудитории (презентация, организация интерактивной деятельности, фасилитация и модерация, медиация и другие коммуникативные роли преподавателя); подготовка учебных материалов (преподаватель как дизайнер курса и разработчик учебных пособий). Рассмотрим указанные аспекты организации учебного процесса.

Аспект 1. Обучение как процесс формирования системы знаний и умений. Специалисты по андрагогике (теория и практика обучения взрослых), упоминая два подхода к усвоению материала, существующие в педагогике, — **задачный** и **проблемно-ориентированный** — настаивают на необходимости использования второго в работе со взрослыми учащимися для формирования и усвоения знаний. **Задачный** подход предполагает знакомство с теорией путем усвоения информации от преподавателя или из учебника и решения серии задач для формирования умения использовать полученное знание. **Проблемно-ориентированный** подход требует первоначальной постановки проблемы, поиска и анализа необходимой для решения проблемы информации, классификации и концептуализации данной информации (презентации теоретического знания), формирования альтернативных вариантов или сценариев решения проблемы, анализа вариантов и обоснования выбора варианта решения. По мнению специалистов по андрагогике, такой подход к организации учебного материала и собственно курса вызывает сильную эмоциональную реакцию (интерес, любопытство, ощущение брошенного вызова и т. п.), демонстрирует практическую прикладную значимость материала курса и тем самым мотивирует слушателей на активное обучение.

Такие принципы андрагогике, как «обращение с взрослым не как с „пустым сосудом“, а как с коллегой, приносящим в обучение свой предшествующий опыт» и «построение отношений на основе сотрудничества и взаимного обмена идеями» [Вербицкий, 2001], определяют в целом ме-

тодику преподавания на программах дополнительного профессионального образования как непременно интерактивную и ориентированную на систематизацию в первую очередь имеющегося управленческого опыта. Последняя требует его первоначальной актуализации и осознания. Для того чтобы актуализировать управленческий опыт слушателя, необходимо смоделировать управленческую ситуацию (принятие управленческого решения, организация взаимодействия в группе и т. п.). В качестве модели могут выступать кейс [Сборник учебных кейсов..., 2003; Стратегическое управление российскими компаниями..., 2004] (описание управленческой задачи на примере конкретной компании), аналитическая задача (поиск адекватной стратегии развития для данного типа рынка, среды, фазы жизненного цикла организации и пр.), деловая игра (командное взаимодействие, предполагающее управление компанией в заданных условиях на конкурентном рынке), ролевая игра («Совет директоров принимает стратегические решения» и пр.), доклады с обязательным оппонированием и другие методические приемы. Моделирование управленческой ситуации позволяет преподавателю предоставить возможность всем участникам учебной программы рассмотреть решения, образцы поведения, ролевые модели, стереотипы суждений, индивидуальный стиль деятельности, обсуждение которых вызывает неподдельный интерес в аудитории и является эмоциональной основой для восприятия информации (теории, концепции, гипотезы, опыт выдающихся компаний и менеджеров), предлагаемой к обсуждению с учебной группой. Для мотивированной аудитории эта информация помогает уже не только осознать, но и описать и классифицировать собственный управленческий опыт, найти место новому знанию в сложившейся картине мира. Для слушателя, у которого нет аналогичного опыта в его управленческой практике, данная информация послужит в качестве ориентира для дальнейших действий, базой формирующегося нового знания и умения.

Кто же является центральной фигурой в учебном процессе? Слушатель, заплативший за свое обучение и рассчитывающий на клиентоориентированный менеджмент бизнес-школы, уверен, что центральной фигурой в учебном процессе является он сам. С его точки зрения, именно его потребности в обучении лежат в основе построения учебного плана программы дополнительного профессионального образования. С одной стороны, он абсолютно прав, и корпоративные программы бизнес-школы формируются с максимально возможным учетом интересов как компании, заказывающей обучение, так и интересов ее сотрудников. Для полноценного учета потребностей организации в обучении проводится специальный аудит, результаты которого определяют составление окончательного варианта учебного плана. Однако в случае открытых учебных программ существуют

