



Программа распространения
ситуационной методики обучения



Проект Хармони Инк.

Центр инноваций и развития

СИТУАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ, или АНАТОМИЯ КЕЙС-МЕТОДА

Киев
Центр инноваций и развития
2002

ББК 74.202
С 90

Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю.П. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
ISBN 966-7345-43-2

Эта книга представляет собой не практический учебник, посвященный методу анализа ситуаций, или кейс-метода, как современному способу обучения. Она – скорее изложение философии этого метода и одновременное осмысление в его контексте происходящих коренных преобразований в обществе и образовании. Важным аспектом книги является подробное и всестороннее анатомирование метода, рассмотрение его многообразных структур, срезов и технологий. Книга написана с использованием не только зарубежных исследований, но и осмыслением украинского и российского опыта обучения посредством кейс-метода.

Книга уделяет внимание также использованию кейс-метода в дистанционном обучении, в частности, и посредством Интернет-технологий. Также сделан обзор ресурсов, которые могут быть с успехом использованы для поиска информации о кейс-методе в сети Интернет.

Ознакомление с этой книгой может вызвать дискуссию. Но она, несомненно, будет стимулировать расширение практики кейс-метода в высшей школе. Существенный интерес она может представлять для преподавателей, бизнес-тренеров, консультантов, для всех, интересующихся проблемами методики и дидактики.

Авторы:

Юрий Сурмин, Александр Сидоренко, Виктория Лобода,
Анатолий Фурда, Игорь Катерьяк, Кеси Меер.

Рецензенты:

Решетниченко А.В., доктор философских наук,
профессор Днепропетровского регионального института
государственного управления Украинской академии
государственного управления при Президенте Украины.

Бибик В.М., доктор политических наук, кандидат психологических наук,
профессор, ректор Межрегиональной академии управления персоналом.

Рекомендовано Ученым советом
Межрегиональной академии управления персоналом
(протокол №4 от 5 июня 2002 г.)



Издание книги осуществлено при финансировании Программы Управления культурных и образовательных программ Государственного Департамента США «Обучение и доступ к Интернет» (Internet Access and Training Program – IATP), которая осуществляется в России американской некоммерческой корпорацией «Прожект Хармони Инк.» в рамках «Акта в поддержку свободы».

**Узнать больше о кейс-методе
можно на созданном в рамках программы
специальном веб-сайте
<http://casemethod.ru>**

ISBN 966-7345-43-2

© Ю. П. Сурмин, А.И. Сидоренко 2002.
© Центр инноваций и развития, 2002.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	10
----------------	----

**РАЗДЕЛ I
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
КЕЙС-МЕТОДА****ГЛАВА 1
МЕТОДОЛОГИЯ КАК ОСНОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

1.1. Методология: сущность и роль в обществе	18
1.2. Образование в современном обществе	23
1.3. Концептуальные основы нового обучения	28

**ГЛАВА 2
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ
КЕЙС-МЕТОДА**

2.1. Характерные признаки кейс-метода и его специфика по сравнению с другими методами обучения	32
2.2. Категориальный аппарат кейс-метода	51
2.3. Познавательные аспекты кейс-метода	55
2.4. Информационно-коммуникационный аспект кейс-метода	59

**ГЛАВА 3
МЕТОДОЛОГИЯ КЕЙС-МЕТОДА**

3.1. Методологическое содержание кейс-метода	64
3.2. Моделирование в кейс-методе	69
3.3. Имитационные игры и кейс-метод	71

ГЛАВА 4 ВОЗМОЖНОСТИ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ

4.1. Проблема эффективности преподавателя, практикующего кейс-метод	79
4.2. Функциональные возможности кейс-метода	82
4.3. Препятствия на пути внедрения кейс-метода в образование	87
4.4. Факторы содействия внедрению ситуационного образования	91

РАЗДЕЛ II МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КЕЙС-МЕТОДА

ГЛАВА 5 СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КЕЙС-МЕТОДА

5.1. Аналитическая деятельность и кейс-метод	98
5.2. Социальные технологии и кейс-метод	117
5.3. Кейс-метод как средство развития человеческих ресурсов	127
5.4. Мотивационный менеджмент кейс-метода	137

ГЛАВА 6 КОНСТРУИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ: ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ, ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

6.1. Источники кейсов	147
6.2. Принципы построения и архитектура кейсов	152
6.3. Этапы построения кейса	165
6.4. Жанровые особенности кейсов	168

ГЛАВА 7 МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА СИТУАЦИЙ

7.1. Кейс-метод в учебном процессе	173
7.2. Новая роль преподавателя в процессе применения кейс-метода	179

7.3. Организация и самоорганизация работы студента над кейсом	186
7.4. Методические аспекты презентации и оценки	190

ГЛАВА 8 ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РАЗЛИЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

8.1. Опыт и тенденции развития применения кейс-метода в бизнес-образовании	196
8.2. Кейс-метод в обучении государственных служащих: опыт и проблемы продвижения методики	204
8.3. Гуманитарное образование как сфера применения кейс-метода	209
8.4. Оценка возможностей кейс-метода в преподавании естественнонаучных и технических дисциплин	221

ГЛАВА 9 ВИРТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КЕЙС-МЕТОДА

9.1. Информационные технологии и их образовательные возможности	229
9.2. Сущность, парадигма и возможности дистанционного обучения	241
9.3. Интернет-ресурсы и их использование при работе с кейсами	251
9.4. Особенности интеграции средств дистанционного обучения и кейс-метода	261
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	273
ЛИТЕРАТУРА	275



Dear Readers!

We are honored to recommend “The Case Study Method: Anatomy and Application” as an educational resource for NIS educators. The publication of this book was made possible by funding from the Freedom Support Act through the Bureau of Educational and Cultural Affairs (ECA) of the U.S. Department of State. We hope it will become a valuable tool in the development of new teaching methods for educators in universities, colleges, institutes and academies across Russia.

“The Case Study Method: Anatomy and Application” is a publication produced within the ECA’s Internet Access and Training Program in Russia and was produced by the American non-profit organization Project Harmony, Inc. and the Ukrainian non-profit organization Innovation and Development Center.

This book addresses not only the theoretical basis for case studies, but provides practical know-how about this method of teaching as a means to create effective educational materials. In the words of Harvard professors Howard Husock and Kirsten Lundberg, “The case method of teaching is particularly suited to students in countries making the transition to democracy. Case discussions promote independent thinking, encourage the formulation and defense of personal points of view, and require cooperation and compromise to come to a class consensus. Students are given the opportunity, within the comparative safety of the classroom, to develop habits of individual initiative as well as respect for the views of others which, one hopes, will accompany them into the workplace.”

The case study method encourages discussion among students in order to develop their ability to evaluate analytical problems, delving into experiential activities not based solely on facts and theories. The method develops practical thinking skills for future administrators and project leaders, and greatly differs from traditional methods of teaching. In the USA it is extensively used as well for the preparation of society’s leaders.

The spread of case study methodology in Russia is happening concurrently with the vibrant growth of Internet technology and distance education. This unique publication combines the experience of Ukrainian and Russian educators with innovation in teaching methodology and Internet technology, creating a powerful new tool to be used by professors throughout Russia. The case study development efforts of Project Harmony and the Innovation and Development Center will have a deep impact on case study summer school participants and their colleagues across the NIS. Concurrently with the publication of this book, a website went online, which will facilitate the further spread and familiarity with the case study method.

Through the support of such publications as this book and through support of such programs as the Internet Access and Training Program, the ECA seeks to fulfill its goal – supporting U.S. long-term national interests by fostering mutual understanding between the people of the United States and other countries. ECA academic and professional exchange programs identify future leaders and build a foundation of trust with current potential leaders throughout the world.

We wish you success with implementing the method and the new resources made available via the Internet.



Edward Kulakowski
Cultural Attaché Officer
US Embassy in Moscow



Уважаемые читатели!

Имею за честь представить читателям книгу «Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода» как полезное издание для дальнейшего развития системы образования в Новых Независимых Государствах. Выход этой книги стал возможным благодаря предоставленному финансированию в рамках Акта в поддержку свободы через Управление культурных и образовательных программ Государственного департамента США. Мы надеемся, что она явится хорошим подспорьем для дальнейшего развития новых методик преподавания в высшей школе России.

«Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода» создавалась в рамках программы Управления культурных и образовательных программ «Обучение о доступ к Интернет» двумя партнерами – американской некоммерческой корпорацией «Прожект Хармони Инк.» и украинской неприбыльной организацией «Центр инноваций и развития».

Эта книга станет не только теоретической основой, но также поможет получить практические навыки по освоению ситуационной методики и созданию собственных учебных заданий. По словам профессоров Гарвардского университета Ховарда Гусока и Кирстен О. Ландберг, «ситуационный метод обучения особенно важен для студентов в странах, переходящих к демократии. Обсуждение ситуационных заданий развивает независимое мышление, умение формулировать и отстаивать личную точку зрения, требует сотрудничества и компромисса, чтобы достичь согласия в аудитории. Студентам дается возможность в стенах учебной аудитории развивать способности к индивидуальной инициативе наряду с уважением к мнению других».

Ситуационный метод предполагает дискуссию в студенческой среде, что развивает их навыки оценки, аналитические способности, причает обогащаться опытом работы с материалом, который не стано-

вится просто хранилищем фактов и теорий. Этот метод развивает практические навыки управления и администрирования проектов, существенно отличаясь от академического метода преподавания. В США он широко используется также при подготовке лидеров в общественном секторе.

Распространение ситуационной методики обучения в России совпало также со стремительным развитием Интернет-технологий и дистанционного обучения. Настоящая публикация станет уникальным обобщением опыта украинских и российских преподавателей использования ситуационного метода обучения, инновационного с точки зрения методологии, и Интернет-технологии и послужит новым этапом в развитии университетского образования в России.

Целенаправленные усилия по распространению ситуационной методики обучения в России, которые предпринимаются Американской некоммерческой корпорацией «Прожект Хармони Инк.» совместно с украинской неприбыльной организацией «Центр инноваций и развития», надеемся, будут эффективными и плодотворными во время Летней школы для российских преподавателей. Одновременно с выходом этой книги создается специализированный веб-сайт, который позволяет заинтересованной аудитории глубже познакомиться с ситуационной методикой обучения.

Поддерживания такие издания, как эта книга, и такие программы, как «Обучение и доступ к Интернет», Управление культурных и образовательных программ Государственного департамента США стремятся выполнить свою миссию – поддерживать долгосрочные национальные интересы США, развивая взаимопонимание между людьми Соединенных Штатов и других стран. Управление культурных и образовательных программ Государственного департамента США, осуществляя различные программы обменов преподавателей, ученых, специалистов, выявляет будущих лидеров и помогает им налаживать отношения с нынешними лидерами во всем мире.

Мы желаем Вам успехов в применении этого метода и использовании новых ресурсов, которые становятся доступными через Интернет.



Едвард Кулаковски
Атташе по вопросам культуры,
Отдел культуры
Посольства США в Москве

«Нет стремления более естественного, чем стремление к знанию. Мы прибегаем к любому средству овладеть им».

Мишель Эйкем де Монтень (1533–1592)

ВВЕДЕНИЕ

Современный, поставторитарный социум переживает сложные перемены во всех сферах общественной жизни. И все эти перемены требуют нового осмысления, анализа и понимания, поскольку определяют наше будущее, будущее наших детей. В предлагаемой вам книге мы хотим дать характеристику одному из наиболее сложных и глубинных процессов, характеризующих новую эпоху, процессу, который можно назвать методологическим, ментальным переломом в образовании.

Речь идет о методе обучения, известном как кейс-метод (Case study) – метод анализа ситуаций. Суть его заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Основы метода возникли уже в глубокой древности. По всей видимости, в качестве таких основ следует рассматривать полемики и дискуссии, применяемые с целью обучения. Одним из первых античных кейсологов, вероятно, был Сократ, который, как считает Диоген Лаэртский, первым занялся преподаванием риторики и стал рассуждать об образе жизни [38, с. 109]. Беседы Сократа с учениками, споры с оппонентами до сих пор представляют профессиональный интерес для кейсолога и применению их в обучении. К прародителям современного ситуационного обучения вполне можно отнести царя Соломона, Иисуса Христа, гениальные притчи, которых построены по принципам анализа ситуаций.

Кейс-метод в современном его виде был впервые применен во время преподавания управленческих дисциплин в Гарвардской бизнес-школе, хорошо известной своими инновациями. Хотя термин «ситуация» уже раньше использовался в медицине и правоведении, но в образовании понятие получает новый смысл.

В 1910 году декан Гей (Gay) посоветовал доктору Коупленду (Copeland) применить в качестве дополнения к лекциям студенческое обсуждение. В 1909–1919 годах преподаватели приходили в аудиторию, чтобы «презентовать проблему». Перед студентами ставилась задача, рассматривался её анализ и соответствующие рекомендации относительно решения. Первый учебник по написанию ситуационных упражнений был опубликован Коуплендом в 1921 году при активном участии нового декана Гарвардской бизнес-школы Воласа Донама (Wallace B. Donham).

С течением времени метод ситуационных упражнений в той или другой степени начал использоваться в подавляющем большинстве учебных бизнесов-программ не только в США, но и в других странах.

В СССР в 70–80 годы внимание к анализу ситуаций было довольно значительным. Оно было связано с нарастающей потребностью реформирования экономики. О проблеме кардинального обновления политической системы общества не было и речи. Поэтому анализ ситуаций выступал как инструмент обучения в хозяйственной деятельности в основном при выработке и принятии управленческих решений в условиях административно-распределительной экономики. Значительный вклад в разработку и внедрение ситуационного анализа внесли М.М. Бирншейн, Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, М.Л. Разу, В.С. Рапопорт, И.М. Сыроежин и др.

И все же развитие кейс-метода в СССР проходило весьма противоречиво. С одной стороны, появлялись оригинальные методики деловых игр и ситуационного анализа, а с другой стороны, анализ ситуаций сдерживался административно-командной экономикой, застойными процессами политической системы, господством традиционализма и идеологии не только при обучении студентов, но и при повышении квалификации управленцев. В высших учебных заведениях доминировали история КПСС, политическая экономика и научный коммунизм, которые оперировали однозначным, догматическим знанием. Такая методика, как «кейс», в учебной практике не применялась.

Быстрое развитие кейс-метода обучения на постсоветском пространстве началось с формированием рыночной экономики, политической демократии, идейного плюрализма. В середине 90-х годов произошло стремительное обновление изучаемых в вузах дисциплин. Экономика, менеджмент, маркетинг, политология, социология и другие дисциплины стали заполнять учебное пространство. Это создало благоприятные предпосылки для применения инте-

рактивных методов обучения, вызвало интерес преподавателей к накопленному на Западе опыту использования в обучении ситуационного анализа.

В Украине кейс-метод был широко презентован в Институте государственного управления и местного самоуправления при Кабинете Министров Украины специалистами Школы государственного управления имени Дж. Кеннеди Гарвардского университета в 1992 году.

В 1995–1996 годах команда американских, канадских и украинских специалистов начала в Украинской академии государственного управления регулярное использование интерактивных методов обучения в курсе «Государственное управление». Эти занятия дали замечательные результаты. Особую популярность ситуационная методика обучения получила среди молодых потенциальных лидеров и преподавателей государственного управления и менеджмента.

Дальнейшее развитие кейс-метода в значительной мере происходило благодаря деятельности украинской общественной организации «Центр инноваций и развития» (Киев). Ее члены принимали участие в Central and Eastern Europe Case Project, где преподавали ведущие специалисты Гарвардского и Вашингтонского университетов.

С 1996 года Центр активно работает над распространением кейс-метода в Украине. При поддержке Фонда «Евразия» на базе Украинской академии государственного управления при Президенте Украины был проведен первый семинар по ситуационной методике для преподавателей киевских вузов. Этот проект дал толчок для проведения в 1998 году первой международной летней школы для 30 молодых преподавателей из Украины, Польши, Белоруссии и Азербайджана. Ее участники получали информацию и навыки из «первых рук», поскольку на занятиях преподавали ведущие специалисты из Школы государственного управления Дж. Кеннеди Гарвардского университета. Подобная летняя школа для преподавателей Украины, России, Белоруссии, Польши, Молдовы и Казахстана была проведена и в июле-августе 1999 года в Ялте. Организация таких школ стала возможной благодаря грантам Программы поддержки высшего образования Института открытого общества (Будапешт) и Международного фонда «Відродження» (Киев).

При поддержке Демократического Фонда Посольства США в Украине Центром инноваций и развития было подготовлено два методических пособия: «Как преподавать ситуационные упражнения» (1999) и «Кейс-метод: из опыта преподавания в украинской бизнесе-школе» (1999) (выдержали два издания), а также снят

учебный видеофильм «Ситуационный метод преподавания: путь к профессиональному развитию успешных менеджеров» (2000).

Следующей вехой в развитии ситуационной методики обучения стала деятельность Консорциума по усовершенствованию менеджмент-образования в Украине, который в партнерстве с Центром инноваций и развития с 1999 года реализует Программу распространения ситуационной методики обучения. Программа включает проведение ряда мероприятий: летних школ и семинаров в выходной день; всеукраинского конкурса по написанию ситуационных упражнений; формирование коллекции отечественных ситуационных упражнений.

Уже сейчас свыше 150 авторов приняли участие во Всеукраинских конкурсах по написанию ситуационных упражнений. Было представлено свыше 100 упражнений, 63 лучших из них вошли в коллекцию ситуационных упражнений, которой широко пользуются преподаватели ведущих вузов Украины. Обобщение опыта преподавания этих материалов позволило «Центру инноваций и развития» издать две новые книги: «Ситуационная методика преподавания: теория и практика» (20021) и «Ситуационная методика преподавания: Украинский опыт» (2001).

Вполне вероятно, что ситуационная методика станет в ближайшие годы доминирующей в преподавании ряда дисциплин, прежде всего бизнесе и менеджменте. Но уже сегодня в развитии ее наблюдается соединение имеющегося международного опыта построения и использования с национальной методической спецификой, особенностями ментальности и актуальности тех проблем, которые находятся в центре общества и образования.

Российские и украинские преподаватели впитывают опыт кейс-логов других стран. Но вместе с тем овладение западными ситуативными методиками неизбежно происходит в специфической форме, и уже на первоначальном этапе развития прослеживаются довольно существенные отличия наших кейсов.

Прежде всего, наблюдается гораздо большее функциональное многообразие кейсов, которые используются не только в обучении, но и в других сферах деятельного проявления интеллекта. Речь идет об их исследовательской функции и появлении, соответственно, исследовательских кейсов, основное назначение которых заключается не только в обучении поведению в неоднозначных ситуациях, но и в научении исследованию самих ситуаций, которые общество еще не переживало, «не проходило». В странах с развитой рыночной экономикой и устойчивой демократией кейсы отражают многообразные ситуации стационарного общества, существующего в пределах определенных структур и границ. В переходных же по-

ставторитарных обществах с большей или меньшей скоростью происходят структурные перемены. Поэтому такой кейс неизбежно содержит в себе высокий эвристический потенциал, учит получению принципиально нового знания.

Таким образом, происходит быстрое внедрение кейс-метода в практику обучения. Этот метод становится модным. Но вместе с тем, он начинает восприниматься преподавателями, которые не обладают достаточной методологической культурой, весьма поверхностно, нередко он рассматривается не как средство творческого обучения, а способ преподавательской бездеятельности. Так, если подготовка классической лекции занимает довольно много времени, требует мобилизации интеллектуальных ресурсов преподавателя, серьезного творческого переосмысления огромных массивов информации, то подготовка некоторого методического суррогата, который преподаватель называет кейсом, не составит особых усилий.

Эти размышления и заставили написать эту книгу. Её следует рассматривать как своеобразный путеводитель проблем кейс-метода. Мы далеки от упрощенного представления этого метода обучения и понимаем его лишь как относительно новый способ реализации преподавательского творчества, который отличается значительным методологическим многообразием. Осмыслению этого многообразия, взаимодействия методологии и анализа ситуаций, их развертыванию в контексте достижений педагогики, теории обучения и посвящена эта книга.

Следует заметить, что кейс-метод рассматривается нами в трех аспектах.

Во-первых, как специфический метод обучения, применяемый для решения свойственных ему образовательных задач. Основными его проблемами являются технологизация и оптимизация, методологическое насыщение и применение в обучении различных типов и форм.

Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала.

Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе. Сочетая в себе игру с тонкой технологией интеллектуального развития и тотальной системой контроля, кейс-метод представляет собой бурно развивающееся явление, охватывающее современные учебные дисциплины: менеджмент, экономи-

ку, маркетинг, политологию и др. Важно и то, что в процессе и после применения его в студенческих группах, как правило, становится меньше «пассивных» студентов.

Во-вторых, анализ ситуаций выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновить свой творческий потенциал. Автор почувствовал на себе созидательное воздействие кейс-метода на успешность педагогической деятельности. Здесь основными проблемами выступают широкая демократизация и модернизация учебного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.

В-третьих, как сфера творческой деятельности, связанная с созданием кейсов. В этом аспекте особое значение приобретает изучение и пропаганда технологии и рациональных приемов построения кейсов.

Данная книга преследует две цели, которые соответственно определяют названия основных её разделов. Первая цель заключается в том, чтобы осмыслить этот метод с методологических позиций, определить его методологическое богатство и разнообразие, а также посмотреть на проблему в контексте эволюции и революционных преобразований в образовании. Вторая цель представляет собой органическое продолжение первой цели. Она состоит в раскрытии содержания метода кейс-метода как такового, в рассмотрении технологических его аспектов: конструирования и применения.

Мы понимаем, что кейс-метод является сложным и эффективным инструментом технологии обучения. Однако его нельзя считать универсальным, применимым во всех учебных дисциплинах и при решении педагогом всех задач обучения. Хотя эта методика и обладает значительной универсальностью, подлинный эффект можно получить только в процессе сочетания её с классическими методиками обучения. Важно и то, что она должна пройти известный путь адаптации, которая предполагает серьёзные ментальные перемены как в обществе в целом, так и среди преподавателей. Дело в том, что эта методика отличается органичным демократизмом, которого не хватает в обществе. Вместе с тем, она способствует подлинной демократизации учебного процесса и тем самым вносит серьёзный вклад в развитие демократии.

Кейс-метод не легко «вмонтировать» в учебный процесс. Здесь необходимы не только общесоциальные перемены, но и значительные усилия преподавателей, каждодневная творческая работа по осмыслению и отбору ситуаций, анализу учебного материала, со-

зданию кейса как произведения искусства обучения. Это огромная работа в аудитории и за её пределами, со студентами и без них. Но она обеспечивает значительное повышение эффективности учебно-воспитательного процесса.

Этой книгой мы предприняли попытку не только осмысления накопленного опыта использования кейс-метода в преподавании, но создания его философской концепции.

При написании книги использованы многочисленные материалы, содержащиеся в библиотеке и архиве Центра инноваций и развития, в частности, материалы летних школ по ситуационной методике, а также работы и кейсы украинских, российских, польских, американских авторов. В ряде случаев авторы опирались на положения работ Павла Шереметы и Геннадия Канищенко, за что выражают глубокую признательность. Кроме того, широко использовались издания Центра инноваций и развития, посвященные кейс-методу.

Основной текст книги написан Юрием Сурминым, главы 5 и 6 – Александром Сидоренко. Глава 9 написана совместно с Анатолием Фурдой, Викторией Лободой, Игорем Катерыняком и Кеси Меер. Общая научная редакция осуществлена Юрием Сурминым.

РАЗДЕЛ I



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КЕЙС-МЕТОДА

ГЛАВА 1

МЕТОДОЛОГИЯ КАК ОСНОВАНИЕ
ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБУЧЕНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

1.1. Методология: сущность и роль в обществе

Человеческая жизнедеятельность представляет собой огромный мир с нарастающим многообразием конкретных видов, направлений, приемов, способов познания и преобразовательного освоения действительности. В зону активного внимания человека попадают самые различные явления и процессы: от глубин микромира до бескрайних далей Вселенной, от явлений неорганической природы до трепета жизни и изменений социума.

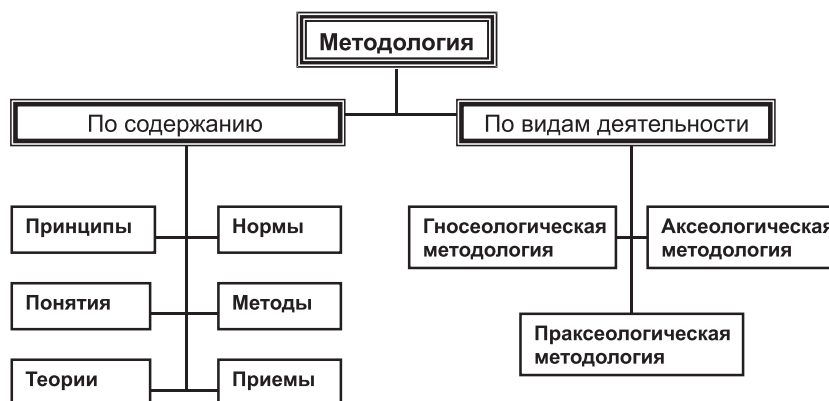
Познавая, преобразуя, работая, т.е. действуя, человечество на определенной стадии своего развития не могло не обратить внимание на то, что в деятельности любой природы есть нечто общее, некоторая ее квинтэссенция, заключающаяся в применении метода в роли души деятельности. От первых специальных исследований метода эпохи Возрождения, освященных талантом Френсиса Бэкона [23], до систематического изучения методов в различных сферах деятельности XX ст. – таков путь, пройденный человечеством, который позволил сформировать методологию.

Термин «методология» (от греч. *metodos* – путь, *logos* – слово, понятие, учение) обозначает учение о методе. Поскольку метод выступает деятельностью в свернутом, снятом виде, то понять сущность методологии весьма затруднительно без основных видов деятельности, которые она оплодотворяет, и которые раскрывают сущность, эффективность, истинность метода.

В современной науке наиболее рельефны три смысловые контекста этого термина. Прежде всего, под методологией понимается некоторое учение, наука о методе, сводящаяся в конечном итоге к некоторой теории метода, вскрывающей его сущность и возможности. Другой вариант понимания сводит методологию к принципам, которые выступают в виде ориентиров при построении и осуществлении деятельности. Основным недостатком такого понимания методологии является неоправданное ее сужение.

Наиболее перспективен, на наш взгляд, третий вариант, согласно которому к методологии трех основных видов деятельности человека: практической, познавательной и оценочной, – относится все, что может выступать в качестве метода этих видов деятельности. Так, к методологии практической, или праксеометодологии, деятельности относятся принципы практики, теории целенаправленной материальной деятельности людей, методы и конкретные приемы ее осуществления. В методологию познавательной деятельности, или гносеометодологию, входят принципы познания, теории, методы познания. Все то, что можно использовать для получения знания в качестве метода, т. е. методологически входит в методологию познания.

Схема 1.



Подобную же структуру имеет и методология оценочной деятельности, или аксеометодология. Все помнят с детства сказку о хитром солдате, который, оказавшись на постое у жадной хозяйки, сварил кашу из топора. С точки зрения данной концепции методологии топор был использован солдатом методологически в практической деятельности по варке каши. С позиций первых двух доктрин «топор – это методология» звучит просто кощунственно и окончательно лишает методологию таинственности.

В структуре методологии выделяются: принципы, методы, теории, понятия, нормы и приемы познания.

Принцип, в переводе с латинского, означает основу, начало. Обычно под принципом понимается основное, исходное положение какой-либо теории, учения. В технике под принципом понимают некоторую основу устройства, действия механизма, прибора и т.д. В обыденной жизни принцип рассматривается как внутреннее убеждение, определяющее норму поведения.

Как бы там ни было, но во всех смысловых контекстах принцип представляет собой сущностную основу строения чего-либо.

Принцип познания представляет собой выработанное исторически, обобщенное требование к познавательному процессу, придающее ему некоторую направленность, указывающее путь движения к истине, но отнюдь не саму истину.

По всей видимости, принцип познания выступает в виде некоторых глубинных характеристик познающего разума, своеобразный двигатель силы познающего субъекта. Принципы познания – это то, с чем остается исследователь перед непознанным, когда нет еще нарастающего по экспоненте массива знаний об объекте. То есть принцип – это нечто изначальное в познавательном процессе, когда нет ничего, объект непонятен, но нечто задает толчки к познавательной деятельности. Однако, выступая изначальным компонентом познания, сам принцип представляет собой результат многочисленных актов познания, в которых он появился и был обточен как драгоценный камень рекой познания, был осознан людьми и стал эффективным инструментарием этого познания.

Каждая эпоха порождает и использует свои принципы, хотя и сохраняет методологическую преемственность с прежними эпохами. Происходящие в обществе научные революции в своей основе содержат переломы в системе принципов познания, ибо только смена основополагающего в познании, то есть его принципов, может обеспечить качественный скачок в развитии знания. Так, эпоха индустриального развития обеспечила господство принципа детерминизма, ориентировала возникающий разум рассматривать познаваемое через призму машины, механизма, устройства. Королем принципов познания стал рационализм, который диктовался всем технико-технологическим содержанием эпохи.

Научно-техническая революция, начавшаяся с 50-х годов XX ст. и пульсирующая по сей день, характеризуется мощными тектоническими сдвигами в принципах познания. На смену жесткому детерминизму эпохи индустриализации пришли вероятностный, стохастический, системный подходы. Познавательная деятельность стала приобретать более опосредованный характер. Непосредственные контакты с объектом познания потеряли былую значительность. Основная нагрузка познавательной деятельности переместилась в сферу переработки значительных массивов полученной об объектах информации. Поэтому познание получает информационный характер, и принцип информативности обретает особо важное значение.

Принципы познания обеспечивают регулирование, ориентирование познавательной деятельности. Одновременно принцип словно кодирует в себе метод познания. То есть принцип выступает в виде очень тонкой интеллектуальной нити, которая связывает между собой сферу обитания истины и сферу обитания метода. Размышление над принципом, обоснование правомерности его применения

позволяет укрепить эту связь, представить ее в устойчивый канал информационного обмена. Принципы предопределяют используемые познавательные методы, но не диктуют их, сохраняя возможность селекции методов.

Методы познания представляют собой многократно проверенные модели способов получения знания. Не случайно Фрэнсис Бэкон считал, что метод – это своеобразная архитектура науки [23, с. 332]. Главное назначение метода заключается в получении достоверного знания. Отсюда основные характеристики знания: надежность, достоверность, новизна, репрезентативность и др. выступают и характеристиками метода.

Метод обычно рассматривается с двух позиций: его строения, структуры и функционального назначения. «Являясь составной частью системы средств познавательной деятельности, – пишет Г.А. Подкорытов, – метод, в свою очередь, представляет собой определенную систему взаимосвязанных элементов – логических операций, процедур, нормативных предложений, правил познавательной деятельности» [114, с. 17]. Как справедливо отмечает В.П. Кохановский: «Основная функция метода – внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования того или иного объекта. Поэтому метод (в той или иной своей форме) сводится к совокупности определенных правил, приемов, способов, норм познания и действия. Он есть система предписаний, принципов, требований, которые должны ориентировать в решении конкретной задачи, достижении определенного результата в той или иной сфере деятельности. Он дисциплинирует поиск истины, позволяет экономить силы и время, двигаться к цели кратчайшим путем.

Обобщенная классификация методов представлена в таблице 1.

Таблица 1

Методы познания	Методы оценки	Методы практики
Обыденные	Знаний	Конструирования
Интуитивные	Умений	Управления
Философские	Навыков	Внедрения
Общенаучные	Состояния	Организации
Частнонаучные	Проверки	Деятельности
Дисциплинарные	Качества	Совершенствования
Междисциплинарные	Эффективности	Разрушения
Теоретические	Количественные	Тактические
Эмпирические	Качественные	Стратегические

Третьим компонентом методологии выступают **теории**, которые рассматривают познание, его структуру, типы детерминант, влияющие факторы, механизм, модели, результаты. По сути дела, теории познания представляют собой некоторые познавательные модели-нормы, на которые должен опираться исследователь реального социального объекта. Поэтому они выполняют регулирующую функцию в познании.

Научная теория отличается от других форм знания, например, идей, гипотез, несколькими признаками:

1. Ее следует рассматривать как идеализированное знание. Отражая реальные объекты и процессы, она представляет собой некоторую идеализированную модель этих реальных объектов.
2. Это сущностное отражение объектов, и в этом плане теория фиксирует, прежде всего, главное в данных объектах – их законы, закономерности, тенденции.
3. Теория представляется абстрактным отражением действительности. Построенная из абстрактных понятий, как некоторых кирпичиков, она сама представляет собой некоторую абстрактную умозрительность.
4. Она отличается системностью и целостным отражением. При этом теория не терпит исключений ни по объектам, ни по фактам. Она дает всестороннее представление о реальности, является ее научной картиной.
5. Это сложная система знания, которая объединяет в себе менее сложные и простые формы: исходные понятия, фундаментальные законы, идеализированные модели, принцип и логические следствия, вытекающие из ее фундаментальных основ.

Нормы представляют собой некоторые стандарты (правила), регулирующие деятельность. Норма обеспечивает определенный порядок деятельности, соответствие определенным требованиям. Методологические нормы в науке предписывают способы получения и проверки элементов научного знания. Они представляют собой специальные критерии научности исследования.

Развитие человеческого общества предполагает формирование многообразных норм, их постоянное уточнение и совершенствование. Каждая эпоха, как в обществе, так и в познании – это господство определенного типа норм.

Нормы представляют собой наиболее рациональную модель поведения совместно проживающих индивидов. Они одновременно являются стандартом и мерой соответствия поведения индивидов потребностям общества. Социальные нормы представляют собой сложную и разветвленную систему.

Нормы выполняют важнейшие регулятивные функции в обществе. Общество и культуру в самом обобщенном виде можно рассматривать как совокупность норм. Каждая норма содержит в себе выработанные в процессе общественного развития ценности.

Нормы играют очень важную роль в социальном регулировании. Они сообщают индивиду об оптимальных способах поведения, средствах достижения целей, просвещают человека, способствуют его социализации, ориентируют в общественной жизни, знакомят с будущим, показывают возможные последствия действий. Наконец, нормы оценивают действия людей, обеспечивают их поощрения или наказания. Норма организует деятельность, придает ей рациональность, следит за тем, чтобы она не выплеснулась из рамок дозволенного и нанесла вред людям.

Большинству норм свойственны три основных способа регулирования:

- дозволение, предполагающее указание вариантов поведения, которые не запрещены, часто желательны, но не обязательны;
- предписание, которое указывает на требуемые от субъекта действия;
- запрет – указание на действия, которые не следует совершать, что приводит к ограничению круга негативных поступков.

Понятие представляет собой мысль, фиксирующую признаки отображаемых в ней предметов и явлений. Понятия концентрируют в себе основные отличительные признаки определяемых объектов. Они играют важнейшую методологическую роль в деятельности людей: позволяют «схватывать» сущность объектов, выступают в виде ступенек, по которым человек поднимается к сущности изучаемого явления.

1.2. Образование в современном обществе

Образование, в отличие от науки, направлено не на формирование нового знания, а на освоение систематизированных знаний, формирование умений и навыков. Оно характеризуется субъектами – учителями, преподавателями; объектами – учащимися и студентами; образовательными учреждениями – школами, лицеями, училищами, вузами; учебными планами и программами; преподаваемым знанием, методами обучения; формами контроля и аттестации обучаемых.

Все функции образования делятся на внешние, связанные с действием образования как особого социального института в обществе, и внутренние, обеспечивающие его самоорганизацию.

Во всех обществах обучение играло важную роль, но далеко не во всех – определяющую. Тысячелетия оно носило традиционалистский характер, выступая средством накопления, сохранения и передачи опыта от поколения к поколению. Задача обучения заключалась в сохранении общества, и оно требовало соответствия некоторой норме. Новое знание на протяжении почти всей истории человечества вырабатывалось редко, принципиально новые формы жизнедеятельности не играли определяющей роли в обществе.

Постепенно образование в ходе развития человеческого общества перемещалось из периферии в его центр. Развитие информационной цивилизации превратило образование в основной источник промышленного, политического, социального и духовного развития, формирования интеллектуальных ресурсов и человеческого капитала.

Таким образом, мы можем говорить о своеобразной образовательной революции. И это не уникальное явление. Образовательные революции в истории цивилизации свершались неоднократно и характеризовались сменой методологии образования, изменением в обществе места и роли образования, изменением в самом образовании соотношения между традицией и инновацией.

Образовательные революции были тесно связаны с информационными революциями, которые приводили к смене типов информационных технологий.

Нынешняя революция в образовании представляется ответом не на социально-экономический кризис, а на системно-структурный кризис самого образования как такового. Она предусматривает совокупность качественных скачков:

1. Превращение образования в основной источник богатства общества. Это происходит потому, что богатства создаются людьми, а человеческий капитал выступает главным богатством постиндустриального общества. В экономике все ощущаемее становится «добавочная стоимость», которая обеспечивается интеллектом, знанием, информацией.
2. Переход от «поточного» производства специалистов к производству их малыми «сериями» или даже «поштучно». При этом важнейшим свойством, которое обретает образование, становится гибкость, способность к переналадке. Это касается как образовательной системы, так и её продукта – специалиста.
3. Переход от усвоения информации к формированию качеств, необходимых для творческой деятельности и усвоения информации. Основным ориентиром образования становится формирование мыслящей творчески личности, обладающей способностью саморазвития.

4. Компьютеризация обучения. Компьютер кардинально преобразует процесс обучения, придает ему технологический характер, реализуя информационно-творческие технологии образования, становится средством обучения и даже учителем и партнером.
5. Возрастание роли образования в обществе, его социальных масштабов, степени влияния на все социальные институты и процессы, особенно на социализацию личности, превращение его в одну из важнейших сфер социума.
6. Рост средств, которые общество тратит на образование, с одновременным ростом отдачи от него. Оно становится одной из самых прибыльных отраслей вложения денег. Образование начинает притягивать к себе значительное количество финансовых, кадровых и информационных ресурсов и одновременно само превращается в важнейший ресурс общества, который обеспечивает его обновление на ключевых этапах развития.
7. Образование концентрирует в себе нововведения, формирует инновационный человеческий капитал общества, становится мощным источником его обновления. Страны, которые удерживают лидерство в образовании или сумели сохранить образовательный потенциал в кризисных условиях, способны либо сохранить свое лидерство в мире, либо заявить себя в качестве полноправных участников авангарда мирового сообщества.
8. Нарастание многообразия и многовариантности, многоуровневости образования, расширение возможности выбора образовательной системы и этапа процесса обучения. Оно перестает быть конвейерной штамповкой, становится все более индивидуальным.
9. Гуманизация и гуманитаризация образования, его ориентация на развитие личности, уважение прав каждого человека, гуманитарные ценности.
10. Непрерывность образование, которое получает человек не раз и навсегда, а в течение всей жизни, когда образование выступает как процесс его постоянного образования-самообразования. Современному обществу необходима новая система образования человека в течение всей его жизни. При быстрых изменениях информационной среды люди должны иметь возможность время от времени получать новое образование. В будущем периоды рабочей деятельности человека будут чередоваться с периодами его переподготовки [105, с. 394].
11. Технологизация образования на основе широкого применения электроники и компьютерной техники позволяет расши-

рить возможности дистанционного и домашнего обучения. Набирает силу тенденция создания индустрии знаний, когда университеты начнут играть в обществе роль большую, чем промышленные корпорации.

Революция в образовании кардинально изменяет его принципиальные основы. Следует подчеркнуть, что, если раньше нововведения в образовании затрагивали только его периферийные области и сохраняли неизблемыми принципы, то образовательная революция качественно меняет эти принципы.

Классическое образование, несмотря на корни в глубокой древности, является результатом развития индустриального общества с его конвейером, потоком и массовыми профессиями, а также с его долговременностью и гарантированностью. Индивидуальность ему претит. Постклассическое же образование имеет под собой глубинную потребность в виде мелкосерийного производства с высоким интеллектуальным потенциалом и частой сменой технологий. Конечно, оно еще не персонально, но степень его индивидуальности гораздо выше, чем у классического образования.

Если сравнить классическое и постклассическое образование, то становится понятным, что они противоположны друг другу. Действительно противоположными являются пары таких категорий, как «массовость» и «индивидуальность», «постоянство» и «изменчивость», «традиционализм» и «инновационность», «дискретность» и «непрерывность», «нормативность» и «индивидуальная неповторимость», «цель» и «самоцель» (см. табл. 2).

Современное состояние развития образования в мире характеризуется как переходное. Классическое образование претерпевает глубокий структурный кризис. Его детище – университеты, представляющие собой настоящих монстров индустриальной эпохи, ведут особенно интенсивные поиски по многим направлениям: номенклатуры специальностей, методов обучения, развития управления и самоуправления, прогнозирования перспектив.

Если университету, имевшему развитый гуманитарный профиль, становится все труднее выживать, то трудности технического вуза ещё больше. Хотя они довольно быстро сокращаются, модифицируются, обретают новые формы обучения, но здесь особенно острой представляется проблема гуманитаризации вуза. Перспективной является тенденция не только гуманитаризации технических вузов, но и технизации чисто гуманитарных учебных заведений, которые нередко оказываются неспособными «продвигать» гуманитарное знание в головы студентов по причине слабой технологизации учебного процесса.

Если классическая образовательная система ориентирована на формирование профессиональных знаний, умений и навыков, кото-

Таблица 2

Классическое обучение	Постклассическое обучение
Массовость образования, индустриальный его характер, поточность	Индивидуальность, персональность, разовость подготовки в небольших сериях
Длительность и стабильность знания, программ и методов обучения	Постоянные изменения в системе преподаваемого знания, программах и методах
Традиционализм, стабильность, отсутствие обновления	Постоянство инноваций
Дискретность образования, получение знания в молодости	Непрерывное образование в течение всей жизни
Авторитарная организация образовательных систем и институций (централизация, иерархия, жесткая нормативность, авторитаризм)	Демократизация образовательной системы (децентрализация, автономизация, координация, гибкость нормативов, демократизм)
Формирование профессиональных знаний, умений и навыков	Формирование творчества, развитие способностей, умений и навыков переработки и использования информации
Формирование нормативной личности, т.е. осваивающей нормы общества и владеющей ими	Формирование индивидуально неповторимой творческой личности, обладающей потенциалом саморазвития, системой ценностей и мотивацией
Образование выступает как цель и средство достижения индивидом других целей	Образование выступает самоцелью и смыслом жизнедеятельности индивида

рые диктуются потребностями рынка труда, что, с одной стороны, даёт возможность выпускнику вуза найти работу, а, с другой стороны, его узкий профессионализм со временем неумолимо выведет его «в тираж», неизбежно вытолкнет в ряды безработных. Тогда как постклассическая система формирует профессиональный интеллектуальный капитал, способность его наращивать, переживать циклы своей собственной интеллектуально-профессиональной реконструкции. Такой специалист попадает в процесс круговорота рабочей силы, который создает условия не для нисходящей, а восходящей мобильности (см. табл. 3).

Постклассическое образование отличается кардинальным обновлением коммуникации между студентами и преподавателями. Устойчивой тенденцией развития учебных коммуникаций является тенденция возрастания не только субъект-субъектного взаимодействия, но и нарастание интенсивности и многообразия коммуникаций, их виртуализация.

Таблица 3

Параметры сравнения	Классическое образование	Постклассическое обучение
Обучение	Формирование знаний, умений и навыков	Формирование интеллектуального капитала
Воспитание	Ценностно-рациональное воспитание с ориентацией на волю и разум	Всесторонняя социализация личности, формирование человеческого капитала
Коммуникация	Однонаправленная субъект-объектная коммуникация	Коллективное субъект-субъектное взаимодействие
Управление	Иерархия и подчинение, жесткая нормативность	Самоуправление и автономия, гибкость норм
Технология	Жесткие реальные технологии, максимально приспособленные к обучающим	Реальные и виртуальные технологии, максимально приспособленные к обучающимся
Результат	Профессионально подготовленный, культурный человек	Творческий профессионал, обладающий интеллектуальным капиталом

Существенные различия наблюдаются в управлении учебно-воспитательным процессом и технологиях обучения и воспитания. Технологии становятся все более индивидуализированными, адаптированными в большей степени к учащимся, в управлении возрастает значение самоуправленческих традиций, ценностей, начал, а также автономизации и индивидуальной свободы.

1.3 Концептуальные основы нового обучения

Во всех современных концепциях образования значительное внимание уделяется его личностному аспекту, т.е. образование выступает межличностным взаимодействием, которое в свою очередь воздействует на структуру личности.

Структура личности представляет собой сложную совокупность подструктур. Прежде всего, следует выделить его внешнюю и внутреннюю подструктуры.

Внутренняя подструктура личности представляет собой мир сознания и включает в себя:

- Ценностную подсистему личности, состоящую из ценностей и ценностных ориентаций;
- Механизм памяти и творческих способностей, которые обеспечивают самореализацию человека;
- Знания, убеждения, умения и навыки, жизненный опыт человека;
- Нормы и принципы, которыми руководствуется человек;
- Мир потребностей человека, характеризующийся их разнообразием и степенью облагороженности, уровнем культуры и т.п.
- Механизм целеполагания, т.е. формирования и поддержания целей жизни и деятельности;
- Диспозиционный механизм с его мотивами, стимулами, установками, диспозициями.

Внешняя подструктура личности определяет мир её деятельности, характеризуется теми её составляющими, которые ориентированы в социум. В неё входят:

- Социальные роли, которые выполняет человек;
- Проявление человека в различных сферах жизнедеятельности, особенности его образа, уровня и качества жизни, трудовой деятельности, участия в социальной, политической и духовной жизни.
- Социальные статусы, занимаемые им в обществе;
- Принадлежность человека к различным социально-демографическим, социальным, национальным, профессионально-квалификационным, образовательным, досуговым и иным общностям и группам.

Внутренняя и внешняя подсистемы личности взаимосвязаны между собой и характеризуются взаимным проникновением друг в друга. Например, такая составляющая внешней подсистемы, как профессия, предполагает поддержку элементами внутренней структуры личности: знаниями, уровнем ответственности, ценностными ориентациями и т.п. Блокирование связи и взаимодействия этих подсистем сдерживает развитие и самореализацию личности.

Образование, выступая как информационное взаимодействие, которое воздействует на психическую и социальную структуру личности, формирует его внутреннюю и внешнюю структуры.

Несомненно, революционные изменения в образовании проявляются в возникновении принципиально новых методов обучения. Методологическое пространство обучения изменяется очень существенно. Прежде чем рассмотреть характер, полноту и само пространство обновления методов обучения, обратим внимание на само понятие «нововведение».

Рост динамики нововведений и их социально-экономической значимости в обществе приводит к тому, что они становятся объектом

науки. Заметим, что уже этимология слова «нововведение» (innovation) указывает на то, что оно обозначает введение, т.е. создание и использование какого-либо новшества. Таким образом, нововведение и новшество – это не одно и то же. «Нововведение» представляется более широким понятием, которое означает создание и использование новшеств.

Нововведения в методах обучения разветвляются по нескольким направлениям:

1. В аспекте универсальности метода с точки зрения реализации в нём основных функций обучения: получения знаний, выработки умений и навыков, формирования профессиональных качеств и их тренинга.
2. В срезе узкой специальной направленности метода на достижение частного эффекта. Речь идет о методах профессионального обучения.
3. В развитии методических систем, которые представляют не некоторый метод сам по себе, а некоторую методическую систему.
4. Усиление методов акцента на возможность их самостоятельного использования студентами без специальной помощи со стороны преподавателя. Методы обучения все больше становятся методами самообразования.
5. Возрастание ориентации методов не на получение конкретных знаний или формирование некоторых частных умений и навыков, а на развитие познавательного потенциала личности, способности к обучению, овладению новыми системами знания, совершенствование творческих способностей.
6. Становление таких методов обучения, которые воздействуют на внутреннюю структуру личности: мотивацию, ценностные установки и ориентации, интересы и потребности.
7. Развитие методов в аспекте формирования творческих способностей личности, её творческого потенциала.
8. Наблюдается радикальное обновление методов обучения, происходит изменение самой методологической парадигмы, которые дополняются локальными трансформациями и мутациями методологического содержания обучения.

Проблема методологических, ментальных нововведений связана с проблемой склонности человеческого познания к консерватизму. Психологи обнаружили несколько эффектов консерватизма: тенденциозность «заднего ума» или эффекта «Я-всегда-это-знал»; когнитивного консерватизма, связанного с тем, что человек склонен модифицировать категории уже имеющегося каталога [11, с. 168–169]. Отсюда возникает очень серьезная задача: как разрушить познавательный консерватизм, повысить эффективность познания мето-

логическими приемами, расширить познавательные возможности студента.

Существенную роль в этом может сыграть кейс-метод, но лишь в том случае, если в его технологии удастся создать реальные способы разрушения познавательного консерватизма. Здесь можно сформулировать несколько правил, которые ценны также и при применении других методов обучения:

1. При моделировании ситуации нужно обращать внимание на самые разнообразные её аспекты, не отдавая предпочтение ни одному из них.
2. Подвергать критике тривиальные подходы, не давая им возможность закрепиться в сознании индивидов и группы.
3. Использовать несколько способов формулировки понятий.
4. Рассматривать ситуацию кейса как уникальную в своем роде, понимание которой требует соответственно уникальных способов мышления.
5. Требуйте обоснования аналогии, если она используется в аргументации.
6. Чаще обращайтесь внимание студентов на эффекты познавательного консерватизма.
7. Всегда эффективно требование напряженных размышлений над сутью того или иного явления, ибо истина должна добываться напряженным трудом.
8. Разъясняйте студентам сущность психологических барьеров, которые обладают способностью в зависимости от отношения к ним студентов либо увеличиваться, либо уменьшаться.

Важно помнить, что инновация в методах обучения может быть как кардинальной, так и частичной. Но любая инновация активизирует познавательный процесс. Она полезна не только для студента, но и для преподавателя, который с интересом включается в освоение новой методики, обретая новые стимулы и ценности.

ГЛАВА 2

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КЕЙС-МЕТОДА

2.1. Характерные признаки кейс-метода и его специфика по сравнению с другими методами обучения

Для рассмотрения сущности кейс-метода необходимо ответить, по крайней мере, на три вопроса. Что такое ситуация и каковы её существенные признаки? Что такое кейс, который представляет собой некоторую модель ситуации, и каковы его важнейшие характеристики? Что такое «анализ ситуации» как метод активного обучения, и в чем его преимущества по сравнению с другими методами обучения?

Ситуация, заложенная в кейс, представляет собой некоторое состояние социальной реальности, в которое попадают действующие лица. Конкретизация понятия «состояние» возможна на основе таких явлений, как потребность, выбор, кризис, конфликт, борьба и инновация (см. табл. 4).

Таблица 4

Вид явления, определяющего ситуацию	Характеристика этого явления
Потребность	Обостренная нужда, удовлетворение которой сдерживается некоторыми факторами
Выбор	Необходимость выбрать одну альтернативу из нескольких
Кризис	Резкое ухудшение состояния дел в той или иной системе вплоть до её разрушения
Конфликт	Наблюдается стремление противоположных сторон завладеть ограниченным ресурсом
Борьба	Идет противоборство сторон в соответствии со своими стратегиями и тактиками
Инновация	Появление нововведения, меняющего привычный уклад жизни

Ситуация кейса может выступать в виде потребности человека или группы в чем-либо. Она представляется здесь как состояние недостатка, оказывающее стимулирующее воздействие на деятельность, которая в свою очередь ликвидирует этот недостаток.

Под потребностью обычно понимается изначальный побудитель к деятельности при недостатке каких-либо условий жизнедеятельности социального субъекта. По сути дела, потребности выступают как основные нужды, необходимые для поддержания человеческой жизни, и вся практическая деятельность людей может рассматриваться как форма удовлетворения потребностей.

Один из лидеров гуманистической психологии, американский психолог **Абрахам Маслоу (1908–1970)** создал иерархическую теорию потребностей. Он классифицировал потребности на базисные (потребность в пище, безопасности, позитивной самооценке и др.) и производные, или мета-потребности (в справедливости, благополучии, порядке и единстве социальной жизни). Согласно А. Маслоу, базисные потребности человека постоянны, а производные меняются. При этом мета-потребности ценностно равны друг другу и не имеют иерархии. Что касается базисных потребностей, то они, напротив, располагаются согласно принципу иерархии в восходящем порядке от низших материальных до высших духовных:

1. **Физиологические и сексуальные потребности** – в воспроизводстве людей, пище, одежде, жилище, отдыхе и т.д.
2. **Экзистенциальные потребности** – в безопасности своего существования, уверенности в завтрашнем дне, стабильности условий жизни, гарантированности занятости, страхования от несчастных случаев и т.д.
3. **Социальные потребности** – в привязанности, принадлежности к коллективу, общении, заботе, внимании к себе, участии в совместной трудовой деятельности.
4. **Престижные потребности** – в уважении со стороны «значимых других», служебном росте, статусе, престиже, признании и высокой оценке.
5. **Духовные потребности** – в самовыражении через творчество.

Довольно часто применяется и менее сложная классификация, согласно которой потребности бывают естественными и социальными. Под естественными потребностями понимаются повседневные нужды человека в еде, одежде, жилье и т.д. Они составляют основу, на которой возникают, развиваются и удовлетворяются социальные и духовные потребности. Что касается социальных потребностей, то они представляют собой потребности в трудовой деятельности, в духовной культуре, т.е. во всем, что является продуктом общественной жизни.

Потребности довольно многообразны и мир их очень динамичен. Удовлетворение той или иной потребности никогда не приводит к их угасанию. Жизнедеятельность человека каждодневно наполнена появляющимися и удовлетворенными потребностями, которые тут

же порождают новые потребности. Их по праву можно считать двигательной силой индивида, общности и общества. Потребности можно классифицировать по различным признакам (см. табл. 5).

Анализ кейса должен начинаться с выявления типа заложенной в него потребности. После идентификации потребности выявляются возможные варианты её удовлетворения. Например, это характерно для следующего микрокейса:

«Иван Петрович встал из-за стола, прошёлся по кабинету. Опять лихорадило отдел маркетинга. Начальником отдела работал снабженец старой закалки. С прошлого года ассортимент продукции резко вырос, рыночные сегменты стали дробиться. На отдел нужно посадить человека новой формации. В службе занятости таких людей в запасе нет. Не звонить же ректору университета. А если и возьмешь вчерашнего студента, то сколько еще придется его воспитывать, доводить до профессионализма. Но ведь делать-то что-то надо...»

Кейс **«Выбор»** держится на ситуации выбора, в которую чаще всего попадает работник или руководитель. Обычно ситуация здесь как бы раздваивается. Главному герою хочется принять обе альтернативы, ибо каждая из них затрагивает его коренные интересы. Но выбрать можно только одну!

Анализ такого кейса обычно предполагает оценку достоинств и недостатков обеих альтернатив и обоснование оптимального выбора.

Кейс **«Кризис»** базируется на ситуации нестабильности. Для неё свойственны следующие параметры:

- наличие угрозы высокоприоритетным целям и ценностям;
- ставится под вопрос само выживание участников благодаря экстремальности ситуации;
- эффект внезапности для лиц, ответственных за преодоление кризиса;
- острый дефицит времени для реагирования на угрозу;
- отсутствие реальных моделей для выхода из кризиса.

Кризисная ситуация разворачивается в *две фазы: резко ухудшения ситуации (шок и откат назад) и постепенной стабилизации положения (привыкание, адаптация и овладение обстановкой)*. Причины кризисов весьма многоплановы. Среди них выделяются случайные отклонения, ошибки и просчеты; дисфункции в функционировании социальных механизмов; преступные действия лиц и организаций; стихийные бедствия и т.д. Они могут осуществляться на уровнях отдельных личностей, институтов, общностей, организаций, социальных групп, слоёв, классов, наций и общества в целом.

Таблица 5

Основание классификации	Виды потребностей
По основным сферам жизнедеятельности	Экономические : связанные с хозяйственной сферой жизнедеятельности. Социальные : относящиеся к социальной сфере. Политические : потребности политики и в политике. Культурные : относящиеся к сфере культурных запросов. Духовные : потребности в духовности
По происхождению	Естественные , или биогенные : обеспечивающие естественные биологические запросы людей в пище, жилище, и т.д. Социогенные : определяемые социальной сферой, возникшие в процессе социогенеза
По степени значимости	Первичные , без которых невозможно само существование индивида, общности, общества. Вторичные : все остальные потребности, которые выступают средством полноценной жизнедеятельности людей, а не только их выживания
По времени действия	Постоянные : присутствующие в жизни постоянно. Временные : возникающие эпизодически
По отражению общности	Индивидуальные : потребности индивидуума. Групповые : потребности группы. Социально-классовые : потребности социального слоя или класса. Национальные : потребности нации, этноса. Общесоциальные : потребности общества как целостности.
По степени разумности	Разумные, или рациональные : скорректированные здравым смыслом. Неразумные, или иррациональные : действующие вопреки здравому смыслу
По степени реальности	Реальные , реально удовлетворяемые. Ожидаемые , т.е. потребности с ожидаемым удовлетворением
По степени новизны	Новые : их до них не было. Традиционные : устоявшиеся, ставшие традицией
По степени сложности	Простые : сводятся к некоторым простым действиям. Сложные : представляют собой сложные системы
По степени развитости	Низменные : потакающие наиболее низменным качествам человека. Обычные : соответствуют сложившимся стандартам обыденной жизни. Возвышенные : ориентирующие на высшие ценности

«Кризисный» кейс может начинаться так: «Проснувшись, как всегда в 6.00, Николай Иванович вспомнил вчерашнее собрание акционеров...»

Обычно эти кейсы наполнены тяжелой социально-психологической атмосферой, предвещающей ухудшение ситуации. Герои такого кейса заняты в основном переживаниями и размышлениями над причинами кризиса и способами его преодоления. Если речь в кейсе идет о кризисах фирмы, то среди направлений поиска обычно доминируют организационная способность к прогнозированию, оценке вероятности угрозы кризиса и быстрому на него реагированию. Важны также адекватность стратегических планов, обеспеченность ресурсами и средствами, надежность связей руководства с общественностью и т.д.

Кейс **«Конфликт»** держится на интегрированном в него конфликте. Его основное назначение заключается в том, чтобы выработать у студентов навыки поведения в конфликтной ситуации, а также способность принимать решения и в том числе решения по профилактике или преодолению конфликтов. Особенно ценен этот тип кейса при подготовке управленцев, психологов, педагогов. При этом особый интерес представляет анализ позиционных и социально-ролевых конфликтов, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности.

Анализ этого кейса предполагает решение пяти вопросов:

1. Какой тип заложенного в кейс конфликта?
2. Какой этап протекания конфликта?
3. Какая роль и функции конфликта?
4. Какая структура конфликта?
5. Какие способы и пути разрешения конфликта?

При этом конфликтогенный анализ предполагает выявление основных характеристик участников конфликта, источников и причин их возникновения, конфликтное взаимодействие и поведение, социальные условия и последствия конфликтов.

Борьба, по сути дела, представляется специфическим этапом конфликта, когда между двумя сторонами наблюдаются целенаправленные действия по захвату предмета противоборства и блокированию действий противника. Анализ кейса, основанного на борьбе, предполагает определение степени остроты этой борьбы, выявление её характера, масштабов и социальных последствий. После этого принимается решение о воздействии на борьбу (миротворчество, компромисс, устранение одной или обеих сторон и т.д.). Эти кейсы отличаются высокой динамичностью и напряженностью действия героев.

Нововведения играют особо важную роль при построении кейсов. Под ними обычно понимают новое средство более эффективного удовлетворения какой-либо потребности. Нововведения со-

ставляют существенную часть жизни, особенно реформируемого общества. Их возникновение и продвижение приводит к возникновению значительного числа многоплановых проблем, которые выступают предметом анализа в кейсах.

Инновационные кейсы могут быть эффективными средствами обучения инновационному менеджменту. При этом они позволяют понять формирование факторов поддержки и торможения нововведений, воздействия их на конфликты в организациях.

Кейс представляет собой довольно сложное и многоаспектное явление. Он выступает как феномен с многообразием сущностей. По всей видимости, его можно рассматривать с позиции проблемы, конфликта, ролей, событий, деятельности и времени. Соответственно можно говорить о многообразных структурах кейса: о проблемной, конфликтогенной, ролевой, событийной, деятельностной и временной его структурах. Данные аспекты кейса представлены в таблице 6.

Таблица 6

Аспект кейса	Характеристика аспекта
Проблемный	В основе кейса лежит одна или несколько реальных проблем общества, которые затрагивают коренные интересы участников кейса, нуждаются в разрешении
Конфликтогенный	Острота проблемы выплёскивается в конфликт между действующими лицами, либо во внутренний личностный конфликт главного героя
Ролевой	В развертывающейся ситуации происходит исполнение героями кейса некоторых ролей
Событийный	Кейс представляет собой некоторую совокупность развертывающихся событий
Деятельностный	Вместе с исполнением ролей осуществляется деятельность участников
Временной	Кейс представляет собой развертывающийся во времени процесс
Пространственный	Кейс представляет собой развертывающийся в пространстве процесс

Следует подчеркнуть, что данные аспекты-структуры кейса определенным образом взаимосвязаны и упорядочены, что приводит на практике к поливариантности.

Первый вариант можно изобразить формулой **«проблема – конфликт – событие»**, которая требует определенной роли и деятельности, развертывающейся чаще всего в ограниченном режиме времени. Иными словами, в этом кейсе задается проблема и конфликт, которые приводят к определенному событию. Нужно найти модель деятельности в соответствии с некоторой ролью, которая

позволила бы снять конфликт и решить проблему в заданном интервале времени.

Второй вариант кейса может быть построен по схеме: **«конфликт – проблема – событие»**, когда конфликт приводит к проблеме и цепи событий. Основная цель здесь сводится к выработке деятельности и ролей в заданном режиме времени, которые позволили бы изменить ход событий.

Третий вариант кейса развивается по несколько иной формуле: **«деятельность – проблема – конфликт»**. В кейсе задается деятельность, которая привела к проблеме, превратившейся в конфликт, а задача анализа заключается в выяснении причин конфликта и изменений в деятельности и ролей, которые позволили бы снять конфликт и разрешить проблему в заданном режиме времени.

Четвертый вариант кейса характеризуется довольно редкой формулой: **«событие – конфликт – проблема»**, согласно которой событие порождает конфликт и проблему, а задача анализа заключается в том, чтобы не только выяснить причины этого, но и найти роли и деятельность для разрешения ситуации в ограниченном ресурсе времени.

Реже встречаются кейсы, которые можно описать формулой: **«время – проблема – конфликт»**. В этом случае естественное и быстрое развитие социальной подсистемы приводит к тому, что происходит временное рассогласование структур, когда одни из них живут в режиме недавнего прошлого, а другие «рвутся» в будущее. Задача анализа заключается в том, чтобы попытаться выявить новые роли и алгоритмы деятельности, которые позволили бы продвинуть систему в будущее, сняв конфликт и разрешив проблему.

Кейс характеризуется не только самими аспектами, но и определенным характером взаимодействия между собой. Заложенная в основу кейса проблема, как правило, является скрытой, замаскированной другими структурами. Задача студентов как раз заключается в том, чтобы *четко сформулировать и квалифицировать проблему*. А потом на основании её выработать определенный вариант деятельности, который ведет к её разрешению. Проблема и деятельность выступают в кейсе, выражаясь языком классической философии, элементами сущности. Что касается конфликта, событий и ролей, то они представляются как явление. Их назначение состоит в том, чтобы максимально скрыть сущность, т.е. проблему, создать трудности на пути анализа кейса. Временной параметр дает возможность представить динамику кейса. Он оказывается представителем, как сущности, так и явления. Дело в том, что в кейсе разворачиваются два вида динамики. С одной стороны, это динамика явления, т.е. разворачивающихся в кейсе ролей. А с другой стороны, в нём разворачиваются различные аспекты проблемы.

Конфликтогенный аспект кейса довольно сложен. Дело в том, что XX столетие по праву можно считать столетием конфликтов. Оно продемонстрировало невиданное ранее их многообразие, остроту и сложность, что предопределило быстрое развитие специальной интегральной отрасли знания, получившей название *конфликтологии*.

Конфликтология отличается значительным числом концепций, которые лежат в основе понимания сущности конфликтов. Поэтому для правильной характеристики конфликта важно подобрать ту концепцию, которая наиболее полно отражает его сущность. Основные концепции этой науки можно представить следующим образом (см. табл. 7).

Под конфликтом понимается высшая ступень в развитии противоречий, которая характеризуется острым столкновением сторон, тенденциями усиления их сознательного противоборства в ходе реализации противоположных интересов. Конфликт – это силовое динамическое воздействие, осуществляемое двумя или большим числом субъектов на основе несовпадения их интересов, ценностей или потребностей. Чаще всего конфликт представляет собой столкновение противоположных мнений, взглядов, интересов, действий и т.п.

Поскольку конфликты представляются сложными образованиями, то для их классификации нужно использовать значительное число оснований. К ним относятся: сфера приложения конфликта, тип участников, степень сложности, предмет и масштаб конфликта, степень его открытости, остроты и новизны предмета, направленность, число участников, возможность примирения, социальные последствия и механизм осуществления (см. табл. 8).

В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-нибудь поводу, либо несовпадающие интересы, желания, влечения оппонентов. Чтобы конфликт начал разрастаться, необходим инцидент (повод), когда одна из сторон начинает действовать, ущемляя (иногда неумышленно) интересы другой стороны:

Конфликт = конфликтная ситуация + инцидент.

Инцидент приводит к конфликту только при наличии противоречий, ждущих своего разрешения.

Большое значение для конфликта имеет фактор времени, так как конфликт чреват разрастанием, проходя некоторые этапы своего развития:

1. Осознание конфликтующими сторонами своих интересов.
2. Осознание законности своих притязаний.
3. Инцидент – открытое вступление в конфликт, проявление вражды. Здесь делается первая попытка урегулирования кон-

Таблица 7

Название концепции	Авторы	Суть концепции	Оценка конфликта
Классового конфликта	К. Маркс, Ф. Энгельс, В. Ленин	Классовые конфликты определяет главное содержание революционного развития общества, но только до определенной его фазы – коммунизма	Позитивная оценка классового конфликта как двигателя прогресса
Теория систем	Т. Парсонс	Конфликт выступает средством разрушения системы, нарушения ее гармонии	Негативная оценка конфликта в аспекте его разрушительной функции
Ресурсно-ценностно-статусная теория	М. Вебер,	Конфликт выступает средством борьбы людей за ресурсы, ценности и статусы	Признание конфликта
Концепция подавления базовых инстинктов	П. Сорокин	Конфликты порождаются нарушениями базовых инстинктов	Признание их наличия, но негативная их оценка
Теория конфликтной модели общества	Р.Дарендорф	Конфликты органично присущи обществу	Реалистическое отношение к конфликтам, негативное отношение к крайним формам радикализма
Концепция позитивно-функционального конфликта	Л. Козер	Конфликты обладают многообразными функциями, без которых невозможно развитие общества	Позитивное отношение к конфликтам
Концепция бесконфликтного развития	Э.Дюркгейм, Э. Мэйо	Конфликт является аномалией общества, но его можно преодолеть	Негативное отношение к конфликтам
Инновационная концепция конфликта	Дж. Рекс	Конфликт выступает средством продвижения социальных инноваций	Позитивное отношение к конфликту как фактору обновления общества
Общая теория конфликта	К. Болдуинг	Конфликт выступает проявлением живой и неживой природы, биологических и социальных форм	Сциентистское отношение к конфликту как к всеобщей характеристике реальности

Таблица 8

Основание классификации	Характеристика основных разновидностей конфликта
Сфера положения конфликта	<p>Производственный конфликт, возникает между людьми в производственной деятельности.</p> <p>Экономический конфликт (финансовый конфликт, торговая война, борьба за рынки сбыта).</p> <p>Экологический конфликт, его предметом выступает борьба за экологическую чистоту.</p> <p>Политический конфликт, т.е. конфликт между субъектами политики по поводу власти.</p> <p>Национальный конфликт, конфликт между нациями и этническими общностями.</p> <p>Религиозный конфликт, конфликт между носителями различных религий и конфессиональными группами.</p> <p>Культурологический конфликт, обусловлен несовпадением культур.</p> <p>Социальный конфликт, конфликт между различными социальными группами по поводу социальных благ.</p> <p>Семейно-бытовой конфликт, конфликт между членами семьи либо между людьми в сфере быта</p>
Тип участников конфликта (по М. Дойчу)	<p>Внутриличностный конфликт, свойственный для внутренних структур личности.</p> <p>Межличностный конфликт, возникает между двумя и более людьми.</p> <p>Внутригрупповой конфликт, возникает внутри группы.</p> <p>Межгрупповой конфликт, проявляется во взаимоотношениях групп.</p> <p>Внутрисоциальный конфликт, конфликт, свойственный обществу в целом.</p> <p>Международный конфликт, разворачивается на международной арене</p>
Степень сложности конфликта	<p>Простые конфликты (бойкот, саботаж, преследование, словесная и физическая агрессии).</p> <p>Сложные конфликты (общественный протест, бунт, революция, война)</p>
Предмет конфликта	<p>Конфликт потребностей, обусловлен несовпадением потребностей либо общей потребностью, предмет которой не поддается разделу.</p> <p>Конфликт интересов, определяется противоположностью интересов.</p> <p>Ценностный конфликт, основан на несовпадении ценностей</p>

Продолжение таблицы 8

Масштаб конфликта	<p>Микроконфликт, охватывает микросоциальное пространство</p> <p>Макроконфликт, включает региональные, национальные и межнациональные конфликты.</p> <p>Глобальный конфликт, т.е. носит планетарный характер</p>
Степень открытости конфликта	<p>Латентный конфликт, носит скрытый характер («борьба бульдогов под ковром»);</p> <p>Конфликт по типу айсберга, когда одна часть конфликта находится на поверхности, а другая часть скрыта.</p> <p>Открытый конфликт, когда конфликтёры действуют открыто</p>
Направленность конфликта	<p>Горизонтальные конфликты, в которых не задействованы лица, находящиеся в подчинении друг друга.</p> <p>Вертикальные конфликты, в которых участвуют лица, находящиеся в подчинении один у другого.</p> <p>Смешанные конфликты, в них представлены и «вертикальные», и «горизонтальные» составляющие</p>
Степень остроты конфликта	<p>Мягкий конфликт («удушение в объятиях»).</p> <p>Напряженный конфликт, характеризуется динамикой противоборства сторон.</p> <p>Особо обостренный конфликт, который отличается значительной остротой</p>
Число участников	<p>Односторонний конфликт, когда особо высокую агрессивность проявляет одна сторона.</p> <p>Двусторонний конфликт, развертывается в отношениях между двумя сторонами.</p> <p>Многосторонний конфликт, охватывает большое число участников</p>
Степень новизны предмета конфликта	<p>Ретроконфликт, когда активной и агрессивной стороной выступает ретро-субъект, отстаивающий ценности прошлого.</p> <p>Традиционалистский конфликт, когда отстаиваются ценности, потребности, интересы традиционного общества.</p> <p>Инновационный конфликт, когда обеспечивается продвижение нововведений</p>
Возможность примирения	<p>Антагонистический конфликт, т.е. конфликт на уничтожение.</p> <p>Неантагонистический конфликт, содержащий в себе возможность примирения сторон</p>

Окончание таблицы 8

<p>Социальные последствия</p>	<p>Конструктивный (функциональный) конфликт , ведет к положительным, продуктивным и прогрессивным изменениям в организациях, к увеличению эффективности их работы (часто возникает в рабочих спорах, полемике, на научных конференциях и т.д.).</p> <p>Деструктивный (дисфункциональный) конфликт , связанный с деструктивными, тормозящими изменениями, препятствующими прогрессу, снижает эффективность группового сотрудничества и, соответственно, снижает эффективность работы организации. Этот конфликт ведёт к враждебности между людьми, несправедливости в распределении ресурсов, вынуждает часто поступать против своей воли и разума, в пользу одной из сторон</p>
<p>Механизм осуществления</p>	<p>Вербальный конфликт , осуществляемый посредством высказываний.</p> <p>Социально-психологический конфликт , предполагающий психологическое давление.</p> <p>Вооруженный конфликт , предполагающий применение оружия.</p> <p>Информационный конфликт (информационная война).</p> <p>Экономический конфликт , основывающийся на экономическом давлении.</p> <p>Политический конфликт , предполагает применение силы власти</p>

фликта. Применяется управленческое воздействие. Если попытка не удастся, то:

4. Разрастание и углубление конфликта. Выявляются группы, всплывают скрытые причины, что объясняется поддержкой у окружающих, поиском сторонников. Исходный конфликт обростает новыми претензиями, отражающими интересы новых участников и противоречия между ними. Все это растет как снежный ком. Поэтому руководитель должен действовать, принимать меры. Конфликт необходимо ввести в определенные рамки, принять правила процедуры, которые признаются сторонами конфликта или обратиться за помощью к какой-либо третьей стороне, являющейся авторитетом для других. Если же не удастся разрешить конфликт, то:
5. Переход конфликта в антагонизм.
6. Разрешение конфликта.
7. Постконфликт. Возможен в случае, когда разрешение конфликта произошло путем нахождения компромисса.

