Психология профессионального образования

И.Ю. Малкова, *доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии Томского государственного университета / malkovoi@yandex.ru*

С.А. Еварович, *заместитель декана по учебной работе факультета международного управления Томского государственного университета / trygg@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗРАБОТКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ[1]

В статье представлены психолого-образовательные условия разработки образовательных программ для управленческих кадров, рассмотрены способы проектирования содержания образовательных программ в контексте компетентностного подхода. Авторами определены этапы становления субъекта проектирования программ для управленческих кадров, определены различия группы и команды как разных субъектов совместной деятельности в проектировании.

Ключевые слова: *образовательная программа, компетентностный подход, проектирование образовательной программы.*

Проблема разработки образовательных программ для управленческих кадров является сегодня актуальной областью психолого-образовательных исследований. Дело в том, что методология разработки образовательной программы тесно связана не только с управлением компетенциями, но с условиями проектирования содержания программ их развития. Введение в образовательную практику понятия компетенций во многом обусловлено опытом управления персоналом в современных организациях. В логике управления персоналом компетентностный подход призван связать цели и задачи организации с задачами каждого сотрудника и обеспечить согласование возможностей персонала с достижением намеченных результатов. Поэтому наиболее актуальной формой подготовки становятся программы развития компетенций персонала, которые в контексте компетентностного обучения рассматриваются как образовательные программы [2; 7; 13]. Опираясь на материалы исследований [8, с. 349–374; 14, с. 39–47] можно выделить следующие принципы образовательной программы как психолого-образовательного феномена.

1. Принцип субъектности, т. е. реализации инициативной, авторской позиции участников на всех основных этапах обучения – от целеполагания,

[1] Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг., Соглашение № 14.B37.21.1011 от 07.09.2012 г.

планирования, реализации своей образовательной деятельности до ее контроля и коррекции.

2. Принцип деятельности, который проявляется в описании содержания, форм организации, описании результатов.

3. Ориентация на содержательное метапространство, т. е. акцентация проблем, позволяющих учащимся выявлять закономерности построения любого знания, независимо от его предметной отнесенности; приемы организации собственной образовательной деятельности как интеллектуальной, исследовательской, творческой.

4. Принцип рефлексивности, т. е. наличие в образовательной программе возможностей для постоянного осмысления учащимися основных параметров процесса обучения, своих действий, а главное – собственных изменений.

5. Ориентация на исследовательскую деятельность.

6. Проектность, как способ построения и способ реализации программы.

Относительно данных принципов, вопросы становления субъекта проектирования образовательных программ, ориентированных на компетентностное обучение, являются актуальными и рассматриваются в области психолого-образовательных исследований. Проблема субъекта проектирования является актуальной для исследователей, занимающихся вопросами методологии проектирования [9; 10, с. 170–175]. Они рассматривают ее в разных аспектах: через определения субъекта технического проектирования как коллективного субъекта; в контексте применения методов коллективного проектирования; как задачу создания «совместности» на этапе реализации образовательного проекта; в определении особой роли акта проектной мыслекоммуникации в мыследеятельностном подходе [4].

Относительно субъекта проектирования в работах, посвященных технологическому проектированию (конструирование, инженерное проектирование) имеется несколько точек зрения. Сторонники одной из них, абсолютизируют роль индивида, отдельного конструктора проектировщика. Сторонники противоположной точки зрения абсолютизируют значение коллективных усилий в проектировании. Адекватный подход к решению вопроса о субъекте проектирования, по мнению П.И. Балобанова, будет заключаться в признании того, что опыт каждой отдельной личности есть синтез индивидуального и совокупного коллективного опыта [3]. Более подробно проблему субъекта технического проектирования как коллективного субъекта, обсуждает английский исследователь Дж.К. Джонс. Рассматривая «новые» коллективные методы проектирования, автор ориентируется на то, что главная цель процесса проектирования – это коллективное обучение, целенаправленный поиск «нового образа жизни» [5]. Особый интерес, с нашей точки зрения, представляет его взгляд на коллективное проектирование, которое обеспечивает новые, нетрадиционные методы проектирования. Под традиционным методом проектирования, автор понимает чертежный способ проектирования, основанный на принципе, в соответствии с которым для определе-

