



**ПРАКТИКА РЕФОРМАЦИИ  
ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ:  
ИЛЛЮЗИИ И РЕАЛЬНОСТЬ**

*Юрий Красовский*

## Переходный период: «сбои» и неудачи

В реформации высшего образования происходит переход от устаревших методов обучения к новым и новейшим, что само по себе является болезненным процессом. Пренная система обучения была выстроена методически как совмещение разнородных учебных дисциплин и отлажена по ступенчатому принципу овладения знаниями, умениями и навыками. Ее достоинством было то, что она давала возможность студентам маневрировать своим временным ресурсом по всем предметам в

течение всего семестра. Но этот маневр зачастую превращался в «навал» во время зачетной сессии и перед экзаменами. Она была либеральной, так как временной ресурс студентов не использовался полностью в последовательном обучении.

Новая система обучения ориентирована, прежде всего, на разработку межпредметных связей, что предполагает совмещение в обучении однородных учебных дисциплин. Эти дисциплины группируются в определенный, специализированный модуль со сдачей зачетов и экзаменов непосредственно после окончания модуль-

ного обучения. Модульная система обучения оказывается жесткой по времени и не позволяет студентам расслабляться, так как погружает их в более эффективный мир изучения смежных предметов, которые взаимодополняют друг друга. Тем самым удается избежать повторов в хаотичном наслаивании одних предметов на другие, что является серьезным недостатком в обучении. Такие модули образуют циклично-блочную систему преподавания, где упорядочиваются процессы формирования знаний, умений и навыков студентов именно по компетентностному принципу. Ведь после завершения каждого модуля можно провести опрос студентов по рефлексивной методике: чему они научились?

Это я и делаю каждый раз, поскольку три учебные дисциплины (социология и психология маркетинга, экономическая социология и организационное поведение), которые я преподаю, являются смежными. По существу я сам давно работаю в циклично-блочной модульной системе. Только ей мешает встраивание «чужих» предметов, заставляя студентов переключаться на их овладение. Тем самым оказывается, что «чужаки» не дают мне возможности правильно планировать нагрузки для студентов, так как я лишен возможности влиять на преподавателей этих дисциплин. А студенты переключают внимание с моих предметов на другие, выпадающие из моего условного модуля. Именно так и произошло в этом учебном году, когда преподаватель-«чужак» перезагрузил самостоятельную работу студентов, а я не смог полностью отработать со студентами методики, необходимые им как будущим специалистам. Предмет-«чужак» совершенно не соотносился с тем блоком заданий, который должны были выполнить студенты в моем условном модуле. И я вынужден был «срезать» им часть задания. Кстати, чужеродная учебная дисциплина была таковой еще и потому, что оказывалась абстрактной, а задания по ней были такими: изучить дополнительно политическую литературу к предмету! А часть моих практических методик оказалась «за кадром». Более того. Я не смог дать задание студентам по овладению методиками диагностики корпоративной культуры, что

из Досье



**Юрий Дмитриевич КРАСОВСКИЙ,**

доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и психологии управления Государственного университета управления, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, консультант по социологии и психологии управления в организациях.

так необходимо для фирм. Попросил только напрячься и выполнить это задание «под интерес», кто сможет.

Переход от одной системы обучения к другой предполагает «слом» устоявшихся традиций российского образования, которое было когда-то лучшим в мире, что признавалось и самыми передовыми странами. И вот теперь в практике обучения возникают вопросы: чему и как обучать студентов в новых условиях? Как переобучать преподавателей? Можно ли их переобучить? И что произойдет с нашей системой образования, когда она целиком перейдет на двухступенчатую модель, лишившись специалитета?

Это — самые острые проблемы. Ведь переход на новую систему образования предполагает компетентностный подход, а компетенциям можно обучать только тогда, когда знаешь: а) что происходит в фирмах, компаниях, крупных холдингах;

б) какие методики там срабатывают, а какие — нет;

в) как будут «работать» кафедральные комплексы методик, взаимодополняя друг друга;

г) как практически можно формировать и развивать компетенции студентов, если вводится модульная система ускоренного обучения.

Нужна ревизия методик, а кто ее будет проводить? Ведь большинство преподавателей оторвано от практики, многие никогда не работали консультантами в фирмах и поэтому плохо ориентируются в ситуации. Преподавание зачастую ведется «по наитию», т.е. обучают

не тому, что надо на практике, а тому, что могут и что сумели «накомпилировать» из других учебников и учебных пособий преподаватели. В бакалавриате это еще может пройти, а в магистратуре, где многие магистранты работают, уже нет.

Ситуация в образовательных организациях усугубляется кризисными явлениями, которые возникают в российском обществе. И сейчас образовательная реформация, пытаясь преодолеть кризис образования, сама попадает в кризисную спираль российского общества. И в то же время сама порождает новые кризисные явления в самом обучающем процессе. Возникает парадокс тройственного кризиса. Хуже не бывает.

Успешность реформации будет зависеть от того, как смогут кафедры — основные ячейки вуза — решать многочисленные проблемы, которые возникают в переходный период реформирования. И самая главная и трудная проблема — как оценивать в этих условиях труд преподавателя?

В этой связи предлагается такая рефлексивная трансформация (переоценка) учебного процесса, которая увязывает рост заработной платы преподавателя (шкала: от исходных 5 тыс. руб. до 32 тыс. и более) с ростом его преподавательского мастерства в разработке, апробации и применении новых методов обучения. Исходная точка роста находится условно внизу. Я предлагаю обсудить эту модель, чтобы попытаться найти приемлемые решения.

