

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Д. Чанько

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ БИЗНЕС-ДИСЦИПЛИН В ГРУППАХ ТОП-МЕНЕДЖЕРОВ

Статья посвящена проблемам развития методических компетенций преподавателей современных бизнес-школ в части использования разнообразных форм и методов обучения на программах, адресованных топ-менеджерам. Характеризуются общие принципы эффективного обучения, ряд ключевых аспектов обучения взрослых, освещаются понятия динамического знания и динамического обучения, особенности обучающего взаимодействия с профессиональными управленцами. Автором раскрываются некоторые социально-психологические аспекты управления групповой динамикой и закономерности межгруппового взаимодействия, значимые для аудитории топ-менеджеров. Приводятся рекомендации в отношении использования на программах дополнительного бизнес-образования таких методов обучения, как групповая дискуссия, анализ конкретных ситуаций (case study), деловые и ролевые игры, а также акцентируются возможности формата открытого пространства общения (open space).

Ключевые слова: преподавание бизнес-дисциплин, компетенции менеджеров, коммуникативная компетентность, управленческие и коммуникативные навыки, динамическое знание, динамическое обучение, активные методы обучения, групповая динамика.

Наиболее актуальной и важной для современных бизнес-школ задачей является разработка и реализация учебных программ, соответствующих растущим требованиям рынка к их способности развивать компетенции топ-менеджеров. При этом подчеркивается не только роль высших управляющих в достижениях возглавляемых ими компаний, но и серьезное влияние этой профессиональной группы как части национальных элит на развитие экономики, культуры, образования, общества в целом. Подготовка и развитие профессионалов — лидеров, способных

© А. Д. Чанько, 2012

управлять организациями в условиях турбулентных изменений внешней среды, требует как определения того, какие именно знания, умения и навыки необходимы современным руководителям, так и постоянного обновления и уточнения методических принципов, обеспечивающих процесс формирования выявленных компетенций.

Основная цель данной статьи — обобщение социально-психологических методических принципов обучения менеджеров с учетом актуальных изменений требований к компетенциям и индивидуально-личностным характеристикам менеджеров «высшего эшелона». В число задач, решаемых в рамках данной публикации, входит и привлечение внимания коллег — преподавателей российских бизнес-школ — к возможностям повышения педагогической квалификации в части углубленного понимания базовых социально-психологических концепций, описывающих сложные когнитивные, управленческие и коммуникативные процессы, происходящие в учебных аудиториях.

КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ И БИЗНЕС-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В течение последних лет значительно изменились представления о профессионально-значимых качествах, свойствах и способностях успешных управленцев. В настоящий момент перечень компетенций успешных руководителей включает весьма широкий спектр личностных характеристик и свойств, сложных интеллектуальных и коммуникативных навыков, экономических, юридических, психологических и других знаний. Подчеркивается значение не только *hard*, или «жестких» управленческих знаний и навыков (знаний менеджеров в предметных или функциональных областях — компьютерных технологий, бухгалтерского учета, инженерных наук, маркетинга и т. п.), но и *soft* компетенций. К категории последних относят навыки общения, умение организовывать (планировать и реализовывать), контролировать работу подчиненных, делегировать полномочия и проявлять управленческую инициативу.

В качестве основы развития управленческих *hard* и *soft* компетенций в настоящее время особо акцентируется значение поведенческой гибкости, способностей менеджера к множественному видению, интеллектуальному предпринимательству, созданию и трансляции смыслов для всей организации на основании учета многих факторов внешней среды в сложном и быстро меняющемся окружении. Полифункциональность мышления, [Дисмор, 1996; Campbell et al., 1970; Kanungo, Misra, 1992], синергетическое мышление или нелинейный стиль мышления [Das, Teng, 1999; Henry, 2001; Naquin, Holton, 2006] признаются значимой компонентой и основой стратегической компетентности высших управляющих. Очевидно, что эти свойства являются опорой для развития инструментальных компетенций и

в высокой степени сопряжены с процессами коммуникации и обмена знаниями в учебных группах.

Связь способностей к нелинейному или синергетическому мышлению и контекста общения или коммуникации в процессе обучения проявляется в силу существования в учебной группе возможностей не только осознания слушателями собственного стиля интеллектуальной деятельности, но и изучения, апробации и усвоения альтернативных стилей, носителями которых выступают другие участники. В итоге баланс между развитием способностей индивида к «кабинетному» системному анализу широкого бизнес-контекста, видению организации как целого и навыками эффективного обмена знаниями в потоке повседневного общения с партнерами, коллегами и сотрудниками становится важным смысловым акцентом подготовки руководителя.

О возрастающем значении подобного баланса в последнее время много говорят критики современной модели и методик бизнес-образования. В частности, Г. Минцберг, Э. Холл, П. Сенге и другие отмечают важность «опытного осмысления», «обучения действием», когда полученные знания активно апробируются в учебной группе и почти немедленно переносятся слушателями в практическую деятельность. Этот подход предполагает, что большинство учебных заданий отражает актуальную для слушателей проблематику, инициируя самостоятельный анализ деятельности собственных компаний. Разработка новых решений опирается на помощь преподавателей и коллег, выступающих не столько менторами или оппонентами, сколько источниками обратной связи для понимания и освоения других стилей мышления. Названные выше авторы подчеркивают, что искомый баланс часто нарушается в пользу излишне теоретизированной программы, более ориентированной на передачу единственно верного стиля и рецептурных сведений, а не на поиск комплексных адекватных решений и развитие гибкости мышления [Минцберг, 2008].

Указанная проблема обычно дискутируется в отношении западных бизнес-школ. Безусловно, она актуальна и для отечественного бизнес-образования, решающего задачи подготовки российских руководителей. Так, в исследованиях CEE Talent Leadership Study [Nowakowski, Szabo, 2011; Mapping Talent..., 2012] аналитики задавались вопросами, готовы ли российские топ-менеджеры конкурировать со своими западными коллегами и каков потенциал руководителей из Центральной и Восточной Европы в управлении международным бизнесом. По данным этих исследований, «выходцы из стран плановой экономики обладают большим лидерским потенциалом и способны в ближайшем будущем возглавить крупные международные компании не только у себя дома, но и за рубежом». При этом среди минусов российских менеджеров были названы: недостаточное владение со-

временными управленческими навыками и инструментами, авторитарность, нехватка конструктивизма.

Таким образом, развитие у слушателей названных нами выше управленческих компетенций становится особенно значимой задачей именно для российских бизнес-школ. В то же время вопросы о том, как следует развивать нелинейное мышление, поведенческую гибкость и коммуникативную компетентность, остаются редко обсуждаемыми и даже мало изученными в развивающемся отечественном профессиональном сообществе преподавателей бизнес-дисциплин.

Важно обратить внимание на весьма значимую для преподавателей бизнес-школ коллизию или взаимосвязь. По роду своей деятельности они призваны стремиться не только и не столько к передаче суммы специальных знаний, сколько к развитию способностей слушателей свободно оперировать этими знаниями для «создания и трансляции смыслов в организации» [Bazerman, 2002]. Речь идет об осознанном стремлении и к развитию мобильности стилей интеллектуальной деятельности, и к совершенствованию коммуникативных навыков слушателей, обеспечивающих применение изучаемых концепций в профессиональной среде. Это предполагает отказ ведущего от односторонней коммуникации с группой в формате традиционной теоретической лекции и рост способности педагога целесообразно варьировать методы обучения. Подобное изменение стиля проявляется, в первую очередь в повышении интерактивности преподавания.

Безусловно, для использования разнообразных форм диалога или, точнее, полилога в достаточно большой группе опытных профессиональных менеджеров представителю любой бизнес-дисциплины требуется повышать профессиональную квалификацию не только в своей узкой предметной сфере, но и в методике преподавания для взрослых. Профессиональный рост на этой стезе тесно связан с развитием коммуникативной компетентности, управленческих навыков и нелинейного стиля мышления уже не у слушателей, а у самих преподавателей. В современной бизнес-школе ведущие занятия выступают не только и не столько как профильные эксперты. Они воспринимаются слушателями в качестве ролевых моделей, чья манера вести диалог и управлять аудиторией воспринимается слушателями как неотъемлемый и важный компонент профессионального поведения и деловой культуры менеджера.

В связи с этим представляется, что методическая подготовка преподавателей в части овладения принципами обучения взрослых, развития коммуникативной компетентности и расширения спектра используемых интерактивных методов обучения, а также обмен знаниями в профессиональном сообществе — важные и актуальные задачи российских бизнес-школ. К сожалению, соответствующие регулярные курсы повышения квалификации

в силу молодости бизнес-образования как отрасли на данный момент в нашей стране отсутствуют, а профессиональных форумов и методических публикаций отечественных авторов явно недостаточно.

В то же время в числе последних следует выделить ряд методических работ психологов — бизнес-тренеров, нередко являющихся преподавателями soft дисциплин в российских бизнес-школах. Здесь стоит особо отметить множество научно-практических публикаций, посвященных различным аспектам создания и проведения управленческих тренингов (см., напр.: [Макшанов, 1997; Кларин, 2000; Сидоренко, 2003; 2007; Чикер, 2011] и др.). Представители hard дисциплин также вносят вклад в развитие форм и методов образования менеджеров. При этом они концентрируются либо на освещении общих принципов менеджмента в образовании, либо на определении роли собственной учебной дисциплины в образовательной системе и передаче опыта по ее разработке и реализации (см., напр.: [Пономарев, 2002; Широкова, 2003; Чацарина, 2009; Барашков, 2010] и др.). Вкладом в разработку частных методических вопросов преподавания для менеджеров являются и статьи, посвященные применению метода анализа конкретных ситуаций — case study (см., напр.: [Кравченко, 2008; Матусевич, Коровин, 2010] и др.). При этом среди отечественных публикаций последних лет нам не удалось встретить ни комплексных работ, посвященных изложению общих принципов преподавания в современной бизнес-школе, ни методических пособий, раскрывающих возможности использования различных форм и методов обучения в бизнес-аудитории.

