РАЗДЕЛ VI. ПЕДАГОГИКА

Панфилова А.П.¹, Сычёва С.М.²

Педагогические риски и перспективы интерактивного взаимодействия в образовательном процессе

¹РГПУ им. А.И. Герцена
(Россия, Санкт-Петербург)

²Детский технопарк «Кванториум»
(Россия, Всеволожск)

doi: 10.18411/gdsn-25-12-2019-28

idspr: scienceconf-25-12-2019-28

Аннотация

В данной статье описана диагностика процесса и результатов обучения студентов актуальной для современной практики менеджмента интерактивной компетентности через игровое обучение, предьявляющее необходимость развивать игротехнические компетенции и коммуникативные навыки у самих обучающихся, для профилактики педагогических рисков и достижения планируемых образовательных целей. В статье прописано также, что игровое обучение предьявляет новые требования к преподавателям, а именно: необходимость специальной игротехнической и коммуникативной подготовки, развития навыков обучения с помощью навигационной карты игровых занятий, и анализа всей коммуникативной цепочки обучения от диагностики на «входе» до анализа образовательных результатов «на выходе», проанализированы педагогические риски и перспективы обучения с их минимизацией.

Ключевые слова: педагогические риски, интерактивная и игротехническая компетентность, коммуникативная маршрутная карта, интенсивный инструментарий, синергия, групповое принятие решения, манипулирование, эмоциональное и когнитивное взаимодействие, брейнрайтинг.

Abstract

This article describes the diagnosis of the process and results of teaching students relevant to the modern practice of managing interactive competency through game learning, which makes it necessary to develop gaming technical competencies and communication skills for the students themselves, to prevent pedagogical risks and achieve planned educational goals. The article also states that game learning presents new requirements for teachers, namely: the need for special game-technical and communicative training, the development of learning skills using the navigation map of game classes, and the analysis of the entire communicative training chain from diagnosis at the “entrance” to the analysis of educational results “At the exit”, the pedagogical risks and prospects of training with their minimization are analyzed.

Keywords: pedagogical risks, interactive and gaming competence, communicative route map, intensive tools, synergy, group decision making, manipulation, emotional and cognitive interaction, brainwriting.

Актуальность проблемы. Личность человека, как основная социальная ценность, сегодня в обществе оценивается как значимый ресурс, как человеческий капитал, требующий инвестиций для развития, для сохранения здоровья, постоянного обучения компетенциям, а также для управления интеллектуальной собственностью и знаниями. В связи со сказанным, стала востребованной интерактивная компетенция, а именно, развитие у менеджеров организаций коллективного анализа ситуаций и принятия групповых решений, эффективного командного взаимодействия. Не случайно в своем докладе о развитии образования в XXI столетии глава Комиссии по образованию

«Learning: The Treasure Within» обозначил ключевые для современного образования компетенции, а именно: научиться жить вместе, то есть как раз речь идёт о развитии интерактивных компетенций у будущих специалистов, чтобы «научиться жить и работать вместе» [1].

По мнению специалистов в сфере педагогики и менеджмента, интерактивные компетенции, как правило, связаны с управлением взаимодействием членов коллектива, команды, индивидуальным и групповым стилем коммуникации, ролевым участием. Потребность в командной деятельности вызвана разными причинами. Среди них значимо то, что реальная профессиональная действительность, постоянные её изменения, появление новых тенденций, усложнение проблем не позволяют отдельным людям, даже компетентным и талантливым, упреждать, отслеживать и прогнозировать перемены и новые проблемы, профилируя или, хотя бы смягчая возможные риски и негативные последствия. В то же время, наукой и практикой доказано, что применение командной формы взаимодействия связано с позитивными возможностями: члены команды заинтересованы в принятии группового решения, а при конструктивном взаимодействии, сотрудничестве, порой, достигают даже синергического результата, который рассматривается в словаре иностранных слов как возрастание эффективности деятельности в результате интеграции, слияния отдельных частей в единую систему - за счет, так называемого, системного эффекта [2. С. 456, 584]. Вместе с тем, известно также, что для достижения синергического эффекта, участники игровой команды должны обладать такими значимыми характеристиками, как умение взаимодействовать с другими членами команды и правильно использовать личностные и групповые интеллектуальные и креативные ресурсы. Эти особенности командной работы как раз и стали причиной того, что современные службы персонала и менеджеры считают ключевой компетенцией специалиста - умение работать в команде, так как именно командная форма взаимодействия сотрудников повышает мобильность и конкурентоспособность организации, позволяет разрабатывать новые стартапы и эффективно их внедрять. Кроме того, интерес к командной работе связан с эмоциональной сферой людей. Не случайно команды, ролевые подходы, тренинги изучали, прежде всего, социальные психологи, а сегодня проблемы командообразования интересуют самых разных учёных и практиков в сфере педагогики, психологии, менеджмента, политики, теории организации, управления человеческими ресурсами и др.

