

УДК 37.026.9

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

© 2014 г.

С.Д. Макарова, А.А. Отделкина, Т.М. Новокрещенова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

makarovasd@yandex.ru

Поступила в редакцию 14.11.2014

Проанализированы особенности организации учебного процесса магистров экономико-правовых направлений. Охарактеризованы предпосылки формирования системного мышления в магистратуре через межпредметные связи. Предложены нестандартные формы организации занятий с применением активных технологий.

Ключевые слова: магистратура, системное мышление, межпредметные связи, проекты, активные методы.

Перед современной системой высшего образования стоит сложная, многоплановая задача – повысить уровень подготовки студентов вузов с целью повышения их будущей конкурентоспособности на рынке труда. Особенность подготовки магистров связана с углублением знаний, полученных ими в процессе обучения на программах бакалавриата.

Процесс углубления можно трактовать по-разному, однако стандарты магистерских программ делают акцент на научно-исследовательской работе, а это требует нетрадиционного подхода к организации учебного процесса. Одной из наиболее прогрессивных форм обучения, позволяющей реализовать качественную подготовку магистров, является применение проектно-ориентированных методов обучения.

В настоящее время проектно-ориентированные методы зачастую преподносятся как «открытие», однако данная точка зрения является ошибочной. Ретроспективный анализ возникновения и развития метода проектов в зарубежной педагогике дал немецкий педагог М. Кноль в статье «300 Jahre lernen am Projekt» («300 лет учимся на проекте»). Появление феномена «проект» в педагогическом контексте относится к XVI веку. В римской высшей школе искусств (Academia di San Luca) к лекциям по основным наукам был присовокуплен важный элемент – «конкурс». Лучшие студенты получали задания изготовить эскиз церкви, памятника, дворца, в ходе выполнения которых они учились самостоятельно и творчески применять полученные знания. А поскольку прак-

тическая реализация представленных на конкурс работ не предполагалась, они были названы «progetti» – «эскизы», «планы», «проекты».

В основанной в 1671 году Парижской Королевской архитектурной академии (Academie Royale d'Architecture) развили идею «учиться на проекте», учредив в 1702 году конкурс для лучших студентов с наградой «Prix de Rome» (римская награда) и конкурс для всех студентов с наградой «Prix d'Emulation» (поощрительный приз), которые требовали от участников сотрудничества и креативности.

В 1896 году американский ученый-педагог, психолог, философ Джон Дьюи [1] дал обоснование так называемой «прагматической педагогики», которая и была положена в основу проектного метода обучения. Его сущность Дж. Дьюи коротко определил как «обучение посредством делания». Причем главным критерием данного метода он признавал субъективный принцип пользы: обучающийся должен быть заинтересован в освоении определенного базиса знаний, умений и навыков, предусмотренных стандартами, осознавать их значимость для профессиональной деятельности. Внешний результат такой деятельности можно увидеть, осмыслить, применить на практике. Внутренний результат – опыт деятельности – становится бесценным достоянием, соединяющим знания и умения, компетенции и ценности.

Универсальное использование метода проектов обусловило его новое определение, которое дал профессор педагогического колледжа при Колумбийском университете в Нью-Йорке Уильям Хейрд Килпатрик. Под проектом

У.Х. Килпатрик понимал «всякую активность, всякую деятельность, которая выбрана свободно и поэтому выполняется охотно» [2, с. 65]. Пользу может принести только та деятельность, которая выполняется с большим увлечением, поэтому и достоинство всякого проекта определяется степенью заинтересованности, степенью сердечного увлечения при выполнении поставленной цели.

В отечественной педагогике методика проектного обучения начала развиваться практически параллельно с американскими исследованиями данной проблемы. Первые попытки раскрытия сущности проектной деятельности на общепсихологическом уровне были предприняты в исследованиях К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. [2]. В настоящее время проектные методики активно внедряются в сферу профессионального образования, а сам метод проектов рассматривается в качестве важнейшего механизма развития культуры, средства решения общественных и профессиональных проблем.

Многообразие подходов, реализуемых в рамках проектно-ориентированного обучения, дает возможность достичь основной цели подготовки магистров – сформировать у них системное мышление, позволяющее максимально эффективно выявлять и решать проблемы, исходя из взаимозависимости процессов, ставших причиной их возникновения.