ния формы целого достаточно, чтобы части этого целого были продуманы одним лишь главным конструктором. Новые коллективные методы проектирования, утверждает исследователь, изменяют характер проектирования. Важный момент заключается в том, что они позволяют сотрудничать до возникновения концепции, сформулированной идеи, случайного эскиза, до появления «проекта». Это происходит при условии, что ведущий проектировщик знает, как ему перестроиться с ответственности за результат на ответственность за «правильность процесса». Сложность в том, замечает автор, что для этого требуются не только новые методы, но и новая концепция личности проектировщика, обеспечивающая включение самого себя и других в процесс проектирования. По мнению исследователя, введение коллективных методов технического проектирования, определило переход от понимания проектировщика как разработчика продукта, изделия к выделению его функций как организатора процесса проектирования, ориентированного на построение взаимодействия участников проекта. В этом контексте проектировщик использует ресурс взаимодействия для обогащения проектного замысла, при этом участники проектирования овладевают функциональным содержанием проектирования: ставят проблемы, формулируют задачи для их решения, обосновывают результаты и способы их достижения.

В концепции, представленной В.И. Слободчиковым [11], одним из самых значимых ресурсов проектирования рассматривается «со-вместность» реализаторов проекта. Со-вместность, по определению В.И. Слободчикова – это «все-в-одном-месте», в едином смысловом пространстве, границы которого задает исходная проектная идея (замысел). Построение совместности реализаторов проекта – особая работа с профессиональным сознанием каждого, работа по выявлению их целей, ценностей, общекультурных представлений, профессиональных позиций; их согласование и структурирование в рамках ответственно принимаемых всеми участниками концептуальных оснований проекта.

Тема форм организации субъекта совместной деятельности в проектировании наиболее полно развернута и структурирована в исследованиях, посвященных вопросам развития организаций и управления проектами. Дело в том, что процесс изменений, затрагивающий все сферы деятельности организаций, и более того, пересекающий границы организаций, приводит к тому, что традиционные субъекты и процедуры не позволяют эффективно использовать открывающиеся возможности. Одной из причин является то, что ни один индивид не обладает достаточными знаниями и компетентностью, чтобы быстро разработать и внедрить решения, способные привести организацию к успеху. Но это могут сделать эффективные команды. В этой связи, современные концепции изменения организационной культуры ориентированы на развитие самоуправляемых и автономных команд. Другой важной причиной обращения к

ресурсам командообразования в сфере инновационного управления проектами, является ситуация функционально-технической неопределенности, постоянного обновления технологий, когда именно командная работа играет ведущую роль в достижении ощутимых организационных результатов, способствует поддержанию конкурентных преимуществ компаний, возможности компании изменяться и развиваться.

Таким образом, исследования в области проектирования и управления проектами определяют проблему становления субъекта совместной деятельности как условия эффектной разработки и реализации образовательной программы.