Роль конфликта в кейсе не ограничивается только ролью средства экспозиции. Он выступает также средством обновления, либо раз-

Таблица 9

Название функции конфликта	Её характеристика
Инновационная	Конфликт выступает средством продвижения нововведения
Деструктивная	Конфликт выступает как средство разрушения ситуации
Экспозиционная	Конфликт выступает в виде средства экстремализации ситуации
Маскирующая	Конфликт выступает средством маскировки проблемы
Сигнализирующая	Конфликт сигнализирует о наличии проблемы

рушения некой социальной системы, а также маскирует подлинные проблемы её функционирования и развития.

«Конфликтный» кейс всегда интересен, ибо он демонстрирует реальные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности. Анализ конфликта всегда активизирует участников дискуссии. При этом у них возникают естественные человеческие желания помочь героям кейса в поисках выхода. Отсюда неизбежен накал эмоций и страстей, проявление индивидуальности, которые, кстати, могут отвлечь от сущности противоречия и сосредоточить внимание обучаемых на второстепенных его сторонах (см. табл. 9).

Кейс представляет собой некоторую **ролевую систему**. Под ролью понимают совокупность требований, предъявляемых к лицам, занимающим определенные социальные позиции. Наличие роли выступает важнейшей предпосылкой деятельности.

Ролевая концепция возникла в американской социальной психологии в 30-х годах XX в. и получила распространение в различных социологических течениях, прежде всего в структурно-функциональном анализе.

Согласно этой концепции, каждый человек, живущий в обществе, включен во множество различных социальных групп (семья, учебная группа, дружеская компания и т. д.). В каждой из них он занимает определенное положение, обладает неким статусом, к нему предъявляются определенные требования. Таким образом, один и тот же человек должен вести себя в одной ситуации как отец, в другой — как друг, в третьей — как начальник, т. е. выступать в разных ролях. Система социальных ролей характеризует развитость личности.

Социальная роль — это соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений. Роли выступают совокупностью требований, предъявляемых индивиду обществом.

Схема 2



Это действия, которые должен выполнить человек, занимающий данный статус в социальной системе. Поскольку человек характеризуется множеством ролей, то нередко между двумя ролями может возникать ролевой конфликт. Выполнение социальной роли состоит из ролевого ожидания и исполнения роли (см. Схему 2).

Выдающийся американский социолог-теоретик, основатель системно-функциональной школы в социологии **Толкотт Парсонс (1902–1979)** предложил пять характеристик любой роли:

1. **Эмоциональность.** Некоторые роли (например, медицинской сестры, врача или полицейского) требуют эмоциональной сдержанности в ситуациях, обычно сопровождающихся бурным проявлением чувств (речь идет о болезни, страдании, смерти). От членов семьи и друзей ожидается менее сдержанное выражение чувств.
2. **Способ получения.** Некоторые роли обусловлены предписанными статусами – например, ребенка, юноши или взрослого гражданина. Они определяются возрастом человека, исполняющего роль. Другие роли завоевываются. Когда мы говорим о профессоре, мы имеем в виду такую роль, которая достигается не автоматически, а в результате усилий личности.
3. **Масштаб.** Некоторые роли ограничены строго определенными аспектами взаимодействия людей. Например, роли врача и пациента ограничены вопросами, которые непосредственно относятся к здоровью пациента. Между маленьким ребенком и его матерью или отцом устанавливаются отношения более широкого плана; каждого из родителей волнуют многие стороны жизни малыша.
4. **Формализация.** Некоторые роли предусматривают взаимодействие с людьми в соответствии с установленными правилами. Например, библиотекарь обязан выдать книги на определенный срок и потребовать штраф за каждый просроченный день с тех, кто задерживает книги. При исполнении дру-

Таблица 10

Основание классификации	Виды социальных ролей
Сфера деятельности	<i>Хозяйственные</i> , свойственные экономической сфере общества (предприниматель, поставщик, покупатель и т.д.). <i>Социальные</i> , связанные с социальной сферой (работник, отец и т.д.). <i>Политические</i> , определяющие политическую деятельность (член партии, депутат и т.д.). <i>Управленческие</i> , развертывающиеся в управлении (начальник, подчиненный и т.д.). <i>Культурологические</i> , относящиеся к сфере культуры (писатель, художник, учитель и т.д.)
Иерархичность	<i>Исполнитель</i> , т.е. роль с подчиненными статусами. <i>Начальник</i> , т.е. роль с подчинением других себе
Соответствие норме	<i>Нормативные</i> , т.е. соответствующие социальным нормам. <i>Девиянтные</i> , отклоняющиеся от социальных норм
Соответствие типу культуры	<i>Культурные</i> , т.е. основывающиеся на ценностях культуры. <i>Субкультурные</i> , опирающиеся на субкультуру. <i>Контркультурные</i> , интегрирующие в себе контр-культуру
Степень реальности	<i>Реальные</i> , т.е. имеющиеся в реальной жизни. <i>Условные</i> , т.е. проигрываемые мысленно
Характер ролевой деятельности	<i>Активные созидательные</i> роли. <i>Пассивные бездеятельные</i> роли. <i>Активные разрушительные</i> (деструктивные) роли

гих ролей допускается особое обращение с теми, с кем у вас сложились личные отношения. Например, мы не ожидаем, что брат или сестра заплатят нам за оказанную им услугу, хотя мы могли бы взять плату у незнакомого человека.

- Мотивация.** Разные роли обусловлены различными мотивами. Ожидается, скажем, что предприимчивый человек поглощен собственными интересами — его поступки определяются стремлением получить максимальную прибыль. Но предполагается, что священник трудится главным образом ради общественного блага, а не личной выгоды.

Как считает Т. Парсонс, любая роль включает некоторое сочетание этих характеристик.

Освоение социальных ролей представляет собой часть процесса социализации личности, непременное условие «врастания» человека в общество себе подобных. Таким образом, развитая личность может использовать ролевое поведение как инструмент адаптации к определенным социальным ситуациям, в тоже время не сливаясь, не идентифицируясь с ролью.

Таблица 11.

Основание классификации	Виды событий
Сложность	<i>Простое</i> : не поддается дальнейшему расчленению на простые составляющие. <i>Составное, сложное</i> : состоит из нескольких простых событий
Характер следования	<i>Последовательное</i> : разворачивается вслед за данным событием на основе создаваемых данным событием предпосылок. <i>Параллельное</i> : разворачиваются одновременно
Тип детерминации	<i>Случайное</i> : происходящее случайно. <i>Детерминированное</i> : предопределенное другими событиями
Отношение к проблеме кейса	<i>Проблемное</i> : характеризует контур проблемы. <i>Непроблемное</i> : располагается вне контура проблемы
Природа события	<i>Происшествие</i> : происходит само по себе. <i>Действие</i> : является целерациональным действием людей, организаций, институтов

Высокая концентрация ролей в кейсе приводит к превращению кейс-метода в его крайнюю ролевую форму – игровой метод обучения. Основные виды ролей в кейсе представлены следующей классификацией (см. табл. 10).

Ролевой анализ кейса предполагает установление его ролевого типа, раскрытие его ролевой системы. По сути дела, при ролевом анализе нужно дать характеристику ролей в кейсе в соответствии с шестью основаниями классификации, провести диагностику роли, выяснить степень её соответствия с определенной идеальной моделью.

Кейс можно рассматривать и как сложное событие, интегрирующее в себе комплекс простых событий. Предварительный анализ кейса всегда предполагает его **событийный анализ**, т.е. осмысление событий по представленной в таблице классификации (см. табл. 11).

Событийный анализ предполагает выделение тех событий, которые лежат в контуре проблемы, выявление степени их значимости, характера временного следования, природы и т.д.

Особую роль в кейсе играют **действия героев**. В соответствии с концепцией немецкого социолога Макса Вебера, к действию выдвигаются два требования: рациональность и целенаправленность (см. табл. 12).

Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Но в любом случае выработка модели практического действия представляется эффективным средством формирования профессиональных качеств обучаемых.

Таблица 12.

Основание классификации	Виды действий
По отношению к проблеме	Разрешающие проблему. Усугубляющие проблему. Не оказывающие на проблему существенного воздействия
По субъекту действия	Действия частных лиц. Действия юридических лиц. Действия общностей. Действия организаций. Действия общества
Уровень оптимальности	Оптимальные. Неоптимальные
По структуре действия	Простое. Сложное

Важнейшими для кейса являются его пространственно-временные характеристики. При этом социальное пространство не следует путать с физическим пространством.

Социальное пространство отражает условные границы, в пределах которых разворачивается жизнедеятельность территориального сообщества. Каждый человек по-разному включается в это пространство, прилагает различные усилия по его упорядочению и использованию с целью достижения желаемого результата деятельности.

Социальное пространство очень тесно связано также с **социальным временем**. Как справедливо подчеркивает В.И. Патрушев: «Социальное время фиксирует устойчивость социальных форм как их воспроизводимость; социальное пространство представляет движение человеческого бытия в виде определенной координации действий людей и предметных условий, средств и результатов их жизненного процесса» [110, с.39]. Оно отнюдь не сводится к некоторой оболочке социальной жизни, к месту, арене действия людей, а представляет собой саму жизнь: её насыщенность, масштабы, инновационность.

Социальное пространство выступает одной из самых фундаментальных основ общества и характеризуется значительным комплексом параметров, которые представлены в таблице 13.

В таблице 14 дается классификация социального пространства, которая имеет важное значение для разработки кейсов. При этом наиболее важными параметрами классификации выступают: отношение к социальной реальности, тип социального времени, наполненность социальными объектами, масштаб и число измерений.

Представляет интерес и **временной** аспект кейса. Дело в том, что любой кейс содержит в себе некоторые часы, отсчитывающие собственное кейсу время, которое в нём представлено весьма многооб-

Таблица 13

Параметры пространства	Характеристики параметров социального пространства
Размеры	Размещение в пределах некоторых границ
Устойчивость	Способность сохранять свою идентичность под воздействием различных факторов
Плотность	Наличие различных социальных форм на единице величины
Цивилизованность	Соответствие социальных форм пространства достижениям цивилизации
Потенциал	Возможности и ресурсы для реализации целей жизнедеятельности людей
Структура	Формы взаимосвязи жизненных форм
Функции	Воздействия социального пространства на людей, общество, природу

Таблица 14

Основание классификации	Характеристика основных видов социального пространства
Отношение к социальной реальности	Реальное пространство , охватывающее реальные социальные объекты и процессы.
	Виртуальное пространство , т.е. пространство, которое создается средствами массовой информации.
	Условное пространство , которое вычленяется мысленно для целей исследования
Тип социального времени	Прошлое пространство , т.е. та часть социального пространства, которая заполнена формами прошлой жизни, своеобразными атавизмами, остатками прошлого.
	Настоящее пространство , охватывает ту часть социального пространства, которое соответствует требованиям настоящего актуального бытия.
	Будущее пространство , представляет собой фрагменты, ростки будущего
Наполненность социальными объектами	Пространство явления , охватывает бытие некоторого явления.
	Пространство общности , характеризует жизнедеятельность общности.
	Институциональное пространство , т.е. пространство социального института как формы совместной деятельности людей.
	Процессуальное пространство , представляет собой пространственные рамки процесса.
Масштаб	Микропространство (микромир) , представляет собой часть социального пространства, основанную на непосредственных контактах.
	Макропространство (макромир) , выступает как совокупность микропространств
Число измерений	Одномерное пространство , охватывает действие одного вектора.
	Многомерное пространство , охватывает действие нескольких векторов

Таблица 15

<i>Основание классификации</i>	<i>Виды временных представлений</i>
Время развертывания ситуации	<i>Кейсы о прошлом</i> (исторические кейсы). <i>Кейсы о настоящих ситуациях</i> (актуальные кейсы). <i>Кейсы о возможных ситуациях в будущем</i> (прогностические кейсы)
Длительность времени	<i>Кейсы с краткосрочными ситуациями</i> (кратковременные кейсы). <i>Кейсы с длительными ситуациями</i>
Характер следования	<i>Кейсы с последовательными событиями</i> , когда одно событие следует за другим. <i>Кейсы с синхронными событиями</i> , когда несколько событий развиваются параллельно
Масштаб времени	<i>Кейсы в реальном времени</i> развертывания событий. <i>Кейсы в сжатом времени</i>
Время изучения кейса	<i>Кратковременные кейсы</i> по освоению важного, необъемного материала. <i>Кейсы средней длительности</i> , рассчитанные на целое занятие. <i>Длительные кейсы</i> , которые анализируют на нескольких занятиях

разно. Нередко в изложении кейса переплетается настоящее, прошлое и будущее, что требует от аналитика выстраивания событий по оси времени. Временной фактор в кейсе чаще всего выступает в виде ограниченного ресурса времени при разрешении сложной проблемы, невнимание к которой может значительно усугубить ситуацию и даже сделать её безвыходной (см. табл. 15).

Теперь осмыслим существенные признаки кейс-метода, который представляет собой коллективное осмысление в аспекте определенных знаний той или иной ситуации.

Рассматривая сущность кейс-метода, В.Я. Платов [112, с. 13-16] выделяет следующие его **признаки**, позволяющие отличить анализ ситуаций от других методов обучения.

1. Наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени.
2. Коллективная выработка решений.
3. Многоальтернативность решений. Наблюдается принципиальное отсутствие единственного решения. Приходится иметь дело со спектром оптимальных решений.
4. Единая цель при выработке решений.
5. Наличие системы группового оценивания деятельности.
6. Наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.

Кейс-метод таким образом становится наиболее близким к **игровым методам**: к деловой, ролевой и имитационной играм. Не рассматривая различия между различными игровыми методами, сфокусируем внимание лишь на существенных отличиях кейс-метода от игр. Прежде всего, игра не ограничивается общей моделью системы. Она предполагает выработку соответствующих ей элементов: стратегий поведения, системы ролей, стимулов и т.п. Можно согласиться с В.Я. Платовым в том, что игра представляет собой динамическое явление, а кейс-метод может осуществляться по отношению к статическим ситуациям, лишенным выраженной временной динамики [112, с. 34].

Что касается соотношений **кейс-метода** и популярного в 80-е годы **проблемного обучения**, то здесь можно выделить несколько аспектов их взаимодействия:

- во-первых, кейс-метод предполагает наличие проблемы, которая оказывается скрытой описанием ситуации, и нередко сам кейс-метод сводится к формулировке и всестороннему анализу проблемы;
- во-вторых, проблема в кейс-методе является более конкретной по сравнению с проблемным методом обучения.

Таким образом, кейс-метод в обучении представляет собой сложное образование, характеризующееся проблемным, конфликтогенным, ролевым, событийным, деятельностным и временным аспектами. По своей сути он наиболее близок методам игровым и проблемному обучению.

2.2. Категориальный аппарат кейс-метода

Сложность и неоднозначность кейс-метода требует формирования его концепции. Но создание ее невозможно без более или менее четкого определения тех понятий или категорий, на которых базируется этот метод. Принципиальная важность определения категориального аппарата состоит в том, что корректное построение основных понятий позволяет не только углубить понимание кейс-метода как метода обучения, но и создает методологические предпосылки для его моделирования и технологизации.

Среди основных понятий, которые описывают метод, следует выделить такие, как **«ситуация»**, **«анализ»**, а также производное от них **«анализ ситуации»**. Следует подчеркнуть, что эти понятия далеко не однозначно понимаются различными специалистами. Достаточно часто при рассмотрении ситуаций многие авторы вообще не задумываются над тем, что это такое. Они добавляют к слову **«ситуация»** слово **«конкретная»** и не вдаются в терминологические дискуссии. Что же содержит в себе термин **«ситуация»**? При

его декомпозиции можно выделить несколько смысловых контекстов.

1. Под ситуацией понимается некоторое **состояние** протекающего процесса, которое является относительно устойчивым.
2. Это состояние содержит в себе некоторое **противоречие**, которое должно разрешиться. Поэтому такое состояние является принципиально нестационарным, временным и должно измениться. Противоречивость ситуации создает в ней мощный потенциал развития, перехода к следующим ситуациям.
3. Это такое состояние, которое отличается **неоднозначностью** дальнейшего развертывания и характеризуется вариативностью, как в аспекте ее происхождения, так и будущего.
4. Ее существование и разрешение **принципиально важно для деятельности людей**, она затрагивает их интересы и требует порой незамедлительного решения, поскольку продление её существования может привести к необратимым потерям.
5. Ситуация предполагает **возможность вторжения в неё человека**, который преследует цель изменения состояния из состояния нежелательного к желательному.

Таким образом, ситуация представляет собой некоторое временное состояние, которое может разрешиться в различных направлениях. Ситуации в общественной жизни возникают благодаря усложнению человеческой деятельности. Это приводит к тому, что каждое отдельное действие не может существовать и проявлять себя как отдельная сущность и реализуется во взаимодействии и конфликте с другими действиями.

Ситуации «произрастают» в таких социальных системах, где нет жёсткой детерминации поведения, действует совокупность сил, идет конкуренция и борьба между ними. Вот почему они реже встречаются в условиях централизованно-плановой экономики и авторитарной политики, и полностью определяют экономику рыночную и политическую демократию, составляя её сущность.

Другая основополагающая категория – **«анализ»** – также далеко не однозначна. Обычно термин **«анализ»** рассматривают в двух контекстах: как мысленное расчленение объекта на элементы в противоположность синтезу и как научное исследование. По сути дела, под анализом можно понимать специфический вид научной деятельности, который строится на принципе расчленения объекта на составляющие.

Что касается видов анализа, то их превеликое множество. Например, в социологии приходится иметь дело с анализом документов, детерминационным анализом, анализом вторичным, анализом данных, корреляционным анализом, анализом причинным, многомерным статистическим анализом, регрессионным анализом, системным анализом, факторным, структурным, функциональным...

При внимательном осмыслении этих видов анализа, можно прийти к выводу, что одни его виды носят инструментальный характер, т.е. представляют собой некоторый инструмент исследования, а другие тяготеют к объекту. Примером первого вида может быть причинный анализ, предполагающий вычленение в изучаемом объекте некоторых причин. Примером второй разновидности представляется анализ документов, предметом которого выступает сам документ.

Кейс-метод представляет собой вторую разновидность анализа, которая формирует свое особенное и неповторимое содержание аналитической деятельности. Этот метод предполагает подключение к себе многообразных видов аналитической деятельности, приложимых к осмыслению ситуации. Чем богаче арсенал используемых в нем аналитических методов, тем значительные его обучающие возможности. Поэтому можно смело утверждать, что высокая методологическая культура преподавателя представляется решающим фактором эффективности метода анализа ситуаций.

Если же попытаться определить более или менее четко содержание анализа в кейс-методе, то можно представить его следующим образом (см. табл. 16).

Таблица 16

Разновидности аналитической деятельности	Их характеристика	Основные разновидности
Проблемный анализ	Выделение проблем, формирование проблемного поля, их квалификация	1. Анализ проблемного содержания ситуации. 2. Анализ проблемных условий ситуации. 3. Анализ проблемных последствий ситуации
Системный анализ	Рассмотрение объекта с позиций системного подхода как некоторой системы, характеризующейся структурой и функциями	1. Дескриптивный анализ, т.е. на основании имеющейся структуры формируются функции. 2. Конструктивный анализ, т.е. на основании заданных функций создается структура
Праксеологический анализ	Рассмотрение деятельностных процессов с точки зрения их оптимизации	1. Анализ путей оптимизации деятельности. 2. Агоритмизация и моделирование деятельности
Прогностический анализ	Формирование предсказаний относительно будущего развития ситуации	1. Нормативный прогностический анализ, когда задается будущее состояние системы и определяются способы достижения будущего. 2. Поисковый прогностический анализ, при котором посредством построения трендовых моделей определяется ситуация будущего

Обратим внимание на несколько обстоятельств, связанных со структурой аналитической деятельности.

Первое обстоятельство заключается в том, что эти направления анализа одновременно нужно рассматривать как сложные системы методов, которые находятся в авангарде развития методологии, на кончике иглы методологической революции.

Второе обстоятельство заключается в том, что владение этими методами формирует основные качества современного специалиста. Так, владение проблемным анализом учит своеобразной социальной чуткости, ощущению проблем, которые предстоит решать. Системный анализ учит целостному, системному видению процессов. Праксеологический анализ прививает прагматизм в мышлении и деятельности, без которых невозможна результативная деятельность. Наконец, прогностический анализ заставляет при принятии решений постоянно осмысливать ситуацию в аспекте ожидаемого будущего.

Третье обстоятельство заключается в том, что аналитическая деятельность не сводится к теоретико-мыслительной деятельности. Значительную роль в ней играет социоинженерная деятельность, при которой разрабатываются конкретные модели, предложения, проекты и т.д.

Теперь можно конкретизировать содержание **аналитической деятельности**, которая в конечном итоге сводится к решению при анализе кейса вполне определенных аналитических задач.

Задачи, которые приходится решать в процессе анализа ситуации, можно объединить в следующий их список.

1. **Осуществление проблемного структурирования**, которое предполагает выделение комплекса проблем ситуации, их типологии, характеристик, последствий, путей разрешения (проблемный анализ).
2. **Определение характеристик, структуры ситуации**, её функций, взаимодействия с окружающей и внутренней средой (системный анализ).
3. **Установление причин**, которые привели к возникновению данной ситуации, и следствий её развертывания (причинно-следственный анализ).
4. **Диагностика содержания деятельности в ситуации**, её моделирование и оптимизация (праксеологический анализ).
5. **Построение системы оценок ситуации**, её составляющих, условий, последствий, действующих лиц (аксеологический анализ).
6. **Подготовка предсказаний** относительно вероятного, потенциального и желательного будущего (прогностический анализ).

7. **Выработка рекомендаций** относительно поведения действующих лиц ситуации (рекомендательный анализ).
8. **Разработка программ деятельности** в данной ситуации (программно-целевой анализ).

Важно подчеркнуть, что конкретный кейс предполагает решение далеко не всего комплекса перечисленных аналитических задач: он может ограничиваться постановкой лишь некоторых из них. Кроме того, кейс-метод в содержательном плане не исчерпывается только предыдущей таблицей и сформулированными задачами. Дело в том, что в своем методологическом содержании каждый изучаемый учебный курс имеет свои разновидности анализа. В этом аспекте в зависимости от конкретной разновидности ситуации и отражаемого ею учебного курса можно выделять такие разновидности анализа, как социологический, политологический, психологический, педагогический, экономический, маркетинговый, управленческий и др.

2.3. Познавательные аспекты кейс-метода

Познавательная деятельность составляет основной смысл любого метода обучения, в том числе и кейс-метода. Она ориентирована на получение *истинного* знания. Поэтому проблема истины представляется в обучении ключевой, хотя однозначного понимания истины в науке нет.

Сама **истина** обладает несколькими свойствами:

- во-первых, она характеризуется **объективностью**, когда содержание знаний соответствует объективному миру, воспроизводит его;
- во-вторых, истина связана с **практическими потребностями**, т.е. она отражает мир в свете потребностей людей;
- в-третьих, она является **неполной, относительной**, и поэтому она, словно линия горизонта, не достижима во всей своей полноте, она постоянно уточняется и раздвигается перед взором исследователя;
- в-четвертых, отличается **системностью, целостностью**, потому что она всегда воспринимается и подается в аспекте некоторой парадигмы, концепции, теории и т.д.;
- в-пятых, она является **принципиально проверяемой**: собственно способность к проверке и делает нечто истиной.

Преподаватель и студент имеют дело с такой истиной, которая не является принципиально новой для науки. Она не нуждается в верификации: давно проверена и перепроверена. Изучая предмет, студент познаёт, повторяет те открытия, которые уже сделаны наукой.

Кейс-метод оперирует особым видом истины. По всей видимости, ему приходится иметь дело со стохастической, ситуативной

истиной, которая сама по себе не является однозначной, находится в некотором интервале истинных суждений. Эта истина максимально прагматизирована, связана с практической, многовариантной деятельностью людей.

В кейс-методе истинно такое разрешение ситуации, которое представляет собой некоторое множество оптимальных решений. Каждое из этих решений представляет собой предложение по практическому удовлетворению потребности, снятию конфликта и разрешению проблемы.

В процессе дискуссии довольно сильно проявляется диалектическая природа, относительность истины. Само обсуждение постоянно ее углубляет по мере раскрытия ситуации.

С гносеологической точки зрения кейс-метод представляет собой такой метод активного обучения, при котором происходит понимание изучаемого предмета, содержащего неоднозначное, вероятностное знание, выявляемое при анализе практической ситуации. Из этого определения следуют важнейшие гносеологические особенности кейс-метода:

1. **Неоднозначность получаемого знания.** Добываемое студентом знание не обладает самодостаточностью. Оно представляется одним из вариантов ситуативного знания.
2. **Многообразие источников знания,** в качестве которых выступают полученные на лекциях знания, статистические материалы – приложения к кейсу, высказывания участников обсуждения.
3. **Творческий процесс познания** проявляется в реализации индивидуального творчества как студента, так и преподавателя, и их включение в коллективное творчество благодаря свободной обстановке высказывания идей.
4. **Коллективный характер познавательной деятельности.** Коллективность познавательной деятельности предполагает многообразные формы: обмен мнениями, обсуждение, мозговую атаку, выделение подгрупп, игровое взаимодействие и т.п. Коллективность является важнейшей предпосылкой синергетического эффекта, т.е. умножения усилий участников обучения и умножения получаемого познавательного результата.
5. **Форсированный процесс получения знания** посредством погружения в ситуацию. Погружение в ситуацию позволяет избегать сугубо логической модели познания. Здесь довольно быстро включаются механизмы образного, инсайтного познания. Мышление здесь перестает быть линейным. Оно становится латеральным.

Педагогическое применение кейс-метода направлено на обеспечение доступа студентов к давно известной истине. По сути дела, метод обеспечивает имитацию творческой деятельности студентов по производству известного в науке знания. Однако его можно применить и для получения принципиально нового знания, исследования тех сторон социальной действительности, которые наукой еще не осмыслены.

На Западе кейс-метод давно успешно используется не только как педагогический метод, а и как эффективный метод исследований: много новых управленческих идей появилось именно вследствие написания и анализа ситуационных упражнений.

Каков же процесс формирования теории на основе кейсов? Заметим, что этот процесс принципиально совпадает с общей методологией и логикой научного исследования. Но вместе с тем отличается некоторой спецификой. Известные украинские специалисты в области разработки и применения кейсов в бизнес-образовании П. Шеремета и Г. Канищенко выделяют девять этапов этого процесса [129, с. 102-107]:

1. **Определение проблемы исследования.** Прежде всего, нужно дать, по крайней мере, широкое определение той проблемы, которую мы будем исследовать. Примером может служить вопрос изменения организационного дизайна во время послеприватизационной реструктуризации предприятий. На этом же этапе надо определить понятия или концепции, которые могут помочь исследовать и формировать будущую теорию, например, децентрализация организационной структуры и т.п. Следует заметить, что при построении теорий на основе кейсов определение проблемы исследования и концепций имеет приблизительный характер и может изменяться на протяжении процесса исследования.

2. **Выбор или разработка кейсов.** Как и в других типах исследований, важным является понятие совокупности, которая определяет набор объектов, из которых формируется выборка. Однако исследование с использованием кейсов осуществляется на основе не случайной, а так называемой «теоретической» выборки. То есть, мы сознательно выбираем объекты для написания кейсов таким образом, чтобы, например, были представлены предприятия разных областей и разных регионов Украины. Следует также убедиться, что в выборке есть и рентабельные, и убыточные предприятия.

3. **Выбор исследовательских приемов.** Исследователи, которые ставят себе цель формулирования теории, часто пользуются разными методами сбора информации: интервью, наблюдение, изучение архивных документов и т.п. Важно объединить качественные показатели, дающие возможность логически обосновать взаимосвя-

висимость разных понятий и процессов, с количественными данными, которые могут статистически подтвердить наличие такой логической связи.

4. **Сбор необходимой информации.** Уникальной чертой исследований, построенных на основе кейсов, является то, что сбор данных часто пересекается с их немедленным анализом. Делая заметки для будущего кейса, важно фиксировать не только реальные факты, а и собственные наблюдения и впечатления. Следует стимулировать свое мышление, отвечая на вопрос: «Чем этот кейс отличается от предшествующего?» и «Что я понял, посетив очередное предприятие?» Ответы на эти вопросы не будут отображены в кейсах, но они абсолютно необходимы именно для формулирования будущей теории. На этом же этапе можно внести изменения в определения проблемы исследования, если это нужно. Часто бывает так, что в процессе исследования и написания кейсов мы видим интересную тенденцию, которая требует научного обоснования, но о которой мы не знали раньше.

5. **Анализ отдельного кейса.** Анализ данных является сердцевинной построения теории на основе кейсов, но вместе с тем – это тяжелейший и наименее систематизированный процесс. Основная цель – развить наиболее полное понимание действий каждого отдельного предприятия в контексте той проблемы, которую мы исследуем.

6. **Сравнительный анализ кейсов.** Вооружившись пониманием каждого отдельного кейса, следует перейти к поиску сходств и отличий между ними. На сравнительный анализ кейсов могут оказывать влияние такие действия, как: 1) их классификация по категориям или направлениям, 2) деление на пары и небольшие подгруппы для поиска сходств и отличий внутри каждой пары и подгруппы и 3) классификация данных за их источником. Структурированный сравнительный анализ кейсов дает возможность исследователям углубить свое понимание экономических или организационных процессов и найти новые данные, которые провоцируют дальнейший процесс мышления с конечным формированием теории.

7. **Формулирование гипотезы.** Вследствие сравнительного анализа кейсов начинают появляться свидетельства взаимозависимости некоторых переменных. Например, мы можем сформировать гипотезу, по которой успешная реструктуризация предусматривает существенное изменение организационной структуры предприятия. Систематическая проверка таких взаимозависимостей приближает нас к формированию теории только тогда, когда взаимозависимость прослеживается в каждом кейсе. Логика состоит в том, что мы относимся к серии кейсов как к серии экспериментов, в кото-

рых каждый кейс или подтверждает, или ставит под сомнение теорию. В случае подтверждения гипотезы важно найти точные теоретические причины, почему мы наблюдаем данную взаимозависимость.

8. **Анализ дополнительной литературы.** Ключевой частью процесса разработки новой теории является сравнение собственных результатов с результатами подобных исследований, отображенными в литературе. Очевидно, что чем больше литературы мы найдем по данной проблеме, тем лучше.

9. **Завершение исследований.** При завершении исследований важными являются ответы на два вопроса: 1) сколько нужно иметь кейсов для обоснования новой теории и 2) следует ли прекратить процесс анализа данных. Ответ на эти вопросы больше интуитивной, чем количественный: процесс написания кейсов и анализ данных следует остановить тогда, когда мы ощущаем, что продолжение этого процесса даст незначительный вклад в наше понимание взаимозависимостей между понятиями. Поэтому считается, что нет идеального количества кейсов, на которые можно выстроить качественную теорию, тем не менее, большинство западных исследователей считает, что в среднем для этого хватает от 4 до 10 кейсов.

2.4. Информационно-коммуникационный аспект кейс-метода

Термин «коммуникация» (от лат. communicatio – делаю общим, связываю) был введен в научный оборот в начале XX века и стал общеупотребимым к его концу. Обычно выделяют три смысловые контекста этого термина: а) средство связи любых объектов материального и духовного мира; б) общение – передача информации от человека к человеку; в) передача и обмен информацией в обществе с целью воздействия на него.

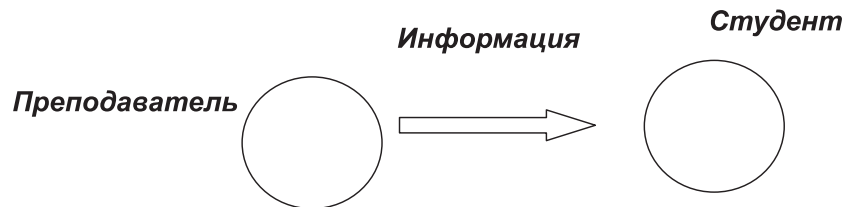
Кейс-метод представляет собой специфическую коммуникативную систему, в которой выделяется преподаватель–коммуникатор и студенты.

Рассмотрим развертывание самой коммуникации в процессе анализа ситуаций. Коммуникация осуществляется по нескольким вариантам, которые, по сути дела, выступают её этапами.

Варианты информационных коммуникаций

1. Простая однонаправленная коммуникация **Преподаватель – Студент**, предполагающая информационное сообщение со стороны преподавателя (см. Схему 3).

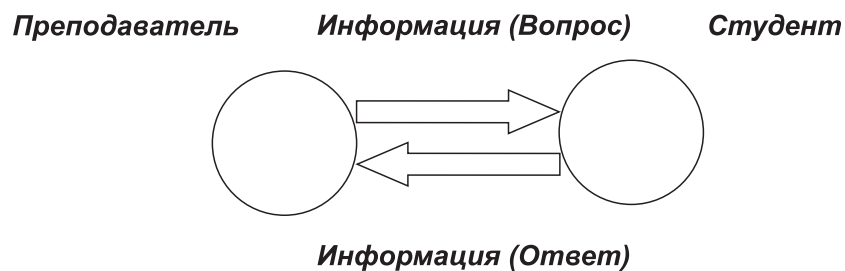
Схема 3.



Эта схема характерна для классической лекции, когда преподаватель излагает материал, а студент в лучшем случае его фиксирует. Обратная связь преподавателя со студентом здесь отсутствует. Система обучения, построенная по этому принципу, отличается низкой эффективностью. Отношения в системе носят формальный характер. Действует однонаправленный поток информации.

- Информационное взаимодействие между преподавателем и студентом, когда на информационное сообщение следует ответ.

Схема 4.



В данном случае наблюдается информационное взаимодействие, что порождает к жизни социологический, психологический и педагогический аспекты информационной коммуникации. Однако ответы студента могут носить поверхностный характер.

- Информационное взаимодействие преподавателя и студента при активизации познавательной деятельности последнего, когда преподаватель формулирует перед студентом вопрос и получает от него ответ. Студент в этом случае активно размышляет, мобилизует себя, выдает ответ на вопрос (см. Схему 5).

Данная схема характеризует индивидуальное обучение или акт индивидуального обучения в коллективном образовании. Но реальное обучение происходит в группе, где преподаватель воздействует одновременно на нескольких студентов.

Схема 5.

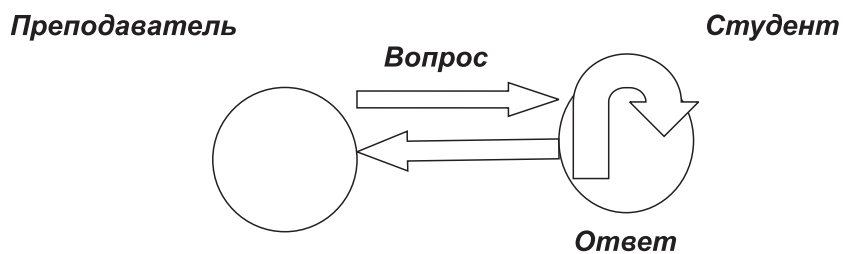


Схема 6.

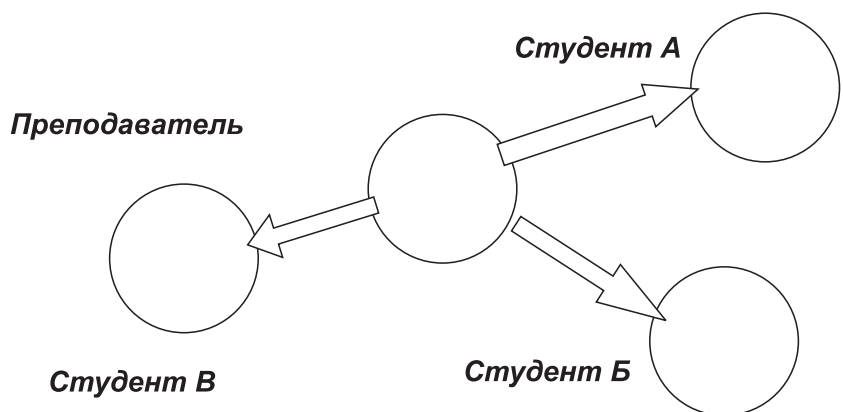
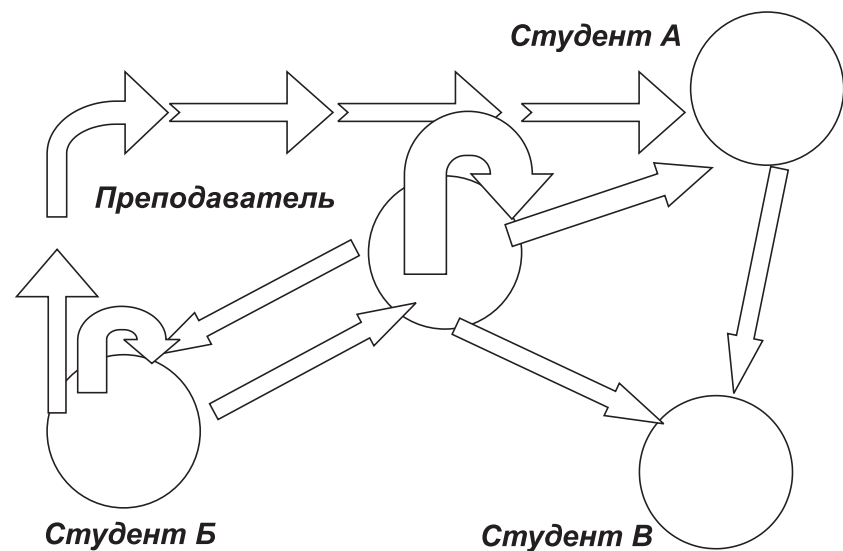


Схема 7.



Информационное взаимодействие в группе (см. схему 6).

В начале информационного взаимодействия происходит формулирование перед студентами проблемы и вопросов. В этом случае преподавателю приходится так формулировать свое задание, чтобы оно было понятно всем членам группы. На следующем этапе идет внутренняя работа (см. схему 7).

На данной схеме видно: преподаватель сформулировал вопрос трем студентам, что дало импульс трем вариантам поведения. Студент А перенаправил свой вопрос студенту Б, который вступил в диалог со студентом В. Последний, получив запросы от преподавателя и студента Б, развернул процесс внутренней коммуникации, т.е. мобилизовал память, знания для ответа на данный вопрос и ответил аудитории. Довольно интересно поведение студента В, который воспринял информацию от преподавателя и от студента А, но не отвечает никому.

В анализе ситуации наблюдаются пять видов информационной коммуникации:

- 1) преподаватель–студент;
- 2) студент–преподаватель;
- 3) студент–студент;
- 4) внутренняя коммуникация студента и
- 5) внутренняя коммуникация преподавателя.

Задача кейс-метода заключается в том, чтобы развернуть в процессе его применения все варианты коммуникации.

Анализ ситуаций как информационно-коммуникативный процесс завершается формированием всех видов информационной коммуникации, каждая из которых оставляет свой познавательный отпечаток на личности. Между всеми участниками коммуникации устанавливаются целостные связи. При этом каждый из его участников превращается из объекта творчества, как это было представлено в начале коммуникации, в субъект творчества. Теперь студенты уже не просто знающие люди, а специалисты, способные к активной деятельности, осознавшие процесс познавательной деятельности. Они не просто получили знание от преподавателя, а воссоздали его.

Коммуникация в процессе анализа ситуаций не сводится только к информационному взаимодействию между преподавателем и студентом. Она содержит в себе значительные эмоциональные и нравственные составляющие, которые превращают анализ ситуации в эмоционально-нравственную деятельность. В этом смысле он существенно отличается от традиционных методов обучения.

Представим эти отличия в форме таблицы (см. табл. 17).

Как видно из таблицы, кейс-метод стимулирует развитие эмоций, мотивации и этики. Дело в том, что сама ситуация и коллективная деятельность по её разрешению создают реальные трудности перед эмоциональной, мотивационной и этической подсистемами личнос-

Таблица 17.

Показатель сравнения	Традиционные методы	Анализ ситуации
Эмоции	Нехватка эмоций, особенно для студентов, утомляемость от эмоциональной насыщенности коммуникации	Высокий уровень позитивных эмоций, как у преподавателя, так и у студентов
Мотивация	Ослабление мотивов обучения	Быстрое развитие прогрессивной мотивации
Этика	Медленное развитие нравственной практики, абстрактность нравственного сознания. Типичными нравственными проблемами выступают шпаргалка и списывание, которые нередко получают у студентов нравственное обоснование как проявление студенческой доблести	Быстрое развитие нравственной практики, стимулирующей развитие нравственного сознания. Утверждается этика честной конкуренции. Шпаргалка и списывание отторгаются самими студентами, ибо теряют смысл

ти как студента, так и преподавателя. В этом смысле педагогический потенциал анализа ситуаций гораздо больше, чем у традиционных методов обучения. Преподаватель и студент здесь постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, сталкиваются друг с другом, мотивируют свои действия, аргументируют их моральными нормами.

Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации мобилизует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. Еще большая ложится нагрузка на преподавателя, который должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, и самое главное, обеспечивать соблюдение личных прав студента. Эмоциональный накал при этом методе обучения достигает нередко такой степени, что группа напоминает кипящую плазму.

ГЛАВА 3

МЕТОДОЛОГИЯ КЕЙС-МЕТОДА

3.1. Методологическое содержание кейс-метода

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

Кейс-метод опирается на совокупность следующих дидактических принципов:

- 1) **индивидуальный подход** к каждому студенту, учёт его потребностей и стиля обучения, что предполагает сбор максимума информации о студентах еще до занятий;
- 2) **максимальное предоставление свободы в обучении** (возможность выбора преподавателя, дисциплин, формы обучения, типа задач и способа их выполнения);
- 3) **обеспечение студентов достаточным количеством наглядных материалов**, которые касаются задач (статьи в печати, видео-, аудиокассеты и CD-диски, продукция компаний, деятельность которых анализируется);
- 4) **не загружать студента большим объемом теоретического материала**, концентрироваться лишь на основных положениях;
- 5) **возможность активного сотрудничества преподавателя и студента**, который может в любое время обратиться к нему;
- 6) **формирование у студентов навыков самоменеджмента**, умения работать с информацией;
- 7) **акцентирование внимания на развитии сильных сторон студента**.

Вместе с тем существует ряд проблем, которые требуют решения:

- применение комплексного подхода к выбору форм и методов обучения с целью создания привлекательной для студентов структуры практической подготовки;

- междисциплинарная и межкафедральная согласованность применяемых форм обучения;
- поиск или разработка и использование разных методических приемов с целью обеспечения эффективности и результативности процесса обучения;
- повышение педагогического мастерства, обретение преподавателями навыков и стиля поведения тренера-инструктора.

Наблюдается специфика кейс-метода и с точки зрения тех методов, на которые он опирается. Под методом обучения в дидактике понимается упорядоченный способ достижения учебно-воспитательных целей.

Мир этих методов в высшей школе довольно многообразен.

Одной из острых проблем современной дидактики является проблема классификации методов обучения. В настоящее время нет единой точки зрения по этому вопросу. В связи с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций. В современной дидактике выделяют три большие группы методов:

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

Используются также бинарные методы, которые классифицируются по двум формам: наглядной (наглядно-информационный, наглядно-проблемный, наглядно-практический, наглядно-эвристический, наглядно-исследовательский) и практической (практическо-эвристический, практическо-проблемный, практическо-исследовательский) [20, 125-128].

Кейс-метод выступает и специфическим практическим методом организации учебного процесса, методом дискуссий с точки зрения стимулирования и мотивации учебного процесса, а также методом лабораторно-практического контроля и самоконтроля. С позиции бинарных методов он совмещает в себе многие виды наглядности.

Но, скорее всего, его следует считать наглядно-проблемным, наглядно-практическим и наглядно-эвристическим одновременно, поскольку в нем дается наглядная характеристика практической проблемы и демонстрация поиска способов её решения. Наконец по критерию практичности он представляет собой чаще всего практически-проблемный метод.

Кейс-метод можно представить в методологическом контексте как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, игровые методы, которые выполняет в кейс-методе свои роли (см. табл. 18).

Таблица 18

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

Поскольку методу моделирования, системному анализу, проблемному методу и игровым методам посвящены отдельные параграфы данной книги, то ограничимся рассмотрением только мысленного экспериментирования, метода классификаций и «мозговой атаки».

Под мысленным экспериментом обычно понимается специфическая разновидность эксперимента, которая оперирует не реальными объектами, а некоторыми мысленными конструктами этих объектов. Достоинство мысленного эксперимента в том, что он не наносит ущерб реальному практическому объекту, а недостаток – в его отдаленности от практики, что ослабляет его функцию критерия.

Мысленное экспериментирование представляет собой важнейший методологический атрибут кейс-метода. Оно позволяет проверять гипотезы о факторах, определяющих ситуацию, о важнейших или второстепенных аспектах проблем, об эффективности предлагаемых решений и т.д. Образовательное и воспитывающее значение мысленного эксперимента заключается в том, что он учит видению

причинно-следственных связей, путей развертывания будущего, скрытой динамики и т.д. Фраза «Представьте себе, что...» совершенно незаменима при использовании мысленного экспериментирования.

Методы **описания** предполагают формирование некоторой системы фактов, которые характеризуют ситуацию. При этом само описание ситуации в кейсе таково, что оно представляет собой подобие художественно-публицистического описания ситуации, при котором наиболее существенное маскируется менее существенным. Поэтому студент вынужден разбирать своеобразную головоломку, отделяя существенное от несущественного. При этом он должен после прочтения кейса дать его системное описание, сформировать свою трактовку приведенных в нем фактов, оценок, предположений, умолчаний и т.д.

Проблемный метод отличается тем, что формирует проблемный подход к действительности, без которого не может сложиться конструктивизм, предполагающий способность к разрешению проблем. Дело в том, что проблему надо увидеть, диагностировать, а уже потом формировать варианты решения.

Метод **классификаций** относится к числу важнейших методов научного познания. Он определял целые эпохи в развитии науки. В обучении классификация играет особую роль, выступая средством сущностного понимания изучаемого и его системного видения. Кейс-метод предполагает использование разнообразных классификаций. Наибольший интерес могут представлять классификации проблем и способов их решения, классификации факторов, которые определяют анализируемую ситуацию и т.п.

«**Мозговая атака**» была предложена в конце 30-х годов. **А.Осборном** как групповой метод решения проблем. К концу XX ст. она приобрела особую популярность в практике управления и обучения не только как самостоятельный метод, но и как некоторое вкрапление в процесс деятельности с целью усиления её продуктивности.

По нашему мнению, в процессах обучения «мозговая атака» выступает в качестве важнейшего средства развития творчества обучаемых. Мы считаем, что она включает в себя три фазы:

Первая фаза представляет собой вхождение в психологическую раскованность, отказ от стереотипов боязни показаться смешным и неудачником. Достигается созданием благоприятной психологической обстановки и взаимного доверия, когда идеи теряют авторство, становятся общими. Основная задача этой фазы – успокоиться и расковаться.

Вторая фаза – это собственно атака. Её задача – породить поток, лавину идей. Она осуществляется по следующим принципам:

1. Есть идея, – говорю, нет идеи, – не молчу.

2. Поощряется самое необузданное ассоциирование: чем более дикой покажется идея, тем лучше.
3. Количество предложенных идей должно быть как можно большим.
4. Высказанные идеи разрешается заимствовать и как угодно комбинировать, а также видоизменять, улучшать.
5. Исключается критика, можно высказывать любые мысли без боязни, что их признают плохими, критикующих лишают слова.
6. Не имеют никакого значения социальные статусы участников. Это абсолютная демократия и одновременно авторитаризм сумасшедшей идеи.
7. Все идеи записываются в протокольный список идей.
8. Время высказываний не более 1–2 минут.

Третья фаза представляет собой творческий анализ идей с целью поиска конструктивного решения проблемы по правилам:

1. Анализировать все идеи без дискриминации какой-либо из них.
2. Найти место идее в системе и найти систему под идею.
3. «Не умножай сущностей без надобности» («Бритва Оккама»).
4. Не должна нарушаться красота и изящество полученного результата.
5. Должно быть принципиально новое видение.
6. Ищи жемчужину в навозе.

В кейс-методе мозговая атака применяется при возникновении у группы реальных затруднений в осмыслении ситуации, представляется средством повышения активности студентов. В этом смысле она представляется не как инструмент поиска новых решений, хотя и такая её роль не исключена, а как своеобразный запал к бомбе познавательной активности.

Дискуссия занимает центральное место в кейс-методе. Её целесообразно использовать в том случае, когда обучаемые обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Но самое главное, что важнейшей характеристикой дискуссии является уровень её компетентности, который складывается из компетентности её участников. Неподготовленность студентов к дискуссии делает её формальной, превращает её в процесс вытаскивания ими информации у преподавателя, а не самостоятельного её добывания.

Таким образом, анализ показывает, что интеграция в кейс-метод других методов существенно обогащает его, расширяет возможности и образовательный потенциал.

3.2. Моделирование в кейс-методе

Моделирование представляет собой специфический способ познания сложных объектов посредством некоторого их упрощения. Его базовым понятием является понятие «модели». Несмотря на то, что в науке нет однозначного понимания сущности модели, и насчитывается около трех десятков различных транскрипций этого понятия, большинство авторов сходятся в понимании модели как любого мысленного или знакового образа моделируемого объекта (оригинала), некоторого представителя объекта, который обладает *тремя свойствами*.

Во-первых, он отражает оригинал, но не во всех его качествах, а лишь в тех, которые наиболее существенны с точки зрения целей и задач исследования.

Во-вторых, он обладает свойством замещения, т.е. модель подменяет объект в процессе манипулирования им. Способность к замещению опирается на общность объекта и оригинала.

В-третьих, знания, полученные посредством исследования модели, могут быть перенесены на оригинал.

Мир моделей очень многообразен. Они бывают предметные (физические тела или системы) и мысленные. Классифицируются также по видам патронируемых наук: математические, физические, химические, социологические, экономические и другие модели. По характеру отражения динамики можно выделять статические и динамические модели, по уровню сложности – простые и сложные.

Метод моделирования представляет собой построение и использование модели как некоторого представителя объекта, тождественного ему в существенных основных характеристиках. Но модель проще оригинала, поэтому и появляется возможность её изучения. Структуру моделирования можно представить на основании раскрытия его внутренней логики следующим образом: (см. Схему 8).

Метод моделирования имеет три стороны:

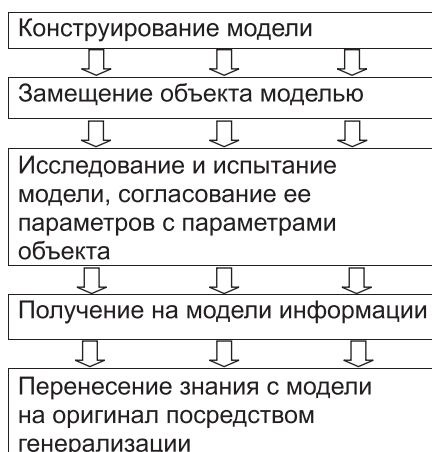
а) **Гносеологическую**, т.е. форму и сущность отражения объекта некоторым его заменителем – моделью;

б) **Логическую**, т.е. совокупность мыслительных операций и приемов, умозаключений по аналогии, которые определяют связь между моделью и оригиналом;

в) **Функциональную**, т.е. роль модели в сборе, систематизации и объяснении фактов, что определяет ее эвристическая функция.

Метод моделирования в анализе ситуаций выполняет несколько ролей:

Схема 8.



1. Он выступает средством представления кейса как модели некоторой реальной ситуации, которая характерна для определенной сферы общества. Чем ближе эта модель к реальной ситуации, тем ценнее кейс. Важной проблемой в этой функции модели выступает степень и характер отражения в кейсе реальности. При этом кейс должен отражать реальность с точки зрения наиболее важных ее характеристик и отвлекаться от всех остальных. Поэтому, как модель ситуации, кейс проще самой ситуации, что и делает его принципиально познаваемым. Кейс в этом смысле выступает праксеологической моделью, т.е. моделью действительности.
2. Кейс выступает также моделью преподаваемой учебной дисциплины, её определенного раздела и тем. Он должен быть таким, чтобы позволял использовать и открывать для студента неоднозначное знание. Отсюда кейс выступает познавательной или гносеологической моделью. В нем представлено знание, с одной стороны, нормативное, а с другой стороны, неоднозначное, вероятностное, стохастическое знание, которое вытекает не из закономерности, а из варианта реализации ситуации. Именно первое, нормативное знание задает практическую сферу кейса, накладывает ограничения на него как на праксеологическую модель. Второй вид знания, по сути дела, моделирует процессы познавательного творчества студентов.
3. Метод моделирования выступает средством не только конструирования, но и изучения кейса. Анализируя ситуацию, студент вырабатывает свои варианты решения кейса, которые

представляют собой процесс стохастического моделирования, постепенного приближения к истине посредством выработки и перебора вариантов, углубления наиболее предпочтительных вариантов. По сути, здесь происходит моделирование по принципу дерева решений, когда конечный ответ не является однозначным решением, а некоторым «пространством» вариантов, близких по сути.

В мышлении участников дискуссии модели выступают как средства познания, когда знание формируется:

во-первых, посредством сравнения с реальной ситуацией;

во-вторых, путем сравнения с содержанием модели кейса;

в-третьих, на путях сравнения с теми моделями, которые выдвигаются другими участниками дискуссии.

Обсуждение кейса с точки зрения модельной методологии представляет собой сложную совокупность так называемых «модельных», «мысленных» экспериментов, в которых неточное, гипотетическое знание, представленное, например, студентом в его модели, уточняется другими участниками обсуждения.

3.3. Имитационные игры и кейс-метод

Под игрой обычно понимают занятие с целью развлечения, основанное на известных условиях и предполагающее подчинение определенным правилам. Обычно игру считают непродуктивным занятием, следствием которого не является производство какого-либо продукта. Но подобный подход совершенно не объясняет то, что игры издавна выполняли очень важные роли в обществе. Игра является непродуктивным видом деятельности формально. Она не создает реальный продукт, но, несомненно, воздействует на играющего. И в этом смысле игра очень продуктивна.

Любая игра имеет два результата. Вторичный её результат связан с выигрышем или проигрышем участников, с возможным наказанием или наградой. Часто более ценен первичный результат игры, который заключается в её воздействии на участников, когда игра выступает в виде специфической формы социализации людей, обретения ими опыта, знаний и навыков.

Изучение игры учеными позволяет «препарировать» «эффект игры» на следующие составляющие:

- Игра дает свободу: она не задача, не долг, не закон. Это свободное развлекательное действие. По приказу играть нельзя, игра идёт только добровольно.

- Игра разрушает надоевшую повседневность, с ее утилитаризмом, с ее монотонностью, с ее жесткой детерминацией образа жизни. Игра – это неординарность.
- Игра дает выход в другое состояние души. Она снимает то жесткое напряжение, в котором пребывает человек в реальной жизни, и заменяет его добровольной и радостной мобилизацией духовных и физических сил.
- Игра дает порядок. Система правил в игре абсолютна и несомненна. Невозможно нарушать правила и быть в игре. Это качество – порядок – очень ценно сейчас в нашем нестабильном, беспорядочном мире.
- Игра создает гармонию. Формирует стремление к совершенству. Игра имеет тенденцию становиться прекрасной. Хотя в игре существует элемент неопределенности, но противоречия стремятся к разрешению.
- Игра дает увлеченность. В игре нет частичной выгоды. Она интенсивно вовлекает всего человека, активизирует его способности.
- Игра дает возможность создать и сплотить коллектив. Привлекательность игры столь велика и игровой контакт людей друг с другом столь полон и глубок, что игровые содружества обнаруживают способность сохраняться и после окончания игры, вне ее рамок.
- Игра дает элемент неопределенности, который возбуждает, активизирует ум, настраивает на поиск оптимальных решений.
- Игра дает понятие о чести. Для нее не существенно, кто именно победит, но важно, чтобы победа была одержана по всем правилам, и чтобы в борьбе были проявлены с максимальной полнотой мужество, ум, честность и благородство. Игра дает понятие о самоограничении и самопожертвовании в пользу коллектива, поскольку только «сыгранный» коллектив добьется успеха и совершенства в игре.
- Игра дает компенсацию, нейтрализацию недостатков действительности. Противопоставляет жесткому миру реальности иллюзорный гармоничный мир – антипод. Игра дает романтизм.
- Игра дает развитие воображения, поскольку оно необходимо для создания новых миров, мифов, ситуаций, правил игры.
- Игра дает стойкий интерес к знанию, поскольку ролевая игра создается методом его моделирования.
- Игра дает возможность развить свой ум, поскольку необходимо выстроить интригу и реализовать ее.
- Игра дает развитие психологической пластичности. Это не одно лишь состязание, но и театральное искусство, способность вживаться в образ и довести его до конца.

- Игра дает радость общения с единомышленниками. Она представляет собой способ группового воспитания и образования.
- Игра дает умение ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно мысленно.
- Игра дает психологическую устойчивость. Вырабатывает активное отношение к жизни и целеустремленность в выполнении поставленной цели.

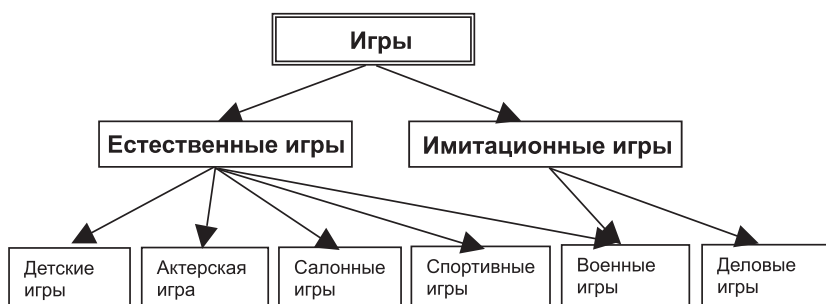
Функции игр в обществе довольно многообразны. Их характеристика представлена на таблице 19.

Таблица 19

Название функции игр	Характеристика функции игры
Познавательная функция	Познание окружающего мира, ролей, своих возможностей
Социализаторская функция	Формирование в процессе игры необходимых качеств личности
Тренировочная функция	Тренировка умений и навыков
Коммуникативная функция	Игра выступает средством общения
Развлекательная функция	Побуждает эмоции, восстанавливает жизненные силы человека
Проверочная функция	Проверка на развитость определенных качеств
Статусная функция	Игра выступает в качестве средства овладения определенным общественным положением
Коммерческая функция	Средство получения материального вознаграждения или экономии ресурсов

Мир игр очень многообразен. Основные представители этого мира представлены на приведенной ниже схеме 9.

Схема 9.



Деловые игры относятся к самым молодым играм. Они возникли в 30-х годах XX века. Автором первой деловой игры был молодой ленинградский экономист М.М. Бирнштейн. К идее деловых игр в США пришли только в 50-х годах. Ныне они становятся очень популярными практически во всех сферах управленческой деятельности и во всех странах.

Деловая игра представляет собой имитационный управленческий процесс, т.е. процесс выработки и принятия решения для конкретной ситуации в условиях поэтапного уточнения необходимых факторов, анализа информации, дополнительно поступающей и вырабатываемой в ходе игры. Наиболее важными признаками деловой игры выступают:

Типичность, т.е. она отражает, моделирует типичные ситуации, случающиеся в практике. Это и определяет её практическую ценность.

Проблемность, т.е. отражение реальных трудностей, встречающихся в практике, проблем вплоть до конфликтов.

Использование скрытых резервов, их мобилизация. Речь идет, по сути дела, о двух видах резервов. Прежде всего, игра вскрывает резервы в управляемой системе (материальные, финансовые и др.). Но эти резервы мобилизуются и используются благодаря резервам самой личности, которая посредством игры повышает свой профессиональный потенциал и расширяет поле своих возможностей.

Имитационная игра представляет собой модель реальной типичной проблемной ситуации. Она представляется не просто моделью, а такой моделью, с которой идет экспериментирование. По сути дела, она является модельным экспериментом. Обычно имитационные игры могут преследовать две цели. Либо они проводятся с целью познания и ситуаций, либо применяются в качестве эффективного средства обучения.

Свойственная для игровых технологий полифункциональность приводит к постоянному нарастанию их многообразия. При этом наибольший интерес представляют инновационные, деятельностные, обучающие, организационно-мыслительные, проективные игры. Классификация мира деловых игр представлена на таблице 20.

Деловая игра представляет собой многоструктурное образование. В ней можно выделить, по крайней мере, шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных структур:

1. **Ролевая** структура игры, которая включает в себя: роли, моделирующие профессиональную деятельность лиц, входящих в имитируемую социально-производственную систему; роли, необходимые для оперативного управления ходом игры (руководитель, группа обеспечения, посредники); роли, вводимые в игру для повышения эмоционального напряжения участников; роли экспертов, которые необходимы для преодоления трудностей с оцениванием.
2. **Временная** структура игры, представляет собой расчленение её на некоторые временные этапы: подготовительный этап, вводная часть, собственно деловая игра и анализ результатов.

Таблица 20

Виды деловых игр	Их характеристики
Ролевая игра	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие модели управляющей системы, включенной в конкретную социально-экономическую систему. 2. Наличие ролей и их взаимодействие. 3. Многоальтернативность решений. 4. Наличие системы группового или индивидуального оценивания деятельности участников. 5. Наличие управляемого эмоционального напряжения. 6. Наличие общей цели у всего игрового коллектива
Имитационная игра	<ol style="list-style-type: none"> 1. Моделирование деятельности. 2. Имитация некоторых хозяйственных, правовых, социальных, политических и иных принципов, которые определяют поведение людей
Организационно-деятельностная игра	<ol style="list-style-type: none"> 1. Моделирование деятельности по решению сложных комплексных проблем управления. 2. Роли носят условный характер. 3. Наличие общей цели игрового коллектива. 4. Использование коллективной деятельности по выработке решений. 5. Многоальтернативность решений. 6. Система оценивания участников игры отсутствует
Организационно-обучающая игра	<ol style="list-style-type: none"> 1. Имитация сферы профессиональной деятельности. 2. Участники помещаются в конкретные игровые ситуации. 3. Разрешают конкретные проблемы игровых ситуаций.
Организационно-мысленная или проективная игра	<ol style="list-style-type: none"> 1. Представление некоторой ситуации будущего. 2. Создание мысленно условий для достижения проективной ситуации. 3. Мысленное достижение поставленной цели

3. **Методическая** структура игры, в которую входят методика проведения игры (сценарий), руководство по применению системы оценивания деятельности участников, технические средства обучения и наглядные пособия. В методологической структуре деловой игры сочетаются методы управленческого консультирования и методы групповой динамики. При этом консультанты по управлению предлагают участникам игры специальные вопросники, поддерживают наиболее перспективные высказывания и идеи относительно ситуации, а групповые психологи обеспечивают активизацию участников через стимулирование их ролевой деятельности.
4. **Организационная** структура игры, в которую входят система подготовки к проведению деловой игры (подготовка руководства игры, методического и технического обеспечения, формирования состава групп); управление деловой игрой (создание состязательности, творчества, отработка навыков работы в группе, оперативное изменение структуры игры,

управление графиком игры и т.д.). Кроме того, сюда входит деление участников на различные группы и подгруппы с целью получения наибольшего эффекта при решении конкретной задачи.

5. **Логическая** структура деловой игры, которая включает в себя логику анализа ситуации, выделения комплекса актуальных проблем, разработку проектов желаемых и возможных перемен, определение программы реализации проекта.
6. **Коммуникативная** структура деловой игры, которая включает в себя различные виды обязательных и желательных коммуникаций между игроками и наблюдателями.

В отличие от социальной деятельности, которая ставит своей задачей преобразование социальной реальности, игра имеет совершенно иное назначение. Она выполняет тренировочную, исследовательскую и проверочную функции. Социальный смысл её заключается в том, что она готовит субъекта к социальной деятельности, к преобразованию общества. Это и определяет роль в обществе игровых технологий.

Необходимость разработки этих технологий диктуется усложнением социальной деятельности, возрастанием опасности деформаций и потерь от непрофессионализма, стремлением повысить эффективность деятельности. Игровые технологии позволяют «тренировать» самые различные качества субъекта, формируют умения и навыки поведения в экстремальных ситуациях, дают возможность лучше понимать и ощущать действия, исправлять ошибки, получать новые знания об объекте и среде его обитания. Наиболее значимой сферой применения игр является обучение управленческих кадров.

Технология имеет отношение к деловым или имитационным играм в двух ее проявлениях: как технология разработки игр, которая представляет собой разновидность творческой проектировочной технологии, и технология применения игры в обучающей деятельности, которая обычно моделируется сценарием игры. Проектирование игры представляет собой довольно сложный творческий процесс, при котором определяются участники, цели и задачи, правила, проблемы, стратегия и тактика игры.

Деловая игра является довольно эффективным методом обучения. Она требует значительного времени и средств на подготовку и проведение, как правило, проводится в несколько этапов и состоит из пленарных заседаний по каждому из них. В ходе пленарных заседаний заслушиваются сообщения групп (количество групп и их участников зависит от содержания и сложности проблемы, которая решается) с обязательным использованием аудиовизуальных средств, проводится рецензирование выполненной работы другими группами и преподавателем.

Комплексная оценка группы включает усредненные значения самооценок, оценок групп-участников и преподавателя с учетом качества сообщений и выполненной работы, в общем, использование аудиовизуальных средств, правильности и полноты ответов на поставленные вопросы, а также этики делового общения. Целесообразно для итоговой оценки приглашать ведущих специалистов из числа бывших студентов. Например, в игре по внешнеэкономической деятельности как эксперты выступают специалисты таможи, брокерской фирмы, отделов больших компаний. В ходе игры студентам представляется необходимый дидактический материал (сценарий и спецификация игры, образцы экспертных писем, методическая помощь).

После осмысления сущности деловой игры, рассмотрим взаимодействие кейс-метода и деловых игр. Представим их сравнительную характеристику (см. табл. 21).

Таблица 21

Параметр сравнения	Кейс-метод	Деловая игра
Виды активности	Мыслительная и аналитическая активность	Сочетание мыслительной и деятельностной активности
Структурирование в группе	Чаще всего структурирование в группе не применяется	Основывается чаще всего на выделении в группе участников отдельных подгрупп
Доминирующие функции	Выработка навыков анализ ситуации	Выработка навыков принятия решений и деятельности в ситуации

Как видно из таблицы, деловая игра и кейс-метод являются принципиально родственными методами обучения, что создает благоприятные возможности для их сочетания в процессе обучения. На наш взгляд, возможные варианты такого сочетания следующие:

1. Деловая игра включается в описание кейса, решение которого предполагает предварительное проигрывание ситуации с целью получения дополнительной информации.
2. В деловую игру обязательно включена ситуация или даже несколько ситуаций. В процессе её разыгрывания возникает необходимость формирования описания ситуации, т.е., по сути дела, создания кейс-метода. Заранее подготовленный кейс можно использовать в качестве средства, способа введения участников в деловую игру. При этом его осмысление создаст своеобразный интеллектуальный, проблемный фон деловой игре.

