

Плюсы и минусы обучающего процесса в магистратурах

Ю. 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

Главный смысл реформации вузов по Болонскому сценарию заключается в том, чтобы дать магистрантам и студентам больше возможностей *заниматься самостоятельно*. И это — основной позитивный результат реформы.

Однако осуществление этой концепции на практике привело к *изъянам обучения*, особенно в вечерней магистратуре, где магистрантам приходится работать и учиться. В дневной магистратуре в силу сокращения аудиторных часов преподаватели *увеличили* нагрузки на самостоятельную работу, предлагая магистрантам восполнить недостаток аудиторного времени интернет-обучением по своим предметам. А консалтинговые (контактные) часы потеряли свой изначальный смысл и превратились в обычные аудиторные занятия. В Государственном университете управления они стали именоваться так: «Самостоятельная работа студентов под контролем преподавателя». Очень большим достижением ГУУ стала разработка графика с аналогичным названием и графика самостоятельной работы студентов. Это дало возможность четко прописать по темам, срокам и результатам все учебные задания. Думаю, что этот опыт работы со студентами распространится и на магистратуры. Тогда магистранты могут лучше планировать свое время. Да и строже будет спрос.

В этой статье мне хотелось бы поделиться длительным опытом преподавания управленческих дисциплин в магистратурах четырех авторитетных российских вузов. Я работал и на первом курсе (первый триестр и третий триестр), и на втором (четвертый триестр и шестой триестр). В двух вузах был председателем государственной комиссии. Так что знаю, как пишутся магистерские диссертации, какие они бывают и как защищаются. Могу оценить этот процесс как консультант. Ведь многим вузам предстоит организовывать магистратуры. И для них наступают горячие времена.

ИСХОДНАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ

Что может происходить с учебным процессом в самом его начале, когда учебные группы сформированы только по списку? В этот период, когда «запускаются» общеобразовательные дисциплины, особен-

но трудно контролировать учебный процесс, так как у многих магистрантов срабатывает стереотип проверки правильности выбора специализации. И они стремятся посетить как можно больше занятий других преподавателей. В этот период состав группы еще не сформировался.

Совсем недавно в течение месяца и больше мне пришлось работать с «блуждающим» составом учебной группы в магистратуре одного из вузов, хотя ее «костяк» уже определился. С трудом был избран староста учебно-специализированной группы, который плохо знал студентов в лицо и по фамилиям. Группового почтового ящика, куда обычно сбрасывалась преподавателем необходимая информация для группового «захода» и обмена, не было. Вместо этого магистрантам было предложено зайти на кафедральный сайт и скачать те задания, которые надо было выполнять в указанные сроки. Два человека из группы предложили свои электронные адреса, чтобы потом обменяться методической информацией. Так была создана интернетовская сетевая модель двояко-адресной и перекрестной информации. Одновременно к каждой субботе (а учебные занятия проходили в этой группе по субботам в трехчасовом режиме с 13.45 до 16.45 с одним перерывом) готовились раздаточные материалы.

Но сначала два занятия были проведены в компьютерном классе, где демонстрировались цветные слайды по вводу и первому разделу учебной дисциплины «Организационное и экономическое поведение» с комментариями самих магистрантов и преподавателя. Их важно было заинтересовать этим учебным курсом, чтобы они купили учебник. И это произошло на третье занятие. Тот, кто посещал занятия аккуратно, сдал первые задания почти в срок. Но как только они купили книги, увидели возможности работы на кафедральном сайте и поняли, что с этим предметом все им ясно, многие из них стали «прощупывать» занятия других преподавателей. Возникла волна отката. График сдачи заданий стал нарушаться. Потом учебная ситуация стала стабилизироваться. И почти все определились с выбором специализации. Одни стали досдавать «хвосты» на мою электронную почту, другие приносили задолженности «вживую» на занятия.

Я каждый раз объявлял балльные оценки и балльную стоимость каждой методики. В итоге магистранты должны были согласно Болонской конвенции набрать исходные 60 баллов, чтобы быть допущенными к экзаменам. В учебной части магистратуры по этому оценочному «блоку» не было никаких комментариев и разработок. Я использовал разработки магистратуры факультета международного бизнеса и делового администрирования МГИМО при МИД РФ, где также работал по контракту. Они таковы.

