

Когнитивно-ситуационная модель обучения как средство формирования экономической культуры личности

© Г.К. Девлет-Гельды, В.Г. Родионова

МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, 105005, Россия

Проведен обзор современных парадигм образования, обоснована приоритетная роль когнитивно-ситуационной модели обучения в процессе формирования когнитивных компетенций студентов технических вузов, освещен опыт использования в учебном процессе проблемных ситуаций и кейсов.

Ключевые слова: парадигмы образования, когнитивно-ситуационная модель, когнитивные компетенции, проблемные ситуации, кейсы.

Общемировая тенденция перехода от индустриальной к постиндустриальной стадии развития общества породила необходимость изменения ориентиров и приоритетов в развитии образования. Передовые педагоги-исследователи разрабатывают, обсуждают и внедряют в образовательный процесс разнообразные модели (парадигмы) образования.

Наиболее известными среди них являются следующие.

1. *Когнитивно-ориентированная модель.* Термин «когнитивность» (лат. *cognito* — познание, изучение, осознание) означает способность к умственному восприятию и переработке внешней информации. Модель направлена на формирование знаний, умений и навыков обучаемых, бережное отношение к опыту, накопленному предыдущими поколениями. Главным источником знаний является обучающий метод, уделяющий основное внимание развитию памяти обучающихся, усвоению определенных знаний и способов деятельности.

2. *Деятельностно-ориентированная модель.* Модель имеет четко выраженную профессиональную направленность — подготовку обучаемых к профессиональному труду. Выполняя социальный заказ общества, начальные и средние профессиональные образовательные учреждения готовят трудовые кадры, которые обладают необходимыми компетенциями и способностью выполнять определенные практические действия.

3. *Развивающее обучение.* В последней трети XX в. широкую известность и практическое распространение получили теории

Л.В. Занкова (формирование теоретических знаний и эмпирического мышления обучаемых), Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (развитие теоретических знаний и познавательных способностей обучаемых путем наблюдения, мышления, анализа, планирования и рефлексии), Б.П. и Л.А. Никитиных. Принципы развивающего обучения — ведущая роль теоретических знаний, обучение на высоком уровне сложности, быстрый темп изучения материала, осознание обучаемыми процесса учения, использование игровых элементов, акцент на самостоятельность и свободу творчества.

4. *Личностно-ориентированная модель.* Ее теоретические основы заложены в трудах Н.В. Алексеева, Д.А. Белухина, В.В. Давыдова, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др. Практическое воплощение модель нашла в деятельности педагогов-новаторов Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталова и других. Выдвигая в качестве цели обучения развитие личности обучаемого, они стремились на практике объединить различные дидактические подходы — решение творческих задач, проблемное обучение, моделирование и др. Главная идея личностно-ориентированной модели обучения — отношение педагога к обучаемому как к личности, самостоятельному и ответственному человеку, имеющему богатый внутренний мир, индивидуальные склонности и потребности. Учет и развитие индивидуальности — обязательное условие реализации данной парадигмы образования.

5. *Человекосообразность образования.* Исследование и распространение этой парадигмы осуществляет научная школа В.А. Хуторского. Цель образования — самореализация человека; задача — обеспечить соответствие обучения миссии человека. Это требует решения трех исследовательских подзадач: выявление потенциала обучаемых, который может и должен быть реализован с помощью образования; учет особенностей жизни человека и реализация их с помощью образования; определение миссии человека в мире, времени, пространстве, культуре и повышение роли образования для осуществления этой миссии.

6. *Личностно-развивающая модель.* Теоретиками парадигмы являются А.В. Петровский, В.В. Сериков. Главная цель обучения — не только развитие личности обучаемого, где средством этого развития выступают знания, умения и навыки, но и саморазвитие и самореализация личности обучаемого. Задачей личностно-развивающего обучения является «развитие универсальных способностей обучаемых: автономности, самостоятельности, ответственности, самоопределения, рефлексии» [3].

