

ВНЕДРЕНИЕ КОГНИТИВНОГО ПРОЦЕССА В УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ ПО МАРКЕТИНГУ

Джон МИЛЛИКЕН

В статье анализируется важность совершенствования когнитивных процессов у современных студентов, получающих бизнес-образование. При разработке учебных планов для бизнес образования на вузовском уровне следует уделить особое внимание всем компонентам процессов обучения и аттестации – их необходимо выстраивать особым образом, связывать с динамикой реального мира, чтобы принести пользу студентам, которым предстоит работать в дальнейшем.

ВВЕДЕНИЕ

Ян Амос Коменский (Коменус), выдающийся ученый и педагог, живший в XVI в., сформулировал основной принцип преподавания: «Главная цель состоит в том, чтобы найти такой метод, при котором учителя учат меньшему, а учащиеся научаются большему». Этот тезис доказывает, что у современных проблем богатая родословная. В данной статье автор рассматривает, как университетский лектор по маркетингу попытался развить способности студентов, подготавливая их к работе в реальном мире. Структура анализа основана на модели, предложенной Александером (Alexander, 1992), в рамках которой он задает четыре вопроса:

1. Что такое образованный человек?
2. Почему учащиеся следует учить именно таким образом?
3. Как этому следует учиться, учить и как оценивать?
4. Чему должны учиться учащиеся?

С помощью данной модели Александер иллюстрирует взаимодействие и взаимозависимость теории и практических навыков. Анализ можно продолжить для рассмотрения трехуровневой структуры: взаимосвязь общественных целей, влияющих на конкретный учебный план, институциональных целей, влияющих на принятый учебный план, и сферы действия реального учебного плана, определяющего, чему в действительности учатся студенты. Хочется надеяться, что все три уровня будут дополнять друг друга с момента формирования до внедрения, но тут на память приходят слова Т.С. Элиота из поэмы «Полые люди»: «Между замыслом и воплощением... опускается тень». Задача нашего исследования – сократить длину «тени» в учебных планах по маркетингу.

СФЕРА ДЕЙСТВИЯ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ

Последствия и скорость образовательной реформы нашли отражение в работах многих авторов (Fullan, 1991; Bennett et al 1992; Whitaker, 1993; Fullan, 1993; Stoll and Fink, 1996, Hughes (ed.) 1996) – все они сходятся на том, что за последние несколько лет система образования пережила беспрецедентное и радикальное реформирование.

За 1992–1994-е гг. были опубликованы четырнадцать авторитетных отчетов о будущем высшего образования. Содержание этих документов указывает на то, что требует немедленного вмешательства в силу массовости нынешнего высшего образования (McFarlane, 1992; HEFCE, 1993), меняющегося состава студентов (NIACE 1993), а также необходимость долгосрочного порядка, вызванного экономической и социальной ситуацией (NCE, 1993; HMSO, 1993). Барнет (Barnett, 1994: 5) видит высшее образование «... заключенным в веберовскую «железную клетку» сверхнормативной рациональности, заданных границ и операционализма».

В связи с этим Комитет по академической политике университета Ульстера принял решение разделить учебный год на семестры без учета зависимости между организационными и педагогическими изменениями (Kliebard, 1999).

Исследуемый курс представляет собой модуль из двенадцати недель. Цель курса не просто дать студентам введение в маркетинг, но и снабдить их базовыми знаниями для остальных учебных модулей. В настоящее время на курсе обучаются группы, число студентов в которых превышает 200.

Традиционный подход, рассчитан на учебный год, состоящий из трех триместров, т.е. двадцати шести недель, подразумевал привычные 50-минутные лекции с семинарами для маленьких групп. Однако в современных условиях подобный метод оказался неэффективным; университет разработал компьютерную методику, с помощью которой студенты могли ознакомиться с содержанием и заранее составленными тезисами лекций, избегая необходимости писать конспекты.

Формальная аттестация состояла из письменного домашнего задания, баллы за которое составляли 35 % от оценки, и письменного экзамена без подготовки – 65 %. Подобная практика действует по всему университету, причем «новаторские» технологии особым спросом не пользуются. Возможно, именно это имел в виду Бернштейн (Bernstein, 1982), когда говорил об аттестации как о форме легитимизации преподавания, которая игнорирует необходимость научить студентов бизнес-программ достижению успеха на рабочем месте и в собственной жизни; такая оценка должна ориентироваться на «соответствие назначению» (Gibbs, 1992; Green, 1995; Biggs, 1999).

