

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Факультет философии и социальных наук

**Научно-методическая составляющая преподавания
социально-гуманитарных дисциплин в соответствии
с новым образовательным стандартом**

Материалы
XI научно-методической конференции,
факультета философии и социальных наук БГУ
26 марта 2014 года

Минск
2014

УДК 37.015.31(06)
ББК 74.00я43
Н 37

Редакционная коллегия:
А. А. Легчилин, Е.В. Беляева

Н 36 Научно-методическая составляющая преподавания социально-гуманитарных дисциплин в соответствии с новым образовательным стандартом: материалы XI науч.-метод. конф., фак-та филос. и социал. наук БГУ, Минск, 26 марта 2014 г. / редкол.: А.А. Легчилин, Е.В. Беляева. – Минск, БГУ, 2014. – 62 с.

В сборник включены материалы, подготовленные на факультете философии и социальных наук Белорусского государственного университета к очередной научно-методической конференции, посвященной обсуждению преподавания социально гуманитарных дисциплин в соответствии с новым образовательным стандартом.

УДК 37.015.31(06)
ББК 74.00я43

© БГУ, 2014

***Посвящается памяти
профессора Зеленковой Инессы Львовны,
заслуженного работника БГУ,
лауреата премии им. В.И. Пичеты***

*О милых спутниках, которые наш свет
Своим сопутствием для нас животворили,
Не говори с тоской: их нет,
Но с благодарностию: были*

(В.А. Жуковский)

Вся творческая деятельность профессора И.Л. Зеленковой (1947-2014) связана с Белорусским государственным университетом. Значительный вклад в развитие этики в нашей стране она внесла благодаря публикации серии учебных пособий по этике, разработке методической модели преподавания этой дисциплины, полного обеспечения ее разнообразными учебными материалами. Будучи бессменным председателем методической комиссии, она на протяжении ряда лет организовывала научно-методические конференции, на которых обсуждались наиболее актуальные проблемы педагогической работы факультета философии и социальных наук. Под ее руководством были проведены следующие конференции:

- 2004 г. – «Новационные методики преподавания социально-гуманитарных дисциплин»;
- 2005 г. – «Контролируемая самостоятельная работа студентов: состояние и перспективы»;
- 2006 г. – «Преподаватель–студент: особенности диалога в преподавании социально-гуманитарных дисциплин»;
- 2007 г. – «Условия и механизмы обеспечения высокого качества подготовки специалистов гуманитарного профиля»;
- 2008 г. – «Стратегические ориентации процесса преподавания в современных условиях»;
- 2009 г. – «Принцип толерантности и его применение в современном образовательном процессе»;
- 2010 г. – «Проблемы организации учебных практик и научно-исследовательской работы студентов»;
- 2011 г. – «Вариативность применения рейтинговой системы»;
- 2012 г. – «Проблема мотивации и ответственности в современном образовательном процессе: научно-методические аспекты»;
- 2013 г. – «Научно-методическая работа на ФФСН: итоги и перспективы»

Публикуемые материалы данного сборника посвящаются профессору Инессе Львовне Зеленковой, которая большое внимание уделяла проблемам организации и совершенствования учебно-методического процесса на факультете философии и социальных наук Белорусского государственного университета.

О путях оптимизации преподавания гуманитарных дисциплин в условиях перехода на систему обучения «4+2»

Рубанов А. В., доктор социологических наук, профессор, декан факультета философии и социальных наук БГУ

В условиях перехода белорусской высшей школы на систему обучения «4+2», при которой в течение первых 4-х лет предусматривается подготовка специалиста (бакалавра), а в последующие 2 года – подготовка магистра, актуальной стала проблема сокращения преподавания социально-гуманитарных дисциплин. Это сокращение коснулось как объема учебных часов, так и перечня преподаваемых гуманитарных дисциплин.

Несколько примеров. Расчеты, проведенные на естественных факультетах БГУ, показали, что объем дисциплин социально-гуманитарного блока составляет в новых условиях 7-8% общей учебной нагрузки. В прежних условиях этот объем находился в пределах 17-18% учебной нагрузки. Аудиторная нагрузка на специальности «Философия» на нашем факультете сократилась с 4127 до 3516 учебных часов, т.е. на 14,8 %. Схожая ситуация на других гуманитарных специальностях ФФСН и БГУ в целом.

В чем видится выход из создавшейся ситуации, не считая, в частности, усиления акцента при изучении гуманитарных дисциплин на самостоятельную работу студентов, поддержку их интереса к научной деятельности и участия в международных проектах?

В соответствии с новыми образовательными стандартами и учебными планами, на июль 2016 года запланирован первый прием в двухгодичную магистратуру. В ближайшее время начнется подготовка пакета учебно-методической документации, прежде всего образовательных стандартов и учебных планов, для магистратуры такого типа. В этой ситуации, на наш взгляд, уже сейчас следует начать разрабатывать конкретные реализуемые предложения о путях развития двухгодичной магистратуры, в том числе о включении в будущие учебные планы изучения социально-гуманитарных наук.