## Трансформация учебного процесса

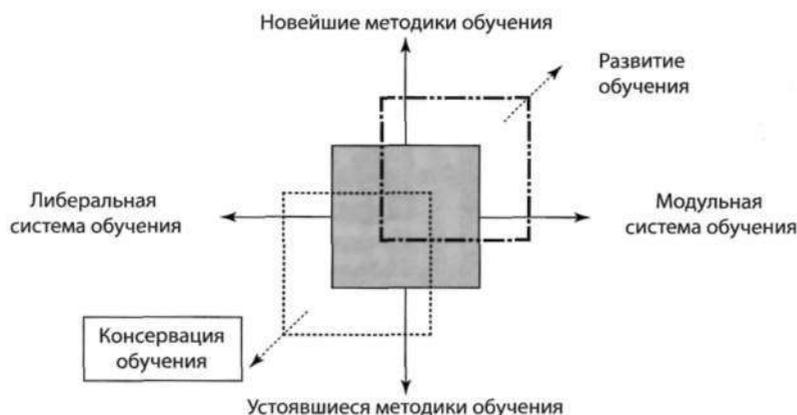
Переход от нижних ступеней обучающего процесса на более высокие предполагает, прежде всего, овладение определенными технологиями преподавания в оценивании знаний и учебных заданий студентов. Эти технологии должны быть ключевыми показателями личностного развития преподавательского мастерства. Именно здесь, через систему оценивания, раскрываются человеческие ресурсы обучения. Это — двоякая модель взаимодействия «преподаватель-студенты-преподаватель» с обратной связью. И можно это делать, используя модульную систему обучения. Однако позитивы новой системы можно исказить и превратить в свою противоположность. Особенно в начальный, переходный период реформации, когда важно сделать правильный выбор.

В одном из вузов был проведен эксперимент по формированию учебных модулей, чтобы понять, каким образом отрабатывать лучший вариант. Один вариант был циклично-блочный, а другой вариант жестко-блочный с ограничениями по времени. Оценку эксперименту по проработке жестко-блочного варианта дают те преподаватели, которые оказались его жертвами. Приведу два примера.

Освоение учебного курса студентами по одной из финансовых учебных дисциплин в поточной аудитории (пять групп — 107 человек) показал неэффективность жестко-блочного понимания модуля. Длительность лекционных занятий составляла 5 недель, а шестая неделя — сдача экзаменов через 2 дня на третьей (две группы) и через день (три группы). 44 студента получили двойки. Им были организованы пересдачи: первая, потом — вторая. Некоторые не выдержали экзамен опять. Это отняло у них много сил и времени. Им трудно было включиться в следующий модуль, и они были выбиты из колеи. Преподаватель, по его рассказу, проводил занятия в режиме трехкратной интенсивности. Это был опытный преподаватель, который еще раньше проработал много лет на выездах по обучению финансовых директоров крупных, средних и малых фирм. Он хорошо знал, какие методики необходимы

Рис. 1

### Переходная модель реформации обучения



студентам в первую очередь. У него всегда были образцовые занятия и высокий рейтинг. А итог ускоренного обучения в жестко-блочном модуле оказался неэффективным.

В разговоре со мной другая та- кой же преподаватель, закончивший свой трехнедельный модульный курс, с сожалением констатиро- вал: «Студенты деморализованы. Многие из них вообще перестали посещать занятия и сдавали зачет по учебнику. Из 23 студентов толь- ко 5 успели выполнить задание по практикуму. Для того чтобы освоить учебный курс, необходимо опреде- ленное время, как это было преду- смотрено раньше учебным планом и программой». И с горьким юмо- ром добавил: «Ни одна женщина не может выносить ребенка за три ме- сяца вместо девяти». Это был тоже очень опытный преподаватель. А как же тогда работать молодым?

- Никакого осознания, осмысления и переосмысления из- учаемого предмета нет.

- Стараемся скорее отде- латься от предмета, т. е. сдать и за- бить.

- И опять включаемся в оче- редной модуль, чтобы пройти все это заново.

- Кому это надо и зачем стоило ломать испытанную систему обучения?

- Нам от этого не лучше, а хуже, особенно тем, кто заболевает или тем, кто во второй половине дня работает.

- Разве не ясно, что эта си- стема погубит отечественное обра- зование?

- Стоило сокращать учебные часы на одну треть и давать нам больше времени на самостоятель- ную работу, чтобы потом тут же все отобрать?

отображается в открытии бакалав- риата, который воспринимается обучающимися и потенциальными студентами именно как удовлетво- рение такой потребности в квази- обучении. В этой связи ускоренное модульное обучение с пониженны- ми требованиями учебного процес- са невольно подкрепляет ожидания таких студентов, которые знают, что их не отчислят, а дадут доучиться. И они паразитируют на этом, раз- вращая обучающий процесс. Они-то и бывают недовольны требователь- ными преподавателями, зачастую провоцируя конфликт с ними и ока- зывая на них психологическое дав- ление в разных формах. Это есть ВИЧ-инфекция образовательного процесса. И здесь снова всплывает проблема: по каким критериям оце- нивать «преподавательский про- дукт» и каким он вообще должен быть в бакалавриате по-предметно? Выпускать таких недоучек?

Но в молодежном сознании су- ществует и другая, прямо противо- положная тенденция, которая про- является в стремлении получить за 4 года высшее образование первой ступени, чтобы потом поступать в магистратуру. И получить образо- вание такие студенты стремятся по полной программе. У них другие требования и к организации, и к со- держанию учебного процесса. Они его оплачивают именно за качество и бывают недовольны преподава- телями, которые им «недодают». Но это проявляется, прежде всего, в магистратуре, где почти все ра- ботают и соотносят получаемые знания и методики непосредствен-

## ...понимание модулей как жестких стандартов организации учебного процесса может привести к развалу всей обучающей системы вузов...

Эти два примера весьма поучи- тельны. Они высвечивают негативы такой проработки модульной ре- формации высшей школы на самых нижних и главных ее этапах, демон- стрируя квази-обучение. Именно здесь и возникают угрозы срыва планомерных занятий, в котором легко можно обвинить преподава- теля.

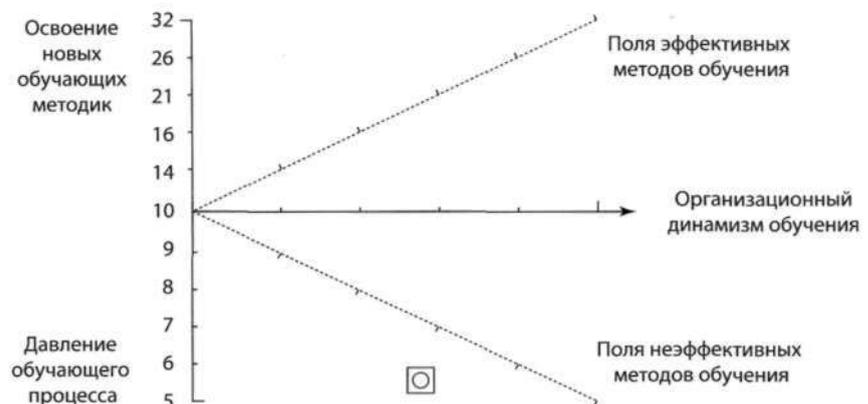
Были выяснены и мнения сту- дентов пятого курса одной из ка- федр, попавших в такую экспери- ментальную ситуацию, где и они, и преподаватель осваивали учебный курс в течение трех недель методом «навались» — и тут же сдавали за- чет. Вот что говорят студенты.