разработанные и утвержденные стандартные учебные планы программ, с которыми слушатель знакомится в момент поступления на программу. Возможно ли учесть все интересы разнородной (по величине управленческого стажа, по отраслевой принадлежности, по индивидуальным особенностям) аудитории при проведении занятий по конкретному курсу? В формате пассивной передачи знаний от лектора к слушателю — определенно нет, на интерактивных занятиях с разбором кейсов — более чем возможно, и об этом свидетельствует опрос слушателей открытых программ. Наиболее высокий процент положительных оценок по критериям удовлетворенности курсом в целом и полезности курса лично для слушателя получили те предметы, для которых характерны сочетание разных форм работы в аудитории и обязательный анализ индивидуальных и групповых заданий с комментариями преподавателя. Тем не менее клиент-центрированный подход пока не стал доминантой формирования сценариев обучения на программах дополнительного профессионального образования. Часто преподаватель — осознанно или неосознанно — позиционирует себя как центральную фигуру в учебном процессе, не интересуясь потребностями аудитории и не учитывая их при построении учебного процесса. При подходе к обучению, в центре которого находится слушатель, преподаватель начинает выполнять различные коммуникативные функции, становится гидом и посредником между слушателями и новым знанием, а ученики активно участвуют в процессе формирования и усвоения нового знания и систематизации опыта.

Специалисты по андрагогике [Громкова, 2003; Основы андрагогики, 2003; Змеев, 2003] считают, что взрослый учится эффективно, если выполняется ряд требований, в соответствии с которыми:

- ♦ слушатель может связать то, чему его учат, с тем, что он уже знает. Избыток новой информации приводит к невозможности ее усвоить, а чем меньше усваивается, тем ниже мотивация на обучение;
- ♦ ученик понимает цель обучения. Взрослые слушатели должны осознавать, для чего им необходимо изучать тот или иной курс или раздел. Потребность в осмыслении требуемого преподавателем действия и более того — в доказательстве со стороны преподавателя обоснованной необходимости наличия конкретного предмета в учебном плане заметно обостряется, если преподаватель не актуализирует обучения, не формируя соответствующей мотивации на приобретение новых знаний;
- ♦ слушатель принимает активное участие в учебном процессе. Взрослый ученик испытывает потребность в управлении учебным процессом наравне с преподавателем. Во избежание деструктивных вариантов развития ситуации, вероятность воздействия

слушателя на учебный процесс необходимо заложить в сценарий занятия, запланировав групповую работу слушателей с презентацией ее результатов или другие формы интерактивного взаимодействия;

- слушатель верит в компетентность преподавателя.
Для взрослого слушателя компетентность преподавателя заключается, в частности, в способности последнего организовать учебный процесс таким образом, чтобы потребности в обучении и развитии были удовлетворены. О квалифицированных специалистах, консультантах, экспертах, выступающих на гостевых лекциях для слушателей программ дополнительного профессионального образования (ДПО), слушатели взрослых программ часто отзываются как о знающих людях, но не как о преподавателях, т. е. происходит двойная оценка компетентности преподавателя — представителя как функционального (управление финансами, маркетингом, персоналом и т. п.), так и методического знания (обучение функциональному знанию).

Таким образом, при подготовке к обучению взрослых следует опираться на принципы андрагогики с акцентом на проблемно-ориентированный интерактивный учебный процесс, учитывая потребности и опыт слушателей. В таблице представлены отличия педагогического и андрагогического подходов к обучению, сформулированные Р. Оксфордом (см. табл.).

Таблица

Специфика обучения взрослых по Р. Оксфорду

Взрослый учащийся	Учащиеся дети, молодежь
Тяготеет прежде всего к специфическим проблемам	Тяготеет к общим проблемам
Обучение ориентировано на того, кто учится, на человеческое существо, на его жизненные потребности и практическую деятельность	Обучение ориентировано на усвоение опыта предыдущих поколений, на книги, их содержание, на накопление уже усвоенных предыдущими поколениями знаний и умений
Содержание программы обучения определяется потребностями и интересами того, кто учится	Обучение строится на подчинении заранее определенному учебному плану
Учится на основе собственного опыта, сопоставляет его с новой информацией и обогащает знаниями	Обогащение опыта происходит за счет усвоения опыта других

Продолжение табл.