Обратим внимание на то, что западные коллеги, работающие в бизнес-школах, не только активно взаимодействуют, объединяясь для обмена опытом в профессиональные международные и национальные ассоциации, но и давно оснащены фундаментальными профильными методическими руководствами. Практически каждый год появляются и новые учебные пособия специально для преподавателей бизнес-дисциплин (см., напр.: [Mendonca, 2002; Whetten, Cameron 2002; Cameron, 2005; Datar, Garvin, Cullen, 2010] и др.). В периодических изданиях также постоянно дискутируются именно вопросы методического обеспечения бизнес-преподавания, причем авторы уделяют внимание самым разнообразным его аспектам (см., напр.: [Whetten, Campbell, 1996; Bigelow et al., 1999; Hylton, 2000; Watson, Temkin, 2000; Effective Learning and Teaching..., 2001; Crowther, Carter, 2002; Carneiro, 2004; Cameron, 2005; Cohen, Musson, Tietze, 2005; Axley, McMahon, 2006; Rajan et al., 2007; Gerhardt, 2007; Teaching and Learning..., 2008; Nelson, Johnson, 2011]). Отметим некоторые из направлений, затрагиваемых зарубежными коллегами в подобных работах.

Значительное место здесь занимают статьи, рассматривающие значение и формы проявления управленческих навыков у преподавателей бизнес-дисциплин. В них рефреном проходит мысль о том, что эксперт

в любой отрасли менеджмента, не умеющий управлять аудиторией — ее вниманием, состоянием, структурой отношений, — не может эффективно преподавать в аудитории руководителей. Большое внимание при этом уделяется индивидуальным коммуникативным стилям, формам взаимодействия педагога и слушателей, менеджменту образования и преподавания. Также обсуждаются вопросы успешной передачи этических принципов, проблемы усвоения слушателями сложных концепций и мыслительных схем в области стратегического менеджмента, способность преподавателя к клиентоориентации — адаптации материала в соответствии с тезаурусом и квалификацией слушателей. В ряде публикаций затрагиваются также темы конкуренции, учета и баланса потребностей корпоративных заказчиков бизнес-образования и академической среды, перспективы и формы кросс-культурного преподавания и т. п. Отметим и то, что во многих лидирующих зарубежных бизнес-школах реализуются на постоянной основе специализированные программы повышения квалификации для бизнес-преподавателей, ориентированные также на развитие международного профессионального сообщества и интернациональных связей.

Таким образом, ведущие бизнес-школы мира уделяют особое внимание постоянному профессиональному развитию преподавателей. Экспертами подчеркивается, что именно в бизнес-образовании, где весь комплекс учебных дисциплин так или иначе тесно связан с управлением группами и организациями, преподаватель призван демонстрировать не только развитые коммуникативные умения, но и блестящие управленческие навыки, а поэтому особенно велика роль его серьезной методической подготовки и постоянного повышения квалификации.

В связи с этим важно определить и представить ряд, с нашей точки зрения, наиболее существенных методических аспектов развития коммуникативной и управленческой компетентности слушателей и преподавателей. При этом мы постараемся акцентировать специфику применения рассматриваемых концепций и общих методических принципов именно в аудитории программ дополнительного образования бизнес-школы (executive education), а также обсудим возможности повышения эффективности и расширения диапазона применяемых здесь методов обучения.

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Для начала охарактеризуем некоторые базовые теоретические постулаты, важные для понимания и управления процессами передачи знаний и формирования коммуникативных, интеллектуальных и управленческих навыков у слушателей бизнес-школ. Таких постулатов несколько.

Во-первых, несмотря на всю очевидность содержания понятия «навык» и высокую частоту его использования в лексиконе преподавателей, еще раз

уточним, что навык — это действие, сформированное путем повторения и доведения до автоматизма. Всякий новый навык первоначально протекает как некоторое самостоятельное, развернутое и сознательное действие, а затем в результате многократных повторений может осуществляться уже как автоматически выполняемый компонент действия.

Каково своеобразие процесса формирования навыков у взрослых и успешных профессионалов? Например, к категории коммуникативных относят навыки выбора лучших каналов связи для определенной цели, представление информации в соответствующей форме для целевой аудитории, а также способность понимать сообщения от партнеров по общению. Можно ли сказать, что в учебные классы приходят топ-менеджеры, не умеющие это делать? То же самое касается управленческих навыков — у каждого практика в сфере менеджмента существует свой набор доведенных до автоматизма действий, связанных с управлением компанией. И в общении, и в управлении компанией именно эти действия, основанные на индивидуальном стиле мышления, обеспечивают менеджеру успех, хотя, возможно, и не такой значительный, как в случае, если бы они были действиями иного рода.

Очевидно, что для успешных профессионалов, каковыми являются слушатели программ переподготовки, требуется осознание ранее стихийно сложившихся стереотипных действий, а затем — коррекция имеющихся навыков и последующее их усложнение и развитие, но никак не формирование сложных навыков «с нуля». Особенность работы преподавателя в такой аудитории заключается в том, что в ней должны происходить и, как правило, происходят совместный со слушателями поиск, определение более или менее сложных ранее сложившихся автоматизмов и выявление их индивидуальных вариаций. Как отмечалось, для менеджеров особенно важны изучение, понимание и освоение новых стилей, приобретение альтернативных навыков при сохранении существующих для их последующего произвольного целесообразного варьирования. Речь идет не о замене старых навыков — новыми, а скорее о расширении их палитры.

Такая коррекция обычно оказывается довольно сложным и медленным процессом выявления, осознания, «доучивания» и «переучивания», так как большинство ранее закрепившихся наборов действий формировалось у успешного управленца, как правило, без достаточного осознания. При этом они были так быстро, часто и полно востребованы в повседневной практике, что привычным стал и сам отказ от поиска иных, более эффективных решений по принципу: «Раз это работало раньше, будет работать и впредь». Усвоение же новых и сложных концепций и на этой основе обучение более сложным действиям с признанием ограниченной целесообразности ранее закрепленных навыков оказывается еще более трудоемким процессом.

Во-вторых, необходимо напомнить о существовании так называемой кривой эффективности обучения, описанной психологами при изучении динамики формирования новых навыков (рисунок).

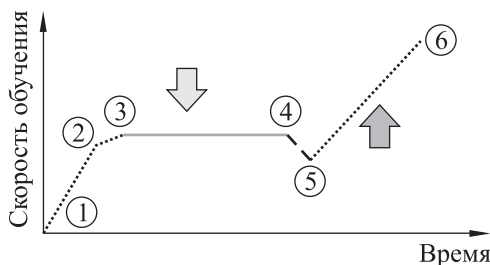


Рисунок. Динамика формирования нового навыка

Если в начале обучения можно наблюдать достаточно заметный прогресс, когда обучаемый довольно быстро осваивает начальные шаги (этап 1–2), то постепенно скорость обучения снижается (этап 2–3), а затем и вовсе остается на одном уровне (этап 3–4). В этот период, обычно называемый «плато», и обучающий и ученик могут испытывать довольно сильную фрустрацию — все попытки продвинуться дальше оказываются или, точнее, кажутся неэффективными. Правильных действий вообще не наблюдается, неправильные же повторяются раз за разом. Обучаемый, словно потеряв гибкость и восприимчивость, упорно не видит очевидных лишь со стороны возможностей как-то модифицировать ранее освоенные подходы к решению. Иногда даже заметен регресс (этап 4–5) — теряется и способность воспроизводить то, что только что казалось уже усвоенным. Очевидно, что только мужество, терпение, гибкость и профессионализм, т. е. понимание сути происходящего, и настойчивое продолжение разнообразных попыток с обеих сторон помогают дождаться прорывного этапа (этап 6).

На основании этой модели можно сделать ряд важных общих методических выводов:

- ♦ коммуникативные навыки и методический инструментарий обучающего (преподавателя) должны обеспечивать обратную связь и адресную поддержку усилий учащегося. Каждый из описанных пяти этапов требует особого подхода и поддержки разного рода или разных форм представления новой информации и методов организации учебного процесса. Стил, формы и методы как постановки учебных задач и заданий, так и обратной связи об успешности/неуспешности действий ученика, оставаясь неизменно целесообразными, могут и должны варьироваться достаточно широко;

- ♦ необходимо понимать, что протяженность наиболее психологически сложного для учащегося этапа «плато», когда действия ошибочны и нерезультативны, но повторяются раз за разом без решительных изменений, индивидуальна и зависит от ряда факторов. Среди них фактор новизны — насколько серьезно отличается ранее освоенное действие от вновь вырабатываемого, фактор овладения навыками и знаниями предшествующего уровня сложности, индивидуальные характеристики обучаемости и фактор мотивации — способность продолжать действовать, несмотря на предшествующие неудачи;
- ♦ фактор гибкости или вариабельности поведения как динамической характеристики процесса в равной степени значим и для ученика, и для учителя. Обучающий, повинаясь тем же психофизиологическим законам, также зачастую проявляет поведенческую ригидность и упорствует в применении одного и того же стиля, формы и метода передачи знаний и, таким образом, оказывается пленником собственного «плато», блокирующего переход к новым для себя обучающим действиям;
- ♦ при работе в группе ведущий призван не только замечать индивидуальные различия участников, но и оказывать поддержку носителям разных стилей мышления и поведения, а также по возможности инициировать и поддерживать обмен знаниями между ними, подчеркивая возможности решения поставленной задачи разными способами и помогая участникам обмениваться знаниями — осознавать и вербализовать логику собственного мыслительного поиска.

