

**«ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЕ» КАК НОВЫЙ ПОДХОД
ОБУЧЕНИЯ МЕНЕДЖМЕНТУ В МАГИСТРАТУРЕ**

- Котова
Нина
Сергеевна** доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков и речевых коммуникаций, Южно-Российский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (344002, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 70/54); профессор кафедры психологии развития, Южный федеральный университет (344082, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42).
E-mail: ninakotova@mail.ru
- Митусова
Ольга
Анатольевна** кандидат педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и речевых коммуникаций, Южно-Российский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (344002, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 70/54). E-mail: inyaz@uriu.ranepa.ru
- Гельпей
Елена
Александровна** кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевых коммуникаций, Южно-Российский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (344002, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 70/54).
E-mail: mail2003@list.ru

Аннотация

Современная магистратура должна включать в свои программы развитие обучаемых дизайн-мышлению, которое сейчас широко используется в мире. Развитию дизайн-мышления способствуют когнитивные, метакогнитивные, аффективные стратегии, целью которых является создание продукта, способного существовать самостоятельно.

Ключевые слова: магистратура, дизайн-мышление, профессиональная среда, междисциплинарный подход, проектный метод, дизайн-продукт.

Организация учебного процесса в магистратуре (любой специальности) требует особого подхода, который диктует время. Необходимо соблюдать преемственность бакалавриата и магистратуры в плане качества подготовки и новаций образовательной среды.

Ученые в результате анализа реализации магистерских программ определили два ключевых аспекта: «углубленная, или сквозная профилированная программа; облегченная, или усеченная без прочного образовательного фундамента» [1].

Современный образовательный ландшафт меняется под воздействием цифровых технологий, мультимедийных устройств и нового типа ученика и студента. Значимость класса снижается вместе с ростом значимости новых технологий и их роли в жизни каждого человека, одновременно происходит замена традиционной педагогической парадигмы на образовательную парадигму «мультимедийных карманных технологий» [3, с. 213]. Такие устройства позволяют учащимся оптимизировать их обучение до невообразимых еще совсем недавно возможностей: в любое время и в любом месте получить видео и текстовую информацию, иметь доступ к любому источнику, связываться с преподавателем и т.д. Кроме того, современные цифровые технологии позволяют решить одну из насущных педагогических проблем последних 30 лет: как заставить учить то, на что необходимо потратить много времени и сил. Более того, спроектированные в видеоигры, курсы или модули предметов школы и вузов с удовольствием изучаются большей частью учащихся [4]. Учитывая все это, образовательные учреждения должны задаться главным вопросом: что школа или

вуз помимо «старых» способов обучения могут предложить учащимся, соответствуют ли наши учебно-педагогические подходы сознанию и мышлению нового поколения, а следовательно и стилям его обучения [2].

Тем не менее, не только в России, но и во всем мире основополагающими принципами организации занятий в образовательном учреждении остаются классы и аудитории, неизменные со времен их создания, а учителя и преподаватели традиционно обучают «сидящих пассивно на своих местах» учащихся [14, 12]. Причин этому много, в том числе зависимость школ и вузов от государственных образовательных стандартов, центральной роли единого государственного тестирования, формирующих куррикулярную идеологию образовательных учреждений и подчиняющих учителей и педагогов идеи натаскивания учащихся на сдачу теста. Таким образом, учебная программа сужается до формальных инструкций и подготовки к тестовым испытаниям, а доля занятий, требующих творчества, инноваций, критического мышления и решения проблем (непосредственных компетенций, зафиксированных в ФГОС) вместе с академической строгостью традиционно приравнивается к овладению только академическим содержанием [12].

Однако, работодателю сегодня не нужен сотрудник, рутинно решающий проблемы; им необходимо создавать новую, динамичную профессиональную среду, в которую включены профессионалы, умеющие работать с современными технологиями и современными методами [15]. Таким образом, задача для педагогов сегодня состоит в том, чтобы выйти за рамки, доминирующие в образовательной практике, и выработать новые подходы, отвечающие новизне требований молодого поколения, придав процессу образования идею «межпоколенческого проекта» [10].