Взрослый учащийся	Учащиеся дети, молодежь
Усваивает то, что необходимо использовать на практике	Усваивает то, что слышит на занятиях, о чем читает
Основное внимание акцентирует на повышении своей профессиональной квалификации, гражданского самосознания и статуса, на улучшении условий труда и социального функционирования, на удовлетворении своих интересов (как воспитателя собственных детей, любителя спорта, природы, техники, садоводства и т. п.), на возможности более полноценной организации досуга и т. д.	Основное внимание акцентируется на успешности учения, на оценках, на готовности сдавать зачеты, экзамены
С особым интересом изучает то, что тесно связано с действительностью, его настоящей жизнью и ближайшими перспективами	Школьные знания опираются на прошлое и, как правило, к моменту, когда их надо будет использовать, в значительной степени устаревают. Осознание этого явления снижает интерес к учению
Преподаватель выступает для взрослого советником и гидом в области новой информации, он подбадривает и тактично вносит исправления, указывает и предлагает новые источники информации для самостоятельного усвоения	Преподаватель сам является источником новой информации, он ее распространяет и регулирует процесс познания
Преподаватель дает такой объем знаний, который является востребованным и может быть усвоен учащимся, сопоставляет его с возможностями, потребностями обучаемого	Преподаватель дает заранее определенный программой объем знаний
Наивысшим авторитетом выступает собственный опыт, сквозь призму которого оцениваются и преподаватель, и рекомендуемая литература, и новая информация	Априорным авторитетом в обучении выступают учителя и рекомендуемая литература
Учебная программа в процессе обучения может сокращаться, расширяться, изменяться в зависимости от объективных (например, поступление новой информации извне) и субъективных (изменение потребностей, интересов, возможностей слушателей) причин	Учебная программа в процессе обучения не меняется

Окончание табл.

Взрослый учащийся	Учащиеся дети, молодежь
Эффективность обучения и усвоения учебной информации повышается путем сочетания вертикального ее потока (от преподавателя к учащемуся) с горизонтальным (широкий обмен мнениями в ходе дискуссий с другими учащимися)	Основной поток учебной информации протекает по вертикальному направлению
Обратная связь реализуется развитием учебной активности на занятиях	Обратная связь реализуется путем текущего (опрос, оценки) или поэтапного (контрольные, зачеты, экзамены) контроля

Источник: [Махлин, 2000].

Аспект 2. Самоорганизация (самоменеджмент) преподавателя. Уважение преподавателя к аудитории, с точки зрения слушателей, проявляется как в его адекватной содержательной подготовке к занятию, так и в управлении временем отдельного занятия и курса в целом. Слушатели заинтересованы в полноценном использовании учебных часов для получения знаний и решения содержательных задач. Своевременное начало и окончание занятий, по мнению участников наших «взрослых» программ, характерно для тех преподавателей, кто воспринимает слушателей как партнеров по учебному процессу и дорожит их временем. Также работа с временным ресурсом показывает способность преподавателя управлять ресурсами, что косвенно указывает на управленческую компетентность преподавателя. Наиболее высокие оценки по степени организованности получили на программе МВА те преподаватели, которые информировали слушателей о сценарии курса и конкретного занятия. Вследствие этого участники учебного процесса легко настраивались на групповую работу или на разбор кейса. У взрослых людей сильна потребность в самостоятельном планировании учебного процесса, что часто преподаватель считает только собственной прерогативой. Различные ожидания преподавателя и слушателя по поводу использования учебного времени, будучи не декларированными, порождают конфликтные ситуации в аудитории и неудовлетворенность слушателей по окончании курса. Крайне негативно воспринимается заявление преподавателя о том, что он не успел рассказать все, что запланировано в программе. Это часто провоцирует рост неудовлетворенности слушателей организацией процесса обучения. При всем уважении к творческой составляющей профессии преподавателя, слушатели-бизнесмены, ориентированные на покупку образовательной услуги и желающие получить ее целостно, ощу-

щают себя обманутыми и низко оценивают организацию процесса обучения в целом.