5 балльная оценка	Европейская оценка	Рейтинговая оценка
отлично	A	90–100%
хорошо	B	82–89%
	C	75–81%
удовлетворительно	D	67–74%
	E	60–66%
неудовлетворительно	F	менее 60

Согласно этой методике порядок начисления баллов определяется самим преподавателем в зависимости от учебной ситуации. Может быть «жесткий» и «мягкий» контроль баллами. Магистрантам было объявлено устно и через Интернет на их групповой почтовый ящик, который все же был создан моими усилиями, что учебный контроль будет осуществляться по балльной оценке за каждое сданное в срок задание. Каждый из них должен был набрать «проходной балл», а остальное «добрать» на экзамене. Им был предъявлен итоговый шаблон успешного выполнения учебных заданий, который служил в качестве ориентира, что важно особенно для тех, кто редко посещает занятия в связи с загруженностью по работе. Это необходимо учитывать обязательно, потому что такова реальная жизнь. Баллы же помогают магистрантам сконцентрироваться на последнем «броске» к экзаменам. Кто не успевает, с тем приходится работать в Интернете.

Однако магистрантов подстерегали большие трудности на экзаменах. Так, например, в том вузе, который я описываю, им приходится его сдавать примерно в одно и то же время с двумя другими экзаменами в ходе учебного процесса. Им не предоставляется неделя на подготовку, как это принято в дневной магистратуре МГИМО при МИД РФ, где магистрантам запрещено работать. Но в моем случае оказалось, что они пришли ко мне на экзамен плохо подготовленными с точки зрения выполнения представленных визуально заданий. И я был шокирован. Это был первый случай такой подготовки во всей моей практике. А они объяснили мне, что у них не было возможности выполнить задания как положено и потому попросили меня принять их наработки в черновом виде. И мне пришлось пойти на это. Разве они виноваты в том, что два-три экзамена каждый раз совпадают по недельным срокам?

РЕФЛЕКСИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ ПОЗИЦИЙ

В этой ситуации сразу видны плюсы и минусы обучения по Болонским соглашениям. Преподаватели вечерней магистратуры попадают в рефлексивный процесс пересмотра и переосмысления происходящего. И встает вопрос: как не снизить качество преподавания? И что делать, когда все труднее становится применять привычные обучающие методы? В общем и целом их позиции можно представить в таких реальных фактах искаженного обучения.

Когда эта система только вводилась, многие из преподавателей:

- испытали шок, особенно те, которые еще не знали, как представить большой учебный материал за короткое время;
- столкнулись с тем, что существующие учебные пособия и учебники, особенно емкие, плохо читаются;
- увидели, что привычно рекомендуемая обязательная учебная литература читается наспех или просматривается, а дополнительная просто игнорируется;
- оказались не готовы к поискам новых методов «живого» контактного обучения, а поэтому рекомендовали заходить в Интернет;
- вскоре столкнулись с огромными перегрузками собственной индивидуальной работы в Интернете, особенно под конец учебных занятий;
- поняли, что нельзя с работающими магистрантами спрашивать по полной программе, а поэтому стали подстраиваться под оправдания обучаемых, «натягивая» им оценки;
- зачастую обвиняли магистрантов в том, что те не посещают занятия, ленятся, хотят только получить диплом;
- поняли, что надо как-то перекраивать раздаточные материалы, но еще не понимали, что и как сделать на коротких занятиях, чтобы магистранты могли схватывать суть;
- столкнулись с разнородной образовательной подготовкой тех обучаемых, которые не знали многого из того, что должны бы были знать, так как пришли из разных вузов;
- столкнулись с большими трудностями в обучении иностранных магистрантов, посредственно знавших русский язык, которым надо было как-то овладеть учебным материалом и которые постоянно листали словарь;
- столкнулись и с трудностями в выставлении 100-балльных оценок, так как эту систему надо было разрабатывать в практике и у каждого из них был свой отсчет баллов: и 100, и 200, и даже больше, так как они могли ее понять только на собственном опыте;
- увидели, что контрольные промежуточные системы опроса плохо «работают», так как учебный процесс по каждой дисциплине стал коротким, а магистранты согласно российскому менталитету привыкли все делать в последний момент;