Требования не завтрашнего, а уже сегодняшнего дня - обучение и воспитание человека не с набором «зазубренных» ответов на многочисленные вопросы тестов или с набором алгоритмов решения определенного вида задач. Сегодня востребован человек, обладающий «иным» способом увидеть проблемы, найти способ ее решения, то есть человек, который может задействовать возможности левого и правого полушария, обладает сильным темпераментом и не боится идти на разумные риски. Развитие таких когнитивных и физических способностей должны быть включены в учебный план школы и вуза 21 века, необходима качественная интеграция ключевых аспектов педагогических практик: развития логичного построения новых знаний различных областей и воспитание творческих способностей всех учащихся [7].

Это означает, что в образовательном процессе меньше времени должно отводиться традиционному обучению, а больше времени – экспериментальной работе. Так, например, считалось, что учитель не может навязывать свои мысли ученикам, поскольку «мышление учителя подтверждается только подлинностью мышления учеников» [9, 77]. Затем в образовании обратились к идеям Дьюи, который предположил, что опыт в обучении является «воспитательным»: полезные знания усваиваются учащимися посредством совместного исследования с преподавателем в атмосфере совместной практики [9, 138]. Однако позже подход Дьюи был объединен с «тейлорингом» образовательного процесса в целях получения учащимися основных предметных знаний и навыков 21 века, которые востребованы вузом по отношению к школе и рынком труда по отношению к вузу. То есть, педагогическая практика должна осуществляться в контексте освоения академического обучения и обучения навыкам 21-го века:

1. учащиеся должны овладеть «полезными» навыками и знаниями;
2. развитие у учащихся желания и способности создавать новое;
3. навыки и знания, необходимые для жизни в глобальном мире и в виртуальном мире (иностраные языки, коммуникация, цифровая и технологическая грамотность);
4. развитие познавательных навыков (критическое мышление и решение проблем);
5. способность управлять собой и взаимодействовать с другими, то есть «эмоциональный интеллект».

Данные пять аспектов реализации педагогической практики определяются учеными уже более 10 лет, однако остается открытым вопрос, как образовательные учреждения могут обеспечить реализацию обучения по этим аспектам.

На сегодняшний день существует несколько тенденций в решении этой задачи, в том числе практика междисциплинарного подхода, задачей которого выступает развитие конвергентного мышления учащихся. Однако в последнее время все чаще говорят о развитии у учащихся «расходящегося мышления» и способности генерировать множественные и разнообразные подходы к решению проблем [11, 231]. Несмотря на существенное отличие данных подходов, существует единое мнение, что даже в строгих рамках подотчетности деятельности школы и вуза ФГОС и предметно-ориентированным учебным планам возрастает актуальность обучения учащихся школ и студентов вузов в рамках комплексного подхода, который будет направлять педагогическую практику на развитие творческого потенциала учащихся до уровня «дизайн мышления», которое вызывает одновременную активность различных форм деятельности в разных отделах мозга. Основным инструментом обучения на современном этапе выступает междисциплинарный академический контент, а результатом обучения в таком контенте становится выполнение проекта [6]. Таким образом, процесс обучения наполняется новым смыслом овладения «творческой уверенностью» без навязывания фиксированного набора знаний и навыков [6]. Благодаря дизайн-мышлению учащийся не просто «берет» знание, а получает его как результат преобразованной действительности и продукт своей деятельности. Именно этот принцип дизайн-мышления способен работать в рамках стандартов по каждому предмету и может быть задействован в условиях ограниченных ресурсов. Данный принцип не является чем-то новым, а выступает инновационным подходом к работе, которую педагог выполняет регулярно. Однако данный принцип ориентирован на повышение творчества и выявления потенциала к созиданию в каждом учащемся.

Термин «дизайн-мышление» часто ассоциируется с STEM технологиями. Однако дизайн-мышление больше, чем STEM: начинается с идеи использовать в качестве мотивирующего инструмента студенческое любопытство и позволяет им создавать, тестировать и воссоздавать, пока они в конечном итоге не получают и не представляют то, что они сделали для реальной аудитории (глобальной или локальной). Таким образом, дизайн-мышление – это больше способ решения проблем, которые вырабатывают способность идти на разумные риски, нести ответственность и развивают творчество.