В-третьих, важно подчеркнуть, что стилистика взаимодействия обучающего и обучаемых в русле равноправного исследовательского диалога предопределяется пониманием профессиональной задачи преподавателя бизнес-дисциплин как задачи формирования у учащихся «динамических знаний». Уточним, что понятие «динамические знания», активно используемое в методологии тренинга [Фопель, 2010] рассматривается наряду с понятиями «поверхностные» и «технические знания».

К категории «динамических» К. Фопель относит знания, в получении которых обучаемый играет решающую роль, проявляет инициативу и способен совершать самостоятельные усилия для углубления своего понимания проблемы и изучения нового. Получение такого рода знаний доставляет удовольствие, порождает желание передать его другим, позволяет экспериментировать. Этот тип знаний знаком каждому по собственному опыту. Если мы интересуемся определенной областью знаний, то совершенно самостоятельно изучаем профессиональный лексикон, вникаем в мельчайшие детали и используем любую возможность задать новые

вопросы или совершенствовать наши действия на практике. Безусловно, и поверхностные, и технические знания необходимы, но именно динамическое знание «становится частью нашей профессиональной личности, мы гордимся им и прилагаем все усилия, чтобы его расширить. В этом случае нет проблем с мотивацией, нам просто нравится учиться» [Фопель, 2010, с. 29].

Важно обратить внимание на взаимосвязь понятий «динамическое знание» и «динамическое обучение» [Дилц, Эпстайн, 2001], предложенных почти одновременно и независимо друг от друга. Последняя дефиниция также подразумевает использование энергии индивидуального стиля, мотива и группового взаимодействия. Автор термина «динамическое обучение» Р. Дилц так характеризует его особенности: «Динамическое обучение — это процесс обучения через опыт. Приемы и упражнения динамического обучения включают обучение на собственном опыте с привлечением различных методик мышления. В частности, динамическое обучение особый упор делает на том, „как“ учить и учиться в противоположность содержанию или „чему“ учить, а также на том, чтобы процесс обучения доставлял радость обучаемому» [Дилц, Эпстайн, 2001, с. 10–11].

Таким образом, динамическое обучение является формой передачи динамических знаний. Р. Дилц и Т. Эпстайн подчеркивают: «Для процесса динамического обучения ключевым фактором являются отношения между людьми. Отсюда — основной упор на обучение в группе и групповое наставничество. Методы динамического обучения сильно отличаются от привычного сидения за партой с аккуратно сложенными руками и взглядом, устремленным на доску» [Дилц, Эпстайн, 2001, с. 10–11]. Учащиеся вовлекаются в диалоги, стимулирующие каждого из них не только к осознанию своих личных способов и стратегий понимания и усвоения новых знаний, но и к передаче собственного стиля интеллектуальной деятельности коллегам по группе, обмену знаниями и взаимному обучению.

Представляется также, что для специалистов может показаться любопытным и соотнесение рассмотренных понятий с концепцией динамических способностей фирмы [Teese, Pisano, Shuen, 1997]. По мнению авторов концепции, именно эта категория способностей, определяемых как способность к изменениям, позволяет компании инициативно искать перспективные возможности и формировать новые компетенции для их реализации. Умение преподавателей методически обеспечивать процесс динамического обучения, т. е. инициировать обмен знаниями между опытными управленцами, и далее «создавать, интегрировать и реконфигурировать имеющиеся (в группе. — А. Ч.) информационные ресурсы и скрытые знания» [Teese, Pisano, Shuen, 1997], как нам кажется, вполне может рассматриваться как значимый компонент динамических

способностей учебной группы, программы и в целом — бизнес-школы как организации.

Еще одним важным теоретическим постулатом образования взрослых является логика построения учебного процесса: от «неосознанной некомпетентности» слушателей («я не знаю, что именно я не знаю») к «осознанной некомпетентности» («вот то, что мне следует узнать»), далее — путем получения новых знаний и изучения действий — к «осознанной компетентности», связанной с усвоением и формированием новых знаний и навыков, и к последующему закреплению обновленных навыков, т. е. к «неосознанной компетентности» [Dilts, 1983]. Эта последовательность обеспечивается ведущими с помощью как выстраивания содержательных переходов при рассмотрении разных тем учебного курса, так и грамотной организации взаимодействия учащихся в группе.

Нетрудно заметить, что все рассмотренные нами методические принципы формирования новых знаний и навыков предполагают активную работу преподавателя с группой. Динамическое обучение в группе и уверенное варьирование преподавателем форм поддержки для каждого из слушателей возможны только при учете взаимовлияния участников, особенностей учебной группы, как целого и использовании закономерностей групповой динамики.

ГРУППОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Обмен впечатлениями между преподавателями, работающими с одной и той же группой в рамках разных предметов, как правило, включает те или иные характеристики группы как целого: «Они очень открытые», «Очень вежливая группа» и т. п. Справедливость подобных отзывов подтверждается социально-психологическими исследованиями — действительно, каждая группа уникальна и имеет «свое лицо». Не всегда это «лицо» направлено на преподавателя и открыто обучению, что определяется сложным сочетанием индивидуальных, межличностных, групповых, межгрупповых и организационных факторов.

Учет каких законов жизнедеятельности группы как целого и соблюдение каких принципов может способствовать повышению эффективности обучения? Что позволяет преподавателям, работающим с одной группой, но в разное время и в разных предметных контекстах, быть эффективными в преподавании собственных дисциплин и «междисциплинарно» объединять усилия по повышению эффективности учебного процесса в целом? Рассмотрим ряд наиболее значимых моментов, относящихся к методическим основам преподавания в группах.

Закономерные изменения продуктивности взаимодействия в группе и пять этапов групповой динамики, впервые описанные американским исследователем

дователем Б. Такменом, — довольно широко известная сегодня социально-психологическая концепция (подр. см.: [Чанько, 2011, с. 55–59]). Кратко остановимся на вопросе о том, в чем заключается логика процессов развития группы как целого, приведя описание закономерностей каждой стадии группового развития в таблице.

Таблица

Характеристика основных этапов развития группы

Этап	Особенности поведения участников группы
Формирование (Forming). Ориентация и зависимость	Группа довольно спокойна, зависима и легко управляема. Каждый исподволь оценивает условия, задачи, способности и позиции новых партнеров. Значимые вопросы для участников: «Что от меня ожидают?», «Что мне предстоит делать?», «Каковы правила?». Участники формируют свои первые впечатление о коллегах. Активные дискуссии практически невозможны, проявляются только самые доминантные и тревожные участники. Продуктивность работы низкая
«Бурление» (Storming). Этап турнирных боев	Нарушение единства — внутренний конфликт. В обсуждениях наиболее активные участники все настойчивее пытаются продвигать свои идеи, стремясь как можно быстрее задать тон и направление работы. Эта энергия будит скрытое сопротивление остальных, и оно постепенно становится все более явным. И агрессия и апатия со стороны ведущего могут усиливать сопротивление и агрессию группы. Продуктивность работы и сплоченность очень низки. Задаются основы для формирования групповых норм. Проявляются ценностные ориентиры
Нормирование (Norming). Стабилизация	Группа постепенно вырабатывает основные правила (нормы), регулирующие совместную работу. Возникает чувство «мы», доминирует стремление к устранению противоречий и конфликтов. Продуктивность работы постепенно повышается. Установившиеся нормы во многом определяют возможности раскрытия потенциала группы
Функционирование (Performing)	Группа поглощена совместной работой, вклад каждого принят и ценен для группы, участники сотрудничают с партнерами, обретенными в процессе дискуссий. Конфликты направляются в конструктивное русло, а проблемы, связанные с работой, решаются творчески. Продолжительность этапа определяется сложностью и новизной задачи, работоспособностью участников и т. п. Как и предыдущие этапы, эта фаза не бесконечна: постепенно энергия сотрудничества истощается, участники все больше нуждаются в отдыхе
Роспуск, реформирование (Adjourn, Reforming)	Группа расстается. Участники, особенно удовлетворенные результатами совместных усилий и атмосферой в группе, стремятся продолжить общение. Если сотрудничество было неуспешным и носило скорее формальный характер, то группа расстается быстро и легко. Иногда эта легкость означает полное нежелание сотрудничать вновь из-за предшествовавших неразрешенных конфликтов

Без сомнения, описанная динамика группового развития хорошо знакома многим преподавателям как в теории, так и на практике. Но использование этих знаний предполагает конкретные действия со стороны организатора группы, выбор которых для многих чаще всего оказывается интуитивным. Для того чтобы представить спектр таких действий, обратим внимание, во-первых, на характеристики группы, которые может учитывать организатор, а во-вторых, на циклический и системный характер групподинамических процессов.

Если речь идет о характеристиках группы как целого, то выделяют объективные и субъективные параметры. К первым относят численность, социально-демографические характеристики состава участников, время существования группы, цели ее создания, наличие формализованного статуса группы. Ко вторым — сложные социально-психологические характеристики, определяемые личностными свойствами участников и их комбинацией. К этой категории принадлежат такие трудно считываемые параметры, как уровень групповой сплоченности, групповые нормы и неформальная структура. Воздействуя на характеристики обеих категорий, управляющий меняет групповой контекст и может существенно замедлять или ускорять переход группы от одного этапа развития к другому. Поясним это сначала применительно к каждой из названных субъективных характеристик.

Неформальная структура группы, так же, как и групповая динамика, — хорошо знакомое понятие для широкого круга профессионалов бизнес-образования, соотносимое с дружескими взаимоотношениями, не определяемыми официальными регламентами. Понимая, что важность учета сложившихся межличностных отношений в учебной группе ни у кого не вызывает сомнений, подчеркнем особо значимый, на наш взгляд, аспект. При управлении группой менеджеров оказывается равно информативным и полезным анализ и ролевого, и статусного измерений ее неформальной структуры.