- поняли, что знания приходится давать фрагментарно, наскоро, а методики не все осваиваются и не все осваивают, а поэтому встали перед выбором: какие методики прорабатывать в системе аудиторных часов, а какие рекомендовать;
- им трудно было смириться с тем, что для многих, кто посещает занятия эпизодически, от случая к случаю, учебный процесс становится разорванным, а в сознании обучаемых возникают хаотичные представления о знаниях, умениях, компетенциях;
- увидели, что надо бы отходить от привычных схем обучения «методология — теория — практика» и спуститься к голому прагматизму, но не могли переступить «через себя»;
- стали понимать, что учебники во многом оторваны от жизни и не годятся для обучения;
- оказались в растерянности от того, как теперь учить, чему учить, каким образом адаптировать американские учебные пособия и учебники к российской действительности, а поэтому стали рекомендовать то, что казалось им более подходящим.

В магистратурах обучающий «центр тяжести» по управленческим дисциплинам оказался не на учебниках, а на раздаточном материале и методической концентрированности преподавания, хотя деловая учебная литература включается в программу обучения магистрантов как когнитивная база для ознакомления и использования. Но по существу обучение в

вечерних магистратурах перемещается в Интернет. А рекомендуемая учебная литература «отодвигается» в их сознании «на потом, когда будет свободное время». А когда оно будет, если рабочие нагрузки имеют тенденцию к увеличению! Да и эта литература психологически устаревает. Хотя не все учебные пособия и учебники устаревают фактически. Ведь многие из них переиздаются. Но скоротечность времени, рабочие нагрузки на магистрантов, обучающие темпы и ритм преподавания, а также Интернет убивают читательский интерес. И рекомендации преподавателей «что читать» повисают в воздухе.

В настоящее время необходимо пересмотреть многие учебные пособия и учебники по управленческим дисциплинам. К тому же многие учебники и учебные пособия необходимо существенно переработать в связи с новыми требованиями компетентностного подхода. Модель их переработки может быть представлена в контрпозициях «Эрудиты» и «Творцы» (см. табл.).

Сейчас нужны такие учебные пособия и учебники, которые являются «прорывными» и в способах изложения материала, и в структурной компоновке, и в исследовательском богатстве, и в методической обеспеченности, принципиально отличаясь от учебных пособий и учебников, списанных у американцев и являющихся образцами голого академизма. Типичная реакция магистрантов на оценки таких учебников и учебных пособий: «После книг Ю.Д. Красовского мы ничего не можем читать!» (магистратура экономиче-

№	Парадигма «Эрудиты»	Парадигма «Творцы»
1	2	3
1	учебник должен готовить прежде всего эрудитов	учебник должен готовить прежде всего творцов
2	фундаментальным является учебник, который максимально полно раскрывает содержание предмета	фундаментальным является учебник, который максимально глубоко раскрывает содержание предмета
3	тот учебник, который дает богатый понятийный аппарат и необходимую сумму знаний, является хорошим	тот учебник может считаться хорошим, который дает возможность обучать действием, уточняя понятия под ситуации
4	учебник пишется по определенным сложившимся шаблонам, которые не принято менять	учебник пишется в оригинальной подаче материала, который «работает» на освоение компетенций
5	учебники такого рода должны быть строго академичны	учебники такого рода должны быть максимально свободны от академизма
6	такие учебники должны основательно изучаться студентами	такие учебники должны читаться студентами с интересом
	«минусы»	«плюсы»
1	они «задают» традиционную систему обучения, перегружая память	они «задают» творческую систему обучения, развивая креативное мышление
2	они ограничивают эффекты обучения	они расширяют эффекты обучения
3	в них материал дается в застывших схемах	В них материал подается в «живых», динамичных схемах
4	они таят в себе опасность отторжения такой информации, которая слабо учитывает богатство реальной действительности	они таят в себе эффекты осознания, осмысления и переосмысления информации под реальную действительность
5	информация в таких учебниках подается прямолинейно, а значит, слабо учитывает парадоксальную природу организационного управления	информация в таких учебниках подается диалектически, а значит, дает возможность «вскрывать» парадоксальную природу организационного управления