Сегодня «дизайн-мышление» широко используется в области техники, искусства, в корпоративном мире... Во многих зарубежных и некоторых Российских школах и вузах его применяют в разных дисциплинах и с разными возрастными группами учащихся. Дизайн мышление универсально и легко адаптируется к любому предмету. Согласно Брауну, «дизайн-мышление» может изменить способ разработки проекта, отвечающего потребностям современности и обеспечивает преобразование этой потребности в реальную возможность [14].

Термин «дизайн-мышление» впервые упоминается в 1992 году известным профессором из Университета Карнеги Меллона Ричардом Бьюкененом, который представляет потенциал дизайн-технологии, расширяя его до других предметов: дизайн в визуальной коммуникации, дизайн продуктов, услуг и подхода к созданию более благоприятных условий для жизни людей и их работы [17, 48]. Подобно тому, как дизайнер стремится понять, что нужно людям для большего комфорта (при помощи эмпатии ставит себя на место других и стремится лучше понять контекст), а затем находит свое дизайнерское решение, применение такого подхода и формирование дизайн-мышления у учащихся может привести к фундаментальному пониманию того, какие образовательные стратегии необходимы сегодня, то есть, чему учить и как учить. Дизайн-мышление позволяет прийти к идее и реализовать ее посредством определенного баланса аналитического мышления и интуиции, в котором выбираются лучшие идеи и что, согласно Мартину, позволяет повысить эффективность и конкурентоспособность, позволяет исследовать возможности в будущем параллельно с возможностями, проанализированными в прошлом [16]. Таким образом, дизайн-мышление основано на способности быть интуитивным, распознавать закономерности, развивать идеи, которые имеют функциональный смысл.

В преподавании и изучении английского языка на современном этапе также формируется дизайнерское мышление, которое проходит несколько этапов, направленных на одновременное развитие основных видов речевой деятельности на иностранном языке с кон-

тентным выходом на уровень междисциплинарных связей и развитием «распределенного мышления»:

1. Знакомство с проблемой. На первом этапе студенты читают текст, смотрят видео, слушают аудиозаписи и учатся. Цель работы с подобными заданиями – осознание проблемы.

2. Уточнение проблемы. Воспринятая информация должна вызвать интерес, студенты переходят на второй этап, где задают множество вопросов.

3. Понимание проблемы. Процесс аутентичного исследования проблемы приводит к ее пониманию. Студенты читают информацию, смотрят видео, слушают аудиозапись повторно, оценивают проблему, исследуют информацию, анализируют данные.

4. Перемещение идей. Студенты применяют полученные знания к потенциальным решениям. На этом этапе они анализируют идеи, объединяют их и генерируют концепцию того, что они будут создавать.

5. Создание прототипа. Студенты создают действие, продукт деятельности или событие, выступающее прототипом в их дальнейшей деятельности.

6. Адаптация прототипа. Студенты через практическое применение прототипа анализируют, что из выученного «работает», а что было понято не верно, какой информации или каких знаний не хватает для успешного воплощения идеи. Процесс обучения на данном этапе выступает в виде эксперимента, где каждая ошибка приближает их к успеху.

7. Результат презентуется студентами и оценивается экспертами.

Изучение иностранного языка в магистратуре направлено не только на совершенствование коммуникативной деятельности, но на формирование языковых компетенций профессионального и междисциплинарного уровня. Развитие дизайн-мышления языковыми средствами является основой и фундаментом, та как именно а этапе освоения языка в магистратуре преподавание полностью переходит от изучения грамматических форм и правил и основывается на обучении видения и понимания вопросов смысла прочитанного, увиденного, услышанного. А модели речевых прототипов и способы их генерирования в последующей учебной и практической деятельности магистранта становятся необходимым навыком, который применим в многообразных видах деятельности.