Подходы к формированию и развитию магистратур по естественным и гуманитарным наукам, как нам представляется, должны учитывать особенности ситуации, в которой оказалось в настоящее время обучение по этим наукам в высшей школе.

Сначала о гуманитарной магистратуре. Сейчас сложилась такая практика приема в высшие учебные учреждения, когда фактически на всех гуманитарных специальностях число студентов платной формы обучения достигает 80%, а бюджетной формы обучения снижается до 20%. Подобное соотношение при формировании гуманитарных магистратур нам представляется недопустимым.

Что следует делать? Проиллюстрируем возможный вариант решения проблемы на примере нашего факультета.

ФФСН в год выпускает примерно 300 студентов, в том числе 150 человек – на дневной форме обучения. В соответствии с планами приема в магистратуру факультету ежегодно выделяется в среднем 10 бюджетных мест. Это 3,3% от всего выпуска и 6,6% от выпуска на дневной форме обучения. Бюджетное обучение в магистратуре вызывает интерес многих одаренных студентов, среди которых во время приемной кампании часто возникает весьма серьезное конкурентное состязание. Со своей стороны, платная форма обучения в магистратуре привлекает в год не более 1-2-х человек. Причем часто в их числе оказываются случайные люди, не готовые серьезно заниматься образовательной и научной деятельностью и не мотивированные на такую деятельность.

Подготовка достаточного количества высококвалифицированных специалистов, готовых эффективно работать в системе высшего образования, науке, других интеллектуальных сферах деятельности, согласно международному опыту, требует обучения в 2-х летней магистратуре, как минимум, 25-30% студентов, успешно завершивших учебу на первой ступени высшего образования. В наших условиях, в частности, с учетом уровня усвоения знаний на дневной и заочной формах обучения, наиболее оптимальным представляется переход на вторую ступень получения высшего образования 25-30% студентов, завершивших обучение на дневной форме. Таким должно

быть и количество выделяемых бюджетных мест, поскольку, как уже отмечалось, платная магистратура молодых людей не привлекает.

Теперь о магистратуре по естественным наукам. В силу преимущественно бюджетной формы обучения студентов-естественников вопрос о дополнительном выделении бюджетных мест здесь остро не стоит. Обязательным, на наш взгляд, является введение в учебные планы социально-гуманитарного компонента. Что касается объема этого компонента, то его достаточно сохранить на том уровне, каким он сложился в настоящее время на первой ступени высшего образования – 7-8% от учебного плана. Конкретные дисциплины не следует жестко закреплять в учебных планах, а предлагать на выбор обучающихся. Есть достаточно веские основания предположить, что интерес магистрантов-естественников могут вызвать, например, такие дисциплины, как «Философские проблемы современного естествознания», «Психология творчества», «Социально-экологическая футурология», «Основы ведения бизнеса» и др.

Данные предложения впервые были озвучены автором 14 января т.г. на круглом столе, который состоялся в Национальной академии наук Беларуси и был посвящен проблемам развития гуманитарных наук и гуманитарного образования. Предложения вызвали понимание и поддержку участников круглого стола.

О современной студенческой аудитории и необходимости новаций в методических моделях преподавания

Аксючиц И. В., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

Как новый преподаватель на факультете, перешедший в этом учебном году из БГПУ имени М. Танка на кафедру психологии, с большим интересом наблюдаю за теми различиями, которые присутствуют в системах образовательного процесса двух вузов. Так уровень подготовки и увлеченности учебной деятельностью у студентов БГУ намного выше, чему, конечно же, соответствует профессорско-преподавательский состав, как факультета, так и кафедры психологии. Приятно работать в светлых и ухоженных аудиториях, при прекрасной организации отдыха и гигиены преподавателей на кафедре. Очень важно, что для консультаций со студентами и самоподготовки преподавателя созданы комфортные интернет-условия в аудитории 427. Да и сама возможность высказывания предложений о проблемах научно-методического характера и преподавателями, и студентами в рамках факультетской научно-методической конференции заслуживает уважения.

В условиях сокращения сроков обучения студентов в вузе в первую очередь обращает на себя внимание необходимость сокращения рабочих планов, программ. Это, естественно, требует перестройки в системе методов преподавания самого преподавателя.

Коснусь традиционных методов, таких как лекция, дискуссия, письменная работа – они успешно помогают студенту приобретать знания фактического материала и важнейших теоретических положений, в рамки которых может вместиться будущий опыт обучаемого студента. Здесь ключевым моментом является сам преподаватель, его профессионализм, академичность, стиль подачи материала, способ общения и даже имидж.