ского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, 2006 г.). Я вовсе не претендую на то, чтобы быть пророком, но у меня получилось то, что я и хотел: бросить вызов учебной несостоятельности многих так называемых учебных пособий, а тем более учебников. И это подтверждается тем, как магистранты, студенты и обучаемые по программам второго высшего образования оценивают мои две книги: учебник «Организационное поведение» и учебное пособие «Социокультурные основы управления бизнес-организаций». Я каждый год и каждый раз провожу рейтинговые опросы своих занятий в каждой группе во всех тех вузах, которые меня приглашают. И неизменно получаю высокие оценки. Это и есть *рефлексивная модель* обучения по обратным связям. Но чувствую, что забежал слишком далеко вперед. Ведь эту модель надо внедрять и другим, но... мешают преподавательские каноны и административные регламентации. В экономических вузах трудно перестроить сознание преподавателей на контроль формирования профессионального самосознания магистрантов. Там привыкли употреблять маловыразительное понятие «качество обучения».

ФЕНОМЕНЫ ОБУЧАЮЩЕГО ПРОЦЕССА

Думаю, что многие преподаватели испытали на себе весь объем перечисленных трудностей обучения, которые нарастают, но преодолеваются в результате *упрощения* обучающего процесса. Под давлением упрощенчества попадают даже те, кто сам работает консультантом в фирмах, а поэтому знает критерии отбора учебной литературы и хорошо ориентируется в море постоянно издающихся новинок по своему предмету. К тому же такой преподаватель хорошо знает и понимает психологию магистрантов, а поэтому зачастую идет им навстречу, помогая им достойно выйти из ситуации и получить необходимые баллы. Это я знаю по собственному опыту. Бывает так, что приходится проставлять им баллы авансом. Не «натягивать», а именно проставлять. Каждый раз возникают ситуации, когда кто-то из них не успевает сдать отчетные работы в срок и просит разрешить переслать их по электронной почте мне домой через один-два дня. Я иду навстречу, хотя каждый раз рискую. А чтобы минимизировать риски, я не проставляю оценки в зачетке сразу, а делаю это потом. И еще, если я вижу, что до этого магистрант работал творчески, интересно, на совесть, я ему верю. Я уважаю таких, как они, потому что вижу, как растет их профессиональное самосознание, а они уважают мой многолетний консалтинговый опыт работы более чем в 50 фирмах.

Однако здесь возникают проблемы. В целом в магистратурах господствует *компилятивная модель обучения*. Такой подход оправдывает себя в целостной концепции учебного процесса магистрантов первого и второго года обучения. Это относится, прежде всего, к руководителям магистерских программ, которые хотят «дать все лучшее» из лучших учебников

и учебных пособий, причем именно новых, т.е. гонятся за «синей птицей» и в соответствии с этим подходом подбирают преподавателей под концепцию своей программы. И именно этот подход отличает *специфику одной магистратуры от другой*. Но есть и другой подход, когда руководитель магистерской программы (к примеру, программа «Финансовый менеджмент компаний») опирается на консалтинговый опыт тех преподавателей, которые имеют свою разработочную базу, т.е. концентрирует обучение на модели «лучше меньше, но лучше». А этот подход уже фиксирует отличия *одной программы от другой*.