Аспект 3. Установление, поддержание и развитие контакта с аудиторией. Контакт с аудиторией необходим для достижения собственно учебных задач. Он базируется на способности преподавателя презентовать информацию, организовать ее обсуждение, включая ответы на вопросы, предложить различные методы закрепления информации. Эти виды деятельности предполагают умение преподавателя выполнять функции презентатора, фасилитатора, медиатора, модератора процесса общения.

В первую очередь представляется необходимым обсудить технологии презентаций, используемые преподавателями. В учебном плане программы МВА есть обязательный для всех слушателей тренинг по технологиям презентации, на котором они учатся презентовать свои компании, продукт, себя и т. д. После занятий по этому курсу многие слушатели программы МВА интересуются тем, предусмотрен ли такой курс для преподавателей. Среди наиболее неэффективных методов информирования слушатели называют неструктурированное многоговoreние, неясность цели, отсутствие контакта с аудиторией в момент информирования и т. п. В то время как основными принципами эффективных технологий презентации специалисты считают адекватную аудитории и желаемому результату цель (научение) выступления, структурированность информации, соотнесение знакомой и незнакомой информации в определенной пропорции для усвояемости материала, наглядность (иллюстративность). Причем наглядность материала может реализовываться как на уровне технического обеспечения занятий (проектор, слайды, флип-чарт и т. п.), так и посредством работы с образами в речи (примеры, метафоры и т. п.). Психологи уточняют, что идеальный процент новой информации на фоне знакомой для лучшего усвоения составляет 30%. Преподаватель, презентующий совершенно новый материал для аудитории, может столкнуться с активным или пассивным сопротивлением слушателей в процессе восприятия большого объема трудно усваиваемой информации: люди начинают прерывать преподавателя, задавая многочисленные уточняющие вопросы, стараясь понять, к какой структуре собственного опыта может быть отнесен данный материал, либо открыто заявляют о том, что этот материал им не нужен, не интересен, он не ориентирован на них как на целевую группу («Это подходит для наших функциональных специалистов, но не годится для нас — топ-менеджеров компаний»), или вовсе занимают отвлеченными делами на занятиях.

Профессиональный преподаватель в ходе своей деятельности обязан учитывать, что слушание — сложный вид речевой деятельности, связанный со слуховым восприятием звучащей речи. Этот процесс складывается из двух основных этапов: 1) первичный анализ звукового сигнала и его «механиче-

ская» обработка; 2) смысловая интерпретация. На втором этапе происходит лингвистический анализ поступившего сообщения и расшифровка его смысла, т. е. понимание. Для реализации второго этапа слушания необходима внутренняя работа по переводу сообщения в знакомые образы и символы, конструкции имеющегося опыта. Отсутствие условий для постоянной волевой концентрации на звучащей речи (а спонтанный интерес, на котором базируется естественная концентрация на предмете, присутствует далеко не всегда) приводит к накоплению непонимания, вызывает быструю усталость и негативные эмоции. Экспериментально установлено, что даже в неофициальных беседах слушатель усваивает в среднем не более 60–70% того, что говорит собеседник, процент усвоения материала в лекционном режиме снижается до 20–40% [Бландел, 2000]. При этом аудитория слушает лучше тогда, когда она свободна от эмоционального дискомфорта. Необходимо отметить, что структурированный материал с четкими обозначениями границ (разделов, тезисов, тем) легче слушается, понимается и запоминается. Многие слушатели указывают на отсутствие структуры информирования как на один из основных критериев снижения своей удовлетворенности конкретным курсом.