Такой подход направлен на развитие исследовательских, проблемных и поисковых методов решения задач. Проектно-ориентированный подход к обучению соответствует программе модернизации образования в целом и компетентностному подходу.

Важной составляющей методической организации проектной деятельности является целостное обучение, т.е. включение всей психической сферы личности: когнитивной, творческой, эмоциональной, социальной, моторно-двигательной, волевой.

Экономико-правовые направления подготовки магистров имеют ряд особенностей, которые следует учитывать при организации учебных занятий. Так, исследовательские навыки, которые формируются в этих случаях, должны быть многоплановыми – и для теоретической, и для практической сферы. Это требует применять в процессе обучения проектные задачи, решение которых должно быть реализовано с использованием интегрированных подходов, основанных на знаниях как по профильным направлениям (экономика, юриспруден-

ция), так и по базовым направлениям (математика, статистика).

Именно такой подход позволит в полном объеме научить магистрантов грамотной организации и проведению исследования любого уровня сложности. Однако невозможно реализовать эту цель, используя традиционные формы проведения занятий в магистратуре. Речь в данном случае следует вести не только об уходе от обычных форм аудиторных занятий (лекция – практика), но и об использовании комбинированных занятий, которые, сочетая лекционно-практические элементы, позволяют качественно организовать целевое проектирование.

Особую значимость в данном случае приобретает подготовка и квалификация самих преподавателей.

Современные преподаватели, как правило, специализируются в определенной области знания, являясь специалистами высокого уровня именно в ней. Их квалификация позволяет видеть изучаемые проблемы во взаимосвязи с другими областями знания, стимулирует к изучению нового материала; но свободного владения разноплановым материалом из различных областей познания (таких, как экономика, право, математика, статистика) достичь очень сложно. А подготовка магистров высокого уровня требует именно такого класса преподавания.

Эта проблема может быть решена через применение возможностей проектно-ориентированных методов, которые позволяют задействовать в аудиторных занятиях несколько преподавателей-специалистов в различных областях, реализуя осмысление магистрантами материала, изученного ими ранее с позиций межпредметного мировоззрения. Такой подход позволит развить у магистрантов более глубокое видение, казалось бы, известного материала, что станет основой для формирования нового поля их будущей деятельности.

Более того, с каждым годом возрастает количество компаний, использующих в работе элементы управления знаниями, в том числе проектно-ориентированный характер деятельности и управления. Это требует специальной подготовки сотрудников, их умения и желания работать в команде. Стандартные формы обучения не смогут в полной мере подготовить специалистов к такой деятельности. Поэтому высшая школа должна давать магистрантам на основе уже имеющейся у них интеллектуальной базы значительный объем новых знаний для создания инновационного продукта. Это будет полностью соот-

ветствовать особенностям проектно-ориентированных компаний [3]. К таким особенностям относят:

1) стремление к устранению разобщенности специалистов-предметников, которые работают в составе проектных команд и не имеют возможности на постоянной основе обмениваться опытом и знаниями с коллегами;

2) высокую потребность в знаниях и опыте для создания новых проектов в ситуациях высокой неопределенности;

3) потребность в разработке механизмов эффективного сотрудничества, обмена знаниями и идеями специалистов из разных предметных областей, что обусловлено условиями организации работы проектных команд.

Обучение в предложенной форме полностью соответствует требованиям компетентностного подхода [4]. Оно позволяет сформировать системное мышление у магистрантов в образовательно-практических ситуациях, основанных на межпредметных связях, с использованием исследовательских, творческих, проектно-ролевых, ознакомительных методов. Знания и умения двух преподавателей здесь дополняют друг друга в перекрестных дискуссиях, как между самими преподавателями, так и между преподавателями и магистрантами.

При подготовке магистров особенно важно научить их связывать в единое целое полученные знания через использование различных образовательных технологий. Личностное взаимодействие нескольких специалистов расширит диапазон возможностей применяемых методов, что позволит преодолеть границы их традиционности и активизировать мыслительные способности магистрантов.

Поведение человека определяется как воздействием на него условий внешней среды, так и его мыслительными способностями.

Слово «когнитивность» происходит от латинского «*cognoscere*» и означает «познавать, знать». Начало когнитивному направлению положило исследование У. Найсера. Идеи когнитивной психологии, раскрывающей роль сознания людей в их поведении, были обоснованы также в трудах американских психологов Дж. Келли, Дж. Роттера, А. Бандуры и других представителей этого направления. Основной проблемой для них является «организация знания в памяти субъекта». Они считают, что знания человека организованы в определенные понятийные схемы, в рамках которых он мыслит и действует; «восприятие, память, мышление и другие познавательные процессы определяются

схемами так же, как и устройство организма генотипом» [2, с. 245].