Проблемы управления командой, командообразования, обучения сотрудничеству, как показывает анализ, получили осмысление в науке уже во второй половине XX века, а в отечественной науке и практике стали основательно изучаться лишь в новом столетии, но многие проблемы и сегодня остаются недостаточно разработанными и дискуссионными. К таким проблемам можно отнести интерактивную функцию и компетенции, а также новые роли специалистов, образовательные трудности. Уделяя много внимания теории и практике создания команд и управлению ими, учёными практически не исследована проблема рисков при осуществлении интерактивной функции и при игровом обучении. Вызвано это тем, что на эффективность командной работы, как в профессиональной, так и в образовательной среде влияют три ресурсных фактора: человеческий, информационный и организационный. Человеческий фактор связан с личностными характеристиками, компетенциями, мотивацией, которые необходимо постоянно обновлять и развивать. Информационный ресурс позволяет вырабатывать конструктивные решения и программы их реализации, однако, многие специалисты не успевают получать инновационную информацию и не всегда квалифицированно её анализируют и используют, а организационный фактор связан не только с проблемами менеджмента, лидерства, но и с такими ролями, как коммуникатор, модератор и фасилитатор, влияющих на эффективное взаимодействие членов команды и реализацию планируемых целей и задач. Эти роли, как показывает анализ исследований

применительно к командообразованию, весьма мало изучены и на практике такая терминология популярна, но, как правило, неадекватно применяется.

Постановка цели. В связи со сказанным, в данной статье анализируется опыт интерактивного взаимодействия в образовательном процессе при обучении коммуникации, командообразованию и сотрудничеству будущих менеджеров социальной сферы и на его основе прописываются потенциальные и реальные педагогические риски и перспективы их преодоления. Для реализации этого подхода и доказательства образовательной результативности дидактического эксперимента по развитию интерактивной компетенции при обучении студентов менеджменту, в рамках научно-педагогической школы А.П. Панфиловой «Интенсивные технологии как эффективный инструмент развития профессиональных компетенций будущих менеджеров», был разработан и апробирован в группах бакалавров методический комплекс интенсивных технологий, включающий цели, задачи, инструкции, блок-структуры игр, техники погружения и выгрузки, виды обратной связи, тестирование «на входе» (перед играми) и на «выходе» после игры. В рамках «разбора полётов» по результатам включённого наблюдения, тестирования и послеигровой дискуссии, осуществлялся всесторонний анализ рисков и упущений, трудностей и возникающих по ходу игрового обучения проблем и затем подводились итоги образовательной результативности. На занятиях применялась также технология брейнрайтинга, введённая учёными Института Баттеля во Франкфурте, которая позволила выработать достаточно большое количество идей, для профилактики и предупреждения рисков при игровом обучении, которые затем были интегрированы в более крупные проблемы (по признаку идентичности) и затем в режиме игрового моделирования были разработаны некоторые идеи и рекомендации для совершенствования процесса инновационного обучения [3. С.236-237].

Результаты исследования. Профессиональная управленческая работа, как правило, связана с разнообразной письменной и устной деловой коммуникацией и с необходимостью принимать управленческие решения, привлекая к этой деятельности ведущих специалистов организации. В связи со сказанным, подготовка менеджеров социальной сферы, умеющих взаимодействовать и управлять контактами с разными деловыми партнёрами, актуализировало и новую образовательную парадигму, построенную на гуманистических принципах, на внедрении компетентного подхода в процесс коммуникации, что, как неоднократно доказано исследователями, приносит выигрыш всем участникам взаимодействия [4]. Однако, как свидетельствует практика, эффективное взаимодействие предполагает развитие у участников групповой работы интерактивных компетенций, включающих многообразные умения и навыки работы в команде, а также инновационные роли для тех, кто организует групповое обучение, такие как:

- диагностику и оценку личностного потенциала членов команды, определение их репрезентативных каналов и эффективное их использование с помощью вербальных и невербальных ключей доступа (функции психолога-исследователя);
- адекватное распределение ролей в команде и при необходимости взятие на себя лидерства, гибкое применение стратегий сотрудничества и партнёрства (функции эдвайзера);
- управление интеллектуальной и поведенческой деятельностью членов команды, групповым принятием решений (функции фасилитатора, модератора);
- ведение групповой и межгрупповой дискуссии, владение техниками ведения спора, аргументацией и контраргументацией (роль спикера);
- создание в команде доброжелательной атмосферы и благоприятного климата для реализации методов креативности участников, использование конструктивной критики (функции тренера, игротехника);