Интеграция в процессе обучения деловых игр и кейс-метода, несомненно, благотворно сказывается на содержании учебного процесса, придает ему новый потенциал интереса и творчества. Однако

несомненно и то, что такое сочетание требует более высокой квалификации преподавателя и приводит к дополнительной интеллектуальной нагрузке на студентов.

Следует подчеркнуть и то, что имитационная игра позволяет решать свои образовательные задачи. Если кейс-метод формирует способность к аналитической деятельности, умение ориентироваться в ситуации, углубляться в её содержание, т.е. своеобразные мыслительные, духовные основы практической деятельности, то имитационная игра выступает еще одной существенной ступенькой при подъёме к практике. Она закладывает навыки поведения в ситуациях изменения, вырабатывает динамику ролевого поведения. Игра представляется имитацией практики, а кейс-метод – имитацией ситуации, в которой разворачивается практика жизни. Игра акцентирована на умения, навыки, тренинг, а кейс-метод – на поиск проблемы, заложенной в ситуацию, и её мысленное разрешение. По сути дела, кейс-метод учит навыкам выработки стратегии поведения, а имитационная игра вырабатывает навыки тактики поведения.

ГЛАВА 4

ВОЗМОЖНОСТИ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ

4.1. Проблема эффективности преподавателя, практикующего кейс-метод

Важнейшей особенностью метода анализа ситуаций в обучении является повышение эффективности деятельности преподавателя. Он является ключевой фигурой, ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки. Особенность работы преподавателя, практикующего кейс-метод, заключается в том, что он не только реализует максимально свои способности, но и развивает их. Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций — обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской. Они воспринимаются в единстве, хотя у многих одни довлеют над другими. Если в реальной вузовской деятельности эти функции довольно часто реализуются отдельно, то в процессе преподавания кейсов наблюдается их синкретическое, органическое единство.

В процессе обучения преподаватель решает задачи обучения и развития студентов. При этом для решения этих задач преподавателю приходится выполнять шесть основных функций:

1. **Гностологическую функцию**, решающую задачу получения и накопления новых знаний, как по преподаваемой дисциплине, так и знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы. Эта функция требует высокого уровня гностических способностей преподавателя: быстроты и творческого овладения научными методами познания и изучения, способности к овладению специальными знаниями — знаниями предмета, знаниями по педагогике, психологии, методике преподавания и т.д. Следует подчеркнуть, что здесь есть свой скелет в преподавательском шкафу: предметные знания высоко ценятся преподавателями и находятся на высоком уровне, а знания по психологии, педагогике, методике — самое слабое звено в высшей школе.

2. **Проектировочную функцию**, связанную с проектированием целей, программы, планов, методических систем и технологий преподавания курса. Конструктивная деятельность заставляет последовательно и рационально строить занятия, побуждает мыслить творчески, создавая специфические разновидности проектов, которыми выступают разработанные методы, приемы и технологии обучения.
3. **Конструирующую функцию**, которая включает действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий. Особенность деятельности преподавателя здесь, в отличие от конструирующей деятельности инженера, состоит в том, что его конструирование носит разовый характер, осуществляется в аудитории. Имея перед собой план занятия, конспект лекции, текст кейса, которые выступают проектами, преподаватель каждый раз по-новому осуществляет конструирование занятия, учитывая особенности аудитории, состояние своей подготовки и т.п.
4. **Организационную функцию**, решающую задачи реализации запланированных действий, организации учебно-воспитательного процесса. Организаторские способности проявляются в умении организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую, коллективную деятельность студентов, объединив их вокруг анализируемой проблемы.
5. **Коммуникативную функцию**, которая включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса. Коммуникация играет исключительно важную роль в деятельности преподавателя. Оно выступает не только средством научной и педагогической коммуникации, но и условием совершенствования профессионализма, источником развития личности преподавателя, а также средством воспитания студентов. Она предполагает:
 - способность всесторонне и объективно воспринимать человека-партнера по общению;
 - способность вызывать у него доверие, сопереживание в совместной деятельности;
 - способность быть открытым в общении, делиться информацией;
 - способность предвидеть и ликвидировать конфликты;
 - справедливо, конструктивно и тактично критиковать;
 - воспринимать и учитывать критику, перестраивая свое поведение и деятельность.

6. **Воспитательную функцию**, направленную на формирование личности учащегося, его общую и профессиональную социализацию. В осуществлении этой функции очень важны чувствительность преподавателя к особенностям состояния, настроения, мотивации учащихся. Преподаватель должен обладать своеобразной эмпатией, т.е. способностью быстрого, легкого и глубокого проникновения в психологию учащегося, эмоциональной идентификацией с ними и интеграции в их активную целенаправленную совместную деятельность. Немаловажны и чувство меры и такта, которые проявляется в особой чувствительности к мере изменений, происходящих в личности и деятельности учащегося под влиянием различных средств педагогического воздействия: какие изменения происходят, являются ли положительными или отрицательными, по каким признакам можно о них судить. Важным инструментом воспитания является и чувство причастности.

Повышение эффективности деятельности преподавателя связано с воплощением ряда специальных принципов, свойственных только преподавателю, практикующему в своей деятельности кейс-метод.

- **Принцип многообразия и эффективности дидактического арсенала**, который предполагает овладение дидактикой, её принципами, приемами и методами. Профессиональной потребностью преподавателя-кейсолога является постоянное изучение методики и дидактики, целенаправленное их использование в учебном процессе.
- **Принцип партнерства, сотрудничества с учащимися**, базирующийся на признании учеников партнерами в процессе обучающей деятельности, на коллективном обсуждении ситуаций, взаимодействии.
- **Принцип смещения роли преподавателя с трансляции и «разжевывания знаний» к организации процесса их добытия**. Сегодня происходит снижение роли преподавателя как единственного «держателя» научных знаний и растет его роль как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации.
- **Принцип впитывания достижений педагогической и психологической науки, опыта, накопленного коллегами**. Психологическая и педагогическая обоснованность, формулировка не только образовательных, но и воспитательных целей существенно отличает преподавателя-кейсолога от преподавателей, использующих классические методы обучения. Дело в том, что подготовка кейса изначально предполагает решение вопроса о его эффективности.

- **Принцип творчества**, который предполагает превращение кейса и занятия с его применением в индивидуально неповторимый творческий продукт. При этом кейс-обучение значительно расширяет пространство творчества, которое охватывает творческую деятельность по созданию кейса как уникального интеллектуального продукта, проектировании процесса обучения, совершенствовании технологии его преподавания, вовлечению в творчество студентов, по усилению роли творческой импровизации в ходе обучения и т.п.
- **Принцип прагматизма**, ориентирующий на четкое определение возможностей того или иного кейса, а также возможных результатов обучения. Если преподаватель-традиционалист практически не задумывается о результатах своего обучения либо сводит их к оценке, которая отражает в значительной мере лишь знания, то преподаватель-кейсолог планирует результат с точки зрения формирования у студентов навыков анализа ситуации и выработки моделей поведения в ней.

4.2. Функциональные возможности кейс-метода

Под функцией кейса понимается его возможное эффективное применение с целью разрешения каких-либо потребностей людей. При этом кейсы могут выполнять весьма многообразные функции. Расширенное их функциональное поле можно представить следующей таблицей (см. табл. 22):

Таблица 22

Название доминирующей функции кейса	Тип кейса	Характеристика Функции кейса
Тренинг	Тренировочный	Тренировка обучаемых навыкам деятельности в меняющихся ситуациях
Обучение	Обучающий	Овладение знаниями относительно динамичных стохастических объектов
Анализ	Аналитический	Выработка умений и навыков аналитической деятельности
Исследование	Исследовательский	Получение принципиально нового знания относительно развивающихся стохастических объектов
Систематизация	Систематизирующий	Систематизация ситуационного знания
Прогнозирование	Прогностический	Получение сведений о будущем стохастической системы

Данная таблица характеризует собирательный кейс. Конкретный же кейс представляет собой определенную функциональную систему, набор, в котором доминируют те или иные функции.

Необходимость внедрения кейс-метода в практику обучения является очень обостренной. Она обусловлена двумя тенденциями.

Первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирования умений и навыков мыслительной деятельности, развития способностей, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации.

Вторая вытекает из развития требований к качествам личности специалиста, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличатся системностью и эффективностью действий в условиях кризиса.

Пересечение и взаимодействие этих тенденций неизбежно усилит роль в образовании специалистов кейс-метода, которые сначала будут осваивать зону образования взрослых, различные системы переквалификации и повышения квалификации специалистов, особенно в сфере управления, широкий спектр «рыночных» специальностей, а затем – охватывать и другие участки системы образования и воспитания.

Воздействие кейс-метода на формирование личности специалиста нуждается в дополнительных исследованиях. Однако, опираясь на мировой опыт, можно утверждать, что этот метод способствует формированию таких качеств будущего специалиста, в которых нуждается рыночное общество.

Рассмотрим конкретнее корреляцию между качествами личности и кейс-методом. При этом используем ту модель качеств личности, которую выделяет Э.А. Уткин, считая её исключительно важной в антикризисной деятельности [167, с. 141–142]. Для упрощения анализа ограничимся десятью наиболее важными качествами специалиста (см. табл. 23).

Вместе с тем следует подчеркнуть, что кейс-методу свойственны некоторые недостатки. Он требует подготовленности студентов, наличие у них навыков самостоятельной работы. Неподготовленность студентов, неразвитость их мотивации может приводить к поверхностному обсуждению кейса.

Место кейс-метода в образовательной системе далеко не однозначно. Он помогает сформировать такие качества, которые должны доминировать далеко не у *всех* представителей *всех* профессий.

Таблица 23

Качества специалиста	Их характеристика	Воздействия кейс-метода на их формирование
Способность принимать решения	Умение вырабатывать и принимать модель конкретных действий	Сопоставление и оценка достоинств и недостатков различных ситуаций, выделение логики развития ситуации
Способность к обучению	Способность к поиску новых знаний, овладение умениями и навыками самоорганизовывать свое обучение	Постоянный поиск новой информации в процессе анализа ситуации, особенно в процессе её развития
Системное мышление	Способность к целостному восприятию объектов в их структурно-функциональной выраженности	Всестороннее осмысление ситуации, её системный анализ
Самостоятельность и инициативность	Умение индивидуально вырабатывать и активно реализовывать решения	Высокая индивидуальная активность в ситуациях неопределенности
Готовность к изменениям и гибкости	Желание и способность быстро ориентироваться в изменившейся ситуации, адаптироваться к новым условиям	Выработка поведения в постоянно меняющихся ситуациях анализа
Коммерческая и деловая ориентация	Установка на продуктивную деятельность по достижению практического результата	Постоянный поиск ответа относительно практического результата в ситуации
Умение работать с информацией	Способность искать информацию, проводить ее анализ, переводить её из одной формы представления в другую	Постоянный поиск, выделение, классификация, группировка, анализ и представление информации
Упорство и целеустремленность	Умение отстаивать свою точку зрения, перебороть противодействия со стороны партнеров	Умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения
Коммуникативные способности	Владение словом и неязыковыми средствами общения, умение вступать в контакт	Постоянное высказывание своей позиции, умение слушать и понимать собеседника

Окончание таблицы 23.

Способность к межличностным контактам	Способность производить благоприятное впечатление на партнера по взаимодействию	Постоянное стремление произвести хорошее впечатление на преподавателя и других студентов
Проблемность мышления	Способность видеть проблемы	Поиск проблемы и определение её основных характеристик
Конструктивность	Способность вырабатывать модели решения проблем	Поиск путей разрешения проблемы в кейсе
Этичность	Владение этическими нормами и навыками нравственного поведения в условиях коллективного взаимодействия	Постоянное коллективное взаимодействие, конкуренция

Отсюда можно сформулировать стратегические принципы развития кейс-метода и внедрения его в обучение.

Во-первых, кейс-метод необходимо как можно быстрее внедрить в обучение современным рыночным профессиям, таких, как менеджер, экономист, социолог, маркетолог, имиджмейкер, брокер и др. В них доминирует ситуационное знание и ситуативная деятельность. По сути дела, кейс-метод придает носителям этих профессий некоторую динамичность, способность действовать результативно в нестандартных ситуациях.

Во-вторых, он особенно эффективен в образовании взрослых, их профессиональной переподготовке, которые через ситуативность легко подключают новую систему знаний к имеющейся. Дело в том, что этот метод в наибольшей мере соответствует уровню и типу подготовки взрослого, его мотивации, стремлению быстро развить или модернизировать знания. У взрослого всегда есть не просто некоторый уровень знаний по предмету, он обладает определенной методологической парадигмой, сложившимися приемами и методами мышления. У него есть определенная система устоявшихся ценностей, стандартов поведения и т.д. С одной стороны, учебная работа со взрослыми людьми несколько легче, чем обучение подрастающего поколения, поскольку это обучение не на пустом месте. Но, с другой стороны, здесь может негативно проявить себя консерватизм мышления и нежелание меняться. Поэтому первая задача, которую должен поставить перед собой преподаватель-кейсолог, должна быть направлена на разрушение догматов и амбиций, выработку сначала желания, а потом и стремления к прогрессивному изменению своей личности. То, что достигается легко в молодежной

аудитории, во взрослой аудитории проходит с дополнительными и нередко значительными усилиями.

В-третьих, кейс-метод должен использоваться в органическом единстве с другими методами обучения, в том числе с традиционными, поскольку они закладывают в студентов обязательное, нормативное знание. Ситуативное же обучение учит поиску и использованию знания в условиях динамичной ситуации, развивая гибкость, диалектичность мышления. Злоупотребление ним может привести к тому, что будущий специалист окажется без необходимого нормативного «скелета». Все его знание начинает сводиться к знанию множества ситуаций, без какого-либо методологического принципа или системы. Его умений будет хватать при осмыслении тех ситуаций, с которыми он сталкивался, в новую будет попадать «без руля и ветрил».

В-четвертых, его применение должно быть методически, информационно, организационно и педагогически обоснованным и обеспеченным. Это обеспечение необходимо как на уровне организации учебно-воспитательного процесса в вузе, так и на уровне планирования его отдельным преподавателем. По сути дела, необходима очень четкая диагностика и экспертная оценка тех специальностей, учебных дисциплин и их разделов, где применение кейс-метода дает гораздо больший эффект, чем традиционное обучение. Этот метод должен быть предметом обсуждения на методическом семинаре и находиться в центре передового педагогического опыта преподавателей, выступать целью повышения квалификации преподавателей.

Хотя данное функциональное поле кейсов носит пока потенциальный характер, т. е. оно развернется в ближайшем будущем по мере усиления экспансии кейс-метода в процессы обучения, уже первые украинские и российские кейсы принципиально отличаются от западной традиции насыщенностью исследовательской деятельности. Это объясняется многими причинами, среди которых существенную роль играет развитость научной методологии и принципиальное владение ею преподавателями. Сказывается также и то, что преподаватели живут в переходном обществе, которое является обществом качественных перемен. Эти перемены могут осуществляться, по крайней мере, по трем векторам:

- в соответствии с вектором обновления возникают принципиально новые формы, которые проходят различные фазы жизни от «детства» до «зрелости»;
- в аспекте вектора деградации или деинституционализации, когда происходит разрушение некоторых институтов общества, что приводит к появлению «цепочек» соответствующих ситуаций деградации;

- в срезе вектора реставрации, который обусловлен тем, что поставторитарные страны вступили в своеобразный этап своего исторического развития, через который проходили все страны после революций, когда происходило восстановление элементов и структур прежней системы.

При этом векторы действуют в тесном взаимодействии. Само обновление включает в себя элементы деградации и проходит в форме реставрации, а деградация отличается элементами новизны в плоскости реставрируемых аспектов жизни под углом прошлого и т.д. Таким образом, возникающие в жизни общества ситуации несут на себе значительный отпечаток принципиальной трехвекторной неопределенности, что и придает кейсам исследовательский характер.

Существенную специфику кейсам формирует и методическая традиция, для которой свойственна популярность проблемного обучения, системного подхода и имитационных игр.

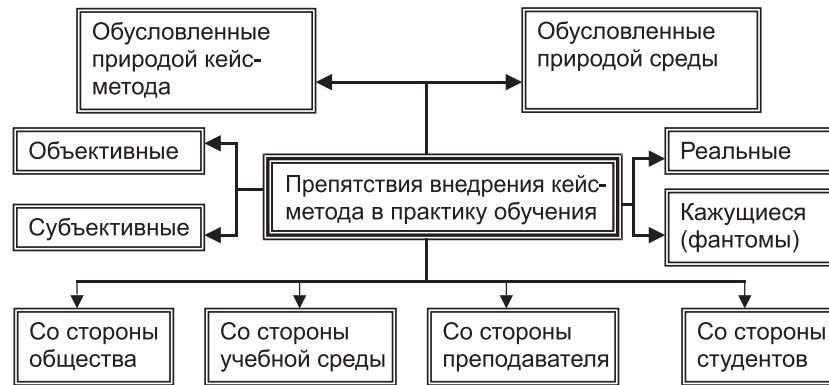
Что касается системного подхода, то он обеспечивает всестороннее и целостное видение ситуаций. В предшествующие годы в обучении системный подход применялся весьма вульгарно по принципам «кругом одни системы» и «все со всем связано». Значительное негативное влияние как на проблемность, так и системность оказывала господствующая идеология, стремившаяся замаскировать подлинную сложность проблем и неоднозначность эффективности социальных систем.

Наконец, популярность игровых методик придает кейсам драматургию действия, игры конкретных ролей, осуществления тех взаимодействий, которые находятся вне пределов текста кейса, что приводит к превращению этого метода в разновидность ситуационной игровой методики. Накопленный опыт применения игр нуждается в методологическом переосмыслении и использовании в новых рыночных условиях.

4.3. Препятствия на пути внедрения кейс-метода в образование

Кейс-метод как принципиально новый метод обучения встречает на своем пути в вузовские аудитории и в системы повышения квалификации значительные препятствия. Под препятствием понимается помеха, которая задерживает применение кейс-метода, его развитие как метода педагогической практики. Все препятствия на пути анализа ситуаций можно представить схематически (см. Схему 10):

Схема 10.



Для кейс-метода свойственны существенные недостатки, которые сдерживают его применение. Можно согласиться с Н.Л. Титовой, которая выделяет такие его недостатки [157, с. 99–101], как:

- **Неизбежное «количественное» упрощение модели по сравнению с исходным объектом.** В анализе ситуаций используется только самая важная для отрабатываемой проблемы (проблем) информация. Включение второстепенных, по мнению автора, аспектов служит лишь для «затуманивания» ситуации. Для сравнения: и в медицине, и в юриспруденции вербальные модели, то есть истории болезни, уголовные дела и т.д., всегда содержат весь накопленный объем информации об анализируемом объекте, поскольку заранее никогда нельзя определить, насколько важной окажется та или иная деталь. Более того, в случае необходимости практически всегда возможно дополнение имеющейся информации, например в виде дополнительных обследований больных или опроса свидетелей. В то же время кейс всегда «замкнут». В некоторых случаях преподаватели специально предупреждают о недопустимости привлечения дополнительной информации при поиске решения и в ходе обсуждения. Однако в практической деятельности одной из важнейших творческих задач менеджера является самостоятельное определение того, какая информация необходима для решения задачи, где она может быть найдена.
- **«Качественное» упрощение объекта исследования.** Несмотря на то что учащимся многократно напоминает о необходимости системного подхода в исследованиях, анализ ситуаций, как правило, рассматривает лишь одну сторону, один аспект деятельности анализируемого объекта или какую-то одну внутреннюю или внешнюю взаимосвязь. Следовательно, у обучающихся не формируются навыки разработки постановки задачи, что эквивалентно

тно ситуации, когда студентов-медиков учили бы лечить не человека, а конкретную болезнь. Кроме того, опыт показывает, что наиболее перспективные, синергические решения в области менеджмента находятся именно на «стыке» различных сторон деятельности фирм.

- **«Отыскивание» готового решения, а не его разработка.**

Создатель лишь «прячет» в кейсе один или несколько вариантов готового решения, которое и должен распознать обучаемый. Проблема заключается не только в неизбежном создании у студентов иллюзии их полной подготовленности к практической деятельности и простоты тех задач, которые встанут перед ними. Значительно хуже, что обучающиеся не готовы к тому, что в реальной жизни «правильных» решений может быть много или не быть вообще, а сама «правильность» является субъективным и компромиссным понятием. Самым же плохим является то, что обучение с помощью кейс-метода в лучшем случае показывает метод изучения или решения проблемы для конкретного объекта в конкретной ситуации, в то время как число подобных объектов и подобных ситуаций крайне велико, а рекомендуемый метод, как правило, нуждается в существенной адаптации. Таким образом, кейс-метод не дает навыков разработки эффективных рецептов.

- **Относительно низкая заинтересованность обучающихся.**

Это утверждение, видимо, требует специальной расшифровки. Конечно, эффективные кейсы, особенно если такая форма обучения применяется впервые, воспринимаются лучше, чем монотонные лекции. Однако, по мере укрепления рыночной экономики, студенты становятся все более рациональными и прагматичными. В этой ситуации условность, упрощенность и невозможность непосредственного, «в лоб» использования кейс-метода вызывает в лучшем случае неосознанное сопротивление, а в худшем — явный протест. Наблюдается следующая зависимость: чем больше практический опыт аудитории, тем меньший интерес вызывают занятия в форме анализа кейсов. Поэтому все чаще от коллег, преподающих в магистратуре и бизнес-школе, можно услышать жалобы на то, что студенты прохладно встречают кейс и активно пытаются навязать при обсуждении ту ситуацию, в которой они профессионально заинтересованы.

Помимо недостатков, свойственных самой природе кейса как специфического метода обучения, наделенного как огромными достоинствами, так и значительными недостатками, обратим внимание и на то, что внедрение этого метода создает дополнительные проблемы.

Прежде всего, внедрение кейс-метода в практику обучения предполагает решение трех проблем:

1. Обеспечение учебно-методической литературой, как для конструкторов кейсов, так и для преподавателей, применяющих их в учебном процессе.
2. Переквалификация преподавателей в аспекте преодоления психологических барьеров, выработки умений и навыков построения и применения кейсов.
3. Формирование в учебных заведениях банков кейсов по основным дисциплинам и организация обмена кейсами.

Существенным недостатком является отсутствие литературы по новым методикам преподавания. Изучение иностранной литературы в оригинале для многих – вопрос проблематичный, переводной литературы пока что недостаточно.

Также тяжело использовать интерактивные методы в академических группах, где значительное количество «пассивных» студентов. Практика использования ситуационных методов обучения свидетельствует, что этот метод в некоторой мере «расхолаживает» некоторых неактивных студентов, позволяя им спрятаться за работой группы и презентацией результатов отдельными инициативными студентами. Это требует постоянного пересмотра списка и докладчиков, и состава команд. Кроме того, кейс-метод требует развитой мотивации студентов на учебу, а не на формальный результат.

Немаловажно и то, что кейс-метод может быть эффективным только при существенной модернизации как содержания обучения, так и его методической модели. Дело в том, что внедрение этого метода в практику обучения предполагает не только разработку и применение кейсов в учебном процессе, но и изменение концепции образования и воспитания студентов, перемен в планировании учебно-воспитательного процесса, изменения системы контроля и оценивания и даже распределения выпускников на работу.

Еще одна проблема состоит в том, что, используя нетрадиционные методы, преподаватель может оказаться определенной мерой обособленным в педагогическом коллективе, где преимущественно используется традиционная методика преподавания.

Вместе с тем на пути методики кейсов в нашем обществе стоят значительные препятствия, которые невозможно быстро и решительно преодолеть. Прежде всего, проявляется неразвитость демократической традиции в преподавании, которое строилось как субъект-объектная система, а кейсы предполагают построение обучения в аспекте субъект-субъектного взаимодействия. Хотя личностные взаимоотношения преподавателей и студентов довольно часто были развиты и отличались гуманизмом и равенством, информационные коммуникации оставались односторонними от преподавателя к студенту, т.е. *интеллектуальная демократия*, представляющая собой важнейшую характеристику будущего общества, не получала своей

реализации в обучении. Это неизбежно приводило к тому, что творческая деятельность оказывалась монополией преподавателя.

Кроме того, имеются и трудности перестройки мотивов, ценностей и установок преподавателя, вхождения его в принципиально иной стиль деятельности, отличающийся открытостью, творческой свободой, ненормативностью. Однако эти препятствия вряд ли окажут существенное воздействие на судьбу кейсов в поставторитарных странах. Скорее всего, они останутся комплексом вполне преодолимых трудностей в процессе активного овладения методикой кейсов. Решительное преодоление этих трудностей позволит не только прочувствовать достоинства новой методики, но и обрести мощный потенциал своего собственного интеллектуального обновления.

Среди объективных и субъективных препятствий для внедрения метода анализа ситуаций в практику обучения следует выделить и ментальные причины. При этом значимы не только личностные компоненты ментальности, но и её профессионально-преподавательские составляющие. Трудности для овладения преподавателем этим методом создает его консерватизм, боязнь работать в динамичной аудитории, в которой можно потерять контроль над студентами. Сказываются и проблемы установления равноправного общения со студентами, которые демократичность преподавателя воспринимают как его слабость и быстро стремятся «сесть на шею», выбить высокий балл, проявив при этом групповую солидарность.

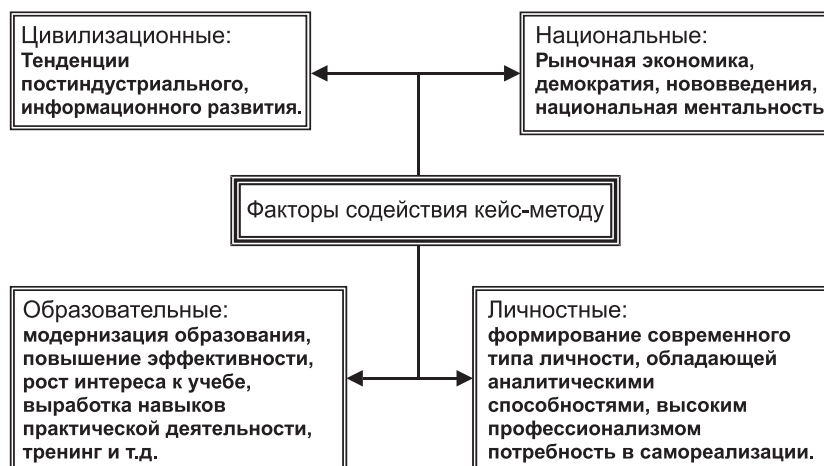
Обратим внимание и на то, что многие из этих препятствий содержат в себе фантомную, кажущуюся составляющую трудностей, которая обусловлена медлительными процессами социально-психологического выздоровливания выходящего из кризиса общества.

4.4. Факторы содействия внедрению ситуационного образования

Под фактором обычно понимается причина, движущая сила какого-либо явления, процесса, определяющая его характер или отдельные черты [184, с. 850]. Влияние факторов содействия внедрению кейс-метода в практику постоянно нарастает. Они пробивают себе дорогу, поддерживаемые тенденциями развития информационной цивилизации, преодолевая возникающие препятствия. Они довольно многообразны. Среди них выделяются цивилизационные, национальные, образовательные и личностные факторы. Схематично их можно представить следующим образом (см. Схему 11):

Общесоциальные факторы современной цивилизации, которые связаны с тенденциями развития современного общества, происходящими в нем кардинальными преобразованиями, его продви-

Схема 11.



жением в направлении постиндустриальной цивилизации. Динамическое развитие общества становится императивом нормального развития, а это требует динамичной личности, способной к быстрым ментальным переменам, анализу информации и внедрению и эффективному использованию нововведений.

Национальные факторы конкретного общества. Речь идет о том, что в поставторитарных странах идут сложные процессы преобразования экономики, политики, социальной и духовной сфер. Идут они с большими трудностями и очень медленно по причине недостаточной развитости ментального фактора. Социологические исследования показывают, что социальная база выбора демократических ценностей в этих странах не превышает трети взрослого населения и наиболее значимым представляется в молодежных возрастных группах. При этом следует подчеркнуть, что та часть общества, которая ориентирована на демократические ценности, испытывает очень острую потребность не только в демократическом мироощущении, но и в современной ментальности и способности к активной деятельности. Без овладения современными способами и стилями деятельности посредством кейс-метода в период обучения или повышения квалификации трудно представима созидательная активность этих социальных групп.

Образовательные факторы наиболее существенны с точки зрения формирования благоприятных условий для развития практики кейс-метода. Потребность в модернизации образования требует кардинальных изменений методики и дидактики обучения. Отечественное образование при всех его достоинствах во все времена отличалось такими существенными недостатками как слабая связь с практикой, профессиональной деятельностью обучаемых, ориентацией

на знания, а не на умения и навыки. В настоящее время в образовании сложилось противоречие, выражающееся в том, что современное знание преподается прежними инструментальными средствами: новое вино пытаются влить в старые меха.

Необходимость обновления технологий образования не только обостряется с каждым днем, но и происходит стихийно. Усиливается тенденция интерактивности образования, которая выражается в нарастании потока литературы по различным видам тренинга, развитию внимания, памяти, повышению скорости чтения, формированию аналитических способностей, развитию творческого потенциала и т.п. Значительную роль начинают играть такие образовательные технологии, которые отрицают традиционную дидактику и требуют современных подходов к организации учебного пространства.

Существенный вклад в расширении практики кейс-метода вносят компьютерные технологии и развитие дистанционного обучения. Здесь этот метод позволяет уплотнить образовательную информацию, усилить связь с жизнью, повысить практический эффект обучения.

Одной из важнейших проблем современного высшего образования остается проблема воспитания, учитывая особую роль студенческого возраста в формировании базовых характеристик личности. Но нет развитых систем, которые были бы органичными не только времени демократических перемен, но и тенденциям развития образования и его технологий. Для современных вузов характерна ослабленность воспитательной функции образования, которая должна обеспечивать процесс создания личности, развитие её восприятия, мировоззрения, мышления, волевой, эмоциональной и мотивационной сферы. Старая советская, жесткая и крайне идеологизированная система воспитания была разрушена, но новая система еще не сложилась.

Наиболее важными особенностями новой системы, по-нашему мнению, должны стать:

- Формирование высокой умственной, жизненной, профессиональной и гражданской активности студентов, их личностной динамики.
- Развитие мотивационноволевой сферы, способности преодолевать трудности, выдерживать конкурентную борьбу на рынке труда.
- Владение методами и приемами самоменеджмента, активного саморазвития и самовоспитания, определение для себя стратегии непрерывного образования.

- Воспитание нравственности и, прежде всего, профессиональной морали, трудолюбия, уважительного отношения к личности и обществу.
- Расширение коммуникативных способностей, открытости, умения формировать партнерские отношения, благоприятную психологическую атмосферу в трудовом коллективе, взаимодействовать с различными социальными группами общества.
- Тяга к постоянному овладению ценностями культуры, развитие культуры чувств и эмоций.
- Целостность, неидеологизированность, эффективность и прагматичность воспитательной системы, её органичная связь с образованием.

Следует подчеркнуть, что эти стратегические характеристики постепенно появляющейся воспитательной системы требуют ограничения жестких административно-бюрократических механизмов контроля, существенных изменений деятельности деканата и функций преподавателей.

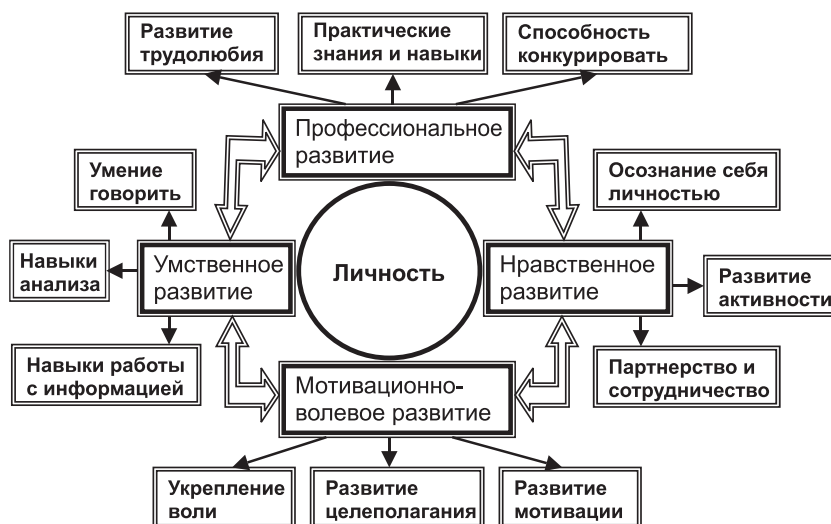
Однако несомненным является то, что новая воспитательная система будет искать «точки опоры» не только в обществе, которое нуждается в определенном типе специалиста, но и в учебном процессе, где должен реализоваться тезис классической педагогики о воспитательном воздействии на личность обучения.

По-нашему мнению, кейс-метод не следует рассматривать только как метод обучения. Он выступает как современный синкретический метод обучения–воспитания, органично соединяя в себе обучение и воспитание. При этом воспитательная составляющая кейс-метода еще недостаточно осмыслена и технологизирована.

Рассмотрим воспитательный потенциал этого метода с точки зрения формирования личностных качеств. Если упростить анализ и вести его по основным направлениям развития личности: профессиональному, умственному, нравственному и мотивационно-волевому, выделив здесь всего лишь по три качества, то тогда картина воздействия кейс-метода на личность будет иметь следующий вид (см. Схему 12):

Как видно из схемы, наибольший эффект кейс-метода в профессиональном воспитании связан с развитием трудолюбия, практических знаний и навыков, а также способности конкурировать в сфере профессиональной деятельности. Работа в подгруппах и «зарабатывание» оценки в процессе групповой дискуссии заставляют студентов постоянно трудиться и одновременно конкурировать друг с другом в процессе аргументации и защиты своих точек зрения.

Схема 12.



Умственное развитие здесь осуществляется посредством развития речевых навыков, умения слушать, запоминать, анализировать ситуацию, привлекать к анализу порой значительные массивы разнопрофильной информации, умения её осмысливать. Благодаря постоянному личностному взаимодействию мозг, прошедший через кейс-метод, если использовать меткое выражение Яна Амоса Коменского, «представляет собой воск, на котором отпечатываются бесчисленные печати» [61, 275].

Нравственное развитие базируется на стимулировании активности студента, получении удовлетворения от насыщенной и эмоциональной деятельности, ощущении себя личностью, развитии навыков сотрудничества и партнёрства.

Наконец мотивационно-волевое развитие осуществляется посредством укрепления воли, особенно в тех случаях, когда необходимо мобилизовывать себя в аргументации и отстаивании своей точки зрения, признании мнения других. Немаловажно развитие целеполагания, навыков предвидения. Особый срез позитивных «отпечатков» кейс-метода на личности студента составляет формирование ценностей и мотивов.

Нельзя недооценивать и значительные социальные перемены в **личностном факторе** учебно-воспитательного процесса, который является ареной борьбы потребностей и способов их реализации между преподавателями и студентами.

Среди этих факторов наиболее значимым является происходящая смена поколений вузовских преподавателей. На преподавательскую работу приходят молодые люди, становление которых происходило

в 90-е годы, со всеми их достоинствами и недостатками. Отличительной особенностью этого поколения преподавателей является принципиально новая мировоззренческая парадигма, в которой значительную роль играют демократические ценности. Получив образование в условиях кризиса общества и демократической революции, молодые преподаватели одновременно получили и негативное отношение к традиционалистской системе образования, её идеологизированной методике, неэффективной дидактике. Стремление сделать карьеру на преподавательском поприще и отсутствие опыта заставляют вести методические поиски с целью достижения самореализации.

Кроме того, для молодого поколения преподавателей свойственен прагматизм, высокая жизненная активность, практическая работа с целью получения дополнительного компенсирующего заработка в различных частных фирмах. Современный молодой преподаватель имеет несравненно большую практическую школу жизни, чем молодой преподаватель эпохи социализма. Для него характерен постоянный дефицит времени. Это заставляет его искать такие методы обучения, которые позволяли бы формировать собственный преподавательский интеллектуальный капитал, максимально облегчать учебную деятельность в аудитории для себя и одновременно быть максимально эффективным для обучаемых с точки зрения получения ими знаний, развития умений и навыков. Сказывается и либеральное мировоззрение, которое заставляет видеть в обучаемых личности, а поэтому менять старую систему субъект-объектных отношений на принципиально новую систему субъект-субъектного взаимодействия.

Нынешние студенты также значительно отличаются от студентов эпохи развитого социализма. Современный студент – это студент, который живет в очень сложных условиях выживания. Он не просто подрабатывает, как его коллега в прошлых поколениях, а работает, для того чтобы не только содержать себя и своих безработных родителей, но и платить за учебу. У него катастрофически не хватает времени. И одновременно очень велико желание как можно быстрее получить не просто образование, а профессию, которая позволила бы ему быть конкурентоспособным на жестком рынке труда. Кейс-метод для такого студента – просто находка в жизни.

Нельзя не учитывать и то обстоятельство, что современное поколение студентов – это дети информационного общества, телевидения, компьютерных игр, молодежных шоу, которые базируются не на принуждении, а на зрелищности, интересе. Скудная традиционная лекция не вписывается в саму систему восприятия современного студента, проигрывает ей по всем статьям. Поэтому решение проблемы интереса заставляет использовать кейс-метод как метод, органичный информационной цивилизации.

РАЗДЕЛ II



МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КЕЙС-МЕТОДА

ГЛАВА 5

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КЕЙС-МЕТОДА

5.1. Аналитическая деятельность и кейс-метод

Аналитическая деятельность становится важнейшей характеристикой современного общества. Сами термины «анализ», «аналитика», «аналитическая деятельность» стали популярны настолько, что простым и однозначным кажется заложенное в них содержание. Но стоит только поставить себе задачу проанализировать что-либо, т.е. перевести мышление с терминологического уровня на технологический уровень, уровень конкретной деятельности, то сразу же возникает ряд довольно сложных вопросов: «Что такое анализ?», «Каковы его процедуры?» и т.п.

В понятии «анализ» заложены два смысловых подхода. При узком подходе под анализом понимается некоторая совокупность приемов мышления, мысленное разложение целого на составные части, которое позволяет получить представления о строении исследуемого объекта, его структуры, частей [136, с. 12]. При широком подходе анализ не сводится только к собственно процедурам мысленного разложения объекта на простые составляющие, а включает в себя и процедуры синтеза, который представляет собой процесс мысленного объединения различных сторон, частей предмета в единое формообразование [там же, с. 69]. В связи с этим довольно часто анализ отождествляется с исследовательской деятельностью вообще.

В XX столетии аналитическая деятельность получила широкое распространение и превратилась в профессиональную деятельность. Аналитики различных специализаций оказывают огромное влияние на прогресс практически во всех сферах общественной жизни. Во многих странах, как грибы после летнего дождя, растут интеллектуальные корпорации, «фабрики мысли», информационно-аналитические отделы и службы в органах государства, компаниях, банках, политических партиях. Бурно развиваются рынки аналитической информации, интеллектуального продукта, методического и программного обеспечения его получения. Это обусловлено рядом обстоятельств.

1. Сложнение объектов и процессов общества, каждый из которых представляет собой сложные и сверхсложные, полиструктурные и полифункциональные, динамические системы, поведение которых невозможно однозначно предсказать.
2. Социальные структуры передовых стран отличаются значительным инновационным тонусом. Они меняют себя, не сохраняют свое постоянство на длительных этапах развития. Поэтому устоявшиеся схемы их понимания требуют также постоянного обновления.
3. В жизни современного человека увеличивается число разнообразных факторов, которые влияют на ход событий, т.е. жизнедеятельность людей носит динамический ситуативный характер.
4. В социальном управлении человек сталкивается с проблемами, которые требуют своего осмысленного разрешения. Однако решить их в автоматическом режиме довольно часто оказывается невозможно, поскольку они помимо типических черт характеризуются своей неповторимостью, которая диктует неоднозначность их решения.
5. Усложнение социальных систем приводит к росту их неустойчивости, возникновению кризисных ситуаций, действию факторов риска. Как справедливо отмечает В.В. Черкасов: «Управленческий риск – это осуществление управленческой деятельности в условиях неопределенности, когда причинно-следственный результат не позволяет принять оптимальное решение по достижению поставленной цели» [175, с. 70]. Поэтому стремление избежать потерь и заставляет анализировать ситуации с целью получения информации, которая и позволяет преодолеть неопределенность.
6. Социальная динамика неизбежно порождает огромные и противоречивые потоки информации, которые приходится перерабатывать при принятии управленческих решений. И здесь трудно обойтись без эффективных аналитических технологий. По сути дела, они в этом смысле выступают как системы переработки и производства управленческой информации.

Таким образом, сложность и неоднозначность процессов, риск и стремление получить хороший результат, многообразие информации и отсутствие достоверного знания заставляют применять аналитическую деятельность.

Основная цель данного раздела книги заключается в том, чтобы осмыслить содержание аналитической деятельности, раскрыть её технологические аспекты. Заметим, что термин «аналитические технологии» еще не закрепился в науке. Так, авторы толкового словаря

«Социальные технологии» выделяют среди технологий социологических исследований аналитическое исследование, которое отличается сложностью и глубиной проникновения в сущность исследуемых явлений [137, с. 228], дают характеристику отдельных аналитических технологий, опираясь скорее на логику научного исследования, а не на логику анализа.

Понимание наукой содержания аналитической деятельности идет по нескольким направлениям.

Первое направление составляют методология и логика научных исследований, где аналитическая деятельность обычно отождествляется с логикой научного исследования так такового [74, 185, 186].

Второе направление представляет управленческое консультирование, в котором аналитическая деятельность рассматривается как важнейшее средство подготовки диагноза ситуаций [165].

Третье направление составляют работы по анализу политики [15, 150], где аналитические процедуры выступают средствами получения информации при выработке политики.

Четвертое направление составляют многочисленные исследования по отдельным видам анализа. Наибольший интерес представляют при этом работы по системному, ситуационному и др. видам анализа [113, 143, 146]. Эти виды анализа напоминают спутавшиеся ветки и веточки, идущие от одного аналитического ствола.

Общий недостаток видения наукой аналитической деятельности заключается в отсутствии системности и целостности представления её многообразия. Кроме того, ощущается явный дефицит технологизации, характеристики её методов и процедур.

Другая цель раздела состоит в том, чтобы рассмотреть основные проблемы внедрения аналитических технологий в кейс-метод. В настоящее время методология, методика и техника аналитической деятельности представляется тем сокровищем, которое пока не востребовано и минимально используется в учебном процессе.

За этими целями скрываются сложные проблемы, определяющие перспективы развития поставторитарного общества.

Проблема профессиональных аналитических навыков является государственного значения проблемой, составляющими которой выступают:

1. Переходный характер поставторитарного общества и государства, многообразие вариантов их развития. Дело в том, что эти страны вступили в эпоху демократических реформ лишь в конце XX века, когда человечество накопило уже значительное число моделей демократического развития. Перед поставторитарными странами стоит очень важная задача: как создать эффективную систему социального и государственно-

го устройства, которая могла бы интегрировать собственную сущность, потребности и опыт с достижениями других народов. Главное здесь заключается в том, чтобы выработать правильный и эффективный вариант своего исторического пути, сделать как можно меньше ошибок при историческом позиционировании общества. Без социально-философской, исторической и др. аналитики эта проблема принципиально неразрешима.

2. Потребности политического и административного реформирования. Развитие государственной аналитики, на наш взгляд, нужно рассматривать как надёжный путь достижения государственной зрелости. Оно предполагает четкую специализацию чиновников, наличие соответствующей их профессиональной подготовки, определение содержания и алгоритмов деятельности различного рода информационно-аналитических подразделений.

Например, в концепции административной реформы Украины ставится задача информатизации государственного управления, которая предусматривает построение на единой методологической и программной основе государственной информационно-аналитической «Административной системы Украины» [67, с. 47].

3. Практические потребности государственных служащих и чиновников местного самоуправления, которым по долгу службы приходится заниматься информационно-аналитической деятельностью. Они нуждаются в знании технологий аналитической деятельности, в выработке умений и навыков их применения. Но самое главное в том, что им необходимо хорошо разработанное информационно-методическое обеспечение аналитики, которого они не имеют. Само представление о том, каково должно быть информационно-методическое, техническое и технологическое обеспечение аналитической работы в государственных органах и органах местного самоуправления, очень расплывчато и неконкретно.

Рассмотрим содержание аналитической деятельности. Для того чтобы представить все её многообразие, необходимо применить одну из типичных аналитических процедур и технологий – построить классификацию. Не смотря на то что аналитическая деятельность применялась издавна, её классификация в науке еще не сложилась. Основная причина этого в отсутствии сущностной концепции аналитической деятельности. По нашему мнению, такая классификация может быть сформулирована на принципах многовекторности и системности. При этом в качестве оснований могут выступить тип анализируемого объекта, представляемая наука, используемый ме-

тод, уровень познания и занимаемое в познавательном процессе место. Эта классификация представлена в приведенной ниже таблице 24.

Таблица 24

Основание классификации	Виды аналитической деятельности и их характеристика
По типу объекта анализа	Экономический анализ , ориентирован на исследование экономических явлений, объектов и процессов, в зависимости от величины объектов распадается на макроэкономический и микроэкономический анализ;
	Экологический анализ , осмысливает экологические системы, взаимодействия человека и природы;
	Управленческий анализ , предполагает исследование управленческих систем, особенно процессов принятия решений;
	Социальный анализ , предполагает анализ объектов, явлений и процессов социальной сферы общества;
	Политический анализ , отражает политические явления, институты и процессы (включает в себя собственно политический анализ и анализ политики как объекта);
	Педагогический анализ , направлен на изучение процессов воспитания;
	Ментальный анализ , имеет целью исследование духовных процессов
По типу науки	Философский анализ , осмысление всего сущего с позиций философии;
	Аксиологический анализ , понимание ценности явлений с позиции науки о ценностях;
	Прогностический анализ , ориентирован на использование достижений прогностики, осмысление явлений настоящего с позиции запросов будущего;
	Исторический анализ , изучение явлений прошлого, а также настоящего в аспекте преемственности, с позиций исторической науки;
	Экономический анализ , исследование на инструментальной базе экономических наук;
	Политологический анализ , осмысление политических объектов, институтов, процессов с позиции политологии;
	Социологический анализ , основывается на изучении общества и его подсистем с позиций социологической науки;
	Праксеологический анализ , ориентирован на исследование эффективности и рациональности деятельности с точки зрения праксеологии (программно-целевой, рекомендательный и т.д.);
	Психологический анализ , использует арсенал психологии;
	Культурологический анализ , применяет культурологию;
Этический анализ , основывается на принципах этики;	
Эстетический анализ , изучает явления с позиций эстетики	

Окончание таблицы 24

По типу метода	Системный анализ , эксплуатирует системный подход (структурный, функциональный, структурно-функциональный);
	Логический анализ , основывается на инструменте логики;
	Причинно-следственный анализ , опирается на причинно-следственный подход к явлениям действительности;
	Проблемный анализ , предполагает использование проблемного подхода к реальности;
	Статистический анализ , основывается на принципах и методах статистики (корреляционный, факторный, кластерный, дисперсионный, регрессионный, ковариационный разновидности анализа);
	Программно-целевой анализ , опирается на программно-целевой метод;
	Балансовый анализ , основывается на методе баланса;
По уровню познания	Ситуационный анализ , предполагает осмысление складывающихся ситуаций
	Методологический анализ , предполагает осмысление объектов и процессов с точки зрения принципов, методов, приемов;
	Теоретический анализ , представляет собой анализ с позиций уже имеющейся теории, либо её построения;
По месту в исследовании	Эмпирический, или фактологический анализ , ориентирован на выявление фактов их закономерностей
	Первичный анализ , выступает составной частью исследовательского процесса получения и осмысления результатов;
	Вторичный анализ , представляет собой осмысление результатов проведенных ранее исследований

Следует отметить, что наблюдается пересечение видов анализа, которые выделены по первому и второму основаниям. Так, например, экономический анализ выделяется одновременно по объекту и по науке. Это же касается эстетического, психологического и других видов анализа. Но важно подчеркнуть, что смысл классификации по этим двум основаниям заключается в том, что первое основание заставляет видеть объектный мир анализа, который, несомненно, накладывает существенный отпечаток на аналитическую деятельность, а второе основание, по сути дела, говорит о научном патронате анализа, его развитости в пределах науки.

Подобные пересечения, с одной стороны, доказывают сущностный характер выделенных признаков классификации, а с другой – обнаруживают языковые затруднения в обозначении оттенков, отличающих один вид анализа от другого, сходного с ним по названию.

Реализация аналитической деятельности осуществляется, прежде всего, посредством применения конкретных методов познаватель-

ной деятельности. Каждый из аналитических методов представляет собой совокупность определенных принципов, правил, приемов и алгоритмов аналитической деятельности, сложившихся в некоторую систему в процессе применения людьми. Именно не владение арсеналом этих методов и составляет ныне одну из важнейших проблем подготовки специалистов. Характеристика далеко не полного арсенала этих методов представлена приведенной ниже таблицей.

Таблица 25

Название метода	Характеристика метода
Метод декомпозиции	Расчленение любого сложного явления на простые составляющие. Объектом расчленения могут быть как реальные социальные, так интеллектуальные системы. Для достижения адекватности декомпозиции применяется декомпозиционное моделирование, т.е. воссоздание декомпозированной модели и сравнение новой модели с системой до декомпозиции
Метод сравнения	Предполагает сравнение данной системы, явления, процесса с другими, что позволяет обнаруживать их специфику
Нормативный метод	Обосновывается совокупностью нормативов, которые отражают эффективность системы, а затем реальная система сравнивается с нормативной системой, что позволяет выявить характер отклонения от нормы
Метод агрегирования	Преобразование исходной модели в модель с меньшим числом переменных или ограничений, дающую приближенное по сравнению с исходной моделью описание изучаемого объекта или процесса
Метод аналогий	Предполагает доказательство аналогии между двумя объектами и перенос системы объяснений с одного объекта на другой
Метод исключений	Основывается на постепенном исключении значительной группы составляющих на основании закона исключения третьего: дело обстоит так, как описывается в высказывании, или так, как говорит отрицание, и третьего не дано
Гипотетический метод	Сводится к выдвиганию, обоснованию и доказательству гипотез. Часто метод сводится к «обстреливанию» проблемы как можно большим числом вопросов, на которые должны быть даны ответы
Метод закономерности	Представляет собой поиск устойчивой и неслучайной характеристики или связи явлений
Метод «минимакса»	Это частный случай метода закономерности, предполагающий поиск минимальных или максимальных характеристик
Балансовый метод	Выделение двух сторон чего-либо, которые определяют целое и уравновешивают друг друга
Метод классификаций	Упорядочение объектов по существенным признакам по некоторым классам
Метод ранжирования	Присвоение совокупности объектов некоторых числовых величин на основании интуиции, либо в соответствии со степенью выраженности некоторого признака
Метод проб	Выбор из совокупности некоторых объектов и их испытание
Метод среднего и отклонений от него	Вычисляется некоторая средняя величина, и выявляются отклонения от нее

Окончание таблицы 25

Метод моделирования	Построение модели, которая отражает существенные стороны анализируемого объекта, упрощает его, и замена ею реального объекта анализа
Метод амбивалентности и противоречия	Поиск для объяснения чего-либо амбивалентного ему явления (сытость – голод, большой – маленький и т.п.), поиск противоречий, определяющих суть явления
Метод парадокса	Рассмотрение явления с неожиданных позиций, которые не соответствуют общепринятым представлениям
Метод систематизации	Приведение имеющихся данных в некоторую систему, что позволяет их объяснить с позиций системного подхода
Метод экстраполяции	Распространение выводов, полученных из наблюдения за одной частью явления, на его другую часть
Методы индукции и дедукции	При индукции идет построение умозаключения, в котором из знаний о части предметов класса делается вывод обо всем классе. Дедукция предполагает операцию наоборот, когда из знаний обо всем классе делается вывод об одном предмете класса
Метод идеализации	Мысленная процедура, связанная с представлением чего-либо в качестве идеала и последующим сравнением реального объекта с идеалом
Метод формализации	Исследование объекта путем перевода его качественных характеристик в некоторую знаковую форму
Метод упрощения	Представление объекта в виде некоторой упрощенной модели
Морфологический метод	Вначале выделяются главные характеристики объекта – оси, а затем по каждой из них записывают всевозможные варианты
Метод контрольных вопросов	Предполагает составление списка вопросов, на которые вырабатываются ответы
Метод фокусирования	Направлен на перенесение в фокус внимания отдельных объектов, что позволяет получить их оригинальное видение
Метод «мозгового штурма»	Представляет собой организованную систему высказывания участников о проблеме при запрете критики высказываний коллег
Метод эмпатии	Аналитик входит в образ анализируемого объекта, представляет себя изучаемой «деталью» и осмысливает с её позиции осуществляемые ею действия
Метод синтеза	Осуществление после процедуры аналитического разложения синтеза и проверка эффективности и тождественности объекта самому себе
Методы отбора	Изучение не всей совокупности явлений, а лишь некоторой части, отобранной по определенным правилам
Метод «от противного»	Представляет собой изменение ситуации на диаметрально противоположную и осмысление её

Как видно из таблицы, значительная часть аналитических методов представляют собой творческие аналитические процедуры, которые мобилизуют не только осознаваемое исследователем знание, но и бессознательное, интуитивное, возможности которого значительно превосходят механизмы осознаваемой интеллектуальной де-

тельности [51, 91]. Они неэффективны без латерального [37] и творческого мышления, которое представляет собой прогрессивный процесс генерирования нового [90].

Технологии аналитической деятельности известны еще в глубокой древности. Их основателем нередко считают Сократа, который предложил свой метод рассуждений. Погружение в более древние философские системы позволяет и в них обнаружить попытки алгоритмизации анализа. В течение почти всей истории сфера применения этих технологий была узкой. Они носили сугубо индивидуальный характер и умирали вместе с их творцами. Только в XX веке рост применения аналитической деятельности предопределил быстрый процесс её технологизации. Ныне они отличаются значительным многообразием и неповторимостью, но, вместе с тем, имеют и общие блоки операций. Универсальную технологию анализа можно представить следующим образом (см. Схему 13):

Схема 13.



Начинается аналитическая деятельность с определения объекта, предмета и проблемы, формирование которых характерно для любой исследовательской деятельности, в том числе и аналитической. Последующий шаг направлен на формирование идеальной модели объекта и предмета, что обеспечивает создание нормативной базы для последующей исследовательской деятельности.

После того, как создана эта нормативная база, можно выдвинуть различного рода гипотезы, позволяющие понять проблему. Следующий шаг сводится к определению типа анализа. По сути дела, он

представляет собой обращение к предложенной выше классификации аналитической деятельности. Этот выбор предопределяют в свою очередь выбор конкретных методов аналитической деятельности, т.е. предполагает обращение к соответствующей их классификации. Потом следует применение методов к предмету исследования в аспекте проверки гипотез. Завершается аналитическая деятельность формулировкой аналитических выводов.

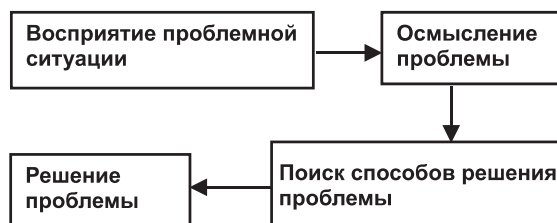
Дать развернутую характеристику всех видов аналитической деятельности не представляется возможным: их насчитывается по всем областям знания и практики несколько сотен. Для этого необходимо специальное исследование, которое позволило бы воссоздать историю развития аналитического мышления. Последнее, несомненно, составляет основное интеллектуальное достижение цивилизации. Остановимся на характеристике тех из них, которые получили наиболее широкое распространение в жизни и оказывают существенное воздействие на развитие аналитических технологий. Они представлены в следующей таблице 26.

Таблица 26.

Виды анализа	Их характеристика
Проблемный анализ	Осуществление проблемного структурирования, предполагающего выделение комплекса проблем ситуации, их типологии, характеристик, последствий, путей разрешения
Системный анализ	Определение характеристик, структуры ситуации, её функций, взаимодействия с окружающей и внутренней средой
Причинно-следственный анализ	Установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и следствий её развертывания
Праксеологический анализ	Диагностика содержания деятельности в ситуации, её моделирование и оптимизация
Аксиологический анализ	Построение системы оценок явлений, деятельности, процессов, ситуаций с позиций той или иной ценностной системы
Ситуационный анализ	Моделирование ситуации, её составляющих, условий, последствий, действующих лиц
Прогностический анализ	Подготовка предсказаний относительно вероятного, потенциального и желательного будущего
Рекомендательный анализ	Выработка рекомендаций относительно поведения действующих лиц ситуации
Программно-целевой анализ	Разработка программ деятельности в данной ситуации

Проблемный анализ основывается на понятии «проблема» (греч. *problema* – преграда, трудность, задача). Под общественной проблемой понимается форма существования и выражения противоречия между назревшей необходимостью определенных общественных действий и недостаточными еще условиями её реализации [82, с. 20]. Специфику проблемного анализа блестяще выразил выдающийся

Схема 14.



русский философ **И.А. Ильин (1882–1954)**: «Для того, чтобы правильно поставить проблему и правильно разрешить её, нужна не только определенность предметного видения; необходимо еще напряженное усилие внимания для того данного состава условий, вне которого падает или снимается самая проблема» [50, с. 36-37]. По сути дела, проблемный анализ предполагает осознание сущности, специфики той или иной проблемы и путей её разрешения. Наукой установлена определенная последовательность этапов продуктивной деятельности человека в условиях проблемной ситуации: (см. Схему 14).

Полный цикл умственных действий от возникновения проблемной ситуации до решения проблемы имеет несколько этапов:

- возникновение проблемной ситуации;
- осознание сущности затруднения и постановка проблемы;
- нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотезы;
- доказательство гипотезы;
- проверка правильности решения проблем.

Технология проблемного анализа предполагает аналитическую работу с классификацией проблем [150] по следующим направлениям:

1. Определение формулировки проблемы, как неудовлетворенной общественной потребности.
2. Пространственно-временная констатация проблемы, которая предполагает определение пространственных и временных границ проблемы.
3. Выяснение типа, характера проблемы, её основных системных характеристик (структуры, функций и т.д.).
4. Выявление закономерностей развития проблемы, её последствий.
5. Диагностика принципиальной разрешимости проблемы.
6. Определение ресурсов, которые необходимы для разрешения проблемы.

7. Выработка организационно-управленческих технологий разрешения проблемы.
8. Разрешение проблемы.

Системный анализ следует отнести к наиболее популярным видам анализа. Он основывается на закономерностях системной целостности объекта, на взаимообусловленности структуры и функции. При этом в зависимости от вектора этого анализа, т.е. от направленности от структуры к функции или наоборот выделяют соответственно два вида системного анализа: дескриптивный и конструктивный. Основная цель дескриптивного анализа направлена на выяснение того, как функционирует система, в которой задана структура. Конструктивный анализ предполагает подбор под заданные цели, функции структуры системы. Оба вида анализа довольно часто дополняют друг друга.

Системный анализ отличается огромным числом конкретных разновидностей, что делает этот вид анализа довольно перспективным.

Причинно-следственный анализ основывается на причинности. Её основными понятиями выступают «причина» и «следствие», которые описывают связь между явлениями.

В процессе взаимодействия двух явлений при наличии определенных условий одно явление (причина) порождает, вызывает к жизни другое явление, событие, процесс (следствие).

Для причинной связи верны несколько утверждений:

1. Ничего не является причиной самого себя.
2. Если одно событие есть причина второго, то второе не является причиной первого.
3. Одно и то же событие не может быть одновременно как причиной наличия какого-то события, так и причиной его отсутствия.
4. Нет причины для наступления противоречивого события.

Причинно-следственные связи характеризуются значительным разнообразием. По признаку природы выделяются материальные и идеальные, информационные и энергетические, физические, химические, биологические, социальные и др. По характеру связей они делятся на динамические и статические. По числу и связности воздействий – на простые, составные, однофакторные, многофакторные, системные, несистемные. Причинно-следственные связи подразделяются также на внешние и внутренние, главные и не-главные, объективные и субъективные, всеобщие, особенные, единичные и т.п.

Технология причинно-следственного анализа включает в себя несколько шагов:

1. Формулировка объекта и предмета исследования.

2. Определение некоторых исходных событий как возможной причины и возможного следствия, объясняющих объект и предмет исследования.
3. Установление наличия причинно-следственной связи, определение причины и следствия.
4. Диагностика типа причинно-следственной связи, установление её характера.
5. Выяснение места данной причинно-следственной связи в структуре причинно-следственной цепи.
6. Объяснение причинностью изучаемых явлений и процессов.

Праксеологический, или прагматический анализ предполагает осмысление того или иного объекта, процесса, явления с точки зрения более эффективного использования в практической жизни. Основными понятиями прагматического анализа выступают «эффективность» – достижение высокого результата минимальными ресурсами, «результативность» – способность достигать поставленной цели; «оценка» – величина, характеризующая то или иное явление с точки зрения эффективности и результативности.

Прагматический анализ осуществляется в несколько этапов:

1. Осмысление объекта или процесса с точки зрения его функций.
2. Определение результативности системы.
3. Выявление тех функций, выполнение которых не удовлетворяет запросы к системе, анализ эффективности функционирования системы.
4. Структурный анализ системы, выявление её структурных проблем, причин неэффективности.
5. Изучение возможностей системы, её потенциала, неиспользованных резервов.
6. Выработка предложений по повышению эффективности системы.

Аксиологический анализ предполагает анализ того или иного объекта, процесса, явления в системе ценностей. Необходимость этого анализа обусловлена тем, что общество характеризуется значительной ценностной дифференциацией. Ценности представителей разных социальных групп различаются между собой. Поэтому довольно часто в демократическом обществе возникает проблема согласования ценностей, ценностного партнерства, без которого невозможно нормальное взаимодействие людей.

Основным понятием аксиологического анализа выступает понятие «ценность», которое в науке понимается весьма неоднозначно. Известны разнообразные подходы к пониманию ценности, спектр которых располагается от натуралистического, прагматического к ним подхода до интуитивистского их видения. Заметим, что методики

аксиологического анализа еще не сложились. Можно предложить следующую его схему:

1. Выявление множества оцениваемых объектов.
2. Определение критериев и системы оценивания.
3. Формирование группы экспертов.
4. Проведение аксиологической экспертизы.
5. Получение системы оценок объектов.
6. Выработка рекомендаций по совершенствованию оцененных объектов.

Ситуационный анализ основывается на совокупности приемов и методов осмысления ситуации, её структуры, определяющих её факторов, тенденций развития и т.п. Ситуационный анализ основывается на термине «ситуация», который является довольно многозначным.

Во-первых, при событийном подходе к ситуации она рассматривается как некоторая совокупность событий, связанных в целостность проблемой. По внешнему виду это может быть некоторая цепь событий или круг событий, узел событий и т.п. Теоретической основой для осмысления этого понимания ситуации выступает теория событий.

Во-вторых, если рассматривать ситуацию с точки зрения условий деятельности, то она представляется их комплексом, определяющим существование проблемы.

В-третьих, с позиций факторного подхода ситуация выступает сложным взаимодействием различного рода факторов, которые либо способствуют разрешению противоречия проблемы, либо препятствуют ему. Теоретическим патроном, курирующим ситуацию, здесь является теория факторов и факторного анализа.

Не смотря на многообразие понимания ситуации, можно выделить то общее, что свойственно различным концептуальным подходам. Прежде всего следует отметить, что ситуация является результатом социальных изменений. Она вытекает из предыдущей ситуации и втекает в последующую ситуацию, т.е. она – процессуальная.

Удачность выбора ситуации определяется степенью её соответствия изучаемому знанию, а также наличием в ней нестандартности, некоторой интриги, что придает ей интерес, побуждает исследовательскую мотивацию. Для выбора целесообразно воспользоваться приведенной в таблице 27 классификацией ситуаций.

Конечно, основные характеристики проблемы оказывают влияние на виды ситуаций. Но вместе с тем можно выделить и некоторые специфические основания выделения видов ситуаций. Немаловажная роль здесь принадлежит степени соответствия реальной жизни. По этому показателю все ситуации делятся на реальные и условные. Реальные ситуации отражают реальные процессы, они являются типическими. Условные ситуации являются искусственными, ис-

Таблица 27

Основание классификации	Разновидности ситуаций
Соответствие реальной жизни	Реальные ситуации; Условные ситуации
Соответствие норме	Нормальные ситуации; Девиантные ситуации; Экстремальные ситуации
Соответствие социальному времени	Прошлые ситуации; Настоящие (актуальные) ситуации; Будущие ситуации
Сложность	Простые ситуации; Сложные ситуации; Сверхсложные ситуации
Характер развития ситуации	Детерминированные ситуации; Вероятностно-стохастические ситуации
Степень новизны	Известные ситуации; Подобные ситуации; Неизвестные ситуации
Возможность контроля	Контролируемые ситуации; Неконтролируемые ситуации
Возможность действия	Благоприятные ситуации; Вынужденные ситуации; Критические ситуации; Безвыходные или безысходные ситуации

ключительно редко встречающимися в действительности. Но они достаточно рельефно обнажают исследуемые явления и отношения.

По второму признаку, выясняющему соответствие ситуации норме, все ситуации можно разделить на нормальные, девиантные и экстремальные. Нормальные ситуации характеризует развитие ситуации в пределах нормы, девиантные ситуации фиксируют различного рода отклонения, экстремальные – отражают те явления и процессы, которые выводят систему на грань жизни, ставят под вопрос её существование в прежнем качестве.

Временной параметр позволяет выделять ситуации прошлые, настоящие и будущие. Прошлые ситуации характеризуются тем, что они уже случались в практической жизни общества. Их выделение служит для изучения прошлого опыта. Настоящие ситуации характерны для настоящей действительности. Будущие ситуации носят предполагаемый прогностический характер.

По параметру сложности ситуации делятся на простые, сложные и сверхсложные. Простые ситуации представляют собой результат взаимодействия нескольких факторов, они являются однозначными. Сложные ситуации отличаются многообразием действующих

факторов, предсказуемостью развития. Сверхсложные ситуации развиваются совершенно непредсказуемо.

По степени новизны делятся на известные, подобные и неизвестные. Такое деление конкретных ситуаций сказывается на их функциях в обучении. Известные ситуации используются для тренинга, подобные – для обучения способности применения знаний при выработке действий в сходных ситуациях, неизвестные ситуации служат для выработки исследовательских качеств, развития творческого подхода к реальности.

По возможности осуществления контроля выделяются контролируемые и неконтролируемые ситуации. Первая группа ситуаций отличается тем, что субъект деятельности обладает полномочиями и ресурсами, необходимыми для контроля ситуации. Именно такое содержание вкладывается во фразу «Ситуация под контролем!», высказывающим её управленцем. Неконтролируемая ситуация может быть и абсолютно неконтролируемой, когда речь идет о космических и планетарных катастрофах. Но чаще всего её неконтролируемость носит относительный характер, т.е. она неконтролируема данным субъектом, но вполне контролируема другим субъектом.

Наиболее важным параметром классификации ситуаций выступает возможность деятельности по выходу из них. Благоприятные ситуации отличаются тем, что они «ласкают и возносят» субъекта независимо от его трудового вклада. Они определяют везение, удачу и т.п. По мнению Тадеуша Пщоловского, вынужденная ситуация возникает, если мы ощущаем какую-либо потребность, когда нам чего-то не хватает, но и также тогда, когда мы предвидим появление определенной потребности. При этом, если человек не будет действовать, то ему станет намного хуже, потребности будут мучительны, что может привести к критической ситуации [122, с. 158]. Она отличается, с одной стороны, принудительностью и возможностью значительных потерь для действующего субъекта, а, с другой стороны, она предполагает решительность целенаправленных и значительных усилий по достижению цели.

Безвыходная или безысходная ситуация является крайне неблагоприятным типом ситуации, когда отсутствуют возможности действия, и субъекту остается уповать только на чудо. Искусство управления и мудрость жизни по отношению к этому последнему виду ситуаций ориентируют на то, что эти ситуации просто нельзя допускать. Бороться с ними нужно на стадии критических ситуаций. Хотя и к ним применяется тот же тезис: «Мудрец не тот, кто выходит из самых сложных ситуаций, а тот, кто не попадает в них».

Теперь можно сформулировать задачи, которые придется решать в процессе реализации кейс-метода:

1. Осуществление проблемного структурирования, предполагающего выделение комплекса проблем ситуации, их типоло-

- гии, характеристик, последствий, путей разрешения (проблемный анализ).
2. Определение характеристик, структуры ситуации, её функций, взаимодействия с окружающей и внутренней средой (системный анализ).
 3. Установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и следствий её развертывания (причинно-следственный анализ).
 4. Диагностика содержания деятельности в ситуации, её моделирование и оптимизация (праксеологический анализ).
 5. Построение системы оценок ситуации, её составляющих, условий, последствий, действующих лиц (аксиологический анализ).
 6. Подготовка предсказаний относительно вероятного, потенциального и желательного будущего (прогностический анализ).
 7. Выработка рекомендаций относительно поведения действующих лиц ситуации (рекомендательный анализ).
 8. Разработка программ деятельности в данной ситуации (программно-целевой анализ).