Литература

1. *Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А.* Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 13-25.
2. *Куликовская И.Э., Котов С.В., Пивненко П.П.* Перспективы реинжиниринга педагогического образования в южном федеральном университете // известия Южного федерального университета, педагогические науки. 2016. № 4. С. 21-28.
3. *Котов С.В.* К проблеме технологической подготовки современных школьников // В сборнике: Реализация ФГОС начального общего образования в современных условиях: инновационные практики, проблемы, перспективы: Материалы XV региональной научно-практической конференции. Южный федеральный университет; Ответственные редакторы П.П. Пивненко, И.В. Шатохина. 2017. С. 35-40.
4. *Котов С.В., Блохин А.Л.* Акцессия человеческого капитала в высшее образование. Ростов-на-Дону, 2017.
5. *Brown, T.* 2010. Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier.
6. *Brown, T.* 2008 – Design Thinking. Harvard Business Review, June 2008 Issue, p.84-87.
7. *Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M.* (2010). Destination, Imagination and the Fires Within: Design Thinking in a Middle School Classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 37-53.
8. *Chen, M.* (2010). Education Nation: Six Leading Edges of Innovation in our Schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
9. *Davis, M., Hawley, P., McMullan, B., & Spilka, G.* (1997). Design as a catalyst for learning. Alexandria, VA: ASCD.
10. *Freire, P.* (1995). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum. pp. 52-67.
11. *Ellis, R.* (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

12. *Friesen, S. & Jardine, D.* (2010). 21st Century Learning and Learners. In *Government of Alberta*. Retrieved April 12, 2011, from [education.alberta.ca/.../wncp%2021st%20cent%20learning%20\(2\).pdf](http://education.alberta.ca/.../wncp%2021st%20cent%20learning%20(2).pdf).
13. *Hardiman, M.* (2010). The Creative-artistic Brain. In Souza, D. (Ed.). *Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree.
14. *Kay, K.* (2010). 21st century skills: Why they matter, what they are, and how we get there. In
15. *Innovation in the Classroom 31* Bellanca, J., & Brandt, R. (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn*. Bloomington, IN: Solution Tree.
16. *Kelly, F. S., McCain, T., & Jukes, I.* (2009). *Teaching the digital generation: No more cookie-cutter high schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
17. *Martin, R.L.* 2009. *The design of business: why Design Thinking is the next competitive advantage*. Boston: Harvard Business Press.
18. *McWilliam, E.* (2009). Teaching for Creativity: From Sage to Guide to Meddler. *Asia Pacific Journal of Education*, 29:(3), 281 – 293.
19. *Pinheiro, T., Alt, L., & Pontes, F.* 2012. *Design Thinking Brasil: empatia, colaboração, e experimentação para pessoas, negócios e sociedade*. São Paulo: Elsevier.

Kotova Nina Sergevna, Docotor of Philolgy, Prof., Candidate of Philosophical Sciences, Prof. of Cathedra of Foreign languages and speech communication, South-Russia Institute of Management – branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. (70/54, Pushkinskaya St., Rostov-on-Don, 344002, Russian Federation), Prof. of Cathedra of Developmental psychology (115/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344002, Russian Federation). E-mail: ninakotova@mail.ru

Mitusova Olga Anatolievna, Candidate of Pedagogical sciences, Prof. of Cathedra of Foreign languages and speech communication, South-Russia Institute of Management – branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (70/54, Pushkinskaya St., Rostov-on-Don, 344002, Russian Federation). E-mail: inyaz@uriu.ranepa.ru

Gelpey Elena Aleksandrovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Prof. of Cathedra of Foreign languages and speech communication, South-Russia Institute of Management – branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (70/54, Pushkinskaya St., Rostov-on-Don, 344002, Russian Federation). E-mail: mail2003@list.ru

DESIGN-THINKING AS A NEW APPROACH TO MANAGEMENT IN MAGISTRACY

Abstract

Modern magistracy programs should comprise is now widely used in the world. Cognitive, metacognitive, affective strategies assist the development of design-thinking their aim is creation of a product is capable to exist by itself.

Keywords: *magistracy, design-thinking, professional environment, interdisciplinary approach, the project methods, a design-product.*