Сторонники идеи развития «профессиональной квалификации» пропагандируют образование во благо индивидуума, промышленности и общества в целом, а также успешность учащихся в личной, общественной и рабочей жизни. В *отчете Деаринга* (*The Dearing Report*, NCINE, 1997) выделяются базовые проблемы, связанные с целями высшего образования и способами их достижения. В отчете Фрайера (*Fryer Report*, 1977) призывается сформулировать новые национальные обязательства по предоставлению возможности для получения образования в течение всей жизни. Эта идея нашла отражение в экспертном докладе правительства «Эпоха образования» (*The Learning Age*, DfEE, 1998). Понятие «квалификация» определяется как профессиональная компетенция, причем ориентированная на будущее и нацеленная на реализацию потенциала. Непросто, однако

Однако с точки зрения отдельно взятого студента, овладеть квалификацией в модульной схеме, где накопление баллов за зачеты важнее внутренней согласованности и цельности программ непросто.

АНАЛИЗ УЧЕБНОГО ПЛАНА

Льюис (Lewis, 1999) в своей статье ссылается на Спенсера (Spencer, 1860), который отрицал платонический взгляд на знания, обращая внимание на дисбаланс между теорией и практикой в школьной программе, и отмечал, что большая часть учебного материала не имеет отношения к индустриальной деятельности и, в основном, игнорирует информацию о ней. Этими замечаниями относительно теории и практики автор статьи может описать философию многих университетов и ученых, которые не имели практически никаких контактов с реальным миром. Милликен (Milliken, 1999) говорит, что за предыдущие пять лет его факультет не обновлял бакалаврские и магистерские программы, несмотря на изменившиеся нужды рынка, не модифицировал существующее содержание и не разрабатывал новые программы. Связь с промышленностью никто не поддерживал, а недавний опрос студентов показал, что в определенных отраслях содержание конкретных программ не отвечало их ожиданиям и не являлось адекватной подготовкой к будущей работе. Фриер (Friere, 1985) в рамках образования связывает культуру, власть и освобождение: освобождение (на примере конкретной бизнес-школы) может быть связано с установками шестидесятых годов прошлого века, которые, как очевидно, игнорировали нужды рынка – ситуация парадоксальная для факультета бизнеса. Сафир и Кинг (Saphier, King, 1985) выступают за исследование культурных норм, а Фуллан (Fullan, 1991) считает, что «... изменения в образовании зави-

сят от того, что делают и думают учителя – каким бы простым или сложным это ни казалось». Льюис (*ibid.*: 135) говорит о знании следующее: «Всегда существовала инерция и сильное давление в пользу сохранения традиционного подхода».

Исторически университеты были склонны игнорировать или умалять значимость того, что называлось техническим образованием, или знаниями, получаемыми из практических наук (Beecham, 1982). Однако во второй половине XX века такие авторы, как Везе (Vaizey, 1958) и Деборе (Vaizey, Debeaurais, 1961) указали на важность инвестирования в «человеческий капитал» посредством образования с целью создания базы для экономического успеха. Льюис (*ibid.*: 137) определяет это как «... постоянную дискуссию о подготовительном образовании, породившую движение “Образование для профпригодности”».

В рамках движения за профпригодность в 1980 г. Королевское общество покровительства искусствам [и наукам] (RSA) в Лондоне опубликовало манифест «Образования для профпригодности». В 1982 г. за манифестом последовала серия пилотных проектов, запущенных Маргарет Тэтчер, бывшей тогда премьер-министром Великобритании. Задача проектов состояла в том, чтобы привлечь в учреждения профессионального образования молодежь от четырнадцати до восемнадцати лет. В отчете Деаринга говорится о перспективах профессионального обучения, в параграфе 5:18 указывается на примат «развития интеллектуальных навыков, знаний и аналитических способностей более высокого уровня, так как они помогают индивиду, принося удовлетворение и повышая самооценку, по мере реализации личного потенциала, а также способствуют развитию других базовых качеств, столь ценных работодателями и важных в течение всей трудовой жизни».

Автор доказывает: платоническая философия по-прежнему превалирует в рамках его вуза в целом и факультета, в особенности. Подтверждением стала аттестация пяти программ на получение степени по ряду курсов; в ходе аттестации декан факультета выразил опасения относительно «пригодности» рассмотренных курсов.