7. *Природосообразное образование.* Теоретические и методологические основы парадигмы обоснованы В.П. Беспалько. Учебная

деятельность в ней опирается на природные задатки обучаемых. Направленность и избирательность изучения академических и прикладных наук, приобретение практических знаний и умений по разнообразным видам деятельности подчинены доминантным задаткам учащихся. Цель персонализированного профессионально-ориентированного образования — подготовка молодежи к современной жизни, создание условий для будущей плодотворной деятельности, возможности достичь обучаемыми вершин мастерства, стать истинными творцами, способными «генерировать новые идеи в областях деятельности, освоенных ими соответственно их доминантным задаткам» [1].

Сложно выделить лучшую или худшую из перечисленных парадигм образования. Каждая соответствует своему времени и, обосновывая различные цели и задачи образования, стремится поднять его на новую высоту, наполнить ценностно-смысловой ориентацией.

И все-таки, на наш взгляд, самые пропагандируемые и широко обсуждаемые модели — личностно-ориентируемая и личностно-развивающая — имеют один общий недостаток. Их авторы, доказывая назревшую необходимость развития личности обучаемого, не предлагают технологий, развивающих личность. Наш многолетний опыт работы в сфере образования показывает, что личностно-ориентированная и личностно-развивающая парадигмы могут успешно применяться при индивидуальной работе с обучаемым или при работе с небольшим, состоящим из нескольких человек, коллективом учеников. Только в этом случае появляется реальная возможность проникнуть во внутренний мир обучаемого, узнать его склонности, потребности и целенаправленно развивать его личностные и мировоззренческие качества путем использования персонализированно подобранных педагогических технологий.

Однако, работая с большими коллективами учащихся (25–30 учеников в классе общеобразовательной школы, 100 человек в студенческом потоке, 20–25 студентов в группе), в рамках ограниченного учебного времени практически невозможно узнать досконально, чем живет и как дышит каждый ученик. Поэтому, относясь с уважением к авторам и сторонникам моделей ориентированного обучения, ратуящим за «индивидуальное развитие субъектов учения, самодетерминацию, саморегуляцию, самоопределение личности в образовательном пространстве» [3], следует сказать, что эти благие пожелания теоретиков-исследователей не могут быть широко реализованы в практической деятельности. Не случайно до сегодняшнего дня самой распространенной парадигмой образования в нашей стране остается *когнитивная*, которая вбирает в себя новаторские идеи других моделей, не теряя при этом своего концептуального яд-

ра — формирования знаний, умений, навыков, а также когнитивных компетенций.

Начиная с культур классической древности (греко-римской, византийской, древнерусской и др.), задача обучения состояла в том, чтобы передать обучаемым определенный объем знаний, накопленный предыдущими поколениями. Но в XXI в. главная цель образовательного процесса другая — научить молодое поколение учиться, ибо для многих людей уже сегодня, а в будущем — практически для всех непрерывное образование станет неотъемлемой частью бытия. Следовательно, задача обучающего — пробудить интерес к учению, сделать так, чтобы процесс обучения вызывал положительные эмоции у обучаемых, желание не только получать знания, но и самоутверждаться и развиваться. Особое место в решении этой задачи принадлежит такому методу обучения, как ситуационный анализ. Именно он создает психологическую установку не на запоминание материала, а на понимание и формирование интереса к изучаемому предмету, развивает интеллектуальные способности обучаемых, побуждает к самостоятельному поиску недостающей информации и ее осмыслению, формирует психологическую готовность к будущей профессиональной деятельности.

Поэтому современная модель обучения видится нами как *когнитивно-ситуационная*. Если термин «когнитивность» следует понимать как познание объективной реальности путем мыслительной деятельности, то термин «ситуация» означает обстоятельства, состояние, условия, требующие не только осмысления, но и деятельности человека. Иначе говоря, ситуационный анализ предполагает приобретение практического навыка деятельности в разрешении реальных социальных, политических, экономических и других ситуаций.

В основе этого анализа лежит осознанное движение от незнания к знанию, которое становится средством формирования умений. Именно в столкновении знания и незнания рождается стремление разрешить противоречие между ними, появляется мотив обучения, потребность движения вперед, и формируются ключевые *компетенции* в различных сферах жизнедеятельности.