Оба подхода эффективны, но по-разному. Одна программа *распыляет* знания, но позволяет сравнивать различных лучших преподавателей, т.е. формирует диапазон мышления в структуре развития профессионального самосознания магистрантов. Другая программа *концентрирует* их знания на ограничении одних моделей от других, которые считаются менее эффективными, т.е. формирует «модульные связи» мышления, развивая профессиональное самосознание магистрантов на глубинных способах овладения информацией. В первом случае происходит «забрасывание» сознания магистрантов короткими преподавательскими программами по 32 ч по принципу «Мы предлагаем все лучшее, а вы выбирайте сами». Но в этом случае возникает феномен «обучающей гонки», когда информация магистрантами глубоко не прорабатывается, особенно теми, кто посещает занятия эпизодически. Во втором случае происходит «погружающее» обучение магистрантов под увеличение аудиторных часов: в магистратуре делового администрирования и бизнеса МГИМО при МИД РФ у меня был модуль 44 аудиторных часа и 6 ч подряд по субботам в течение двух месяцев. Каждый раз возникала *обучающая ситуация*, когда сознание магистрантов могло поэтапно перестраиваться под принципиально новое видение *управленческих ситуаций* и в обучении, и в фирме. «Мы вам предлагаем переосмыслить привычное и именно этому мы вас учим». В этом случае возникает феномен «рефлексивной самооценки». И тогда действительно происходит процесс обучения, который отличается от процесса ускоренного научения. К сожалению, такой уникальной модели обучения в этом вузе больше не будет: ректор запретил внешнее привлечение российских преподавателей, даже ведущих.

Но в обучении возник еще и *феномен стандартизации учебного процесса*, который проявляется в результате необходимости упорядочить разнородный учебный процесс. Зачастую бывает так, когда один и тот же учебный предмет в разных вузах изучают по разным учебникам, нередко написанным неквалифицированно. Да еще и преподают этот предмет преподаватели, не имеющие соответствующего базового образования. Так, например, я знаю, что дисциплину «Организационное поведение», российским создателем которой был я в 1998 г., преподают и «техна-

ри», и экономисты, и даже... физики. Точнее — препарируют. Образно выражаясь, «топчут чужое поле». А учебников и учебных пособий по этой дисциплине развелось очень много. То же и с дисциплиной «Основы менеджмента», где разброс ее содержания в различных учебниках очень велик: от психологизации изложения управленческой проблематики до схематической переполненности учебного материала, который представлен именно в схемах! Если в первом известном американском учебнике *теория подгоняется под ситуации*, то во втором известном отечественном учебнике *мертвые схемы подавляют* эти ситуации. И оба учебника громоздки! Как можно по ним учить и учиться? А в итоге, когда спрашиваешь и студентов, и магистрантов, что поняли и как усвоили этот материал, они, как правило, ничего толком ответить не могут. Пожимают плечами. И вот они поступают в магистратуру с такими псевдознаниями, а им опять преподают эту дисциплину по этим же учебникам. А может быть, и по другим, но рекомендуют эти же. Они же «на слуху». В конце первого курса магистранты уже начинают понимать, что к чему, какие предметы надо хорошо учить, так как они им действительно нужны, а какие можно сдать, лишь бы сдать, получив «проходную» тройку. В итоге получается, что теряется преемственность между дисциплинами и не формируются «стыки», взаимодополнения одного предмета другими. А ведь концепция обучения выстраивается так, чтобы и преемственность эта была, и чтобы межпредметная «стыковка» тоже была бы обеспечена. Отсюда и возникает, с одной стороны, дидактическое требование *взаимосвязки различных дисциплин* в организации единого учебного процесса, а с другой — феномен *дисциплинной дифференциации*, который вообще характерен для индивидуализированной организационной культуры вуза.

Помню, когда я вел годичный курс «Теория и практика маркетинга» в одном авторитетном вузе, меня спросили магистранты, читал ли я учебник Ф. Котлера «Основы маркетинга». «Да», — ответил я. «А до конца дочитали? Только честно». «Нет, конечно», — ответил я. Все очень оживились и даже остались довольны таким ответом. Они тоже не могли дочитать до конца. Но я им не пересказывал учебник Ф. Котлера, а рассказывал, как формировалась *управленческая концепция маркетинга* в наших российских фирмах и демонстрировал это визуально. У меня уже был консалтинговый опыт создания многих служб маркетинга, который я изложил в своем учебном пособии «*Сценарии организационного консультирования*» (2000 г.). И уже тогда я был убежден, что надо соединять менеджмент и маркетинг в одно целое. И я описал это как *маркетинговую концепцию управления* в учебном пособии «*Организационное поведение*» (1998), который переиздавался и стал позже учебником (2007). Но надо отдать должное и Ф. Котлеру, который позже издал учебник, где попытался соединить маркетинг с менеджментом, только мне этот учебник