Когнитивный подход в исследовании сознательного поведения человека заключается в стремлении понять, каким образом мы расшифровываем информацию о реальной действительности и организуем ее, с тем чтобы проводить сравнения, принимать решения или преодолевать проблемы, встающие перед нами каждую минуту.

Речь идет о том, что разные люди по-разному осознают и оценивают явления действительности и принимают в связи с этим неодинаковые, альтернативные решения, позволяющие им выполнять их насущные задачи. Такой подход характеризуется как конструктивный альтернативизм. Ученые обосновывают положение об избирательном характере поведения человека, выбирая из ряда альтернативных возможностей вполне определенные, наиболее оптимальные в той или иной ситуации. В данном случае человек выступает как исследователь, выдвигающий разного рода «рабочие гипотезы» относительно действительности и выбора возможного варианта своего поведения. Такой подход помогает не только правильно вести себя в настоящий момент, но и предвидеть ход событий, а также контролировать свое поведение. При этом человек контролирует события в зависимости от поставленных вопросов и найденных ответов. Как утверждает Дж. Келли [5], любой человек осмысливает и оценивает явления внешней среды и определяет варианты своего повеления, исходя из конструируемых им понятийных схем или моделей, которые он называет личностными конструктами. Личностный конструкт характеризуется им как «устойчивый способ, которым человек осмысливает какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста» [5, с. 134]. Мыслительные способности человека развиваются в процессе наблюдения им явлений внешней, прежде всего социальной, среды. И он действует в соответствии со своими наблюдениями.

Альберт Бандура обосновывает способность человека к саморегуляции, и в частности к тому, чтобы, действуя в соответствии с обстановкой, учитывать характер влияния своих действий на других людей и их возможные реакции на эти действия. Большую роль в сознательном поведении личности, кроме наблюдений, ученый отводит таким проявлениям сознания человека, как внимание и мотивы, побуждающие его действовать в том или ином направлении [6]. Речь идет о побудительной мотивации поведения людей, вытекающей из их потребностей,

интересов, целей и т.д. Оценивая прошлый опыт успехов и неудач в попытке достичь желаемых результатов, человек сам выстраивает свое поведение в соответствии со своими потребностями и интересами.

Общение двух преподавателей в одной аудитории при реализации исследовательского проекта через использование стандартной последовательности шагов (определение проблемы и задач исследования, формулировка гипотезы их решения, применение определенного набора методов исследования, сбор и анализ информации, осуществление необходимых расчетов, оформление результатов, подведение итогов, формулировка выводов) позволяет максимально эффективно использовать проблемно-смысловой подход, вершиной применения которого является реализация интуитивно верных действий. Интуицию в данном случае можно рассматривать как высшее проявление свободного владения знанием в системном его представлении – автоматическое принятие верных решений, подсказанное отработанным в процессе проектирования навыком.

Предлагаемый подход позволяет устранить необходимость повторения ранее пройденного материала при обучении магистров, так как коллективная работа педагогов также представляет своего рода проектирование, через призму которого магистранты могут по-новому представить уже знакомый им материал. Это формирует у них ощущение свободы владения знаниями, а значит, возможности использования их в креативных решениях.

Работу в аудитории нескольких преподавателей и магистрантов можно рассматривать как полноценное многостороннее сотрудничество творческого коллектива, деятельность которого может быть максимально продуктивной в процессе решения поставленных задач путем формирования преподавателями необходимой образовательной ситуации, обеспеченной широкой методологической базой, которая дает возможность для решения проблем, выявленных магистрантами.

Такое ситуационное изменение нельзя рассматривать как случайное событие. О.К. Тихомиров назвал такой процесс «продуктом разумных действий» [7]. Подобные процессы можно прогнозировать и рассматривать как часть педагогической задачи, если изначально была спрогнозирована ее смысловая нагрузка. Вариативность смыслового наполнения ситуационного прогнозирования усиливается за счет взаимодействия преподавателей, имеющих разную специализацию, что позволяет стимулировать поисковую деятельность магистрантов.