Как известно, компетентностный подход к обучению впервые сформировался в США в 1960-е годы и завоевал популярность во всем мире. Вместе с тем термин «компетенция» до сегодняшнего дня не имеет однозначной трактовки. Одни исследователи понимают под ним «результат образования» [6], другие — «интегральное качество личности» [5], третьи — «владение совокупностью компетенций» [2]. Однако, исходя из того, что компетенция (лат. *competere* — соответствовать, подходить) означает знания, опыт в определенной сфере деятельности или круг вопросов, в которых человек хорошо осве-

домлен, большинство исследователей приходят к выводу, что компетенция — это совокупность знаний, умений и навыков, характеризующих способность и готовность человека к качественной продуктивной деятельности. При этом компетенция включает и личностную составляющую: мотивационную, этическую, социальную и поведенческую стороны человека, проявляющиеся в его стремлении использовать приобретенные в процессе обучения знания, умения и навыки на практике.

Если говорить о высшей школе, то важнейшим условием приобретения компетенций в рамках когнитивно-ситуационной модели обучения является формирование твердого убеждения студентов в необходимости получения знаний, умений и навыков, которые будут востребованы в будущей профессиональной деятельности. Особенно актуальна эта задача в технических вузах, где в соответствии с ФГОС ВПО наряду с изучением дисциплин общепрофессионального цикла студенты получают экономическую подготовку.

В рамках блока естественнонаучных фундаментальных дисциплин студенты учатся решению конкретных задач, элементы которых обозначаются как «дано» и «найти». Формирование экономической культуры и понимание сущности экономических процессов основываются на субъективном опыте и мышлении студентов, нахождении связей или отношений между известными и неизвестными понятиями, закономерностями, явлениями. При этом студенты должны не только размышлять и рассуждать, но и осознавать личную, экономическую и социальную значимость рассматриваемых задач и проблем. Это достигается, в первую очередь, путем обсуждения проблемных вопросов и ситуаций.

В отличие от репродуктивных вопросов, направленных на выяснение содержания понятия и начинающих, как правило, со слов «Что означает...», проблемный вопрос начинается со слов: «Как...», «Почему...», «Что думаете о...». Например: «Как объяснить предложение коммерческого банка предоставить кредит под 0% годовых, если целью его деятельности является получение прибыли?», «Почему потребители согласны переплачивать, когда за одни и те же услуги в разных парикмахерских им предлагают разные цены?», «Можно ли выиграть во время инфляции, когда у подавляющей части населения уровень жизни падает?».

Проблемные вопросы, предполагающие усвоение как полученных ранее, так и открытых в ходе обсуждения новых знаний, развивают экономическое мышление обучающихся, формируют компетенции творческого подхода и овладение методами научного анализа проблем общества и конкретных экономических ситуаций. Хорошо, если обсуждение проблемных вопросов основывается на персональ-

ном опыте студента, его родных или друзей. Делясь своими знаниями и опытом, студенты берут на себя часть обучающих функций преподавателя. Это создает фундамент для взаимопонимания, сотрудничества и повышает мотивацию обучения.

При обсуждении проблемной ситуации обучающийся должен осознать наличие в ней проблемы; на основе анализа ситуации сформулировать проблему; путем размышления и рассуждения решить ее. При этом важен не столько результат, сколько сам процесс его получения, развивающий умственные, познавательные и созидательные способности обучающихся. Очень важно, что при этом появляется возможность подкреплять теоретические знания по изучаемому предмету межпредметными знаниями (культурологическими, историческими, естественнонаучными) и субъективным жизненным опытом обучающихся.

Приведем в качестве примера развития созидательных способностей студентов проблемную ситуацию, которая имела место в работе всемирно известной компании по производству спортивных товаров и аксессуаров «Рибок»: *в двух филиалах компании, производящих кроссовки в Таиланде и на Тайване, воровство персоналом готовой продукции достигло таких масштабов, что руководство компании уже не могло мириться с этой ситуацией, затрагивающей экономические интересы корпорации в целом. И тогда аналитики фирмы нашли простое и бескомпромиссное решение данной проблемы, напорч искоренившее воровство.*

Студентам предлагается выступить в роли аналитиков компании и найти ответ на вопрос: *«Что это было за решение, и какое решение предложили бы вы сами в подобной ситуации?»*.