Другой важной стороной установления контакта с аудиторией для реализаций учебных целей является организация интерактивной учебной деятельности в аудитории. Взрослый слушатель настаивает на интерактивности занятий, осознавая значение активности для усвоения учебного материала. Преподаватель, часто движимый благородной задачей «успеть изложить побольше материала», снижает процент внутригрупповой организованной работы, считая, что вполне хватает спонтанно возникающих дискуссий. На наш взгляд, формирование сценария учебного процесса и планирование разных видов деятельности не только позволяют преподавателю эффективно управлять учебным процессом, но и работают на решение проблем дисциплины и взаимных помех в аудитории, а также реализуют функцию усвоения учебного материала. В качестве интерактивного формата обучения может выступать групповая аналитическая работа над проблемными вопросами, по изучению кейсов, по организационной диагностике, а также работа, предполагающая применение того или иного управленческого инструментария, с использованием докладов и оппонирования, перекрестных презентаций, мозгового штурма и других методов активного взаимодействия. Подчеркнем, что слушатели ждут обратной связи от преподавателя по результатам своей групповой работы или презентаций, обращаясь здесь прежде всего к экспертной роли преподавателя. Таким образом, преподаватель, с одной стороны, выступает в качестве фасилитатора, медиатора и модератора обсуждения, с другой — как эксперт в определенной области знаний.

Фасилитатор помогает обучающимся услышать и понять друг друга во время дискуссии, облегчая процесс взаимодействия. Он должен уметь

структурировать процесс общения, перефразировать идеи участников дискуссии для их лучшего понимания и обсуждения, управлять процедурой взаимодействия, вовремя подводить основные выводы по дискуссии или групповой работе.

Роль модератора инициативна и направлена на развитие активности участников учебного процесса. Он должен уметь сформулировать задачу для обсуждения в проблемной форме, что вызывает интерес слушателей и желание ее обсуждать. Модератор выявляет и формулирует противоречия в идеях и предложениях слушателей для активизации дискуссии, выступая в роли «двигателя» содержательного взаимодействия.

Медиация, или посредничество, может быть востребована в качестве умения преподавателя организовывать такие формы занятий, как «доклад — оппонирование», где одна часть аудитории готовит групповой доклад на определенные темы. Модератор заранее знакомит другую часть слушателей с этим докладом для оппонирования на процедуре защиты доклада. Преподаватель как медиатор, не вынося в процессе защиты и оппонирования собственного экспертного мнения по поводу обсуждаемых вопросов, регулирует взаимодействие участников в качестве посредника.

Фасилитаторская роль преподавателя на программах обучения для взрослых людей заслуживает отдельного упоминания. Специалисты по образованию и обучению бизнесменов и топ-менеджеров, в частности Г. Минцберг [Gosling, Mintzberg, 2004, p. 19–22], напоминают, что основная фигура в аудитории, где учат менеджеров, это — слушатель, а преподаватель должен играть роль не «гуру», а фасилитатора дискуссии. Обучение, по Минцбергу, есть процесс самообучения менеджера, а не процесс усвоения чужой мудрости, поэтому опытный преподаватель стимулирует сравнение теории и реального опыта слушателей. Хорошая программа для руководителей имитирует реальность и предполагает обязательную интерактивность учебного процесса. Самый современный и ценный управленческий опыт может быть еще неизвестен преподавателям, но не исключено, что он уже применяется топ-менеджерами компаний. Поэтому формат программ для руководителей организаций предполагает помощь преподавателя слушателям в ходе обмена опытом на базе сформированной общей терминологии и методологического инструментария. Минцберг упоминает о том, что неслучайно девиз программ бизнес-школы Wharton таков — «Обогащение через обмен» («Enrichment through sharing»).

Специалистам по тренингам хорошо знаком принцип создания тренинговых программ: «Услышу и забуду. Увижу и запомню. Сделаю и пойму». Этот принцип диктует организацию усвоения материала по цепочке «информирование (презентация) — демонстрация — действие». Так, слушателям программы МВА предоставляется информация о модели жизнен-

ного цикла организации Л. Грейнера (информирование), далее — осуществляется разбор применения данной модели к практике работы конкретной организации (пример, формирующий наглядность материала). Затем обучающиеся самостоятельно в режиме групповой работы проводят анализ развития своих организаций с использованием данной модели, делают презентацию в аудитории и отвечают на вопросы преподавателя и членов группы (действие по закреплению материала).