- Мы перегружены занятия- ми.
- Темпы освоения содержа- ния предмета очень высоки.
- Это создает сильную пси- хическую напряженность.
- Возникает еще одна напря- женность в процессе однодневной сессии.
- Профанация написания курсовых работ за это же время: модуль требует.
- Нет свободы маневра в из- учении рекомендуемой литературы.
- Никакой практической от- работки знаний нет.

Понимание модулей как жестких стандартов организации учебного процесса может привести к разва- лу всей обучающей системы вузов. Тем более что сейчас в молодежной среде возникла тенденция профана- ции высшего образования: «По- меньше учиться — побыстрее по- лучить диплом». И за это родители готовы оплачивать труд преподава- телей в вузах! Парадокс заключает- ся в том, что этот стереотип рынка высшего образования искаженно

**Модель перехода из неэффективных полей обучения в эффективные**

**Рис. 2**



но с практикой. По каким критериям оценивать «преподавательский продукт» в этом случае? Лично я набирал такие критерии оценки собственного «преподавательского продукта» в специалитете и в магистратурах трех российских элитных вузов с 1997 г. И делал это только на основе обратных связей. Но уже тогда вырисовывались неэффективные и эффективные «поля» обучающего процесса.

## ...возникают опасения, что магистратура может целиком вытеснить аспирантуру - величайшее достижение советской высшей школы...

В условиях реформации высшего образования возникают дополнительные трудности и новые проблемы формирования эффективных «полей» обучения, особенно тогда, когда преподаватели переходят на ускоренные модульные программы. Возникают опасения, что магистратура может целиком вытеснить аспирантуру — величайшее достижение советской высшей школы. А в магистратурах, где все магистранты, как правило, работают, научный потенциал значительно ниже, чем в аспирантурах. Именно поэтому очень важно сохранить специалитет, а не выбрасывать его на свалку. Ведь именно специалитет в советское время давал возможность формировать научные школы.

Сейчас важно осознавать, осмысливать и переосмысливать прежний опыт преподавания и новые реалии, которые возникают в

обучении. Тем более что мнения преподавателей разделились резко надвое: одни считают, что реформация высшего образования на основе Болонского соглашения — это прогресс и спасение нашей устаревшей образовательной системы, а другие считают, что такая реформация ее погубит вообще. Есть и взвешенные мнения. Проблематика вузовского обучения может быть заострена в таких альтернативах:

1. «Разлом» педагогики высшей школы: это формирование новой педагогики или вторжение квази-педагогики?

2. Новые синдромы ускоренного обучения: это действительно глубокая погруженность студентов в изучение дисциплин или это синдром «квазипогруженности», чтобы «сдать и забыть»?

3. Модульное обучение: это действительно формирование компетенций студентов или это синдром «электрички» — от станции к станции?

4. Модульное развитие образования: это действительно формирование межпредметных связей или это «распыленность» знаний, умений и навыков студентов?

5. Стандартизация «преподавательского продукта»: это упорядочивание тех предметов, которые действительно необходимы для их изучения в вузе или это ограниче-

ние автономии кафедр самостоятельно вводить новые актуальные дисциплины в учебный процесс?

6. Инновационные модели образования: это действительно новаторский подход к образованию или это псевдоноваторство, возникшее под давлением обстоятельств?

7. Итоговый результат реформации образования: это действительно подготовка специалистов высокого класса, востребованных в компаниях, или это выброс на рынок бакалавров-недоучек и «накачка» магистрантов знаниями, умениями и навыками научных исследований?

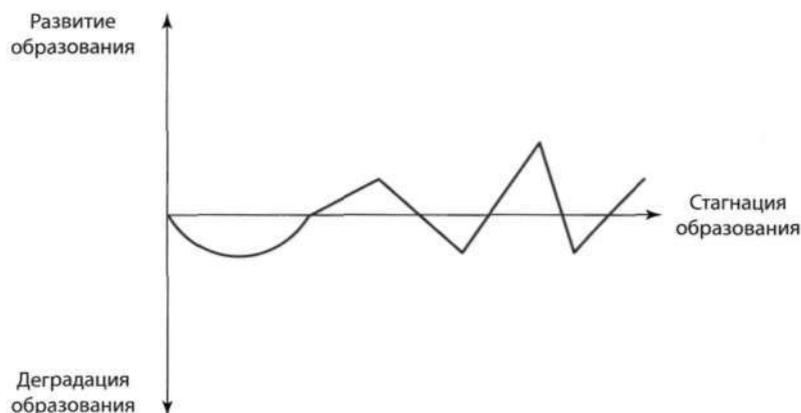
8. Конкурентный потенциал новой системы образования: реформация образования усилит наши конкурентные преимущества в международной сфере или, наоборот, подорвет эту конкурентоспособность?

Внедрение жесткой блок-модульной системы обучения в вузах может привести к возникновению трех пересекающихся процессов, которые будут возникать постоянно при определенных условиях. Неэффективные «поля» реформации высшего образования могут трансформироваться в его развитие, в его деградацию и в его стагнацию. Этот триадный процесс может быть представлен как прохождение критических точек реформирования. Такие точки могут возникать и в целом, и по кафедрам, и по учебным дисциплинам. Можно лишь гадать, когда и где они возникнут в процессе реформации обучения и в каких модулях.

Эти «критические точки» возникают в зависимости от того, как будет организовано административное и преподавательское управление обучающим процессом, где потенциально могут появляться серьезные социопсихологические «разрывы» между его важнейшими компонентами. Эти разрывы дают возможность увидеть альтернативные поля — негативные и позитивные — в реформировании обучающего процесса. Они задают оптимальные критерии «правильной» реформации: от чего уйти и к чему прийти? Они помогают выстроить обучение преподавателей так, чтобы минимизировать «издержки» реформации.