Каждому индивиду в группе свойственно то или иное ролевое поведение, вариации которого весьма разнообразны и с трудом подчиняются обобщению и классификации. Неслучайно поэтому Р. М. Белбин, автор одной из самых известных моделей ролевого дизайна в группах топ-менеджеров, начав с описания восьми ролевых паттернов, в последних своих работах рассматривает их уже девять и даже десять [Белбин, 2007]. Отметим вслед за ним, что для успешного решения сложных управленческих задач группе нужны носители разных ролей.

Однако в учебной группе топ-менеджеров часто можно встретить одновременно нескольких более и менее сильных исполнителей одних и тех же ролей, конкурирующих друг с другом, а также отсутствие хоть каких-то

претендентов на исполнение других. Далее Белбин, как и другие авторы, отмечает, что не всегда и не всякая группа способна осознать имеющийся в ней ролевой дефицит или признать и поддержать игроков, исполняющих внешне не престижные или «оппозиционные» роли. Также не все участники, особенно привыкшие к своему высокому положению в собственных компаниях, готовы к тому, чтобы уступить «свою» привычную роль более сильному ее исполнителю.

Из этого следует, что, несмотря на значение ролевого разнообразия для успешной работы, внутренняя конкуренция и степень взаимного притяжения и отторжения участников в разных ситуациях различаются довольно сильно. И в этом случае мы говорим уже не только о групповых ролях, но и о разных неформальных статусах. Классифицируя последние по степени популярности участников в группе, выделяют статусы отвергаемых, изолированных, предпочитаемых и звезд.

Далее вполне очевидный закон развития микросоциума. Какой бы однородной или гетерогенной по своему социально-демографическому составу ни была группа, в ее неформальной структуре на каждый определенный момент времени всегда будут и изолированные, и отвергаемые, и предпочитаемые участники, и звезды. Группа, в которой собираются высшие управляющие, не исключение. При этом для многих топ-менеджеров контраст ситуации в учебной группе с рабочей средой, где они уже имеют авторитет, усиленный формальным статусом, может оказаться весьма драматичным. Привычные для большинства успешных управленцев статусы звезд и предпочитаемых при условии их обретения и в новой группе обеспечивают их владельцам психологический комфорт. Именно такие лидеры оказываются более открытыми для дискуссий и взаимного обучения. Изолированные и отвергаемые в новой группе, не привыкшие к такому положению и не получающие достаточной поддержки от коллег, могут в большей степени концентрироваться на задачах построения взаимоотношений с окружающими, чем собственно на освоении содержания курса.

Отсюда вытекает очевидная задача организатора групповой работы в учебной аудитории: построить ее так, чтобы и более сильные, и более слабые носители любых ролей получили возможность признания со стороны коллег. Это, в свою очередь, влечет за собой необходимость варьировать размер и состав подгрупп при решении учебных задач таким образом, чтобы у каждого слушателя была возможность оказаться услышанным и признанным, значимым для выполнения группой того или иного задания. Соответственно, принципы разбиения на подгруппы должны быть разнообразными — от принципа случайности и пространственной близости при рассадке в аудитории до группирования по отраслям бизнеса, возрасту и размеру компаний, стажу управленческой деятельности, полу,

возрасту, первому образованию, числу задаваемых преподавателю вопросов и т. п.

Подобная «клиентоориентация» при организации учебного процесса в группе predetermined логикой интерактивного диалога и динамического обучения. Можно отметить, что она частично противоречит жестким нелицеприятным рейтинговым системам оценивания, принятым в большинстве бизнес-школ и стимулирующим конкуренцию между слушателями. В связи с этим хочется подчеркнуть, что такое противоречие полностью перекликается с известным управленческим принципом: «Жестко по делу, мягко — в отношении к личности». Сочетание мягкого подхода в процессе обучения и жесткого при оценивании успешности его прохождения создает, на наш взгляд, ту степень конструктивного напряжения, которая свойственна действительно творческой обстановке.

С анализом ролевой и статусной составляющих неформальной структуры тесно связано и управление уровнем групповой сплоченности. Экспериментально доказано, что высокосплоченные группы при прочих равных условиях более успешны в обучении. Однако важную роль играет то, в каком именно аспекте жизнедеятельности сплоченность данной конкретной группы проявляется наиболее ярко.

Выделяют три основных аспекта развития сплоченности: психофизиологическая совместимость, целевое и ценностно-ориентационное единство. Группы с большим числом совместимых участников чаще характеризуются наблюдателями извне, как особо дружные, теплые, открытые, но иногда слишком легкомысленные и сильно ориентированные на поддержание теплой атмосферы. Ценностное единство обычно позволяет окружающим говорить о выраженной профессиональной направленности или гражданской позиции группы либо об общегрупповых увлечениях тем или иным предметом (не обязательно учебным). Целевое единство, как правило, выражается через появление совместных внешкольных бизнес-проектов участников, высокую успешность и продуктивность при выполнении групповых заданий. В то же время реализуемые проекты не всегда подразумевают объединение всей группы и могут осуществляться в подгруппах, изолированных одна от другой или даже конфликтующих друг с другом.

Очевидно, что образ идеальной группы нередко описывается как гармоничное сочетание всех этих граней в одном микросообществе. Однако в реальности какая-то из них всегда превалирует. В практике преподавания это влечет за собой необходимость поддерживающих и корректирующих воздействий со стороны менеджера групповых процессов. Как избыточная, так и недостаточная эмоциональная сплоченность может оказаться существенным барьером для развития группы. Это же касается двух других обозначенных нами ее аспектов. Способность преподавателя сознательно

направлять усилия на развитие или ослабление сплоченности группы в каждом из названных ракурсов определяется его умением диагностировать состояние группы и пониманием возможностей целенаправленного изменения ее социально-психологических параметров.

Если в отношении психофизиологической совместимости возможности управленческого воздействия исчерпываются подбором участников в микрогруппы с учетом их личных предпочтений, то два других аспекта допускают более широкую его вариативность. В частности, для развития сплоченности в целевом аспекте желательны шаги, делающие более очевидными для других участников созвучность и общность их индивидуальных целей обучения, возможности последующего сотрудничества за пределами бизнес-школы, экспертную силу того или иного слушателя. Это достигается посредством направленного выбора критериев разбиения на подгруппы и варьирования состава подгрупп при выполнении групповых заданий, а также адресного подбора учебных заданий и т. п.

Развитие ценностного единства группы осуществляется за счет влияния как «надуровневых» инструментов (путем продвижения корпоративных ценностей бизнес-школы, сообщества ее выпускников и т. п.), так и акцентирования тех или иных этических аспектов бизнеса и менеджмента не только в рамках специализированного курса, но и в контексте иных предметов и внешкольной, досуговой работы. При этом очень важен точный выбор методов продвижения и акцентирования этих вопросов, и здесь, безусловно, должны превалировать дискуссионные формы, поскольку их большая эффективность в пропаганде идей давно доказана эмпирически.

И, наконец, третья групповая характеристика — групповые нормы. Что будет признано в качестве «правильного» или «идеального» поведения в процессе обучения именно данной группы? Безусловно, способность не только преподавателей, но и всех прочих сотрудников бизнес-школы, причастных к работе со слушателями, к внятной артикуляции и непреложному соблюдению общих правил обучения на соответствующих программах следует считать мощным фактором влияния. Профессиональные менеджеры в целом ориентированы на соблюдение дисциплинарных требований, но для многих из них оказывается неожиданностью неизбежность выполнения именно ими таких простых принципов, как обязательная посещаемость занятий, сдача домашних заданий в срок и запрет на пользование мобильными телефонами или гаджетами во время занятий.

Российская деловая культура, как известно, отличается партикуляризмом, или стремлением к учету особых обстоятельств для особых групп при оценивании и принятии решений в обход, казалось бы, общих для всех правил и законов. Это способствует тому, что отечественные руководители, посещающая бизнес-школу, внутренне рассчитывают на некое снисхождение: «Ведь

все понимают, что такое бизнес!» или «Каждому ясно, что я должен быть там! Я же все-таки директор!». Российские преподаватели также склонны к учету особых обстоятельств отдельных слушателей. Сила культуры современной бизнес-школы во многом поверяется в том, как преподаватели реагируют на такие случаи и насколько они готовы признать право отдельных категорий слушателей нарушать общие правила. Достаточно однократного необоснованного пренебрежения каким-либо из декларированных правил, и соответствующие групповые нормы окажутся дискредитированы. Однако индоктринация норм международной бизнес-среды в нормативное сознание группы — это только один из важных аспектов нормообразования.

Другая значимая сфера формирования групповых норм — внутригрупповые нормы межличностного общения. Сюда же относятся принципы разрешения конфликтных ситуаций, возникающих в том числе из-за индивидуальных различий в стиле мышления, манере поведения и т. п., реагирование на обратную связь, обмен электронными сообщениями, и многие другие нюансы. В этом роль преподавателя трудно переоценить. В силу своего особого статуса и роли в группе он во многом нормообразующий центр. Именно от его способности формировать стандарты и затем поддерживать их зависит то, какое поведение группы как целого и каждого ее участника в отдельности будет считаться правильным в процессе обучения. Способность ведущего к управлению многообразием, выслушиванию и пониманию нередко спутанных высказываний и вопросов слушателей, корректность при оценке даже очевидно ошибочных суждений, умение кооперироваться с теми, кто проявляет агрессивность, и возвращать диалог в конструктивное русло — все это входит в число коммуникативных навыков любого преподавателя. Однако именно при обучении в сфере менеджмента они приобретают особую роль как транслируемые стандарты поведения компетентного руководителя при работе с группой.