В том случае, когда учебный материал связан с темой, знакомой для слушателей, может быть использована другая цепочка формирования знания и умения: «групповая работа по рефлексии опыта и создание модели — действие — обратная связь от преподавателя и группы — информирование закрепляющего характера». Так, на курсе «Лидерство» слушатели начинают с групповой аналитической работы на тему «Лидер и менеджер в организации: сходство и различие в целях и инструментах», осознавая и представляя свой собственный менеджерский и лидерский опыт, создавая системы описания лидерских и менеджерских компетенций (групповая работа по рефлексии опыта и создание модели), на основании разработанной ими концепции или модели участвуют в управленческой деловой игре по отбору лидеров на стратегически важные позиции в компании либо просто презентуют свою модель в аудитории для ее апробации путем сравнения с опытом других участников группы (действие). Преподаватель и другие слушатели программы делятся своими впечатлениями по поводу модели, разработанной группой (обратная связь). Завершая занятие, преподаватель предоставляет группе информацию о существующих в теории моделях и концепциях лидерства. Автором данной статьи неоднократно отмечался рост интереса к концепциям лидерства в группе, которая предварительно прошла через групповую работу и рефлексию собственного опыта, по сравнению с теми группами, где преподавателем сразу предлагалась теория для обсуждения.

Аспект 4. Учебные материалы. Регламент, посвященный проведению занятий на программах дополнительного профессионального образования факультета менеджмента СПбГУ, диктует преподавателям обязательность выполнения некоторых требований, например, включения в компендиум списка литературы, программы курса, англо-русского терминологического словаря, перечня ожидаемых результатов обучения и пр., но не содержание материалов.

Опрос слушателей показывает, что абсолютно совпадающее содержание компендиума, слайдов (мультимедийные презентации) и речи преподавателя приводит к перенасыщению информацией по двум визуальным и одному аудиальному каналу и создает впечатление информационной перегруженности и — нередко — того, что «преподаватель просто читает слайды». В то же время компендиум, слайды и речь преподавателя, содержащие разные тек-

сты, вызывают неудовлетворенность, связанную с тем, что рассказывается о том, чего нет в компендиуме и что, следовательно, не сохранится в письменном виде. Таким образом, необходимо оптимальное сочетание информационной насыщенности слайдов и выбора содержания для устного обсуждения в аудитории, что требует отдельной подготовки перед занятием.

Анализ мультимедийных презентаций, сделанных для программ ДПО, показывает, что многие преподаватели используют так называемый информационный тип слайдов, для которых характерно перечисление фактов, описание теорий, этапов развития какого-либо процесса, перечня каких-либо аспектов, функций и пр. Таким образом, обучающие смотрят на текстовый слайд и заслушивают рассказ преподавателя, получая одинаковую информацию по визуальному и аудиальному каналам, что часто и напоминает зачитывание слайда, особенно если преподаватель не имеет визуального контакта с аудиторией, а сосредоточен на слайдах. По мнению наших слушателей, наиболее подходит для восприятия и понимания логики изложения курса сочетание просмотра информационных слайдов с комментариями преподавателя по поводу написанных тезисов и приведения примеров либо использования слайдов для примеров, графиков, рисунков, или проблемно-ориентированных текстов. Ниже приведены примеры информационного (слайд 1) и проблемно-ориентированного (слайд 2) слайдов, посвященных теме «Организационная культура» (см. рис.). Материалы, сделанные по образцу слайда 1, будут более эффективными в том случае, если в качестве раздаточного материала выдаются распечатанные слайды и отсутствует компендиум, что возможно на ряде краткосрочных программ. Слайд 2 более адекватен для привлечения внимания к вопросу и активизации размышлений на данную тему (с учетом того, что ответ на вопрос содержится в компендиуме).