Рис. 3

### Прохождение «критических точек» в реформации высшего образования



# «Разрывы» обучающего процесса

## Разрыв 1

*Гибкое модульное обучение студентов в «растянутых» по времени модулях*

*Жесткое модульное обучение студентов за короткое время «жизни» модуля*

В первом случае обучаемые имеют возможность маневрирования собственными временными и интеллектуальными ресурсами в овладении предметным циклом и концентрировании внимания и усилий на целостном «блоке» смежных учебных дисциплин.

Во втором случае они оказываются ограничены временными рамками изучения предметного «блока» и могут не справиться с такой жесткой самоорганизацией учебного процесса. И тогда усилия преподавателя оказываются напрасными.

Преодоление разрыва: пролонгированное обучение предполагает включенность преподавателей в «состыковку» смежных учебных дисциплин, из которых и вырастет блочно-циклический модуль. Бывают такие учебные дисциплины, которым не хватает одного модуля. Один модуль может загубить эту дисциплину. Или же модуль должен быть «растянут», например, до 40-44 академических часов, когда магистранты сами просят увеличить длительность занятий. Но жесткость модулей-мутантов не позволяет это сделать.

Модульная система обучения очень коварна, так как может способствовать и эффективности обучения, и его провалам. Учебный процесс в этом случае сильно зависит от раздаточного материала, от искусства визуального преподнесения модульного учебного блока преподавателем, от своевременного выполнения домашних заданий обучаемыми. Важно уметь совмещать длинные и короткие модули. Но это сложно и с точки зрения расписания учебных занятий. И если модульная система уже выстроена, то менять ее бывает трудно. Особенно тогда, когда кому-то следует увеличивать модуль, кому-то сократить, т. е. срезать часы у других преподавателей. Возникает напряженная ситуация. Руководители магистерских программ очень не-

охотно идут на это. В то же время модули можно корректировать под преподавателей. Это лучше сделать, если иметь преподавателей, ответственных за каждый модуль. Могут быть три типа модулей, если понимать Болонскую декларацию обучения творчески, а не догматически. Это модули ускоренного обучения; сдвоенные модули обучения; модули пролонгированного обучения, которые наиболее эффективны. Именно творческий подход открывает простор для формирования и реализации межпредметных и межкафедральных учебных программ на основе пролонгированных модулей. Этот подход уже начинает применяться в Институте маркетинга Государственного университета управления директором Г. Л. Азоевым и его командой.

## Разрыв 2

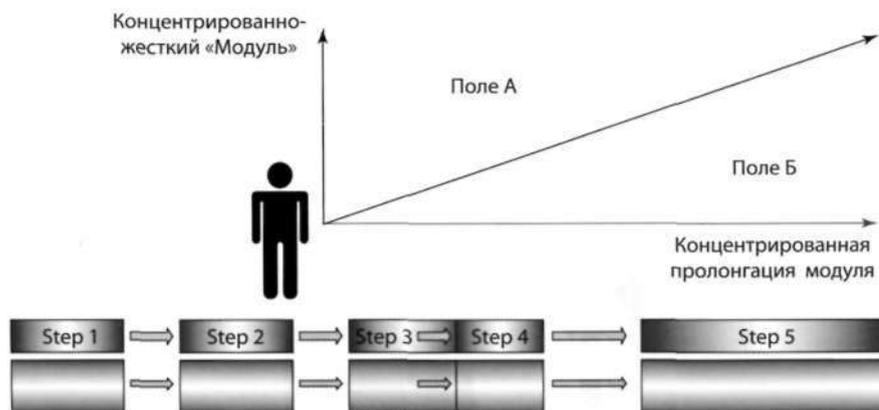
*Техническая обеспеченность модульных учебных занятий*

*Техническая «недообеспеченность» модульных учебных занятий*

В первом случае аудитории хорошо приспособлены для слайдирования и имеют две-три учебные доски для демонстрации одновременно разных учебных моделей, а также необходимые учебные столы для организации командной работы в режиме обучающих коммуникаций «глаза в глаза». Это дает возможность отрабатывать сопоставительный анализ, когда выполненные задания визуально изображаются по отдельности и сравниваются между собой. Такая методология и технология преподавания позволяет действительно обучать студентов и магистрантов методом концентри-

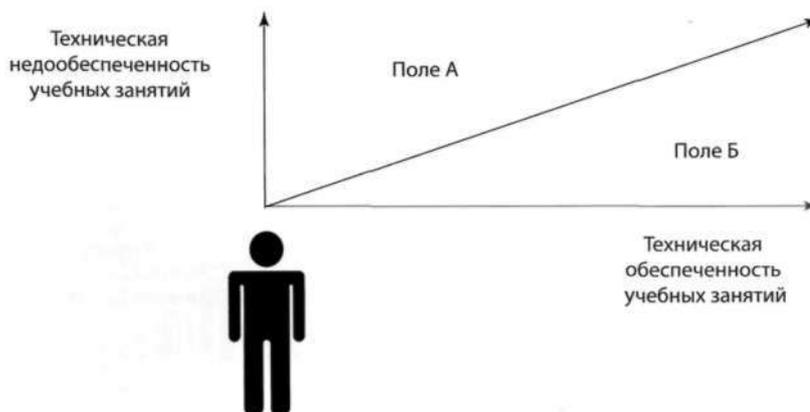
Учебно-организующие модульные «поля» обучения

Рис. 4



Технические «поля» учебных занятий

Рис. 5



рованной визуализации по принципу «единство разнообразия». Если в аудиториях есть интерактивные доски, то это тоже позволяет разнообразить учебный процесс в тех случаях, когда он переводится в активный режим обучения.

Во втором случае преподаватель работает в аудиториях, которые не приспособлены для слайдирования, имеют только одну доску, не имеют затемняющих штор, необходимых учебных столов для командной работы в режиме коммуникаций «глаза в глаза». В таких аудиториях, как правило, одна доска, не позволяющая визуально сравнивать и оценивать различные подходы в выполнении заданий. И, конечно, такие аудитории не имеют интерактивных досок. Сопоставительный анализ в таких

ситуациях невозможен. Но только с такого анализа и начинается обучающее действие.