И, разумеется, особое значение имеют навыки презентации, хотя в этом случае уместнее вести речь об ораторском мастерстве или красноречии как «умение пробуждать в сердцах людей настоятельную потребность в истинном знании» [Друкер, 2002, с. 73]. Здесь опять становится очевидной коллизия, о которой мы говорили в начале статьи. Могут ли учить управленцев профессионалы, не владеющие этим ключевым и для педагогов, и для менеджеров, и для лидеров умением? То, насколько четко структурированными, запоминающимися, содержательными и увлекательными являются презентации преподавателей бизнес-дисциплин, задает тон и формирует стандарты при освоении слушателями этого коммуникативного навыка. Если на соответствующем профильном курсе, направленном непосредственно на изучение общих принципов подготовки и проведения бизнес-презентаций, слушателями изучаются и осваиваются одни принци-

пы, а затем в поведении преподавателей программы соблюдаются иные — норма оказывается дискредитированной. Разумеется, это происходит и в случае любого другого рассогласования реального поведения ведущих и декларируемых ими правил. Исключения в данном случае (по вполне объяснимым причинам) возможны и охотно признаются слушателями только тогда, когда дефицит навыков, например ораторского мастерства, компенсируется незаурядными бизнес-результатами ведущего (такое сочетание встречается редко) или серьезными успехами его научной деятельности (что наблюдается несколько чаще).

И, наконец, как изменяются названные выше социально-психологические или субъективные групповые характеристики на разных этапах групповой динамики? За счет чего преподаватели, работающие с одной и той же группой, могут усиливать друг друга? Представленная выше модель групповой динамики иногда создает ошибочное впечатление простой двухмерной схемы. Однако динамические процессы в группе, как и в других живых системах, намного сложнее. Они имеют уровневую волновую природу, поскольку группа «проживает» каждый из этапов цикла многократно и при каждом фрейме своей активности. На самом деле модель группового развития будет скорее напоминать молекулу ДНК, имеющую трехмерную, многослойную, циклическую спиральную структуру. Поясним, что под этим подразумевается.

Одно учебное занятие по курсу может длиться от двух до восьми академических часов. Все это время с группой работает один ведущий, и это взаимодействие следует рассматривать как целостный фрейм. Ведущему предстоит разогреть группу, пережить вместе с ней этап бурления и конфронтаций, выйти на оптимум работоспособности, а затем с ней расстаться. Следующий преподаватель точно так же в течение своего занятия будет иметь дело со всеми пятью этапами групповой динамики, но группа уже будет более зрелой — на разогрев и прояснение правил взаимодействия уйдет меньше времени, но закономерные явления все равно проявятся, прежде чем группа войдет в «нормальную» фазу. Вслед за вторым в аудиторию войдет третий лектор, и с ним цикл повторится еще раз, а затем вновь и вновь с каждой следующей учебной дисциплиной. Таким образом, мы можем увидеть первый слой групподинамических циклических процессов.

Второй слой связан с динамикой группового развития во взаимодействии с одним преподавателем в рамках длительно читаемого курса. Первое занятие по курсу — установочное, на втором происходит прояснение принципов и правил взаимодействия, далее (через возможную конфронтацию) — к спокойной работе и выходу на максимум продуктивности в последней трети курса. Каждый из ведущих формирует свой ритм групповой динамики от первой встречи до экзамена.

Третий циклический слой связан с периодом работы группы на программе. При модульном обучении — это несколько дней, за которые группа опять проживает те же пять этапов, но с другой длиной волны. Их сложнее наблюдать преподавателям, но они всегда очевидны для слушателей, и при выполнении задания по анализу групповой динамики с легкостью описывают то, как модифицируются отношения в группе от первого к последнему дню работы на модуле.

Представляется, что общая логика анализа динамических процессов в учебной группе уже ясна. Далее следует слой, где цикл динамических процессов будет охватывать уже учебный год, а затем — весь период обучения группы. Для опытных педагогов различия между группами первого и третьего года обучения очевидны в той же степени, что и явное понижение их работоспособности в период экватора, когда энергия бурления уже исчерпана, нормы устоялись, а финального подъема еще не наблюдается. Системно мыслящие менеджеры добавят к описанию пяти перечисленных слоев слой, связанный с этапом жизненного цикла программы, бизнес-школы, в которой учится группа, и далее — множественные слои циклических процессов на уровне стран, общества и цивилизации в целом. Это сложное влияние макросреды безусловно и важно, но локальные управленческие воздействия со стороны преподавателей осуществляются только в пределах пяти первых названных слоев.

Какие следствия вытекают из понимания того, как развиваются внутригрупповые отношения, и какие их аспекты заслуживают отдельного внимания? Во-первых, управленческие решения, связанные с использованием разных стилей, форм и методов обучения. Если на начальных этапах обучения группы от ведущего, как правило, требуется довольно интенсивное, сильное и очень четкое по форме вмешательство, снимающее изначальную нерешительность группы и пробуждающее ее энергию и даже агрессию, то затем стиль взаимодействия должен меняться. Он становится все более демократичным, диалоговым для передачи инициативы участникам, так как от силы бурления во многом зависит то, насколько работоспособной и энергичной группа окажется впоследствии. Далее, на этапе нормирования, требуется лишь периодическое интерактивное растормаживание в целях стимуляции развития структуры неформальных отношений и сплоченности. Причем в большей степени это касается целевого и ценностного аспектов, так как эмоциональные симпатии группы, как правило, уже определены.

Соответственно, для повышения эффективности обучения топ-менеджеров, особо заинтересованных, по сравнению с другими учащимися, в высокой отдаче на инвестиции в свое образование, может осуществляться (и реализуется в ВШМ СПбГУ) динамический дизайн учебной программы как в рамках одного занятия или учебного дня, так и года и всего периода

обучения группы. Общими рекомендациями можно считать: необходимость включения эмоционально «разогревающих» курсов и методов в начале цикла; важную роль выражено практических и интерактивных дисциплин (или методам) в середине, когда группа «разгоняется» до максимума своих возможностей; серьезное значение особо глубоких и насыщенных по содержанию завершающих фрагментов.

Взаимное усиление учебных эффектов, достигаемых в рамках разных дисциплин возможно за счет командной работы преподавателей. Сюда следует отнести как целенаправленные систематические взаимные содержательные рефрены в отношении тем, рассматриваемых на других курсах, так и совместную работу ведущих, например, при анализе деловой игры с позиций нескольких предметных экспертов. В качестве примера можно указать на имеющийся в ВШМ СПбГУ опыт такой работы, когда смоделированные на занятии бизнес-процессы или совещания топ-менеджеров разбираются в рамках нескольких учебных дисциплин: «Управленческого учета», «Коммуникативных навыков менеджера», «Стратегического менеджмента», «Лидерства», «Финансового анализа» и т. п. Разумеется, для реализации таких комплексных обучающих воздействий необходимы тщательное согласование работы ведущих и знание ими содержания смежных курсов. Последнее также обеспечивается методической подготовкой преподавателей, включающей обмен знаниями и внутреннее обучение, о которых шла речь в начале статьи.

Завершая изучение методических аспектов преподавания в современной бизнес-школе, охарактеризуем возможности некоторых форм и методов групповой работы, чаще всего используемых в тренингах, но заслуживающих рассмотрения и в качестве весьма полезных инструментов преподавания «жестких» бизнес-дисциплин.

МЕТОДЫ ДИНАМИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ БИЗНЕС-ДИСЦИПЛИН

К методам, стимулирующим взаимодействие слушателей между собой и с преподавателем, относятся различные формы полилога или групповой дискуссии, дополняемой разного рода целенаправленно создаваемыми моделями реальных жизненных ситуаций. Для их обозначения в отечественной практике, как правило, используется термин «активные методы обучения» (АМО). Представляется, что в контексте бизнес-образования более правомерно говорить о «методах динамического обучения».

Такие методы получили широкое распространение во второй половине XX в. и явились дополнительными к методам традиционным, прежде всего объяснительно-иллюстративным. Они базируются на стремлении преподавателя к изменению позиции ученика с пассивно потребительской на

активно преобразующую и задействуют социально-психологические феномены и эффекты, возникающие в малых группах. Единой классификации на данный момент не существует, что создает некоторые разночтения в терминологии. Тем не менее ряд приведенных ниже значимых категорий является общепризнанным.

Например, по характеру учебно-познавательной деятельности методы динамического обучения подразделяются на имитационные, базирующиеся на имитации профессиональной деятельности, и неимитационные. В рамках каждой категории выделяют игровые и неигровые методы. При этом к неигровым относят анализ конкретных ситуаций (АКС, или case study), действия по инструкции, сложные процедуры группового анализа проблем. Среди игровых активных методов обучения выделяют деловые, дидактические или учебные игры, ролевые игры, игровые приемы и процедуры. Важным критерием является и численность участников: индивидуальные, групповые, коллективные методы, а также отдельно — методы, предполагающие работу участников в диадах и триадах. Тренинг в современной практике преподавания в таком ракурсе обычно рассматривается как технология обучения, подразумевающая целесообразную комбинацию всех перечисленных выше активных методов обучения с элементами традиционных объяснительно-иллюстративных с учетом закономерностей групповой динамики.

Что важно отметить в отношении использования перечисленных методов в практике преподавания бизнес-дисциплин? Не имея возможности подробно характеризовать каждую из категорий в рамках статьи, представим лишь краткие комментарии по наиболее важным моментам.