Прогностический анализ следует отличать от прогностической деятельности, т.е. деятельности по выработке прогнозов. Сущность прогнозов многопланова. Она имеет гносеологический, логический и онтологический аспекты. Каждый из этих аспектов характеризует сущность прогноза в его направленности на определенные методы получения, обработки и анализа. В гносеологическом смысле прогноз представляет собой знания, информацию, сведения о будущем.

С гносеологическим смыслом прогноза тесно связано его логическое понимание, при котором прогноз представляется логически обоснованным высказыванием. В онтологическом смысле прогноз сводится к совокупности фактов будущего в настоящем. В.Я. Матвиенко пишет: «В основе прогнозирования лежат три взаимодополняющих источника информации о будущем:

- Оценка перспектив развития будущего состояния прогнозируемого явления на основе опыта, чаще всего с помощью аналогий с хорошо известными схожими явлениями и процессами;
- Условное продвижение в будущее (экстраполяция) тенденции, закономерности, развития которых в прошлом и настоящем очень хорошо известны;
- Модель состояния в будущем того или иного явления, процесса, построенная соответственно ожидаемых или желаемых изменений ряда условий, перспективы, развития которых достаточно известны» [93, с. 4]

Прогностический анализ предполагает не разработку, а использование моделей будущего и путей его достижения. По сути дела,

этот анализ сводится к прогностической диагностике, выяснению степени соответствия анализируемого явления или процесса будущему. Его назначение состоит в формировании предсказаний относительно будущего развития ситуации. Он включает в себя два вида анализа: *нормативный прогностический анализ*, когда задается будущее состояние системы и определяются способы достижения будущего, и *поисковый прогностический анализ*, при котором посредством построения трендовых моделей определяется ситуация будущего.

Будущее представляет собой одновременно явление бытия и инобытия. Его еще нет. Но оно, с одной стороны, всегда сохраняет преемственность с прошлым, с другой стороны, принципиально отличается от него. Обобщенный прогностический анализ предполагает в связи с этим следующие процедуры:

1. Выявление в прошлом и настоящем прецедентов будущего, его ростков, одни из которых разовьются в основы будущего, а другие неизбежно погибнут. Оценка их перспективности.
2. Определение тех характеристик объекта или процесса, которые оказываются неизменными в социальном времени.
3. Событийный анализ объекта или процесса, предполагающий выяснение массы частоты и темпа осуществления событий.
4. Построение трендовых моделей развития социальных объектов во времени.
5. Построение модели будущего.
6. Проверка и уточнение модели будущего.

Технологии поискового и нормативного прогнозирования в известном смысле противоположны. При нормативном прогнозировании на основании заданной модели будущего определяются пути её достижения, использование возможностей общества. Поисковое же прогнозирование, основываясь на возможностях общества, определяет содержание будущего. Как видим, поисковость и нормативность в прогнозировании предполагают друг друга, обеспечивая своеобразные точки опоры анализа. Поэтому технологию прогностического анализа целесообразно реализовывать циклически, соединяя в единый процесс нормативность и поиск, что позволяет взаимно уточнять будущее и пути его достижения.

При осуществлении прогностического анализа необходимо учитывать разнообразные прогностические эффекты: «эффект Эдипа», суть которого сводится к самореализации прогноза при попытках его недопущения; эффект усиления или ослабления прогноза; эффект самоликвидации прогноза, а также эффект бумеранга, их нейтрализации, прогностической моды и прогностической паники [93, с. 60-63].

Рекомендательный анализ ориентирован на выработку рекомендаций относительно поведения действующих лиц в некоторой ситуации. Рекомендательный анализ играет особую роль в системе взаимодействия исследователя и практика. Он обеспечивает внедрение результатов исследования в жизнь. Основной проблемой этого анализа является проблема взаимопонимания и общности языка исследователя и практика-управленца. Дело в том, что подняться до уровня понимания исследователя практик не может. Поэтому исследователь должен не только разрешить проблему теоретически, но и выработать рекомендации для совершенствования деятельности управленца, изложив их в категориях понятного управленцу языка. От прагматического анализа рекомендательный анализ отличается тем, что предполагает выработку вариантов поведения в некоторой ситуации. В структуре рекомендательного анализа можно выделить следующие операции:

1. Систематизация результатов научного анализа определенной части социальной реальности. Выявление основных тенденций, закономерностей, событий и т.п.
2. Анализ проблем, потребностей и возможностей в деятельности практических работников. Оценка уровня эффективности их деятельности.
3. Определение на основании осмысления результатов анализа социальной реальности необходимых действий по повышению эффективности деятельности практических работников.
4. Коррекция модели действий с точки зрения их реалистичности, соизмерение их с возможностями практических работников.

Программно-целевой анализ представляет собой дальнейшее развитие рекомендательного анализа в аспекте выработки программы достижения определенной цели. Он сосредотачивается на разработке подробной модели достижения будущего. Составными частями этого анализа выступают:

1. Системное описание проблем, свойственных для объекта программирования, их классификация, определение степени важности.
2. Построение модели желаемого будущего данного объекта на основании изучения тенденций развития данного объекта или подобных объектов.
3. Определение путей достижения будущего, необходимых факторов, условий, ресурсов и т.д.
4. Программирование основных мероприятий разрешения проблем и продвижения к будущему, увязывание их с имеющимися ресурсами.

5. Определение направлений институционализации программы, её информационного, финансового, правового, идеологического и организационного обеспечения, а также способов контроля и мониторинга реализации и совершенствования программы.
6. В качестве конкретных результатов этого анализа выступают подготовительные материалы к программе, концептуальное осмысление которых позволяет разработать саму программу.

Рассмотрение различных разновидностей аналитической деятельности показывает их значительное разнообразие. Ситуационный анализ выступает самостоятельным видом аналитической деятельности. Вместе с тем в него могут быть интегрированы другие виды аналитики, что позволяет существенно расширить как исследовательские, так и обучающие возможности кейс-метода.

5.2. Социальные технологии и кейс-метод

Слово «технология» происходит от греческих слов «techne» (искусство, мастерство, умение) и «logos» (понятие, учение). Термин «технология» очень многозначен. Первоначально его наиболее широко употребляли для обозначения науки или совокупностей сведений о различных физико-механических, химических и др. способах обработки сырья, полуфабрикатов, изделий. В последующем понятие получило распространение на другие сферы жизни общества: политику, экономику, социальную сферу. Это предопределило появление в последней четверти XX столетия термина «социальная технология».

Авторы толкового словаря по социальным технологиям учитывают это, пытаясь осмыслить социальную технологию системно. Они рассматриваются её как:

- специально организованная область знания о способах и процедурах оптимизации жизнедеятельности человека в условиях нарастающей взаимозависимости, динамики и обновления общественных процессов;
- способ осуществления деятельности на основе рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбора оптимальных средств, методов их выполнения;
- социальные процессы, обеспечивающие систему их воспроизводства в определенных параметрах качества, свойства, объема, целостности деятельности и т.п.

Исследователи понимают социальную технологию как важнейшую составляющую человеческой культуры, которая возникает эволю-

ционно или создается искусственно. Появление социальных технологий связано с потребностью быстрого и крупномасштабного «тиражирования» новых видов деятельности» [137, с. 185-186]. Эта точка зрения представляется как наиболее синтезирующая основные подходы к социальным технологиям.

Для углубления понимания сущности технологий следует обратиться к осмыслению их признаков и принципов: использование научного знания, операционализация и алгоритмизация, принципы кардинальности и предела, механизация, автоматизация и компьютеризация.

Технологическая деятельность отличается от деятельности как таковой тем, что она носит четко спланированный характер, предполагает разграничение, разделение, расчленение процесса на этапы, фазы, операции, а также координацию и поэтапность действий, направленных на получение прогнозируемого результата. Она основывается на однозначности выполняемых процедур и операций.

Технология – это работа по определенной схеме, воплощение в жизнь модели. Отсюда становится понятным, что наука о технологиях будет рассматривать способы технологизации человеческой деятельности, её алгоритмизацию. Технологическая же деятельность отличается от нетехнологической тем, что последняя носит спонтанный, поисковый характер, тогда как первая (технологическая) всегда предусматривает оптимальную и выверенную схему деятельности.

Технологизация управления социальными процессами предполагает решать следующие задачи:

- Формирование перечня оптимально необходимых операций, обеспечивающих регулирование социального процесса.
- Обеспечение стандартизации процесса управления за счет сокращения числа операций, снижения издержек на подготовку персонала.
- Нахождение оптимальных форм объединения действий заказчиков и исполнителей.
- Сокращение времени на выполнение отдельных задач.
- Четкое определение границ действий каждого исполнителя, использование механизмов стимулирования и ответственности, максимального сокращения числа спонтанных и ошибочных действий.
- Создание постоянных информационных потоков, осуществление их вывода на компьютер.
- По мере освоения первоначально поставленных в технологии задач наращивание сложности и развитие в меру возможностей субъекта управления.
- Изменение и определение алгоритма социальных действий, создающего устойчивость социального процесса.

- Повышение уровня социологической культуры, создание объективных условий вовлечения людей в социальное управление.

Для социальных технологий по сравнению с промышленными технологиями свойственны следующие особенности:

- Они отличаются большей сложностью, представляют собой фрагменты общества со всем их структурным и функциональным многообразием. Это сложные и сверхсложные системы, которые представляют собой совокупность подсистем, объединяют значительное число элементов и связей.
- Для них свойственна меньшая детерминированность и жесткость. Они представляют собой, как правило, адаптивные системы, отличаются гибкостью параметров, способностью приспосабливаться к окружающей среде.
- Выступают как институциональные образования, которые характеризуются реализуемыми функциями, нормами и механизмами.
- Их следует рассматривать как деятельностные системы. Взаимосвязь их с деятельностью людей многообразна. Так, деятельность может определять содержание технологии, а может выступать в качестве механизма её реализации, условия и результата. Деятельность придает динамике технологии, делает её гибким процессом.
- Социальные технологии отличаются вариабельностью, разнообразием. Это обусловлено присутствием в них людей с их индивидуальной неповторимостью. Человек выступает душой и двигательной силой социальных технологий, предопределяет её многообразие.
- Социальные технологии должны быть выражением таких распространенных принципов жизнедеятельности общества, как эффективность и оптимальность, системность, целеполагание, саморазвитие, синергизм и гуманизм.
- Система становится только тогда социальной технологией, когда она определяется как социальный институт. По сути дела, сами институты представляют собой сложившиеся устойчивые технологии реализации некоторых потребностей людей.

Рассмотрим эти принципы подробнее в таблице принципов и характеристик строения социальных технологий (см. табл. 28).

Если попытаться обобщить современный этап развития науки и практики социальных технологий, исходя из того, что технологический подход характеризуется такими параметрами, как тип социального процесса, масштаб технологизации, степень новизны, тип выполняемой функции, то степень жесткости и способность к саморазвитию, можно представить в следующей классификации (см. табл. 29).

Таблица 28

Название принципа	Его характеристика
Принцип эффективности и оптимальности	Технология – это способ повышения эффективности и достижения оптимальности социальной деятельности в соответствии с различными критериями оптимальности
Принцип целеполагания	Предполагает придание четкой целевой направленности деятельности
Принцип системности	Ориентирует на системное, комплексное преобразование, учет всех факторов и последствий деятельности, четкое её структурирование
Принцип синергизма	Ориентирует на получение умноженного результата
Принцип саморазвития	Технология должна быть способной к саморазвитию
Принцип предела и кардинальности	Совершенствование технологии может быть до определенного предела, после которого необходимо её кардинальное обновление
Принцип реализма	Технология должна создаваться на основе реального обеспечения ресурсами, достигать реальные цели
Принцип гуманизма	Подчиненность технологий интересам человека, укреплению его прав и свобод
Принцип устойчивого развития	Обеспечение динамического баланса между потребностями людей и ресурсами их удовлетворения, системная устойчивость технологий
Проблемный принцип	Создание технологий для решения реальных социальных проблем
Принцип надежности	Устойчивость технологий от воздействия разрушающих факторов внутренней и внешней среды
Инновационный принцип	Технологии выступают формой и средством продвижения в жизнь нововведений
Принцип обоснованного использования передового опыта	Постоянное обоснование правомерности и технологическое воплощение передового опыта

К концу XX века возросла роль социальных технологий, расширились их функции. Собственно, под функцией социальной технологии имеется в виду её назначение, изменения, возникающие при её реализации, которые происходят в обществе.

Структурно функции социальных технологий можно представить следующим образом (см. табл. 30).

Рассмотрев эти аспекты социальных технологий, мы можем перейти к их использованию в современном образовании, поскольку предмет исследования данной книги – это образовательные технологии, или технологии обучения, которые представляют собой сложные и открытые системы приемов и методик. Все они объединены приоритетными образовательными целями, концептуально взаимосвязанных между собой задач и содержания, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, где каждая позиция на-

Таблица 29.

Основание классификации	Разновидности социальных технологий и их характеристика.
Тип социального процесса	<p>Экономические технологии, моделирующие хозяйственно-экономическую деятельность.</p> <p>Экологические технологии, ориентированные на моделирование взаимодействия человека с природой.</p> <p>Собственно социальные технологии, регулирующие социальную сферу общества.</p> <p>Политико-управленческие технологии, оперирующие политическими и управленческими процессами.</p> <p>Культурологические технологии, представляющие явления и процессы в сфере культуры.</p> <p>Духовно-идеологические технологии, моделирующие идеологические и духовные процессы.</p> <p>Информационные технологии, отражающие информационные процессы.</p> <p>Комплексные технологии, отражающие явления во всех сферах их проявления</p>
Масштаб технологизации	<p>Глобальные технологии, направленные на регулирование глобальных проблем современной цивилизации.</p> <p>Континентальные технологии, ориентированные на решение проблемы континента.</p> <p>Национальные технологии, решающие проблемы в пределах страны.</p> <p>Технологии обновления общественной системы, ориентированные на изменение социально-экономической системы общества.</p> <p>Технологии трансформации подсистем общества, моделирующие изменение конкретных подсистем общества.</p> <p>Технологии трудовой ассоциации, регулирующие различные аспекты жизнедеятельности трудового коллектива.</p> <p>Технологии человеческого капитала, ориентированные на развитие личности и человеческих ресурсов</p>
Степень новизны	<p>Инновационные (новаторские) технологии, т.е. представляющие собой нововведения.</p> <p>Традиционные технологии, представляющие собой известные апробированные и устоявшиеся формы деятельности.</p> <p>Ретро (рутинные) технологии, т.е. заимствованные из прошлого</p>

кладывает отпечаток на все другие. В итоге это и создает определенную совокупность условий для развития обучаемых.

Технологический подход в образовании сложился к концу XX века. Его становление было связано с расширением сферы технологизации общества с производства на социальные, политические и культурологические процессы. Как считает Е.Н. Пехота, образовательные технологии в своем развитии прошли три этапа:

Окончание таблицы 29

Тип выполняемой функции	<p>Познавательные технологии, представляющие собой некоторые алгоритмы познания.</p> <p>Диагностические технологии, обеспечивающие диагностику социальных проблем.</p> <p>Информационные технологии, ориентированные на получение, передачу, хранение и переработку информации.</p> <p>Обучающие технологии, осуществляющие процесс обучения в аспекте той или иной педагогической доктрины.</p> <p>Игровые технологии, выступающие средством имитации реальной деятельности.</p> <p>Управленческие технологии, осуществляющие процесс управления.</p> <p>Деятельностные технологии, представляющие собой модели тех или иных видов деятельности.</p> <p>Технологии противоборства, обеспечивающие победу в борьбе.</p> <p>Миротворческие технологии, ориентированные на миротворчество</p>
Характер воздействия	<p>Формирующие технологии, направленные на формирование определенных социальных процессов.</p> <p>Стимулирующие технологии, ориентированные на поддержание или развитие социальных процессов.</p> <p>Сдерживающие технологии, или препятствующие, задающие определенные границы социальных процессов.</p> <p>Деструктивные технологии, разрушающие, направленные на подрыв и устранение определенных процессов</p>
Степень жесткости и способность к саморазвитию	<p>Жёсткие, детерминистские технологии, схемы которых представляются однозначными.</p> <p>Адаптивные технологии, т.е. приспособливающие себя к меняющимся условиям.</p> <p>Развивающиеся технологии, т.е. обладающие способностью к саморазвитию, кардинальному обновлению структур и функций</p>
Тип цели	<p>Стратегические технологии, ориентированные на достижение стратегических целей на относительно длительных этапах развития.</p> <p>Тактические технологии, ориентированные на достижение тактических целей в конкретных ситуациях</p>

Таблица 30.

Название функции	Характеристика функции
Функция рационализации и эффективности	Технология представляет собой наиболее рациональную и эффективную форму организации социальной жизни
Нормативная функция	Технология задает систему нормативов в общественной жизни, придает ей устойчивость
Регулятивно-управленческая функция	Технология выступает средством регулирования и управления социальными процессами
Преобразовательная функция	Технология преобразует социальное пространство в интересах людей
Функция стабилизации и развития	Технология представляется средством стабилизации общественной системы, придания ей устойчивости развития
Функция систематизации	Технология может рассматриваться как некоторая деятельностная система

- *первый этап (1920–1960)*, который характеризовался стремлением повысить качество обучения посредством повышения информационного уровня обучения при использовании средств массовой коммуникации;
- *второй этап (1960–1970)*, отличавшийся перенесением акцентов на процесс обучения, использованием концепции программированного обучения с ориентацией на возрастные и индивидуальные качества обучаемых;
- *третий, современный этап* характеризуется расширением сферы педагогических технологий, охватом ею не только подготовки учебного процесса, но и разработкой методов и учебных средств, его осуществлением [107, с. 11-12].

На наш взгляд, третий этап в развитии технологий закончился к 90-м годам, а современный этап характеризуется широким применением интерактивных и компьютерных технологий.

При осмыслении технологий обучения, прежде всего, обратим внимание на те объективные процессы, которые диктуют необходимость кардинального преобразования обучения. Качественно меняются требования к образованному человеку и современному процессу обучения: непрерывность образования, способность ориентироваться в потоке знаний, умение добывать знания, самостоятельность и т.п.

Набирающий силу процесс технологического обогащения образования, использования многообразных технологий обучения, основывающихся на достижениях науки и техники, кардинально меняет образование. Технологизация придает четкость учебному процессу, делает его более организованным, планомерным и управляемым. Технологический подход позволяет существенно повысить эффективность образовательного процесса посредством оптимизации его

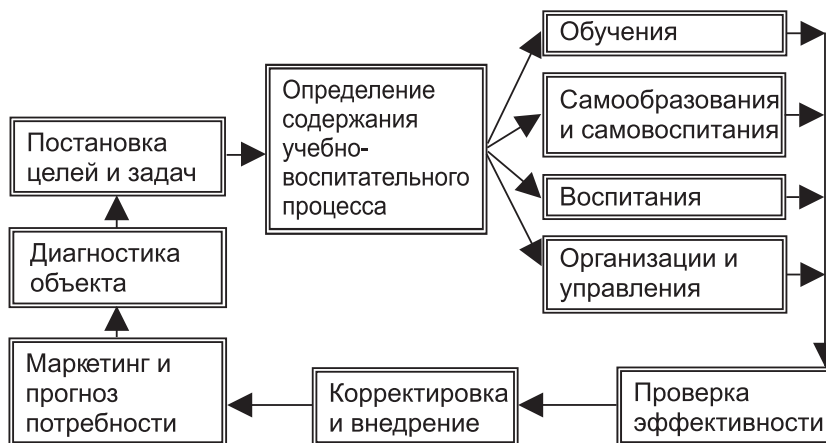
Таблица 31.

Основание классификации	Основные разновидности технологий обучения
Возрастной аспект обучения	Технологии подготовки к школе. Технологии общего образования. Технологии специального и профессионального образования. Технологии высшего образования. Технологии обучения взрослых
Степень активности учащихся	Технологии образования, когда обучаемые выступают объектом образовательных воздействий (технологии обучения). Технологии самообразования, при которых обучаемые выступают активными субъектами самообразования (технологии самообразования)
Развиваемые аспекты личности	Технологии получения знаний. Технологии формирования профессиональных умений и навыков. Технологии формирования мотивов, ценностей и установок (технологии воспитания). Технологии развития внимания, памяти, анализа информации, которые ориентированы на развитие способностей человека. Технологии творчества, направленные на развитие и реализацию творческого потенциала личности
Время обучения	Технологии дискретного образования. Технологии непрерывного образования, при которых образование продолжается в течение всей жизни
Методы технологизации	Технологии экспериментального образования, предусматривающие проверку нововведений в образовательном процессе. Технологии коммуникативного обучения, в основе которых лежат методы обеспечения коммуникации. Технологии ситуационного образования, опирающиеся на кейс-метод. Технологии гибкого моделирования учебного процесса, строящиеся на базисе моделирования обучения в зависимости от условий. Технологии деятельностного обучения, использующие деятельность как средство активизации образования
Тип коммуникации обучающихся и обучаемых	Технологии очного образования, предполагающие прямые и непосредственные контакты. Технологии вечернего и заочного образования, основывающиеся на дискретных контактах. Технологии дистанционного образования, опирающихся на информационно-компьютерное взаимодействие

составляющих, устранения непроизводительных операций, совершенствования функций его участников.

Общая картина современных технологий обучения представлена в таблице 31.

Схема 15



Современные образовательные технологии качественно отличаются от технологий недавнего прошлого. Ныне быстро идет революционное преобразование формировавшихся в течение многих веков классических технологий обучения. Складывается принципиально новый тип постклассических технологий, которые играют уже ныне заметную роль в образовании.

Рассмотрим структуру технологии обучения (см. схему 15).

Как видно на схеме, технология представляет собой циклическую систему постоянного обновления. Ее структура включает в себя несколько блоков операций. Среди них наиболее важными выступают:

- блок маркетинга и прогноза потребности в личности с определенными знаниями, умениями и навыками;
- блок диагностики объекта воспитания;
- блок постановки целей и задач, содержания организации и учебно-воспитательных воздействий;
- блок проверки их эффективности;
- блок корректировки и внедрения.

Начинается технология с прогностической деятельности, определения потребности в уровне, качествах и численности обученных. Потом осуществляется диагностика учащихся. Далее формулируются цели и задачи учебно-воспитательного процесса, определяется и реализуется его содержание по таким направлениям, как обучение, воспитание, самообразование и самовоспитание, организация и управление учебно-воспитательным процессом. После этого проверяется эффективность образования, осуществляется его корректировка и происходит внедрение в широкую образовательную практику.

Таблица 32

Цели деятельности	Процедуры	Основные проблемы технологии обучения
1. Становление, развитие, воспроизводство знаний, умений, навыков, а также потребностей, способностей и интересов личности. 2. Обеспечение самоорганизации личности на достижение целей конкретной педагогической технологии. 3. Реализация управления учебно-воспитательным процессом.	Процедура первая	Кого обучать?
	Процедура вторая	Что формировать, развивать?
	Процедура третья	Как обучать?
	Процедура четвертая	В какой последовательности обучать?
	Процедура пятая	Какими средствами и методами обучать?
	Процедура шестая	Как поддержать динамику процесса обучения?
	Процедура седьмая	Какова эффективность процесса обучения?
	Процедура восьмая	Как управлять обучением?

Процесс реализации технологии обучения можно представить в виде таблицы, на которой цели деятельности декомпозируются в определенные процедуры, направленные на разрешение основных проблем (см. табл. 32).

При этом в качестве основных целей выделяются:

- становление, развитие, воспроизводство знаний, умений, навыков, а также потребностей, способностей и интересов личности;
- обеспечение самоорганизации личности на достижение целей конкретной педагогической технологии;
- реализация управления учебно-воспитательным процессом.

Теперь можно выделить технологические особенности кейс-метода:

1. Метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.
2. Он выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе и подгруппах, взаимный обмен информацией.
3. Кейс-метод в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию. Суть ее заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.
4. Кейс-метод интегрирует в себя технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.

5. Кейс-метод выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идет процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности учащихся, тогда как в кейс-методе идет формирование проблемы и путей её решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий.
6. Кейс-метод концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». В нём предусматривается деятельность по активизации студентов, стимулированию их успеха, подчеркиванию достижений обучаемых. Именно ощущение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивания познавательной активности.
7. Технология кейс-метода представляет собой процесс формирования информационного поля, его активизации, организации информационных коммуникаций, сталкивания позиций, пополнения поля информацией и использования информации, накапливающейся в нём. Интеллектуальное поле, которое складывается из мыслеформ, создаваемых студентами и преподавателем, служит благодатной средой не только обучения, но и воспитания личности. Само нахождение в развитом информационном поле, «проживание» в нем от истоков до разрешения проблемы благотворно для личности, которая «пропитывается» информацией, многообразными чувствами, рельефно ощущает методы и приемы мыслительной деятельности.

5.3. Кейс-метод как средство развития человеческих ресурсов

Значимость того или иного метода обучения определяется тем, насколько он соответствует контексту эпохи, нарастающему влиянию технологий постиндустриального общества. Такой концепцией нарастающего влияния на практику менеджмента является концепция интеллектуального капитала. Эту концепцию обязательно имеет в своем арсенале современный американский или западноевропейский руководитель. Она позволяет по-новому взглянуть на структуру ресурсов компании, а, следовательно, на управление компанией.

Одной из важнейших характеристик постиндустриального общества по сравнению с обществом индустриальным выступает быстрое формирование человеческого капитала, который, по мнению неко-

торых сторонников постиндустриализма, приходит на смену обычному капиталу.

Попытки в денежном эквиваленте оценить качества людей известны издавна. По всей видимости, со времен рабовладения. Но в наше время необходимость оценки интеллектуальных качеств стала особенно важной потому, что эти качества начинают определять уровень развития общества, его достижения и возможности.

По мнению Е.К. Марчука [92], интеллектуальный потенциал является составляющей более широкого понятия «гуманитарный потенциал». Гуманитарный потенциал нации – это явление, качественно отличное от простой суммы человеческих потенциалов каждого человека, гражданина, и определяется уровнем физического и психического здоровья нации, ее социального благополучия, нравственности, духовности, интеллектуального развития, психологического единства, гуманитарной активности (активности в проявлении всех перечисленных выше признаков).

Интеллектуальный потенциал нации имеет несколько составляющих, а именно:

- систему образования, включающую государственные и негосударственные учебные заведения;
- компьютерное обеспечение;
- системы связи, где определяющими являются скорость связи, её надежность, стойкость к препятствиям, защищенность от несанкционированного доступа;
- базы данных на печатных (библиотеки) и электронных носителях;
- систему науки, включающую государственные и негосударственные научные заведения;
- интеллектуальную собственность в виде патентов, лицензий и ноу-хау.

Одним из определяющих приоритетов для успешного развития государства является создание условий и механизмов для эффективного превращения интеллектуального потенциала народа в интеллектуальный капитал. Интеллектуальный капитал – это интеллектуальный потенциал, активно используемый в процессах экономического развития.

Категориальный аппарат, на котором основываются концепции и технологии человеческого капитала, еще не устоялся и довольно разнообразен. Ключевым понятием выступает, прежде всего, понятие «человеческого капитала», под которым обычно понимают некоторую интегральную характеристику, аккумулирующую инвестиции в обучение служащего, его компетентность.

Человеческий капитал представляет собой накопленные вложения в человека, в его профессионально-квалификационную подготовку, воспитание, выработку прогрессивной мотивации, установок, раз-

витие тех или иных качеств. Человеческий капитал одного работника представляет собой стоимость актуальных, необходимых для его деятельности знаний, умений и навыков. Те знания и навыки, которые принципиально не нужны и никогда не потребуются в деятельности фирмы или сообщества, не имеют ценности и не охватываются человеческим капиталом. Например, работник владеет искусством ирокезов, которое никогда не пригодится ему в работе на данной фирме. Как бы дорого не достались ему эти знания, они не оцениваются человеческим капиталом. Хотя вполне может сложиться такая ситуация, когда наш работник переходит в другую фирму, и там его знания приобретают особую актуальность и включаются в оценку человеческого капитала.

Парадокс современного производства и практически любой созидательной деятельности человека заключается в том, что никогда нет гарантии относительно того, что те или иные знания, умения и навыки пригодятся и принесут высокий производственный или социальный результат. Человеческий капитал фирмы, сообщества определяется совокупностью индивидуальных капиталов плюс капитал, вложенный в интеллектуальные, обучающие, коммуникативные, информационные и иные технологии. Если упростить подход к определению капитала фирмы, то надо подсчитать стоимость подготовки работников и затраты на реализацию их интеллектуальных возможностей.

Вспомогательными понятиями теории человеческого капитала выступают такие понятия, как «*интеллектуальный капитал*», «*структурный капитал*», «*организационный капитал*», «*инновационный капитал*», «*процесс-капитал*».

Под **интеллектуальным капиталом** понимается сумма структурного и человеческого капиталов, определяющих возможность постоянно создавать и поставлять дополнительные ценности.

Структурный капитал – ценность, которая остается после ухода служащих (человеческий капитал) домой, – списки потребителей, руководство, торговые марки, организационные структуры и т.п.

Организационный капитал представляет собой систематизированную и консолидированную компетентность плюс системы для повышения инновационных и организационных возможностей компании по созданию ценностей. Он состоит из культурного, инновационного капиталов и процесс-капитала.

Инновационный капитал определяет возможности обновления компании, выраженные в интеллектуальной собственности, включающей защищенные коммерческие права и другие, нечетко определенные активы и ценности, такие, как «ноу-хау» и коммерческие тайны.

Процесс-капитал определяет комбинированное значение процессов, создающих ценности и не создающих таковых.

Система характеристик, которая покрывается капиталом и принадлежит индивиду или фирме и может быть реализована в ценности, называется **потенциалом**. Соответственно первому ряду категорий, идущих в связке с капиталом, можно выделить систему категорий, характеризующих потенциал: *человеческий потенциал, интеллектуальный потенциал, инновационный потенциал, структурный потенциал, процесс-потенциал и т.п.*

Теория человеческого капитала получает довольно широкое распространение на уровне корпораций. В начале 60-х годов прошлого века Э. Флэмхольц предложил концепцию анализа человеческих ресурсов на уровне фирмы. Уже в первых своих работах он принял попытку численного измерения стоимости человеческих ресурсов, выдвинул аргументы по переориентации руководителей на человеческий капитал, использование его в аспекте работы с персоналом, в выработке стратегии и тактики расстановки, использования, удержания, оценки и вознаграждения персонала [174].

Пионером в области технологизации интеллектуального и человеческого капиталов стал Лейф Эдвинссон, бывший директор по интеллектуальному капиталу корпорации Skandia, шведского гиганта в области страховых и финансовых услуг. Он ввел в практику матрицу Skandia Navigator – эффективный инструмент, применяемый для идентификации и развития интеллектуального капитала. Navigator помогает определить как человеческий капитал (в сочетании с потребительским капиталом, внутренними процессами и способностью компании к инновациям), так и создает финансовую стоимость компании. Он дает четкую картину прошлого, настоящего и будущего компании, используется как модель для стратегического планирования.

Несомненной ценностью отличается эта матрица и на индивидуальном уровне, когда она используется для оценки производительности и роста каждого сотрудника. Например, если компания решила, что ей требуется увеличить инвестиции в обучение служащих, Navigator поможет установить, сколько часов обучался конкретный служащий и какова сумма, затраченная на его подготовку. Данный служащий может также получить доступ к специальной программе для того, чтобы узнать, какие курсы ему нужно пройти в ближайшее время. Кроме того, Navigator позволяет получить информацию о продуктивности служащего, о достижениях и перспективах его карьеры.

Эффективность технологий человеческого капитала достаточно убедительна. В 1991 году одно из подразделений Skandia начало использовать Navigator, и его совокупный доход вырос с 300 млн. долл. до 16 млрд. долл. в 1998 году: сработал человеческий капитал. Выделяются три группы технологий человеческого капитала:

1. **Технологии оценки человеческого капитала и человеческих ресурсов**, которые строятся на основе издержек [164,

с. 110-114]. При этом учитываются издержки набора и отбора успешного кандидата, затраты на предоставление работнику места, издержки ориентации и формальной подготовки, различного рода косвенные издержки обучения, издержки замещения и ухода по причине увольнения и т.п. Все остальные технологии строятся на базе технологии оценки человеческого капитала.

2. **Технологии управления человеческим капиталом.** Сюда входят технологии управления человеческими ресурсами: карьеры и кадровой политики и организации работы персонала и т.д..
3. **Технологии формирования человеческого капитала,** которые объединяют многообразные системы обучения и тренинга персонала.

Технологии управления интеллектуальным капиталом базируются на десяти принципах [63, с. 60]:

1. Компании (организации) **не владеют правом собственности на человеческий и потребительский капитал, а являются их совладельцами вместе с сотрудниками (человеческий капитал) или потребителями и поставщиками (потребительский капитал).** Эффективное управление и выгода от этих нематериальных источников возможны только в том случае, если руководство компаний (организаций) признало этот факт равноправного владения. Со служащими или с поставщиками и заказчиками нельзя обращаться, как с конкурентами, иначе сиюминутная выгода в несколько долларов уничтожит источник будущего богатства.

2. Чтобы создать полезный человеческий капитал, руководство компании (организации) должно **поддерживать групповую работу, неформальные практические группы и другие социальные формы обучения.** Именно командная работа позволяет выявить, оформить и капитализировать знания и сотрудника, поскольку в данном случае они становятся общим достоянием и их использование не зависит от прихоти отдельного индивидуума.

3. Оценка человеческого капитала руководством компании (организации) должна быть лишена всякого субъективизма. Необходимо без сантиментов осознать: **не все умные и одаренные работники представляют ценность для компании.** Капитал стоит вкладывать только в тех, чей талант и профессиональное мастерство являются:

- собственными (иначе говоря, никто не сделает их работу лучше);
- стратегическими (именно они создают добавленную стоимость — то, за что покупатели платят деньги).

4. В отличие от человеческого и потребительского капитала, **структурный капитал** является **нематериальным активом**, которым компания владеет непосредственно. Руководству следует помнить, что потребителям до него нет никакого дела. Структурный капитал выполняет две задачи: аккумулирует полезные в работе с потребителем знания и ускоряет движение информации внутри компании.
5. **Не следует хранить «на всякий пожарный случай» весь массив информации и знаний, которыми владеют сотрудники.** То, что действительно необходимо, должно быть под рукой; то, что может понадобиться, должно находиться в наиболее доступном месте.
6. **Знания и информация могут и должны заменять собой дорогостоящие физические и финансовые ресурсы.** Руководство каждой компании должно постоянно проверять свои затраты на основной капитал и задаваться вопросом: нельзя ли заменить их более дешевыми нематериальными источниками?
7. **Интеллектуальная работа требует индивидуального подхода.** Решения в духе массового производства больше не приносят высоких доходов, которые бывают значительными только при эффективном использовании интеллектуального капитала.
8. Полезным бывает **анализ отраслевой ценообразующей цепочки с целью определить самую насыщенную информацию.** Что касается интеллектуальной работы, то она, как правило, находится на потребительском конце цепочки.
9. **Ориентироваться стоит на поток информации, а не на движение материалов.** Если раньше информация обслуживала «реальные дела», то сегодня она сама стала реальным делом.
10. **Человеческий, структурный и потребительский капиталы взаимодействуют друг с другом.** Это взаимодействие может быть как позитивным, так и негативным.

Технологии человеческого капитала представляются ныне наиболее перспективными и эффективными направлениями совершенствования деятельности трудовых ассоциаций. Освоение этих технологий требует значительных интеллектуальных ресурсов управляющих организации. Но затраты на приобретение и использование этих технологий быстро окупаются получаемыми доходами.

Поскольку человеческий капитал обозначает совокупность знаний, практических навыков и творческих способностей работников, то особое значение приобретают методы его специального формирования. Кейс-метод играет исключительно важную роль в процес-

се формирования человеческих ресурсов, формировании человеческого капитала.

Для концептуального объяснения роли обучения в формировании человеческого капитала воспользуемся идеями А.М. Орехова [106, с. 157-163], примененными им к осмыслению интеллектуальной собственности. Он выделяет два процесса, которые характеризуют трансформацию знаний, — это процесс **генерации** знания и процесс его **объективации**.

Объективация знания — это процесс превращения знания, изначально находящегося в голове человека и представляющего собой «субъективную реальность», принадлежащую исключительно субъекту, индивиду, в реальность «объективную», сливающуюся с определенным материальным носителем (звук, бумага и т. п.).

Объективация знания не есть его «овеществление» в смысле превращения в вещество, материю, так как знание по своей природе остается идеальным образованием, а материя — материальным. Но знание за пределами субъекта существует исключительно в вещественной оболочке, никакого существования знания в «чистом виде» за пределами субъекта быть не может. Однако из этого не следует делать вывод, что о знании в таком состоянии нельзя говорить как о мысленно отделенной от материи идеальной сущности. Объективация знания происходила всегда, во все времена. Но только в XX столетии отпечаток знания на некоторых материальных носителях стал гораздо ценнее самого материального носителя.

Японский ученый И. Масуда говорит о четырех основных типах объективации: звуковой, письменной, печатной, электронной. Каждый из этих типов объективации, по его мнению, может быть рассмотрен как «индикатор степени прогресса по отношению к предшествующей структуре информации». «Опредмечиваясь» на некоторых носителях, информация придает этим носителям высокую ценность. Мало того — сам процесс объективации начинает в существенной мере зависеть от интеллектуальных характеристик действующего субъекта. При этом, если в конвейерном производстве индустриальной эпохи отклонение, специфика, да и сами мыслительные способности индивида были излишними, то в современном информационном производстве они имеют особую ценность и именно в индивидуальной неповторимости.

Существует процесс, обратный объективации, который называется «субъективацией».

Субъективация — это переход знания из «свободного» («объективированного»), не связанного с субъектом состояния, в состояние, тесно с ним связанное («субъектное»).

Процесс субъективации — это процесс получения индивидом информации либо путем непосредственного взаимодействия с его

объективным носителем, либо посредством взаимодействия с другим субъектом. Это своего рода присвоение знания, превращение его в некоторую личную форму.

Наиболее сложным и значимым для общества становится процесс **генерации**, под которым понимается процесс эманации, творения знания, появления новооткрытого знания из знания общеизвестного.

Знание в процессе генерации приобретает такие признаки оригинальности и новизны, которые, в конечном счете, и служат критерием, отличающим новооткрытое знание от общеизвестного знания. Лицо, создающее новое и оригинальное знание, можно назвать генератором или творцом. Первое слово выводит нас на распространенное выражение «генератор идей»; второе тесно увязывает проблему «генерации» нового знания с проблемой творчества, исследуемой социальными науками в самых разных аспектах — психологическом, философском, культурологическом и других.

Существует и процесс, обратный процессу генерации. Для обозначения А.М. Орехов [106, с. 159] использует слово «диссеминация».

Диссеминация — это трансформация новооткрытого знания в общеизвестное, старение, («моральное старение») знания и одновременно распространение его до того рубежа, когда им начинают владеть все или владеет какая-либо одна профессиональная группа, при этом не перекрывающая доступ к знанию и другим индивидам. Например, психологией творчества профессионально занимаются психологи, но при желании любой человек может с ней свободно ознакомиться, перечитав соответствующий учебник или монографию, посвященные этому разделу психологической науки. Если генерация ведет нас от общеизвестного знания к новооткрытому, то диссеминация проводит от новооткрытого знания к общеизвестному [см.: там же].

Существует также разделение между «общим» и «специфическим» знанием. **Общее знание** — это то привычное, общеобязательное знание, которое каждый человек получает, воспитываясь в семье и обучаясь в школе. В принципе, его можно считать соотносимым со средним образованием с добавлением огромной массы обыденных, житейских знаний, которые получают дома и на улице. **Специфическое знание** — знание, которое получают в процессе изучения конкретной сферы деятельности и что, как правило, сертифицируется получением определенной «профессии».

«Специфическое знание» также классифицируется по сферам деятельности. Освоение его и образует основу деятельности данного конкретного индивида, вокруг которой возводится практический каркас его поступков. Впрочем, самой глубокой основой здесь все же является общее знание, а уже над ним надстраивается специ-

ческое. Без элементарных умений и навыков — умений считать, читать, писать, разбираться в устройстве окружающего всех нас мира — ни один человек не способен к самому простейшему виду деятельности и ни одна из поставленных им практических целей никогда не будет достигнута.

Теперь можно взглянуть на роль кейс-метода в формировании такой составляющей человеческого капитала, как знания. Этот метод способствует процессам **субъективации и объективации** знаний. Он создает наиболее благоприятные условия для применения общеизвестных знаний посредством переживания процесса их творения. Метод ориентирован не только на специальные знания, но и на инструментальные знания, т.е. на овладение методами и стилем мышления.

Сам кейс, с точки зрения данного подхода, представляет собой некоторый объективированный интеллектуальный продукт с высокой концентрацией учебной информации. Изучение кейса студентами представляет собой процесс присвоения, субъективации ими знания. Особенность этой субъективации заключается в том, что самый рациональный ее путь возможен только при генерации знания. По сути дела, здесь работает очень интересный принцип, который можно сформулировать так: «я возьму знание себе, только отдав знание другим». Другими словами: «отдавая, беру».

Анализ кейса, по сути дела, представляет собой процесс решения значительного числа частных задач, что и предполагает постоянное присутствие в этом процессе генерации идей. Вместе с тем появляющаяся у одного из студентов новая идея, решение начинают осваивать другими студентами. Набирает силу процесс диссеминации, т.е. освоения знания, которое довольно быстро становится общедоступным знанием и устаревают. Далее идет генерация новой, и опять происходит её устаревание. Отсюда становится понятным, что кейс-метод представляет собой тесное взаимодействие процессов генерации и диссеминации знания. Это и обеспечивает развитие и тренировку интеллектов участников.

Рассмотрим воздействие кейс-метода на интеллект. Прежде всего, отметим, что интеллект как интегральное и пока неопределенное понятие характеризуется значительным структурным многообразием. В его структуре выделяются: вербально-лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, внутриличностный, социальный, эмоциональный и другие виды интеллекта [см.: 3].

Вербально-лингвистический интеллект объединяет комплекс языковых способностей человека: умение говорить, спорить, аргументировать свою точку зрения.

Логико-математический интеллект — это способность к логическому мышлению, математическим расчетам, формализации, абстрактному мышлению.

Телесно-двигательный интеллект – это способность эффективно использовать тело, применение «языка тела», физической ловкости и т.д.

Внутриличностный интеллект связан с рефлексией, самосознанием, самоидентификацией и самоконтролем человека.

Эмоциональный интеллект охватывает чувственно-эмоциональное развитие индивида, богатство, культуру чувств и эмоций.

Кейс-метод существенно воздействует на все разновидности интеллекта. Здесь проявляет себя даже телесно-двигательная составляющая во время выступлений и дебатов. Но наиболее значительно метод формирует логическую, вербально-лингвистическую и внутриличностную составляющие.

Важной характеристикой интеллекта выступает *память*. Она состоит из двух компонентов: кратковременной и долговременной памяти. Динамика памяти такова: сначала информация попадает в кратковременное хранилище, а из него – в долговременное. В переносе информации из кратковременной памяти в долговременную особую роль играют процессы управления памятью [13, с. 27].

Обучение с точки зрения этого подхода представляет собой введение информации в кратковременную память, а затем закрепление её в долговременной памяти. Кейс-метод идет дальше. Он не только эффективен с точки зрения интенсификации этого процесса, но и постоянно оживляет долговременную память, заставляет вытаскивать из неё информацию, необходимую для поисков решения кейса. Специфика ввода информации заключается в том, что этот ввод носит личностный характер, является эмоционально и чувственно насыщенным, событийным, подкрепляется инсайтом – переживанием открытия. По сути дела, кейс-метод тренирует динамику памяти, её оперативность, способность к воспроизводству знания.

Достоинства кейс-метода заключаются также в том, что он позволяет формировать **социальный капитал и социальный интеллект**.

Под социальным капиталом понимается структура социальных связей, возможностей, которые используют люди в своих интересах. Социальный или межличностный интеллект выступает частью интеллектуального и социального капиталов, он предусматривает развитость внешней структуры личности, её связей, умений и навыков общения, контактов с другими людьми, способностями к сотрудничеству и т.д. Достоинство кейс-метода заключается в том, что он учит профессиональному общению, умению устанавливать партнерские отношения, работать в команде. В немалой степени он содействует тому, что у студентов формируются лидерские качества, навыки конкуренции, актуализирует этику делового общения.

Таким образом, кейс-метод выступает эффективным инструментом формирования интеллектуального капитала личности, воздействуя на его важнейшие составляющие.

5.4. Мотивационный менеджмент кейс-метода

Мотивация – это процесс стимулирования отдельного исполнителя или группы людей к деятельности, направленный на достижение целей организации, к продуктивному выполнению принятых решений или намеченных работ.

Это определение показывает тесную взаимосвязь управленческого и индивидуально-психологического содержания мотивации, основанного на том обстоятельстве, что управление социальной системой и человеком, в отличие от управления техническими системами, содержит в себе согласование целей объекта и субъекта управления. Результатом его будет трудовое поведение объекта управления и, в конечном итоге, определенный результат трудовой деятельности.

Современные теории мотивации, основанные на результатах психологических исследований, доказывают, что истинные причины, побуждающие человека отдавать работе все силы, чрезвычайно сложны и многообразны. По мнению одних учёных, действие человека определяется его потребностями. Придерживающиеся другой позиции исходят из того, что поведение человека является также и функцией его восприятия и ожиданий.

Трудовая мотивация играет исключительно важную роль в современных трудовых процессах. Дело в том, что в результате научно-технической революции и вступления авангарда современного общества в постиндустриальную цивилизацию, происходит изменение характера и содержания трудовой деятельности. Труд насыщается умственными и творческими операциями, реализация которых зависит от внутреннего мира работника, его интеллектуального и нравственного развития. По отношению к такому труду экономическое принуждение и отчуждение, а также жесткое административно-управленческое регулирование исчерпывают свои возможности по повышению производительности.

Одну и ту же работу человек может выполнить, не просто затрачивая различные усилия, не просто вполсилы, но и путем привлечения большей или меньшей части своего интеллектуального потенциала. При этом происходит процесс мотивации, под которой понимается побуждение себя и других к деятельности. Она рассматривается как совокупность внутренних и внешних сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы и придают ей целенаправленность, ориентированную на достижение определенных целей.

Мотивация оказывает воздействие на характеристики деятельности личности, которая проявляет большие усилия, старание, на-

стойчивость, добросовестность, направленность. Функциональные аспекты мотивации довольно многообразны.

При рассмотрении мотивации следует сосредоточиться на факторах, которые заставляют человека действовать и усиливают его действия. Основные из них: *потребности, интересы, мотивы и стимулы*.

Потребности нельзя непосредственно наблюдать или измерить, о них можно судить лишь по поведению людей. Выделяют первичные и вторичные потребности. Первичные по природе своей являются физиологическими: человек не может обойтись без еды, воды, одежды, жилища, отдыха и т.п. Вторичные вырабатываются в ходе познания и приобретения жизненного опыта, то есть являются психологическими: потребность в привязанности, уважении, успехе.

Потребности можно удовлетворить вознаграждением, дав человеку то, что он считает для себя ценным. Но в понятие «ценность» разные люди вкладывают неодинаковый смысл, а, следовательно, различаются и их оценки вознаграждения. Например, состоятельный человек, возможно, сочтет несколько часов отдыха в кругу семьи более значительными для себя, чем деньги, которые он получит за сверхурочную работу на благо организации. Для работающего в научном учреждении более ценными могут оказаться уважение коллег и интересная работа, а не материальные выгоды, которые он получил бы, выполняя обязанности, скажем, продавца в престижном супермаркете.

«*Внутреннее*» вознаграждение человек получает от работы, ощущая значимость своего труда, испытывая чувство к определенному коллективу, удовлетворение от общения дружеских отношений с коллегами.

«*Внешнее*» вознаграждение – это зарплата, продвижение по службе, символы служебного статуса и престижа.

Мотивационный процесс может быть представлен в виде следующих одна за другой стадий:

- осознание работником своих потребностей как системы предпочтения;
- выбор наилучшего способа получения определенного вида вознаграждения, принятие решения о его реализации;
- осуществление действия;
- получение вознаграждения;
- удовлетворение потребности.

Стержнем управления на основе мотивации будет воздействие определенным образом на интересы участников трудового процесса для достижения наилучших результатов деятельности.

Направленность мотивации указывает на те цели, которые человек стремится достичь, осуществляя определенные действия. Он

может выполнять свою работу потому, что она приносит ему удовлетворение, а может делать ее и потому, что стремится помочь своей организации в достижении ее целей.

Мотивы – это то, что побуждает человека к определенным действиям, вызывает его внутренние и внешние движущие силы. Они определяют деятельность человека, помогают человеку ориентироваться в различных ситуациях (конфликтах, ситуациях выбора, внедрения нововведений, смены места работы). Они мобилизуют его на деятельность или демобилизуют, придают смысл, значимость деятельности для индивида, оправдывают его отклонения от норм, организуют человека к действию, побуждают к творчеству, обладают смыслообразующим проявлением, т.е. придают целенаправленность и смысл деятельности.

Мотивы выполняют комплекс важнейших социальных функций:

- *Ориентирующую*, т.е. направляют поведение работника в ситуации выбора вариантов поведения.
- *Смыслообразующую*, когда мотивация определяет значимость для работника того или иного поведения, его личностный смысл.
- *Опосредующую*, благодаря которой мотивы выступают посредниками между внешней средой и внутренним миром личности.
- *Мобилизующую*, которая мобилизует жизненные силы организма работника, его умения и навыки, интеллектуальный потенциал.
- *Оправдательную*, позволяющую оправдать тот или иной вариант поведения.

Среди мотивов выделяются следующие их разновидности:

1. **Мотив принуждения**, согласно которому работник объясняет свои действия принудительным воздействием общества, ситуации, работодателя и т.п.
2. **Мотив материального вознаграждения**, когда работник ориентируется на заработную плату, получение материальных благ.
3. **Мотив профессионального роста**: обретение профессиональных знаний, умений и навыков.
4. **Карьерный мотив**, согласно которому главный смысл деятельности работника заключается в его служебном продвижении.
5. **Мотив общественного престижа**: получения общественного признания, наград, похвал и т.п.
6. **Коммуникационный мотив**, когда главным для себя работник считает не работу, а общение в трудовом коллективе.
7. **Мотив творческой самореализации**, который позволяет реализовать творческие возможности индивида.

8. **Мотив интересности труда**, при котором работник удовлетворяет свои познавательные интересы, расширяет кругозор и т.п.

Для каждого работника и коллектива свойственна своя структура мотивов, где в той или иной степени присутствуют все виды мотивов. Изучение этой структуры позволяет её оптимизировать, что, в свою очередь, предполагает не только учет, но и развитие мотивации работников.

Формирование мотивов представляется сложным и противоречивым явлением. Это связано с тем, что мотивация является внутренним, скрытым процессом, который протекает внутри личности. Деятельность каждого человека характеризуется не одним каким-то мотивом, а своеобразным мотивационным ансамблем, что требует индивидуального подхода к нему как к неповторимой личности.

На возникновение, становление и развитие этого мотивационного ансамбля оказывают влияние не только целенаправленные воспитательные и управленческие воздействия на человека, но и многообразные факторы его внепроизводственной жизни, окружающей микро- и макросреды.

Мотивационные процессы играют очень важную роль в обучении. Здесь действуют специфические разновидности мотивации, среди которых наиболее важную роль играют **мотивация успеха и мотивация боязни неудачи**.

Мотивация успеха относится к позитивной сфере личности. Успех выступает как достижение, хорошие результаты в учебе, общественное их признание. Успех индивидуален и одновременно зависит от жизненных внешних обстоятельств. Как отмечает В.П. Сладкевич: «Присущая индивиду «жажда успеха» является его психологической характеристикой и включает в себя такие компоненты:

- умение поставить цель и достичь ее собственными силами;
- готовность за каждым решением видеть конкретный результат;
- склонность к умеренному риску при опоре на собственные знания и умения, а не на случай» [135, с. 22].

Личности такого типа обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия – ищут способы преодоления [125, с. 151]. Студенты с развитой мотивацией успеха склонны к переоценке своих неудач в свете достижений, ориентируются на сложные и проблемные задачи, стремятся к улучшению результативности своей деятельности. Мотивация боязни неудачи является негативной. Студенты, «зараженные» такой мотивацией, малоинициативны, избегают сложных заданий, ставят перед собой завышенные цели и плохо оценивают свои возможности.

Профессиональная мотивация в процессах обучения относится к тем видам мотивации, которые характеризуют одновременно

глубинные и внешние структуры личности. Она определяет как жизненные цели, так и повседневную учебную деятельность, когда учащийся постоянно ищет профессиональный эффект от обретаемых знаний. Исследователи отмечают, что профессиональная мотивация может компенсировать недостаток способностей человека [125, с. 154].

Профессиональная ориентация студентов трудно представима без решения в процессе обучения таких проблем, как:

- Формирования удовлетворенности профессией, которая характеризуется не только позитивным к ней отношением, но пониманием негативных аспектов профессии, желанием постигать её.
- Нарастание от предмета к предмету, от курса к курсу динамики удовлетворенности профессией, что предполагает постоянный рост индекса удовлетворенности профессией.
- Превращение этого процесса в управляемый процесс, когда целенаправленно регулируются социально-психологические, педагогические, информационные и иные факторы, влияющие на отношение студента к профессии.
- Развитие деятельностного отношения к профессии, когда мечты о будущей профессиональной деятельности соединяются с каждодневными усилиями по становлению профессионализма.

Ключевую роль среди образовательных мотивов играет **познавательный мотив**, который характеризует возрастающую потребность человека в новом знании, углублении своего понимания предмета. Именно этот мотив играет исключительную роль в превращении обучения в сознательный процесс. На это обращал внимание **А.Н. Леонтьев (1903-1979)**, который в своей работе «Психологические основы сознательного учения» писал: «Главное заключается в том, чем для человека становятся те мысли и знания, которые мы у него воспитываем, те стремления, которые мы у него побуждаем. ...Знания и мысли, которые усвоены мышлением, могут, однако, не стать достоянием самого человека, и тогда они будут мертвы» [84, с.350]. Побужденное стремление к познанию и есть познавательный мотив, который должен носить осознанный характер, а также согласовываться с профессиональной мотивацией.

Проблема мотивационного менеджмента в образовании представляет собой управление мотивацией учащихся, которое предполагает:

- Постоянную мотивационную диагностику учащегося, выявление структуры и типа его мотивации.
- Формирование мотивационного ансамбля личности, который представляет собой специфическое сочетание мотивов и, прежде всего, познавательной и профессиональной мотивации, стремления к успеху.

- Развитие направленности личности к совокупности устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от складывающейся ситуации.
- Формирование факторов образовательной среды и учебно-воспитательных воздействий, которые формируют мотивацию учащегося.
- Создание у личности источников самостоятельной мотивации, овладение ею механизмами мотивационного самоменеджмента.

Теперь обратимся к анализу соотношения кейс-метода и мотивации. Эта проблема может быть декомпозирована на две составляющие. Первая заключается в роли кейс-метода в формировании мотивации учащегося, а вторая – это мотивационный менеджмент в процессе анализа кейса.

Что касается первой составляющей проблемы, то практика образования убедительно подтверждает тезис о том, что применение кейс-метода в обучении особенно по специальным дисциплинам, изучение которых определяет содержание профессиональных знаний, существенно стимулирует профессиональную мотивацию обучаемых, развивает их познавательный интерес. Неумелое применение кейс-метода, превращение его в игру неподготовленных студентов без серьезной их интеллектуальной «загрузки», формирует у них эффект облегченного и формального отношения к обучению. Преподаватель в этом случае совершает педагогическое преступление: он показывает, что обучение его предмету – это легкая и веселая игра, без «потения мозгов». Растет «авторитет» такого преподавателя и одновременно растет нежелание студентов серьезно относиться не только к его предмету, но и к предметам других преподавателей, которые, превращая учебный процесс в решение интеллектуальных задач, создают, по мнению студентов, искусственные препятствия на ровной дороге учёбы.

Наибольший интерес представляет вторая составляющая проблемы – мотивационный менеджмент в процессе использования кейс-метода. Управление мотивацией в этом случае опирается на общие подходы, которые были изложены выше. Вместе с тем в рамках общей схемы наблюдается свое богатое содержание, основные позиции которого таковы:

1. Преподавателю приходится сталкиваться здесь со значительным многообразием структуры и направленности мотивации и индивидуальной неповторимостью мотивации студентов.
2. Велика и многообразна динамика мотивационного развития в группе, обсуждающей кейс. При этом одни студенты отличаются высокой мотивацией, другие – средней, а третьи – существенно отстают от своих коллег. Преподавателю в каждый момент времени нужно решать несколько мотивацион-

ных задач: диагностики, выработки воздействия, поддержания процесса мотивации, формирования способов борьбы с негативной мотивацией и т.п.

3. Значительные усилия преподаватель сосредотачивает на выработке установок студентов. Исследователи выделяют три типа установок деятельности личности: смысловые, целевые и операционные.

Смысловые установки выражают стремление человека придать личностный смысл обсуждению кейса, достижению успеха, признания товарищей, получению необходимых профессиональных умений и навыков и т.п.

Целевые установки порождаются целью. При обсуждении кейса четко присутствуют две подцели, на которые распадается общая цель: получение профессиональных знаний, развитие умений и навыков, а также получение высокой оценки. Задача преподавателя заключается в том, чтобы не допустить деформации целевой установки только на первое или только на второе. Студент должен здесь ставить двуединую задачу, ибо его успех складывается также из двух составляющих: внутренней – успеха в достижении знаний, умений и навыков, и внешней – успеха в признании этого преподавателем, поставившим соответствующую оценку.

Наконец серьезного внимания требуют операционные установки, которые проявляются в ходе анализа кейса, и представляют собой желания найти решение задачи и её конкретных составляющих. Эти установки можно рассматривать как некие элементарные кирпичики, из которых складывается целостное здание мотивации при обсуждении кейса.

4. Динамика кейс-метода в значительной мере зависит от развитости интереса студентов к кейсу. Для запуска двигательных сил интереса нужно при конструировании кейса закладывать в него интересный, драматический, нередко конфликтный сюжет, а в процессе дискуссии постоянно поддерживать интерес, раскрывая привлекательные аспекты сюжета, обращаясь к жизненным примерам, фактам, статистике, научным исследованиям и т.п.
5. Нельзя недооценивать и стимулирование как эффективное средство развития мотивации. Стимулирующую роль играет четкое разъяснение правил анализа кейса и, самое главное, принципов оценивания выступлений и общего вклада в дискуссию. Это важно и для обеспечения справедливости и удовлетворения потребности в ней со стороны студентов. Значительным стимулирующим воздействием обладает включенная в кейс деловая игра.

Преподаватель должен быть особенно внимательным к успехам студентов, подчеркивая достижения и их значимость для общего дела. Важно использовать стремления студентов к самоутверждению. У каждого преподавателя должна быть разработана своя система поощрения и принуждения студентов. Отклонения от установленных правил (норм) требует разработки санкций, которые представляют собой действия, способствующие реализации норм. Санкции представляют собой одобрение и поощрение либо неодобрение и наказание за соблюдение норм или за отклонение от них. К ним относятся некоторые меры по отношению к человеку, запреты и воздействия.

Известны четыре типа санкций: позитивные и негативные, формальные и неформальные. В кейс-методе наблюдаются сочетания этих двух классов санкций, которые можно представить в виде логического квадрата (см. схему 16).

Схема 16

	<i>Позитивные</i>	<i>Негативные</i>
<i>Формальные</i>	Ф+	Ф-
<i>Неформальные</i>	Н+	Н-

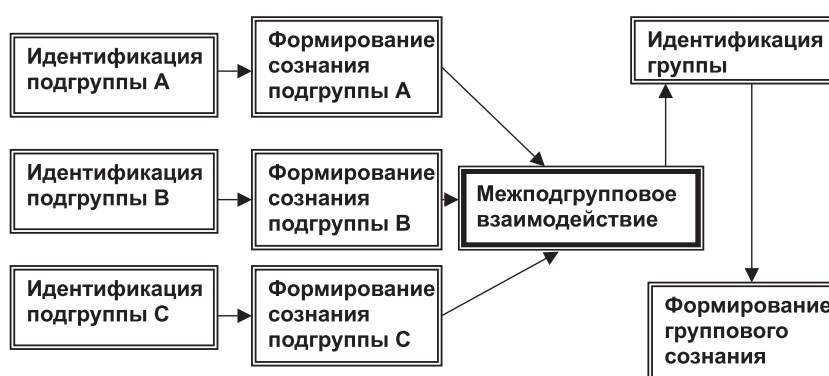
Формальные позитивные санкции (Ф+) – это публичное одобрение со стороны преподавателя (высокая оценка). Неформальные позитивные санкции (Н+) – представляют собой публичное одобрение со стороны общественности (дружеская похвала, комплименты, аплодисменты и т.п.). Формальные негативные санкции (Ф-) – наказания, предусмотренные административными инструкциями (удаление из аудитории) и т.п. Неформальные негативные санкции (Н-) – наказания со стороны общественности (замечания, издевки, отказ дать слово и т.п.). Заметим, что применяемые санкции должны способствовать повышению познавательной активности и не должны нарушать общественную мораль и благоприятную психологическую атмосферу учебного занятия.

6. Успех мотивационного менеджмента при анализе кейса определяется тем, какие концепции мотивации использует преподаватель при выработке действий по отношению к студентам. Здесь принципиально нужен дифференцированный подход к учащимся. Так, к нерадивым студентам лучше всего применять концепцию Фр. Тейлора, согласно которой человек рас-

считается как плохой, недобросовестный и безынициативный работник. Мотивация здесь формируется на основе принуждения. По отношению к успешным студентам более эффективна концепция мотивации в поведенческом менеджменте, которая ориентирована на передовую, творчески активную часть общества. Наконец, в коллективной работе лучше применять теорию коллективистских принципов мотивации, которую разработал У. Оучи и Д. Мак-Грегора, которая описывает поведение людей в группе.

Наконец наиболее сложной задачей мотивационного менеджмента в кейс-методе является коллективная идентификация и формирование группового сознания. По сути дела кейс-метод представляет собой процесс становления этого сознания, которое играет роль своеобразного информационного поля, куда вносят свой вклад все участники учебного процесса. И они же подключаются к нему как пользователи. Поскольку важнейшей особенностью кейс-метода является работа в подгруппах и групповое обсуждение, то процесс формирования группового сознания имеет следующий вид (см. схему 17).

Схема 17



Мотивационный менеджмент заключается здесь в том, чтобы сформировать специфические системы ценностей в группах, придать индивидуальный смысл деятельности в подгруппе каждого студента. Здесь нужно поддерживать ощущение равенства всех внутри, стараясь подчеркивать отличие от тех, кто находится снаружи [151, с.289]. При этом мотивация должна объединять участников подгрупп в соревновательной борьбе групп друг с другом.

Коллективное сознание подгруппы одновременно выступает информационным полем, в котором возникают и осваиваются идеи, и мощным стимулом познавательной деятельности. Групповое обсуждение требует налаживания межгруппового взаимодействия, кото-

рое осуществляется в процессе презентаций и обсуждений решений подгрупп. Преподаватель здесь начинает вновь «создавать» группу из подгрупп и «сшивает» целостное групповое сознание из сознаний подгрупп. Для студентов неожиданно расширяется пространство деятельности. Появляются новые стимулы достижения цели, решения новых задач, достижения успеха, получения признания и т.п. Таким образом, в групповую дискуссию студенты входят «разогретыми», с выработанными установками и мотивами, проверенными ролями, приемами действия.

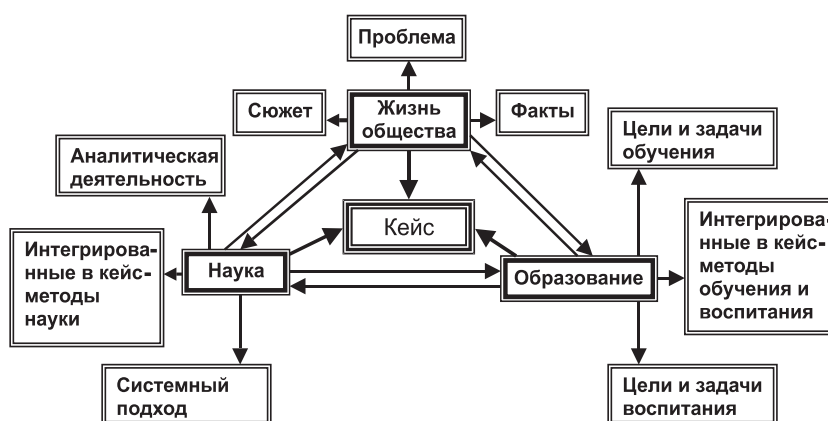
ГЛАВА 6

КОНСТРУИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ: ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ, ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

6.1. Источники кейсов

Кейс представляет собой результат отражательной деятельности преподавателя. Как интеллектуальный продукт он имеет свои источники. Схематически их можно отразить следующим образом (см. схему 18).

Схема 18.



Тезис о том, что жизнь является источником кейсов, вряд ли у кого вызывает сомнение. Заслуживает обсуждения лишь то, в какой степени она предопределяет содержание и форму кейса.

Общественная жизнь во всем своём многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса.

Другим источником выступает образование. Оно определяет цели и задачи обучения и воспитания, интегрированные в кейс-метод другие методы обучения и воспитания.

Наука – это третий источник кейса, как отражательного комплекса. Она задает две ключевые методологии, которые определяются аналитической деятельностью и системным подходом, а также мно-

жество других научных методов, которые интегрированы в кейс и процесс его анализа.

Соотношение основных источников детерминации кейса может быть различным. На приведенной выше схеме это соотношение одинаково. Поэтому система предопределения представлена равнобедренным треугольником. Это идеальный и довольно редкий случай равнозначности всех источников-детерминант. В реальной практике конструирования кейсов это встречается довольно редко. Чаще всего наблюдается доминирование одного из источников, которое при схематическом изображении можно представить величиной угла треугольника. При этом, чем тупее угол, тем больше влияние соответствующего источника. Острые углы соответственно отражают ситуацию минимального влияния источника.

Данный подход может быть положен в основу классификации кейсов по степени воздействия их основных источников. Здесь можно выделить практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение; научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

Основная задача практического кейса заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. По сути дела, этот кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. Главный его смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

Хотя каждый кейс несет обучающую функцию, степень выраженности всех оттенков этой функции в различных кейсах различна. Поэтому кейс с доминированием обучающей функции отражает жизнь не один к одному.

Во-первых, он отражает типичные ситуации, которые наиболее часты в жизни, и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности.

Во-вторых, в обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, практические, а такие, какими они могут быть в жизни. Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой кейс мало дает для понимания конкретного фрагмента общества. Однако он обязательно формирует подход к такому фрагменту. Он

позволяет видеть в ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

Подобное же свойственно и для исследовательского кейса. Его основной смысл заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Такой кейс трудно применять в обучении обычных студентов, изучающих, например, типовой курс менеджмента. Обучающая функция его сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится этот кейс по принципам создания исследовательской модели. Поэтому применять его лучше всего не как метод общеобразовательного обучения, а как метод повышения квалификации, т.е. как метод переподготовки профессионалов. Доминирование исследовательской функции в нём позволяет довольно эффективно использовать его в научно-исследовательской деятельности.

Выделенные выше источники кейса следует называть базовыми, или первичными, поскольку они определяют наиболее значимые факторы воздействия на кейсы. Вместе с тем можно выделить и вторичные источники формирования кейсов, которые носят производный характер от базовых источников. Среди них выделяются:

1. **Художественная и публицистическая литература**, которая может подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную канву кейса. Великолепные кейсы можно создать на базе известных произведений классической художественной литературы. Например, на основе романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», который, в зависимости от подхода к нему, может быть эффективным средством изучения либо дисциплин криминалистического цикла, либо истории, либо психологии. Эффективно использование фрагментов из художественной литературы и публицистики, которые благодаря таланту их авторов могут не только украсить кейс, но и сделать его интересным, динамичным, хорошо усваиваемым. Фрагменты из публицистики, включение в кейс оперативной информации из СМИ значительно актуализирует кейс, повышает к нему интерес со стороны студентов. Применение художественной литературы и публицистики навязывает кейсу культурологическую функцию, стимулирует нравственное развитие личности.

2. **Нельзя недооценивать и значение местного материала.** Как отмечают П. Шеремета и Г. Канищенко: «Исходя из нашего опыта, наиболее насыщенное и интересное обсуждение кейсов о деятельности разных компаний происходит тогда, когда компания и ее продукция имеют определенное личное значение для студентов. Кейсы о компаниях «Филипс» и «Мацусита», «Кодак», «Саатчи» и

много других обсуждаются с большим интересом, если среди студентов есть представители этих компаний. Кейс о компании «Самсунг» идет лучше всего тогда, если в группе есть люди, которые дома имеют товары, выработанные этой фирмой. Кейс о развитии лыжного туризма в Карпатах с наибольшим интересом дискутируется фанатами горных лыж. Если таких людей в группе нет, то кейсы воспринимаются как что-то далекое, непонятное, отстраненное от студентов.

Вывод здесь очевиден: критическая масса кейсов, которые используются в программах и курсах, может базироваться на местном материале. И в данном случае речь идет не о том, что кейсы должны освещать только опыт национальных предприятий. Имеются в виду те компании и те товары или услуги, которые присутствуют на национальном рынке в том или ином виде.

Отечественные студенты чувствуют себя увереннее, если они хорошо знают среду и контекст, в котором происходят события, описанные в кейсах, им значительно тяжелее обсуждать американскую среду, поведение и мотивы американских или других иностранных потребителей. Преподаватель тоже чувствует себя увереннее, дирижуя обсуждением кейса, который базируется на местном материале, поскольку он лучше знает и область, и самое предприятие. В конце концов, при обсуждении таких кейсов существует уникальная возможность пригласить руководителя предприятия.