Преодоление разрыва: оснащение учебных аудиторий необходимой технической базой для полноценного обеспечения новейших методов преподавания. Но демонстрация графически выполненных слайдов является исходным компонентом обучающего процесса. Важно избегать текстовые демонстрации слайдов, которые затрудняют, а не облегчают восприятие информации. Визуальное слайдирование необходимо для того, чтобы нацелить студентов и магистрантов на выполнение заданий через Интернет. Студентам и магистрантам важно показать, как выполняются эти задания, т.е. демонстрировать лучшие образцы.

И не следует их утомлять слайдами. Демонстрация слайдов ради демонстрации не обучает, а раздражает.

### Разрыв 3

*Наполненность учебных занятий абстрактным содержанием*

*Наполненность учебных занятий ситуационным жизненным содержанием*

В первом случае учебные занятия охлаждают интерес студентов к предмету, так как они не могут увязать теоретизирование с реалиями жизни, особенно в своем ближайшем окружении.

Во втором случае учебные занятия формируют живой интерес к предмету, поскольку студенты обучаются на реальных примерах из жизни.

Преодоление разрыва: введение в содержание учебных предметов материалов реальных исследований молодежной среды и изучение реальных ситуаций по их будущим специализациям. Учебные занятия должны опираться на методические разработки практикумов и на осмысление их содержания в общекультурном развитии молодежи.

В позиции 5 жизненное содержание пронизывает учебные занятия, в позиции 1 такое содержание эпизодично. Учебные пособия и учебники важно готовить так, чтобы они были написаны именно с позиций 4-5.

### Разрыв 4

*Методическое однообразие и обедненность организации учебного процесса*

*Методическое разнообразие и комплексность организации учебного процесса*

В первом случае учебные занятия превращаются в «обязаловку», хотя могут быть важны для обучаемых.

Во втором случае учебные занятия оказываются интересными для обучаемых. Но здесь важно иметь в виду, что такое разнообразие методов и их комплексность зависят от умения преподавателя их эффективно использовать в каждой аудитории с учетом ее специфики. Одни и те же технологии могут иметь разные обучающие эффекты: краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные.

Преодоление разрыва: отработка постоянных обратных связей с обучаемыми в корректировке учебного процесса. Однако это могут делать не все преподаватели, а только те, кто уверен в своих возможностях корректировать собственные мето-

Рис. 6

### Содержательные «поля» учебных занятий

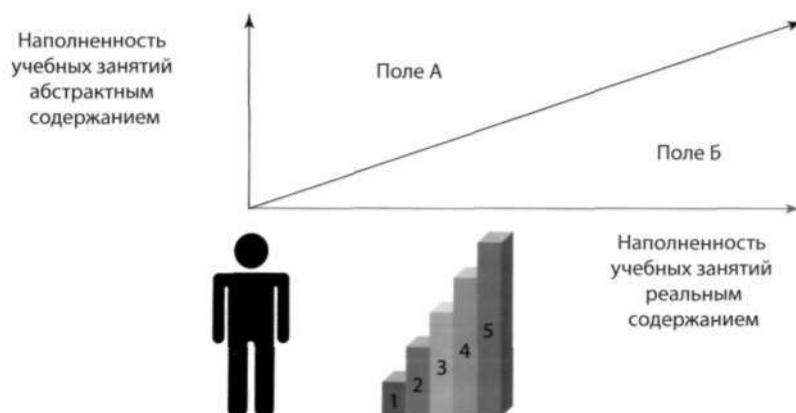
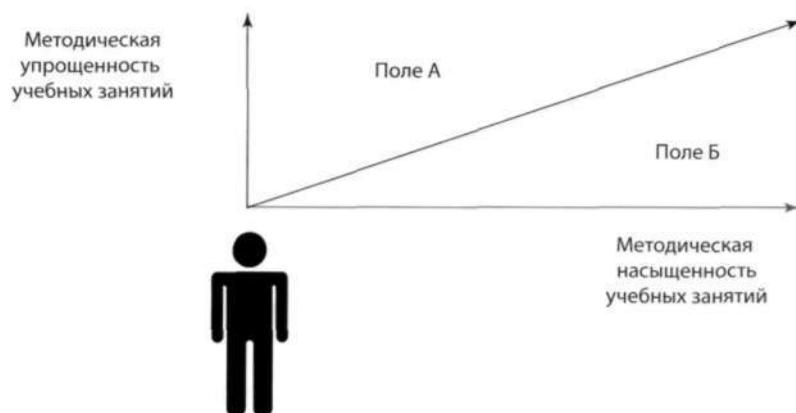


Рис. 7

### Методические «поля» учебных занятий



дики и кто постоянно открывает для себя новые горизонты обучения. Такие преподаватели повышают свое мастерство именно в диалоге со студентами, интересуясь каждый раз, как выполнялось учебное задание, какие трудности возникали, что получилось в итоге и почему не получилось. Разве можно вести такой диалог в жестко-модульной системе обучения, когда главным оказывается не формирование творческого усвоения знаний, умений и навыков студентами, а «навальная» отработка модуля? Студенты оказываются просто роботами, а сам модуль существует ради модуля.

#### Разрыв 5

*Ориентированность на формализованные коммуникации «преподаватель-студент»*

*Ориентированность на неформализованные коммуникации «преподаватель-студент»*

В первом случае возникают прямые жесткие коммуникации «преподаватель-студент», где студент воспринимается как безликий получатель знаний. Они воспринимаются им как чужие: «отработал-ушел» («Пусть сами крутятся»). Ускоренный модуль играет здесь коварную отчуждающую роль. А студенты выполняют задания с ошибками. И теряют баллы.

Преподаватель не выполняет в данном случае обучающей функции. Ему не за что сказать «спасибо».

Во втором случае возникают смягченные обратные коммуникации «студент — преподаватель», где студент воспринимается как личностная индивидуальность.

Преодоление разрыва: баланс формализованных и неформализованных коммуникаций «преподаватель-студент-преподаватель» в системе обратных коммуникаций. В этом случае преподаватель выступает в ролях консультанта и наставника, подсказывая студентам правильные решения в выполнении заданий. Но если он работает в системе жесткого модуля, то у него слишком мало времени на то, чтобы сблизиться со студентами. Только сдвоенные или пролонгированные модули дают возможность в полной мере выполнять две эти роли.