Имитационные и неимитационные методы. В преподавании бизнес-дисциплин чаще всего используются именно имитации профессиональной деятельности управленцев, которые применительно к деловым играм также иногда называют бизнес-симуляциями. В рамках этой категории чаще всего используются и анализ кейсов и деловые игры. Популярность именно этих активных методов обучения вполне объяснима. Для слушателей действительно важно нахождение в серьезном профессиональном контексте, а также возможность ближе познакомиться с реалиями и практиками других компаний и стран. Бизнес-сюжет в бизнес-школе воспринимается ими как совершенно естественный, и их отклик на эту форму работы, как правило, бывает очень благоприятным. Они с удовольствием погружаются в поиск и открытие все новых и новых смысловых глубин в проигрываемых или обсуждаемых ситуациях, включающих наряду с новыми сведениями и знакомые образы, и привычные термины. Для преподавателей использование имитационных игр и кейсов привычно и естественно — профессиональная литература и учебные пособия, а также

контакты со слушателями и консультируемыми компаниями предоставляют им достаточно материалов для создания собственного комплекта таких задач под конкретную дисциплину.

В то же время использование неимитационных методов также может существенно расширить арсенал ведущего, стремящегося к созданию условий для более глубокого осмысления учебных материалов слушателями, выявления индивидуальных стилей мышления и расширения их диапазона. Заметим, что даже незначительное отклонение от прямой или буквальной имитации, как правило, оказывается очень продуктивным. Например, рассмотрение кейса или проигрывание сюжета в деловой игре, описывающего проблематику бизнеса, но в отрасли, незнакомой ни одному из участников группы, помогает высветить типичные черты в решениях, принимаемых в различных ситуациях, а также полно раскрывает смысл абстрактных и общих понятий, обеспечивая их более уверенный перенос в практическую деятельность.

То же самое, но еще в большей степени можно сказать и о ситуациях, казалось бы вообще не имеющих к бизнесу или менеджменту никакого отношения. Ситуация семейного конфликта, фантастический сюжет с инопланетянами, совместное рисование или детская сказка — все это может помочь раскрытию очень сложных взаимосвязей между различными дисциплинами и в результате усилить способность слушателей мыслить дивергентно, синтетически, концептуально, интегрировать разные понятия, более точно диагностировать проблемы управления и развития бизнеса. Наш опыт и практика лучших бизнес-тренеров показывают, что ряд сложных понятий стратегического и операционного менеджмента действительно раскрывается для слушателей с неожиданной стороны в таких вроде бы «небизнесовых» сюжетах, как дирижирование оркестром, семейный совет, пробки на дорогах или детская игра в кубики.

Использование неимитационных активных методов обучения, на наш взгляд, абсолютно уместно в преподавании бизнес-дисциплин и напрасно воспринимается некоторыми коллегами как ненужное упрощение или психологизация. Шанс увидеть возможности применения узкопрофессиональных знаний в новой области воспринимается аудиторией в качестве дополнительного бонуса как теми из слушателей, которым свойственен синтетический, идеалистический или прагматический стиль мышления (как правило, в большей степени), так и теми, чей стиль мышления определяется как аналитический или рациональный (обычно несколько слабее). Мы останавливаемся на этом не только потому, что для бизнес-педагогов особенно важно учитывать разнообразие стилей мышления, представленных в группе. Внешне далекие от прагматики деловых отношений «вечные» и эмоционально насыщенные житейские сюжеты более ориентированы на возврат

в «детское Я», пробуждение образного мышления и творчества. «Выход из офиса» инициирует *thinking out of the box*, создает для группы мощный оживляющий эффект неожиданности, меняет нормы взаимодействия, высвечивает новые стили мышления и новых лидеров и существенно ускоряет групповую динамику. Опытные преподаватели прекрасно знают эту силу перевода в другую ассоциативную плоскость и успешно применяют игры и задания, внешне далекие от сюжетов, напрямую связанных с современным бюджетированием, позиционированием или конкурентной борьбой на мировых рынках и т. п. Требуемая в современных условиях от менеджеров гибкость мышления развивается путем активного участия в рассмотрении нестандартных моделей. Они позволяют участникам научиться мыслить нелинейно, находить все новые альтернативы, предполагая непредсказуемую возможность смены темпа развития событий и качественных скачков, фазовых переходов в сложных системах.

Игровые методы динамического обучения. К ним относятся анализ конкретных ситуаций (*case study*), действия по инструкции, процедуры группового анализа проблем. Названные формы работы в аудитории имеют различную популярность.

Как отмечалось, по ряду причин анализ кейсов является одним из наиболее часто применяемых методов в бизнес-школах. В связи с этим выделим лишь два значимых момента. Во-первых, этот метод может использоваться в сочетании с игровыми методами даже в рамках одного сюжета. В частности, профессора Гарвардской школы бизнеса в процесс обсуждения кейса во время фронтальной дискуссии включают и небольшие ролевые игры — диалоги между двумя участниками описываемых в кейсе событий. После короткого проигрывания данного диалога парами участников обсуждение продолжается и далее опирается на результаты эмоционального «проживания» слушателями описываемых событий, задававшего новый ракурс для их анализа.

Во-вторых, при анализе кейсов применяется предварительное обсуждение в малых группах до того, как начинается фронтальная дискуссия. Здесь оказываются важными также два нюанса — подбор участников в подгруппы и учет динамики межгрупповых отношений. На этом мы остановимся несколько позднее, когда речь пойдет о варьировании численности участников в малых группах.

В отношении такого метода, как «действия по инструкции», отметим, что он более охотно используется преподавателями дисциплин финансового блока и информационного менеджмента, когда вся группа вместе с преподавателем шаг за шагом осваивает какие-либо алгоритмы анализа и действий с числовыми данными или программными продуктами. С нашей точки зрения, этот метод применим и в других бизнес-дисциплинах, вклю-

чая курсы управления персоналом, развития навыков командной работы или презентаций. При этом важно понимать, что, несмотря на выраженную активность слушателей, последовательно выполняющих те или иные операции по инструкции ведущего, в данном случае (за счет отсутствия непосредственного взаимодействия между слушателями) метод оказывает замедляющее воздействие на групповую динамику, так как наблюдаемое разнообразие индивидуальных стилей решения задачи артикулируется лишь ведущим.

Сложные процедуры группового анализа проблем, по нашим наблюдениям, практикуются бизнес-преподавателями в России крайне редко. Наиболее часто используемая на большинстве занятий трехступенчатая процедура включает разбиение на подгруппы для подготовки и спонтанной дискуссии по обсуждаемому вопросу, последующие презентации групп и пленарную управляемую дискуссию с развернутыми комментариями ведущего. Иногда, но значительно реже преподаватели также применяют процедуру мозгового штурма, являющуюся, по сути, также управляемой групповой дискуссией.

Хочется привлечь внимание коллег к таким неординарным многошаговым комплексным процедурам, как Jigsaw (Лобзик), Дельфи, Номинальная группа, Рейтинг и др. [Чанько, 2011, с. 382–386]. Эти процедуры разрабатывались педагогами, стремящимися максимально эффективно использовать время занятия, мотивировать к усвоению наиболее трудных вопросов и учитывать индивидуальные различия в уровне подготовленности и стилях мышления обучаемых. Теперь все они достаточно широко практикуются и менеджерами в международной деловой практике при проведении совещаний, стратегических сессий и т. п. Наш опыт показывает, что названные процедуры весьма эффективны и в бизнес-обучении, позволяя слушателям углубленно изучать учебный материал и развивать навыки проведения эффективных обсуждений и совещаний с носителями разных стилей мышления.

Заключая рассмотрение неигровых методов динамического обучения, отметим, что, по результатам наших наблюдений и опросов участников, они воспринимаются слушателями как весьма органичная для них деятельность, многие компоненты которой доступны для переноса на практику немедленно после занятия. При этом по сравнению с игровыми методами они в меньшей степени пробуждают энергию группы за счет достаточно жесткого сценария работы и доминирующей роли преподавателя в каждом из трех случаев (исключением могут служить лишь сложные процедуры группового анализа проблем). Тем не менее и они успешно инициируют обмен мнениями, делают контакты между участниками более частыми и близкими по сравнению с традиционной лекцией, а следовательно, усиливают скорость

протекания групповых процессов, способствуют перенятию новых стилей и обмену знаниями, оживлению атмосферы, а значит и получению динамических знаний.

Игровые методы динамического обучения. К ним относят деловые и учебные игры, ролевые игры, игровые приемы и процедуры. Все методы данной категории могут быть признаны сильнейшими стимуляторами групповой динамики и нелинейного мышления. Деловые игры с момента рождения рассматривались не только и не столько как метод обучения, но и как инструмент собственно нелинейного поиска множества управленческих решений, профессиональной экспертизы в условиях неопределенности и многофакторности, инициации динамических способностей участников. В обширной литературе по этой теме имеется множество примеров деловых игр разного уровня сложности, и многие преподаватели российских бизнес-школ неоднократно принимали участие как в их разработке, так и в проведении.

Необходимо подчеркнуть, что, во-первых, их применение требует высокой квалификации ведущих и в предмете, и в управлении группой, а также особо тщательной подготовки и планирования; во-вторых, они заслуженно пользуются любовью всех студентов и преподавателей вообще и бизнес-школ в частности; в-третьих, отечественные бизнес-школы остро нуждаются в разработке полномасштабных современных деловых игр с использованием компьютерных технологий, сопоставимых с лучшими зарубежными аналогами; в-четвертых, проведение деловых игр, как правило, возможно только с привлечением технических ассистентов и использованием дополнительной оргтехники, что в совокупности заставляет говорить о довольно высоких общих затратах на их проведение.