- разрешение спорных и конфликтных ситуаций, обучение сотрудничеству (реализация функций фасилитатора, конфликтолога (медиатора));
- умение добиваться образовательных целей, достигать высокого синергического эффекта, а также формулировать коллективные результаты (исполнение функций преподавателя, аналитика);
- способность постоянно поддерживать обратную связь с участниками игрового занятия с помощью вопросов и ответов, а в заключении с помощью послеигровой дискуссии, шеринга, рефлексии, деролинга или дебрифинга [5, С.29-34; 6.С. 15-16].

Несомненно, такие инновационные функции и профессиональные роли требуют от преподавателей высшей школы не только психологической готовности к применению интерактивных технологий, средств и инструментов обучения, но и принципиально новых компетенций, а именно, игротехнических. Прогрессивные специалисты в сфере вузовской педагогики отмечают, что современная образовательная деятельность – это двусторонний процесс, в котором студент, как и преподаватель, является активным субъектом деятельности, партнёром, а задача обучающего не «захватывать» всё коммуникативное пространство, не демонстрировать единоначалие, а использовать многообразные техники для установления с обучаемыми равноправных, субъектно-субъектных отношений, организовывать конструктивное взаимодействие, построенное на основе сотрудничества и равноправия [7]. Представляется, что такое представление об образовательном процессе свидетельствует о том, что инновационность современной системы образования проявляется теперь не только в использовании новых компетенций, технологий и форматов, но и главное в том, что сами преподаватели при игровом обучении также включены в образовательный процесс, чтобы не только обучать студентов, но и для того, чтобы самим учиться, осваивая новые игротехнические компетенции. Как показывает практика, именно слабая подготовка современных педагогов к новой миссии, связана в большей степени с трудностями и рисками.

При интерактивном взаимодействии в образовательном процессе обучения команде ускоряется за счет интенсивного обмена информацией между участниками, их знаниями и конструктивной, а порой, и деструктивной полемикой с аргументами и контраргументами, которые, независимо от желания участников занятия, вызывают потребность размышления, анализа, интерпретаций, постановки вопросов, установления обратной связи для понимания сказанного, требование дополнительных фактов и доказательств, порождающих порой не только споры, но и конфликты мнений. В интерактивном образовательном процессе такое интенсивное обучение и коммуникативное развитие, как известно, поддерживается и ускоряется благодаря обмену разными подходами и точками зрения участников взаимодействия, а также комментариями и оценками компетентных судей из числа студентов, командными оценками друг друга и подведением итоговых результатов (достижений и трудностей) игрового занятия самим преподавателем [8. С. 904].

Игровая практика убедительно доказывает, что кроме тех или иных коммуникативных и аналитических достижений, проявляющихся в новых компетенциях и в развитии умений работы в команде, такой процесс взаимодействия связан с разнообразными рисками, выявленными нами за несколько лет изучения проблемы. Это, прежде всего, ненужные затраты времени за счёт ведения спора по технологии «*ad hominem* – к мнению», уход от обсуждаемой темы в другую проблематику, невозможность договориться и принять, если не консенсусное, то хотя бы компромиссное групповое решение. Кроме того, при низком уровне эмоциональной культуры участников занятия возможны межличностные и (или) межгрупповые конфликты, деструктивная коммуникация, что, в свою очередь, может привести к снижению мотивации к обучению в игровом режиме и дискредитации игровой технологии, а иногда и репутации

преподавателя, а также переносу возникших профессиональных трудностей на неформальные межличностные отношения.

Кроме того, риски зачастую связаны и с низким уровнем игротехнической компетенции преподавателя, не владением им функциями модератора, фасилитатора, эдвайзера, коммуникативной и психологической неграмотностью, порой не позволяющей справиться с конфликтной ситуацией на занятиях. Немаловажную роль в рисковом взаимодействии играет авторитарный стиль управления и настаивание на своей (единственно правильной) точке зрения самим педагогом.

Из сказанного, очевидно, что в целом речь идёт о риске недостаточности качества подготовки специалистов для системы высшего образования. Вместе с тем, как свидетельствуют опыт интерактивного обучения и анализ управленческой практики, перечисленные компоненты качества образовательных услуг наиболее важны для будущих менеджеров, и поэтому, в первую очередь, необходимо не только констатировать или даже профилировать риски, но и уметь определять величину рисков, связанных с этими составляющими.