Перейдем к оценке личного опыта автора, основанного на успешном внедрении компьютерного подхода в чтение лекций в условиях увеличения числа студентов и сокращения аудиторного времени из-за изменения структуры учебного года (Milliken, 1998). Хотя реакция студентов ($n=584$) свидетельствовала о положительном восприятии данной методике преподавания, углубить знания студентов не удалось. Энтуиста и его соавторы (Entwistle *et al.*, 1992) рассматривают данный метод, скорее как средство облегчить копирование лекций, нежели как модель их трансформации. Чтобы стимулировать более основательное

отношение к учебному процессу, потребовалось учесть требования студентов и их реакцию на задания, ситуации и оценки. Учебная среда, направленная на поддержание углубленного подхода, должна учитывать учебные планы, методики преподавания и аттестации. Если требуется развивать расширенные возможности трудоустройства, во всех последующих разработках надо учесть факторы движения за профпригодность. Методика преподавания уже разработана и находилась в процессе доработки, чтобы принять во внимание студенческие опросы по результатам лекций и семинаров. Следующей областью для пересмотра должен стать учебный план и особенно – содержание модулей и разработка соответствующих методик аттестации, которые дополняют сами учебные планы и станут инструментами описания, оценки и, главное, устранения дефектов (Brown and Glasner, 1999).

ПОЧЕМУ ТАК НУЖНЫ ПЕРЕМЕНЫ

Рассматривая вопрос разработки учебных планов, МакКормик (McCormick, 1999) обращает внимание на теорию «человеческого капитала». Он утверждает, что «... многие озабочены поиском методик обучения, подходящих для этого нового мира, для решения проблем и применения знаний, для умения проявить гибкость, мыслить творчески и быть способным продолжать обучение после окончания учебных заведений» (с. 212). Те же проблемы исследует и Стивенсон (Stephenson, 1998), который рассматривает подобные методики как необходимую составляющую для развития у студентов более глубокого понимания и уверенности в своих силах.

Следует подчеркнуть, что изменение учебного плана – сложный и многосторонний процесс, требующий тщательного планирования, распределения ресурсов, решимости и поддержки со стороны различных институтов. Данная тема стала отправной точкой исследований, посвященных изменениям в образовании за последние двадцать лет (Olson, 1980; Fullan, 1982, 1991, 1993; Miles, Saxl, Lieberman, 1988; Sarason, 1990; Miles, 1993; Hong, 1996).

Основные трудности для обеспечения успешного перехода от традиционного учебного плана к модулю по маркетингу сводятся к трем ключевым моментам. Во-первых, приходится работать с большими группами, неоднородными по своей культурной и академической подготовке. Во-вторых, нужно учитывать предыдущий опыт студентов, связанный с методиками обучения, ожиданиями от курса и способом оценки знаний. В-третьих, что является, пожалуй, самым важным – это уровень факультетской поддержки или сотрудничества при разработке соответствующего учебного модуля.

Особое внимание следует уделить содержанию курса, методике преподавания и способам аттестации. В отношении первой составляющей, критерии отбора и оценки содержания курса включают классификацию, предложенную Ньюблом и Кэнноном (Newble, Cannon, 1989) (табл. 1).

Таблица 1. Критерии отбора и оценки содержания курса

Тип критериев	Характеристика
I. Философские	Развитие интеллектуальных способностей и стимулирование глубокого восприятия знаний
II. Психологические	Стили преподавания, стимулирующие развитие интеллектуальных навыков высшего порядка, таких как способность решать проблемы и критическое мышление
III. Дисциплинарные	Умение охватить весь материал, не перегружая учебную программу
IV. Практические	Учет доступных ресурсов, целесообразность подхода
V. Студенческие	Отражение нужд и интересов группы, отвечающих интеллектуальному уровню и предыдущему опыту конкретного студента
VI. Навыки широкого применения	Общение, межличностные отношения, умение провести количественный анализ, аналитические навыки, синтез, решение проблем и выявление ценностей

Несмотря на то, что процесс чтения лекций был модифицирован в связи с компьютерным доступом к их содержанию, потребуются и другие изменения: стимулирование вопросов со стороны студентов в интерактивном режиме, работа в группах, включая упражнения на развитие критического мышления и навыков решения задач, и, возможно, даже проведение дискуссий. Лекции следует дополнить более эффективными практическими семинарами/коллоквиумами, цель которых – обучить решению задач, руководству, контролю над ведением работы и самооценке (Entwistle, 1991). Лекции должны давать общую характеристику конкретной предметной области, демонстрировать различные подходы к данному предмету, а семинары/коллоквиумы – закреплять знания.