Особое внимание требуется уделить ролевым играм, которые имеют ряд серьезных специфических особенностей. В отличие от деловых игр, они подразумевают не только характеристику функций участников, но и заданные сценарием условия и ограничения по их выполнению. Например, определение «Вы — руководитель» — обозначение функции, в рамках которой слушатель может действовать на собственное усмотрение. Если же звучат условия: «Вы — бессменный директор компании в течение последних 10 лет. Вы привыкли к тому, что все решения зависят только от Вас. У Вас — конец финансового года, но дома заболел ребенок, и Вам звонили, чтобы Вы срочно привезли лекарство, а Вам сейчас на совещании нужно добиться...», то появляется уже четкое ролевое руководство, которое можно далее усиливать, вводя все новые и новые условия и ограничения.

При этом, как показывают психологические исследования, значимость ролевого поведения в жизнедеятельности каждого человека как социального существа делает любое проигрывание новых ролей мощным источником

эмоций и переживаний. Одновременно именно оно часто позволяет существенно глубже проникнуть в суть рассматриваемой проблемы и увидеть разные пути ее решения. Не вдаваясь далее в психологические механизмы актерской игры, отметим, что применение этого метода обучения может значительно усилить обучающие эффекты любого курса. Мы уже упоминали, что ролевая игра может выступать целесообразным дополнением к анализу бизнес-кейса. Последнее справедливо и в отношении других методов. Сочетание ролевого проигрывания с групповыми процедурами, инструкциями, деловыми играми и т. п. обеспечивает разносторонность анализа и серьезную глубину усвоения новой информации.

С точки зрения влияния на групповую динамику ролевая игра также имеет выраженное своеобразие. Подходя к рассмотрению различий использования динамических методов для групп разной численности (индивидуальная, групповая и коллективная работа, работа в диадах и триадах), охарактеризуем соответствующие различия в эффектах применения ролевой игры.

Вариант первый. Игрок в одиночку проигрывает некую роль. Предположим, преподаватель дает задание слушателям провести анализ конкретной ситуации, а затем выступить от лица одного из персонажей. Ролевая маска, как правило, дает индивиду возможность раскрепоститься, отойти от линейного восприятия, личных стереотипов, позволить себе не вполне обычное поведение. Соответственно, идеи, высказываемые участником от лица «своего героя», могут оказаться существенно богаче, что, безусловно, бывает весьма важно для усвоения новых знаний. Именно роль может стать и поводом для нахождения нестандартных решений знакомых проблем, что особенно значимо для развития нелинейного мышления, и толчком для перехода обучаемого к нетипичным для него действиям, апробации иного стиля, которые, как мы помним, часто ведут к формированию искомого нового навыка.

Вариант второй. Групповое проигрывание роли. Часть учебной группы в составе нескольких человек получает некую общую роль. Остальные становятся другим персонажем. Поскольку моделируется чаще всего проблемная ситуация, то носители разных ролей, как правило, являются носителями противоположных интересов. Индивидуальный эффект появления более свободного поведения получает дополнительную энергетическую подпитку — сразу несколько человек начинают действовать более активно, интерпретируя одну и ту же роль каждый по-своему. С одной стороны, это может привести к весьма позитивному результату. С другой — способствует более выраженной конфронтации между персонажами, чем в случае, если бы сюжет проигрывался двумя участниками в качестве некой демонстрации для всей группы. В такой ситуации особенно важно, на каком из пяти этапов

групповой динамики происходят события. Если это разогрев перед штормом, то групповая динамика целесообразно ускоряется, а в случае, когда такая игра придется на этап нормирования, это приведет к неконструктивному замедлению, так как конфронтация, скорее всего, вновь вернет группу к забытому периоду турнирных боев.

При *третьем варианте*, когда все участники коллективно принимают участие в ролевой игре и каждый из них получает свою роль с ее возможностями, ограничениями и условиями, эффект, описанный нами первым, также проявится. Каждый участник начнет вести себя в обсуждении не совсем обычным для себя образом, нарушая, устоявшиеся в учебной группе, ролевые ожидания. Реакция остальных может быть различной, но чаще всего они будут оценивать развитие событий также, отталкиваясь от своих ролей. Дискуссия становится намного более эмоциональной, а при решении особо значимых проблем атмосфера может накалиться чересчур. Даже вовремя остановленная, такая игра долго не «отпускает» участников, и они продолжают вести обсуждение на повышенных тонах, долго оставаясь в плену моделируемых обстоятельств.

Положительные результаты — моделирование атипичной ситуации, готовность к неожиданностям, проверка знаний и навыков на их устойчивость и возможность их автоматического использования в сложной стрессовой ситуации, а также глубокое понимание позиции «своего» персонажа, расширение спектра ролевых ожиданий группы и, как следствие, возможное изменение стереотипов восприятия и статусов непопулярных ранее участников. Среди негативных последствий — возможные конфронтации в группе, концентрация на содержании сюжета в ущерб содержанию изучаемых концепций, возможные неблагоприятные изменения статуса ранее популярных участников, неспособность ряда слушателей быстро «выйти из роли» и т. п.

Выводы, которые следует сделать из экспресс-анализа возможных эффектов использования ролевых игр в различных режимах:

- ♦ ролевые игры кратки, относительно просты в применении и позволяют серьезно углубить понимание сложных вопросов;
- ♦ применяя их, следует особенно тщательно продумывать распределение ролей с учетом актуального положения каждого участника в группе;
- ♦ важно понимать, какое воздействие желательно с точки зрения как содержательных целей обучения, так и этапов групповой динамики.

Последний вывод следует отнести ко всем описанным методам, так как влияние каждого из них на групповые процессы различно и всегда неоднозначно.

Заключительный тезис в отношении рассматриваемых вопросов будет касаться общих закономерностей межгруппового взаимодействия, которые важно понимать, разбивая учебную группу на подгруппы даже для мини-дискуссий продолжительностью 5–7 минут. В этом случае запускается короткая волна нового цикла уже микрогрупповой динамики и, в силу очень высокой интенсивности общения малого числа участников в условиях стресса (задание ограничено по времени, включаются соревновательные мотивы), динамические процессы разворачиваются очень быстро. В итоге уже по завершении 10-минутного задания группа является существенно более «взрослой», а значит, и более сплоченной, чем в начале. Возникают повышенная ревность к мнениям других подгрупп, стремление отстаивать групповую позицию любой ценой и недоверие к оценкам преподавателя («А почему Вы нам не зачли...» и т. п.). Эти механизмы описываются в социальной психологии как «ингрупповой фаворитизм» и «аутгрупповая враждебность». Группа, воспринимаемая как «своя», как правило, оценивается выше. Заслуги же «чужой» группы участники всегда невольно приуменьшают.

Эти закономерности также относятся к числу групподинамических феноменов и имеют место во взаимоотношениях между учебными группами разных курсов, что часто отмечается наблюдателями извне. В контексте бизнес-школы в целом подобные противоречия нивелируются за счет общих корпоративных мероприятий для всех слушателей — гостевых лекций, совместных экскурсий в компании, празднований и т. п. В рамках же одного занятия ведущему важно чередовать режимы групповой и пленарной работы, избегая даже краткосрочной изоляции микрогрупп, а особенно их длительной работы в отдельных классах.

Возможность организации общих фронтальных дискуссий в большой аудитории является очень значимым моментом, так как позволяет вернуть группе атмосферу единства. Такая работа определяется в современной практике тренингов как формат open space, или «открытое пространство», когда общение участников строится по принципу конференции и состав микрогрупп постоянно варьируется. При этом также допускается работа разных микрогрупп с применением разных методов, т. е. возможность одной группе дать задание в режиме разбора кейса, а другой — в режиме действий по инструкции и т. п. Способность комбинировать разные режимы для разных подгрупп определяется диапазоном методов, которыми владеет ведущий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги рассмотрения некоторых методических аспектов преподавания бизнес-дисциплин, важно еще раз подчеркнуть, что эффективность обучения топ-менеджеров в высокой степени зависит от понимания

преподавателями своеобразия этой категории обучаемых. Использование методов динамического обучения на программах переподготовки кадров по менеджменту позволяет сделать учебный процесс максимально насыщенным и близким по своим характеристикам к параметрам турбулентной бизнес-среды современности. Одновременно это предполагает высокую коммуникативную и управленческую компетентность со стороны ведущего для обеспечения необходимого для учебной среды баланса конструктивного напряжения и психологической безопасности. При этом важно и его углубленное знакомство с общими принципами обучения, ключевыми моделями процесса образования взрослых, и владение всем спектром методов динамического обучения, и умение применять на практике законы группового развития. Данная статья не претендует на исчерпывающее освещение затронутых вопросов. Нам представлялось важным выявить и охарактеризовать проблемы развития методических компетенций преподавателей современных бизнес-школ, осветить опыт создания учебных курсов и программ для топ-менеджеров, имеющийся в ВШМ СПбГУ, а также привлечь внимание коллег к своеобразию профессиональной роли преподавателя бизнес-дисциплин и продемонстрировать возможности повышения эффективности его работы.

Литература

- Барашков С. В. О преподавании дисциплины «Операционный менеджмент» // Менеджмент в России и за рубежом. 2010. № 5. С. 136–139.
- Белбин Р. М. Команды менеджеров: как объяснить их успех или неудачу / Пер. с англ. 2-е изд. Лондон: Кивитс, 2007.
- Дилц Р. Б., Эпстайн Т. А. Динамическое обучение. Воронеж: МОДЭК, 2001.
- Дисмор Дж. Ментальные пространства с функциональной точки зрения // Язык и интеллект / Под ред. В. И. Герасимова, В. П. Нерознака. М.: Прогресс, 1996. С. 385–411.
- Друкер П. Подготовка менеджеров // Современное управление: Специальный ежемес- сячник современных концепций и методов менеджмента. 2002. № 6. С. 71–77.
- Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я: Научно-практическое пособие. М.: Дело, 2000.
- Кравченко Н. А. Использование метода case-study в обучении инновационному ме- неджменту: опыт Новосибирского государственного университета // Вестн. С.-Петербур. ун-та. Сер. Менеджмент. 2008. Вып. 1. С. 185–194.
- Макишанов С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика. СПб.: Обра- зование, 1997.
- Матусевич А. П., Коровин С. В. Кейсы и кейс-стади: вопросы методологии. М.: ИНФРА-М, 2010.
- Минцберг Г. Требуются управленцы, а не выпускники МВА: жесткий взгляд на мяг- кую практику управления и систему подготовки менеджеров / Пер. с англ. М.: Олимп-Бизнес, 2008.