Кроме перечисленного, интерактивному обучению препятствуют также риски отсутствия в вузе условий для интерактивного развития профессиональных, личностно-психологических качеств. К ним можно добавить отсутствие специальных помещений для проведения игр (с мобильной мебелью, разнообразными современными техническими средствами); неудобное расписание, не позволяющее при необходимости соединять пары часов; несовершенная система ресурсного обеспечения образовательного процесса; несоответствие современным требованиям применяемого вузом учебно-методического обеспечения и информационных средств для интерактивного образовательного процесса. Серьёзным препятствием для обучения педагогов высшей школы новым компетенциям и ролям является отсутствие системы стимулирования преподавателей (владеющих игротехнической компетентностью, сертифицированных тренеров), отсутствие в отчётных документах графы по применению интерактивных технологий, не смотря на требования учебных планов по бакалавриату и магистратуре, что, несомненно, снижает их мотивацию к освоению игротехнической компетенции. Негативно влияет на распространение игрового обучения также не отработанная система оценивания образовательных результатов игрового занятия и многое другое.

Всё сказанное, вызывает риск низкого развития, как профессиональных компетенций обучаемых, включающих коммуникативные и интерактивные компетенции, так и развития личности будущего специалиста, что, в свою очередь, влечет за собой риск организации или компании, в которую он будет принят на работу, связанный с недостаточным уровнем профессиональных и личностно-психологических качеств сотрудников и руководителей, неэффективное командное взаимодействие, слабо развитое умение принимать совместные управленческие и профессиональные решения, и как следствие, деструктивная коммуникация, негативно влияющая на организационный климат, корпоративную культуру и имидж. Организация, принимающая на работу выпускников вузов, которых не обучали с помощью игровых технологий, или пытались обучать не квалифицированные педагоги, может столкнуться со следующими элементарными рисками, которые также отмечают специалисты по качеству высшего образования:

- отсутствие у выпускников достаточных теоретических знаний, к тому же из-за нарастания темпа социальных изменений происходит быстрое устаревание транслируемого знания;
- отсутствие у выпускников достаточного практического опыта (порой, боязнь реальных практических ситуаций) и навыков командной работы;
- неразвитость у выпускников личностных качеств, необходимых для успешного исполнения профессиональных обязанностей,

- низкий уровень коммуникативной и организационной культуры, неэффективный выбор поведенческих сценариев в ситуациях конфликта мнений;
- низкая работоспособность и адаптивность выпускников, проблемы с внедрением инновационных стратегий, стартапов и технологий, порождающие демотивацию [9. С. 46-59; 10. С 1-4].

В то же время, если рассматривать современный процесс обучения как изменение поведения и профессиональной деятельности за счёт приобретения новых компетенций и опыта, а в нашем случае – интерактивное обучение групповому взаимодействию с минимизированием рисков, то представляется необходимым, прежде всего, интерактивное обучение действием, обучение на опыте, предложенное Джоном Дьюи, и сформулированное Дэвидом Kolbom в 80-е годы прошлого столетия, а также адаптивное обучение, включающее в себя действие, обратную связь и синтез [11; 12]. Практикой, в том числе зарубежной, доказано, что именно интерактивное обучение с помощью игр, тренингов, кейсов, разыгрывания ситуаций в ролях, игрового проектирования и мозговых штурмов предполагает постоянное экспериментирование, порой связанное с педагогическими рисками при апробации новых идей, творческих задумок; совершение в моделируемой ситуации проб и ошибок и затем их многоаспектный анализ; изменение и коррекцию образовательных и развивающих целей и задач, а также разработку новых идей, программ и проектов [13. С. 53-73].

Анализ моделируемой практики интерактивного обучения показывает, что именно при таком подходе превалирует открытое полилоговое взаимодействие, потребность в совместной работе, необходимость исследовательской деятельности и активный информационный обмен. Кроме того, квалифицированное использование интерактивных технологий в процессе группового обучения и развития, позволяет преподавателю разбить коммуникативный процесс при обсуждении проблемы группой на несколько этапов. Это дает ему возможность проследить движение передаваемой информации, весь её маршрут от первичного замысла до деятельностного применения, включения (или не включения) в систему понимания и формирования установок участников на использование эффективных стратегий взаимодействия при принятии коллективного решения: от постановки цели, инструктирования, проблематизации до внутригрупповой дискуссии, поиска вариантов решения, их экспертиза, выработка и принятие и далее, при необходимости, разработка проекта и его публичная презентация от каждой команды и затем оценка и анализ полученного результата [14].