не понравился. Это соединение менеджмента с маркетингом оказалось искусственным, тем более, что у нас в стране оно уже было сделано практически. Так, в МГИМО при МИД РФ одна из ведущих кафедр так и называлась: кафедра менеджмента и маркетинга. А сейчас стала называться еще и так: *кафедра менеджмента, маркетинга и коммерции*. Три в одном! Такая же кафедра и наша, где я работаю много лет: *кафедра социологии и психологии управления* Государственного университета управления. Вот такие кафедры и должны быть с точки зрения потенциала их развития. Мелкие кафедры неэффективны именно потому, что плодят расстыковку предметов в преподавании. Да и преподаватели там не могут расти «вширь». Только «вглубь». А сейчас надо думать, как *соединять обучение основам специализации в магистратурах с обучением специалистов широкого профиля*. К сожалению, таким междисциплинарным кафедрам бывает трудно отстаивать свои позиции: их почему-то хотят разделить на мелкие. Вот здесь-то и срабатывает *стереотип обучающей специализации*, очень характерный для любой организационной культуры вузовского управления. Он очень живуч. Даже в нашем вузе неоднократно поднимался вопрос о разделении кафедры. Мотивы просты: «потому что она очень большая, там много преподавателей (более сорока человек), ею трудно управлять, там больше нарушений» и т.д. Но в том-то и ее уникальность, что она имеет интегративную социопсихологическую идеологию обучения студентов! На кафедре создана концепция управленческой психосоциологии (Ю.Д. Красовский), а поэтому она оказывается головной в *научно-практическом развитии социологии и психологии управления*.

Но стереотип «стандартизации» учебного процесса, если он сильно выражен и воплощен в учебные программы, а также в повторяющееся каждый год расписание, оказывается тормозом развития новаторских дисциплин. Возникают ситуации, когда невозможно втиснуть в узкие рамки обучения необходимые новые дисциплины, как это происходит, например, с моей новой дисциплиной «*Социокультурные основы менеджмента*», которая очень нужна и магистрантам, и тем, кто обучается по программе второго высшего образования, и слушателям бизнес-школ. Приходится внедрять ее сверх часовой нагрузки, предлагая ее методики лучшим магистрантам, тем более что они-то хотят заниматься именно по моим учебным пособиям и учебнику «*Организационное поведение*»! Потому, что там им даются «живые» понятные методики, которые обоснованы и методологически, и теоретически, и особенно — практически.

Стереотип «стандартизации» может быть ослаблен, если предлагать магистрантам больше курсов по выбору. Но он может быть еще более усилен, если в магистратуре разрабатываются *административные шаблоны* учебного процесса, когда преподава-

теля лишают необходимой свободы маневра, даже в выставлении баллов. Нельзя шаблонизировать учебный процесс для тех преподавателей, которые сами работают консультантами или же сами испытали на себе сложные жизненные коллизии, имея опыт работы в фирме. Таким преподавателям нет цены, и их опыту надо учить других.

Ведь для преподавателей остро встает проблема, как хаотичные занятия упорядочить в какой-то приемлемый для обучения процесс? И здесь есть только два работающих инструмента: балльная система разумных оценок магистрантов преподавателем и рефлексивная система оценивания самими магистрантами учебного курса. Но эта обратная связь «срабатывает» только для тех, кто выполнил все задания и более или менее посещал занятия.

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ КУРСОВ Ю.Д. КРАСОВСКОГО



Рис. 1. Оптимальная модель быстрой оценки преподавательского мастерства

Пример

Итоговая оценка учебного курса «Организационное поведение».

В итоговой работе по освоению учебного курса «Организационное поведение» вам предлагается также описать свои впечатления по определенной методике, которая называется «Рефлексия».

Эта методика основана на «задействованности» четырех уровней самопознания:

- ознакомление (какие чувства вы испытывали, когда знакомились с учебным материалом?);
- осознание (в какой мере раскрытие тем этого раздела помогло вам осознать учебный материал?);
- осмысление (каким образом вы осмыслили этот раздел для себя?);
- переосмысление материала (удалось ли вам переосмыслить этот раздел под новые практические знания после выполнения заданий?).