Проявляется такой разрыв в многообразии учебных коммуникаций. Они могут быть повторяющи-

мися и случайными, длительными и короткими, избирательными и универсальными. Как они проявляются? В каких ситуациях? Модульные укоренные программы порождают только дополнительные вопросы у студентов. А чтобы их было меньше, эти программы упрощаются.

#### Разрыв 6

*Некачественные и объемные учебники*

*Качественные и небольшие по объему учебники*

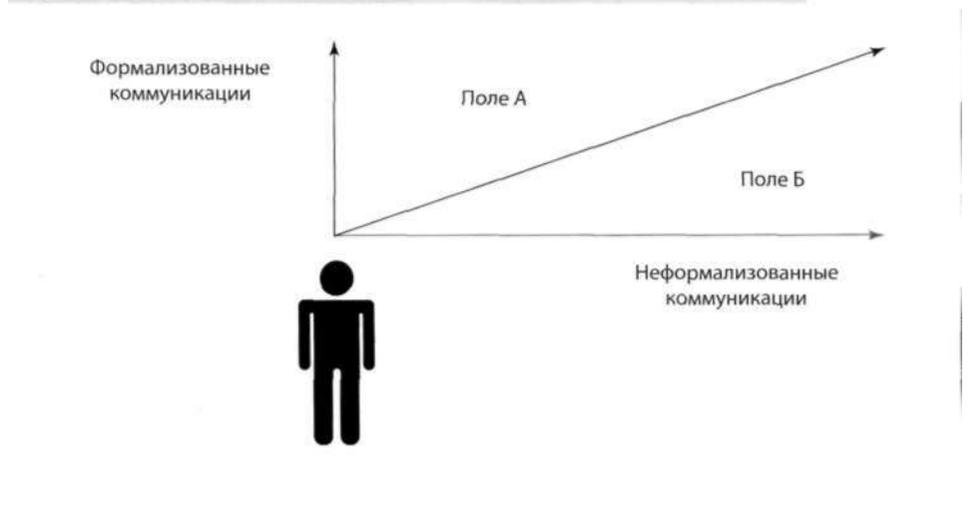
В первом случае рекомендации преподавателя читать и изучать учебники висают в воздухе, так как студенты и магистранты не могут проработать учебник, если он вызывает неприятие.

Во втором случае рекомендации преподавателя исполняются, так как единственным средством полу-

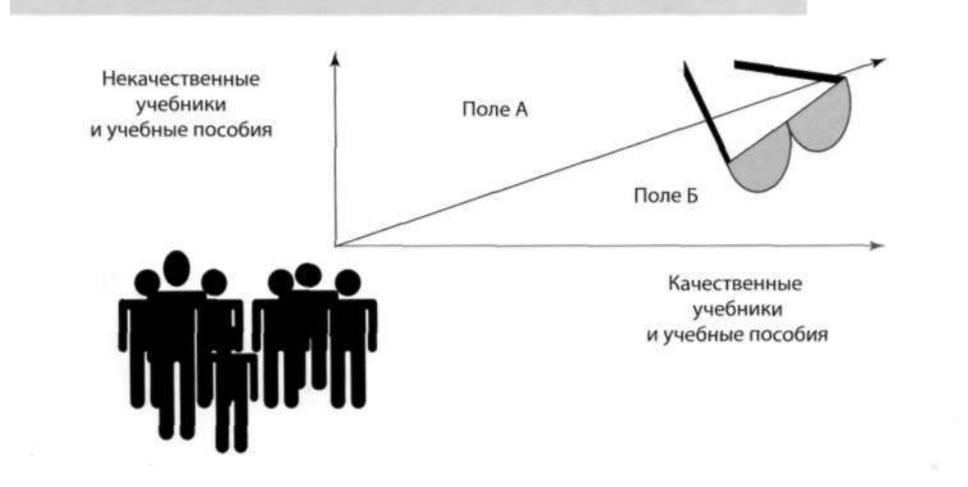
чить необходимый балл оказывается именно учебник. Эта потребность возникает особенно тогда, когда студент или магистрант болеет или бывает отправлен в командировку, что характерно для вечерних магистратур.

Преодоление разрыва. Здесь же возникает важный аспект обучающего процесса: по каким учебникам учить студентов и магистрантов и как совмещать раздаточный материал с основным учебным пособием или учебником в магистратуре? Проблема перестройки учебных пособий и учебников встает в связи с тем, что многие из них просто не вписываются в реформированную систему образования. Они уже устарели. А создавать новые не так-то просто, тем более что работающим магистрантам и студентам их не-

**Коммуникативные «поля» учебных контактов «П-С-П»** Рис. 8



**Базовые «поля» учебного процесса** Рис. 9



когда читать. Они читают то, что им интересно и полезно в практике работы. А остальное «пробегают». Здесь есть некоторый оптимизм: специализация в магистратуре дает им возможность все-таки овладеть знаниями и умениями, но преподавателю важно концентрироваться на главном, помогая формировать профессиональное самосознание будущих магистров на основе развития компетенций. И под этот процесс важно готовить учебник или учебное пособие. Но! Существует опасность перегруз-

ки магистрантов разнообразными предметами, когда может возникнуть психологический синдром «распыленности»: они просто не успевают проработать все предметы глубоко. А тем более проработать учебник. Поэтому учебник должен быть подготовлен так, чтобы учитывать эти особенности обучения и помогать студентам и особенно магистрантам все-таки выполнять учебные задания в сроки и полностью. Учебник есть база обучающего процесса. И если он подготовлен примитивно, т.е. только как вопро-

сник к содержанию, то он не может быть таковым. В учебнике важно проработать инструментально-компетентный «блок», т.е. то, чему студенты или магистранты могут научиться. И они должны поверить в эти обещания. А значит, и задания должны быть подобраны так, чтобы они действительно учились тому, что им обещают. Зачастую в учебнике формально декларируется: «Вы научитесь...». А на самом деле в модуле-мутанте студенты ничему научиться не могут.

### Разрыв 7

*Разочарование опрошенных студентов и магистрантов учебным процессом по определенным предметам*

*Удовлетворение учебным процессом студентов и магистрантов по предметно*

В первом случае опросы выявляют недостатки учебного процесса по очень многим параметрам и открывают возможности его корректировки.