Проблемная ситуация вызывает интерес у студентов и активизирует их желание найти оригинальное и нестандартное ее решение. Когда же они узнают, что в соответствии с предложением аналитиков фирмы в Таиланде стали производить кроссовки на правую ногу, на Тайване — на левую, а укладывать кроссовки в коробки — в Европе и Америке, они понимают, что все гениальное — просто.

Наряду с рассмотрением проблемных вопросов и ситуаций когнитивно-ситуационная модель обучения включает обсуждение кейсов.

Кейс означает «случай», иначе говоря, кейс-метод направлен на разбор и анализ конкретной экономической ситуации, поиск выхода из которой не дают ни имеющиеся у обучаемого теоретические знания, ни предложенная информация. Кейс вызывает интеллектуальное затруднение, с одной стороны, и стимулирует креативное мышление, с другой.

Кейс может иллюстрировать теорию, отражать практическую ситуацию или совмещать теорию и хозяйственную практику. Но в лю-

бом случае он должен заинтересовать студента, возбудить желание разработать алгоритм принятия оптимального решения и тем самым формировать экономическую культуру личности. Особый интерес у студентов вызывает разбор конфликтных ситуаций, в которых оказываются участники хозяйственной деятельности.

Конфликтные ситуации могут:

1) как иметь, так и не иметь известных студентам аналогий для принятия стандартных или уникальных решений;

2) являться теоретическими концепциями, требующими понимания и применения знаний экономических законов и закономерностей. Как, например, при обсуждении известного положения А. Смита: «Почему вода, которая настолько необходима, что без нее невозможно жить, имеет низкую цену, в то время как у алмазов, которые совершенно не нужны, такая высокая цена?»;

3) представлять собой практические реалии, направленные на понимание основных мотивов и механизмов принятия эффективных управленческих решений. Например, при обсуждении проблемы: «Как разрешить конфликт между ракетно-космической корпорацией и Министерством финансов, сократившим финансирование государственного заказа по разработке космических летательных аппаратов?».

Приведем в качестве примера использования технологии «кейс-метод» описание реального события, которое произошло в 1950-е годы и нашло отражение в рассказе молодого управляющего.

Роковая ошибка или победа?

«Эта история произошла давно, но ее результат мы ощущаем до сих пор.

Мы создали совершенно новую модель приемника на транзисторах. Это был небольшой по размеру и очень практичный приемник, и наша фирма очень гордилась им. Его цена (примерно 30 долл.) позволяла нам покрыть высокие издержки и получить приемлемую прибыль (10–11 % к затратам) при условии продаж не менее 10 тыс. единиц продукции. Однако в то время рынок в нашей стране не мог принять такого количества этой продукции, так как заработная плата населения была относительно низкой. Мы стали искать внешние рынки.

Я отправился в Нью-Йорк и стал обходить с нашим приемником всех возможных рыночных торговцев. На многих из них приемник не произвел впечатления. «Зачем вы делаете такие маленькие приемники? — спрашивали они. — В Америке все хотят иметь большие приемники. У нас большие дома и очень много места. Кому нужны такие миниатюрные вещи?»

Я объяснял им, что если каждый член семьи имеет отдельную комнату, то будет очень удобно, никому не мешая, включить такой

приемник у себя в комнате. С моими доводами соглашались, но, тем не менее, я никак не мог найти для нашего товара торговую фирму. Наша компания была молода (ей было всего 5 лет), нуждалась в капиталах, а я был неопытен и очень обеспокоен неудачей моих первых усилий на американском рынке.

И вот, наконец, удача! В торговой фирме «Бюлов» радиоприемник очень понравился, и их агент по закупкам, не задумываясь, сказал: «Мы, безусловно, хотим иметь такие приемники и купим сто тысяч штук». Сто тысяч! Я был поражен. Это был невероятный заказ, его стоимость в несколько раз превышала общий капитал нашей компании. Мы уже начали обсуждать детали, как неожиданно торговый агент сказал мне, что есть одно условие: нам придется поставить на приемник название компании «Бюлов». Это меня обескуражило. Когда я начал задавать представителю «Бюлов» вопросы, он стал говорить со мной очень резко. «Марка нашей компании — это широко известная торговая марка и, чтобы она стала такой, потребовалось более 50 лет, — сказал он мне. — А о вашей торговой марке никто ничего не слышал». Я понимал его логику. Я сказал ему, что хочу посоветоваться со своей компанией и послал в свой город телеграмму с сообщением об этом предложении. В отличие от меня некоторые наши управляющие имели большой опыт и немало сделали для успешного роста нашей компании. Я очень надеялся на их совет. Получив ответ, я сообщил «Бюлов» свое решение. Когда, закончив все дела в Нью-Йорке, я вернулся домой и рассказал управляющим о том, что я сделал, некоторые сочли принятое мной решение глупым.