Оцените в 10-балльной шкале, насколько вы удовлетворены учебным курсом?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Обучаемые готовят предэкзаменационный отчет методом *саморефлексии*, описывая свои впечатления в произвольной форме, отмечая при этом плюсы и минусы учебного курса по разделам учебника и высказывая свои пожелания. Эти критерии оценки учебного курса осуществляют миссию обратной связи «преподаватель-обучаемые».

Есть еще один стереотип в вузовской социокультурной среде, который был очень сильным в 90-е годы прошедшего века. Это — *стереотип «американизации» обучения*, который господствовал продолжительное время в сознании преподавателей. Но в последние два-три года он начал уже размываться, когда серьезные отечественные новинки деловой литературы стали более привлекательными, а американские учебники стали обременительными для обучения не только в результате их непомерных объемов. Хотя многим преподавателям американские учебники и их учебные компиляции кажутся предпочтительными.

В этой связи может представлять интерес история развития научно-практических основ менеджмента применительно к развитию российских рыночных отношений.



Рис. 2. Уровни восприятия и развития менеджмента в российских условиях

Менеджмент в российских условиях развивался по своим эмпирическим и когнитивным законам, совмещая и зарубежные, и отечественные управленческие подходы. Можно выделить четыре уровня его развития с 1990-х годов по критерию восприятия (преподавателями и менеджерами фирм) зарубежных концепций, теорий и методов управления. Их можно представить в виде таких стереотипов: а) не критическое (трансляционное) восприятие; б) фрагментарное (выборочное) восприятие; в) адаптивное (настороженное) восприятие; г) трансформативное (переосмысленное) восприятие.

НЕКОТОРЫЕ ВЫВОДЫ

Во-первых, важно отработать *динамичную концепцию* организации магистратуры, чтобы постоянно решать ее главное противоречие: как совместить жизненное требование подготовки *системного специалиста широкого профиля* с жизненным требованием подготовки *узкого специалиста*. Это проявляется в том, *сколько* дисциплин предлагать по выбору, особенно на втором курсе, каких дисциплин и каким должно быть *соотношение* обязательных и рекомендованных дисциплин.

Во-вторых, в магистратуре важно вводить *моделирующее обучение* по мультипроектам, отрабатывать *диспозиционные методы обучения* по ситуациям и внедрять *видеографические технологии* быстрого и глубокого освоения учебного материала. Необходимо постоянно быть в эксперименте, чтобы развивать преподавательские способности и наращивать обучающий потенциал.

В-третьих, руководителям магистерских программ важно также находить правильное место *междисциплинарным* учебным курсам, которые лучше вводить в третьем триместре, где происходит более глубокое осмысление учебных дисциплин магистрантами. Междисциплинарные учебные курсы инициируют этот процесс. Мои опросы показывают, что надо организовать по единой методике мониторинг, фик-

сирующий провалы и развитие профессионального самосознания магистрантов. И привлекать к этому следует специалистов. Тогда анкетирование магистрантов будет гораздо корректнее.

В-четвертых, организация магистратур потребует подбора руководителей программ и преподавателей под эти программы. Именно они и являются ключевыми фигурами проработки всего обучающего процесса. Но здесь-то и возникает самая *болевая зона*: как и каких преподавателей готовить? В регионах, скорее всего, возникнет *кризис* преподавательских кадров.

А общий вывод таков: в современной обучающей системе нарастает инверсия, т.е. «перевертыш» отношений учебно-преподавательской зависимости. Оказывается, что теперь не столько студенты зависят от преподавателя, сколько преподаватель зависит от студентов. Особенно тогда, когда возникает психологическое давление и на него, и на деканат. Вот и приходится преподавателю выставлять магистрантам (да и студентам) незаслуженные баллы. Особенно тогда, когда он становится еще и объектом шантажа. К сожалению, таких случаев становится все больше. Наверное, этот «перевертыш» учебно-преподавательской зависимости и есть *самый главный негативный парадокс* обучения в условиях коммерциализации образования.