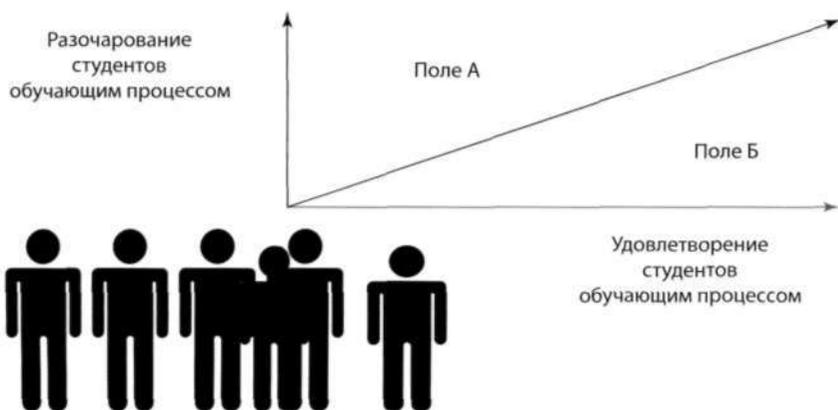
Во втором случае опросы показывают, насколько хорошо скорректирован учебный процесс и каким образом поддерживать его уровень.

Преодоление разрыва: разрыв «удовлетворенность-неудовлетворенность» в оценке учебного процесса студентов и магистрантов может быть преодолен по итогам каждого полугодия или учебного года, когда анализируется весь рефлексивный материал, собранный преподавателями. Именно тогда и можно понять, что происходит на самом деле в учебной среде. Только в этом случае могут быть пересмотрены учебные модули, формирование которых оказалось неудачным. Важно проанализировать, насколько те или иные предметы повторяют друг друга, как они «стыкуются», взаимодополняя друг друга. И тогда модули могут быть скорректированы.

Все разрывы выявляются после окончания каждого курса, когда необходимо проводить опросы студентов и особенно магистрантов. Здесь важны также постоянные встречи с выпускниками вуза и корректировки учебного процесса по их предложениям. Важны также и ежегодные семинары преподавателей по обмену опытом. Так, например, на экономическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова кафедра организации управления производством

Рис. 10

### Результирующие «поля» учебного процесса



ежегодно проводит трехдневный семинар с демонстрацией слайдов по итогам обучения магистрантов, в котором участвуют преподаватели, магистранты, топ-менеджеры фирм и представители издательств. По результатам семинара каждый год выпускаются сборники выступлений участников. Эти сборники являются отражением развития учебного процесса и ценным материалом в обучении магистров. Они являются хорошим дополнением к учебникам и учебным пособиям.

четырёхэтапную методику оценки: ознакомление — осознание — осмысление — переосмысление». Эта постоянная обратная связь неожиданно открыла мне принципиально новый параллельный мир оценивания. Изучая все отзывы студентов-старшекурсников и магистрантов, я вдруг понял, что мои визуальные модели обучения, не имеющие аналогов в мире, оказались прорывом в обучении, что констатировали буквально все опрошенные. Какой это прорыв, я понимал,

мои визуальные методы обучения являются очень чувствительными к восприятию обучаемыми, сензитивными, открывающими им дорогу к самопознанию своей собственной «Я» — позиции в окружающем пространстве. И тогда я понял окончательно, что мне удалось создать, и стал писать новую книгу для преподавателей: «Социальные "нано"-технологии организационного обучения» (2008 г.).

Именно постоянные обратные связи со студентами и магистрантами трех элитных вузов стимулировали меня на постоянные поиски нового и в конечном счете вывели меня на открытие такого параллельного мира, каковым являются социальные «нано»-технологии. Я выявил все те показатели, по которым студенты и магистранты оценивали мои визуальные модели, которые они использовали в подготовке домашних заданий все эти годы.

И мне удалось раскрыть двойственность потенциала социальных «нано»-технологий. Этот потенциал проявляется, с одной стороны, как пробуждение творческой энергии студентов и магистрантов в их обучении действием (потенциал-1), а с другой — как стимуляция развития их творческого мышления в процессе

## ...зачастую в учебнике формально декларируется: «Вы научитесь...». А на самом деле в модуле-мутанте студенты ничему научиться не могут...

К сожалению, преподаватели или не признают, или боятся оценок со стороны обучаемых. Вместо них такие оценки проводит деканат. Но критерии этих оценок бывают формальны и тоже далеки от практики. Зачастую опрашивают в последний момент всех магистрантов, даже тех, кто посещал мало занятий. И здесь тоже возникает парадокс: оценивается то, что не нужно оценивать, а то, что нужно, недооценивается. А в итоге разрушается рефлексивная культура управления учебным процессом.

По существу, возникают две разные системы оценивания преподавательского мастерства: та, которая фиксирует степень формирования управленческого (профессионального самосознания) магистрантов, и та, которая фиксирует усвояемость знаний и эффективность методик преподавания. А методики применения знаний в совершенствовании компетенций нередко остаются «за кадром». Возникает «итоговый разрыв» двух микросистем оценки обучения, т.е. **разрыв 8**.

Как мне лично удалось преодолеть этот разрыв?

### Социальные «нано»-технологии организационного обучения

В течение 10 лет я накапливал отзывы о моих учебных курсах по специализированной методике: «Опишите, как вы изучали этот учебный курс, используя рефлексивную

но я не мог представить, на каком новом рубеже познания эффективности учебного процесса я окажусь. И я вдруг неожиданно понял, что хранившиеся у меня архивные материалы оценок моего «преподавательского продукта», собранные за 10 лет, есть не что иное, как этот параллельный мир обучения. Озарение пришло во сне: мне было «подсказано» моим самосознанием, что этот мир является не чем иным, как социальными «нано»-технологиями обучающего процесса. Я поделился своими соображениями с преподавателями. И они подтвердили, что



овладения социальными «нано»-технологиями (потенциал-2). Я изобразил оба потенциала социальных «Н» — технологий визуально в укрупненных модельных «блоках» и попросил студентов проверить, как они «работают» в оценке моих учебных курсов «Организационное поведение» и «Социокультурные основы управления бизнес-организацией».