В логической модели, согласно А.А. Леонтьеву, информация, имеющая эвристическую сущность, при диалоговой дискуссии преподавателей и магистрантов оформляется в конкретные задачи и проблемы. В аудитории складываются отношения на уровне мировоззренческого комплекса идей [8]. Подобная атмосфера создает возможности и для коллективного творчества, а также для развития (как в познавательном, так и в личностном плане) каждого магистранта в отдельности.

Проектирование многосторонних учебных действий в условиях использования взаимосвязанных областей знания при решении проектно-исследовательских задач позволяет реализовать совместную многоплановую учебно-познавательную, творческую и исследовательскую деятельность в условиях целостного, недифференцированного образовательного пространства на основе формирования целостной системы компетенций, отражающих овладение системой знаний высокого уровня.

Такой подход к организации учебного процесса при обучении магистрантов позволяет сформировать развивающее пространство, которое способствует генерированию новых идей, обнаружению нового ракурса в представлении ранее известного, пониманию связи ранее полученных знаний с новыми, а также с перспективами их возможного использования в будущем.

Список литературы

1. Горшкова В.В. Философия образования Дж. Дьюи: формат истории и современности // Педагогика. 2007. № 8. С. 17–28.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
3. Керцнер Г. Стратегическое планирование для управления проектами с использованием модели зрелости. М.: ДМК Пресс, 2003. 320 с.
4. Грудзинская Е.Ю. Преподавание. Обучения и оценка в условиях компетентностного подхода // Вестник ННГУ. 2013. № 5. Вып. 2. С. 47–49.
5. Психология и этика делового общения: Учебник для студентов вузов / Под ред. В.Н. Лавриненко. 5-е изд. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 415 с.
6. Марико В.В., Михайлова Е.М. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития // Вестник ННГУ. 2013. № 6. Вып. 1. С. 35–40.
7. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд. М.: Академия, 2005. 288 с.
8. Литавор В.С. Системный подход как интегративный в образовательном процессе // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы 2 международной конференции. Пермь: Меркурий, 2012. С. 142–149.

**PROJECT-BASED METHOD AS A BASIS FOR DEVELOPING SYSTEMS THINKING
IN STUDENTS IN THE COURSE OF THE MASTERS PROGRAM IN ECONOMICS**

S.D. Makarova, A.A. Otdelkina, T.M. Novokreshchenova

In this paper, we present an analysis of the trends in the organization of the learning process in Masters programs in economics and law. Preconditions are characterized for the development of systems thinking in the course of Masters programs through interdisciplinary communication. Some non-standard forms for organizing classes with the use of active technologies are proposed.

Keywords: Masters program, systems thinking, interdisciplinary communication, projects, active methods.

References

1. Gorshkova V.V. *Filosofiiia obrazovaniia Dzh. D'uii: format istorii i sovremennosti* // *Pedagogika*. 2007. № 8. S. 17–28.
2. *Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar'* / Pod red B.M. Bim-Bada. M.: Bol'shaia Rossiiskaia entsiklopediia, 2002. 528 s.
3. Kertsner G. *Strategicheskoe planirovanie dlia upravleniia proektami s ispol'zovaniem modeli zrelosti*. M.: DMK Press, 2003. 320 s.
4. Grudzinskaia E.Iu. *Prepodavanie. Obucheniia i otsenka v usloviakh kompetentnostnogo podkhoda* // *Vestnik NNGU*. 2013. № 5. Vyp. 2. S. 47–49.
5. *Psikhologiiia i etika delovogo obshcheniia: Uchebnik dlia studentov vuzov* / Pod red. V.N. Lavrinenko. 5-e izd. M.: IuNITI-DANA, 2006. 415 s.
6. Mariko V.V., Mikhailova E.M. *Refleksiia v pedagogicheskoi deiatel'nosti: etapy stanovleniia i sredstva razvitiia* // *Vestnik NNGU*. 2013. № 6. Vyp. 1. S. 35–40.
7. Tikhomirov O.K. *Psikhologiiia myshleniia: Uchebnoe posobie dlia studentov vysshikh uchebnykh zavedenii*. 2-e izd. M.: Akademiia, 2005. 288 s.
8. Litavor V.S. *Sistemnyi podkhod kak integrativnyi v obrazovatel'nom protsesse* // *Problemy i perspektivy razvitiia obrazovaniia: Materialy 2 mezhdunarodnoi konferentsii*. Perm': Merkurii, 2012. S. 142–149.