В сфере управления персоналом, подготовки управленческих кадров, т. е. в той профессиональной практике, где компетентностное обучение является образовательной реальностью, вопросы развития субъекта проектирования образовательных программ занимают особое место. В теории управления персоналом под «компетенциями» понимаются группы способностей, знаний, навыков и личностных особенностей человека, которые имеют особую ценность для эффективной профессиональной деятельности, проявляются в деловом поведении и которые можно описать и измерить [13]. Компетентность описывается как характеристика субъекта, его способность осуществлять деятельность по реализации описанных задач в соответствии с требованиями и ожиданиями [6, с. 20–26]. При этом ряд исследователей обращают особое внимание на тот факт, что для обоснования компетенций в качестве образовательных результатов в разработку программ подготовки управленческих кадров необходимо вовлекать субъектов как образовательной, так и профессиональной практики [1; 12, с. 49–53]. Этот вопрос сегодня обсуждается и в системе среднего и высшего профессионального образования, где осуществляется переход к образовательным стандартам нового поколения. Образовательные результаты в новых образовательных стандартах представлены в языке компетенций, а в разработке их содержания принимают участие работодатели соответствующих сфер профессиональной деятельности. В этом смысле ресурса одной позиции для разработки модулей компетентостной образовательной программы, как в ситуации с учебной программой, становится мало. Таким образом, компетентностный подход актуализирует проблему становления субъекта разработки и реализации программ подготовки не только управленческих кадров, но и специалистов разных профессий.

Основным вопросом разработки программы подготовки управленческих кадров является то, что формирование самой темы программы происходит с учетом ситуации и в управлении, и профессиональной деятельности, поэтому проектирование ее содержания может осуществляться только с привлечением в число разработчиков субъектов разных профессиональных позиций.

Для определения существующих в практике способов проектирования образовательных программ для управленческих кадров было проведено

исследование, методика которого предусматривала проведение экспертного интервью с разработчиками образовательных программ для управленческих кадров.

В качестве экспертов выступили: д-р экон. наук, завкафедрой теории государственного управлении факультета государственного управления МГУ О.П. Молчанова (г. Москва); канд. психол. наук, директор Института практической психологии «НИ ГУ ВШЭ» Г.Т. Базарова (г. Москва); канд. социол. наук, доцент, начальник отдела координации и мониторинга качества образования Новосибирского филиала ФБГОУ ВПО «РАНХиГС» В.Н. Меньшова (г. Новосибирск), канд. пед. наук, заместитель директора Томского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» Л.Г. Смышляева (г. Томск); канд. экон. наук, доцент, руководитель Программы подготовки управленческих кадров для народного хозяйства ВШБ «НИ ТГУ» Н.А. Телегина» (г.Томск); канд. экон. наук, директор международного центра программ МВА «НИ ТПУ» Г.А. Алехина (г. Томск); канд. экон. наук, тьютор МИМ ЛИНК Н.В. Брит (г. Северск), канд. психол. наук, ФП «НИ ТГУ» С.А. Литвина (г. Томск); к.филос.н., заместитель председателя Комитета по управлению государственной гражданской службой Администрации Томской области Т.М. Минеева (г. Томск). Подбор экспертов во многом обусловлен необходимостью анализа широкого спектра программ, которые сегодня предлагаются для управленческих кадров.

Первый вопрос интервью был нацелен на выявление спектра образовательных программ для управленческих кадров, в разработке которых принимали участие эксперты. Ответы показали, что эксперты участвовали в разработке и реализации программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации для федеральных государственных служащих по заказу различных министерств РФ; открытых бизнес-тренингов для руководителей различного уровня, корпоративных образовательных программ для руководителей, резерва кадров; программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации для государственных гражданских служащих; программ профессиональной переподготовки по муниципальному управлению; программ МВА, программ краткосрочных курсов повышения квалификации «Менеджмент в сфере инноваций», программ по развитию корпоративного резерва компаний «Сибур»; программ профессиональной переподготовки и краткосрочные КПК для руководителей в рамках «Президентской программы»; программы профессиональной переподготовки и краткосрочные КПК для государственных гражданских и муниципальных служащих.

Таким образом, исследование показало, что эксперты участвовали в разработке образовательных программ для управленческих кадров, представляющих различные профессиональные группы. В том числе, формат образовательных программ, в разработке и реализации которых участвовали эк-

сперты, включает все виды программ: от коротких открытых тренингов, краткосрочных открытых образовательных программ, до программ профессиональной переподготовки.