3. **Научность и строгость кейсу придают статистические материалы**, сведения о состоянии рынка, социально-экономические характеристики предприятия и т.п. При этом данные материалы могут играть роль непосредственного инструмента для диагностики ситуации, а могут выступать в качестве материала для расчета показателей, которые наиболее существенны для понимания ситуации. При использовании статистических материалов студенту необходимо осмыслить эти материалы, ответив на несколько вопросов: «Какую роль играют эти материалы в характеристике ситуации?», «Что в самих материалах непосредственно характеризует ситуацию?», «Как рассчитываются или выделяются эти характеристики?» и т.д. Статистические материалы размещают либо в самом тексте кейса, либо в приложении.

4. Добротные материалы к кейсу можно получить **посредством анализа научных статей, монографий и научных отчетов**, посвященных той или иной проблеме. Если произведения публицистики и художественной литературы придают эмоциональную насыщенность и предметную осязаемость кейсу, то произведения науки придают ему большую строгость и корректность. Хорошая научная статья обычно характеризуется углубленным пониманием ка-

кого-либо вопроса, а научная монография дает системную, всестороннюю характеристику предмета исследования. Что касается научного отчета, то его особенностью является актуальность и новизна материала. Эти продукты науки далеко не всегда описывают и объясняют ситуацию. Поэтому они нуждаются в специальном осмыслении в аспекте ситуации. Наиболее интересные научные публикации могут выполнять в кейс-методе две функции: первая заключается в том, что научные публикации и их фрагменты могут выступить составляющими кейсов посредством включения в их ткань, а вторая – в том, что они могут быть включены в список литературы, необходимой для понимания кейса.

5. Неисчерпаемым кладом материала для кейсов является **Интернет с его ресурсами**. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью. Проблемы использования его ресурсов рассмотрены в специальном параграфе данной книги.

Все источники информации для кейсов представляют собой продукты человеческой деятельности. В них **проявляются интересы людей, их субъективизм, а порой ложь и заблуждения**. Под заблуждением обычно понимается ложь, которая ошибочно принимается за истину. Возникает вопрос о том, можно ли использовать ложь и заблуждения при построении кейсов? Ответить однозначно на этот вопрос нельзя по многим причинам. С гносеологической точки зрения относительности знания каждый предыдущий этап в познании действительности содержит в себе заблуждения. С практической точки зрения ложь предопределяет неоптимальность деятельности, с педагогической точки зрения ложь должна быть исключена из преподаваемого знания. По-нашему мнению, в кейсе можно в ряде случаев использовать и ложные представления и заблуждения, которые создают препятствия при продвижении студентов к истине. Однако **ложь недопустима в базовом знании кейса**. И самое главное в том, что ложные представления и заблуждения обязательно должны быть разоблачены в процессе анализа кейса.

Такой подход требует проверки на истинность всех материалов и источников кейса. Вот почему кейсологи тщательно проверяют и перепроверяют информационную базу кейса, стараются добиваться максимального соответствия ситуации кейса ситуации реальной жизни. Это позволяет с большой уверенностью добиться достоверности кейса.

6.2. Принципы построения и архитектура кейсов

Массовое применение кейсов в преподавании современных учебных дисциплин выдвигает на первый план проблему их конструирования в соответствии не с интуитивными подходами, а принципами науки.

Заметим, что в науке выделяются два термина «проектирование» и «конструирование». Под проектированием понимается процесс создания модели, проекта той или иной системы. Под конструированием понимается обычно создание действующей конструкции этой модели, как считают инженеры-конструкторы, воплощение её в «металл».

По отношению к построению кейсов как специфических интеллектуальных продуктов, представляющих собой печатные тексты различного объема, эти термины различаются лишь тем, что проектирование предполагает процедуры обдумывания проекта кейса, а конструирование – это само написание кейса, т.е. воплощение проекта в текст, к которому предъявляются определенные требования.

Проектирование и конструирование кейсов представляет собой довольно сложный процесс. Для того чтобы создать хороший и успешный кейс, необходимо, прежде всего, сформулировать требования к нему.

П. Шеремета и Г. Канищенко выделяют несколько качеств, которым должен соответствовать хороший кейс. Он должен:

- быть умело рассказанной реальной историей,
- отражать реальную управленческую проблему,
- описывать драматическую ситуацию,
- содержать контрастные сравнения,
- рассказывать о конкретных менеджерах конкретных компаний, касаться недавних событий,
- позволять оценить принятые управленческие решения,
- быть коротким (оптимальный объем текста не должен превышать 8–12 страниц плюс 5–10 страниц таблиц и графиков, а мини-кейсы могут размещаться на 1–2 страницах текста),
- содержать необходимую статистическую информацию [179, с. 36-38].

Вопрос о качествах успешного кейса остро дискутировался во время Летней школы по ситуационной методике обучения, проводившейся Центром инноваций и развития в г. Одессе в 1998 году. На основании изучения мнения её участников можно представить следующий список требований к успешному кейсу (см. табл. 33).

Таблица 33

Требование к хорошему кейсу	Его развернутая характеристика
Фабула, история, ситуация	Реальная, интересная, жизненная
Конфликт	Напряженность, психологичность, неоднозначность, профессиональность
Проблема	Сложность и скрытый характер проблемы
Концепция	Требуется применение концепции
Действия	Многовариантность, реальность, напряженность
Персонажи	Привлекательны, обладают выраженными личностными качествами
Концепция	Должна быть основой кейса
Решения	Возможность принятия решений, их многовариантность, неоднозначность, наличие риска
Опыт	Концентрируется в содержании
Информация	Информативность и многоплановость
Объем	Краткость

Если попытаться опросить по этой таблице студентов и преподавателей, то, по нашим наблюдениям, может обнаружиться интересная закономерность: студенты отдают предпочтение интересности, многоплановости кейса, напряженности его фабулы, а преподаватели ориентируются на его информативность, концепцию, богатство опыта.

По отношению к конструированию кейсов в мировой практике сложились два подхода: **творческий** и **технологический**

Согласно творческому подходу создание кейса представляет собой творческий процесс, который **не поддается полной алгоритмизации**. Для создания кейса нужно понимать, что такое кейс, собрать для него необходимую информацию с помощью вполне алгоритмизированных методов, а потом включить творческую рефлекссию и написать кейс.

Вторая позиция оказывается более жесткой. Она предполагает разработку некоторой **технологической схемы**, своеобразного технологического процесса, реализация которого и обеспечивает создание кейса.

Каждый из этих подходов имеет достоинства и недостатки. Творческий подход заставляет рассматривать создание кейсов как творческий процесс построения уникальных произведений методической аналитики, которые могут играть долговременные роли в обучении. Технологический подход предполагает создание кейсов-однодневок, без которых трудно представить себе реальный учебный процесс. Таким образом, тот и другой подходы имеют право на жизнь.

Таблица 34

Вкрапленная форма	Характеристика её творческого потенциала
Монолог	Способ выражения своего понимания ситуации, который позволяет закрепится на некоторой статусной позиции, что заставляет выдвигать оригинальные идеи
Диалог	Взаимодействие соперничающих точек зрения приводит к поступательному развитию понимания ситуации, происходит взаимодействие между участниками по принципу «давать-брать», обмен мыслями и взаимообогащение, что усиливает разносторонность и многообразие
Дискуссия	Обмен мнениями между партнерами о ситуации, которая обладает большими потенциальными возможностями по сравнению с диалогом. Она представляет собой динамическую систему развития познавательного процесса. Дискуссия обеспечивает поиск, селекцию, верификацию и институционализацию знания
Проблема	Представляется как форма существования и выражения в кейсе необходимости осуществить определенную деятельность. Она стимулирует познание, направляет творческий поиск, поскольку содержит в себе элементы высокой активности необходимость – потребность – интерес. По сути дела, проблема формирует побудительные силы и мотивацию участников познавательного процесса

Творческие аспекты кейс-метода довольно многообразны. Они пронизывают как кейс, так и процесс его обсуждения. Под творчеством мы понимаем нетрадиционное, новаторское решение задачи. Среди важнейших черт творчества выделяются:

Во-первых, принципиальная новизна, оригинальность решения задачи. Творческое решение всегда удивляет своим отклонением от традиции.

Во-вторых, плюралистический характер познавательного процесса, поскольку происходит построение нескольких поисковых полей, количественное и качественное богатство и сложность исследуемых явлений, а также методологический плюрализм, при котором результаты достигаются разными методами [90, с. 6–12].

В-третьих, соединение в творческом процессе генерирования и кумуляции, элиминации и неогенеза [90, с. 20–28].

В-четвертых, доминирование в познавательном процессе латерального мышления [37, с. 10–15], которое отличается от вертикального мышления и основывается на интуиции, образе, ассоциации, чувстве и т. д.

Кейс-метод в творческом аспекте представляет собой сложные и многоплановые процессы генерирования знания. От научного творчества творческие процессы кейс-метода отличаются тем, что знание здесь не является принципиально новым, хотя сама многоплановость ситуации не исключает того, что студентом может быть предложено оригинальное решение проблемы. Творчество складывается из множества открытий «местного значения» для отдельных

студентов, открытий преподавателя относительно понимания им студентов, открытия «большого» для всех студентов, когда завершается анализ кейса и становится понятным его проблема и пути её решения.

Творческое содержание кейса определяется также творческим содержанием интегрированных в него методов аналитической деятельности и методов и форм обучения. Методы аналитической деятельности выступают инструментами открытий, а методы и формы обучения способами организации творческой деятельности.

На приведенной ниже таблице представлены основные формы творчества, вкрапленные в формы обучения, интегрированные в кейс-метод (см. табл. 34).

Немаловажно и то, что метод анализа ситуаций позволяет использовать **интеллектуальные технологии**, которые получают особенно интенсивное развитие в последние годы. Возникновение интеллектуальных технологий представляет собой прямое следствие современной фазы образовательной революции.

Массовое распространение напряженной интеллектуальной деятельности неизбежно предопределило необходимость её совершенствования и оптимизации, что и составляет основное содержание интеллектуальной технологизации. В постиндустриальном обществе совершенно недостаточно быть умным человеком. Это общество требует ума высокой эффективности, способного к развитию, усваивающего передовые познавательные парадигмы и системы знания. Поэтому, с точки зрения развития, интеллектуальные технологии не являются законченными системами. Они не сводятся к схемам оптимальной мыслительной деятельности, а представляются развивающимися алгоритмами активного интеллекта.

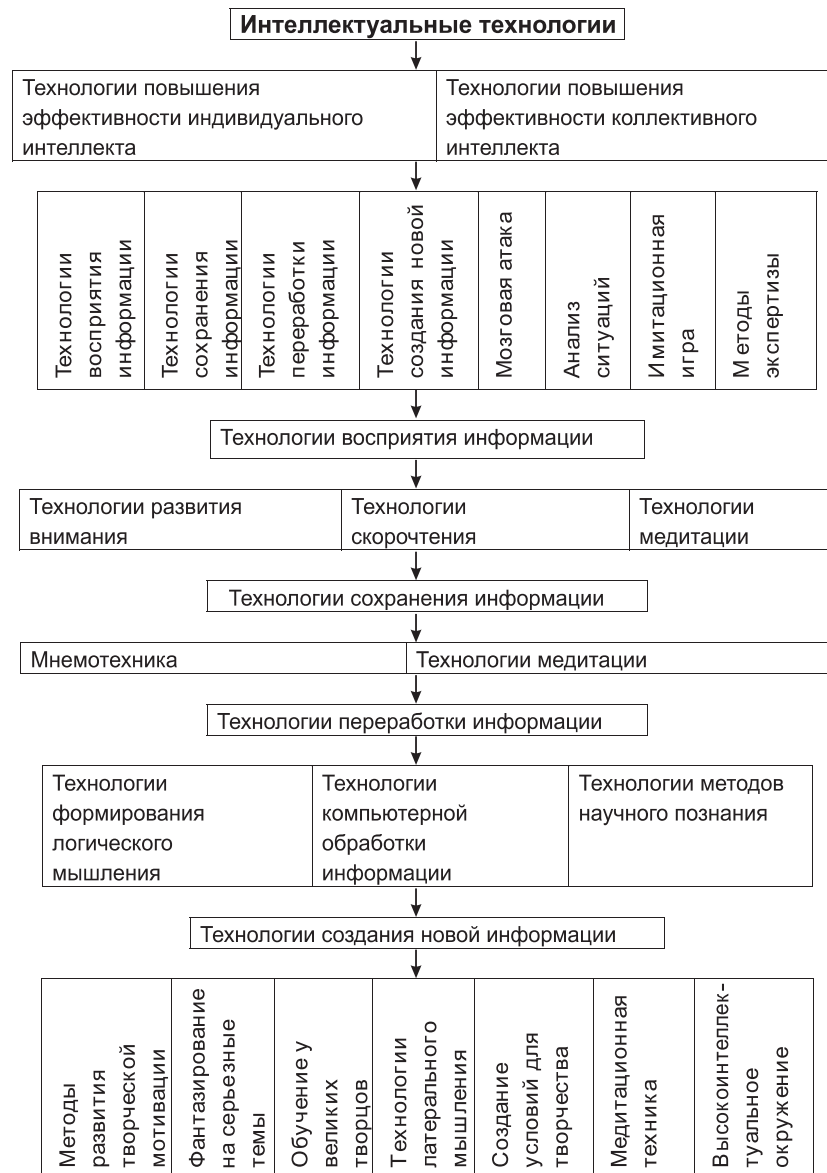
В настоящее время интеллектуальные технологии будущей образовательной системы только начинают складываться. Они еще далеки до завершения. По всей видимости, в конце XX столетия общество только начало вступать в эпоху сознательного построения и использования интеллектуальных технологий. Но уже сейчас можно говорить о целом мире этих технологий (см. схему 19).

Хотя создание кейса представляет собой творческий, а поэтому не полностью алгоритмизированный, процесс, его все-таки можно представить в виде некоторой технологической схемы (см. схему 20).

Как видно из схемы, основными этапами технологического процесса выступают:

1. Определение того раздела курса, которому посвящена ситуация.
2. Формулирование целей и задач.
3. Определение проблемной ситуации.

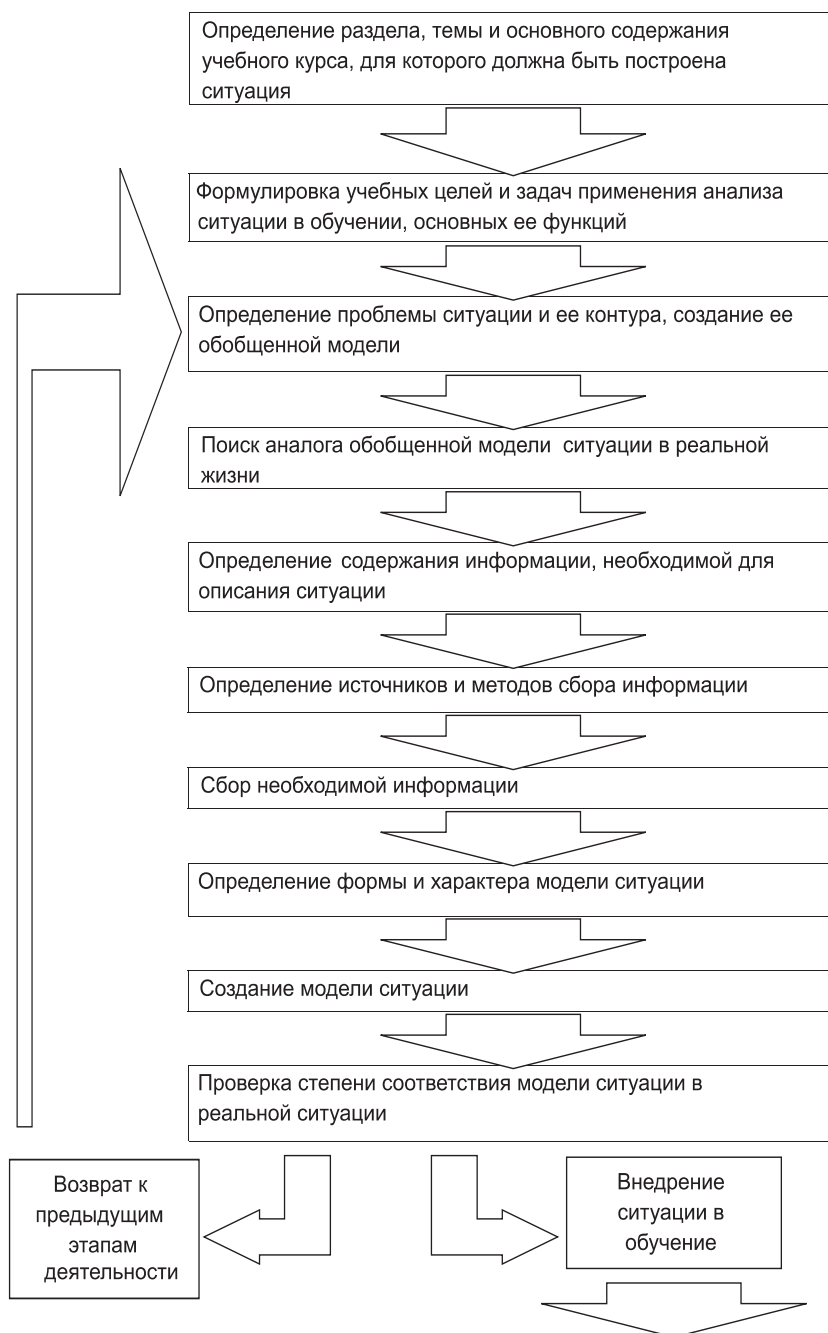
Схема 19



4. Построение модели ситуации; проверка её соответствия реальности.

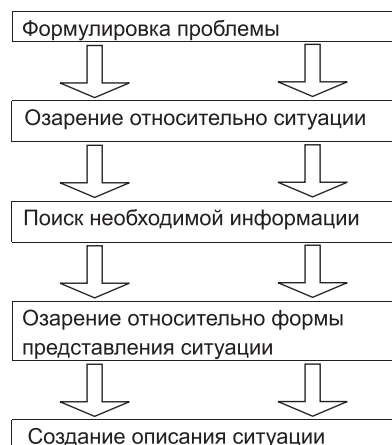
Исключительно важное место в процессе конструирования модели ситуации занимает определение и квалификация проблемы. При этом конструктору кейса необходимо не только сформулировать

Схема 20.



ситуационный анализ
анатомия кейс-метода

Схема 21.



проблему, но и получить её описание в соответствии с некоторыми существенными параметрами.

Если создание кейса рассматривать как творческий процесс, то в нем можно выделить несколько этапов (см. схему 21).

Проблема занимает исключительно важное место в кейс-методе. Довольно часто его проблемность выступает основанием для критики этого метода обучения на том основании, что он-де не отличается ничем от проблемного обучения. На самом деле это далеко не так. В проблемном методе обучения вся его «проблемность» нередко ограничивалась только формулировкой проблемы и декомпозицией её на составляющие. Кейс-метод предполагает не только формулировку проблемы, но и её решение.

Поскольку проблема представляет собой форму существования и выражения противоречия между уже назревшей необходимостью в каких-то действиях и недостаточными условиями ее реализации, то формулировка проблемы предполагает определение этого противоречия. При этом в самом кейсе эта проблема довольно часто присутствует в неявном, замаскированном виде, спрятанном в многоплановости сюжета. Нередко она бывает прикрыта другой, менее значимой проблемой, рассмотрение которой уводит дискуссию в сторону.

Следует подчеркнуть, что определение противоречия еще не определяет проблему полностью. Для этого необходимо выделить её основные составляющие. По мнению В.И. Куценко [82, с. 21], главными связями структуры проблемы выступают:

- 1) Внутренние основы, в качестве которых выступают необходимость, потребность, интересы и неизбежность.
- 2) Требования как совокупность форм выражения общественной необходимости, норм, принципов, обязанностей, разреше-

Таблица 35

Основание классификации	Основные разновидности проблем
1. Сфера положения проблемы	<p>1. Экономические проблемы, т.е. проблемы, концентрированные в экономике.</p> <p>2. Экологические проблемы, т.е. проблемы, определяющие состояние природной среды и взаимодействия с ней человека.</p> <p>3. Социальные проблемы, т.е. определяющие развитие социальной сферы.</p> <p>4. Политические проблемы, т.е. сосредоточенные в политической жизни общества.</p> <p>5. Правовые проблемы, т.е. касающиеся проблем права и законности.</p> <p>6. Культурологические проблемы, т.е. имеющие культурологическую природу.</p> <p>7. Духовные проблемы, т.е. отражающие общественное сознание, духовность в её различных формах</p>
2. Тип объекта проблемы	<p>1. Целевые проблемы, связанные с трудностями определения цели.</p> <p>2. Деятельностные проблемы, выражающиеся в трудностях структурирования, планирования и осуществления деятельности.</p> <p>3. Институциональные проблемы, выражающие трудности становления, функционирования и развития институтов.</p> <p>4. Организационные проблемы, определяющие содержание, развитие и функционирование организации.</p> <p>5. Ресурсные проблемы, обусловленные недостаточностью или избытком ресурсов.</p> <p>6. Кадровые проблемы, связанные с наличием, подготовкой и карьерным продвижением персонала.</p> <p>7. Конфликтогенные проблемы, содержащие в себе противоречие, доведенное до конфликта.</p> <p>8. Информационные проблемы, обусловленные дефицитом или избытком информации, неэффективностью её переработки и использования.</p> <p>9. Ментальные проблемы, содержащие в своей основе ментальность тех или иных социальных общностей</p>
3. Острота проблемы	<p>1. Латентные проблемы, имеющие скрытый характер</p> <p>2. Актуальные проблемы, представляющиеся как явные, которые необходимо разрешить, но пока угрозы для деятельности не несут.</p> <p>3. Обостренные проблемы, которые содержат в себе угрозу потерь</p>
4. Масштаб проблемы	<p>1. Локальные проблемы, охватывают небольшие социальные пространства.</p> <p>2. Региональные проблемы, охватывают регионы.</p> <p>3. Национальные проблемы, разворачиваются в масштабах государства.</p> <p>4. Глобальные проблемы, охватывают всю современную цивилизацию</p>

Продолжение таблицы 35

5. Роль в общественной жизни	1. Основные проблемы , определяющие основное содержание явления.
	2. Производные проблемы , выступают как формы проявления основных проблем.
6. Характер воздействия на общество	3. Дополнительные проблемы , которые привносятся в проблемный комплекс внешними силами.
	1. Главные, решающие проблемы , которые определяют сущность явления или процесса, его природу.
7. Степень новизны	2. Неглавные, второстепенные проблемы , которые определяют второстепенные, не основные стороны явления или процесса
	1. Конструктивные проблемы , которые содержат в себе необходимость и пути решения некоторой задачи.
8. Степень устойчивости	2. Деструктивные проблемы , которые предполагают разрушение явлений и объектов.
	1. Старые проблемы , имеющие длительную историю.
9. Положение источника формирования	2. Традиционные проблемы , т.е. такие проблемы, к которым люди привыкли, «сжились» с ними.
	3. Новые проблемы , т.е. такие, каких не было ранее
8. Степень устойчивости	1. Стабильные проблемы , т.е. проблемы, которые не меняют свое содержание, являются теми же на разных интервалах времени.
	2. Переменные проблемы , т.е. такие проблемы, которые изменяют свое содержание в зависимости от различных факторов.
9. Положение источника формирования	3. Проблемы с отдельными переменными характеристиками
	1. Внутренние проблемы , которые содержатся в самом объекте или процессе.
	2. Внешние проблемы , воздействуют на объект или процесс извне

ний и запретов деятельности, которые регулятивно воздействуют на проблему и способы её разрешения.

- 3) Условия возникновения и решения проблемы, под которыми понимаются явления, воздействующие на её возникновение, существование, развитие и решение. Особую роль играют средства, реальные предпосылки, обстоятельства, ситуации и т.д.
- 4) Деятельность людей по решению проблемы, включающая в себя совокупность познавательных и практических действий, методов и способов, которые направлены на решение проблемы.

Социальные проблемы можем классифицировать следующим образом: (см. табл. 35).

Первое основание классификации не вызывает особых затруднений в понимании. По сфере положения все проблемы делятся на:

Окончание таблицы 35

10. Способы решения	<p>1. Стихийные проблемы, являются результатом действия множества сил и разрешаются сами по себе.</p> <p>2. Сознательные проблемы, которые требуют для своего разрешения интеллектуальных специальных и практических усилий.</p> <p>3. Планомерные проблемы, предполагают планомерное разрешение</p>
	<p>1. Творческие проблемы, требуют нестандартных решений.</p> <p>2. Конформистские проблемы, предполагают примирение точек зрения.</p> <p>3. Формальные проблемы, фиксируют не содержание, а форму, внешние аспекты объекта или процесса.</p> <p>4. Бюрократические проблемы, связанные с бюрократическими барьерами и проволочками</p>
	<p>1. Оптимальные проблемы, разрешаемые оптимально, наилучшим образом.</p> <p>2. Неоптимальные проблемы, разрешаемые не лучшим образом, не оптимально</p>
	<p>1. Реформистские проблемы, предполагающие реформы.</p> <p>2. Революционные проблемы, предполагающие революционные изменения</p>
	<p>1. Информационно избыточные проблемы, т.е. обеспеченные информацией избыточно.</p> <p>2. Информационно противоречивые проблемы, характеризуются наличием противоречащей информации.</p> <p>3. Информационно недостаточные проблемы, отличающиеся нехваткой информации для своего осмысления и разрешения.</p> <p>4. Информационно достаточные проблемы, имеющие достаточное информационное обеспечение для анализа и разрешения</p>
11. Тип информационного обеспечения описания проблемы	

экономические, социальные, политические, правовые, культурологические и духовные. Следует подчеркнуть, что это основание отличается некоторой относительностью. Как правило, когда речь идет о квалификации проблемы, то она отличается определенным доминированием принадлежности к какой-либо сфере. Но вместе с тем эта проблема имеет свои большие или меньшие проявления и в других сферах. Например, проблемы социальной защиты относятся к социальной сфере общества, но могут иметь также правовые и политические проявления в тех случаях, когда ощущается неэффективность законодательных и нормативных актов, и наблюдаются сбои в сфере политической деятельности по социальной защите населения.

Второе основание классификации акцентирует внимание на типе объектов проблем, что и определяет дифференциацию последних на целевые, деятельностные, институциональные, организационные, ресурсные, кадровые, конфликтогенные, информационные и ментальные.

Целевые проблемы заключаются в том, что отсутствуют цели деятельности или цели определены неправильно, т.е. нереалистично, когда наблюдается или утопичность, недостижимость целей, или заниженность, узкая прагматичность цели, достижение которой не предполагает особых усилий со стороны действующего субъекта.

Что касается деятельностных проблем, то они сводятся к отсутствию моделей, программ и алгоритмов деятельности, а также к неэффективности деятельности, которая не позволяет достигнуть сформулированной цели. Данные проблемы относятся к типу праксеологических проблем, т.е. относящихся к человеческой деятельности и путям её оптимизации.

Институциональные проблемы заложены в различные социальные институты. Они отражают процессы, которые происходят с институтами в обществе: институционализации, т.е. формирования и развития институтов, обретения ими многообразных социальных ролей, всесторонней реализации их сущности; либо деинституционализации, при которой происходит разрушение и деградация социальных институтов. Кроме того, эти проблемы могут фиксировать противоречия в системе функций, норм и ценностей тех или иных социальных институтов.

Организационные проблемы свойственны для специфической разновидности социальных институтов, т.е. организаций, отличающихся четким целевым назначением, совместностью деятельности людей и эффектом синергии, системой статусов и ролей, определенным типом взаимодействия формальной и неформальной организаций, ее управлением и самоуправлением.

Ресурсные проблемы чаще всего сводятся к недостатку ресурсов: материальных, финансовых, информационных, кадровых, нравственно-психологических и др. При этом проблема может фиксировать отсутствие как одного вида ресурсов, так и нескольких. Вторая группа ресурсных проблем сводится к неоптимальному использованию ресурсов, отсутствию ресурсосберегающего и оптимизирующего подходов к ним. Частный случай здесь представляет проблема избытка ресурсов, при котором довольно часто цель не достигается. Например, избыток денег в избирательной кампании приводит довольно часто к поражению, т. к. кампания начинает сводиться не к «зарабатыванию» денег членами команды за остроумные и результативные технологии, а к их распределению за рутинную, нетворческую и нерезультативную работу.

Кадровые проблемы отражают различные аспекты подготовки, расстановки и продвижения кадров, работы с персоналом, т.е. они находятся в зоне кадровой политики. К ним следует отнести проблемы некачественной подготовки кадров, их избытка или недостатка, стабильности или текучести, развитию в трудовых коллективах обстановки сотрудничества либо конфликта. Своевременное разрешение кадровых проблем в организациях является одним из мощных факторов их развития.

Информационные проблемы характеризуют состояние и использование информации как одного из важнейших ресурсов общества. Наиболее важные проблемы здесь – это недостаток, избыток или противоречивость информации, что не позволяет вырабатывать и принимать оптимальные управленческие решения.

Ментальные проблемы связаны с особенностями ментальности, субкультуры тех или иных социальных групп. Особенно актуальными они становятся в эпохи перемен, которые характеризуются не только значительными переменами в экономике, политике и социальной сфере, но представляют собой смену парадигм мышления. Чаще всего эти проблемы сводятся к отсутствию новаторского мышления, созидательной активности, умения действовать самостоятельно в экстремальных ситуациях и т.д.

Третье основание классификации акцентирует внимание на остроте проблемы. Согласно ему, все проблемы делятся на латентные, актуальные и обостренные.

Латентные проблемы носят скрытый характер, они пока не тревожат общество и разовьются через некоторое время при благоприятных для них условиях. Своевременное их обнаружение позволяет обеспечить профилактику.

Актуальные проблемы носят явный, открытый характер. Они беспокоят людей, влияют на их деятельность и образ жизни, приводят к деградации социальных институтов и процессов. Эти проблемы носят вялотекущий характер и не ставят под вопрос само существование социума.

Обостренные проблемы пронизывают все сферы и структуры общества, создают зоны его разрушения. Если латентные проблемы требуют профилактики, актуального лечения, то обостренные – спасения общества и его подсистем.

Четвертое основание осмысливает масштаб проблем, согласно которому все они делятся на локальные, региональные, национальные и глобальные. Локальные проблемы затрагивают отдельные подсистемы общества, региональные – целые регионы, национальные развертываются в общенациональных масштабах, а глобальные являются проблемами всей цивилизации.

Пятое основание делит все проблемы по роли в обществе. При этом те проблемы, которые играют наиболее важные ключевые роли, считают главными. Соответственно, малозначимые проблемы считают второстепенными.

Шестое основание делит проблемы по степени их конструктивности воздействия на общество. При этом конструктивные проблемы, их возникновение, формирование и разрешение воздействуют на общество конструктивно. Что касается деструктивных проблем, то они воздействуют разрушительно на социальные системы.

Седьмым основанием классификации проблем выступает их устойчивость. При этом наиболее устойчивыми проблемами являются стабильные, которые всегда присутствуют, не меняя своих характеристик. Остальные разновидности проблем выделяются по степени устойчивости.

Согласно девятому основанию все проблемы делятся в зависимости от положения источника их формирования на внутренние и на внешние. Внутренние проблемы, как правило, связаны с природой данного явления, его потенциальными, а внешние оказываются результатом взаимодействия системы с внешней средой.

Десятое основание, выступающее, по сути дела, сложной совокупностью оснований, разделяет проблемы по способам их решения, что принципиально важно при выработке таковых.

Одиннадцатое основание отражает тип информационного обеспечения описания проблемы. Дело в том, что проблема представляет собой не только некоторое объективное явление общества, но своеобразную модель, представленную в информационном поле общества. Описания проблемы могут быть информационно избыточными, информационно недостаточными, информационно противоречивыми и информационно достаточными для построения адекватной ей модели.

Приведенная выше таблица применяется при построении описаний проблемы следующим образом. Из элементов каждого основания выбирается соответствующий данной проблеме, и так – по всем основаниям. В результате получаем полное сущностное описание проблемы, которое затем развертывается в конкретную ситуацию.

Следующим шагом в проектировании кейса является выбор ситуации, которая могла бы выступить в качестве носителя сформулированной проблемы.

Как отмечалось ранее, термин «ситуация» является довольно многозначным. Обычно под ситуацией понимается нижеследующее.

Во-первых, при событийном подходе к ситуации она рассматривается как некоторая совокупность событий, связанных в целостность проблемой. По внешнему виду это может быть некоторая

цепь событий или круг событий, узел событий и т.п. Теоретической основой для осмысления этого понимания ситуации выступает теория событий.

Во-вторых, если рассматривать ситуацию с точки зрения условий деятельности, то она представляется их комплексом, определяющим существование проблемы. Сущность ситуации в этом аспекте изучается теорией деятельности и праксиологией.

В-третьих, с позиций факторного подхода ситуация выступает сложным взаимодействием различного рода факторов, которые либо способствуют разрешению противоречия проблемы, либо препятствуют ему. Теоретическим патроном, курирующим ситуацию, здесь является теория факторов и факторного анализа.

Несмотря на многообразие понимания ситуации, можно выделить то общее, что свойственно различным концептуальным подходам. Прежде всего следует отметить, что ситуация является результатом социальных изменений. Она вытекает из предыдущей ситуации и втекает в последующую, т.е. она – процессуальна.

После того как определяется на основании приведенной ранее классификации разновидность ситуации, начинается сбор необходимой информации. Собранная информация подвергается многократному аналитическому переосмыслению. И, наконец, происходит построение самого кейса.

6.3. Этапы построения кейса

В основе кейса лежат правильно сформулированные дидактические цели, которые служат основой «конструирования» **ситуационного упражнения** – обработка сначала тезисов, а потом собиранье соответствующих материалов на предприятии, в учреждении, ведомстве, которое есть объектом анализа.

На этом этапе необходимо посетить фирму, опросить руководство и/или работников, получить конкретную информацию, которая может стать «сердцевиной» создаваемого ситуационного упражнения. Полученную информацию полезно сравнить с данными из других источников: местная торгово-промышленная палата, агентства регионального развития, фирмы экономического развития, консультационные фирмы, профессиональные периодические издания.

Надо также постоянно помнить о необходимости получить согласие руководства фирмы на использование полученных материалов с учебными целями и их публикацию в виде завершеного ситуационного упражнения.

Процесс создания кейса представляет собой сложную деятельностьную систему и осуществляется в несколько этапов:

«ПРОЕКТ ХАРМОНИ ИНК.»
ПРОГРАММА «ОБУЧЕНИЕ И ДОСТУП К ИНТЕРНЕТ»

1. Формирование дидактических целей кейса. Этот этап включает определение места кейса в структуре учебного курса, выявление его «зоны ответственности» за знания, умения и навыки студентов.
2. Построение программной карты кейса, состоящей из основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте.
3. Поиск институциональной системы (фирма, организация, ведомство и т.д.), которая имеет непосредственное отношение к тезисам программной карты.
4. Сбор информации в институциональной системе относительно тезисов программной карты кейса.
5. Построение или выбор модели ситуации, которая отражает деятельность института.
6. Выбор жанра кейса.
7. Написание текста кейса.
8. Диагностика правильности и эффективности кейса. Речь идет о проведении методического учебного эксперимента, построенного по той или иной схеме, для выяснения эффективности данного кейса.
9. Подготовка окончательного варианта кейса.
10. Внедрение кейса в практику обучения, которое предполагает его применение при проведении учебных занятий, а также его публикацию с целью распространения в преподавательском сообществе.

Схематически процесс создания кейса можно отразить следующим образом: (см. схему 22).

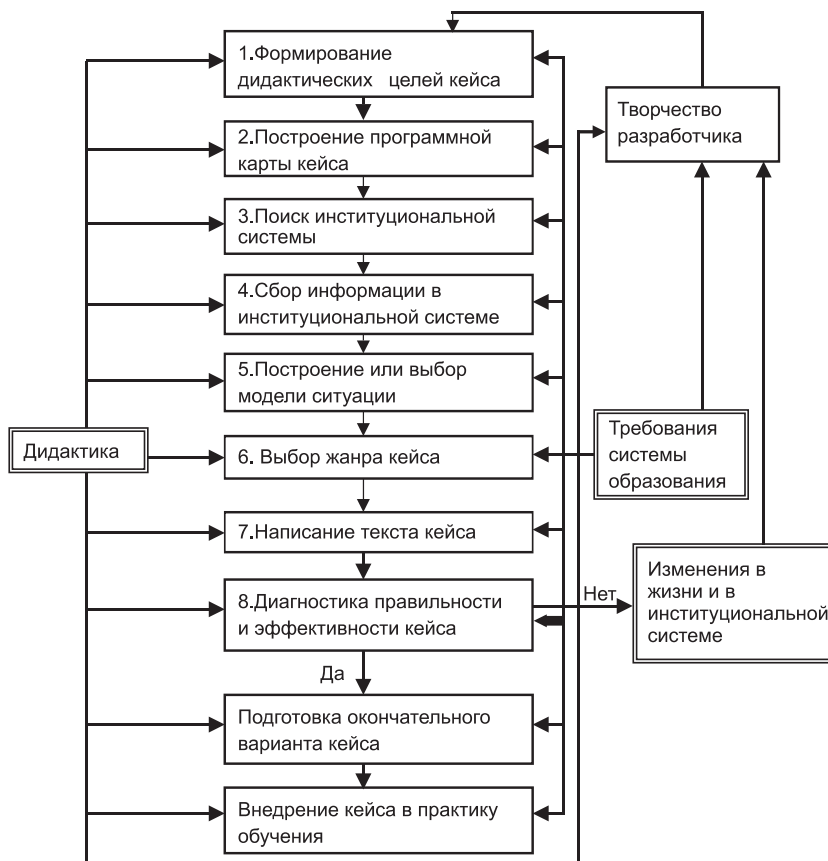
На процесс формирования кейсов оказывают влияние несколько факторов: дидактика; требования системы образования; изменения, происходящие в жизни, в той системе, которая отражается в кейсе; творческие способности разработчика кейса.

Ситуационное упражнение (кейс) должно:

- быть написано интересно, простым и доходчивым языком (целесообразно приводить высказывания сотрудников – представителей фирмы);
- отличаться «драматизмом» и проблемностью;
- показывать как положительные примеры (например, путь к успеху фирмы), так и отрицательные (причины неудач, например, уменьшения сегмента рынка);
- выразительно определять «сердцевину» проблемы;
- соответствовать потребностям выбранного контингента студентов, содержать необходимое и достаточное количество информации.

Вместе с тем текст ситуационного упражнения не может подсказывать ни одного решения относительно поставленной проблемы.

Схема 22



Созданный кейс может пройти соответствующую проверку на «пробном рынке». Такой проверкой может быть, в частности, просмотр «эскиза» кейса работником фирмы на предмет соответствия описания реальной ситуации, интерпретации приведенных фактов и т.п. Проверкой может также быть мнение коллег автора и высказывание ими замечаний и предложений относительно учебной ценности кейса. Однако надо помнить, что основным объектом проверки должны быть определенные дидактические цели ситуационного упражнения.

6.4. Жанровые особенности кейсов

Кейс – это не просто умелый рассказ и не просто описание определенных событий на оптимальном количестве страниц. Как уже отмечалось, это, прежде всего, педагогический инструмент, который используется для достижения определенных учебных целей.

Структурно кейс, по мнению О.М. Михайловой [97], должен состоять из таких разделов:

- временная часть системы координат, то есть материалы должны четко отображать временную последовательность изложенных в кейсе событий;
- сюжетная часть, то есть в кейсе необходимо наличие четкой сюжетной линии в развитии событий;
- разъяснительная часть к кейсу, то есть ситуация, изложенная в кейсе, должна быть целиком (до мелочей) понятна читателю.

По нашему мнению, кейс как жанр характеризуется тремя составными частями:

1. **Сюжетной частью**, которая представляет собой совокупность действий, событий, которые раскрывают содержание кейса.
2. **Информационной частью**, которая содержит необходимую для анализа ситуации информацию.
3. **Методической частью**, которая разъясняет место данного кейса в курсе и формулирует задания по анализу кейса.

Сюжетная и информационная части могут существовать как относительно независимые (информация вынесена в приложение), так и тесно переплетаясь. Но в любом кейсе его назначение и задание должны быть четко сформулированы.

Ситуационное упражнение, нацеленное на принятие решения должно строиться на реальных событиях, в центре которых находится лицо, принимающее решение. Живой, повествовательный стиль в ситуационных упражнениях существенным образом отличается от обычного для исследователей и педагогов научного стиля. Удачные ситуационные упражнения часто подаются диалоги между разными персонажами; применяются и другие журналистские приемы и средства, которые помогают студентам почувствовать реальность ситуации. При написании текста автор ссылается на иллюстративные материалы, которые, с одной стороны, обеспечивают студентов необходимой для решения информацией, а с другой – оказывают содействие развитию в них способности анализировать основные моменты упражнения.

Дилеммы и проблемы, лежащие в основе ситуационного упражнения, случаются везде. Трудности большей частью состоят в том, чтобы из многих альтернатив выбрать наилучшую.

Прежде всего, следует получить разрешение на разработку, использование и публикацию ситуационной модели от «главного героя» – того, кто принимал решение, и (в случае необходимости) организации, где он работает. В некоторых деликатных случаях приходится ситуационные упражнения делать «замаскированными», скрывая настоящее имя лица, которое принимало решение или название организации. Большинство ситуационных упражнений в окончательном виде к началу их использования или публикации подаются на рассмотрение руководства организации, которая стала объектом рассмотрения в кейсе. К началу использования или публикации окончательный вариант ситуационного упражнения, как правило, может быть подписан лицом, принимающим решения.

Важной проблемой написания кейса является поиск информации, на которой он основывается. Один из наиболее эффективных источников – **интервью с руководителями предприятия**. Тот, кто хоть раз в жизни проводил такие интервью, недоверчиво улыбнется: «Сомнительно, что так просто эти люди и выложат вам информацию о своей деятельности!». В самом деле, они очень неохотно делятся с посторонними своими знаниями и опытом. Но не следует терять надежды и заранее отвергать такую возможность. Временами руководители предприятия идут на сотрудничество с исследователями, преследуя сугубо рекламные цели: через знакомство с кейсом о предприятии за несколько лет с организацией и ее продукцией смогут ознакомиться несколько сотен, а то и тысяч студентов.

Нужно напомнить руководителям предприятия о такой возможности, если считаете, что студенты являются его целевой аудиторией. Не нужно исключать и альтруистического стремления некоторых менеджеров помочь национальному бизнес-образованию. Вместе с тем следует помнить, что они согласятся это сделать только тогда, если будут уверены в надежности интервьюера. Высокий имидж учебного учреждения именно в глазах бизнес-элиты, как и широкий круг общих знакомых, помогут получить необходимые рекомендации для поиска нужной информации. Возможно, следует попробовать начать поиск с общения с выпускниками вашего учреждения или их друзьями.

Разумеется, к разговору с руководителем нужно тщательно готовиться. Ритм жизни таких людей чрезвычайно быстрый, и в короткое время, отведенное для интервьюирования, нужно получить максимум полезной информации. Важно изучить предприятие или организацию еще до встречи с менеджером. Это поможет сформулировать и поставить точные и компетентные вопросы.

Умение задавать вопрос – большое искусство, которое приходит с опытом. Но с самого начала надо помнить, что большое значение

имеет не только содержание, но и форма. Вопросы должны быть короткими, без длинных вступлений, сформулированными человеческим, а не «научным» языком.

Помните, что руководитель предприятия, как правило, не имеет опыта преподавательской работы, поэтому, ставя вопросы, старайтесь избегать профессионального преподавательского сленга. Такие термины, как «гносеологические функции», «познавательный эффект», «методика» и «методология», могут надолго исключить заинтересованность собеседника.

Далеко не все вопросы должны быть направлены «в корень проблем». Часто большего результата можно достичь, ставя косвенные вопросы, которые только опосредствованно касаются предмета вашей заинтересованности.

Западные эксперты советуют при проведении интервью придерживаться ряда простых правил.

1. Внимательно, не перебивая, слушайте собеседника. Никогда не спорьте и не давайте советов. Цель вашей встречи состоит в том, чтобы собрать необходимую для кейса информацию, а не предоставить консалтинговые услуги.
2. Определенная информация передается в невербальной форме – выражение лица, жесты и т.п. Как и в любой другой организации, есть вещи, о которых не принято говорить посторонним, например, рабочий климат в компании, отношения между людьми и т.п. Но и о них можно узнать, если быть внимательным к эмоциям собеседника, выраженных в жестах, мимике и т.п.
3. Выясните, с чем из услышанного можно ознакомить других людей, а что – должно остаться конфиденциальной информацией. Следует всегда обращать особое внимание на этику кейса, который не должен наносить ущерб его героям, которые согласились поделиться с разработчиками своей информацией.

Следует также подумать о других нетрадиционных источниках информации, как, например, Интернет, разговоры с конкурентами предприятия, его поставщиками и потребителями, отраслевыми экспертами или аналитиками разных инвестиционных фондов. Полезными также могут быть работы и проекты студентов и статьи в печати.

Для кейсов свойственно значительное многообразие жанров. Задача разработчика заключается в том, чтобы сформулировать и реализовать такие жанровые особенности кейса, которые могли бы оптимально реализовать его дидактические цели. Классификация кейсов по жанрам представлена предлагаемой таблицей 36.

По наличию сюжета кейсы делятся на сюжетные и бессюжетные. Сюжетные кейсы обычно содержат рассказ о произошедших собы-

Таблица 36.

Основание классификации	Виды кейсов
Наличие сюжета	1. Сюжетный кейс 2. Бессюжетный кейс
Временная последовательность материала	1. Кейс в режиме от прошлого к настоящему 2. Кейс-воспоминание с прокруткой времени назад 3. Прогностический кейс
Субъект кейса	1. Личностный кейс 2. Организационно-институциональный кейс 3. Многосубъектный кейс
Способ представления материала	1. Рассказ 2. Эссе 3. Аналитическая записка 4. Журналистское расследование 5. Отчет 6. Очерк 7. Совокупность фактов 8. Совокупность статистических материалов 9. Совокупность документов и производственных образцов.
Объем	1. Краткий (мини) кейс 2. Кейс средних размеров 3. Объемный кейс
Наличие приложений	1. Кейс без приложений 2. Кейс со специальными приложениями
Тип методической части	1. Вопросный кейс 2. Кейс-задание

тиях, включают действия лиц и организаций. Бессюжетные кейсы, как правило, прячут сюжет, потому что четкое изложение сюжета в значительной степени раскрывает решение. Внешне они представляют собой совокупность статистических материалов, расчетов, выкладок, которые должны помочь диагностике ситуации, восстановлению сюжета.

Временная последовательность материала также накладывает отпечаток на жанровые особенности кейса. Кейсы в режиме от прошлого к настоящему характеризуются естественной временной последовательностью событий, позволяют хорошо выявлять причинно-следственные связи. Кейсы-воспоминания характеризуются тем, что время в них прокручивается назад: герои что-то вспоминают, сами воспоминания отрывочные, часто несистемные, фрагментар-

ные, что создает затруднения по восстановлению временных цепочек. По сути дела, анализ кейса сводится к реконструкции ситуации, её осмыслению в аспекте той или иной познавательной парадигмы.

Наконец, прогностические кейсы дают довольно подробное описание событий недавнего прошлого и настоящего, ставят задачу выработать наилучший вариант поведения героя в будущем.

В зависимости от того, кто выступает субъектом кейса, их можно условно разделить на:

- личностные кейсы, в которых действуют конкретные личности, менеджеры, политики, руководители;
- организационно-институциональные кейсы отличаются тем, что в них действуют организации, предприятия, их подразделения;
- многосубъектные кейсы обычно включают в себя несколько действующих субъектов.

Влияют на жанры кейса и способы подачи материала. Здесь необходимо серьезно задумываться над возможностями используемого публицистического жанра.

Величина кейса прямо зависит от его назначения. Мини-кейс, занимающий по объему от одной до несколько страниц, рассчитан на то, что он займёт часть двухчасового практического занятия. Кейс средних размеров занимает обычно двухчасовое занятие, а объемный кейс, составляющий до нескольких десятков страниц, может использоваться в течение нескольких практических занятий.

По использованию приложений бывают кейсы с приложениями и кейсы без приложений. Кейсы с приложениями обычно предполагают формирование навыков расчетов и анализа статистической информации.

Наконец, по типу методической части кейсы бывают вопросными кейсами, при разрешении которых студентам нужно дать ответы на поставленные вопросы, либо кейсом-заданием, который формулирует задачу или задание.

Опыт показывает, что кейс превращается тогда в эффективное учебно-методическое произведение, когда получает всестороннюю не только научную и методическую, но и жанровую проработку.

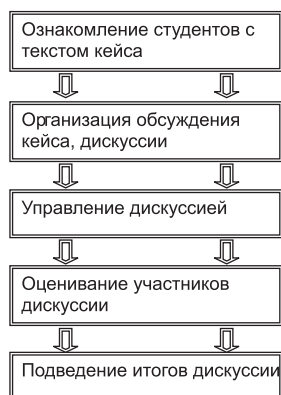
ГЛАВА 7

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА СИТУАЦИЙ

7.1. Кейс-метод в учебном процессе

Обучение посредством анализа представляет собой сложный процесс, большинство из которых не поддаются полной алгоритмизации. Поэтому представленная ниже схема описывает лишь те операции, которые формально представимы. Что касается творческих действий, то их алгоритмизировать весьма затруднительно (см. схему 23).

Схема 23.



Ознакомление студентов с текстом кейса чаще всего делается за несколько дней до его обсуждения. Обычно время на подготовку определяется объемом и сложностью кейса. Если он небольшой, то его обсуждение вкрапливается в учебный процесс, и с ним студенты знакомятся здесь же на занятиях. Принципиально важным в этом случае является то, чтобы теоретический курс, на котором базируется кейс, был студентами прочитан и проработан.

Организация обсуждения предполагает формулирование перед студентами вопросов, акцентирование их внимания на обсуждении кейса, включение их в дискуссию. При этом вопросы кейса обычно подго-

тавливают заранее и предлагают студентам вместе с самим кейсом. В начале занятия они определяют содержание обсуждения, знакомят студентов с вопросами кейса.

Управление дискуссией предполагает активизацию тех участников, которые не участвуют в обсуждении, и сдерживание чрезмерно активных, которые концентрируют все внимание на себе. Кроме этого личностного аспекта управления, можно выделить проблемный его аспект, который заключается в выделении тех или иных вопросов и концентрации на них внимания участников дискуссии. Важный аспект управленческой деятельности преподавателя – это управление эмоциями участников. Главное здесь заключается в поддержании эмоционального тона обсуждения и недопущении конфликтов.

Оценивание участников осуществляется двумя способами. Первый предполагает подсчет активных проявлений участников и их фиксирование на специальном бланке, а второй ориентирован на оценку содержания выступлений отдельных участников. Проблема оценивания здесь представляется не сама по себе. Обычно преподаватель довольно быстро обретает навык оценивания участников дискуссии. Для этого нужно четко их дифференцировать, знать имена и фамилии. Дело в том, что пространство обучения оказывается заполненным настолько плотно, а деятельность преподавателя столь насыщена, что оценивание может выпасть из неё.

Подведение итогов дискуссии предполагает анализ её хода и оценивание участников.

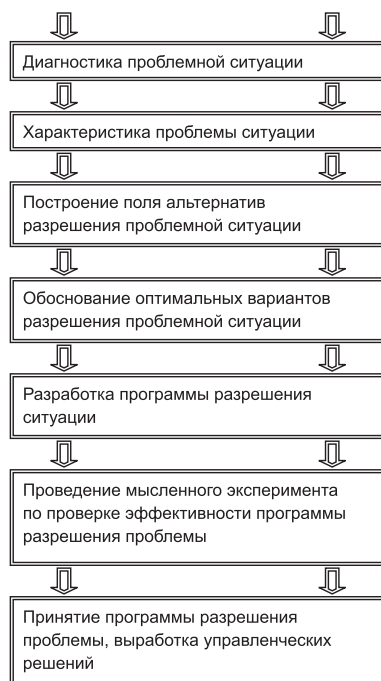
Представленная выше схема анализа проблемы носит формальный характер, т.е. она отражает основные этапы технологии обучения, не затрагивая содержания собственно аналитической деятельности. Поэтому возникает необходимость содержательного представления технологии кейс-метода, представленного на схеме 24.

Работа студента с кейсом распадается на две фазы. Первая фаза представляет собой внеаудиторную работу, цель которой состоит в подготовке ко второй фазе – аудиторному анализу кейса.

Начинается работа обычно с внимательного прочтения текста и всех прилагаемых материалов. Далее идет собственно анализ. Первоначальный его этап предполагает выделение основного существенного содержания и несущественных его аспектов, которые нередко маскируют основные черты проблемной ситуации.

Довольно часто кейс по форме представляет собой художественно-публицистическое произведение, которое содержит все атрибуты своего жанра: действующего субъекта, порой конкретного человека с его внутренним миром, переживаниями, размышлениями, мотивами. Кроме того, в кейсах часто даются описания ближайшего окружения и взаимоотношений его героев. Социально-психологический, эмоциональный и деятельный контексты кейса «напуска-

Схема 24.



ют такой туман», что бывает очень трудно уловить хотя бы очертания проблемы. Довольно часто в этом тумане намечаются контуры ложных, отвлекающих проблем. Поэтому успех последующей работы над кейсом зависит именно от успешного рассеивания напущенного автором тумана.

Второй шаг студента должен быть направлен на диагностику проблемной ситуации. Обычно под диагностикой понимается специфический процесс деятельности, связанный с определением состояния объекта, с целью осуществления последующего корректирующего воздействия и изменения его состояния или режима работы [182, с. 12].

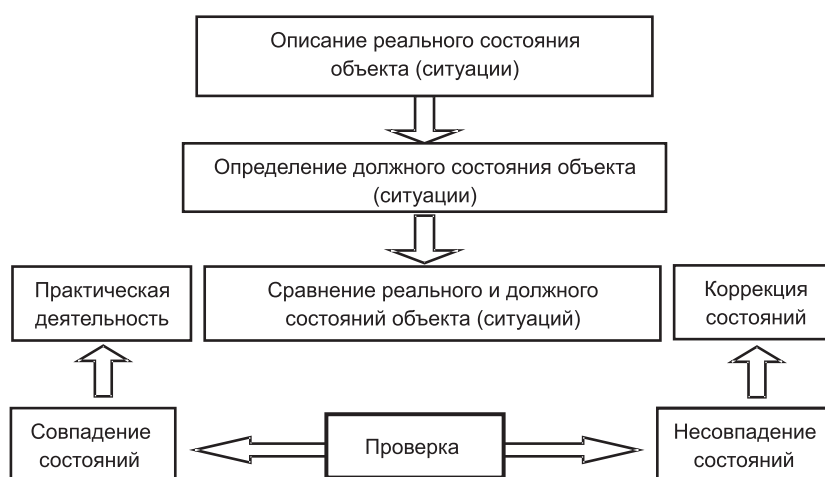
В кейс-методе используется диагностика ситуаций. По сути дела, она сводится к классификации проблемных ситуаций и выделению их существенных черт по основаниям классификации. Далее разворачивается подробная характеристика всех сторон проблемной ситуации. Основная задача здесь заключается в том, чтобы из содержания кейса выловить все параметры конкретной проблемной ситуации.

По степени формализации можно выделить диагностику формальную, которая носит количественный характер и предполагает про-

цессы измерения, и диагностику качественную, которая ориентирована на получение общего впечатления об объекте.

В структуре диагностики выделяются три блока операций. Содержание и логика этих блоков представлены на схеме 25.

Схема 25.



Первый блок представляет собой описание реального состояния объекта в соответствии с выбранными параметрами.

Второй блок ориентирован на определение должного состояния объекта по этим же параметрам.

Третий блок предполагает сравнение реального и должного состояний. Если различия между этими состояниями нет, то можно продолжить практическую деятельность с данным объектом. Если же различия имеются, то определяется тип «болезни» объекта и формируются направления и способы коррекции объекта.

Следующий шаг аналитической деятельности направлен на выработку возможных альтернатив разрешения проблемной ситуации. По сути дела, начинается принципиально новая фаза аналитической деятельности, которую можно назвать программирующей аналитической. Задача этого этапа выявить все возможные варианты разрешения проблемы, сформировав поле альтернатив. В конечном итоге внимание должно остановиться на нескольких приемлемых альтернативах, осмысление которых определяет дальнейший ход дискуссии.

Постановка проблемы необходима не сама по себе. Она не является самоцелью, а выступает предварительным этапом для последующего ее разрешения. Кейс-метод также имеет эту ориентацию. Отсюда принципиальное значение имеет поиск способов разрешения проблемы, классификация которых представлена таблицей 37.

Таблица 37

Основание классификации	Способы решения проблемы
По видам средств	<ol style="list-style-type: none"> 1. Финансовые, которые ориентированы на получение и распределение финансовых ресурсов. 2. Экономические, предполагающие хозяйственно–экономические перемены. 3. Юридические, меняющие юридические нормы. 4. Организационные, приводящие к организационным переменам. 5. Идеологические, сводящиеся к идеологическим изменениям.
По характеру преобразования системы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Структурные, меняющие структуру объекта, процесса. 2. Функциональные, приводящие к изменениям функций. 3. Структурно-функциональные, ориентированные на изменение структуры и функций.
По степени новизны	<ol style="list-style-type: none"> 1. Новаторские, отличающиеся абсолютной новизной. 2. Традиционные, отличающиеся типичностью. 3. Тривиальные, отличающие общеизвестностью
По способам решения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Исследовательские, представляющие собой научные проекты. 2. Конструкторские, опытные, представляющие собой опытный образец. 3. Практический
По происхождению	<ol style="list-style-type: none"> 1. Собственные, авторские проекты или модели. 2. Заимствованные с модификациями. 3. Заимствованные без модификаций
По степени обоснованности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Целесообразные, которые принципиально решают проблемы. 2. Допустимые, т.е. оптимально решают проблемы без негативных последствий
По степени конструктивности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Конструктивные, предлагающие способ решения. 2. Деструктивные, предлагающие способ ликвидации проблемы.

По видам средств решения проблемы способы делятся на финансовые, экономические, юридические и идеологические. При разрешении реальных проблем часто приходится использовать многоплановые, комплексные способы.

В соответствии с характером преобразования системы можно выделить структурные, функциональные и структурно-функциональные способы. Структурный способ ориентирован на изменение структуры объекта, функциональный ограничивается функциями. Струк-

турно-функциональный способ ориентирован на одновременное изменение структурных и функциональных характеристик.

По степени новизны решения проблемы могут быть новаторскими, традиционными и тривиальными. Особенность новаторских способов заключается в том, что они отличаются высокой эффективностью, но признание получают с большим трудом. Мешает консерватизм социального окружения. Традиционные способы тем хороши, что они проверены и привычны для людей. Тривиальные способы представляются обычно настолько простыми, что применять их не приходится даже в голову.

Проблема может решаться на теоретическом, познавательном уровне, когда дается понимание её сущности. Существует и конструкторский способ её решения, при котором создается некоторая модель разрешения ситуации, которая, естественно, нуждается в проверке и последующем внедрении. Практический способ решения представляет собой решение её на основании имеющегося практического опыта.

Деление способов решения проблемы по происхождению особенно важно при обосновании той модели, согласно которой происходит преобразование. Быстрее всего можно сделать что-то путем заимствования. Но заимствованный способ решения часто не в полной мере или вовсе не отвечает особенностям конкретной ситуации. Поэтому заимствование всегда нуждается в обосновании.

По степени обоснованности можно выделить целесообразные и допустимые. Целесообразные способы решения проблемы не лучшие с точки зрения результата. Но если они не применяются, то ситуация может стать значительно хуже. Это тот случай, когда лучше действовать как-то, чем никак. Допустимые способы предполагают наилучшие варианты решения проблемы. Здесь действие осуществляется наилучшим образом.

По степени конструктивности способы решения проблемы делятся на конструктивные и деструктивные. Конструктивные способы обязательно предполагают некоторую созидательную модель и ориентированы на реформирование той или иной подсистемы. Деструктивные способы предполагают ликвидацию самой системы – носителя проблемы.

После уточнения и коррекции программы проводится мысленный эксперимент, в котором проверится эффективность разрешения ситуации при последовательной реализации разработанной программы. Если ситуация разрешается, то после соответствующей коррекции, осуществляется легитимизация данной программы, превращение ее в управленческую технологию.

7.2. Новая роль преподавателя в процессе применения кейс-метода

Деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает две фазы. Первая фаза представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя.

Однако хорошо подготовленного кейса мало для эффективного проведения занятия. Для этого необходимо еще подготовить методическое обеспечение, как для самостоятельной работы студентов, так и для проведения предстоящего занятия.

Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Часто бывает целесообразно до анализа кейса в аудитории встретиться с несколькими участниками перед занятием, чтобы рассмотреть с ними данные, сравнить анализы и обсудить стратегии. Именно тогда можно подвергнуть испытанию и усовершенствовать выбор стратегий, а также исследовать и обогатить понимания проблем данной ситуационной модели через восприятие других людей.

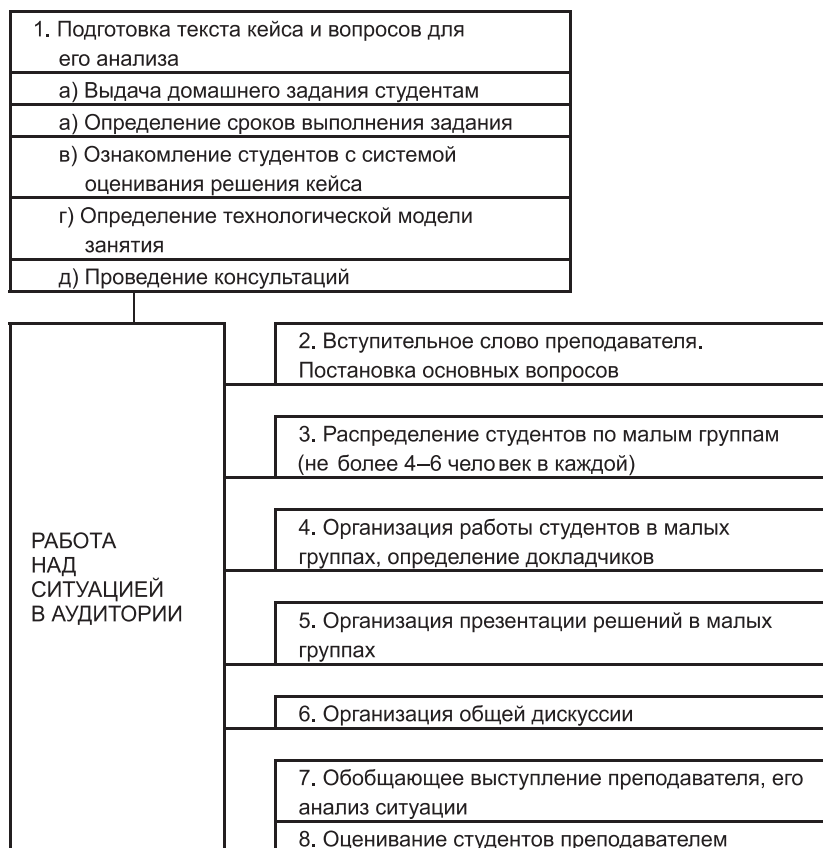
Анализ кейса и поиск эффективной формы представления этого анализа в аудитории представляет собой наиболее серьезную фазу обучения. Она предусматривает выявление фактов и определения частей проблемы, а также их соотношение.

При открытии дискуссии нужно помнить, что каждое занятие имеет свое начало и свой конец. Начало дискуссии – это, возможно, единственный момент, когда ситуация полностью находится в руках преподавателя. И поэтому этим нужно воспользоваться наилучшим образом. Ведь от того, как начнется обсуждение, большой мерой будет зависеть общий тон, интерес и направленность всех занятий.

Предлагаем схему последовательности действий преподавателя во время обучения с помощью кейс-метода (см. схему 26).

Хотя начало каждого занятия имеет свои особенности, оно подчиняется динамике развития ситуации, предполагает учет специфики каждой аудитории. Если ситуационное упражнение входит в ряд взаимосвязанных ситуационных упражнений, то тогда, возможно, следует возвратиться к предшествующим звеньям этой цепи и применить в начале занятия аналогичные приемы или понятия.

Схема 26



Заведомо объявить план урока, наверное, следует в том случае, если материал очень насыщен, и целесообразно как можно больше структурировать его. Зачитывание цитат или соответствующих извлечений из литературных источников – это определенный способ вызвать интерес или добавить несколько новых идей относительно проблемы ситуационного упражнения. Если начать с того, что сразу же объявить первый дискуссионный вопрос, то это означает немедленное рассмотрение основных элементов. Удачное начало не всегда гарантирует удачный ход обсуждения, но оно, бесспорно, помогает ему. И чем серьезнее планирует преподаватель свое вступление, тем более успешным будет обсуждение кейса.

Дискуссия дает возможность членам группы проанализировать определенные темы, сотрудничать друг с другом и распространять информацию, высказывая собственные взгляды и реагируя на идеи и взгляды других.

Для большинства людей обсуждение выступает неформальным методом обучения и передачи знания. Тем не менее, преподаватели, которые достигли определенных результатов, обращают значительное внимание на планирование и проведение обсуждения. Чтобы быть эффективной, учебная стратегия обсуждения должна быть тщательно подготовлена, структурирована, регламентирована во времени и контролируема.

Обычно дискуссия начинается с постановки стимулирующих вопросов или высказывания тезисов, подготовленных заранее. Эти вопросы или тезисы могут основываться на информации из предыдущих занятий и задач группы. Преподаватель должен стараться предусмотреть возможную реакцию аудитории на поставленные вопросы и при необходимости дополнять информацию и факты, направляя обсуждение на достижение учебных целей.

Как правило, во всех дискуссиях при обсуждении ситуационных упражнений формулируются четыре основных вопроса:

1. Почему ситуация выглядит как дилемма?
2. Кто принимал решения?
3. Какие варианты решения имел тот, кто принимал решение?
4. Что ему необходимо было сделать?

Учитывая ответы на эти вопросы, преподаватели должны прогнозировать развитие дискуссии и корректировать ее ход, ставя те вопросы и освещая те моменты, на рассмотрение которых хотели бы направить обсуждение. При этом нужно быть готовым к тому, что студенты могут высказывать точки зрения и взгляды, не предусмотренные заранее.

Обсуждение нужно использовать для:

- Привлечения участников к групповой работе.
- Создания в аудитории атмосферы, которая облегчала бы высказывания взглядов и защиту своих позиций перед классом.
- Определения уровня знаний студентов и их взглядов по разным вопросам.
- Стимулирования умственной работы и взаимодействия в процессе занятия.
- Поддержки энтузиазма относительно различных учебных тем в течение всего занятия.
- Анализа рабочих задач и ситуационных упражнений, практической проверки усвоенного учебного материала.
- Формирования у студентов творческого отношения к учебному материалу и навыков дедуктивного мышления.
- Оценки усвоения учебного материала.

Нужно помнить, что удачная стратегия очень созидательна, поскольку она:

- Привлекает участников к активной работе.
- Дает участникам возможность задавать вопрос, определять и объяснять проблемы, связанные с учебным материалом.
- Дает возможность применять коллективное знание и опыт группы, как источника знания.
Вместе с тем для дискуссии характерны проблемы и недостатки, которые нужно учитывать и преодолевать:
- С весьма энергичными участниками работа она может быть очень сложной.
- Эффективные дискуссии должны происходить под постоянным контролем преподавателя с целью уменьшения агрессии участников.
- Неопытные ведущие очерчивают проблемы, облегчая эффективные дискуссии. Опытный ведущий должен проявлять выдержку для обеспечения необходимой динамики развития дискуссии.
- Обсуждение требует больше времени, чем другие учебные стратегии и методы, в особенности в сравнении с лекцией.

При организации дискуссии следует придерживаться следующих методических советов, которые стали результатом многолетних наблюдений:

1. Планируйте обсуждения в группах из 10–25 лиц. Большие группы следует разбить на подгруппы, чтобы облегчить обсуждение и обеспечить свободный обмен идеями.
2. При определении лимита времени учитывайте характер темы. Более сложные темы могут требовать большего времени на обсуждение, тогда как более простые вопросы можно обсудить в течение нескольких минут.
3. Располагайте места для участников дискуссии таким образом, чтобы все могли легко видеть и слышать друг друга. Наилучшим вариантом есть расположение в форме подковы или по кругу.
4. Помогите группе выбрать тему для обсуждения и выделите достаточно времени на ее исследование и изучение. Таким образом, участники смогут формулировать идеи и планировать свои вопросы к ним.
5. Объясните слушателям, как подготовиться к обсуждению, чтобы дискуссионное время использовалось максимально эффективно.
6. Перед началом обсуждения дайте возможность участникам переставить стулья так, чтобы им было удобно, например, посоветуйте им сдвинуть стулья более близко к центру круга, чтобы все могли видеть друг друга.