- Пономарев И. П. Особенность обучения менеджменту // Менеджмент в России и за рубежом. 2002. № 5. С. 130–139.
- Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб: Речь, 2003.
- Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга: От замысла к результату. СПб.: Речь, 2007.
- Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. М.: Генезис, 2010.
- Чанько А. Д. Команды в современных организациях. СПб.: Изд-во «Высшая школа менеджмента», 2011.
- Чащарина О. М. Особенности преподавания маркетинга в условиях финансового и экономического кризиса (на примере российско-немецкой программы MBA) // Маркетинг в России и за рубежом. 2009. № 3. С. 120–123.
- Чикер В. А. 18 программ тренингов: Руководство для профессионалов. СПб.: Речь, 2011.
- Широкова Г. В. Курс «Управление изменениями» в системе бизнес-образования // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. Менеджмент. 2003. Вып. 2. С. 174–204.
- Axley S. R., McMahon T. R. Complexity: A Frontier for Management Education // Journal of Management Education. 2006. Vol. 30. N 2. P. 295–315.
- Bazerman M. H. Judgment in Managerial Decision Making. 5th ed. N. Y.: John Wiley & Sons, 2002.
- Bigelow J., Seltzer J., Buskirk W., Hall J. C., Schor S., Garcia J., Keleman K. Management Skills in Action: Four Teaching Models // Journal of Management Education. 1999. Vol. 23. N 4. P. 355–376.
- Campbell J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. III, Weick, K. E., Jr. Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness. N. Y.: McGraw-Hill, 1970.
- Cameron S. The MBA Handbook: Skills for Mastering Management. 5th ed. Harlow [u. a.]: Financial Times Prentice Hall, 2005.
- Carneiro A. Teaching Management and Management Educators: Some Considerations // Management Decision. 2004. Vol. 42. N 3/4. P. 430–438.
- Cohen L., Musson G., Tietze S. Teaching Communication to Business and Management Students: A View from the United Kingdom // Management Communication Quarterly. 2005. Vol. 19. N 2. P. 279–294.
- Crowther D., Carter C. Legitimizing Irrelevance: Management Education in Higher Education Institutions // The International Journal of Educational Management. 2002. Vol. 16. N 6. P. 268–278.
- Das T. K., Teng B. S. Cognitive Biases and Strategic Decision Process: An Integrative Perspective // Journal of Management Studies. 1999. Vol. 36. N 6. P. 757–778.
- Datar S. M., Garvin D. A., Cullen P. G. Rethinking the MBA: Business Education at a Crossroads. Boston: Harvard Business Press, 2010.
- Dilts R. Roots of Neuro-Linguistic Programming. Capitola, CA: Meta Publications, 1983.
- Effective Learning and Teaching in Business and Management / Eds. B. Macfarlane, R. Otewill. London: Kogan Page, 2001.
- Gerhardt M. Teaching Self-Management: The Design and Implementation of Self-Management Tutorials // Journal of Education for Business. 2007. Vol. 83. N 1. P. 11–17.
- Henry J. Creativity and Perception in Management. London: Sage Publications, 2001.

- Hylton I. E. Classroom Management Skills: Can Video-Modeling Make a Difference? Ph.D.: New York University, 2000.
- Kanungo, R., Misra, S. Managerial Resourcefulness: A Reconceptualization of Management Skills. // *Human Relations*. 1992. Vol. 45. N 12. P. 1311–1331.
- Mapping Talent in Central & Eastern Europe*. Research Report. Heidrick & Struggles International, Inc., 2012. URL: <http://www.heidrick.com/PublicationsReports/PublicationsReports/MappingTalentCEE.pdf> (дата обращения: 12.01.2012).
- Mendonca A., Symonds M. Getting the MBA Admissions Edge. 2nd ed. Paris: MBA Site Ltd., 2002.
- Naquin Sh., Holton E. F., III. Leadership and Managerial Competency Models: A Simple Process and Resulting Model // *Advances in Developing Human Resources*. 2006. Vol. 8. N 2. P. 144–165.
- Nelson M., Johnson C.D. Individual Differences in Management Education: The Effect of Social Support and Attachment Style // *Academy of Educational Leadership Journal*. 2011. Vol. 15. N 1. P. 65–77.
- Nowakowski K., Szabo V. Emerging Markets, Emerging Leaders: A Talent and Leadership Study of Central and Eastern Europe. 2011. URL: http://www.kornferryinstitute.com/files/pdf1/CEE_Talent_Ldrshp_Study.pdf (дата обращения: 12.01.2012).
- Rajan M. N., Ono A., Combs H., Gehrt K. Management Teaching and Learning: A Cross-Cultural Perspective // *Problems and Perspectives in Management*. 2007. Vol. 5. N 4. P. 72–76.
- Teaching and Learning at Business Schools: Transforming Business Education* / Eds. P. Martensson et al. 2008.
- Teece D. J., Pisano G., Shuen A. Dynamic Capabilities and Strategic Management // *Strategic Management Journal*. 1997. Vol. 18. N 7. P. 509–533. (Рус. пер.: Тис Д, Дж., Пизано Г., Шуен Э. Динамические способности фирмы и стратегическое управление // *Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. Менеджмент*. 2003. Вып. 4. С. 133–185.)
- Watson C., Temkin S. Just-in-Time Teaching: Balancing the Competing Demands of Corporate America and Academe in the Delivery of Management Education // *Journal of Management Education*. 2000. Vol. 24. N 6. P. 763–778.
- Whetten D. A., Cameron K. S. *Developing Management Skills*. Prentice Hall, 2002.
- Whetten D. A., Campbell S. C. An Integrated Model for Teaching Management Skills // *Journal of Management Education*. 1996. Vol. 20. May. N 2. P. 152–181.

Латинская транслитерация литературы, набранной на кириллице
The List of References in Cyrillic Transliterated into Latin Alphabet

- Barashkov S. V. О преподавании дисциплины «Operatsionnyj menedzhment» // *Menedzhment v Rossii i za rubezhom*. 2010. № 5. S. 136–139.
- Belbin R. M. Komandy menedzherov: kak ob'yasnit' ikh uspekhi ili neudachu / Per. s angl. 2-e izd. London: Kivits, 2007.
- Dilts R. B., Epstajn T. A. *Dinamicheskoe obuchenie*. Voronezh: MODEK, 2001.
- Dismor Dzh. Mental'nye prostranstva s funktsional'noj tochki zreniya // *Yazyk i intellekt* / Pod red. V. I. Gerasimova, V. P. Neroznaka. M.: Progress, 1996. S. 385–411.

- Druker P.* Podgotovka menedzherov // *Sovremennoe upravlenie: Spetsial'nyj ezhemesyachnik sovremennykh kontseptsij i metodov menedzhmenta.* 2002. № 6. S. 71–77.
- Klarin M. V.* Korporativnyj trening ot A do Ya: Nauchno-prakticheskoe posobie. M.: Delo, 2000.
- Kravchenko N. A.* Ispol'zovanie metoda case-study v obuchenii innovatsionnomu menedzhmentu: opyt Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta // *Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. Menedzhment.* 2008. Vyp. 1. S. 185–194.
- Makshanov S. I.* Psikhologiya treninga: Teoriya. Metodologiya. Praktika. SPb.: Obrazovanie, 1997.
- Matusevich A. P., Korovin S. V.* Kejsy i kejs-stadi: voprosy metodologii. M.: INFRA-M, 2010.
- Mintzberg G.* Trebuyutsya upravlentsy, a ne vypuskniki MBA: zhestkij vzglyad na myagkuyu praktiku upravleniya i sistemu podgotovki menedzherov / Per. s angl. M.: Olimp-Biznes, 2008.
- Ponomarev I. P.* Osobennost' obucheniya menedzhmentu // *Menedzhment v Rossii i za rubezhom.* 2002. № 5. S. 130–139.
- Sidorenko E. V.* Trening kommunikativnoj kompetentnosti v delovom vzaimodejstvii. SPb.: Rech', 2003.
- Sidorenko E. V.* Tekhnologii sozdaniya treninga: Ot zamysla k rezul'tatu. SPb.: Rech', 2007.
- Fopel' K.* Psikhologicheskie printsipy obucheniya vzroslykh. M.: Genezis, 2010.
- Chan'ko A. D.* Komandy v sovremennykh organizatsiyakh. SPb.: Izd-vo «Vysshaya shkola menedzhmenta», 2011.
- Chashharina O. M.* Osobennosti prepodavaniya marketinga v usloviyakh finansovogo i ekonomicheskogo krizisa (na primere rossijsko-nemetskoj programmy MBA) // *Marketing v Rossii i za rubezhom.* 2009. № 3. S. 120–123.
- Chiker V. A.* 18 programm treningov: Rukovodstvo dlya professionalov. SPb.: Rech', 2011.
- Shirokova G. V.* Kurs «Upravlenie izmeneniyami» v sisteme biznes-obrazovaniya // *Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. Menedzhment.* 2003. Vyp. 2. S. 174–204.

Статья поступила в редакцию 14 февраля 2012 г.