Ответы экспертов на второй вопрос: «Каким требованиям, на Ваш взгляд, должна соответствовать образовательная программа для управленческих кадров?» демонстрируют разнонаправленность мнений. Так, например, эксперты, задействованные в процессе создания программ профессиональной переподготовки, представляющих различные организации (сферы), отмечают в качестве обязательных требований соответствие существующим стандартам.

Эксперты с опытом выполнения образовательных «заказов» для бизнеса в первую очередь отмечают необходимость «соответствия ожиданиям» заказчика и обучающегося. Следует отметить, что терминология, которая применяется экспертами в отношении обучающихся, также различается. Например, разработчики «открытых» программ называют своих обучающихся «слушателями», как установлено нормативными документами (ФЗ о ВПО, стандарты для фед. госслуж. и др.). В то время, как исполнители «бизнес-заказов» склонны употреблять термины «участник» программы, «обучающийся».

Вместе с тем, обнаруживается единодушие в отношении такого требования как гибкость организации процесса, присутствие вариативной части в программах.

Ряд экспертов выделяют обязательным условием – системный подход к анализу ситуаций, междисциплинарный подход к рассмотрению практических задач.

Акцентирование внимания на создание качественного методического обеспечения образовательного процесса (в виде набора кейсов, хрестоматий, пакета деловых игр и проч.) проявилось у незначительного количества экспертов.

Таким образом, чаще формулируются следующие требования к образовательной программе: соответствие ожиданиям, гибкость, системный подход. Специфическими требованиями для особого вида программ является: соответствие стандартам, включение вариативной части. Требование к программе как процессу выстраивания диалога равноправных партнеров является не распространенным. Можно предположить, что различия учебной и образовательной программы слабо проявляются в контексте анализа требований к содержанию программ.

Третий и четвертый вопросы интервью выявляли состав участников, их роли, а также специфику самого процесса разработки образовательной программы для управленческих кадров. В данном случае можно отчетливо различать две модели организации работы по разработке программ. В первом случае, эксперты отмечают, что разработкой программ занимаются руководители, выступающие в роли координатора и постановщика задач; преподаватели, которые зачастую являются так называемыми «практиками» и из этой роли «проясняют важные детали, актуализируют какие-либо инструменты, подходы». Кроме того, прослеживается важная функция по сборке материала и

технического составления программы, которую выполняют методисты (специалисты по учебно-методической работе). В опыте этой группы экспертов «заказчиком» выступают соответствующие органы государственного управления (Администрация ТО, Минэкономразвития РФ). Их участие чаще ограничивается формулировкой формальных требований (методических рекомендаций, технических заданий, образовательных стандартов). В редких случаях изучается мнение потенциальных участников обучения. Взаимодействие между разработчиками осуществляет координатор, коллективное обсуждение концепции и содержательного наполнения программы встречается эпизодично. Процесс условно представлен следующими этапами: изучение технического задания руководителем; назначение группы разработчиков (3–4 чел.); разработка макета программы, уточнение содержания с экспертами; редактирование программы – преподаватели и методисты.

Иным оказался опыт экспертов, задействованных в создании программ для бизнеса. Отмечается присутствие командной работы участников разработки программы. Например, при создании программ по заказу «Сибура» исполнителем выступает межвузовский консорциум, куда входят представители разных вузов и отраслей производства. Консорциум объединяет профессионалов, специализирующихся на разработке образовательных программ и их методического обеспечения. После того, как консорциум разрабатывает продукт, происходит его презентация «заказчикам», которые вносят предложения и изменения, исходя из понимания полезности обучения для решения актуальных бизнес-задач. Для участия в образовательной программе производится отбор претендентов с применением технологии «Центр Оценки».

При разработке программ для ООО «Х» Томск проявляется проектный подход к этому процессу. Выделяется руководитель проекта как постановщик задач; менеджер встреч, который организует коммуникации, обмен материалами; члены команды – авторы отдельных программ – участники обсуждения, дискуссий по содержанию, целям.