Почему «культура» является сегодня столь популярной темой?

- Практика: культура может быть более важным фактором в определении организационной эффективности, чем стратегия
- Теория: сдвиг к более «мягкому» подходу, который рассматривает организацию как социально сконструированную систему и исследует символическую природу менеджмента

Слайд 1

Практика и теория менеджмента

- Почему «культура» является сегодня столь популярной темой?



Слайд 2

Рисунок. Информационный и проблемно-ориентированный слайды

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вероятно, с развитием менеджмента в России повысится и уровень требований слушателей к учебным программам бизнес-школ. Менеджеров будет интересовать не столько образование в области управления и экономики, сколько вопросы развития системного и инновационного мышления, обогащения собственного инструментария аналитических моделей, необходимых для принятия управленческих решений, аспекты развития эмоционального интеллекта, способности понимать свое поведение и поведение других людей и компаний. Следовательно, будет востребован преподаватель, не только имеющий высокий уровень осведомленности о предмете, внимательно относящийся к деталям и причинно-следственным связям, применяющий разнообразные вспомогательные средства для активизации занятий, но и чувствующий контекст (бизнес-среды, учебной группы, конкретной ситуации), понимающий, что в зависимости от контекста одни технологии обучения работают и приносят результат, а другие — нет. Для того чтобы преподаватель легко ориентировался в существующем арсенале методов обучения, последний необходимо постоянно пополнять.

В наше время именно знание и креативность выступают источником конкурентных преимуществ людей и компаний. Знание, по мнению современных философов, — это овеществленное «прошлое» мышление [Эпштейн, 2004]. Мышление приобретает форму знания, когда адаптирует себя к определенному предмету. Таким образом, знание предполагает наличие смысла. Смысл возникает исключительно в контексте, без учета контекста не происходит формирования знания в учебном процессе. Г. Константинов [Константинов, 2005] пишет о том, что знание бессмысленно вне контекста. Именно поэтому слушатели учебных программ убедительно просят как можно чаще приводить конкретные примеры для понимания смысла моделей и концепций управления организациями. Обмен опытом на занятиях позволяет формировать многомерное знание. Отсутствие примеров и организации обмена опытом на занятиях убеждает слушателей в некомпетентности преподавателя и снижает репутационный рейтинг бизнес-школы.

Литература

- Бландел Р. Эффективные бизнес-коммуникации. СПб.: Питер, 2000.
- Вербицкий А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход // Новые знания. 2001. № 1 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.znanie.org>
- Гладких И. В. Подготовка учебных кейсов как элемент процесса развития бизнес-образования в России // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. Менеджмент. 2003. Вып. 3. С. 134–137.

- Громкова Т.* Андрагогика: Теория и практика обучения взрослых: Учеб. пособие. М.: Юнити-Дана, 2005.
- Змеев С. И.* Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕРСЭ, 2003.
- Константинов Г. Н.* Личность менеджера в обществе знаний // Материалы международной научно-практической конференции «Личность менеджера в современных условиях». М.: Государственный университет управления, 2005.
- Махлин М.* Особенности взрослых учащихся // Новые знания. 2000. № 4 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.znanie.org>
- Основы андрагогики: Учеб. пособие / Под ред. И. А. Колесниковой.* М.: Академия, 2003.
- Сборник учебных кейсов: Опыт российских компаний (Северо-Западный регион) / Под ред. С. П. Куца.* СПб.: Издат. дом С.-Петербур. ун-та, 2003.
- Стратегическое управление российскими компаниями: Сб. учеб. кейсов / Под ред. И. В. Гладких, В. С. Катькало, С. П. Куца.* СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004.
- Эпштейн М.* Знак пробела: о будущем гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2004.
- Gosling J., Mintzberg H.* The Education of Practicing Managers // Sloan Management Review. 2004. Vol. 45. Summer. N 4. P. 19–22.

Статья поступила в редакцию 28 октября 2005 г.