К сожалению, в последние годы больше внимания уделялось преподаванию, нежели процессу обучения, в результате семинары как форма преподавания использовались в недостаточной степени. «Их можно эффективно использовать в мире быстрых изменений и пугающей нестабильности... чтобы снабдить индивидов способностью создавать

и пересоздавать собственную идентичность, приспособлявая ее компоненты к социальным условиям» (Ritter, 1996: 1). Правильно спланированный и проведенный семинар может стать эффективной основой для преподавания и обучения посредством прямого межличностного динамического обмена. В подобной ситуации знания не приходится передавать как нечто заданное, определенное заранее. Они могут создаваться и воссоздаваться путем коллективной перепроверки смыслов и понятий маркетинга. Кроме того следует учесть систему аттестации. Уорхерст (Warhurst, 1994) указывает на опасность «позволить оценкам стать определяющим фактором. Аттестация – неотъемлемая часть учебного процесса; вузам, скорее всего, придется испытать давление со стороны других учреждений образования, призывающих перестать придавать формальным экзаменам главенствующее значение. Необходимо разработать новые формы аттестации, направленные оценивать способности студентов по применению знаний и навыков в более реалистичных ситуациях.

НЕКОТОРЫЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ВЫВОДЫ

Описанный структурированный подход к преподаванию маркетинга и аттестации студентов по этому предмету призван снабдить учащихся соответствующей опорой для развития когнитивного процесса. Образно выражаясь, лектор предоставляет каркас задания, но само задание может построить только сам учащийся (Wood *et al*, 1976). В своем стремлении к достижению поставленной цели – разработке учебного плана в области маркетинга для расширения возможностей студентов – автор данной статьи не забывает о словах, приписываемых Гийому Аполлинеру:

«Идите к краю», – он сказал.
«Боймся мы». – «Идите смело».
Они пошли на край, поверив.
Он их толкнул исподтишка,
Они взлетели.

ИСТОЧНИКИ

- ALEXANDER, R. *Policy and Practice in Primary Education*. London: Routledge, 1992.
- BARNETT, R. *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- БЕЕСНАМ, J. “The Universities and Technical Education in England and Wales”. *Journal of Further and Higher Education*, 6(10), 1982, pp. 59-74.

- BENNETT, N., CRAWFORD, M. and RICHES, C.** “Managing Educational Change”, in, Bennett, N., Crawford, M. and Riches, C. (eds.) *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*. London: Paul Chapman Publishing, 1992.
- BERNSTEIN, B.** “Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model”, in, Apple, M. (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge, Kegan Paul, 1982.
- BIGGS, J.** *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press, 1999.
- BROWN, S. and GLASNER, A.** *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: Open University Press, 1999.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE).** *The Learning Age*. Government Green Paper. London: HMSO, 1998.
- ENTWISTLE, N., THOMPSON, S. and TAIT, H.** *Guideline for Promoting Effective Learning in Higher Education*. Centre for Research on Learning and Instruction, 1992.
- ENTWISTLE, N. J.** *The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education*. Review of the literature for Enterprise in Higher Education Initiative of the Department of Employment, Moorfoot, Sheffield, 1991.
- FRIERE, P.** *The Politics of Education*. London: Macmillan, 1985.
- FRYER, R.H.** *Learning for the Twenty-First Century*. First Report of The national Advisory Group for Continuing and Lifelong Learning. Sheffield: DfEE, 1997.
- FULLAN, M.G.** *Change Forces, Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press, 1993.
- FULLAN, M.G.** *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell, 1991.
- FULLAN, M.G.** *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 1982.
- GIBBS, G.** *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd., 1992.
- GREEN, D.** (ed.) *What Is Quality in Higher Education?* Buckingham: Open University Press, 1995.
- HER MAJESTY’S STATIONERY OFFICE (HMSO).** *Realising our Potential: A Strategy for Science, Engineering and Technology*. London: HMSO, 1993.
- HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL FOR ENGLAND (HEFCE).** *The Review of the Academic Year (Flowers Report)*. London: HEFCE, 1993.
- HONG, L.K.** *Surviving School Reform: A Year in the Life of One School*. New York: Teachers College Press, 1996.
- HUGHES, M.** (ed.) *Teaching and Learning in Changing Times*. Oxford: Blackwell, 1996.
- KLIEBARD, H.M.** “Constructing the Concept of Curriculum on the Wisconsin Frontier: How School Restructuring Sustained a Pedagogical Revolution”, in, Moon, B. and Murphy, P. (eds.) *Curriculum in Context*. London: The Open University and Paul Chapman Publishing, 1999.
- LEWIS, T.** “Valid Knowledge and the Problem of Practical Arts Curricula”, in, Moon, B. and Murphy, P. (eds.) *Curriculum in Context*. London: The Open University and Paul Chapman Publishing, 1999.