Таким образом, обнаруживается взаимосвязь между типом образовательной программы и способом ее разработки. Чем больше влияние стандартов и требований удаленного «заказчика» (Минобрнауки, Минэкономразвития, ФРЦ), тем реже встречается формат коллективного субъекта разработки программ. Кроме того, опрос показал, что возможность уточнения образовательных потребностей реальных «заказчиков», потенциальных участников обучения, способствует развитию практики применения проектных методов и коллективного субъекта разработки программ.

Обращение к материалам теоретических и практических исследований позволило обосновать этапы создания команды бизнес-тренеров для разработки и реализации программы обучения и подготовки управленческих кадров Томской области (заказ Администрации Томской области).

Проектирование содержания программы и становление его субъекта началось с организации взаимодействия представителей разных профессиональных позиций (ученые, бизнес-тренеры, преподаватели) для определения модели компетенций бизнес-тренеров, разработки методики оценочных процедур и проведения конкурсного отбора.

Это и является условием становления субъекта разработки и реализации программ подготовки управленческих кадров. В процессе разработки модели компетенций бизнес-тренера проектной группой, был проведен анализ содержания тренерской деятельности, ролевой модели практикующего социального психолога. При обосновании содержания модели компетенций участники проектной группы ориентировались на то, что часть предложенных компетенций должна обеспечивать готовность бизнес-тренера к осуществлению проектирования образовательной деятельности.

В результате были выявлены следующие группы компетенций бизнес-тренера:

• модераторские компетенции (мыслительные, объект внимания – содержание), обеспечивающие условия для расширения видения проблемы партнерами по взаимодействию за счет соотнесения разных точек зрения, рассмотрения ситуаций с различных сторон. В эту группу вошли следующие компетенции: системность, гибкость и креативность мышления. Основным инструментом тренера в роли модератора являются вопросно-ответные процедуры и техники проблематизации;

• фасилитаторские компетенции (организационные, объект внимания – группа), обеспечивающие эффективную работу с процессом коммуникации и возможности групповой динамики. В эту группу вошли следующие компетенции: организация групповой работы, предусмотрительность, самоорганизация, коммуникабельность. Данные компетенции проявляются в ситуациях снятия коммуникативных барьеров, создании условий для максимального участия в обсуждении всех участников, при определении правил работы и ролевой структуры группы;

• медиаторские компетенции (личностные, объект внимания – индивидум), нацеленные на создание условий для индивидуальных проявлений и возможностей развития личности обучающегося. В эту группу вошли следующие компетенции: эмоциональное лидерство, эмпатийность, стрессоустойчивость, рефлексивность. Данные компетенции наиболее ярко проявляются при необходимости разрешать конфликтные ситуации, вести переговоры, в ситуации подачи обратной связи участникам;

• метакомпетенции (общие), обусловливающие нацеленность тренера на совершенствование и достижение результатов. В эту группу вошли следующие компетенции: ориентация на результат, ориентация на развитие, командность, адаптивность (гибкость поведения).

Содержание представленной модели компетенций стало основанием для организации конкурса по отбору и формированию группы бизнес-тренеров,

ориентированных на разработку и реализацию программ подготовки управленческих кадров.

Организаторы конкурса заявили разнообразные позиции, как по профессиональной принадлежности, так и по опыту проведения тренингов. В группу вошли преподаватели вузов, обладающие опытом проведения интерактивных занятий и тренингов; руководители компаний с практикой тренерской работы, а также представители органов государственной власти.

Таким образом, отбор в группу бизнес-тренеров предполагал вовлечение представителей различных сфер профессиональной деятельности в исследование и диагностику компетенций бизнес-тренеров как субъектов разработки и реализации программы.