Выводы. Таким образом, многолетний опыт интерактивного обучения студентов, позволяет предположить, что групповая организация учебного процесса с использованием интерактивных технологий – это, несомненно, адаптивный и эффективный инструмент обучения, являющийся одним из ключевых составляющих современного высшего образования и, не смотря на педагогические риски, преимущества его высоки. Для минимизации педагогических рисков, в связи со сказанным, важно понимать, что роль преподавателя меняется, границы между ним и обучаемым становятся прозрачными, что и способствует в большей степени партнёрским отношениям и равноправию. Такому стилю обучения, несомненно, нужно учиться, осваивая инновационные функции и роли.

При таких условиях возрастает роль самих обучаемых, участвуя уже не только в получении готового знания, но и самостоятельно осуществляя его поиск, анализ, развитие и на его основе вырабатывая групповое решение, они развивают свой ресурсный потенциал (капитал), что влияет на мотивацию в обучении и помогает каждому участнику максимально раскрыть себя, приобрести и продемонстрировать свои индивидуальные возможности и компетенции (организационные, интеллектуальные, лидерские, коммуникативные, интерактивные), что способствует развитию ассертивности

и уверенности в себе. Такой человеческий капитал востребован цифровой экономикой и способен приносить прибыль организации и удовлетворение деятельностью.

1. Делор Ж. Образование: скрытое сокровище/Ж. Делор – ЮНЕСКО, 1996. - 46 с.
2. Словарь иностранных слов /11-е изд. – М.: Русский Язык, 1984. - 608 с.
3. Панфилова А.П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений: учебное пособие /- 5-ое изд. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 320 стр.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: монография /под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Родионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
5. Панфилова А.П. Компетентностный подход в развитии навыков коммуникации. Человек и образование. №4 (29) - СПб: АВ ИОВ РАУ, 2011. С. 29-34. (ВАК)
6. Инновационное управление человеческими ресурсами в образовательных учреждениях: учебно-методическое пособие. /Под ред. проф. А.П. Панфиловой и проф. С.Ю. Трапицына. – СПб: -РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 370 с.
7. Панфилова А.П., Долматов А.В. Взаимодействие участников образовательного процесса. Учебник для бакалавров /Под ред. А.П. Панфиловой /4-ое изд. - М.: Издательство Юрайт, 2017.- 487 с.
8. Сычева С.М. Контент-анализ технологий и методик обучению предпринимательству за рубежом //Экономика и предпринимательство. - 2016. - №1 ч.2. (ВАК).
9. Щеглов П. Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов / П. Е. Щеглов, Н. Ш. Никитина // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. - N 1(24). С. 46-59;
10. Мотышина М.С., Шарица О.Г. Особенности рисков инновационной деятельности вузов // Образование и наука. 2014. № 1 (4) С. 1 – 4.
11. Kolb D.A. Experiential Learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984;
12. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольский/ – М.: Совершенство, 1997.- С.192.
13. Сычёва С.М. Технологии формирования бизнес-идеи. Методы оценки бизнес-идеи. учебно-методическое пособие / под ред. проф. А.П. Панфиловой, д.э. н. Н.А. Логиновой – СПб: Медиапир, 2018. – 262 с.
14. Панфилова А.П. Навигационная карта проведения занятий с применением интерактивных технологий обучения. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук (научный журнал №51 апрель 2013). М.: 2013. С. 377-383.

Пузырева О.Г.

Авторский учебно-беллетристический текст для иностранной аудитории на уровне владения русским языком В1-С1 в аспекте применения художественно-педагогических технологий

*ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/gdsn-25-12-2019-29

idsp: scienceconf-25-12-2019-29

Abstract

The article introduces the main typological definitions of the author's educational and fiction text of the teacher for a foreign audience at the level of proficiency in Russian B1-C1 in the aspect of its intentionality and the use of artistic and pedagogical technologies. Special attention is paid in the article to the description of such an integral definition of this text as the art-plastic "score" of the characters.

Key words: author's educational and fiction text for foreign audience, level of Russian language proficiency B1-C1, typological definitions of the text, intentionality of the text, artistic and pedagogical technologies, art-plastic «score» of characters.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного текстоориентированный подход является одной из наиболее значимых и перспективных новаций. В связи с этим данная статья содержит описание типологических дефиниций авторского учебно-беллетристического текста, созданного преподавателем для