- McCORMICK, R.** "Curriculum Development and New Information Technology", in, Moon, B. and Murphy, P. (eds.) *Curriculum in Context*. London: The Open University and Paul Chapman Publishing, 1999.
- McFARLANE, A.** *Teaching and Learning in an Expanding Higher Education System*. Edinburgh: Committee of Scottish University Principals (CSUP), 1992.
- MILES, M. B.** "Forty Years of Change in Schools". *Educational Administration Quarterly*, 29 (2), 1993, pp. 213-248.
- MILES, M.B., SAXL, E.R. and LIEBERMAN, A.** "What Skills Do Educational 'Change Agents' Need? An Empirical View". *Curriculum Inquiry*, 18(2), 1988, pp. 157-193.
- MILLIKEN, J.** (1999) "Surfacing the Micropolitics of a University Department". *Journal of Higher Education Policy and Management* (Forthcoming).
- MILLIKEN, J.** "Assessing Student Perceptions of Electronic Lectures in Marketing". *Virtual University Journal*, 1 (1), 1998, pp. 34-45.
- NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION (NCE).** *Learning to Succeed*. London: Heinemann, 1993.
- NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION.** *Daring Report*. London: Department for Education and Employment, 1997.
- NATIONAL INSTITUTE OF ADULT AND CONTINUING EDUCATION (NIACE).** *An Adult Higher Education: A Vision*. Policy Discussion Paper. London: NCE, 1993.
- NEWBLE, D. and CANNON, R.** *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges*. London: Kogan-Page, 1989.
- OLSON, J.K.** "Teacher Constructs and Curriculum Change". *Journal of Curriculum Studies*, 12 (1), 1980, pp. 1-11.
- RITTER, L.** (1996) "The Tutorial as a Post-modern Tool for Effective Teaching and Learning, ultiBASE". Retrieved on 00 December 0000, from <http://www.ultibase.rmit.edu.au/Articles/ritte.1.html>
- SAPHIER, J. and KING, M.** "Good Seeds Grow in Strong Cultures". *Educational Leadership*, 42 (6), 1985, pp. 67-74.
- SARASON, S.B.** *The Predictable Future of Educational Reform: Can We Change Course before It's Too Late?* San Francisco: Josey-Bass, 1990.
- SPENCER, H.** [1860] *Education, -Intellectual, Moral and Physical*. New York: D. Appleton and Company, 1914.
- STEPHENSON, J.** "The Concept of Capability and its Importance in Higher Education", in, Stephenson, J. and Yorke, M. (eds.) *Capability and Quality in Higher Education*. London: Kogan Page, 1998.
- STOLL, L. and FINK, D.** *Changing our Schools*. Buckingham: Open University Press, 1996.
- UNIVERSITY OF ULSTER.** (1994). *Strategy for Teaching and Learning*. Discussion Paper of the Policy and Development Committee, Coleraine, University of Ulster.
- VAIZEY, J. and DEBEAURAI, M.** "Economic Aspects of Educational Development", in, Halsey, A.H., Find, J. and Arnold Anderson, C. (eds.) *Education Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*. London: Macmillan, 1961.
- VAIZEY, J.** *The Costs of Education*. London: Allen and Unwin, 1958.
- WHITAKER, P.** *Managing Change in Schools*. Buckingham: Open University Press, 1993.
- WOOD, D., BRUNER, J.S. and ROSS, G.** "The Role of Tutoring in Problem Solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 11, 1976, pp. 89-100.