Отработка этих модельных «блоков» происходила на социологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова в ноябре 2008 г. со студентами 6-го курса вечернего отделения. Им было предложено два вопроса:

1) В какой мере сработали эти показатели в выполнении предложенных вам заданий? (на видеограмме — прямая линия).

2) В какой мере вы согласны с этими показателями оценки в вашем выполнении учебных заданий? (на видеограмме — пунктирная линия).

Основными показателями оценки энергетического потенциала социальных «нано»-технологий стали:

- исследовательский ракурс (в какой мере вырисовываются те или иные гипотезы внутри модели);
- творческий взлет (в какой мере возникает желание поиска информации);
- профессиональное развитие (в какой мере отработка системы предложенных моделей помогает осознать себя в новом исследовательском качестве);
- практическая применимость (в какой мере эти модели «работают» в практике);

• познавательный интерес (в какой мере возникает желание понять, что происходит с людьми в фирме);

• быстрота понимания (в какой мере модели помогают быстро «увидеть» и понять ситуацию);

• удобство использования (в какой мере эти модели удобны для диагностики управленческих ситуаций);

• поведенческая активность (в какой мере эта методика способствует вашей активности в обучении действием).

## Энергетический потенциал социальных «нано»-технологий

Анализируя и обобщая каждый год оценки моих учебных занятий и учебных пособий учениками, можно выделить следующие показатели внутреннего эстетического потенциала социальных «нано»-технологий. На модели выделено в качестве квадродиаграммы четыре позиции на пересекающихся «крест-накрест» осях:

«экспресс-диагностика» — «вариативные визуаграммы» и «интуитивное видение» — «рациональные рамки». Они являются своеобразной опорной конструкцией представленной октограммы, так как они-то и формируют глубинный эвристический потенциал социальных «нано»-технологий.

Оцените:

а) в какой мере «сработали» эти показатели;

б) в какой мере вы согласны с тем, что их можно использовать в предложенных вам моделях?

Наиболее значимым показателем, который постоянно оказывается «работающим», является первичная интуитивная экспресс-диагностика, которая помогает понять, что же представляет на самом деле визуальная модель и какой «срез» деловой организации она фиксирует.

Ее противоположной позицией является показатель «вариативные визуаграммы», который помогает понять, что каждый визуальный шаблон является носителем многих субъективно выраженных позиций. В каждом конкретном случае видение той или иной ситуации респондентом является

Рис. 11

### Основные показатели энергетического потенциала социальных «нано»-технологий



Рис. 12

### Основные показатели эвристического потенциала социальных «нано»-технологий





диагностически-субъективным, а его комментарий возникшей модели поведения — персональным чувствованием той ситуации, которую он изобразил на учебной доске.

Показатель «интуитивное видение» выражает нестрогое изображение той или иной ситуации, которая переживается респондентом в его ближайшем окружении. Это изображение всегда приближительное, но оно помогает «разговорить» обучаемого, сначала в чем-то упростить ситуацию, но только для того, чтобы она была глубже раскрыта в визуализированном интервью и в тех вопросах, которые задаются преподавателем и обучаемыми. В этой интуитивной оценке респондент лучше осознает себя в своем постоянном окружении. А это помогает ему задуматься, в какой позиции он находится и как скорректировать свое собственное поведение.

На противоположной шкале расположен показатель «рациональные рамки», благодаря которому визуаграмма выдерживает строгость у словной 10-балльной шкалы. Именно этот показатель является ее «костяком», ее «скелетом», который позволяет конструировать ту или иную модель на ее шкалах. В то же время шкалы всегда «открыты» к балльным оценкам, которые производятся по определенным опросным или апробационным методикам.

Показатель «информационная емкость» очень важен для понимания особенностей наномоделей. Они могут впитывать в себя противоречивую информацию, но в то же время делают ее доступной для респондента и хорошо узнаваемой. Это является основным условием для того, чтобы «отжать» информацию, выявить ее суть и прокомментировать отображенную ситуацию.

Показатель «временная маневренность» также очень важен для изображения той или иной ситуации, если респондент по просьбе преподавателя изображает на визуаграмме ситуацию в настоящем времени, а потом в прошлом и в будущем, т.е. как было полгода назад и как бы хотелось видеть эту ситуацию в будущем.

Показатель «кодировочный диапазон» означает, что любое социальное явление можно изобразить графически в определенных значениях на октограмме или на многомерных визуаграммах. Надо только следовать определенным правилам такой кодировки, т.е. использовать альтернативные показатели, которые облегчают ей содержательное видение.

И, наконец, показатель «расшифровочный диапазон» означает, что та или иная ситуация всегда требует «расшифровки», пояснения, объяснения, корректировки и более точного ее отображения в баллах, так, чтобы шкалы выполняли свое прямое, а не косвенное предназначение.

По этим показателям можно изучать, насколько развит или не развит эвристический потенциал наномоделей, т.е. насколько хорошо работают их обучающие возможности.

Но этот обучающий потенциал совершенно не может быть задействован в ускоренных модулях обучения студентов, которые формируют новую квазиобразовательную систему, которую я называю «Галоп».

Представляется, что наиболее приемлемыми формами организационного обучения могут быть циклично-блочные модули, которые позволяют отрабатывать межпредметные связи в определенном проблемно-тематическом ракурсе. Так, например, на социологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова я предложил

проработать комбинационный модуль, который дает возможность студентам 4-х курсов приобрести очень важную для них специализацию. Мое предложение было принято (декабрь 2008 г.), и в 2009 г. я предполагаю начать обучение по этому циклу в магистратуре.

Отработав этот модуль, выпускник социологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова по магистратуре приобретает специализацию «Социальные технологии управленческого консультирования». Насколько я знаю, такой специализации просто нет.

## Краткие выводы

1. Модульная система обучения является очень коварной, а поэтому ее необходимо отрабатывать, ставить эксперименты, чтобы найти приемлемый вариант.

2. Ее отработка возможна только на основе обратных связей в организации рефлексивных опросов студентов старших курсов и магистрантов.

3. Мой личный опыт обучения преподавателей других вузов показывает, что возникают очень большие трудности в разъяснении модульных вариантов обучения.

4. Переходный период формирования и проверки эффективности модулей важно оценивать по определенным критериям, которые покажут, насколько эти модули «срабатывают» в практике обучения.