7. Всегда в начале дискуссии отведите несколько минут для объяснения участникам ее цели и выяснение, чего вы надеетесь получить от них, и что они надеются получить от вас.
8. Дайте участникам указания относительно процесса и процедуры дискуссии: как им следует себя вести, какую роль будете выполнять вы.
9. В начале задайте дискуссии верное направление. Задавайте вопрос и провозглашайте тезисы, исходя из учебных целей.
10. Контролируйте, но не тормозите дискуссию. Возможно, вам придется заранее составить план, как направлять группу, и действовать строго по этому плану. В зависимости от количества времени, которое имеется в вашем распоряжении, можно разрешить исследование вопроса с определенными отступлениями от темы. Если же у вас жесткий лимит времени, следует вмешаться и вернуть обсуждение в основное русло.
11. Эффективно контролируйте поведение лидеров группы. Они могут быть те, кто ощущает себя свободнее, или те, кто имеет более глубокие знания и опыт в сравнении с другими. Установите для них особый режим работы, например, предложите заранее подготовить вопрос или тезис, поручите вести дискуссии в группах или оценивать навыки ведения дискуссии другими. Не тормозите сильных участников, но дайте им возможность научиться уважать и ценить взгляды и вклад других.
12. Всегда делайте авансы для молчаливых участников, стимулируйте их высказывать свои взгляды. Намеренно спрашивайте их, что они думают по поводу обсуждаемого вопроса, или как бы они поступили в той или другой ситуации.
13. Объясните ситуацию в тех её частях, где дискуссия окажется сложной или зайдет в глухой угол, но не навязывайте свои взгляды.
14. В благоприятный момент подведите итоги дискуссии. Применяйте для этого работу в группе. Предложите каждому участнику сформулировать короткий итог дискуссии или попросите одного–двух участников представить свой вариант перед аудиторией.

Внимания со стороны преподавателя требуют и переходы от вопроса к вопросу, от темы к теме. Если заведомо обдумать, как переключать дискуссию с одной темы на другую, это поможет выровнять ход занятия и обеспечить его продвижение вперед. Иногда такой переход происходит в дискуссии органично, если тот или иной студент переходит к следующей теме почти без вмешательства со стороны преподавателя, но, зачастую, характер материала или

план дискуссии требуют более четкого планирования переходов. Например, для сложной или технической дискуссии удачным переходом может быть короткое резюме ее главнейших пунктов, после чего относится первый вопрос, который касается следующей темы. Другой формой перехода может быть комментарий-связка, которая соотносит исходную и входную темы. Если темы дискуссии родственные, а логика последовательности вопросов воображается достаточно очевидной, преподаватель может осуществить переход, просто поставив первый вопрос следующей темы. И, в конце концов, если план дискуссии предусматривает заметный переход, тогда можно рекомендовать преподавателю непосредственно объявить о переходе к следующей теме.

Завершение занятия контролировать тяжелее, чем начало, так как непросто бывает притормозить ход дискуссии. Какую форму в конечном итоге приобретает завершение, преподаватель всегда может решать на месте, в зависимости от того, как проходила дискуссия. Тем не менее, несколько типов завершения дискуссии можно определить, причем каждый из них служит достижению какой-то отдельной цели.

Короткое резюме главнейших пунктов или занятий может быть или изложено преподавателем устно, или прочитано с заранее подготовленного слайда. Существует риск, когда заготовленные главные пункты будут отличаться от тех, которые на самом деле возникли в процессе дискуссии. Поэтому преподавателю следует расширять заведомо заготовленные пункты, ссылаясь на открытия, сделанные во время дискуссии.

Альтернативным механизмом может стать привлечение одного или нескольких студентов к подготовке резюме и определение главных уроков обсуждения предшествующей темы. Преподаватель может сказать несколько слов, которые связывают данное ситуационное упражнение с предшествующими, и этот способ завершения дискуссии будет особенно уместным в конце ряда родственных ситуационных упражнений. Такая короткая речь подготовит студентов к восприятию следующей совокупности ситуационных упражнений и проблем.

В некоторых случаях следует использовать новейшую информацию о том, что произошло с компанией, о которой шла речь в ситуационном упражнении. Она может заинтересовать студентов и обогатить их дополнительными взглядами на проблему. Полезной будет также мини-лекция, которая соединит данное ситуационное упражнение с другими массивами литературы или теорий. Чтобы принудить студентов думать, можно задать дополнительные вопросы, которые поставят проблемы, не затронутые в дискуссии.

Существенное влияние на студентов оказывает то, как завершилось занятие. Если это происходит на недостаточно убедительной

ноте, то неизбежны разочарования. Планирование способа завершения урока приносит неплохие учебные дивиденды.

Эффективный анализ кейса предполагает использование качественного и количественного анализа. При этом качественный анализ – это введение в оборот значительного массива фактов, характеризующих ситуацию. Творческое использование методов количественного анализа предполагает подключение данных статистики, решения отдельных задач, использование формул и т.п.

При представлении кейса на занятии целесообразно использовать доску, слайды, плакаты, «вещественные доказательства» (продукты компании или ее конкурентов, статьи о компании или ее продукты).

Основные пункты дискуссии, записанные на доске, служат многим целям. Это своеобразная коллективная память класса, которая связывает между собой разные темы обсуждения, вызывает у участников дискуссии чувство солидарности и продвижения вперед. Одновременно это и контрольный механизм для преподавателя, ведь он создает порядок, структуру, предопределяет значимость обсуждаемым темам. По сути дела, это тот случай, когда средство превращается в информацию.

Невозможно точно предусмотреть, как будет разворачиваться дискуссия, какие специфические вопросы в ней будут затронуты, поэтому не всегда ясно, что следует записать. Тем не менее, возможно определить заведомо главные категории дискуссионного обсуждения и создать макет заголовков, под которыми могут быть записаны специфические пункты обсуждаемых тем. Полезно заведомо обдумать, что записать и на какой доске так, что записанное можно будет читать, если доски будут передвигаться или будут демонстрироваться плакаты.

Некоторые преподаватели предостерегают против составления весьма детализированных планов использования доски, учитывая риск попасть в зависимость от них или вызвать в аудитории впечатление, что дискуссия «запрограммирована заведомо», и таким образом может снизить творческие потенции студентов. План использования доски – это средство, а не цель.

Работа в аудитории в значительной мере определяется теми методическими советами, которые разрабатываются преподавателем для студентов. Подготовка методических советов может рассматриваться как интегральная часть написания ситуационных упражнений. Методические рекомендации обсуждения кейса в аудитории можно свести к следующим положениям:

1. Для хорошей подготовки к обсуждению в аудитории необходимо решить процедурные проблемы: порядок и регламент выступлений, вопросов и ответов. Студенты должны получить ответы на такие вопросы:
 - Как включиться в процесс обсуждения?

- Какие формы взаимодействия со студентами и преподавателям использовать?
 - Какую роль (роли) избрать и как их играть?
 - Как быть инициативным?
2. Преподавателю нужно избегать преподавательских ловушек, которые сводятся к тому, что возникает желание детально объяснить ситуацию, ускорив анализ.
 3. Студенты сами должны дорасти интеллектуально до решения ситуации. Знания они должны приобретать, а не получать.
 4. Отношения между преподавателем и студентами должны быть партнерскими.
 5. Атмосфера на занятиях должна быть творческой.
 6. Обсуждение в аудитории нужно концентрировать вокруг трех позиций:
 - проблемы, которые содержатся в кейсе;
 - альтернативы, направленные на решение этих проблем;
 - рекомендации относительно деятельности в данной ситуации.

Таким образом, осмысление деятельности преподавателя, использующего кейс-метод, отличается тем, что он осуществляет информационно-коммуникативное взаимодействие студентов, формирует и поддерживает поле знаний, т.е. преподаватель выступает как руководитель, коммуникатор и активный участник познавательного коллективного процесса.

7.3. Организация и самоорганизация работы студента над кейсом

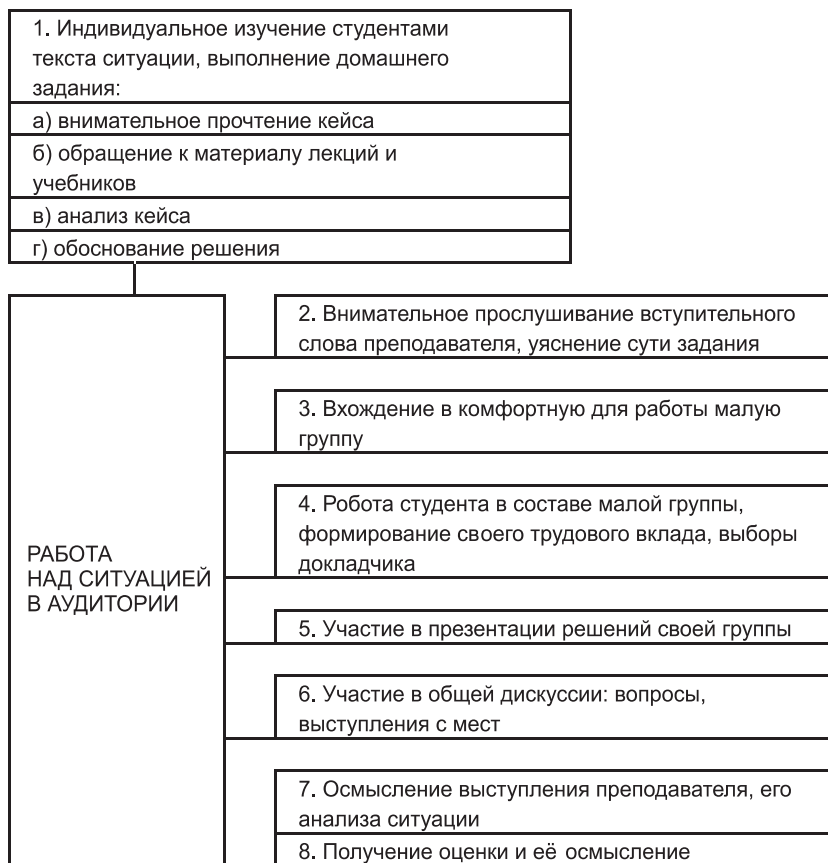
Временами мы склонны считать: то, что мы говорим и делаем в аудитории, автоматически усваивается. На самом деле это далеко не так. Адаптация курса к специфике аудитории, в которой мы работаем, поможет избежать такого обманчивого впечатления.

Работа студента над кейсом складывается из самостоятельной домашней работы по подготовке к занятию и работы в аудитории. Содержание этих фаз деятельности студента представлено на приведенной ниже схеме 27.

При этом вся работа студента с кейсом базируется на двух принципах деятельности:

- 1) постоянно готовиться и всегда приходиться на занятие подготовленным;
- 2) всегда слушать, обдумывать дискуссию и реагировать изложением своей точки зрения.

Схема 27



Первая фаза работы охватывает самостоятельную подготовительную работу вне аудитории. Кейс в этом случае выступает для студента несколько нетипичным, домашним заданием, которое он должен выполнить. Здесь в общем случае рекомендуется такая последовательность подготовительной домашней работы:

Ознакомление с текстом, определение очевидных проблем данной ситуации и классификация полученной для анализа информации. Первое чтение — это прочтение кейса «по диагонали», для знакомства и общего определения ключевой проблемы, чтобы охватить основное, определиться с той ситуацией, которая представлена в кейсе.

Затем идёт внимательное прочтение кейса с выделением ключевых фактов. Предполагается, что в ходе второго чтения студенты должны «докопаться» до проблемы. Здесь важно внимательно просмотреть схемы и таблицы, чтобы увидеть то, чего не объяснил текст.

Второе чтение представляет собой внимательное аналитическое изучение текста. Вторично кейс нужно читать с карандашом, отмечая ключевые фразы, которые могут дать ответ на вопросы, вынесенные на обсуждение. При осмыслении текста кейса важно не спутать симптомы проявления проблемы (снижение прибыли, текучесть кадров, конфликт и т.п.) с самой проблемой. Симптомы лежат обычно на поверхности и заметны сразу, а проблема как расхождение между тем, что есть, и что должно быть, запрятана в кейсе, как правило, за валом фактов и событий.

При анализе кейса нужно помнить, что, в принципе, абсолютно новых решений в природе не бывает – это всегда или комбинация, или новое применение, или модификация старых, известных человечеству решений. Поэтому можно использовать подход по аналогии, который может быть эффективным, если аналогия носит не формальный, а сущностный характер.

Успех прочтения кейса в значительной мере зависит от понимания ключевых проблем. Студенту нужно их сформулировать, мысленно промоделировать возможные способы разрешения и сравнить с содержанием кейса. При этом важно сформулировать приоритеты для проблем и возможные альтернативы их решения. Важно попробовать самому оценить свои решения, взглянуть на них со стороны.

Ключевую роль в решении кейса играют сформулированные к нему вопросы. На них нужно обязательно дать письменный ответ. Такая работа, выполненная на бумаге, понадобится и в процессе обсуждения: она поможет следить за ее ходом, не повторять других и высказывать те идеи, на которые не обратили внимание коллеги.

Вторая фаза – это самостоятельная работа студента в аудитории, которая включает в себя самостоятельную познавательную деятельность и участие в коллективной мыслительной деятельности малой группы и группы в целом.

Обязанность преподавателя заключается в том, чтобы мотивировать интерес студентов к предмету: создавать такую среду в аудитории, которая стимулирует студентов делиться собственными идеями, знаниями и опытом и принимать участие в аналитическом процессе.

Обязанность же студента в том, чтобы приносить в учебный процесс свое активное внимание и участие. Студент должен ощущать личную ответственность за свое обучение, то, что он не получит без труда необходимое ему знание. Внутренний мир студента должен быть организованным простой мыслью: «Преподаватель находится рядом, чтобы помочь мне, и я должен использовать эту помощь, но конечная ответственность за результат лежит на мне».

Вместе с тем у преподавателя и студентов общая цель: создать в аудитории такую среду, в которой студенты могут развить те навыки познания и поведения, которое будут необходимы им для реше-

ния проблем, а преподаватели могли бы наиболее эффективно использовать свой интеллектуальный потенциал для достижения образовательного эффекта.

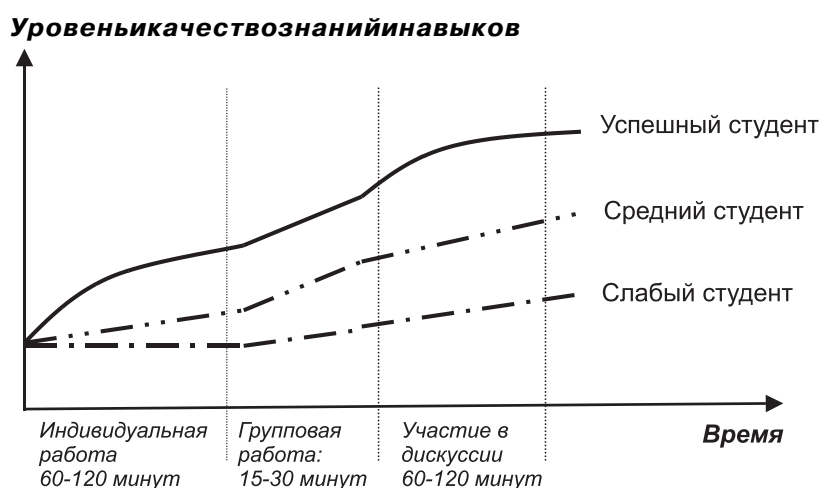
Успех студента в аудиторном обсуждении ситуации сильно зависит от его активного участия и энергичного внимания. При этом лучше, если он будет придерживаться следующих принципов:

- Выкладывать свои идеи и быть готовым к их обоснованию.
- Внимательно слушать других и давать оценку их позициям.
- Сохранять непредубежденность и готовность изменить свои взгляды в случае появления нового понимания или доказательств.
- Быть восприимчивым к чужим мыслям, если они хорошо обоснованы.
- Важно уметь внимательно слушать друг друга.
- Выступать и задавать вопросы только с разрешения преподавателя.
- Уметь убеждать друг друга не силой голоса, а логикой, аргументами.

Овладение студентом знаниями и навыками осуществляется в три фазы, соответствующие этапам работы: домашней работы над кейсом, работы в малой группе и участия в дискуссии. Прирост знаний, как показывает практика обучения, свойственен для всех категорий студентов. Однако наибольший успех с точки зрения обретения знаний и навыков ожидает того студента, который хорошо мотивирован на работу, достаточно хорошо проанализировал его во время самостоятельной работы (см. схему 28).

Схема 28

Уровень и качество знаний у различных типов студентов



Индивидуальная работа выступает существенным базисом для участия в дискуссии. Групповая работа играет роль средства разогрева участников, а сама дискуссия выступает полем реализации индивидуальных позиций и выработки коллективного решения, взаимного обучения.

Успешный студент выигрывает очень сильно на индивидуальной работе. Он скрупулезно и неоднократно прочитывает кейс, создает конспект его анализа, делает заметки для выступлений. В групповой работе он внимательно следит за процессом мышления всех, старается лидировать и получить право презентовать решение в групповой дискуссии, в которой помимо презентации он неоднократно выступает.

Средний студент обычно отличается и средним уровнем мотивации. Он не рвется в лидеры, но всегда имеет заготовки и склонен к удачной импровизации.

Что касается слабого студента, то он, как правило, вносит минимальный трудовой вклад на всех этапах учебного процесса. Но он при любом уровне своей познавательной активности вынужден включаться в анализ кейса и осваивать учебный материал.

Таким образом, кейс-метод создает условия для максимальной свободы всех студентов с одновременным их вовлечением в процесс коллективного познания.

7.4. Методические аспекты презентации и оценки

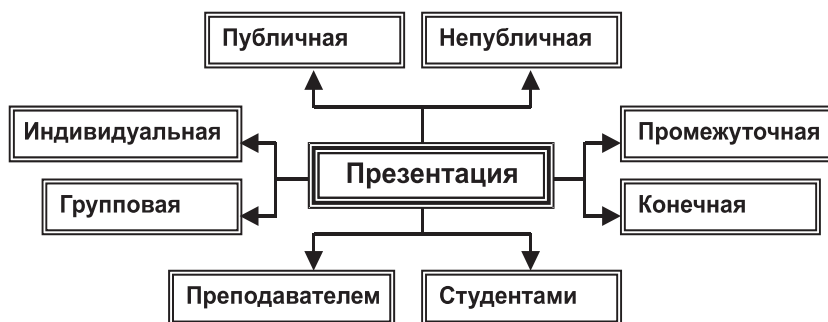
Презентация, или представление результатов анализа кейса и его составляющих, выступает очень важным и далеко не формальным аспектом кейс-метода. Дело в том, что умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его прорекламировать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также выстоять под шквалом критики, представляется очень ценным интегральным качеством современного специалиста.

Презентация оттачивает многие глубинные качества личности: волю, убежденность, целенаправленность, достоинство и т.п. Вместе с тем она вырабатывает навыки публичного общения, формирования своего собственного имиджа.

Виды презентации кейса представлены схемой 29.

Публичная презентация предполагает представления решений кейса в подгруппах и группе. Она максимально вырабатывает навыки публичной деятельности. Непубличная презентация менее эффективна, но обучающая роль её довольно велика. Чаще всего она выступает в виде подготовки отчета по выполнению задания. Здесь стимулирую-

Схема 29



ются такие качества презентующего, как умение подготовить текст, точно и аккуратно составить отчет, не допустить ошибки в расчетах и т.п.

В зависимости от того, чей продукт представляется, презентация может быть групповая и индивидуальная. Индивидуальная презентация формирует ответственность, собранность, волю, а групповая – аналитические способности, умения обобщать материал, системно видеть проект.

Презентация бывает и преподавательская, когда он представляет кейс перед студентами, стараясь заинтересовать их, либо презентует результаты работы группы в целом, если работа над кейсом была длительной, что позволяет студентам системно представить сложную систему. Задача такой презентации состоит в достижении простоты и понятности.

Наконец, целесообразно выделять промежуточную и конечную презентации. Первая связана с представлением промежуточного результата, влияет на набираемые студентами баллы активности, а конечная дает готовое решение и определяет конечную оценку студента за анализ кейса.

Опыт подсказывает, что при проведении презентаций необходимо придерживаться следующих методических принципов:

1. Органичности содержания и формы представления материала. Поэтому оценивать презентацию нужно не только за решение, но и за способ его подачи.
2. Доступности и понятности презентации.
3. Оригинальности решения и его представления.

Важной проблемой обучения посредством применения кейс-метода является проблема оценивания студентов. Проверка и оценка знаний должны проводиться согласно дидактическим принципам обучения. При этом выделяются такие требования к оцениванию:

- **объективность** (создание условий, в которых бы максимально точно выявлялись знания обучаемых, предъявление к ним единых требований, справедливое отношение к каждому);

- **обоснованность оценок** (их аргументация);
- **систематичность** (как важнейший психологический фактор, организующий и дисциплинирующий учащихся, формирующий настойчивость и устремленность в достижении цели);
- **всесторонность и оптимальность** [20, с. 145–146].

Оценка выполняет многообразные функции:

- контролирующую, поскольку выявляет знания, умения и навыки;
- обучающую, т. к. требует достижения обучаемым определенного уровня обучения;
- воспитывающую, поскольку в процессе её получения идет формирование личностных качеств;
- организующую деятельность студента;
- развивающую мышление и волевые, нравственные качества обучаемых;
- методическую, позволяющую совершенствовать преподавание [20, с. 147-148].

Сразу же следует отметить, что четырехбальная система оценивания плохо приспособлена к работе с кейсами. Главный её недостаток заключается в том, что она, в силу малых величин, не позволяет накапливать баллы за промежуточную работу, оценивать активность студентов, их многократные выступления. Другими словами, эта система не обладает размахом и кумулятивностью. Шире возможности двенадцатибальной системы, применяемой в средних школах Украины. Но лучше всего самому под кейс создать свои системы исчисления оценки, например, 20-, 30-бальные. Но лучше всего использовать уже применяемую в мире 100-бальную систему. В том случае, если используется соревновательность, лучше всего использовать рейтинговую систему оценки, которая активизирует деятельность студентов, способствует проявлению инициативы и творчества.

Разная методика проведения занятий требует разных подходов к оцениванию. Следует подчеркнуть, что преподаватель должен требовать от студентов овладения теми знаниями и навыками, на которые нацеливал их во время обучения. Если классическая методика преподавания тяготеет к использованию коллоквиумов, контрольных работ, которые позволяют точнее оценить теоретические знания, соответствующим образом строится и экзамен, то интерактивная методика требует оценивания не столько набора определенных знаний, сколько умения студентов анализировать конкретную ситуацию, принимать решение, логически мыслить. Через это львиную долю задач должны составлять конкретные ситуации, презентации, исследования.

Преподавателю лучше всего использовать многокомпонентный метод формирования итоговой оценки. Её составными будут оценки за:

- участие в занятии, измеренное уровнем активности;
- подготовленные письменные работы.

Физическое присутствие студента в аудитории представляется минимальной мерой участия в дискуссии. Даже если студент молчит все время, он, в конце концов, непроизвольно, воспринимает мысли, которые высказываются другими, и следит за логикой обсуждения. Просто присутствие на всех занятиях обеспечивает ему положительное минимальное значение оценки за компонентом «активность в обсуждении».

Оценка участия студентов в дискуссии предполагает серьезную работу преподавателя. Конечно, любое слово, сказанное в аудитории студентом, нельзя автоматически заносить ему в актив. Нужно оценивать студента за содержательную активность, которая включает в себя следующие составляющие:

1. **Выступление**, которое характеризует попытку серьезного предварительного анализа (правильность предложений, подготовленность, аргументированность и т.д.).
2. **Обращение внимания** на определенный круг вопросов, которые требуют углубленного обсуждения.
3. **Владение категориальным аппаратом**, стремление давать определения, выявлять содержание понятий.
4. **Демонстрация умения логически мыслить**, если точки зрения, высказанные раньше, подытоживаются и приводят к логическим выводам.
5. **Предложение альтернатив**, которые раньше оставались без внимания.
6. **Предложение определенного плана действий** или плана воплощения решения.
7. **Определение существенных элементов**, которые должны учитываться при анализе кейса.
8. **Заметное участие в обработке количественных данных**, проведении расчетов.
9. **Подведение итогов обсуждения**, т.е. выступления при подведении итогов дискуссии.

Анализ, содержащийся в письменной работе, считается удовлетворительным, если:

- было сформулировано и проанализировано большинство проблем, имеющих в кейсе;
- проведено максимально возможное количество расчетов;
- были сделаны собственные выводы на основании информации о ситуации, которые отличаются от выводов других студентов;
- были продемонстрированы адекватные аналитические методы для обработки информации;
- составленные документы по смыслу и оформлением отвечают требованиям;

- приведенные в итоге анализа аргументы находятся в соответствии с ранее выявленными проблемами, сделанными выводами: оценками и использованными аналитическими методами.

Довольно серьезной проблемой применения кейс-метода в обучении является проблема его роли в формировании оценки знаний студента по всему курсу. Здесь возможны три варианта решения этой проблемы.

Первый вариант основывается на предположении, что кейс отражает ключевые положения той системы знаний и навыков, которые студент должен изучить и овладеть. Поэтому оценка, полученная студентом по кейсу, выступает как его оценка по предмету.

Второй вариант исходит из положения о том, что кейс не является универсальным методом получения, а тем более оценки знаний студента. Поэтому он нуждается в дополнении другими методами, в качестве которых выступают: устный или письменный экзамен, письменная работа, тест. В этом случае оценке, полученной студентом от анализа кейса, задается определенная квота баллов, в обосновании которой используется чаще всего не логика, а интуиция, которая, как известно, довольно часто подводит.

Третий вариант исходит из еще большей приверженности к другим методам оценки. В этом случае кейс-метод рассматривается как один из многих методов обучения, применяемых при обучении данному предмету.

Все больше преподавателей убеждаются в необходимости использования комплексной оценки ради полного и объективного выяснения уровня знаний студентов. Комплексная оценка должна охватывать все виды работы, которые применяются во время занятий. Можно, например, предложить такую структуру итоговой оценки: (см. табл. 38).

По ключевым и объемным курсам, которые играют значительную роль в профессиональной подготовке, целесообразно использовать значительное число форм работы, которые формируют весь комплекс качеств учащегося. В этом случае оценка по кейсу составляет существенную, но не определяющую составляющую общей оценки. Перевод сказанного на привычный язык вузовского преподавателя звучит так: без кейса тройку получить можно, но пятерку – никогда. Схематично это можно представить, например, следующим образом: (см. табл. 39).

В завершение, следует отметить, что оценивание, особенно работы в группе, представляет собой довольно сложный процесс. Опытный преподаватель понимает, что удержать в памяти все ситуации обсуждения бывает очень сложно. Поэтому он разрабатывает свою матрицу оценки, в которой по горизонтали приводится список группы, а по вертикали показатели, по которым ведется оценивание: «Активность», «Презентация», «Оригинальные идеи», «Конструк-

Таблица 38.

Формы работы студента	Доля их в общей оценке
Текущие оценки	20%
Индивидуальная работа	10%
Групповой проект	5%
Коллоквиум	5%
Контрольная работа	10%
Экзамен	50%
Итого	100%

Таблица 39.

Формы работы	Баллы (max/min)
Текущее тестирование	50/25
Обсуждение кейсов	60/30
Деловые и ролевые игры	25/15
Индивидуальные и самостоятельные задания (самотестирование, эссе, оформление документов)	35/20
Расчетные задачи, практические задания	50/30
Реферат и его презентация	20/15
Видеотренинг	10/5
Итоговый семестровый экзамен	250/160
Итоговая оценка	500 /300

тивность мышления» и т.п. Такой подход позволяет максимально технологизировать процесс оценивания, добиться большей объективности, использовать в управлении дискуссией.

Применяя кейс-метод, можно использовать все виды оценок: текущую, промежуточную и итоговую. Текущая оценка помогает руководить процессом обсуждения кейса. Промежуточная позволяет фиксировать продвижение студента по пути решения ситуации. Конечная подводит итог успехам студента в анализе кейса и овладении курсом. При оценке работы подгрупп хорошо зарекомендовало себя публичное оперативное оценивание текущей работы подгрупп, которое стимулирует соревновательность.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что оценочное творчество преподавателя должно носить обоснованный характер. Оно не может сдерживать инициативу в учебном процессе. Студент должен понимать не только правила работы над кейсом, но самое главное – систему его оценивания преподавателем. Это требует обязательного её разъяснения до начала работы. Преподавателю не следует забывать о воспитательном эффекте оценки, обусловленном не только открытостью, понятностью для студента системы оценивания, но и её справедливостью.

ГЛАВА 8

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА
В ПРЕПОДАВАНИИ РАЗЛИЧНЫХ ДИСЦИПЛИН8.1. Опыт и тенденции развития применения
кейс-метода в бизнес-образовании

Бизнес-образование является старейшей сферой применения кейс-метода: именно он наибольшей мерой отвечает задачам управленческого образования. Кейс-метод оказывает содействие развитию умения решать проблемы с учетом конкретных условий и при наличии фактической информации. Он развивает такие квалификационные характеристики, как способность к проведению анализа и диагностики проблем, умение четко формулировать и высказывать свою позицию, умение общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать информацию, которая поступает в вербальной и невербальной форме.

В некотором смысле этот метод оказывает содействие формированию личностных свойств. Он формирует чувство уверенности в себе, способствует преодолению излишней боязливости или избыточной самоуверенности.

Бизнес-образование представляет ныне в поставторитарных странах одну из наиболее интенсивно развивающихся отраслей образования. Отсутствие своего собственного опыта такого образования как массового и многопланового институционального явления приводит к тому, что, вполне естественно, наблюдаются копирования зарубежного опыта бизнес-образования, как в аспекте его организации, учебного планирования, так и технологий обучения.

В копировании зарубежных методических схем и подходов есть смысл только с точки зрения овладения передовым опытом. Далее неизбежно возникает проблема «исторической памяти», т.е. осмысление хотя и не столь масштабного, но своего собственного опыта такого образования с использованием анализа ситуаций и деловых игр.

Наконец, стратегической задачей, которую предстоит решить в ближайшем будущем, следует считать выработку своей собствен-

ной модели бизнес-образования, исторически преемственной и учитывающей достижения мировых лидерских вузовских центров.

Специфика работы менеджеров, финансистов в современных условиях требует существенным образом изменить процесс их подготовки в высших учебных заведениях. Речь идет, в частности, об использовании разнообразных методов обучения, гибкости преподавания, учете состава аудитории, состояния духа и реакций, способности воспринимать тот или другой материал. От преподавателей требуется применение импровизаций в учебном процессе, максимальное приближение студентов к реальным ситуациям и принятие адекватных управленческих решения.

Важнейшим недостатком в становлении бизнес-образования является то, что медленно идёт определение его целей, специфики форм и методов.

На наш взгляд, цель любого обучения можно сформулировать таким образом: подготовка высококвалифицированного специалиста со знаниями, умениями и навыками, которые обеспечат ему конкурентоспособность на рынке труда.

Но для бизнес-образования этого мало. Для менеджеров и предпринимателей важно не только умение определиться на рынке своего собственного труда, пройдя через специфическую, по сравнению с работниками других профессий, конкуренцию, но и завоевание некоторого рыночного сегмента для осуществления производственной, организационно-управленческой, финансово-экономической и коммерческой работы.

Деятельность современного предпринимателя является принципиально ситуационной, т.е. характеризуется тем, что определяется ситуациями, которые формируются и развиваются на рынке капитала, труда, товаров и услуг. Особенность этих ситуаций заключается не только в том, что они способны быстро изменяться под воздействием рыночной конъюнктуры, но и в том, что они характеризуются полиструктурностью и полифункциональностью, находятся в зависимости от активности действующих субъектов. Не менее важно и то, что для предпринимателя принципиально важны не только знания, но и ценности. Это точно подмечают П. Шеремета и Г. Канищенко, считая, что конечной целью бизнес-образования является трансформация знаний в систему ценностей, выработка необходимого отношения к миру и естественного способа поведения в изменчивой среде, которая развивается в направлении глобализации [179, с. 26].

Другой особенностью деятельности предпринимателя и менеджера является высокая активность образа жизни. Наиболее успешные предприниматели – это суперактивные люди, которые отличаются не только высокой скоростью деловой жизни, но и ведением её на

нескольких этажах, в нескольких системах, по нескольким векторам, что увеличивает роль таких методов обучения, которые приводят к ментальным переменам, активизируют жизнедеятельность обучаемых, повышают её эффективность. Конечно же, это невозможно достигнуть традиционными методами обучения, которые пока доминируют в украинском и российском бизнес-образовании.

«Проблема абсолютного большинства украинских бизнес-школ, – считают П. Шеремета и Г. Канищенко, – заключается в том, что они традиционно сосредотачивают свои усилия лишь на преобразовании вербальных знаний преподавателя или вербальных знаний, сформулированных в учебнике, в вербальные знания студента. При этом, в лучшем случае, применяется лишь одна форма передачи знаний – лекции, и две формы контроля за уровнем «поглощения» информации – семинарские занятия и экзамены» [179, с. 25–26].

Теперь можно сформулировать основные задачи бизнес-образования, которые заключаются в следующем:

- Обретение студентами необходимого системного комплекса профессиональных знаний.
- Подготовка энергичных специалистов, ориентированных на успех.
- Поощрение конструктивного и критического мышления.
- Ознакомление обучаемых с практической деятельностью предприятий.
- Получение студентами практических навыков (принятие решений, наблюдение, анализ ситуаций) и развитие способностей (лидерских, коммуникационных), которые потребуются им в дальнейшей карьере.
- Нарращивание и активизация человеческого, интеллектуального и социального капиталов.
- Формирование системы профессиональных, общечеловеческих, моральных, культурных и иных ценностей.

В бизнес-образовании используются следующие формы ситуационного обучения (см. табл. 40).

Кейс-метод органически вошел в практику обучения современных дисциплин, в частности «Менеджмента», «Управления персоналом», «Основ предпринимательской деятельности». Опыт преподавания подтверждает бесспорную целесообразность использования данного метода.

Следует, однако, подчеркнуть, что использование кейса-метода в таком объеме, как, например, в США (где 75% учебного материала подается путем анализа ситуаций), в нашей системе обучения невозможно по ряду причин. Основной из них есть необходимость корректирования учебных программ и педагогической нагрузки.

Таблица 40

Формы ситуационного обучения	Дисциплины
Игровые приемы	Менеджмент
Бизнес-ситуации	Стратегический менеджмент Финансовый менеджмент
Анализ конкретных ситуаций	Менеджмент внешнеэкономической деятельности
Имитационные упражнения	Управленческое консультирование
Деловые игры	Экономический анализ
Управленческие тренинги	
Метод "мозгового штурма", анкетирование, интервьюирование.	

Поэтому кейс-метод используется пока лишь по отдельным темам курсов.

Вместе с тем применение кейс-метода в бизнес-образовании обнаружило определенные особенности и проблемы, а именно:

1. Развитие бизнес-образования осуществляется стихийно, без какой-либо стратегии, важной составляющей которой должна быть **концепция методических предпочтений**. В этой концепции необходимо обосновать возможности и направления интерактивных методов обучения, и в том числе кейс-метода. Этот метод довольно часто выступает как представитель методической контркультуры, а преподаватель считается сумасшедшим инициатором, который нарушает нормативы обучения и мешает учиться студентам.
2. Кейс-метод должен органически согласовываться с общей методикой преподавания. И самое главное в том, что он должен иметь легитимный статус в учебном процессе.
3. Чрезвычайно полезными являются использование сквозных, интегративных кейсов, которые охватывают ряд тем учебной дисциплины. Объемные кейсы, предусматривающие заблаговременную подготовку преподавателя и студентов, целесообразно объединять с мини-ситуациями, которые следует использовать постоянно: в каждой лекции, на каждом практическом занятии. Привлекательность мини-ситуаций состоит в том, что они всегда не запланированы, рождаются на глазах у студентов, а часто – самими студентами. Любой вопрос преподавателя, реплика или воспоминание могут привести к созданию своеобразного мини-кейса. Опыт показывает, что на экзаменах студенты (практически все!) скорее вспоминают эти мини-ситуации, чем учебные вопросы.

4. Важным требованием должно быть следующее: кейс-метод может оказывать содействие углублению и лучшему усвоению учебного материала. Кейс – это всегда подарок, который преподаватель дарит студентам и себе. Тем не менее, есть опасность получить от студентов восхищение подарком и превратить проведение кейсов в самоцель. Кейс теряет свою целесообразность, если отвлекается от программы, выпадает из логики курса. Если студенты просто «поиграли» и даже не поняли, зачем был нужен кейс, какую часть материала они усвоили глубже, какие навыки приобрели, то кейс останется яркой, но бессмысленной игрушкой. Поэтому «золотым правилом» будет вывод о том: достигает ли кейс учебных целей?

Кейс-метод – типичная именно для американского бизнес-образования учебная методика. В связи с этим целесообразно привести некоторые общие замечания относительно особенностей условий поставторитарных стран, которые могут иметь влияние если не на процесс внедрения новых методик, то, по крайней мере, на бизнес-образование в целом.

1. Россия и Украина традиционно являются странами, где ощущается довольно значительное влияние разнообразных государственных учреждений на экономические процессы. Экономика этих стран представляет собой, по сути дела, институциональную экономику. Правовое поле еще не прочно. Поэтому предпринимательство на постсоветском пространстве – деятельность на собственный страх и риск. И сегодня, и завтра, и в долгосрочной перспективе государство будет иметь влияние на экономику в таких масштабах, которых никогда не знала экономика, например США. Поэтому рациональные ситуации и их решения из управления бизнесом у нас часто бывают непохожими на решения в аналогичных ситуациях в тех же США.
2. Нельзя недооценивать сложность процесса становления менеджмента как системы знания. Это точно подмечают И.И. Тимошенко и А.С. Соснин: «К сожалению, ряд ученых и практиков Украины в сфере управления пошли по упрощенному пути. Они просто поменяли термины, понятия и сущность теории и практики управления, существовавшие у нас ранее, на термин «менеджмент», совершенно не осмыслив, что менеджмент – это одно из направлений общей науки – теории управления, которое совершенно отличается от существовавшей в нашей стране ранее. В менеджменте своя философия, своя технология, принципы, методы, средства, которые значительно отличаются от прошлых теорий и практик управления» [156, с. 12].

3. Довольно распространенное мнение, что вскоре во всем мире воцарится один тип бизнеса – американский. Это мнение, кстати, является своеобразным отображением идеологии процесса глобализации на современном этапе. Но есть и другая мысль. Украинский или российский бизнес никогда не станет полностью похожим на американский. От национальной специфики, как доказывает история, уйти никогда не удастся без потерь для общества. Можно согласиться с точкой зрения о том, что «освоить и внедрить менеджмент сходу и с чужого плеча очень трудно и это многим не удастся сделать» [там же]. Национальный бизнес формируется очень медленно, сталкиваясь с целым комплексом проблем: значительное господство административно-командной системы в государственном секторе, высокий возраст руководителей, склонных к авторитарному стилю управления, поверхностное восприятие ими зарубежного менеджмента, реальные препятствия для карьеры молодых специалистов и менеджеров.
4. Национальное бизнес-образование сосредоточено преимущественно в высших учебных заведениях как государственной, так и негосударственной форм собственности. Абсолютное большинство этих учреждений проводят образовательную деятельность в рамках регламентированной правительством программы подготовки специалистов с высшим образованием по бизнес-специальностям (менеджмент, маркетинг, управленческий учет и т.п.). Этой программой предусмотрен довольно жесткий учебный план. Учебные заведения имеют ограниченные права и возможности относительно формирования образовательных параметров. Если учебное заведение захочет большей свободы в этих вопросах, его может не аккредитовать Министерство образования и, соответственно, оно не будет иметь права выдавать государственные дипломы. В Украине престижность диплома определяется не на основе конкуренции между высшими учебными заведениями – решающее значение имеют гарантии государства в виде диплома государственного образца. Это – правило. Из него есть, конечно, исключения, но незначительные.
5. Значительное количество преподавателей менеджмента и маркетинга – бывшие преподаватели технических дисциплин. Они имеют высокий уровень квалификации, хорошую научную подготовку, но, в некоторой мере, критические подходы и к преподаванию, и к видению курсов бизнеса в целом. И это не вредит преподаванию деловых дисциплин, а, наоборот, привносит четкую научную ориентированность и исследовательскую скрупулезность. В данном случае кейс-метод хорошо

- послужит полной реализации потенциала этой категории преподавателей. Гораздо хуже, если преподают бизнес-дисциплины преподаватели – выходцы из марксистско-ленинских учебных предметов: истории КПСС, научного коммунизма и политэкономии. Далеко не все из них способны к мировоззренческим переменам, смене своего мировоззрения как от носительно содержания, так и особенно методов преподавания.
6. Есть определенные трудности, связанные с написанием кейсов на базе отечественного материала. Сам отечественный материал очень неустойчив, поскольку отражает не столько рыночную, сколько переходную к рыночной экономику. Это создает значительные трудности для создания «долгоиграющих» кейсов, которые можно было бы применять в течение нескольких лет, постоянно методически совершенствуя их содержание. Кроме того, существенно мешает конструированию кейсов нежелание руководителей и собственников предприятий в ряде случаев предоставлять фактический материал для их написания. Это приводит к тому, что нередко называют кейсом то, что на самом деле им не является, а представляет собой некоторую умозрительную модель предприятия.

Рассмотрим тот перечень качеств, которыми должен обладать современный менеджер, исходя из потребностей менеджмента как системы управления (см. схему 30).

Как видно из схемы, содержание менеджмента как системы управления [см.: 156, с. 16] предопределяет наличие у менеджера вполне определенного двухуровневого набора качеств, большинство из которых сформировать весьма затруднительно посредством традиционалистских методов обучения.

Особенно ценным на современном этапе качеством менеджера является владение методами анализа информации, инновационным подходом к технологиям, современными принципами управления, ориентацией на оптимизацию структур управления, приемами повышения эффективности функционирования организации, а также накопления и реализации человеческого капитала. Важен не только сам факт наличия этих качеств, но и уровень их сложности. Например, владение анализом предполагает его системность, объективность, конкретность, количественную определенность, сопоставимость показателей; владение множеством конкретных методов анализа; понимание конкретных задач; и, самое главное, умение использовать результаты анализа в практической деятельности.

Отсюда можно выделить основные темы кейсов, которые могут помочь, на наш взгляд, формированию выделенных качеств:

1. Поведение менеджера в условиях изменяющейся рыночной конъюнктуры.

Схема 30



2. Кейсы в концептуальных границах антикризисного управления и антикризисного менеджмента.
3. Конфликты в организации и внешней среде.
4. Инновационные процессы и их осуществление.
5. Реализация человеческого капитала.
6. Процессы структурно-функциональной оптимизации.
7. Принятие управленческих решений в условиях неопределенности.
8. Особенности деятельности менеджера в условиях переходной экономики.
9. Деятельность менеджера в конкретных и весьма специфических сферах (производство, сбыт, финансы, торговля, сфера услуг, социальная защита и рекреация и т.п.).
10. Кейсы по составным элементам совокупной деятельности менеджера (управление, контроль, организация, работа с персоналом и т.п.).

Следует обратить внимание и на то обстоятельство, что важными характеристиками современного менеджера являются его моральные, ценностные, мировоззренческие характеристики, которые в условиях использования технологий человеческого и интеллектуального капитала все сильнее «впрессовываются» в профессионализм. Поэтому особую ценность в бизнес-образовании приобретают не узкопрофессиональные кейсы, а те, которые воздействуют на морально-психологическую структуру личности, вырабатывают навыки поведения в усиливающейся динамике коммуникаций, роста различных нагрузок.

Образ жизни современного успешного предпринимателя столь сложен и ситуативен, что требует специального освоения. Это особен-

но важно потому, что традиция образа жизни предпринимателя оказалась в бывших социалистических странах прерванной. По сути дела, с нуля начали формироваться его стандарты, ценности, мотивы и установки. Специфика условий исторического развития такова, что происходит медленное становление предпринимательской этики, в обществе утверждается далеко не веберовский тип рационального и морального предпринимателя. Отсюда следует, что воспитательная составляющая кейсов в бизнес-образовании, по всей видимости, даже более значима, чем их обучающее воздействие.

8.2. Кейс-метод в обучении государственных служащих: опыт и проблемы продвижения методики

Расширению сферы применения кейс-метода способствует ряд факторов, наиболее важными среди которых выступают, прежде всего, общесоциальные процессы украинского общества, которые представляют собой переходные процессы формирования рыночной экономики с её стохастическими вероятностными механизмами, развитием политической демократии и индивидуальной свободы человека.

Человек перестает жить статической жизнью. Поток постоянно меняющихся событий заставляет приспосабливаться, балансировать и достигать своих целей. Стремление остановить мгновение, овладеть ситуацией постепенно становится признаком развитости личности, характеристикой индивидуального и командного успеха.

Вместе с тем, на распространение кейс-метода воздействуют и сдерживающие факторы. Среди них, прежде всего, выделяется сложность трансформационных процессов в обществе, связанная с возвратными его движениями, возрождением элементов и подсистем авторитаризма, усталостью людей от неопределенности как общества в целом, так и каждого индивидуально, стремлением к порядку, который нередко сводится к однозначности и предопределенности жизни.

Обучение государственных служащих посредством кейс-метода также находится в тисках противоречий между необходимостью и возможностью, между благоприятными и сдерживающими факторами. Среди дополнительных факторов по отношению к приведенным выше факторам благоприятствования здесь следует отнести:

1. Наличие у государственных служащих, обучающихся в институтах Украинской Академии государственного управления при Президенте Украины, высшего образования.образова-

тельная база требует более высоких подходов в обучении при получении квалификации магистра государственного управления. Поэтому у слушателей изначально присутствует негативное отношение к школярству, надоевшей традиционной вузовской методике обучения, прослушиванию лекций, включающих в себя известные слушателям положения.

2. Государственные служащие испытывают необходимость в модернизации и пополнении имеющегося знания, а также в системном овладении демократическим мировоззрением, новыми ценностями, деятельной мотивацией, т.е. хотят обрести действительное интеллектуальное богатство, которое невозможно получить в традиционалистской системе образования.
3. Государственные служащие и служащие местного самоуправления представляют собой развитые личности, обладающие значительным объемом информации о функционировании государства и его подсистем, навыками административно-управленческой деятельности, огромным управленческим и жизненным опытом. Их многообразные личностные качества требуют динамики, постоянного выхода для проверки, самоутверждения и т.п., что невозможно сделать при традиционном обучении. Если это не обеспечивается, то падает деятельный тонус личности, как при артериосклерозе, происходит своеобразная закупорка информационных потоков, снижается реакция на ситуации, которая сводится к стереотипным действиям.

Вместе с тем при обучении государственных служащих действуют факторы, которые сдерживают применение кейс-метода. Можно выделить, по крайней мере, три фактора препятствий:

1. Известный консерватизм государственных служащих, нормативный и часто нетворческий тип мышления, стремление обходиться в обучении минимальными затратами сил, получать готовые, «разжеванные» ответы на интересующие вопросы, боязнь показать публично глубину своего незнания, поскольку это может быть чревато статусными потерями.
2. Отсутствие в обучении государственных служащих какой-либо системы воспитания с её принципами, концепцией, формами и методами воспитательной работы. Жизнь показывает настоятельную необходимость выработки системы ценностей государственных служащих, современной философии и идеологии государственной службы как основы мировоззрения и деятельностной активности. Процесс обучения осуществляется без работы с мотивацией вообще и с мотивацией карьерного продвижения в частности. Всякий раз, когда обостряется проблема создания этой системы, находится отговорка:

«Ну, о каком вы воспитании говорите? Это же взрослые люди! Мы им должны помочь своими знаниями, требовательностью...»

3. В структуре учебного времени наблюдается доминирование лекций, которые читаются на потоках. Семинарским и практическим занятиям в учебных планах отводится очень мало времени. Использование кейс-метода на лекции весьма затруднительно, а практические занятия нередко сводятся к объяснению задания для аттестации. Такая структура обучения определяется многими причинами: устоявшейся традицией, нехваткой аудиторного фонда и т.д. Она ограничивает возможность широкого применения кейс-метода.

Что же нужно сделать для расширения ситуационной методики в обучение государственных служащих?

Прежде всего, необходимо изменить саму **стратегию обучения государственных служащих**, которая должна быть ориентирована не на получение некоторых знаний, а на выработку навыков активного и эффективного поведения в реальных ситуациях. По сути дела, в основе подготовки государственных служащих лежит доктрина доукомплектации, т.е. государственных служащих нужно всего лишь доукомплектовать с точки зрения недостающих знаний, которые в реальной жизни им весьма сложно получить. Нужна принципиально иная доктрина – **доктрина модернизации личности государственного служащего**.

Измененная стратегия потребует решения двух важнейших задач: во-первых, изменения содержания, форм и методов учебного процесса, а, во-вторых, создания концепции, программы и организационной схемы воспитания, которая должна быть ориентирована на формирование современного типа государственного служащего.

Решение первой задачи потребует качественного изменения в формах обучения, что предполагает существенное увеличение доли времени практических занятий, в основе которых должен лежать кейс-метод. При этом сокращение лекционного материала должно сопровождаться его уплотнением с точки зрения изложения понятийного аппарата, методологии, основных концептуальных подходов, тенденций и закономерностей, анализа и оценки передового опыта и т.п. А увеличение времени практических занятий должно происходить обоснованно, только при полном освоении отводимого учебного времени кейсами.

Вторая задача более сложна. Её решение предполагает построение модели государственного служащего с точки зрения знаний, умений, навыков и определяющих её мировоззренческих позиций, отношения к карьере, ценностей, установок и мотивов деятельности. Здесь принципиально важно развить:

- активность, высокий профессионализм;
- гражданскую позицию, понимание и осознание своего гражданского долга;
- способность к саморазвитию, самоменеджменту, регулированию мотивации;
- сознательное отношение к карьере, её планированию и реализации.

Применение кейс-метода при подготовке государственных служащих эффективно только тогда, когда оно затрагивает внутренний мир учащегося, систему его ценностных ориентаций, помогает в карьерном продвижении, осознании жизненных планов. Здесь слабо действуют внешние стимулы. Слушателя нельзя заставить учиться. При силовом давлении на него он быстро включает мотив занятости и ставит учебу на последний план, а наиболее высокопоставленный и амбициозный слушатель начинает искать обходные пути либо управу на преподавателя. Он слабо реагирует на оценку, которая совсем не влияет на его карьеру. Украинский студент – это не американский студент, стремящийся увеличить свои конкурентные возможности. Украинский студент в процессах обучения хорош только тогда, когда он осознает свои интересы и возможности их реализации благодаря обучению.

Примером такого подхода может быть использование кейс-метода при чтении автором данной книги модуля по подготовке и написанию магистерских работ. Отличительной особенностью этого модуля является его инструментальность. В нем практически нет такого знания, которое отражало бы конкретную сферу деятельности государственного служащего. Модуль методологичен. Он должен помочь слушателю, с одной стороны, организовать самого себя на подготовку и написание магистерской работы, а, с другой стороны, – упорядочить теоретический, эмпирический материал и опыт непосредственно при подготовке работы.

Основной трудностью применения здесь кейс-метода является невозможность построения такого кейса, который основывался бы на содержании магистерской работы. Поэтому анализ ситуаций здесь лучше всего использовать в виде моделирования процесса формирования основных параметров будущей магистерской работы, определения её названия, объекта, предмета, проблемы, целей, задач работы, обоснования методов исследования, структуры и т.п.

В лекционном материале слушатели получали знания по этим составляющим методологии, изложение которых требует не так много времени. Но если оно не подкрепляется практическим занятием, работой преподавателя с каждым слушателем и привлечением к этой работе окружающих, то лекционные знания не усваиваются слушателями, преподавание теряет всякий смысл. Поэтому здесь не

разрабатывается кейс, а формируется некоторый алгоритм, стержень ситуационного обучения.

На первых этапах до слушателей доводятся смысл подготовки магистерской работы, которая должна обеспечить карьерные продвижения слушателя. Затем идет выбор направления работы. После этого каждый слушатель публично, с помощью своих товарищей формирует основные параметры магистерской работы. Опыт проведения таких ситуационных занятий показывает, что после второго-третьего обсуждения проходит страх обучаемых «потерять лицо», резко увеличивается активность обмена мнениями, нарастает мышление по аналогии, начинает полнее использоваться лекционный материал. Самое главное в том, что слушатели получают личностный и прагматический результаты от анализа ситуаций. Магистерская работа превращается для них в существенную ценность, средство карьеры, крепнет позитивная мотивация относительно качества её подготовки, а после занятия у каждого складывается довольно четкое о ней представление.

Проблемами, которые играют исключительно важную роль в обучении государственных служащих и которые необходимо разрешать посредством использования в преподавании кейс-метода, являются:

- 1) Поведение государственных служащих в сложных и экстремальных ситуациях, которые связаны с авариями и катастрофами, социальными конфликтами, давлением вышестоящих руководителей и организаций.
- 2) Действие государственных чиновников в правовом поле, когда возникает соблазн применения административного ресурса, «телефонного права», психологического давления и т.п.
- 3) Владение разнообразием стилей управления, умение их применять соответственно управленческой ситуации.
- 4) Взаимодействие служащих с общественностью, территориальным сообществом, местным самоуправлением, средствами массовой информации, различными элитными группами.
- 5) Освоение норм и ценностей европейского сообщества, продвижение их в экономические, социальные, политические и духовные структуры.
- 6) Владение технологиями анализа ситуаций различной природы, их диагностики, осмысления, выработки практических изменений.
- 7) Формирование чувствительности к нововведениям, умения работать с ними.
- 8) Навыки обнаружения механизмов торможения при принятии и реализации управленческих решений, внедрении нововведений, осуществлении партнёрства и т.п.

- 9) Карьерное продвижение, преодоление сложностей на службе, противоречий между семейными и производственными ролями, развитие навыков самоменеджмента.
- 10) Знания и умения выражать, продвигать и защищать интересы государства и людей, преодоление конфликта личных и общественных интересов.
- 11) Анализ поведения служащих в девиантных ситуациях, которые определяют деформации государственного управления, коррупцию, снижение доверия населения к власти (взятки, поборы, бюрократизм, злоупотребление властью).

Таким образом, расширение сферы применения кейс-метода при обучении государственных служащих сдерживается в значительной мере не только типичными факторами общества и образования, но и обусловлено несовершенством самой системы подготовки государственных служащих. Эффективность кейс-метода требует реализации здесь принципиально новой образовательной концепции, использования этого метода как метода модернизации личности, сосредоточение его на ключевых проблемах государственной службы и деятельности органов местного самоуправления.

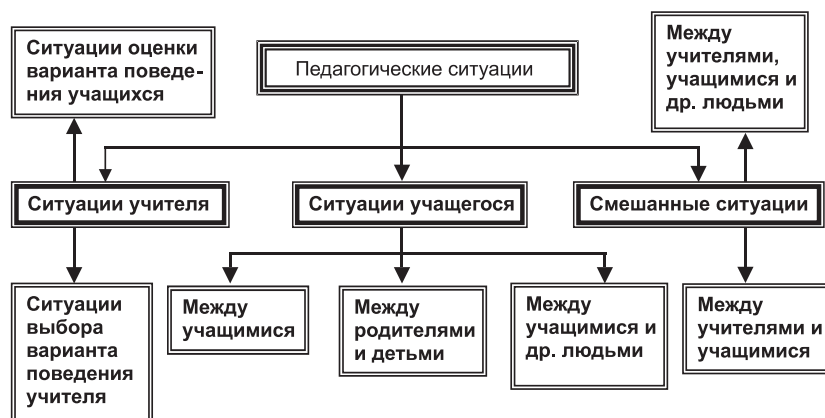
8.3. Гуманитарное образование как сфера применения кейс-метода

Гуманитарное образование является естественной сферой применения кейс-метода. Оно ориентировано на обучения знаниям о человеке и среде его обитания. Среди гуманитарных вузовских дисциплин выделяются философия, политология, социология, педагогика, психология, культурология, исторические, правовые и литературоведческие дисциплины. Особенность этих дисциплин заключается в том, что их знание характеризуется отсутствием жесткой обусловленности. Для него свойственна неоднозначность и ситуативность. Действительно, человеческая и общественная жизнь отличается вероятностью, стохастичностью, многовариантностью реализации.

Наибольший опыт ситуативного обучения накоплен в *педагогической науке*. При этом все педагогические ситуации могут быть трех видов: ситуации, в которые попадает педагог, ситуации, в которых оказывается учащийся и смешанные ситуации. Предлагаем вам классификацию педагогических ситуаций (см. схему 31).

«Ситуации учителя», среди которых выделяются ситуации по оценке поведения учащихся, и ситуации выбора варианта поведения, используются для обучения будущих педагогов. Что касается

Схема 31



«ситуаций учащихся», то они применяются учителями в учебно-воспитательном процессе. При этом учителя моделируют отношения между самими учащимися, их отношения к родителям и отношения к другим людям. Наконец, смешанные ситуации включают отношения между учителями и учащимися, а также отношения между учителями, учащимися и другими людьми.

С точки зрения содержания мир педагогических ситуаций очень многообразен. К наиболее интересным среди них относятся такие:

- ситуации создания успеха и обеспечения роста достижений; самооценки; самокритики и самосозерцания;
- ситуации выдержки и проявления вежливости в отношениях, пренебрежения и неуважения других;
- ситуации выбора профессии; стимулирования к самостоятельным суждениям и оценкам; стимулирования самостоятельности в разрешении конфликта; воспитания самостоятельности принятия решений; стимулирования к самовоспитанию; стимулирования ко лжи; соперничества;
- ситуации выбора наиболее приемлемого варианта действия и др. [см.: 125, с.381–408].

Рассмотрим ситуацию создания успеха и обеспечения роста достижений, которую приводят А.А. Реан, Н.В. Боровская и С.И. Розум в своем учебнике «Педагогика и психология»:

«Однажды из всех желающих пойти ответить по карте географ Олег Иванович выбрал Кузина Мишу. Ученик был мальчиком старательным, но не всегда успевал хорошо подготовиться к уроку. К тому же был неповоротлив, неуклюж и мешковат...»

Вопрос ему учитель задал нетрудный: найти на карте Австралию. Услышав, что его вызывают, Миша так растерялся, что еле-еле встал

из-за стола. Робко подойдя к столу учителя, он виновато поглядел на него и повернулся к карте.

Учитель, видя его состояние, подошел к нему, положил руку на плечо и ласково произнес:

«Не волнуйся, все будет хорошо. Вот указка, начинай смелее! Ты же знаешь...», — Олег Иванович старался внушить подростку уверенность.

Кузин медленно направился к карте. Но вместо Восточного полушария... он оказался у Западного. В классе нарастал шум.

«Минуточку, друзья, не будем мешать человеку, — сказал учитель. — Миша сейчас сам разберется. Только, пожалуйста, спокойнее...»

Но Кузин стоял на прежнем месте. С ним явно происходило что-то неладное. Потом мальчик будет клясться и божиться, что он видел на карте не два, а одно полушарие...

Между тем Олег Иванович вел себя выдержанно. Другой бы на его месте сделал бы за время этой нелепой сцены не одно замечание, кое на кого прикрикнул бы и посадил Мишу на место. Но лицо учителя было по-прежнему спокойным, взгляд внимательным, но не строгим.

Успокоив класс жестом, он подозвал к себе Мишу и сказал:

«Такие случаи бывают, Миша. Человек хочет рассказать очень важное, он хорошо подготовлен, но ему что-то мешает, скорее всего, волнение. Такое случалось даже со знаменитыми артистами: зная наизусть роль, они, едва выйдя на сцену, почему-то ее забывали, и положение спасал только суфлер... Пойдем к карте и хорошо подумаем...»

Взяв мальчика за руку, Олег Иванович подвел его к карте полушарий и сказал:

«Ответь-ка сначала, сколько полушарий? Ты же это наверняка знаешь...»

«Два — Западное и Восточное», — ответил Кузин.

«Вот видишь, хорошо! Я не сомневался, что ты ответишь. А теперь вспомни, в каком полушарии больше частей света?»

«В Восточном полушарии», — сказал Миша.

«Правильно. Подумай теперь, где нам искать Австралию? К какому из полушарий нужно подойти?»

Как впоследствии признавался Миша, только после этих слов перед глазами у него появились два круга, раскрашенных разными цветами, выплыла зеленая Австралия, которую он безуспешно искал в Западном полушарии.

И тут Кузин заговорил, заговорил как никогда бойко и уверенно... Олег Иванович, не двигаясь с места до конца ответа, чтобы не отвлекать его и не помешать, слушал Мишу с большим вниманием.

Он не скрывал своей радости за успех Миши. Когда ученик закончил свой рассказ, Олег Иванович громко сказал:

«Молодец! Вот умница! Ты же все отлично знаешь, даже больше, чем написано в учебнике. Спасибо за ответ!»

Миша, раскрасневшийся, счастливый, смущенно глядел на носки своих ботинок. На перемене он ходил по коридору настоящим героем.

Вопросы и задания:

1. Опишите состояние школьника в данной ситуации.
2. Дайте мотивированную оценку характера взаимодействия педагога со школьником.
3. Зависит ли манера поведения и стиль отношений педагога от его возраста и стажа работы? Дайте аргументированный ответ.
4. Какое влияние на учеников класса может оказать такой стиль деятельности педагога?» [125, с. 368–369].

Данная ситуация представляет собой модель такого поведения учителя, которое обеспечивает «сотворение» школьнику успеха, выступающего двигательной силой развития личности. Модель носит демонстративный характер и в обучении она выступает предметом поиска ответов на сформулированные вопросы и выполнения предлагаемых заданий.

Благодатным полем ситуационного обучения выступают науки об обществе: философия, социология, политология и история.

Изучение **философии** посредством анализа ситуаций имеет, пожалуй, самую древнюю традицию, которая слабо поддерживается в наше время. В античном мире наиболее эффективно использовали анализ ситуаций Сократ и Пифагор.

Что касается Пифагора, то он создавал целую систему препятствий при отборе своих учеников. Чаще всего новичка вводили в зал, где сидели ученики, которые всячески оскорбляли его. Если новичок вел себя достойно, не терял самообладания, то Пифагор принимал его к себе в ученики. А если не сдерживал себя, то прогонял. Но и после этого, как свидетельствует Диоген Лаэртский, жизнь принятых в учение была нелегкой: «Пять лет они проводили в молчании, пока не проходили испытания; и лишь затем они допускались в его жилище и к его лицезрению» [38, с. 335]. Создание и анализ ситуации использовались здесь в качестве средства педагогической диагностики, отбора наиболее спокойных и выдержанных абитуриентов.

Сократ же использовал ситуационный подход для овладения искусством полемики, для получения новых знаний. Рассмотрим, например, фрагмент его полемики с Лакхесом:

Сократ: «Тогда возьмем, к примеру, человека, выказывающего упорство на войне и готового сражаться, но расчетливого в своем благоразумии. Он знает, что к нему придут на помощь: ему также

известно, что он будет сражаться с более малочисленным и более слабым противником, к тому же находящимся в менее выгодной позиции. Скажешь ли ты, что этот человек, чья стойкость основана на расчете, более мужествен, чем тот воин, который находится в противоположных обстоятельствах своего лагеря и готов, тем не менее, сражаться, проявлять стойкость и упорство?».

Лахес: «Мне кажется, последний мужественнее».

Сократ: «Но ведь стойкость этого менее осмотрительна, менее благоразумна, чем первого».

Лахес: «Верно говоришь».

Сократ: «Тогда, значит, по твоему мнению, и опытный в сражении наездник, проявляющий упорство и стойкость, менее мужествен, чем новичок?»

Лахес: «Так мне кажется».

Сократ: «То же самое ты скажешь о метком стрелке из пращи, из лука и о другом воине, опытном в какой-либо области военного искусства?»

Лахес: «Конечно».

Сократ: «И те, кто, не умея плавать, но, желая показать стойкость, бросается в водоем, ты полагаешь, смелее и мужественнее тех, кто обладает опытом в этом деле?»

Лахес: «Что же другое можно сказать, Сократ?»

Сократ: «Ничего, если, в самом деле, ты так думаешь».

Лахес: «Да, я так думаю».

Сократ: «Однако если не ошибаюсь, эти люди в своем желании продемонстрировать упорство и стойкость подвергаются большей опасности и проявляют больше безрассудства, чем те, которые опытни в это деле».

Лахес: «Кажется».

Сократ: «А не казалось ли раньше нам, что безрассудная отвага и упорство постыдны и вредны?»

Лахес: «Конечно».

Сократ: «А мужество мы признавали чем-то хорошим?»

Лахес: «Верно, признавали».

Сократ: «Но теперь же мы, напротив, называем постыдное, безрассудное упорство мужеством».

Лахес: «Кажется, что так».

Сократ: «Полагаешь ли ты, что мы говорим хорошо?»

Лахес: «Нет, клянусь Зевсом, Сократ, по-моему, нехорошо».

Сократ: «Стало быть, Лахес, той дорической гармонии, о которой ты говорил, у нас с тобой что-то не выходит, потому что дела наши не согласуются со словами нашими».

Лахес: «Понимать-то я, кажется, понимаю, что такое мужество, а вот только не знаю, как это оно сейчас от меня так ушло, что я не

успел схватить его и выразить словом, что оно такое» [153, с. 355-356].

Данный фрагмент демонстрирует умелое выстраивание Сократом ситуации полемики, раскрытие сторон ситуации, описывающей мужество.

Философская система Сократа, основу которой составляли проблемы этики, когда для изложения требовалось привлекать всё многообразие жизни, была очень благодатной основой для его протоситуационного обучения.

В наше время многим преподавателям философии не хватает того, что было с избытком у Сократа – личности, а также видения действительности через свою собственную философскую доктрину. Поэтому преподавание философии носит абстрактный, схоластический характер. В свое время **Фрэнсис Бэкон** (1561–1626) утверждал, что «знания можно передавать либо в форме утверждений, сопровождаемых доказательствами, либо в форме вопросов, за которыми следуют определения» [23, с. 330]. Типичным вариантом обучения философии в современных вузах является передача знания в форме утверждений, но без доказательства, в форме вопросов, но без определений. Это приводит к исключительно малой эффективности философского образования, особенно в инженерных вузах.

Современное философское образование утратило методическую ситуационную традицию, которая была характерна для русской философской и религиозной мысли. Примеры развитого ситуативного подхода можно найти в древнерусских литературных памятниках. Например, наиболее популярным памятником афористической мысли на Руси в XIII веке была «Пчела», содержащая сентенции различных античных и христианских авторов, приложимые к осмыслению различных житейских ситуаций. Вот один из фрагментов «Пчелы»:

«Сократ. Вот увидел ученика своего, отдающего силы пашне, а к учению нерадивого, и сказал: «Берегись, друг, если только пашню хочешь возделывать, а душу пустынной оставишь и необработанной».

Аристотель сказал: «Тверже тот, кто побеждает желания, а не воинов. Лишь тот смел и храбр, кто себя одолеет».

Пифагор: «Злой страдает своими страстями мучимый и совестью, если кого обидит, чем битый по телу и получивший раны».

Филон: «Добродетельный мало пищи и питья принимая, стоит между смертью и бессмертием: смертного тела ради берёт необходимое, а душа его, желая бессмертия, изысканной пищи не ищет».

Сирах: «Ярость и гнев умаляют дни».

Соломон: «Муж, склонный язык распускать, попадает в беду».

Плутарх: «Ни огня невозможно накрыть покрывалом, ни временем – скверных дел».

Святой Василий: «Как черви в гнилом дереве рождаются, так и забота в слабых входит людей».

Богослов: «Истина всегда одна, а ложь многолика».

Нил: «Блажен муж, имеющий жизнь высокую, ум же – смиренный».

Платон: «Начало знанию – сознание невежества своего; мы же, ничего не зная, представляемся всеведущими» [173, с. 210-211].

Даже этот краткий отрывок показывает несомненный талант древнерусского автора «Пчелы», который сумел представить оценку ситуации работы на пашне нерадивого ученика в афоризмах, которые как пчелы, жалят разум, заставляют размышлять над ситуацией с различных мировоззренческих позиций. Знание здесь очень предметно, персонифицировано, обладает значительным воздействием. И самое главное, оно объединено реальной ситуацией, которая выступает не средством прагматизации, утилитарного понимания жизни, а способом восхождения к её возвышенной духовной сути.

Ныне потребность в ситуационном обучении философии становится все более рельефной, ибо в условиях XXI века – века качественных перемен общества, становления информационной цивилизации, когда возрастает роль мировоззрения, философское знание превращается в мощный ориентир в безбрежном океане информации и многообразия жизни.

Главной проблемой преподавания **социологии** является абстрактность преподаваемого знания. Это ощущается в преподавании практических всех тем курса «Социология». Само обучение здесь сводится к тому, что студенты запоминают понятия, краткое содержание социологических теорий и приводят примеры. Такое знание изначально поверхностно. Оно формирует представления об обществе как о статичном и жестком образовании. Самое главное, однако, в том, что при таком обучении реальная социальная жизнь и представления, которые дают о ней, почти полностью расходятся. Обучение существенно не влияет на мировоззрение студента. Поэтому социология как вузовская дисциплина интересна для студентов, но не нужна им. При таком преподавании судьба усвоенного знания студентом плачевна: оно должно быть быстро забыто в силу неприменимости в практической жизни.

Существенной проблемой социологического образования является низкое качество учебников и учебных пособий по социологии. Многие из них напоминают помесь научных монографий с эссе и словарями социологических терминов. Такие учебники отличаются сухостью, неэмоциональностью, – они неинтересны. Причины этого вполне понятны. Дело в том, что вузовское социологическое образование на Западе насчитывает более сотни лет, в то время как массовое преподавание социологии в большинстве стран – выходцев из СССР началось только в 90-е годы.

«ПРОЕКТ ХАРМОНИ ИНК.»

ПРОГРАММА «ОБУЧЕНИЕ И ДОСТУП К ИНТЕРНЕТ»

По мере того, как реформирование общества начинает все сильнее захватывать социальную сферу и сказываться на потребностях гражданина в социальном знании, нарастает и потребность в качественном обновлении социологического образования. По-нашему мнению, оно должно пойти по следующим направлениям:

- 1) Создание учебников, написанных в свете требований вузовской дидактики, их ориентации на формирование не только знаний, но и навыков оценки и анализа социальных явлений и процессов.
- 2) Разработка ситуационных заданий, упражнений и полноценных кейсов по основным, ключевым темам социологии.
- 3) Подготовка WEB-учебников по социологии, которые обеспечили бы дистанционное обучение.
- 4) Включение в учебный процесс обучения и участия студентов в реальных социологических исследованиях с целью выработки соответствующих умений и навыков.
- 5) Увеличение объемов вузовских курсов социологии, введение дополнительных социологических спецкурсов, которые обеспечивали бы социологически соответствующие специальности.