Первый шаг отборочных мероприятий включал в себя заочное выполнение участниками письменного задания: заполнение анкеты, которая содержала вопросы, касающиеся профессионального прошлого, образа будущего, уровня мотивации, целеопределенности и т. д.; написание эссе на определенную тему, связанную с будущей профессией; создание сценария оригинального тренингового упражнения с учетом определенных требований.

На втором шаге участники конкурса проходили психодиагностическое тестирование оценки ключевых компетенций тренера.

Третий шаг был организован в форме профессионального интервью, в рамках которого участники конкурса имели возможность прояснить свои ожидания от проекта, рассказать об опыте работы с управленческими кадрами области.

По итогам перечисленных оценочных процедур была сформирована группа бизнес-тренеров, желающих войти в состав разработчиков программы подготовки управленческих кадров.

Следующий этап создания команды разработчиков программы для управленческих кадров заключался в организации образовательного сопровождения бизнес-тренеров, направленного на формирование единого смыслового и понятийного поля, которое позволило бы эффективно продолжить работу по созданию программы для кадрового резерва.

Итак, формирование команды разработчиков программы началось с определения модели компетенций, разработки методики оценочных процедур и проведения конкурсного отбора бизнес-тренеров. Далее следовал этап обучения бизнес-тренеров, который предполагал развитие компетенций участников обучения, а главное – создание предпосылок для успешной командной работы по созданию программы для управленческого резерва.

Таким образом, психолого-образовательными основаниями проектирования образовательных программ для управленческих кадров являются становление субъекта разработки программ и использование проектирования как способа разработки программы. Основываясь на понимании структуры компетенции и содержания моделей компетенций управленца можно сделать вывод, что именно проектирование как способ разработки образо-

вательной программы создает условия для формирования и развития необходимых качеств, навыков, способностей управленца.

Литература

1. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. Томск: ТГУ, 2007.

2. Базаров Т.Ю. Управление персоналом. Практикум: Учеб. пособие. М., 2009.

3. Балабанов П.И. Методологические проблемы проектировочной деятельности. Новосибирск: Наука СО, 1990.

4. Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.

5. Джонс Дж.К. Методы проектирования / Пер. с англ. 2-е изд., доп. М.: Мир, 1986.

6. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? // Высшее образование сегодня. 2006. № 8.

7. Шеин В.И., Жуплев В., Володин А.А. Корпоративный менеджмент: опыт России и США. М.: Типография «НОВОСТИ», 2000.

8. Лобок А.М. Проблема диагностики и экспертизы инновационной образовательной деятельности // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006.

9. Малкова И.Ю. Образовательное проектирование: концепция и практика организации в инновационном образовании: Монография: Изд-во Lap Lambert, 2011.

10. Малкова И.Ю., Прозументова Г.Н. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26.

11. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Серия «Материалы для педагогических размышлений». Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2003.

12. Смышляева Л.Г., Минеева Т.М., Пшеничникова Т.Д. Инновации в профессиональной подготовке муниципальных служащих // Высшее образование в России. 2010. № 4.

13. Управление персоналом организации / Под ред. А.Я. Кибанова. М.: Инфра-М, 1997.

14. Якиманская И.С. Принципы построения образовательной программы и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. 1999. № 3.

Поступила в редакцию 10. I. 2013 г.

Psychology of Professional Education

Malkova I.Yu., *Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of General and Pedagogic Psychology of the Faculty of Psychology of Tomsk State University / malkovoi@yandex.ru*

Evarovich S.A., *Deputy Dean for Educational Work of the Faculty of International Management of Tomsk State University / trygg@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND EUDCATIONAL CONDITIONS OF DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS FOR MANAGERS

Psychological and educational conditions of designing educational programs for managers are represented; methods of development of contents of educational programs within the context of a competence approach are considered. Authors show stages of development of a subject of desiging a program for managers and set various groups and commands as for various subjects of joint activity in designing.

Key words: *an educational program, a competence approach, design of an educational program.*