После знакомства с текстом студенты получают задание продумать ответы на следующие вопросы.

1. Какие плюсы и минусы для компании молодого управляющего имело предложение представителя торговой фирмы «Бюлов»?
2. Какое решение на месте молодого управляющего приняли бы вы?
3. Какое решение принял молодой управляющий?

После разбора кейса целесообразно сообщить студентам, что описанная ситуация произошла с Акио Морита [4] — одним из основателей корпорации *Sony*, который не принял условие представитель фирмы «Бюлов», и транзисторный приемник его компании сохранил японскую идентификацию и имя *Sony*. А сам Акио Морита, блестящий менеджер и инноватор, внес огромный вклад в то, что не только имя *Sony*, но и сама Япония стала своего рода брендом.

Так в рамках когнитивно-ситуационной модели обучения, включающей формирование когнитивных компетенций, анализ проблемных ситуаций и кейсов, происходит вовлечение студентов в целенаправленную познавательную деятельность, приобретается опыт ис-

пользования экономических знаний в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности, формируется экономическая культура личности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Беспалько В.П. Можно ли купить инновации? *Народное образование*, 2010, № 7, с. 54—64.
- [2] Вязовова Е.В. *Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий (на примере обучения математике)*. Нижний Тагил, Объединение СОЮЗ, 2009, 138 с.
- [3] Зеер Э.Ф. Основные смыслообразующие положения личностно-развивающего образования. *Образование и наука*, 2006, № 5, с. 3—12.
- [4] Морита А. *Sony. Сделано в Японии*. Москва, Альпина Паблицер Букс, 2006, 290 с.
- [5] Осипова Л.А. *Информационно-образовательные проекты как средство формирования у студентов когнитивной компетенции*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2008, 25 с.
- [6] Потанина О.А. Когнитивная компетенция будущего инженера: сущность, структура, содержание. *Вестник Башкирского университета. Раздел «Педагогика и психология»*, 2009, т. 14, № 1, с. 298—301.

Статья поступила в редакцию 01.07.2013

Ссылку на эту статью просим оформлять следующим образом:

Девлет-Гельды Г.К., Родионова В.Г. Когнитивно-ситуационная модель обучения как средство формирования экономической культуры личности. *Гуманитарный вестник*, 2013, вып. 9.

URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/hidden/104.html>

Девлет-Гельды Гюль-Гюзель Керим-Датовна (1951). Окончила МИНХ им. Г.В. Плеханова (1973). Канд. экон. наук, доцент кафедры «Экономическая теория» МГТУ им. Н.Э. Баумана. Область научных интересов: теоретические и методологические вопросы экономической подготовки студентов технических вузов; проблемы макроэкономического развития; теоретические проблемы микроэкономики; финансовый менеджмент; экономика предприятия; история экономической мысли. e-mail: 1238926@gmail.com

Родионова Валентина Георгиевна (1945). Окончила экономический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова (1970). Канд. экон. наук, доцент кафедры «Экономическая теория» МГТУ им. Н.Э. Баумана, лауреат премии Правительства РФ (2002). Область научных интересов: теоретические проблемы микроэкономики, организации рыночной системы, ценообразования по законам спроса и предложения; потребительское поведение; теория фирмы, издержки производства и производственная функция; стратегии ценообразования и формирования прибыли фирм; особенности факторных рынков; неопределенность и риски предпринимательства в рыночной системе; теоретические проблемы макроэкономики, показатели экономического роста и их измерение; равновесие экономической системы и формы неустойчивости, методы и инструменты макроэкономического регулирования, применяемые в области фискальной и кредитно-денежной политики. e-mail: avtogo2@mail.ru