Как видим, в структуре совершенствования преподавания социологии ключевую роль играет кейс-метод. Это ощущают наиболее перспективно мыслящие преподаватели-социологи. Начинают появляться учебные пособия, построенные с использованием ситуационного анализа. Рассмотрим, например, фрагмент «Охота на рабов», заимствованный из учебного пособия А.И. Кравченко «Основы социологии»:

«ОХОТА НА РАБОВ

Рабский труд в бывшем СССР уже не сенсация. О рабстве писали газеты и даже снят фильм «Камышовый рай». Наш корреспондент побеседовал с реальным рабом...

Г. Максимуму всего 40 лет, а на вид все 70. За 5 лет рабства в Чечено-Ингушетии он сохся и сгорбился. Шея навек искривлена ошейником, на котором его держали в сарае. На руках не хватает пальцев: за каждую потерянную овцу – отрубали. Туберкулез, от которого он умирает в больнице под Санкт-Петербургом, он получил во время второго побега. А когда его поймали в первый раз, то сначала намертво отбили почки, а потом несколько недель топили в навозной яме. Его и других рабов в семье Юсупа кормили тухлой похлебкой, сваренной из внутренностей дохлых животных. Тех, кто умирал, не выдержав непосильный труд, сбрасывали в ущелье или оставляли шакалам. В них вбили: рабство пожизненно. А чтобы не сомневались — выжигали клеймо. Одному приложили к щеке раскаленную подкову, у другого клеймо выжгли на голове...

Рабство появилось в конце 50-х годов. Первыми на охоту за рабами отправились дети сосланных в Казахстан чеченов. На сибирских

вокзалах обещаниями сладкой жизни они заманивали бичей в Казахстан. Бичи попадали в настоящий концлагерь в тростниковых пампасах, удаленных на тысячи километров от жилья. Они изготовляли из тростника строительные блоки. Затем появились рабы на чабанских стоянках Северного Кавказа, на хлопковых плантациях Узбекистана и Туркмении. Конец 80-х годов – рабский труд применяется на выращивании наркотиков. Сегодня использование рабского труда становится массовым. По данным красноярских социологов, ежегодно только из Восточной Сибири похищается несколько тысяч человек. Появляются новые отрасли: рабыни-проститутки, рабы-доноры для трансплантации органов. Невольничьи поселения сегодня называют семейными фермами. Постороннему вход туда заказан. А коррумпированные местные власти определяют их как возврат к исконным национальным традициям.

(Источник: Московские новости. –1991. – № 42. – С. 15.)

Вопросы к тексту:

1. Почему газетный материал назван «охотой на рабов», а скажем, не «рабство в СССР»?
2. Где еще применялся труд рабов, которые официально не являлись рабами? Речь идет об истории СССР.
3. Сравните статус раба в античной Греции и статус холопа на Руси. В чем сходство и различие? Сравните их с современными рабами» [71, с.300-301].

Эмоциональность данного текста не только помогает понять всю трагичность проблемы рабства в наше время, но и выступает чувственной основой для освоения такой сложной темы социологии, как «Социальная стратификация». Вместе с тем, следует отметить, что данное ситуационное упражнение можно было бы превратить в кейс. Для этого нужно внести проблему в текст, например, спор о том, существует ли рабство в наше время. Для целостного восприятия проблемы современного рабства необходимы дополнительные сведения относительно использования труда заключенных ГУЛАГа, а также бесправия нынешних эмигрантов россиян и украинцев в Европе. В этом случае проблема рабства обрела бы комплексность, обеспечила бы дискуссию между студентами, например, по вопросу насколько классические признаки античного раба применимы к рабству нашего времени.

Бесспорна эффективность кейса при изучении **правовых дисциплин**. Наиболее важными направлениями разработки кейсов могут быть такие проблемы, как:

1. Статьи законов и механизм их реализации.
2. Права человека и пути их защиты.
3. Правовые аспекты труда.
4. Социальная защита нетрудоспособных.

5. Правовые вопросы предпринимательской деятельности.
6. Судебный процесс и его составляющие.
7. Проблемы формирования правовой культуры граждан.

Например, значительно активизирует процесс обучения при изучении вопросов семейного законодательства кейс «Не ходите, девки, замуж!», разработанный под научным руководством автора данной книги магистром государственного управления Викторией Савенко.

Этот кейс наиболее продуктивен при изучении модулей «Гуманитарная политика», «Государственная политика и управление в образовании. Молодежная политика», «Основы семейной и демографической политики». Но особенно эффективно его применение при овладении материалом по модулю «Гражданское право», где кейс позволяет усвоить наиболее сложные вопросы жилищного законодательства.

«НЕ ХОДИТЕ, ДЕВКИ, ЗАМУЖ!»

Кто же в юности не мечтал о том, что у него будет крепкая благополучная семья, уютное жильё, хорошая и любимая работа, прекрасные дети, и... все такое прочее. Каждый мечтал, а со временем пытался воплотить свои мечты в жизнь.

Сразу после окончания школы Валентина покинула отчий дом, что остался в городке Гайворон, и отправилась получать знания в вузе города Донецка. Там она встретила свою «половину» – Николая. Они были молоды и счастливы. Семья возникла быстро, сама собой.

Все бы хорошо, да вот не было у молодых своего жилья. Пока были только вдвоем, снимали дом, а с появлением дочери Кати пришлось возвращаться к матери Николая. В тесноте, да не в обиде! Вместе прожили два года.

И, наверное, долго пришлось бы ещё тесниться двум семьям в одной квартире, если бы не случилась авария на шахте, где работал Николай. По вине предприятия он частично утратил трудоспособность и стал инвалидом. Решением профсоюзного комитета шахты семья Николая через год после случившегося получила трехкомнатную квартиру. Почему трехкомнатную? Семья молодая, перспективная, – где счастлив один ребёнок, – там и второй может появиться.

Стали обживаться, вить своё гнёздышко. Но не все стало ладиться в семье. И раньше Николай встречался с «зеленым змием», а теперь так вообще стал ему закадычным другом. После работы успокаивал таким образом нервную систему. Правда, вместо успокоения приходило излишнее буйство, желание «почесать» кулаки... И всё пошло кувырком! Ни уговоры, ни просьбы, ни ласка, – ничего не стало помогать.

Валентина закончила вуз, нашла работу по душе. Малышка пошла в школу. А в квартире, некогда такой желанной, воцарилось «осадное» положение. Семья как единое целое перестала существовать. Сначала фактически, а потом и юридически.

Неотвратимо встал вопрос: как и где жить уже двум отдельным семьям? Валентина пыталась подыскать варианты обмена, но Николай на них не соглашался. Почти год длилось «осадное положение».

Иногда мерцала искорка надежды, что всё в их жизни образуется, ведь Катюше так надо, чтобы рядом были и папа, и мама. Но, как видно, разбитую чашку уже не склеишь. Николай стал все реже появляться дома. Говорят, что живёт в квартире своего брата с какой-то женщиной. А когда приходил в свою квартиру, то всегда устраивал такие выяснения отношений с Валентиной и Катей, что тошно становилось!

Ничего другого Валентина не могла предпринять, как забрать часть вещей (всё заранее оговаривали с Николаем), забрать Катю и отправиться в свой родной Гайворон к родителям. Дочь пошла в школу. Со временем друзья нашли работу для Валентины. Правда, не по специальности, но выбора не было.

После отъезда Валентины с дочерью, Николай вместе со своей сожительницей переходит жить в свою квартиру. Сожительница, её звали Алла, сразу почувствовала себя хозяйкой положения. Да, ей это уже не в первый раз. Трижды была замужем, четверо детей воспитывается в интернате. Жилищный вопрос её очень интересовал, т.к. со своим последним мужем имела неразделенную пятикомнатную квартиру. Дабы защитить свои права в отношении жилья, Валентина смогла убедить Николая изменить договор найма квартиры, в результате чего квартира из изолированной превратилась в коммунальную, где две комнаты принадлежали Валентине с дочерью и одна – Николаю.

Беспокоясь о физическом и психическом состоянии себя и дочери, Валентина решила никогда не возвращаться в эту квартиру. С помощью родителей погасила задолженность по квартирной плате и решила приватизировать свою часть жилья. С этим вопросом обратилась в отдел по приватизации при ЖЭКе. Однако неожиданно получила отрицательный ответ. Работники ЖЭКа сообщили ей, что коммунальные квартиры могут приватизироваться лишь при обоюдном согласии всех квартиросъемщиков, если у них отсутствует задолженность по квартирной плате. Дело в том, что Николай живет в квартире, не погасив задолженность по квартплате. Поэтому Валентина и её дочь не могут воспользоваться своим правом на жильё.

Что же делать? Жить в квартире вместе с Николаем и Аллой? Но это не жизнь! Продать? Но как? Менять...? Бросить всё...?» [132].

Значительны возможности **политологии** для применения кейс-метода. Политическая наука относится к числу тех наук, в которых значительную роль играют ситуационные теории. Например, широко применяется ситуационная концепция политического лидерства, которую сформулировали и развили **Р. Стогдилл, Т. Хилтон, А. Голдиер, Э. Фромм, Д. Рисмен, Э. Хартли**. «Ситуационная теория, – справедливо подчеркивает В.П. Пугачёв, – не отрицает важную роль индивидуальных качеств личности, но не абсолютизирует их, отдает приоритет в объяснении природы лидерства обстоятельствам. Однако центральные для ситуационной теории утверждения о ведущей роли ситуации в формировании лидерства подтверждаются далеко не полностью» [120, с. 182].

Ситуационная теория может быть эффективна при построении кейсов, анализирующих продвижение в политическую элиту, ситуации на выборах, становление партий. Они могут помочь при осмыслении биографий известных политических деятелей.

Ситуационный подход в настоящее время выступает одним из методологических принципов и методов политической науки, которая становится ближе к политической практике, поскольку оперативно реагирует на происходящие политические процессы. Такие понятия, как «политическая ситуация», «конфликтная ситуация», «экстремальная ситуация» наиболее популярны в выступлениях в СМИ различных политических обозревателей, которые публично анализируют политические ситуации.

Интересный материал для кейсов, конечно же, дает сама жизнь. При этом наиболее продуктивны следующие политические процессы:

1. Происходящее в поставторитарных странах **формирование многопартийной системы, партийное строительство**. Эти процессы отличаются политической и психологической напряженностью, конфликтностью и многовариантностью.
2. **Выборы** президентов, депутатов парламентов, депутатов местных органов власти и мэров городов. Они показывают происходящие в обществе дифференциацию и интеграцию различных политических сил, драматизм выбора.
3. **Работа законодательных, судебных и исполнительных органов власти**, которая дает сотни примеров сложных юридических, правовых и судебных ситуаций, беспомощности нынешнего законодательства.
4. **Функционирование и развитие местного самоуправления**, которое характеризуется появлением законодательных

актов местного уровня, например, уставов городов, постепенным и противоречивым нарастанием активности местных общин, конфликтами между органами местного самоуправления и органами государственной власти.

5. **Конфликты в обществе и миротворческая деятельность**, которые проявляются во многих сферах жизни поставторитарных стран, требуют выработки не только принципов, законодательства, но и стратегий их регулирования.
6. **Кризисные процессы**, преодоление которых требует овладения антикризисными технологиями, применения кейс-метода с целью своевременной диагностики кризисов.
7. **Политические и избирательные технологии**, которые приобретают значительное разнообразие, проявляет себя их нетворческое заимствование, не соответствующее природе избирательной ситуации.

Нарастающая динамика политической жизни дает богатый материал для кейсов. Довольно велик потенциал публицистики, СМИ, художественной литературы, научных публикаций, которые отражают многообразные аспекты политики.

Нельзя недооценивать и то обстоятельство, что ситуационный анализ в его бытовой форме в последние годы получает широкое распространение в деятельности средств массовой информации. На телеэкранах появились телепередачи, в основе которых лежат бытовые кейсы. Наиболее рельефно проявляется тенденция использования кейсов в «Большой стирке» А. Малахова, «Моей семье» В. Комиссарова и других программах. Ситуационные разборы в них оказывают воспитательное воздействие на телезрителей: заставляют внимательнее относиться к проблемам жизни, показывают их сложность и неоднозначность.

8.4. Оценка возможностей кейс-метода в преподавании естественнонаучных и технических дисциплин

Первая мысль, которая приходит в голову относительно заголовка этого раздела книги такова: естественнонаучное и техническое образование оперирует детерминированным знанием, а поэтому говорить о применении кейс-метода здесь нельзя, или, по крайней мере, очень затруднительно. Так ли это на самом деле? Естественнонаучные дисциплины представляют знание, которое отражает природные явления и процессы. Его нельзя считать однозначно детерминированным, т.е. построенным по принципу строгой причинности.

Одним из наиболее общих понятий, которые применяются в естественных науках, является понятие «состояние». В физике оно служит для обозначения многообразия конкретных физических состояний, примерами которых выступают фазы вещества, устойчивость и динамический характер механических и различных других физических систем, различные тепловые, электрические и магнитные состояния, состояния возбуждения (или отсутствие такового) у квантово-механических систем и т.д. [123, с. 295-296]. В химии существенное значение имеет анализ состояния химического равновесия. В теории растворов важнейшее значение имеет анализ состояний диссоциации и гидратации ионов, которые характеризуются соответствующими параметрами и константами. Живой организм, как целое, характеризуется состоянием метаболизма; живые системы (биоценозы) находятся в состоянии динамического равновесия: определенные состояния характеризуют поведение животных и человека [см.: там же, с. 296]. Состояние материальной системы задается с помощью пространства состояний, каждое из которых характеризуется своими параметрами.

Для каждого объекта свойственна некоторая совокупность возможных его состояний. Это свойство объектов **У.Р. Эшби** определил как принцип необходимого разнообразия. Реализация этого принципа для объектов различной природы отличается определенной спецификой. Для механических объектов состояние отличается минимумом всего многообразия состояний системы, а для объектов микромира картина несколько иная. Здесь господствует принцип максимума одновременной реализации действительных состояний системы [123, с. 318].

Теперь становится понятным, что утверждение о всеобщем господстве жесткого причинно-следственного детерминизма является неверным. Мир объектов природы определяется не только причинно-следственной детерминантой, но и связью состояний, корреляцией.

Немаловажную роль играет и вероятностно-стохастический характер целого ряда явлений и процессов природы. При этом одни её объекты описываются исключительно в категориях однозначности детерминации и минимума разнообразия, как, например, объекты классической механики. Другие имеют значительное многообразие состояний, отличаются вероятностным характером поведения, что свойственно, например, объектам микромира. Так, это характерно для электрона, открытого в 1897 году Дж. Дж. Томсоном и рассматривавшегося им как элементарная частица с отрицательным элементарным зарядом. В 1924 году Л. де Бройль высказал предположения о наличии у электрона еще и волновых свойств, что было подтверждено в 1925 году С. Галудсмитом и Дж. Уленбеком [169,

с. 474-475]. Таким образом, понимание электрона стало дуалистичным. Рассматривать его только как частицу или волну стало возможным лишь в определенных исследовательских ситуациях.

Значительная часть естественнонаучного знания базируется на теории сложных систем. Деление систем на простые и сложные довольно условно. Дело в том, что сложность понимается как объективное, так и субъективное явление. Объективная сложность присуща системам независимо от познающего их субъекта. Субъективная же сложность обусловлена характером восприятия системы субъектом, недостатком знаний и интеллекта. Конечно, эти два типа сложности тесно взаимодействуют друг с другом, особенно тогда, когда та или иная система только включена в познавательный процесс. Но базисной основой выступает объективная сложность систем.

Признаки сложных систем многообразны. Для них свойственно наличие большого числа элементов и их связей, их разнообразие, автономия подструктур, наличие иерархии, диффузия, невозможность точно описывать системы и прогнозировать их поведение и т. д.

Имеются три типа определения сложных систем. Согласно **первому подходу** сложные системы представляет собой системы с плохой организацией:

- Диффузные системы, в которых большое число переменных, нельзя установить перегородки, разграничивающие одни компоненты от других.
- Функции зависят от окружающей среды.
- Имеется большое число связей и их большое разнообразие, большое число автономных систем и наличие иерархии.
- Зависимость системы от условий существования.

При **втором подходе** под сложными системами понимаются такие системы, которые не могут быть точно математически описаны. Здесь проявляется познавательный, гносеологический аспект. Но он имеет под собой и аспект объективный, онтологический, поскольку описанию не поддаются вариативные, стохастические многоуровневые системы.

При **третьем подходе** сложными системами считаются системы целенаправленного поведения, т.е. социальные системы. В этом случае сложные системы совпадают с человеком, его социальной организацией, что не всегда оправданно, ибо сложность не тождественна целенаправленности.

Сложные системы характеризуются тем, что они одновременно интегрируют в себе природные и социальные составляющие, естественное и искусственное. Например, телефонная сеть включает в

себя значительное число абонентов, телефонные станции, коммуникации, обслуживающий персонал и т.п. Они очень многообразны и многолики. Это касается технических, кибернетических, человеко-машинных систем, сложных явлений природы и общества.

В функционировании и развитии сложных систем проявляются ситуационные аспекты. Их состояния выступают результатом взаимодействия многих факторов. При этом каждая ситуация может определяться своим набором и силой действующих факторов. Понять все ситуации и все варианты факторов просто не представляется возможным, поэтому лучше всего подвергнуть анализу типичные, например, ситуации равновесия, кризиса, перестройки и т.п.

Их изучение, при котором затруднительно строгое математическое описание, требует использования кейс-метода, который позволяет прочувствовать специфику этих систем. Кейс в этом случае представляет собой некоторое описание сложной системы. Его анализ предполагает ознакомление студентов с реальными сложными системами.

Отсюда можно сделать вывод о том, что кейс-метод как метод обучения пригоден далеко не для всех изучаемых в вузах естественнонаучных и технических дисциплин. А лишь для тех, которые отходят, с одной стороны, от принципов классической науки с её однозначностью истины, а, с другой стороны, дают описание таких объектов, которые отличаются многообразием состояний. Именно в этих случаях для того чтобы понять действительное, настоящее состояние объекта или процесса, его будущее, и применяется кейс-метод.

Среди физических дисциплин наиболее благоприятными для применения кейс-метода являются термодинамика, физика микромира. В химии существенный интерес представляет аналитическая химия. Само решение аналитических химических задач, когда студент должен выяснить все катионы и анионы, содержащиеся в пробирке, представляет собой специфическую разновидность кейса. При этом аналитическая деятельность основывается на знании особенностей тех или иных химических реакций и представляет собой определенную последовательность шагов аналитика.

Кейс-метод применим также и в тех случаях, когда недостаточно сведений о состоянии системы. Это состояние получило название в кибернетике «черного ящика», когда сведения о строении системы отсутствуют, и «серого ящика», когда сведения о системе представлены не полностью. Кейс здесь может быть построен на основной идее теории систем – взаимообусловленности содержания, структуры и функций.

При этом могут быть два варианта построения. Первый предполагает восстановить её структуру по заданным функциям технической

или кибернетической системы. Такой подход называется конструктивным, и на нём основываются все инженерные дисциплины. А второй подход предполагает построение или оптимизацию функций, которые базируются на заданной структуре.

Современный инженер работает со сложными техническими системами. Его деятельность связана с их конструированием и проектированием, диагностикой, налаживанием, а также разрушением и выводом из эксплуатации. Все эти виды деятельности отличаются многовариантностью осуществления, неоднозначностью результата, взаимодействием между собой факторов различной природы, силы и длительности действия. Важно то, что инженерные системы создаются и функционируют в аспекте интересов людей.

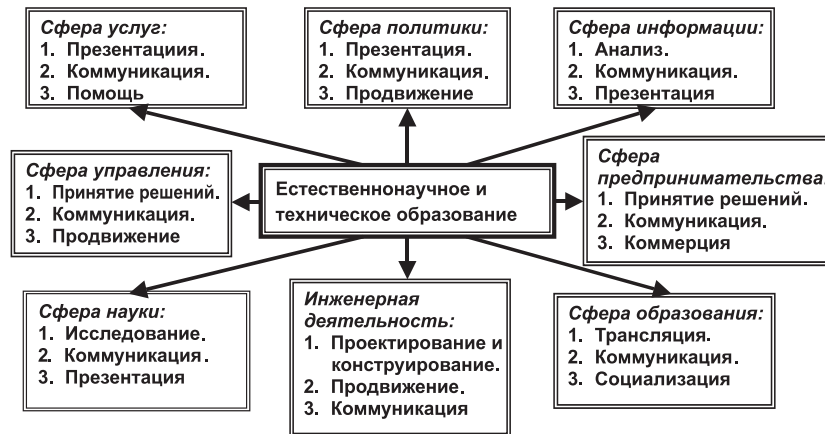
Широкое развитие в современном обществе получили различные виды инженерной или технической диагностики, которая основывается на дефектоскопии инженерных конструкций: мостов, путепроводов, плотин и других сооружений, разрушение которых грозит значительными потерями и даже гибелью людей. По всей видимости, проблема техногенных катастроф является проблемой нашего времени, свойственной всем странам. По причине недостаточного вложения средств в основные фонды в поставторитарных странах эта проблема особенно обострится в 2005–2015 годах. Поэтому уже сегодня в образовании, особенно при подготовке кадров высшей квалификации, необходимо обращать особое внимание на кейсы, имитирующие техногенные и природные катастрофы и способы уменьшения и преодоления их негативных последствий. Логико-аналитическая деятельность здесь должна дополняться воспитанием воли, стремлением брать на себя ответственность, способностью к оперативной деятельности в экстремальной ситуации.

Естественнонаучное образование представляет собой разветвленную систему профессиональной подготовки. Выпускники естественнонаучных факультетов университетов и технических вузов заняты практически во всех сферах производства и жизнедеятельности общества.

При этом наиболее важными областями их деятельности выступают: научно-исследовательская и инженерная деятельность, управление, политика, образование, сфера информации, услуг и предпринимательства. В каждой из этих сфер возникает потребность в соответствующих качествах специалистов, общая картина которых представлена на схеме 32.

Конечно, представленная на схеме упрощенная трехзвенная модель основных качеств специалистов может вызвать дискуссии. Она держится на логике здравого смысла и некотором упрощении реальной картины жизни. Однако в существенных характеристиках эта схема отражает как практику естественнонаучного и технического

Схема 32



образования, так и саму жизнь. Модель не претендует на отражение всех запросов общества к личности специалиста: она отражает лишь существенные запросы.

Каждое необходимое для успешной практической деятельности качество специалиста требует специального его «выращивания» в системе образования. Возможности использования здесь кейс-метода очень велики. Сразу же обратим внимание на то, что все сферы деятельности требуют развитых навыков коммуникации. Обеспечивается она как специальными коммуникативными кейсами, так и увеличением ее роли при анализе любых кейсов. Так, научная коммуникация представляет собой обмен информацией в научном сообществе, политическая – предполагает выражение интересов людей, управленческая – ориентирована на организацию и подчинение людей в реализации управленческого решения, образовательная – выступает средством обучения и социализации и т.д. Здесь важно показать специфику коммуникации в каждой сфере и помочь формированию навыков не просто коммуникации, а коммуникации конкретной природы.

Довольно значительной является потребность во многих сферах деятельности в умении представить, презентовать проект, результаты работы, саму личность. Возникает также необходимость выразить в процессе разработки и применения кейсов специфику презентации в той сфере деятельности, в которой собираются работать студенты после окончания вуза.

К числу наиболее ценных качеств специалистов, на наш взгляд, относятся способность к анализу, принятию решений и продвижению. Способность к анализу позволяет специалисту любой сферы разобраться в потоках информации и выработать наиболее эффективный вариант поведения в той или иной ситуации.

Способность к принятию управленческих решений выступает как базовая характеристика управленца. Вместе с тем это качество ценно практически во всех сферах. Дело в том, что в бизнесе и предпринимательстве, например, выделяются в соответствии с целями и методами, средствами, технологиями принятия, контроля и реализации три группы решений:

- 1) организационные решения, принимаемые в основном на рутинном уровне;
- 2) системные и ситуационные решения стратегического характера или принимаемые для рационального решения глубоких проблем на адаптационном и инновационном уровнях;
- 3) аналитические, прогностические и вынужденные, компромиссные решения, принимаемые в условиях рисков, текущей и перспективной неопределенности на селективном, адаптивном и инновационном уровнях [156, с. 240–241].

Как видим, владение многообразием управленческих решений предпринимательской сферы создает для специалиста определенные возможности деятельности и в других сферах. Например, в науке, где каждый день приходится иметь дело с принятием гносеологических решений в условиях неоднозначных ситуаций и информационной неопределенности.

Что касается способности к продвижению, то она включает в себя две составляющие: способность к развитию и продвижению своей личности, а также способность к продвижению дела, его результатов.

Основная проблема здесь заключается в том, чтобы добиться гармоничности этих составляющих. Ведь все люди, с точки зрения этой способности, делятся на три группы:

- **люди способные «быть»**, которые профессионально делают дело;
- **люди способные «казаться»**, непрофессиональные, они лишь продвигают самих себя;
- **люди способные «быть и казаться»**, которые не только профессиональны и плодовиты, но и продвигают дело и свою личность.

Другой аспект применения кейсов обусловлен спецификой запросов сферы самореализации специалиста. Для формирования навыков научного исследования эффективны кейсы, которые имитируют структуру и процесс научного исследования, применение тех или иных методов к решению задач.

Инженерная деятельность трудно представима без проектировочной и конструирующей деятельности. Кейсы довольно широко применяются различными инженерными вузами при выработке навыков проектировочной деятельности. Отсюда возникает необходи-

мость разработки и применения специализирующих кейсов, которые помогают формированию специальных качеств выпускников.

Таким образом, преподавание естественнонаучных и технических дисциплин, несомненно, более эффективно при использовании кейс-метода, который позволяет повысить интерес к учебе, сформировать те качества специалистов, потребность в которых нарастает в соответствующих сферах деятельности специалистов.

ГЛАВА 9

ВИРТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КЕЙС-МЕТОДА

9.1. Информационные технологии и их образовательные возможности

История цивилизации – это история информационных технологий. Впервые достаточно аргументировано обосновал этот тезис В.М. Глушков [30]. Он выделил три типа информационных технологий, которые выступают одновременно и этапами их исторического развития.

Первый этап разворачивается из глубин истории до возникновения письменности. Это эпоха вербальной информатики. Информация передавалась здесь из уст в уста. Её инструментами выступали мозг, язык и слух. Коммуникация сводилась к простой схеме: *придумал – рассказал – выслушал*. Для того чтобы иметь много сторонников, надо было превратиться в странника, пророка, рассказчика. Ходить и всем рассказывать. Скорость передачи информации сводилась к скорости пешехода или колесницы. Социальное время в таком обществе тянулось очень медленно. Общество было традиционалистским. Его обновление также происходило медленно. Произведения науки создавались относительно редко и могли удерживаться в одной голове.

Второй этап озаменован изобретением письменности. Началась эра бумажных информационных технологий, в которой выделяется две эпохи. Разделительным их рубежом выступает изобретение книгопечатания. В докнижную эпоху уже не нужно было ходить самому и разносить свои идеи. Стоило лишь написать письмо и отправить его нарочным. В книжную эпоху информация начинает тиражироваться, что сказывается практически на всех её свойствах. Всильным носителем информации становится бумага, технологии становятся бумажными.

Сугубо бумажная цивилизация существовала вплоть до XX столетия, когда были сделаны выдающиеся открытия в науке и технике. Среди них, прежде всего, выделяются технические изобретения фотографии, телефона, радио и телевидения, которые позволили

создать интегральное средство работы с информацией – компьютер. Это и ознаменовало начало **третьего** этапа развития информационных технологий.

Информатизация, имеющая широкий набор средств коммуникации, предполагает формирование информационной культуры, инфосферы, ставит перед людьми проблемы массовой компьютерной грамотности, соответствующей психологической подготовки. Вероятнее всего, что человек в процессе информатизации значительно изменит свое мировоззрение, представление об обществе, природе и себе самом. Социум приобретет новые измерения духовной и материальной культур.

Нынешняя эпоха представляет собой процесс перехода от бумажной цивилизации к информационной. Этот переход начался в наиболее развитых странах в 60-е годы XX века и в настоящее время набирает высокие темпы. Он характеризуется тем, что в обществе возрастает роль информации и информационных технологий.

Современные информационные технологии отличаются несколькими важнейшими особенностями:

1. Они становятся основным источником благополучия общества. Дело в том, что существует три основных способа, которыми страна может увеличить свое национальное богатство:
 - а) путём постоянного накопления капитала;
 - б) военными захватами и территориальными приращениями;
 - в) использованием новой технологии, переводящей «нересурсы» в ресурсы.

В силу высокого уровня развития технологии в постиндустриальной экономике перевод «нересурсов» в ресурсы стал основным принципом создания нового богатства, и осуществляется он посредством информационных технологий.

2. Они отличаются очень высокой производительностью и эффективностью в аспекте обеспечения всех составляющих информационного процесса: производства, передачи, хранения и переработки информации.
3. Они используются не столько в «чистом» информационно-компьютерном виде, сколько в виде интегральных технологий, которые соединяют в себе как достижения в области компьютерной техники и программирования, так и достижения управления, социологии, психологии и других наук.
4. Они приобретают глобальный и тотальный характер. Глобальность информационных технологий означает охват информационно-компьютерными сетями информационного пространства практически всего мирового сообщества. Происходит преодоление пространственно-временных барьеров в общении

между людьми. Тотальность их означает также наличие опасности тотального контроля информационных ресурсов как отдельного человека, так целых стран и народов.

5. Они отличаются существенным влиянием на все стороны жизни общества и человека, качественно изменяя все нарабатываемые ранее социальные технологии: общения, обучения, принятия решений и т.п. Все это приводит к возникновению информационного рынка, социально-информационной экономики, информационных войн, изменению образа жизни и системы жизненных ценностей людей.

Информационно-компьютерные технологии представляют собой информационные системы, состоящие из:

- системы организации, хранения и представления информации;
- системы ввода, обновления и корректировки информации;
- системы потребления информации.

То есть под информационной системой понимается автоматизированная система, предназначенная для организации, хранения, поддержки и представления пользователям информации в соответствии с их запросами. К числу этих систем относятся информационно-поисковые, информационно-справочные, информационно-управляющие.

Развитие в последние десятилетия компьютерной техники, информационного её обеспечения расширяют возможности информационно-компьютерных технологий, которые обеспечивают ныне возможности решения задач планирования, управления, проектирования производства и научных исследований, режим общения, диалога ученого с компьютером. Широкое распространение получают интеллектуально-диалоговые (вопросно-ответные), расчетно-логические, аналитические и экспертные системы.

Весь технологический процесс можно подразделить на процессы:

- сбора и ввода исходных данных в вычислительную систему;
- размещения и хранения данных в памяти системы;
- обработки данных с целью получения результатов;
- выдачи данных в виде, удобном для восприятия пользователем.

На практике существует множество вариантов (организационных форм) технологических процессов обработки данных. Это зависит от использования различных средств вычислительной и организационной техники на отдельных операциях технологического процесса. Их построение определяет характер решаемых задач, круг пользователей, используемые технические средства, системы контроля данных и т.д.

Среди основных направлений развития самих информационных технологий можно выделить следующие:

1. Совершенствование управленческих информационно-компьютерных технологий. При этом эти технологии позволяют перерабатывать огромные массивы информации, осуществлять аналитические процедуры, прогнозировать развитие ситуаций, обеспечивать надежность управленческих решений и т.п.
2. Развитие информационно-компьютерных аналитических технологий, которые призваны обеспечивать анализ значительных массивов информации во многих областях (экономика, политика, маркетинг и т.п.). Это необходимо потому, что собранная информация только тогда ставится полезной человеку, когда она осмыслена в аспекте выявления содержащихся в ней закономерностей и тенденций. После этого появляются возможности выработки рекомендаций для практической деятельности.
3. Продвижение вперед информационно-компьютерных диагностических технологий в медицине, строительстве, военном деле, торговле, профессиональном отборе, аттестации, маркетинге и т.д.
4. Прогрессирование информационно-компьютерных обучающих технологий, которые охватывают различные аспекты обучающей деятельности. Значительное распространение получают технологии дистанционного обучения посредством персонального компьютера и специальных методик подачи учебного материала.
5. Преобразование под воздействием информационно-компьютерных технологий сферы культуры и досуга, начиная от компьютерных игр, компьютеризации досуга до использования компьютера в процессах научного, художественного и литературного творчества.
6. Расширение индивидуальных и коллективных потребностей людей и возможность более полного информационного и интеллектуального общения [4, с. 86].
7. Наблюдается быстрый процесс компьютеризации и информатизации коммунальной сферы городов, а также широкое применение средств информатизации в быту [4, с. 87].

Благодаря информационно-компьютерным технологиям в ближайшие годы будет создана глобальная мобильная телефонная связь, система телеконференций, трехмерное телевидение, бесконтактные системы идентификации личности, полномасштабное использование электронных носителей информации вместо бумажных в повседневной жизни [4, с. 89].

Этот значительный перечень направлений стремительного совершенствования информационно-компьютерных технологий говорит

о том, что эти технологии все плотнее вписываются в само содержание социальной жизни, переставая играть периферийно-обслуживающую роль.

Информационно-компьютерные технологии качественно меняют все сферы жизнедеятельности человека. Наиболее важные изменения связаны с тем, что они делают доступным социальное пространство, преодолевают физические препятствия для коммуникации; ускоряют и облегчают все этапы информационного процесса, начиная от её получения и накопления и заканчивая анализом и продажей интеллектуального продукта; придают целостность развитию всех сфер жизни человека, особенно науке и культуре, разрушают автаркии в развитии стран и народов.

Информационные или информационные и телекоммуникационные технологии образования – это технологии создания, передачи и хранения учебных материалов, организации и сопровождения учебного процесса. Современная архитектура компьютера предлагает большой спектр приложений информационных технологий в образовании:

- 1) администрирование;
- 2) оценка успеваемости;
- 3) коммуникации и взаимодействие;
- 4) настольное электронное издание и дизайн;
- 5) обучение при помощи компьютера;
- 6) электронное распространение содержания и материалов.

Заметим, что информационные технологии следует отличать от информационной среды. В книге Т. Бейтса «Technology, Open Learning and Distance Education» проводится разграничение между «технологией» и «средой». Термин «среда» используется для описания общих форм коммуникации, ассоциируемых с определённым способом представления знаний. Каждая среда имеет не только свой собственный способ представления знания, но также и его организации. Одна и та же среда, например телевидение, может поддерживаться несколькими различными технологиями доставки: спутник, кабель, видеокассета, компьютерная сеть и т.д.

В образовании наиболее важными средами являются непосредственный человеческий контакт, текст (включая неподвижное графическое изображение), звук, телевидение, электронная вычислительная техника.

Как показано в приведенной ниже таблице 41, несмотря на близкую ассоциацию некоторых технологий с соответствующей средой, различные технологии могут использоваться для поддержки одних и тех же сред и реализации образовательных приложений.

В настоящее время в учебном процессе университетов, колледжей, организаций и тренинговых компаний интенсивно использу-

Таблица 41

Среда	Технологии	Приложение дистанционного обучения
Текст	Печатные издания Компьютеры	Главы курса, дополнительные материалы, корреспонденция. Базы данных, электронные издания
Звук	Кассеты, радио Телефон	Программы. Телефонные лекции, аудиоконференции по телефонному каналу
Телевидение	Телевещание, видеокассеты, видеодиски, кабельная сеть, спутник, волоконная оптика, микроволны, ITFS (Образовательное фиксированное телевидение в США), видеоконференция	Программы, лекции, видеоконференции
Вычислительная техника	Компьютеры, телефон, спутник, волоконная оптика, ISDN, CD-ROM	Обучение при помощи компьютера, (CAI, СВТ), e-мэйл, компьютерные телеконференции, аудиографические телеконференции, базы данных, мультимедиа

ются системы коммуникаций при посредничестве компьютеров СКПК (CMCS – Computer-Mediated Communication Systems) [202, 208]. Изначально СКПК были внедрены с целью интенсификации административного общения и процессов управления. Впоследствии развитие технологий, подкрепленное изменениями институциональных основ развития учебных учреждений, дало толчок широкомасштабному использованию СКПК в образовании как таковом.

На технологическом уровне стремительное развитие телекоммуникаций соединяет не только отдельных студентов друг с другом и с преподавателем, но также целые учреждения друг с другом.

Новые технологические возможности являются предметом изучения и внедрения для образовательных учреждений, у которых иссякают ресурсы, и которые вынуждены искать способы уменьшения себестоимости или расширения рынков. Тем не менее, главной проблемой образования остается построение педагогически эффективных образовательных сред при посредничестве технологии, которые действительно повышают качество обучения.

Существует много способов интеграции СКПК в образование и учебный процесс. Они могут использоваться с целью передачи содержания (осуществление обучения) и/или для поддержки адми-

нистративной и коммуникативной деятельности, имеющей место в курсе обучения. Как инструмент передачи содержания, ИКТ может дополнять или полностью заменять традиционные средства и роль учебника и преподавателя. В качестве инструмента поддержки коммуникации ИКТ может использоваться для продления присутствия преподавателя за рамки его нахождения в аудитории, на кафедре или в кабинете и выполнения административной деятельности, например, раздачи материалов, объявлений, информации. Эти две функции ИКТ могут эффективно совмещаться в контексте СКПК, специализированной для поддержки образовательной деятельности.

Одним из терминов, которые употребляются для описания обучения на основе СКПК, является «асинхронные учебные сети» – АУС (ALN – Asynchronous Learning Networks). АУС – это коммуникационная система, построенная для поддержки взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем в режиме «всегда/везде». Такое взаимодействие построено на основе базы данных и конференц-системы, которые позволяют участникам обмениваться разобщенными во времени сообщениями в удобное для авторов время, месте и организованно вести асинхронную дискуссию [207].

АУС представляют новую парадигму преподавания и учения, с уникальными проблемами координации и, в то же время, с уникальными возможностями активного, сотрудничества (группового или командного) обучения [205].

АУС могут поддерживать как целые курсы, так и выполнение отдельных заданий, например изучение кейса или выполнение ситуационного упражнения.

В таблице 42 показаны различные способы интеграции СКПК в учебный процесс.

Таблица 42

		Время	
		Одно и то же	Разное
Место	Одно и то же	<i>Синхронная/ непосредственная</i> Аудитории, усовершенствованные технологией	<i>Общее место работы:</i> например, видео-лекции в одном помещении, или компьютерная лаборатория
	Разное	<i>Синхронная/разобщенная</i> Сетевые аудитории	<i>Ассинхронная/разобщенная</i> Виртуальные аудитории в АУС–среде, веб-курс

Способ «одно время/общее место» относится к ситуациям, когда в аудиториях установлены персональные компьютеры для каждого студента. В таком режиме взаимодействия «традиционная аудиторная – среда» усовершенствуется системой коммуникации.

Способ «одно время/разные места» возникает, когда одну лекцию читают студентам, находящимся в разных местах (минимум в двух), используя видео и каналы связи (телевидение). В этом случае традиционная аудитория соединена сетью с другими аудиториями в других местах.

«Разное время/одно место» – этот способ, при котором, например, видео-лекции проводятся в разное время для разных групп, но в одном месте – в библиотеке или специализированной аудитории. Другим примером служит компьютерная лаборатория, которой могут пользоваться студенты во внеурочное время для выполнения заданий, требующих использования компьютерной техники.

И, наконец, «разное время/разные места» – это способ использования СКПК, при котором соединяются абсолютно удаленные аудитории, а студенты и преподаватели встречаются очень редко или никогда. Передача содержания и поддержка коммуникации осуществляется в контексте АУС. Эта категория относится к полностью электронным аудиториям, или «виртуальным аудиториям» Virtual Classrooms® [206].

Дадим краткую характеристику образовательных приложений информационных и телекоммуникационных технологий.

Аудиоконференции представляет собой двустороннее общение между двумя или более группами (площадками), или между тремя или более индивидами, находящимися в разделённых местах.

Аудиографические телеконференции – это система телеконференций, которая использует телекоммуникационные каналы низкой пропускной способности (телефонные линии) для передачи звука и графических данных (изображения). Графические данные могут передаваться факсимильными аппаратами, компьютерами или системами электронного рисования (электронная «доска»), которые позволяют одному участнику рисовать или писать на электронном экране и передавать полученные изображения на удаленный экран, видимый другим участникам.

Компьютерные конференции – также известные как компьютерные телеконференции, поддерживают передачу данных от одного компьютера к другому с помощью модема и телефонных линий. Передача осуществляется в виде текста и графических данных, что даёт возможность участникам общаться в письменной форме. Распространёнными приложениями такого типа являются электронная почта, электронные списки рассылки, электронные доски объявлений, или «форумы», предназначенные для асинхронного общения, и приложения, поддерживающие синхронное общение – «чаты».

Обучение при помощи компьютера и мультимедиа – также известное как «обучение на основе компьютера», «компьютерное обучение», или «компьютерные обучающие системы» построено на

учебных занятиях или симуляциях, состоящих из текста и графики, и доступных через корпоративную компьютерную сеть (интранет) или на персональном компьютере.

Основной формой обучения при помощи компьютера является **электронный учебник** – программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельно освоить учебный курс или его большой раздел. Электронный учебник соединяет в себе свойства обычного учебника, справочника, задачника и лабораторного практикума. Основное его назначение – формирование и закрепление новых знаний, умений и навыков в определенной предметной области и в определенном объеме в индивидуальном режиме.

Электронный учебник обладает следующими свойствами:

- оптимальной для каждого конкретного пользователя последовательностью и объемом различных форм работы с курсом, состоящей в чередовании изучения теории, разборе примеров, методов решения типовых задач, отработке навыков из решения, проведении самостоятельных исследований и формировании мотивов дальнейшей познавательной деятельности;
- возможностью самоконтроля качества приобретенных знаний и навыков;
- привитием навыков исследовательской деятельности;
- экономией времени студента, необходимого для изучения курса.

В общем случае электронный учебник, независимо от способа реализации, имеет следующие разделы:

- 1) методические рекомендации по изучаемому курсу;
- 2) теоретический материал;
- 3) практикум;
- 4) система контроля (самоконтроля) знаний;
- 5) система итогового тестирования по изучаемому курсу;
- 6) вспомогательный учебный материал (справочник, глоссарий, библиографию).

Электронный учебник может быть реализован в таких формах, каждая из которых в отдельности или в сочетании с другими может быть применена в системе дистанционного обучения.

Книга с комплектом дискет или CD-ROM. Книга представляет собой руководство по изучению курса, которое содержит:

- изложение теории, примеров, методов решения задач;
- рекомендации по использованию для изучения курса различных программных продуктов;
- инструкции по работе с программной частью комплекса;
- наборы упражнений и вопросов для самопроверки по всем разделам учебника.

Дискеты или CD-ROM содержат обучающие программы различных типов, обеспечивающие компьютерную поддержку курса (обучающие программы системы моделирования, математические пакеты, программные средства контроля знаний и т.п.).

Электронный учебник, реализованный в виде компьютерной программы учебного назначения, представляет собой однородную по программной реализации, интерфейсу и дидактическим приемам компьютерную программу учебного назначения. Учебник этого типа, в зависимости от объема, может иметь самостоятельное значение или использоваться в качестве дополнительного или вспомогательного средства для обычного учебника или веб-учебника. Основными средствами создания такого рода компьютерных учебников является прямое программирование на языке высокого уровня и применение авторских инструментальных систем и интеграция мультимедиа. В зависимости от разобщенности учебного процесса, электронные учебники размещаются на серверах локальной компьютерной сети, персональных компьютерах или CD-ROM.

Интернет (Всемирная компьютерная сеть – WWW или веб-среда в Интернете). Учебная текстовая и графическая информация в виде веб-документов в гипертекстовом формате, доступная через обычные телефонные линии и персональные компьютеры по HTTP протоколу.

Основными возможностями и достоинствами веб-среды, позволяющими успешно применять её для решения задач построения систем дистанционного обучения, являются:

- 1) ориентация на гипертекстовую структуру веб-документа;
- 2) наличие свободно распространяемых браузеров, позволяющих получить и просмотреть веб-документы практически с любого сервера в сети Интернет или с сервера локальной сети образовательного учреждения;
- 3) возможность создания интерактивных приложений;
- 4) возможность интегрирования в веб-документ материалов различного вида – текстовых, графических, аудио- и видео-материалов, что позволяет создавать наглядные документы учебного назначения;
- 5) возможность применения современных средств создания, доставки и просмотра анимационных последовательностей, которые позволяют наглядно представить поведение изучаемых объектов и процессов.

Практически ни у кого не возникает сомнения в том, что сейчас наиболее подходящей для организации дистанционного обучения является гипертекстовая среда в Интернете.

Видеоконференции. В зависимости от имеющегося в распоряжении участников аппаратного и программного обеспечения, типа

связи и пропускной способности каналов, видео-конференции используются в разных форматах:

- двусторонняя интерактивная конференция с полноценным видео-изображением и звуком;
- двусторонняя аудиосвязь с односторонней видеосвязью;
- видеоконференции с передачей видео в режиме реального времени, в сжатом режиме или режиме «стоп-кадр».

Видео-курсы – учебные курсы, снятые на видеоплёнку или в цифровом формате.

Виртуальные аудитории – организационная форма использования разных образовательных приложений ИКТ, поддерживающих звуковую и текстовую информацию (аудио-конференции, аудио-графические, компьютерные конференции) одновременно несколькими участниками (площадками), позволяющая достигать высокого уровня интерактивности между студентами и преподавателями.

Интегрированные инструментальные образовательные среды или веб-платформы для дистанционного обучения. В настоящее время учебные учреждения и организации идут несколькими путями создания платформ поддержки дистанционного обучения:

1. Разрабатывают собственные или «домашние» системы для каждого конкретного курса или программы, используя стандартное программное обеспечение и языки программирования, (текстовые редакторы, HTML, XML, Java, электронные таблицы, офисные презентационные приложения с использованием аудио- и видеофайлов, баз данных и т.д.).
2. Приобретают универсальные комплексные системы управления курсами и обучением (CMS, LMS), предназначенные непосредственно для создания и проведения дистанционных курсов. Такие среды, размещенные на веб-серверах, позволяют осуществлять всю деятельность учебного заведения и весь учебный процесс дистанционно: дизайн курсов, планирование и управление учебным процессом, презентацию материалов, самостоятельную и коллективную работу, общение, оценку успеваемости, тестирование, учёт «посещаемости», пользование библиотекой и ресурсами Интернет, приобретение литературы и материалов, и т.д. Примерами таких коммерческих платформ могут быть WebCT (<http://www.webct.com>), Blackboard (<http://www.blackboard.com>), IntraLearn (<http://www.intralearn.com>) и многие другие.
3. Применяют авторские инструментальные системы (АИС), которые позволяют преподавателям, не владеющим искусством программирования, создавать компьютерные программы учебного назначения в рамках парадигмы, поддерживаемой данной АИС. Многие АИС позволяют создавать конечный про-

дукт, не применяя никаких (даже встроенных, так называемых «скриптов») языков программирования. Пользователь может создать программу учебного назначения с помощью только «кнопочного» интерфейса. Программы, созданные с помощью АИС обладают, пожалуй, самым полезным свойством – их относительно легко модифицировать и адаптировать к условиям конкретного учебного процесса.

Конечный продукт практически любой АИС может быть вызван (и загружен на ПК пользователя) по ссылке. Некоторые АИС готовят сжатые варианты конечного продукта (30–50Кбайт). Такой объём пересылаемого компьютерного учебника содержит материал для 2–4 часов изучения и передается по сети за 3–5 минут.

Рассмотрим образовательные возможности информационных технологий. Выделим наиболее существенные преимущества информационно-компьютерного обучения:

1. **Наличие реальной свободы выбора времени, места и форм обучения**, что позволяет максимально индивидуализировать учебную деятельность, успешнее совмещать её с другими видами деятельности.
2. **Возможность программировать обучение**, знать его основные этапы, определять величину нагрузки, интенсивность работы, четко представлять конечные результаты.
3. **Обучающая информационная технология отличается значительной экономичностью как для преподавателя, так и для студента**. Здесь нет необходимости постоянно повторять одну и ту же лекцию или практическое занятие для студентов различных потоков и групп. Преподаватель может сосредоточиться на творческих видах деятельности. При традиционном обучении он только накапливает опыт, а при информационно-компьютерном – совершенствует технологию, формирует свой интеллектуальный капитал. Что касается студента, то ему не нужно конспектировать лекции, составлять конспекты первоисточников, тратить время на те виды работы, которые не развивают его интеллект.
4. **Наличие быстрой обратной связи**, которая позволяет преподавателю диагностировать и оценить знания студента, а студенту проверить свои возможности на экзаменах. В этой связи огромную роль играет тестирование, которое помогает повысить эффективность обратной связи.
5. **Возможность соединения в обучающей технологии теории и практики**, формирования знаний с развитием умений и навыков, общеобразовательной и профессиональной обучающей деятельности.

6. **Возможность пользоваться интернет-ресурсами**, электронными библиотеками, учебниками, тестирующими программами, библиографическими каталогами, сайтами и т.п.

9.2. Сущность, парадигма и возможности дистанционного обучения

Электронное дистанционное обучение (E-Learning / ДО) рассматривается как одна из форм организации учебного процесса, базирующаяся на компьютерных и телекоммуникационных технологиях и использующая лучшие педагогические традиции и инновационные методы обучения.

Дистанционная форма предусматривает преобладающее обучение студентов и построение ими знаний вне зависимости от места нахождения (на расстоянии от самого учебного заведения, учебной среды, вне непосредственного контакта с преподавателями и другими студентами и т.д.), с целью получения квалификации и навыков, совмещая потребность работать и учиться.

Конечно, традиционные занятия никуда не исчезнут, но виртуальные занятия начинают играть сегодня значительную роль в образовании. Университеты начали с успехом объединять стационарные (традиционные) и дистанционные (виртуальные) занятия (B-Learning смешанное обучение). Корпорации применяют эту модель для обучения технического и управленческого персонала (корпоративные тренинги).

Дистанционная форма обучения – это получение образовательных услуг без посещения вуза, с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и интернет. Дистанционное обучение можно использовать в высшей школе, а также для повышения квалификации и переподготовки специалистов.

Дистанционное обучение позволяет получить университетский диплом всем, кто по тем или иным причинам не может учиться стационарно или лично посещать другие формы непосредственного обучения. Это особенно актуально при необходимости подготовки и переподготовки значительного числа специалистов. Кроме того, дистанционное обучение способно обеспечить такую прогрессивную линию развития образования, как его непрерывность. Немаловажно и то, что это обучение делает доступными элитные вузы и вузовские центры, удешевляет стоимость обучения.

Дистанционное образование открывает большие возможности для вовлечения в активную интеллектуальную и профессиональную жизнь

студентов-инвалидов. Современные информационные образовательные технологии позволяют учиться незрячим, глухим и страдающим заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Кроме того, активно в нем могут участвовать лица, которые соединяют обучение с работой, матери, которые воспитывают детей и военнослужащие [80, с. 6].

Получив учебные материалы в электронном и/или печатном виде с использованием телекоммуникационных сетей, студент может овладеть знаниями дома, на рабочем месте, или в специальном компьютерном классе.

Компьютерные системы могут проэкзаменовать, выявить ошибки, дать необходимые рекомендации, осуществить практическую тренировку, открыть доступ к электронным библиотекам, за считанные секунды найти нужную цитату, абзац, параграф или главу книги, выделить в ней главное. Учебные курсы сопровождаются игровыми ситуациями, снабжены терминологическим словарем и открывают доступ к основным отечественным и международным базам данных и знаний на любом расстоянии и в любое время.

Учитываются индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятость студента. Он может изучать учебные курсы в любой последовательности, быстрее или медленнее. Все это делает дистанционное обучение качественнее, доступнее и дешевле традиционного.

Дистанционные **лекции**, в отличие от традиционных, аудиторных, исключают живое общение с преподавателем. Однако имеют и ряд преимуществ. Для записи лекций используются дискеты и CD-диски и т.д. Использование новейших информационных технологий (гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности и др.) делает лекции выразительными и наглядными. Для создания лекций можно использовать все возможности кинематографа: режиссуру, сценарий, артистов и т.д. Такие лекции можно слушать в любое время и на любом расстоянии. Кроме того, не требуется конспектировать материал.

Дистанционные **консультации** являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Используется телефон и электронная почта. Консультации помогают педагогу оценить личные качества учащегося: интеллект, внимание, память, воображение и мышление.

Дистанционные **лабораторные** и практические работы предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе лабораторные работы требуют: специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажеров, химических реактивов и т.д. Возможности виртуального обучения в дальнейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного прак-

тикума за счет использования мультимедиа-технологий, имитационного моделирования и т.д. Виртуальная реальность позволит продемонстрировать учащимся явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно.

Дистанционные **контрольные работы** – это проверка результатов теоретического и практического усвоения учащимися учебного материала.

Как можно коротко охарактеризовать основные изменения в образовательной парадигме, которые принесла с собой эта форма обучения?

- Вся система обучения построена вокруг студента, а не вокруг преподавателя, как в традиционной модели.
- Практически отсутствуют барьеры, типичные для традиционной модели (географические, временные, возрастные и др.).
- Изменены роли преподавателя и студента, практически сведена к минимуму «дистанция власти».
- Граница отличия между образованием и тренингом становится все более размытой.
- Развитие партнёрства и вовлечение бизнеса и общественного сектора в процесс обучения.
- Взаимодействие между студентами, студентом и преподавателем требует специальной системы общения (виртуальный класс).

С самого начала нужно подчеркнуть различие между учебным мультимедийным пособием – статичным (даже при наличии элемента технической интерактивности) набором материалов на веб-сайте или CD-ROM – и дистанционным курсом в сети Интернет, «душой» которого является общение между всеми задействованными субъектами процесса обучения.

Для начала определимся с терминологией.

Роль преподавателя, которую в дистанционном обучении выполняет модератор, мы объединили термином «инструктор» – тот, кто несёт ответственность за организацию обучения по программе, в курсе, семинаре и т.д.

Студент (слушатель) является частью группы, он занимается на программе, изучает курс, принимает участие в семинаре и т.д.

Методика или педагогика для работы с содержанием служит основой взаимодействия между студентом и инструктором. Презентация содержания и заданий, темы и ситуационные упражнения, контрольные тесты, самотесты, проекты, обращение внимания на различные стили обучения, обучение индивидуальное или в группе, обучение в сотрудничестве или по заранее заданному алгоритму, – это педагогические вопросы, направленные на достижение учеб-

ных целей, элемент, наиболее отвечающий за адаптацию к изменениям в учебной среде.

Процесс оценки определяет степень успеха курса, достижение учебных целей и положительную или отрицательную реакцию студента.

Учебный дизайн – это набор систематических процедур для разработки учебных материалов и создания учебной среды. Он объединяет теорию обучения с практикой подготовки эффективного преподавания (поддержки эффективного обучения).

Дизайнерам дистанционных курсов следует помнить о плюралистическом подходе к созданию учебной среды, приспособляющейся к разнообразным путям достижения целей и стилям обучения.

Проблема, с которой сталкивается электронное дистанционное обучение – это независимость и изоляция студентов. В ее решении помогает новый подход: конструктивистская концепция сетевого обучения (студенты разделяют контроль и несут ответственность за конструирование собственных знаний).

Для лучшего понимания сравним роль участников (субъектов) учебного процесса в его традиционной и дистанционной форме: (см. табл. 43).

Таблица 43

	Роль участников традиционной формы учебного процесса		Роль участников дистанционной формы учебного процесса	
Участник	Преподаватель	Студент	Инструктор	Студент
Роль	Учитель	Ученик	Гид	Соискатель
Информация	Основной источник информации	Получатель информации	Потеря монополии на информацию	Источник информации
Контроль	Контроль над результатом: соответствие знаний установленным нормам	Отвечает за результат: соответствие знаний установленным нормам	Направление и контроль над процессом построения знаний и овладения навыками	Отвечает за процесс построения знаний и овладения навыками
Управление	Руководит и управляет аудиторией	Элемент совокупного объекта управления	Разрабатывает и организывает, стимулирует и модерирует информационное взаимодействие между всеми субъектами обучения	Принимает активное участие в информационном взаимодействии между всеми субъектами обучения

Чтобы определить готовность вуза к внедрению электронной дистанционной формы обучения, приведём перечень критериев:

Организационные критерии:

1. Готовность администрации вуза к изменениям, применению новых технологий для достижения стратегических учебных целей.
2. Желание учебного заведения расширить клиентскую базу, вводя дистанционно-модульные программы.
3. Наличие фондов и готовность инвестировать в инновационные проекты.
4. Оказание административной поддержки преподавателям, внедряющим дистанционные формы обучения в свои образовательные услуги.
5. Наличие «чемпиона» в вузе, готового сделать первые шаги в этом направлении и «тянуть ляжку» и далее.

Технические критерии:

6. Развитая информационная структура, базирующаяся на компьютерных технологиях и коммуникационных сетях (компьютерная культура).
7. Программное обеспечение и авторские права на содержание курсов (культура авторских прав).

Методологические критерии:

8. Развитая система переподготовки преподавателей: и желание самих преподавателей соответствовать современным требованиям к образованию и поддерживать свою конкурентоспособность.
9. Существование в вузе понимания того, что широкомасштабная переработка курса и его адаптация для преподавания через Интернет требует сотрудничества между преподавателями, персоналом, методистами и администрацией и на этапе планирования, и на этапе внедрения дистанционного обучения.

Честно ответив на эти вопросы, вы получите общую картину ситуации в вузе и отметите, в каких вопросах возможны затруднения при введении новой формы обучения в вашем учебном заведении.

Говоря о преимуществах внедрения дистанционной формы обучения, следует отметить:

Преимущества для студентов:

- Гибкость дистанционного обучения даёт возможность учиться согласно собственному графику, в оптимальном темпе.
- Круглосуточный доступ.
- Возможность расширить сеть контактов с другими участниками – преподавателями, представителями деловых кругов в области, интересующей студента.

- Отсутствие необходимости приходить на занятия, виртуальная аудитория «переносится» к студенту на рабочее место или домой.

Преимущества для преподавателей и экспертов:

- Те же, что и у студента, а, кроме того, – возможность расширить сеть консультирования (аудитория неограниченна).
- Профессиональное развитие и возможность постоянно пополнять и качественно улучшать курс и учебные материалы.
- Возможность приглашать на курс экспертов и других преподавателей со всего мира.
- Имидж и конкурентоспособность.

Преимущества для вуза:

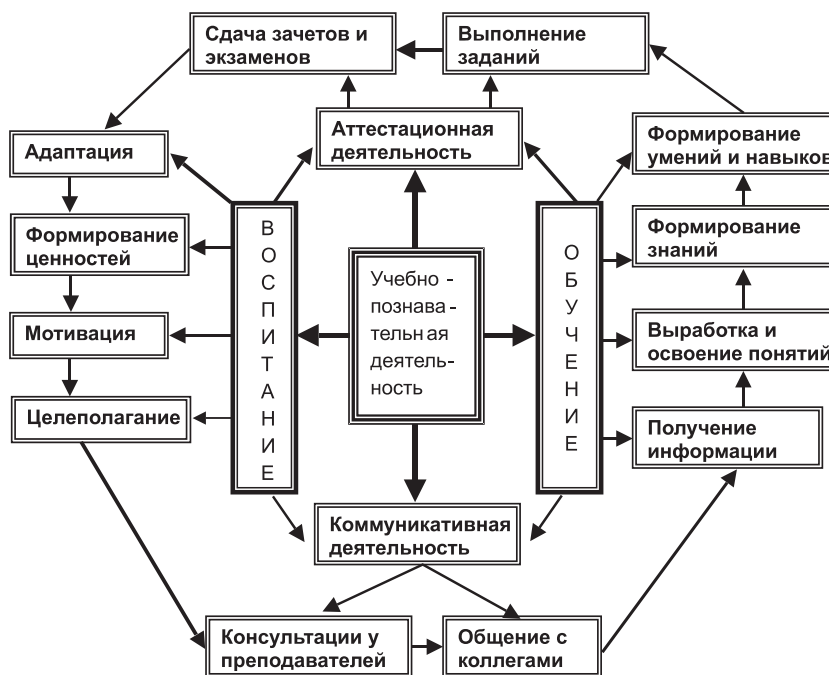
- Оставаться конкурентоспособным.
- Работать не только со студентами, но уже с потенциальными слушателями – абитуриентами.
- Приглашать наилучших и известных преподавателей даже из других регионов страны и из-за границы.
- Предоставлять учебные услуги студентам, которые, по определенным причинам, не могут посещать традиционные аудиторные занятия.
- Значительно расширить студенческую базу, не привязываясь к определенному местоположению.
- Сотрудничать с другими учебными заведениями и бизнесом.
- Эффективно применять новейшие технологии.
- Улучшить общее качество преподавания и обучения благодаря постоянному повышению квалификации персонала.

Конечно, студентами, преподавателями и вузами список заинтересованных сторон в дистанционном обучении не ограничивается. В проекте также заинтересованы правительство, общественный сектор и бизнес.

Структура дистанционного обучения принципиально родственна структуре учебно-воспитательной деятельности как таковой, которая содержит в себе два вида деятельности: обучающую и воспитательную деятельность (см. схему 33).

При этом обучающая деятельность сводится к получению и освоению информации, а воспитательная деятельность направлена на формирование внутреннего мира личности. Два полукруга деятельности соединяются друг с другом через аттестационную и коммуникационную виды деятельности, что представлено на схеме. Дистанционное обучение существенно изменяет данную схему. Она включает в себя деятельность по овладению компьютером как важнейшим инструментом дистанционного обучения.

Схема 33



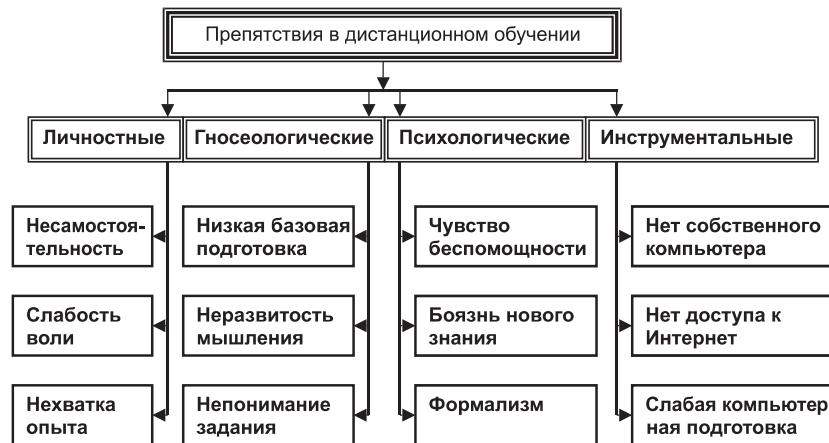
При дистанционном обучении, по сравнению с традиционным обучением, большую роль играет формирование информационного пространства обучающегося и информационный поиск. Студент здесь не получает всю готовую информацию, а добывает значительную её часть сам. Специфический характер носит и коммуникация, которая должна осуществляться по принципам этики виртуального общения, что предполагает владения ею.

Заметим, что дистанционное обучение находится на этапе своего становления и поэтому его модель нередко не отличается по существу от модели традиционного обучения. Можно согласиться с М.В. Моисеевой, которая считает, что за последние годы большая часть дистанционных курсов, появившихся в Интернет, была создана как слепок с неэффективной и не отвечающей задачам образования XXI века традиционной системы образования. Речь идет, прежде всего, о курсах, построенных по принципу «прочитал веб-учебник (аналог учебного пособия на бумаге) и сдал онлайн-тест» [98].

Следует подчеркнуть, что в дистанционном обучении наблюдается всесторонняя специфика, и особенно с точки зрения препятствий в обучении. Здесь к личностным, гносеологическим и психо-

логическим препятствиям добавляются инструментальные препятствия (см. Схему 34).

Схема 34.



Представленные на схеме препятствия могут приводить к возникновению кризисных ситуаций в обучении, каждая из которых имеет в своей структуре соответствующие составляющие из личностных, гносеологических, психологических и инструментальных составляющих.

Наиболее распространенным кризисом является эффект облегченного восприятия учебной деятельности как способа ответить на простые и известные тесты, «накачать» из виртуального пространства курсовую или дипломную работу. Студенту кажется, что эта деятельность столь проста, что стоит только сесть за компьютер, как все задания будут выполнены в течение одного вечера.

Для лечения этого недостатка необходимо обращать серьезное внимание на дефицит опыта, состояние мотивации, формализм в отношении к учебе, недостатки в инструментальной подготовке.

Немаловажной проблемой может стать не только низкая, но и более высокая базовая подготовка студента, чем тот уровень знаний, который предполагает изучаемый предмет. В этом случае довольно часто происходит деформация позитивной мотивации с достижения необходимых знаний и навыков в сторону быстрого получения высокой оценки.

В связи с этим в процессе дистанционного обучения необходимо сосредоточить усилия по контролю не только знаний, умений и навыков, но и по проверке наличия у обучающегося ценностных ориентаций, мотивов и установок.

Довольно существенны различия между традиционным и дистанционным обучением по структуре деятельности и в том числе временной.

Сравним временные структуры учебной деятельности в обучении с использованием традиционных и информационных технологий (см. схему 35).

Схема 35



Анализ различий между традиционным и информационно-дистанционным обучением показывает, что в традиционном обучении гораздо больше времени занимает чтение лекций, проведение практических занятий и контроль, а в современном информационном обучении более затратными во временном отношении являются подготовка курса и руководство обучением. Само это обучение значительно экономит время за счет:

- высокой технологичности курса и процесса обучения;

- ликвидации рутины, автоматизации учебного процесса;
- открытости обучения и всех его составляющих.

Еще одной особенностью дистанционного обучения является его **коллективный, кооперативный характер**: оно осуществляется в рамках виртуального сообщества. М.В. Моисеева справедливо считает: «Использование в рамках дистанционного обучения технологии обучения в сотрудничестве приводит к созданию особой образовательной среды, которая открыта для любой формы взаимовыгодного информационного обмена, построения отношений доверия и сотрудничества, обмена идеями. Студенты работают вместе в составе разнообразных учебных групп и команд. Вот почему понятие «учебное сообщество» часто смешивается с такими определениями (отражающими формы организации групповой учебной деятельности), как «учебные команды», «партнерские группы», «менторские пары» и пр.» [98].

Перспективен подход к организации дистанционного обучения с использованием коллективного (группового) обучения на основе новых педагогических технологий – обучения в сотрудничестве, кооперативного обучения, проблемного обучения, метода проектов и пр. Для этого подхода характерно следующее:

- Групповое обучение в составе небольших групп по 3 – 5 человек.
- Междисциплинарность учебных курсов, реализованная при разработке учебного плана.
- Интенсивный процесс общения учащихся друг с другом, с экспертами в данных предметных областях, практиками и координаторами.
- Использование различных источников информации и баз данных, как на традиционных носителях, так и в Интернет.
- Широкое использование самооценки, рефлексии при оценке эффективности учебной деятельности; выработка навыков критического мышления и т.д. [98].

Обучение в сотрудничестве предусматривает групповую работу учащихся, которые работают вместе над решением какой-либо существующей проблемы или незнакомого вопроса. Основные черты этого процесса таковы:

- Участие,
- Социализация,
- Дискуссия,
- Рефлексия,
- Сотрудничество с другими для саморазвития.

Главный навык, который студенты приобретают в процессе обучения в сотрудничестве – умение слушать людей, уважать их мнение,

понимать альтернативные точки зрения, не перенося их на личность говорящего, но, в то же самое время, оставаясь членом сообщества и выступая от его имени [98].

9.3. Интернет-ресурсы и их использование при работе с кейсами

Интернет представляет собой сложное и развивающееся явление, которое, с одной стороны, еще недостаточно исследовано, а, с другой стороны, еще не достаточно развито. Воздействие его на общество связано с тем, что мировая виртуальная сеть соединяет в себе достоинства эффективного инструмента и мощного источника ресурсов.

Дальнейшее развитие Интернета может идти по двум направлениям: вглубь, т.е. путем развития инструментальных и ресурсных возможностей пользователя и вширь, т.е. посредством наращивания самой сети. Если вторым направлением практически не имеет серьезных пределов и препятствий, то у первого есть социальные ограничения.

В настоящее время Интернетом пользуются представители среднего класса. Так в наиболее развитых странах сеть может охватить не более 75% населения, а в постсоветских странах эта величина не превышает 2%. Остальная часть населения (в развитых странах – существенная, а в постсоветских – подавляющая) не могут преодолеть материальные, социальные и ментальные барьеры. По всей видимости, к 2010 году доступ к Интернету получит не более 10% россиян и украинцев.

Интернет представляет собой полифункциональное образование. Среди важнейших функций Интернета можно выделить следующие: (см. табл. 44).

Анализ данных функций позволяет увидеть две основные проблемы, свойственные современной виртуальной сети. Первая – связана с дисфункциональностью Интернета по отношению к индивиду и общности. Речь идет о классической проблеме спичек, от которых можно согреться и приготовить пищу, или сжечь жилище. Как и всякое явление, Интернет отличается наличием по всем своим функциям дисфункциональных проявлений. Так, сеть может обеспечивать коммуникацию преступников, распространение порнографии, работоторговлю, пропаганду суррогатов культуры, нередко превращает индивида в бомжа, копающегося в информационных отбросах и т.д.

В содержательном плане функции Интернета отличаются пока бедностью. Прав А.Е. Войскунский, который считает, что киберпрост-

Таблица 44.

Название функции	Характеристика функции
Коммуникативная функция	Обеспечивает процесс коммуникаций между партнерами независимо от их принадлежности к тем или иным странам и народам
Консультативная функция	Выступает источником информации, которая обеспечивает вхождение в ту или иную проблему
Обучающая функция	Выступает средством и формой обучения
Информативная функция	Является источником многообразной информации, обеспечивает информирование человека по различным вопросам
Рекреативная функция	Представляет собой средство развлечения, восстановления жизненных сил, проведения досуга
Культурологическая функция	Представляет собой специфическую культуру и средство передачи и развития культуры
Предпринимательская функция	Обеспечивает рекламу, маркетинг и сбыт товаров
Социализаторская функция	Проявляет себя как средство и сфера социализации личности, формирования её качеств, установок и ценностей
Потребительская функция	Обеспечивает удовлетворение широкого спектра потребностей индивидов и организаций
Институциональная функция	Выступает основой, важнейшим институтом информационного и глобального общества

ранство «имеет в основном текстовый характер и организовано в форме гипертекста – информационных массивов, игр и развлечений, людских презентаций» [25, с. 77]

Интернет создает проблемы и в системе образования. Серьезной проблемой является качество интернет-информации, а также не критичность её восприятия. Учащиеся, посаженные в массовом порядке за компьютеры, получают возможность скачивать информацию по любому интересующему вопросу, они перестают добывать её посредством своей мыслительной деятельности, затрудняется не только теоретическое, но и проектное мышление, они не умеют строить проблемную коммуникацию, перестают ценить живое общение [34, с. 178–179].

Но дисфункциональность Интернета не является аргументом против виртуальной сети, а лишь аргументом совершенствования её как специфического социального института.

Интернет открывает богатые возможности для развития образования. Но это не произойдет само собой – необходимы значительные перемены. А именно:

1. Необходимо формирование образовательных интернет-сообществ, виртуальных университетов, которые отличаются развитыми нормами и этикой виртуального общения, современным комплексом технологий обучения. Членов учебных сообществ должно объединять следующее: разделение общих целей и интересов, готовность

поделиться информацией с другими членами сообщества, участие в определенных мероприятиях, типичных для этого сообщества, следование определенному набору традиций, правил, протоколов, руководств, выработанных в данном сообществе [98].

Интересны проекты создания транснациональных виртуальных университетов, которые объединяют виртуальные ресурсы крупнейших вузовских центров. Например, развитие сотрудничества привело к созданию Ассоциации «Виртуальный университет Европы и Центральной Азии» (ВУЕЦА). Создание ВУЕЦА, объединяющего на демократических началах с помощью интернет-технологий сообщество университетов России и государств Центральной Азии, является одним из продолжений прогрессивных тенденций развития образования [73].

2. Принципиально важно, чтобы образовательные интернет-сообщества имели свою философию, в основе которой лежит стремление обеспечить, превращение Интернета в средство, как отмечает Н.В. Громыко: «...более интенсивной работы с теоретическими способностями и индивидуальными трассами развития учащихся» [34, с. 179].

3. Немаловажным направлением является формирование виртуальных образовательных общественных организаций. Они могли бы выражать общественное мнение по проблемам образования, направлениям его совершенствования, повышению открытости, защиты образовательного пространства от суррогатных форм обучения.

4. Интернет необходимо превратить в эффективное средство повышения квалификации преподавателей. В настоящее время мировая сеть выступает лишь врагом преподавателя, который вынужден тратить дополнительное время на диагностику творений школьников и студентов, которые создают их посредством интернет-воровства, не развивая свои умения и навыки даже минимально. По нашему мнению, налаживания скорой интернет-помощи преподавателям в аспекте повышения их мастерства – это задача более важная, чем массовое получение высшего образования через Интернет. Современный школьный учитель и вузовский преподаватель нуждаются в серьезной и быстрой модернизации своей профессиональной подготовки.

Будучи важным информационным ресурсом, Интернет представляет собой систему динамических образовательных ресурсов. Онлайн-ресурсы по кейс-методу также довольно многообразны.

Наука, медицина, право, журналистика, общественные науки – вот далеко не полный перечень дисциплин, в которых преподаватели применяют кейс-метод для стимулирования дискуссий и для развития критического мышления у студентов. Так как популярность и возможность применения в разных дисциплинах метода растет, то все больше и больше ресурсов требуется для его продви-

жения. Ниже приведен далеко не полный перечень тех огромных ресурсов Интернета, которые посвящены этому популярному и эффективному методу преподавания.

I. Англоязычные ресурсы

Государственное управление. Менеджмент. Международные связи

<http://www.ksgcase.harvard.edu>

Программа кейсов Школы государственного управления им. Кеннеди при Гарвардском Университете – одна из крупнейших в мире и содержит кейсы, посвященные рассмотрению вопросов работы правительства и государственного аппарата. Здесь также можно найти материалы по истории кейс-метода. Представленные кейсы охватывают проблемы политических и управленческих стратегий, а также затрагивают вопросы функционирования организаций «третьего сектора». Сайт содержит описание 1500 кейсов, а также методические указания по использованию кейс-метода в учебном процессе.

<http://www.hallway.org>

«Электронный коридор», поддерживаемый Центром «Каскад» Университета штата Вашингтон, содержит разнообразные кейсы как по государственному управлению и общественной политике, так и по управлению неприбыльными организациями, социальной работе, политическим наукам и администрированию сферы здравоохранения. Другие специальные ресурсы сайта включают в себя поддержку онлайн-общества преподавателей, периодические выпуски специализированного журнала, а также информацию о новых поступлениях в электронную библиотеку. Получить свободный доступ к этим уникальным ресурсам можно, став зарегистрированным пользователем.

<http://csf.colorado.edu/CaseNet>

Сайт содержит ресурсы, необходимые для интерактивного обучения международным отношениям. «Кейс-нэт» - прекрасный ресурс для преподавателей, заинтересованных в использовании кейсов и других интерактивных методов при изложении курса «Международные отношения». Этот ресурс поддерживается Школой государственного управления им. Кеннеди и Общественным фондом Пью. Пользователи могут получить информацию не только по кейс-методике, но и тексты кейсов, а также методические указания для преподавателя.

<http://www.guisd.org>

Институт дипломатии при Университете Джорджтауна также разработал коллекцию кейсов для использования при изучении международных отношений, которые доступны на этом сайте.

<http://www.usc.edu/dept/LAS/ir/research/cases.htm>

Программа кейсов Школы международных отношений при Университете Южной Калифорнии подготовила коллекцию ситуационных упражнений по безопасности, дипломатии, управлению в кризисных ситуациях и транснациональных социальных движениях. Эти кейсы созданы для выработки таких навыков, как принятие решений в вопросах внешней политики, ведение переговоров, развитие критического мышления и решение проблем.

Бизнес**<http://www.hbsp.harvard.edu/products/cases>**

Коллекция кейсов Гарвардской школы бизнеса хорошо известна, она насчитывает около 7,500 кейсов, которые разработаны не только в Гарварде, а так же в Колледже Бэбсон, Стэнфордском университете, Школой бизнеса Университета Западного Онтарио и другими ведущими учебными заведениями США. Коллекция также содержит CD-ROM, посвященный ситуационной методике обучения и два мультимедийных кейса. Сайт предлагает некоторые методические ресурсы по созданию кейсов.

<http://www.gsb.stanford.edu/research/cases>

Коллекция кейсов Стэнфордской бизнес-школы структурирована по предмету изучения и включают, в частности, такие новые темы, как электронная коммерция, глобальные поддерживающие сети, социальные инновации и гендерные вопросы.

<http://www.darden.edu/case/collection/>

Коллекция кейсов собрана Высшей школой бизнеса Дардена при Университете Вирджинии и содержит более 1000 кейсов. На сайте можно найти их краткие описания, а также воспользоваться поисковой системой по ключевому слову. Кейсы из коллекции могут быть заказаны и через Интернет.

<http://www.ivey.uwo.ca/cases/cps.asp>

На этом сайте представлены кейсы и публикации Школы бизнеса имени Ричарда Айви Университета Западного Онтарио. Сайт содержит каталог более чем 2100 кейсов.

<http://www.ecch.cranfield.ac.uk>

Европейский центр кейсов, находящийся в Университете Кранфилд (Великобритания), содержит огромную коллекцию кейсов, созданных Школой менеджмента и Лондонской школой бизнеса, а также бизнес-школами Гарвардского университета, Университета Западного Онтарио и Школой Дардена при Университете Вирджинии. Сайт предлагает различные ресурсы для тех, кто использует ситуационные упражнения, включая информацию о конкурсах кейсов, семинарах, конференциях, а также материалы для преподавателя в текстовом и мультимедийном форматах. Уникальность коллекции кейсов – в возможности доступа ко всем кейсам, которые открыты их авторами для онлайн-доступа.

<http://knowledge.insead.edu>

INSEAD предлагает доступ к кейсам, которые разработаны в этой бизнес-школе. Заинтересованные пользователи могут подписаться и получить свободный доступ к сайту, содержащему последние разработки в этой области.

<http://caseplace.org>

Интерактивный ресурс для бизнес-школ, который содержит кейсы и методические материалы, в частности, о социальном влиянии менеджмента в бизнес-образовании.

Образование**<http://www.educ.sfu.ca/case>**

Каталог кейсов Университета Симона Фрайзера. Кейсы рассчитаны для использования при преподавании различных дисциплин: биологии, социальных наук, математики, межличностных отношений и морально-этической теории.

<http://www.pace.edu/CTRCaseStudies>

Центр по написанию кейсов Университета Пайса предлагает серию семинаров по написанию кейсов на сайте.

<http://www.worldbank.org/wbi/cases/tips.html>

Коллекция кейсов Мирового банка подготовлена тренерами во время проведения семинаров по кейс-методике по всему миру.

<http://www.usc.edu/hsc/ebnet/edframe/edcases.htm>

Сайт содержит кейсы Университета Южной Калифорнии, в частности, здесь представлены ссылки на другие ресурсы по кейс-мето-

дике, в том числе, перечень методической литературы, которая охватывает такие темы, как проведение исследований для подготовки кейсов, рассмотрение эффективных методик преподавания, историю кейс-метода.

Журналистика

http://www.journalism.org/publ_research/case_studies/casehome.asp

Проект «Успеха в журналистике» инициирован журналистами для повышения стандартов журналистики в Америке. Он сотрудничает с ведущими экспертами по кейс-методике для разработки кейсов и методических указаний для преподавателя. Цель этой программы – создать кейсы для формирования у студентов-журналистов навыков принятия решений, которые так необходимы в современной политической и социальной среде. Каждый кейс написан известными журналистами. Акцент сделан на специфику работы репортера, используются примеры принятых решений и найденных выходов из ситуаций, «оттачиваются» навыки профессии.

Право

<http://www.law.stanford.edu/casestudies/>

Кейсы Школы права Стэнфордского университета разработаны специально для усовершенствования навыков студентов в разрешении проблем и для стимулирования креативного мышления. Коллекция содержит ситуационные упражнения и интерактивные симуляции, которые дают возможность студентам на практике попробовать себя в роли юристов и управленцев, а также изучить фундаментальные навыки, такие как расследование, юридические консультации и разрешение этических дилемм.

Социология

<http://www.nd.edu/~dhachen/cases/>

База данных кейсов по социологии содержится на сайте, созданном Университетом Нотр Дам совместно с Пайн Фрдж Пресс для развития и усовершенствования преподавания социологии. Преподаватели могут принять участие в обсуждении опубликованных здесь кейсов, а также высказать свои соображения об их использовании в социологии. Здесь представлены сами кейсы, условия подписки, более подробно изложена специфика преподавания дисциплин с использованием кейсов.

Наука и родственные области знания

<http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/case.html>

Сайт содержит информацию о статьях, интернет-журналах и доступным в онлайн-режиме кейсам, которые разработаны университетом Буффало. Авторы сайта поместили прекрасную коллекцию ссылок на онлайн-кейсы и ресурсы в области науки, этической теории, стоматологии, фармакологии, инженерии и других родственных областей знания.

<http://www.decisioncase.edu>

Коллекция кейсов по принятию решений в области агрономии, питания, природных ресурсов и окружающей среды. Они разработаны Программой кейсов по принятию решений Университета Миннесоты.

http://www.landfood.unimelb.edu.au/research/grass_eco/CaseMeth.PDF

По этому адресу читатель может познакомиться с работой Джима Кроствайта и Билла Малкольма «Практические упражнения: Теория и практика в управлении природными ресурсами». Здесь рассматриваются возможности применения кейсов при изучении экономических вопросов о ресурсах и охранной деятельности в агрономии.

Инженерия

<http://www.civeng.carleton.ca/ECL>

Коллекция кейсов Института технологий Роуз-Хулман Университета Карлтон содержит почти 250 ситуационных упражнений, которые рассматривают практические инженерные проекты. Они подготовлены специально для использования при получении инженерного образования. Кейсы легки для понимания и могут заинтересовать тех, кто не имеет специального технического образования. Также доступны материалы по методике преподавания практических ситуаций. На сайте размещены также методические материалы по интегрированию их в учебные планы по инженерии.

Медсестринское дело

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-2/zucker.html>

Университет Нова Саузистерн – крупнейший независимый вуз во Флориде, который публикует кварталный онлайн-журнал, посвященный рассмотрению критических вопросов и качественных исследований. Выпуск, который можно найти на этом сайте, полно-

стью посвящен рассмотрению вопросов по использованию кейс-метода в медсестринском деле. Этот труд дает оценку методу, рассматривает различные варианты разработки кейсов и их использования в исследованиях по медсестринскому делу на практике и в общей теории.

Ресурсы по исследованию кейсов

<http://www.wacra.org>

Сайт Всемирной ассоциации исследования и применения кейс-метода (WACRA) содежит информацию о форумах, симпозиумах, тренингах, семинарах, публикациях, а также других информационных материалах, посвященных кейс-методу.

<http://www.nacra.net>

Северно-Американская ассоциация по исследованию кейс-метода объединяет более 450 авторов и преподавателей кейсов, прежде всего в бизнес-образовании. Основная цель ассоциации - повышать профессионализм в анализе, написании и преподавании с помощью кейсов.

<http://www.gslis.utexas.edu/~ssoy/usesusers/l391d1b.htm>

Эта онлайн-газета излагает основные принципы организации и проведения исследований по изучению кейс-методов.

II. Русскоязычные ресурсы

<http://www.casemethod.ru>

(его копия – **<http://www.casemethod.idc.org.ua>**)

Специальный сайт, посвященный методике ситуационного обучения с использованием кейсов. Создан совместно американской некоммерческой корпорацией «Прожект Хармони Инк.» и украинской неприбыльной организацией «Центр инноваций и развития» и содержит разнообразные ресурсы, которые будут полезны преподавателям, заинтересованным в использовании кейс-метода в своих учебных курсах.

<http://www.e-xecutive.ru/workshop>

Ward Howell International, лидер российского рынка по поиску и подбору руководящих кадров и кадрового консультирования, представляет проект E-xecutive по созданию постоянно действующего в режиме on-line сообщества менеджеров-профессионалов. Здесь в

мастерской кейсов можно найти мини- и мастер-кейсы для менеджеров, советы по анализу решения кейсов и их написанию.

<http://www.tacisinfo.ru/ru/case>

Программа TACIS, спонсируемая Европейским Союзом, предоставляет помощь и разнообразные виды услуг странам СНГ. На этом сайте находятся несколько кейсов по малому и среднему предпринимательству и энергетике.

<http://www.marketing.spb.ru/read/m21>

Преподаватели маркетинга могут воспользоваться на этом сайте материалами, описывающими использование метода практических ситуаций в маркетинге.

III. Украиноязычные ресурсы

<http://www.idc.org.ua>

Центр инноваций и развития (IDC) с 1998 года работает по распространению кейс-методики в Украине. Сотрудничая с Консорциумом по усовершенствованию менеджмент-образования в Украине (CEUME), IDC вдохновил украинских авторов на написание и использование практических ситуаций. Был также издан каталог, который содержит больше 60 украинских кейсов. Раздел сайта Центра инноваций и развития содержит различные материалы, посвященные использованию ситуационных упражнений.

<http://www.management.com.ua>

Сайт содержит он-лайн ресурсы по управлению бизнесом, включая кейсы, созданные в Украине, преимущественно на украинском языке.

<http://www.mim.kiev.ua/cases>

Международный институт менеджмента (МИМ-Киев) и его Центр интерактивных симуляций предлагает некоторые свои кейсы и управленческие игры, которые используются в институте.

http://www.stcu.kiev.ua/tr_kiev_2/cd-web/materials-e/case/ch4.htm

Украинский научно-технологический центр разместил на своем сайте кейсы по стратегии управления международной компанией Siemens.

9.4. Особенности интеграции средств дистанционного обучения и кейс-метода

Кейс-метод уже не вызывает сегодня полемики в вузах: все отмечают его высокую эффективность, хотя затруднение вызывает подготовка преподавателей, необходимость методических разработок по правильному использованию этого метода. Подчеркнём, кейс-метод подтвердил свою высокую эффективность и результативность в проведении дистанционных занятий. Этот метод – та же инновация с точки зрения методологии, что и дистанционное обучение с точки зрения технологии; кроме того, они отлично дополняют друг друга по нескольким причинам.

Во-первых, говоря о дистанционном обучении, подчеркиваем его **студентоцентричность**, то есть центральной фигурой в учебном процессе является студент, формулирующий цели своего обучения, определяющий пути к её достижению. Соответственно, при планировании курса смещаются акценты и приоритеты по сравнению с традиционными методами работы.

Модель обучения, сфокусированная на студенте, заставляет преподавателей относиться к студентам как к коллегам, работающим вместе для приобретения соответствующего и полезного учебного опыта. Для этого нужны преподаватели, которые желают изменить свои стандартные методы преподавания, стать исследователями типов студентов по формам восприятия, дизайнерами стратегий оценки, управлять процессами оценки и быть консультантами, помогающими студентам интерпретировать большое количество информации.

Студентоцентрическая модель обучения ставит перед преподавателем задачу осторожно использовать описательный язык в общении со студентами. Инструкторы должны вести диалог, оказывающий содействие персональному и профессиональному росту. К сожалению, некоторые преподаватели своими комментариями и замечаниями передают свое отношение к студентам как к подчинённым. Понятно, что стиль инструктора может быть небезразличный и честный, если он дает конструктивную оценку, которая помогает студенту составить четкую картину своей учебной работы.

Во-вторых, **гибкость** дистанционного обучения позволяет всем субъектам учебного процесса работать в курсе в любое время и в любом месте (единственное условие – доступ к Интернету), в том темпе, который является оптимальным для каждого конкретного студента. Это важно потому, что студенты желают не только приобрести теоретические знания, а, скорее, в первую очередь достигнуть цели – овладеть практическими навыками, потребность в которых они ощущают в своей работе уже сегодня. Поэтому одним из

основных факторов успеха курса, основанного на кейс-методе, является участие эксперта-практика, консультирующего, дающего дельные рекомендации. Привлечь такого эксперта из бизнеса можно как раз благодаря тем преимуществам, которые даёт нам дистанционная форма обучения. Теперь не только студенты, но и инструкторы-преподаватели, и эксперты-практики могут активно участвовать в учебном процессе, не ломая кардинально свой график работы.

В-третьих, **педагогическая модель**, лежащая в основе как дистанционного обучения, так и кейс-метода, – это **конструктивизм**: когда знания и навыки конструируются в процессе сотрудничества студентов и преподавателей, каждый из которых привносит свою интерпретацию и собственный уникальный опыт. Акцент делается на использование процессов сотрудничества, рефлексии и опыта. Отсюда вывод: научить нельзя, можно лишь научиться; поэтому необходимо научиться рассматривать и оценивать свои знания изнутри, а не только извне, то есть речь идет не о присвоении чужого опыта, а о приобретении своего, что намного сложнее и ответственнее.

Конструктивизм предлагает широкую теоретическую структуру, все шире применяющуюся в учебном дизайне и в подходах к дистанционному веб-обучению и преподаванию. Основные положения этой структуры таковы:

- знания конструируются путём процесса активного личного вовлечения во внешний мир. Знание – продукт, который невозможно пассивно получить от других или накапливать. Поэтому учебная среда должна акцентировать личную ответственность и инициативу, например, в организации обучения вокруг постановки и достижения отдельной цели, а не вокруг темы, предоставлять возможность студентам проявить навыки самоуправления и самомониторинга. Дизайн курса должен соответствовать опыту, интересам и потребностям студентов и делать акцент на самонаправленном подходе к обучению;
- знания привязаны к контексту, то есть студенты должны понимать связи между концепциями и контекстом, принимая участие в аутентичной учебной деятельности, где решаются контекстуализированные проблемы;
- учебный опыт должен включать возможность сотрудничества и общения с коллегами по обучению и инструкторами, таким образом, изучая проблему с нескольких различных точек зрения и перспектив.

В-четвёртых, опыт показывает, что линейная схема обучения противопоказана для дистанционной формы. И именно **нелинейности**

(активного обучения) придерживается кейс-метод. Давайте остановимся на этом аспекте детальней.

Работа студента базируется на концепции учебной схемы. Это – ряд подходов к учебному материалу, доступному для студента и дающему ему возможность достичь его собственной учебной цели. Такие подходы обеспечивают структуру учебного материала, которая, в принципе, открыта в соответствии с индивидуальными целями, а также помогает избежать дезориентации, часто возникающей при использовании гипертекста или систем гипермедиа в дистанционном обучении. Учебная цель должна быть четко сформулирована и квалифицирована, например, успешное выполнение проекта-задачи или решение бизнес-проблемы.

В учебной программе прослеживаются две основные формы учебной схемы, соответствующие тому, в какой форме происходит обретение знаний.

Схема обучения 1. **Линейное обучение** дает пользователю возможность навигации по линейной схеме (рецептивное обучение). В этом варианте обучения студент не получает поддержки, касающейся применения приобретенных навыков. Чаще всего студент обучается самостоятельно и не привязан к прогрессу других участников курса.

Схема обучения 2. **Активное обучение** предлагает студенту выбор, как организовать обретение доступных знаний самому, с тем, чтобы проанализировать кейс, выполнить проект в рамках ролевой игры и т.д. Это и есть активное обучение. Курс концентрируется на практических проблемах.

Такая форма обучения подходит студентам, желающим быстро ознакомиться с областью знаний. Высокая степень модульности содержания курса помогает студенту разработать свою собственную учебную схему. Он может выбрать конкретное содержание на основе своих существующих идей, или вместе с инструктором решить, какие модули курса ему следует пройти полностью или частично.

С этой целью можно студенту предложить пройти **«тест на размещение в курсе»**. Тест позволит определить функции студента в компании, его квалификационную цель, предшествующие знания и собственные интересы в подготовке. Для определения предшествующих знаний, результаты теста может проверить сам студент и инструктор. Результаты самооценки регистрируются в учебном плане и используются для определения последующей формы курса. А инструктор по результатам этого теста и самооценки студента видит расхождения в восприятии студентом своих возможностей.

На основе этого теста определяется учебная схема в рамках конкретных модулей согласно ряду критериев:

- в соответствии с объемом обучения,

- в соответствии с операционной или руководящей функцией студента (например, в бизнесе к персоналу, работающему над подготовкой проекта, предъявляются иные навыки, чем к тем, кто вовлечен в планирование и реализацию проекта).

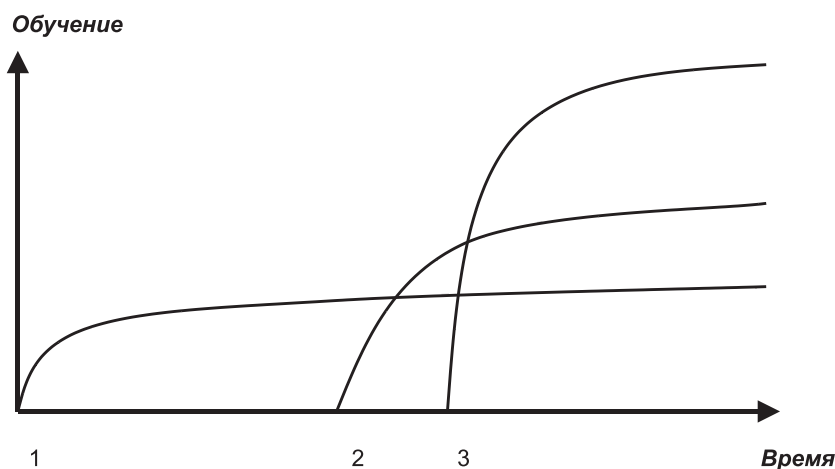
Для того чтобы сфера интересов студента охватывалась структурой содержания курса, на всех стадиях надо обеспечить возможность отклониться в другие области обучения. Таким образом, студент сам может определять глубину и объем изучения материала.

Начнём с роли студента в процессе обучения с помощью кейс-метода, который, в общих чертах, имеет три стадии: индивидуальная подготовка, обсуждение в малой группе, обсуждение в общей группе.

Студенты и преподаватель-инструктор вовлечены в захватывающий и динамичный процесс, где обучение через практическую деятельность является ключевой концепцией. От них требуется серьёзная подготовка и огромная персональная отдача.

На предлагаемом ниже графике мы можем проследить роль студента в процессе обучения с помощью кейс-метода.

Схема 36



Где: **1** – индивидуальная подготовка;
2 – обсуждение в малой группе;
3 – обсуждение в общей группе.

Очень важно создать подходящую атмосферу, поэтому первые дни работы в курсе – самые важные.

Занятия начинают напоминать семинар, а такая атмосфера активизирует и мотивирует студентов. Если студенты пришли на курс, так как их заинтересовала проблема или конкретный вопрос, то

удержать их в курсе, тем более дистанционном, может только сам процесс обучения. Отсюда следует, что сделать процесс обучения интересным, насыщенным, полезным и приятным – главная задача инструктора, причём задача не из простых.

Уважение к знаниям студентов устанавливает равенство отношений между преподавателем и студентами, мотивирует их к активному участию. В свою очередь, преподаватель также узнает много нового, что поможет ему в будущем проведении курса, качественно улучшив его содержание.

Важно также дать студентам почувствовать и понять, что их вклад важен, что делает их активными участниками и коммуникаторами.

Чтобы убедиться воочию, насколько эффективно работает такая схема соединения кейс-метода с дистанционной формой обучения, рассмотрим один пример. В рамках проекта Украинской системы дистанционного обучения был прочитан курс «Advanced m@rketing», разработанный Киево-Могилянской бизнес-школой. В основу был положен кейс «Соки «Смак» – каков вкус позиционной неопределённости?», написанный для студентов бакалаврской программы Львовского института менеджмента (ЛИМ) и студентов Киево-Могилянской бизнес-школы. Инструктором курса выступила преподаватель ЛИМа, а экспертами – автор кейса Павло Шеремета и руководитель маркетингового отдела компании «Соки «Смак» Дмитрий Джанджула.

Как происходило обучение, и чем именно такое соединение оказалось выгодным?

1. Студенты были поделены на подгруппы. Благодаря интенсивности и сжатым срокам, обсуждение в закрытых групповых форумах, а затем – в общем, открытом для всех форуме велось очень живо.
2. На первом этапе индивидуальной подготовки студенты имели доступ к материалам кейса, кроме того, они должны были на практике убедиться в правильности предоставленной информации. Часть недостающих данных необходимо было собрать самостоятельно: например, проанализировать рынок, оценить продукцию конкурентов с точки зрения вкусовых качеств, упаковки, ценовой политики, и т.д. Таким образом, расширились возможности для проведения исследований студентами, их собственного критического анализа представленных в кейсе документов.
3. В свою очередь, благодаря такой интенсивной исследовательской работе, содержание кейса обогатилось вкладом всех участников курса.
4. При необходимости студенты обращались к теоретическому материалу курса, когда они сами ощущали потребность глуб-

- же разобраться в определенных аспектах предмета, а также задать вопросы непосредственно преподавателю-инструктору и своим коллегам по обучению.
5. На втором этапе – работе в малых группах – студенты совместно определили конкурентные преимущества для данной компании. Благодаря асинхронности, у них было больше времени обдумать свои предложения, обосновать их, развить или откинуть предыдущую мысль, стараясь не повторяться.
 6. Очень важным стимулом для работы студентов над проектами стала возможность пообщаться с директором маркетингового отдела компании, что также было инновацией и стало возможным благодаря асинхронности общения в курсе.
 7. На этом этапе обязательна выработка группового решения студентов, что также связано с системой групповой оценки их деятельности. Иногда при принятии решения прослеживается отсутствие единого решения группы. Тогда студенты делятся на меньшие подгруппы по собственному выбору.
 8. Типичной для кейс-метода является мозговая атака, максимального эффекта которой тяжело достичь во время традиционного общения, где есть риск остаться не услышанным, а в дистанционном обучении, наоборот, сообщение каждого участника размещено в форуме для общего ознакомления и комментариев.
 9. На третьем – заключительном – этапе совместного обсуждения результатов групп достигается эмоциональная напряженность. Нельзя повторяться, деятельность каждого участника на виду, преподаватель вводит последующие условия, согласно которым ситуация может изменяться: необходимость выбора одной из рассматриваемых альтернатив, возникновение конфликта между сторонами (группами участников), появление инновации, которая может изменить ситуацию и т.д.
 10. В результате, студенты сами инициировали новое задание и в группах выполнили проекты, предложив несколько вариантов улучшенных упаковок для продукции компании. Презентация прошла как на веб-платформе, так и в аудитории и напоминала рабочую дискуссию, направленную на определение тех изменений, которые должна принять компания для выхода из рассматриваемой в кейсе ситуации. Также участники этой финальной дискуссии приобрели навыки профессионального поведения.

В заключение, определим характеристики дистанционных курсов, программ и концепцию учебной схемы с использованием кейс-метода. Принимая во внимание особенности целевой аудитории, пе-

ред преподавателем-инструктором ставится цель разработать систему обучения со следующими характеристиками:

- курс разрабатывается не вокруг темы, а вокруг конкретной проблемы или практической задачи;
- обучение открыто для разнообразных учебных интересов (не привязывает студента к конкретной учебной схеме), поэтому идеально подходит гипертекстовая структура материала курса;
- студент должен сам решить, в каком темпе и насколько глубоко он хочет ознакомиться со сферой знаний, а затем изучать учебный материал на основе кейсовых упражнений и/или элементов ролевой игры и попрактиковаться в применении знаний (конструктивное обучение);
- в ходе обработки учебного материала и подготовки заданий необходимо брать во внимание функцию студента в компании.

Простейшая модель учебного дизайна выглядит следующим образом:

- Анализ – целевая группа, содержание.
- Дизайн – цели, стратегии, тактика, система оценки знаний, мотивация.
- Разработка – материалы, кейсы, инструменты, тесты.
- Реализация – пилотный тест. Подготовка инструкторов, маркетинг программы.
- Оценка – в процессе обучения, окончательная.

Обязанность преподавателя – мотивировать интерес студентов к предмету: создать такую среду в аудитории, которая стимулирует студентов делиться собственными идеями, знаниями и опытом и принимать участие в аналитическом процессе. Обязанность студента – привносить свое активное внимание в учебный процесс. Студент должен быть убежден, что он несет личную ответственность за свое обучение.

Как не все студенты могут эффективно учиться дистанционно, так и далеко не все замечательные преподаватели могут быть эффективными он-лайн инструкторами и фасилитаторами. Мы рекомендуем в дистанционном курсе поставить ссылки на вспомогательные ресурсы для студентов, где есть подсказки, как быть успешными студентами в дистанционном обучении. Четко высказывайте свои ожидания и необходимые характеристики, которые должны присутствовать у ваших студентов, чтобы они сразу смогли оценить, будет ли он-лайн среда продуктивной для них. Попросите их заполнить анкету, чтобы оценить, являются ли они перспективными кандидатурами для дистанционной формы обучения.

Первый критерий, который преподаватель должен развить у своих студентов – это их **самонаправленность**. На протяжении обучения студент проходит следующие стадии: зависимый – заинтересованный – вовлеченный – самонаправленный.

Взаимообусловленность характеристик студента и ролей преподавателя можно проследить на предлагаемом ниже графике (см. схему 37).

Схема 37

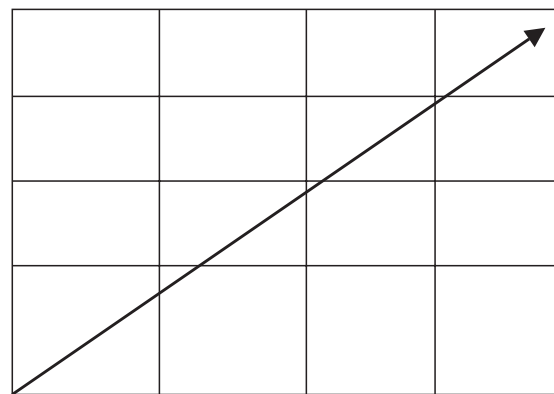
Студент :

Самонаправленный

Привлеченный

Заинтересованный

Зависимый



Преподаватель:

Авторитет

Мотиватор

Фасилитатор

Консультант

Как развить у студента качества самонаправленности в обучении?

1. Студентам необходимо давать больше ответственности.
2. Самонаправленное обучение не может происходить в изоляции от других.
3. Люди учат то, чего от них требует выполнение их работы.
4. Взрослые студенты ориентированы на практические задачи и проблемы.

Роль преподавателя здесь очень важна: по мере того, как изменяется характеристика студента, изменяется и значение преподавателя-инструктора. Новая роль даёт ему свободу выйти из-за кафедры и приступить к активной работе. Занятия начинают напоминать семинар, а такая атмосфера активизирует и мотивирует студентов. В дистанционном обучении преподаватель-инструктор – фасилитатор, вовлекающий студентов в работу, модератор дискуссий и ресурс в процессе обучения, советующий, дающий оценку, анализирующий работу студентов. Если студенты пришли на курс, так как их заинтересовала проблема или конкретный вопрос, то удержать их в курсе, тем более дистанционном, может только сам процесс обучения. Отсюда следует, что сделать процесс обучения интересным,

насыщенным, полезным и приятным – главная задача инструктора, причём задача не из простых.

Цель общения в дистанционном обучении – глубже рассмотреть и изучить предложенные ситуации, темы. Приходится обосновывать свои мысли и повторно анализировать их. Разные взгляды разных людей расширяют и обогащают ваше видение.

Даже в общении, опосредствованном компьютером, важным остается социальное присутствие людей. Вообразите себе начало конференции: представление, социальный обмен, ice-breakers (провоцирующие вопросы, содействие со стороны участников). В дистанционном курсе это может быть совет относительно интерактивности, процедуры регистрации и пользования системой, ее инструментами, прозрачная структура курса, пробные модели задач, объяснение работы в курсе шаг за шагом.

Вот несколько подсказок, как можно поддержать социальное присутствие в дистанционном курсе:

- инструктор своим личным примером и заинтересованностью стимулирует студентов к работе;
- инструктор мотивирует к общению, используя неформальный язык, юмор;
- инструктор – модель взаимодействия;
- можно от кейс-метода перейти к ролевой игре, то есть, распределив перед началом выполнения упражнения роли между всеми участниками группы;
- устанавливается положительная и полезная (для обеих сторон) обратная связь;
- следует обращаться к людям по имени, брать на себя ответственность за интерпретацию полученных ответов, ни в коем случае не оставлять без внимания ни один вопрос;
- публично хвалить студентов;
- при необходимости использовать скрытую критику;
- при возможности следует включать деловые игры через Интернет.

Основные трудности и препятствия на пути создания такого благоприятного климата на дистанционных занятиях, а также для создания критической массы общающихся, представляют:

- относительно сильная дистанция власти (преподаватель-студент), характерная для нашего менталитета;
- боязнь быть раскритикованным или осмеянным при размещении сообщений;
- желание разделить риск с коллегами по учёбе при принятии решения.

«Инструменты» преподавателя для поддержки положительного климата в дистанционном обучении:

- задавать аутентичные вопросы (избегая «почему?»);
- продуктивно использовать «неверные» ответы;
- «поглощать» – то есть включать ответ студента в следующий вопрос;
- отмечать работу студентов.

Роль и характеристики инструктора в электронной учебной среде:

- иметь опыт – быть экспертом в определённой предметной области;
- иметь межличностные навыки, а также навыки письменного общения;
- быть эффективным **фасилитатором (модератором)**, уметь создать дружескую и интеллектуально провоцирующую атмосферу в группе, вести живой диалог и ставить соответствующие задачи, отражающие высокие учебные стандарты;
- представлять детальный учебный план и каждую неделю обновлять информацию о классной работе;
- четко формулировать сообщения, грамматически и орфографически грамотно;
- приводить примеры из личной и профессиональной жизни для стимулирования дискуссии;
- общаться в доброжелательном, культурном и профессиональном тоне;
- эффективно работать и уметь общаться с разнообразными студентами, в том числе и с теми, кто избегает общения;
- отвечать на вопросы студентов своевременно (в пределах 24 ч.);
- демонстрировать энтузиазм и увлеченность процессом преподавания и обучения;
- модерировать групповую работу студентов, стимулировать их к сотрудничеству;
- отталкиваться от комментариев студентов конструктивным образом, применять при необходимости творческий подход (напр., отсылать дополнительные вопросы для поддержки или оживления их диалога);
- удерживать фокусированность группы студентов на вопросах дискуссии и задачах;
- своевременно и постоянно обеспечивать обратную связь, объясняя оценки и детально и конструктивно комментируя работы студентов.

Преподаватель-инструктор должен правильно и чётко формулирует цели и задачи, применять активные методы обучения, а именно:

- **Критическое мышление.** Не просто задавать вопрос к пройденной теме, а требовать обдумывания; использовать иерархические и ассоциативные ссылки, уменьшающие линейность процесса обучения, предоставлять студенту больший самоконтроль над учебным процессом, стимулируя его к критическому мышлению.
- **Артикуляция.** Общение, высказывание мысли, обмен знаниями – фундаментальное условие обучения. Необходимо обеспечить условия, при которых ресурсы используются и анализируются в социальном контексте – с помощью работы в группах, дискуссиях, презентации достижений, решений и выводов, дебатов. Интернет разрешает студентам использовать и продолжить чужую работу, прокомментировать ее, строить свои знания на опыте других.
- **Сотрудничество** (сетевое обучение). Создание условий для групповой и командной работы, благоприятного для сотрудничества климата. Для этого надо научить студентов тактике и правилам общения в самом начале курса. Необходимо концентрировать внимание студентов на общих проблемах.

Традиционным преподавателям иногда тяжело перейти работать в онлайн-среду. Быть хорошим фасилитатором – очень непростая работа, требующая намного большего, чем традиционное преподавание. Преподаватели, которые привыкли держать занятия «под контролем», могут чувствовать себя некомфортно, проводя мониторинг онлайн-дискуссий в форуме. Формат дискуссии имеет неподвижное измерение, делая обучение, сфокусированное на студенте, динамичным, и поэтому его тяжелее контролировать.

Часто студенты высказывают идеи или мысли, провоцирующие диалог, поскольку у них есть время обдумать комментарии, прежде чем делиться своими мыслями. Преподавателям надо творчески подходить к модерированию онлайн-дискуссий, так как каждая группа состоит из уникальных индивидуумов, которые по-разному реагируют на работу в онлайн-среде. Например, как работать с «молчунами»? Их часто подвергают критике за явную невовлечённость в работу. Но в действительности, часто, «молчун» учится у своей группы, просто читая дискуссии и индивидуально общаясь с другими студентами (по электронной почте). Но, тем не менее, присутствие нескольких подобных студентов зачастую очень беспокоит и расстраивает преподавателей.

Ниже приведены рекомендации работы с «молчунами»:

1. Проверьте, все ли участники знают, как создавать, отправлять и отвечать на сообщения.

2. Дайте участникам достаточно времени, чтобы они привыкли к онлайн-среде, прежде чем настаивать, чтобы они включались в активную работу и обсуждение.
3. Сделайте отдельный форум для «социализации» или организуйте чат.
4. Старайтесь не рассердиться, а воспользоваться шуткой.
5. Проверьте, нет ли 1-2 лиц, доминирующих в дискуссиях. Попробуйте тактично создать более открытую и равную обстановку.
6. Поместите структурированную анкету-вопросник или отдельный форум для наблюдений и /или замечаний («молчуны» часто любят структуру во всем).
7. Назначьте активных участников менторами к «молчунам».

Также нужны инструкторы, понимающие, что дистанционная форма обучения в сочетании с кейс-методом – это отдельный метод в парадигме преподавания / обучения.

Поэтому важно иметь специально подготовленных преподавателей, которые могут выступать эффективными фасилитаторами дистанционных занятий, основанных на кейсах. Хороший инструктор обладает знаниями и опытом в предмете (содержании курса), межличностными навыками, позволяющими ему эффективно работать в дистанционном курсе, умеет создать дружескую и интеллектуально провоцирующую атмосферу в группе, где ведутся оживленные дискуссии и выполняются соответствующие задания вокруг ситуационного упражнения.

Таким образом, внедрение инновационного симбиоза методики и технологии, каковыми являются кейс-метод и дистанционная форма обучения, практически позволяет преодолеть тот барьер, который сегодня отмечают учебные заведения, а именно: активное участие бизнеса и общественного сектора в учебном процессе. Кроме того, предложенная педагогическая модель ориентирована на формирование нового типа студента, не только владеющего знаниями, но и умеющего анализировать ситуацию, управлять информацией, изучать риски и брать на себя ответственность за принятие решений. И, наконец, барьеры, связанные с географическим местом положения и ограниченностью во времени, преодолеваются благодаря доступности дистанционной формы обучения, как во времени, так и в пространстве.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Завершая анализ кейс-метода, следует остановиться на нескольких важных методологических положениях.

Кейс-метод представляет собой действительно эффективное средство повышения эффективности обучения в высшей школе. Он, конечно же, обладает значительными функциональными возможностями, соответствует запросам революции в образовании. При этом он отличается не только образовательным эффектом, связанным с получением профессиональных знаний и навыков, но и воздействием на социализацию студентов, формирование их личностных качеств.

Главным достоинством кейс-метода является то, что он позволяет реализовать в наибольшей степени творческий потенциал преподавателя. Он представляется отнюдь не жесткой схемой осуществления обучения, отличается богатством и разнообразием. Как постоянно развивающийся метод он нуждается в постоянном взаимодействии с методологией, которая развивает его концепцию, насыщает его содержание. По сути дела, кейс-метод ныне формирует прогрессивную парадигму преподавательской деятельности, которая отличается более высоким уровнем эффективности и соответствует требованиям времени.

Несомненно, что кейс-метод качественно обновляет мировоззрение, арсенал средств преподавателя, его инструментарий и заставляет его постоянно работать в направлении эффективного использования методики и дидактики, совершенствования индивидуального педагогического стиля. Для тех преподавателей, которые «проповедуют» кейс-метод, он превращается в философию и идеологию обучения, а порой – в образ жизни, предполагающий такие способы деятельности, которые не были присущи ранее.

Кейс-метод действительно является мощным и эффективным инструментом учебной технологии. Он сам представляет учебную технологию, овладение которой предполагает научение преподавателей разработке и конструированию кейсов, умелому их применению в учебном процессе.

Вместе с тем кейс-метод не является универсальным. Им нужно пользоваться не вместо, а рядом и вместе с классическими учебными методиками, то есть ситуационный анализ должен не заменять, а дополнять лекции, семинары и практические занятия. Относительно соотношения в методах обучения не может быть универсальных рекомендаций. Каждая специальность, каждый вузовский предмет

требует формирования методической стратегии и определения в ней своего места кейс-метода.

Необходимость внедрения кейс-метода в практику обучения не вызывает сомнений. Но конкретная реализация этого в учебном заведении требует специальной и напряженной работы. Ситуационная методика должна пройти период адаптации, вследствие которого ее можно будет легко «встраивать» ее в текущий учебный процесс. Этого можно достичь, работая в таких направлениях, как: разработка кейсов на местном материале, освоение кейс-метода в ограниченном времени работы, обоснованное расширение учебного пространства и времени для эффективного использования кейсов.

Проведенное исследование кейс-метода вскрывает значительное число проблем, которые еще предстоит решить.

Развитие метода требует проведения дальнейших научно-методологических исследований данного метода. При этом наиболее важными вопросами являются: генетика метода, становление его в истории общества, связь его с известными философскими и педагогическими системами, тенденции развития, освоение кейс-методом различных образовательных сфер.

Нуждается в существенном стимулировании деятельность по конструированию кейсов, активизации коммуникации специалистов. Несомненно, плодотворным может быть трехстороннее сотрудничество по освоению, переосмыслению и внедрению кейс-метода между специалистами США, России и Украины.

Мы уверены в том, что кейс-метод будет определять целую эпоху в образовании. Владение им в ближайшие годы станет требованием к профессиональной подготовке преподавателей высшей школы. Метод выступит как важнейшим каналом наполнения творчеством содержания учебно-воспитательного процесса, так и средством развития человеческих ресурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Акофф Р. Искусство решения проблем. – М.: Мир, 1982. – 220 с.
3. Алдер Гарри. Техника развития интеллекта. – СПб.: Питер, 2001. – 192 с.
4. Алексеев А.С. Информационные ресурсы и технологии начала XXI века // ЭКО. – 2000. – № 6. – С. 84–100.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
6. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.
7. Андреев Э.М., Миронов А.В. Социальные проблемы интеллектуальной уязвимости и информационной безопасности // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – №4. – С. 169–179.
8. Антикризисное управление: учебник / Под ред. Э.М. Короткова. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 432 с.
9. Антипина О.Н. Методика дистанционного обучения на основе интернет-технологий: опыт экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. // М.: antipina@mail.econ.msu.ru.
10. Аристотель. Топика // Соч.: В 4 –т. Т.2. – М.: Мысль, 1978. – Т. 2. – С. 347 –531.
11. Аронсон Эллиот. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер. с англ. М.А. Ковальчука, под ред. В.С. Магуна. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 517 с.
12. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.
13. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М.: Прогресс, 1980 – 527 с.
14. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. – Харьков: ООО «Фортуна-пресс», 1998. – 464 с.
15. Браун М. Пол Посібник з аналізу державної політики / Пер. з англ. – К.: Основи, 2000. – 243 с.
16. Брянский Г.А., Разу М.Л., Овсянников О.А. Хозяйственные ситуации: Практическое пособие / Под ред. О.В. Козловой. – М.: Экономика, 1983. – 128 с.

17. Бекер С., Логі Д., Майкелоніс В., Амант К., Валзер А. Розвиток викладацької майстерності та вдосконалення навчальних програм: Матеріали Літнього інституту для українських викладачів економіки та бізнесу. – К.: СЕУМЕ, 2000.
18. Бергаланфи Л. Общая теория систем – обзор проблем и результатов // Системные исследования: Ежегодник. – М., 1969.
19. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
20. Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. Основы психологии и педагогики: Курс лекций. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: МАУП, 2001. – 168.
21. Борисов Н.В., Осипова Е.М., Чугунов А.В. Технологии дистанционного обучения в дополнительном профессиональном образовании. – Санкт-Петербург. – borisov@icare.nw.ru.
22. Борисов Н.В., Чугунов А.В. Интернет и развитие социальных технологий информационного общества в России // Информационное общество. – 2001. – №1. – С.8-15.
23. Бэкон Фрэнсис. О достоинстве и преумножении наук // Соч.: В 2 т. – М.: Мысль, 1977. Т. 1. – С.81-552.
24. Веймер Девид Л., Вайнінг Ейден Р. Аналіз політики: Концепції і практика / Пер. з англ. – К.: Основи, 1988. – 654 с.
25. Войскунский А.Е. Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С.64-79.
26. Волков Ю.Г., Мостовая И.В. Социология: Учебник для вузов / Под ред. проф. В.И. Добренкова. – М.: Гардарики, 1999. – 432 с.
27. Геронимус Ю.В. Игра, модель, экономика. – М.: Знание, 1989. – 208 с.
28. Гин А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. – М.: Вита-Пресс, 2002. – 88 с.
29. Герчикова И.Н. Менеджмент: Учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. – 501 с.
30. Глушков В.М. Основы безбумажной информатики. – М.: Наука, 1987. – 552 с.
31. Гобелі Д., Пшибильовський К., Руделіус В., Шеремета П. Маркетингова стратегія: концепції, ситуаційні вправи та їх застосування. – К.: СЕУМЕ, 1999.
32. Горский Д.П. и др. Краткий словарь по логике / Д.П. Горский, А.А. Ивин, А.Л. Никифоров; Под ред. Д.П. Горского. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
33. Гринев В.Ф. Инновационный менеджмент: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 2000. – 148 с.

34. Громыко Н.В. Интернет и посмодернизм – их значение для современного образования // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 175-180.
35. Гугнін Е., Чепак В. Феномен соціального капіталу // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001.–№ 1.– С. 49-56.
36. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
37. Де Боно Э. Латеральное мышление. – СПб.: Питер Пабблишинг, 1997. – 320 с.
38. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / АН СССР, Ин-т философии; Общ. ред. и вступит. статья А.Ф. Лосева. – М.: Мысль, 1979. – 620 с.
39. Дистанционное обучение: Учебное пособие для вузов / Под ред. Е.С. Полат – М.: ИОСО РАО, 1998.
40. Дятлов С.А. Основы человеческого капитала. – СПб.: УЭФ, 1992.
41. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., доп. – М.: АспектПресс, 1995. – 317 с.
42. Зиновкина М. Вузовский педагог XXI в. // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 13–15.
43. Зуев К.А. Компьютер и общество. – М.: Политиздат, 1990. – 315 с.
44. Екатеринославский Ю.Ю. Управленческие ситуации: анализ и решения. – М.: Экономика, 1988. – 191 с.
45. Елфимов Г.М. Возникновение нового. – М.: Мысль, 1983.– 188 с.
46. Игнатъева А.В., Максимцов М.М. Исследование систем управления: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 157 с.
47. Иванов В. Социальные технологии в современном мире. – М.: Славянский диалог, 1996. – 335 с.
48. Иванов В., Гурье Л. Проектная культура преподавателя вуза // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 23-26.
49. Иванов В., Гурье Л., Зерминов А. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности // Высшее образование в России. – 1997. – № 4. – С. 44-49.
50. Ильин И.А. Путь очевидности. – М.: Республика, 1993. – 431 с.
51. Ирина В.Р., Новиков А.А. В мире научной интуиции. – М.: Наука, 1978. – 190 с.
52. Казарновский А.С. Организационное проектирование на предприятии (игровой подход). – К.: Наук. думка, 1990. – 216 с.

53. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
54. Каньгин Ю.М., Яковенко Ю.И. Введение в социальную когнитологию /АН Украины, Ин-т социологии; Отв. ред. А.Я. Мороз. – К.: Наук. думка, 1992. – 108 с.
55. Капитонов Э.А. Социология XX века: История и технология. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
56. Карташов В.А. Система систем. Очерки общей теории и методологии. – М.: Прогресс – Академия, 1995. – 325 с.
57. Кови Стивен Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Возврат к Этике Характера. – М.: Вече, Персей, АСТ, 1998. – 480 с.
58. Козлова О.В., Брянский Г.А., Разу М.Л. Хозяйственные ситуации: Практическое пособие. – М.: Экономика, 1976. – 159 с.
59. Козлова О.В., Разу М.Л. Деловые игры и их роль в повышении квалификации кадров. – М.: Знание, 1978. – 64 с.
60. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы // Избр. педагогические соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. С. 133–163.
61. Коменский Я.А. Великая дидактика / Избранные педагогические сочинения. Том первый. – М.: Педагогика, 1982. – С. 242–476.
62. Колин К.К. Фундаментальные основы информатики: Социальная информатика. – Екатеринбург: Академ. проект, 2000. – 350 с.
63. Комаров И. Интеллектуальный капитализм: Десять принципов управления интеллектуальным капиталом // Персонал. – 2000. – №5. – С. 54–62.
64. Конецкая В.П. Социология коммуникации: Учебник. – М.: Международ. ун-т бизнеса и управления, 1997. – 304.
65. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
66. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России. – М.: МЭСИ, 1998.
67. Концепція адміністративної реформи в Україні. – К.: Державна комісія з проведення в Україні адміністративної реформи, 1998. – 61 с.
68. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. – 2001. – №3. – С.121–139.
69. Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 576 с.
70. Кравченко А.И. Социология менеджмента: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 366 с.

71. Кравченко А.И. Основы социологии: Учебное пособие для студентов средних специальных учебных заведений. – Екатеринбург: Деловая книга; М.: Логос. – 1998. – 384 с.
72. Красовский Ю.Д. Мир деловой игры: (Опыт обучения хозяйственных руководителей). – М.: Экономика, 1989. – 175 с.
73. Кривощёков В.А., Хохлов Ю.Е., Толстопятенко А.В. Виртуальный университет как современная форма партнёрства организаций в сфере образования. – М.: victor@iis.ru
74. Кринецкий И.И. Основы научных исследований. – К.; – Одесса: Вища школа, 1981. – 208 с.
75. Крылова Г.Д., Соколова М.И. Практикум по маркетингу: ситуационные задачи и тест-контроль: Учеб. пособие. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1995. – 240 с.
76. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 95 с.
77. Кузьмин С.А. Социальные системы: опыт структурного анализа. – М.: Наука, 1996. – 191 с.
78. Кунц Г., О’Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. – М.: Прогресс, 1981. – 495 с.
79. Курбатов В.И. Стратегия делового успеха: Учебное пособие для студентов вузов. – Ростов-н/Д, Феникс, 1995. –Т.1. – 416 с.
80. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротинко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник / За ред. В. М. Кухаренко. – Харків: НТУ “ХПІ”, “Торсінг”, 2001. – 320 с.
81. Кухаренко В.М., Сиротинко Н.Г. Дистанційне навчання у схемах: Навчальний посібник. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2001. – 64 с.
82. Куценко В.И. Общественная проблема: генезис и решение (методологический аспект). – К.: Наук. думка, 1984. – 439 с.
83. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании: Монография. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.
84. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. 391 с.
85. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. 317 с.
86. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения – М., 1970. – 658 с.
87. Луговий В.І. Управління освітою: Навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності “Держ. управління”. – К.: Вид-во УАДУ, 1977. – 302 с.

88. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования: Конспект лекций / Под ред. Н.П. Лукашевича. – К.: МАУП, 1997. – 224 с.
89. Лукашевич Н.П. Теория и практика самоменеджмента: Учебное пособие. – К.: МАУП, 1999. – 360 с.
90. Майданов А.С. Процесс научного творчества. – М.: Наука, 1983. – 207 с.
91. Марков Марко Технология и эффективность социального управления. М.: Прогресс, 1982. – 267 с.
92. Марчук Е. Стратегическая ориентация общества – движение на опережение // Стратегічна панорама. – № 4, 1999.
93. Матвієнко В.Я. Прогностика. – К.: Українські пропілеї, 2000. – 484 с.
94. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
95. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
96. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал: (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994. – 216 с.
97. Михайлова Э.А. Кейс и кейс-метод. – Г.: Центр маркетинговых исследований и менеджмента, 1999.
98. Моисеева М.В. Феномен виртуальных учебных сообществ. М.: mois@online.ru
99. Моисеева Л.А. История цивилизаций. Курс лекций. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 416 с.
100. Молостов В.А. Принципы вузовской дидактики. – К.: Вища школа, 1982. – 31 с.
101. Монтень М. Опыты: Избранные главы: /Пер. с фр. Сост., вступ. ст. Г. Косикова; Примеч. Н. Малевича. – М.: Правда, 1991. – 656 с.
102. Мышление: процесс, деятельность, общение. – М.: Наука, 1982. – 286 с.
103. Нагорская М.Н. Деловые игры и эффективность управления производством. – К.: Наук. думка, 1992. – 176 с.
104. Написання ситуаційних вправ (Case study): Матеріали до семінару. – К., 1999. – 47 с.
105. Новая технократическая волна на Западе. / Сост. и вступ. ст. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1986. – 450 с.
106. Орехов А. М. Интеллектуальная собственность // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – №2. – С.151-165.
107. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

108. Основы конфликтологии: Учебное пособие / А.В. Дмитриев, Ю.Г. Запрудский, В.П. Казимирчук, В.Н. Кудрявцев; Под ред. В.Н. Кудрявцева. – М.: Юристъ, 1997. – 200 с.
109. Павлов О.М., Anglo Business Club Ltd. Проблемы и перспективы использования интернета в дистанционном бизнес-обучении: Практический опыт. // oravlov@study-business.com.
110. Патрушев В.И. Введение в теорию социальных технологий. – М.: Изд-во ИКАР, 1998. – 200 с.
111. Пискунова Н.Н., Пилипенко Е.В. Методологические особенности применения метода «Case study» для подготовки менеджеров // Бизнес-образование. – № 2(3) 1999. – С. 91– 98.
112. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
113. Плотинский Ю.М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1998. – 280 с.
114. Подкорытов Г.А. О природе научного метода. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1988. – 224 с.
115. Полат Е.С., Моисеева М.В. Дистанционное обучение. – М.: Владос, 1998. – 192 с.
116. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия: (Социальные проблемы инноватики). – М.: Политиздат, 1989 – 271 с.
117. Проблемы социодиагностики в переходный период: (Материалы междунаrod. науч.-практ. конф. – Кривой Рог: Криворожский гос. пед. ин-т, 1996. – 155 с.
118. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
119. Пугач В.И., Добудько Т.В. Методика преподавания информатики: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – Самара. Самарский гос. пед. ин-т, 1993. – 250 с.
120. Пугачёв В.П. Политология: справочник студента. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Филологическое общество «Слово», 2001. – 576 с.
121. Пуанкаре Анри. О науке/ Пер. с франц.– М.: Наука. Гл. ред. физико-математ. лит., 1983.– 560 с.
122. Пшоловский Тадеуш. Принципы совершенной деятельности: (Введение в праксеологию). – К.: Ин-т праксеологии. – 271 с.
123. Разумовский О.С. Вариационные принципы как способ выражения связи состояний // Современный детерминизм и наука. Общие проблемы детерминизма. – М.: Наука, 1975. – Т. 1. – С. 293–319.





124. Рабочая книга по прогнозированию /Редкол.: И.В. Бестужев-Лада (отв. ред.) – М.: Мысль, 1982. – 430 с.
125. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. –СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
126. Розанов А. Роберт Даль: полиархия и конфликты // Конфликты и консенсус. – 1992. – № 3/4. – С.131–139.
127. Сборник деловых игр, конкретных ситуаций и практических задач: Метод. пособие / В.И. Матирко, В.В. Полякова, И.М. Стариков, Ю.А. Ткаченко; Под ред. В.И. Матирко. – М.: Высшая школа, 1991.– 255 с.
128. Ситуаційна методика навчання: український досвід: Збірник статей / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – / В надз.: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.
129. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
130. Ситуаційні вправи / Консорціум із вдосконалення бізнес-освіти у Україні. Центр інновацій та розвитку – К., 1999. – Вип. 1. Ситуаційні вправи-переможці 1-го Всеукраїнського конкурсу ситуаційних вправ.
131. Ситуаційні вправи / Консорціум із вдосконалення бізнес-освіти у Україні. Центр інновацій та розвитку. – К., 2000. – Вип. 2. Ситуаційні вправи-переможці 2-го Всеукраїнського конкурсу ситуаційних вправ.
132. Ситуационные упражнения (под рук. Сурмина Ю.П.) Серия: государственное управление. – К.: Центр инноваций и развития, 1999. Вып. 1. – 32 с.
133. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.
134. Скотт Джини Г. Сила ума. – К.: Малое предприятие «ПИКО», 1991.– 294 с.
135. Сладкевич В.П. Мотивационный менеджмент: Курс лекций. – К.: МАУП, 2001. – 168 с.
136. Современная философия: словарь и хрестоматия. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. –511 с.
137. Социальные технологии: Толковый словарь / Отв. ред. В.Н. Иванов. – Москва; – Белгород: Луч – Центр социальных технологий, 1995. – 309 с.
138. Социальное управление: Словарь / Под ред. В.И. Добренкова, И.М. Слепенкова. – М.: Изд-во Мос. Гос. Ун-та, 1994. – 208 с.

139. Соціально-економічні дослідження в перехідний період: Дистанційне навчання у XXI столітті (Щорічник наукових праць): Наукові доповіді на міжнародній науково-практичній конференції, м. Львів, 9-10 жовтня 2000 року / НАН України, Інститут регіональних досліджень; Редкол.: відповідальний редактор академік НАН України М.І. Долішній. – Львів, 2001. – Вип. XXVII. – 203 с.
140. Соціологічна наука і освіта в Україні: Зб. Наук. праць. / Укл. В.І. Судаков, М.В. Туленков. – К.: МАУП, 2000. – Вип. 1. Концептуальні засади становлення та розвитку соціологічної науки і освіти в Україні. – 380 с.
141. Спицнадель В.Н. Основы системного анализа: Учеб. пособие. – СПб.: Изд. дом «Бизнес-пресса», 2000. – 326 с.
142. Сурмін Ю. П. Размышления после «обновления интеллекта» // Персонал. (Киев: МАУП). – 1998. – № 6. – С. 100 – 101.
143. Сурмін Ю. П. Методология анализа ситуаций (Case study). К.: Центр инновации и развития, 1999. – 94 с.
144. Сурмін Ю.П. Аналітична діяльність у державному управлінні: технологічний аспект / Актуальні проблеми державного управління. – Дніпропетровськ: ДФ УАДУ. – 2000. – Вип. 3. – С.27–48.
145. Сурмін Ю. П. Социальная методология: структура, функции, тенденции развития // Методологічні проблеми суспільно-гуманітарних наук і освіти в умовах трансформації суспільства. – Дніпропетровськ: НГАУ, 1999. – С. 47–58.
146. Сурмін Ю. П., Туленков Н.В. Методология и методы социологических исследований: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 2000. – 304 с.
147. Сурмін Ю.П. Кінець епохи “старанних відмінників” // Синергія: Всеукраїнський щоквартальний аналітичний журнал з менеджменту. №2/3 (3/4). – 2001. – С. 27–33.
148. Сурмін Ю.П. Теоретико-методологические аспекты кризисов и антикризисных технологий // Соціологічна наука і освіта в Україні. Вип. 1. Концептуальні засади становлення і розвитку соціологічної науки і освіти в Україні. – К.: МАУП, 2000. – С. 85–94.
149. Сурмін Ю.П. Системний аналіз у державному управлінні: від ментальної декларації до популярних технологій //Актуальні проблеми державного управління. – Дніпропетровськ: ДФ УАДУ, 2001. – Вип. 3 (6). – С. 14–32.
150. Сурмін Ю.П. Методология анализа государственной политики // Філософія, культура, життя: Міжвуз. збірник наук. праць. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2001. – Вип. 13. – 218–245.

151. Спенсер Герберт. Синтетическая философия. – К.: Ника-Центр, 1997. – 512 с.
152. Сушков И. Р. Психология взаимоотношений. – М.: Академический проект, ИП РАН; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 448 с.
153. Таранов П.С. Многоликая философия. – Донецк: Сталкер, 1998. – Т. 1. – 464 с.
154. Таранов П.С. Многоликая философия. – Донецк : Сталкер, 1998. – Т. 2. – 432 с.
155. Теория и практика антикризисного управления: Учебник для вузов / Г.З. Базаров, С.Г. Беляев, Л.П. Белых и др.; Под ред. С.Г. Беляева и В.И. Кошкина. – М.: Закон и право, ЮНИТИ, 1996. – 469 с.
156. Тимошенко И.И., Соснин А.С. Менеджер организации: Учеб. пособие. – К.: Изд-во Европ. ин-та финансов, информ. систем, менеджм. и бизнеса. – 350 с.
157. Титова Н.Л. «Базисный» кейс-метод: основы и практика использования // Бизнес-образование. – 1999. – № 2(3). – С. 99–112.
158. Тоффлер А. Футурошок. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.
159. Турченко В.Н. Научно-техническая революция и революция в образовании. – М.: Политиздат, 1973. – 223 с.
160. Турченко В.М. Наукова-технічна революція і праця вчителя. – К.: Т-во «Знання», 1976. – 48 с.
161. Удальцова М.В. Социология управления: Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1998. – 144 с.
162. Уманский Л. И. Кто может стать организатором // Молодой коммунист. – 1996. – № 9. – С. 79–85.
163. Узнадзе Д. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
164. Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. – 423 с.
165. Управленческое консультирование: В 2-х т. – М.: СП «Интерэксперт», – Т.1. – 319 с.
166. Управленческое консультирование: В 2-х т. – М.: СП «Интерэксперт», – Т.2. – 350 с.
167. Уткин Э.А. Антикризисное управление. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем», изд-во Экмос, 1997. – 400 с.
168. Фейнгенберг И.М. Проблемные ситуации и развитие активности личности. – М.: Знание, 1981.– 48 с.

169. Физика микромира: Маленькая энциклопедия / Гл. ред. Д.В. Широков. – М.: Сов. энциклопедия, 1980. – 528 с.
170. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
171. Фролов С.С. Социология: Учебник для высших учебных заведений. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1998. – С. 323–344.
172. Ханенко В.Н. Информационные системы. – Л.: Машиностроение, 1988. – 127 с.
173. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения / Редкол.: И.Т. Фролов и др.; Сост. П.С. Гуревич. – М.: Политиздат, 1991. – 463 с.
174. Человеческий капитал – идея капиталная // Бизнес. – 1999. – № 48/49 (259).
175. Черкасов В.В. Проблемы риска в управленческой деятельности: Монография. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1999. – 288 с.
176. Чернокозова В.Н., Чернокозов И.И. Этика учителя. – К.: Рад. школа, 1973. – 176 с.
177. Чернявский А.Д. Антикризисное управление: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 2000. – 208 с.
178. Черняк Ю.И. Системный анализ в управлении экономикой. – М.: Экономика, 1975. – 191 с.
179. Шеремета П., Канищенко Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / За ред. О. І. Сидоренка. – 2-е видання. – К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 80 с.
180. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М.: Педагогика, 1993. – 154 с.
181. Щетинин М.П. Объять необъятное: Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
182. Щербина В.В. Средства социологической диагностики в системе управления. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 120 с.
183. Энтони Р., Рис Дж. Учет: ситуации и примеры. – М.: Финансы и статистика, 1993. – 560 с.
184. Энциклопедический социологический словарь /Общ. ред. академика РАН Осипова Г.В.– М.: Российская Академия наук. Институт соц.-полит. исследований, 1995. – 939 с.
185. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 1995. – 330 с.

186. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования: Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: Добросвет, 1999. – 596 с.
187. Як викладати ситуаційні вправи / За ред. О.І. Сидоренка. – К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 64 с.
188. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. – М.: Высш. школа, 1986. – 135 с.
189. Wiktor J.W. Studium przypadku: Istota, funkcje i procedura analizy przypadku // Zarządzanie i przedsiębiorczość: Studia polskich przypadków. – Warszawa; Kraków: PWN, 1996. – S. 9-41.
190. Himstreet Baty. Business Communication. Eighth edition. – Boston: PWS-Kent Publishing Company, 1999.
191. Huseman Richard C. etc. Readings in Interpersonal and Organizational Communication. 2nd ed. – Boston: Holbrook Press, 1973.
192. Leenders Michael R. and A.Crokinе Games. Case Research: The Case Writing Process. – Ontario: School of Business Administration the university of Western Ontario, 1989.
193. R. Lawrens Paul. The Case Method of Teaching Human Relations and Administration. – Cambridge: Harvard University Press, 1953.
194. Pistoni Anna, Zoni Laura. Comparative Management Accounting in Europe: An Undergraduate Education Perspective // The European Accounting Review. – 2000. – Vol. 9. – N 2. – P. 285-319.
195. Garrison R.H., Chesley G.R., Carroll R.F. Managerial Accounting. Concepts for Planning, Control, Decision Making. – IRWIN, 1993.
196. Horngren C.T., Foster G. Cost Accounting: A Managerial Emphasis. – Prentice Hall, 1991.
197. Stewart T. A. Intellectual Capital: The Has Wealth of Orgiinaatimis. – NY: Doubleway, 1997.
198. Bates A. W. (Tony). Managing Technological Change: Strategies for College and University Leaders. – San-Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, 2000.
199. Bates A. W. (Tony). Technology, Open Learning and Distance Education. – New York: Routledge, 1995.
200. Benbunan-Fich R. Hiltz S. R., Educational Applications of CMCS: – Solving Case Studies through Asynchronous Learning Networks, JCMC. 1999. – 4 (3) March 1999 <http://www.ascisc.org/jcmc/Vol4/issue3/index.html>
201. Harasim, L., Hiltz, S.R., Teles, L., Turoff, M., Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online. – Cambridge MA: MIT Press, 1995.

- 
- 
202. Hiltz, S.R. The Virtual Classroom: Learning Without Limits Via Computer Networks. – Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.
 203. Hiltz, S. R., Wellman, B. Asynchronous Learning Networks as a Virtual Classroom. // Communications of the ACM. – 1997. – №40 (9), September. P. 44–49.
 204. Laurillard Diana. Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology. – RoutledgeFalmer, 2000.
- 
- 

Научное издание

Сурмин Юрий Петрович, Сидоренко Александр Иванович.

СИТУАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ, ИЛИ АНАТОМИЯ КЕЙС-МЕТОДА

Под редакцией Ю.П.Сурмина

Ответственный за выпуск *Александр Сидоренко*

Литературный редактор *Владимир Банцер*

Корректор *Любовь Есипенко*

Концепция дизайна *Сергея Горбачева*

Компьютерная верстка *Сергея Тараканкова*

Центр инноваций и развития
Ул.Эспланадна, 28, офис 7, г.Киев, 01023, Украина
Тел./факс (044) 248 7239, 248 7249
E-mail: casestudy@idc.org.ua
<http://www.idc.org.ua>

Подписано в печать 14.06.2002. Формат 70x100/16. Усл. печ. л. 23,24.
Учет. изд. л. 14,61. Тираж 1100 экземпляров. Печать офсетная.
Бумага Офсетная. Гарнитура Peterburg.

Типография СП «Инфотехнодрук»
Ул.Гончара, 30-а, 01054, г.Киев, Украина
Тел. (044) 238 6460.
Заказ № 614