Однако, современные средства информации, глобальный интернет создают вариативность информирования. Ведь доступ, как преподавателя, так и студентов к мировым библиотекам через Интернет позволяет, и, наверное, даже требует сегодня, чтобы преподаватель владел данными позициями и встраивал новые варианты информирования в свою систему преподавания. Тем более, современная студенческая аудитория владеет всеми видами гаджетов, и на занятиях уже редко можно увидеть первокурсника, который записывал бы лекцию – большинство печатают в ноутбуках и айпадах. Так, БГУ предоставляет тестовый доступ к базе данных докторских диссертаций компании ProQuest, официального представителя Библиотеки Конгресса США. Возможно, здесь необходимо краткосрочное обучение или даже информирование преподавателей относительно наличия мировых информационных фондов и доступа к ним в ходе лекции, чтобы имелась

возможность у студентов быстро обращаться к мировым библиотекам. Кстати, такого рода обучение проводится в Национальной библиотеке. Сегодня сам преподаватель должен и может, владея необходимым Интернет-ресурсом, транслировать его обучающимся студентам, наряду с книжным перечнем литературы по дисциплине.

Можно сказать, что современная студенческая аудитория готова к новациям моделей преподавания в вузе. В связи с этим хотелось бы порассуждать о месте ролевой игры в обучающем процессе в соотношении с традиционными методами обучения. Достоинства ролевой игры обсуждались разными авторами, но, на мой взгляд, хорошо представлены у Чеслера и Фокса (Chesler and Fox, 1966). Они проводили исследования в данной области и вывели ряд преимуществ использования ролевой игры в высшем учебном заведении. Она:

- позволяет живо и непосредственно представить академический описательный материал (историю, психологию, журналистику, экономику);
- является мотивирующей и эффективной, поскольку предполагает действие;
- устраняет пропасть между обучением и реальными жизненными ситуациями;
- высвечивает общие социальные проблемы и динамику группового взаимодействия, формального и неформального;
- помогает студенту выразить скрытые чувства, обсуждая проблему;
- изменяет установки, потому что обеспечивает студентам непосредственную и быструю обратную связь относительно последствий их действий.

Обращает на себя внимание то, что сегодня и подростки, и молодежь, обладая различными видами гаджетов, имеют привычку, постоянно и повсюду играет в компьютерные игры, – это некоторый способ расслабления, переключения, но и проработки бытовых ситуаций. Следует предположить, что моделирование, ролевая игра как методический прием будет хорошо мотивировать современных студентов и на учебную деятельность.

Конечно, преподавателю необходимо учитывать недостатки ролевой игры (Chesler and Fox, 1966): 1) она зависит от исходного уровня знаний студентов; 2) иногда она выглядит слишком захватывающей или легкомысленной; 3) преподаватель может потерять контроль над содержанием и процессом обучения; 4) могут возникнуть столкновения между участниками, соответствующие конфликтам в группе. Однако при хорошей организации и опыте проведения ролевой игры она неизменно нравится участникам, так студенты втягиваются в игру и долго о ней вспоминают, когда уже забыты многие другие знания, которые они приобрели академическим путем.

Хотелось бы поделиться некоторыми наработками в использовании ролевой игры в собственной преподавательской деятельности. Учебная нагрузка в БГУ преподнесла мне сюрприз: предмет «общая психология» включен в модуль «Философия» на первом курсе факультетов журналистики и международных отношений и насчитывает всего 4 лекции, 4 семинара и экзамен. На предыдущем месте работы, кафедре психологии БГПУ, где я преподавала данный предмет много лет, количество часов было в разы больше. Данное обстоятельство заставило меня перестраиваться, искать новые формы работы. Лекции были направлены на структурирование огромного материала и литературы по четырем темам, включали популяризацию психологии как практического руководства к действию первокурсников. Конкретно и жестко регламентировались рамки подготовки студентов к семинарам: группа должна изучить десять источников литературы, классиков и современных ученых (С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, И.А. Фурманов и др.) и осветить их на занятии так, чтобы каждый студент овладел темой. А вот сами семинары в 10 группах проводились как ролевые игры, где выбирался группой «преподаватель», задачей которого было не оценивать знания студентов, а дирижировать «оркестром» так, чтобы информация из десяти источников стала достоянием каждого, а также приветствовалась практическая направленность: упражнения по развитию внимания, памяти, мышления и т.д. Анализ контрольных срезов, наблюдение за свободным общением и заинтересованностью студентов в изучаемой проблеме, позволяет утверждать, что семинары в форме ролевых игр имеют положительные результаты, вполне соответствующие выше приведенным

исследованиям (только в двух группах применить данный прием не удалось). Важно, что ролевая игра дает возможность студентам приобрести практический опыт и отработать навыки, которые пригодятся в будущей профессии и при общении с людьми.

В заключение хочу поставить вопрос, который следует задавать себе как преподавателю при выборе конкретного обучающего приема: почему я хочу или не хочу его использовать. Ключевым моментом при этом является совместимость приема со всем учебным процессом, который требует ряда действий и запланированных ресурсов, что будет использовано в определенной последовательности для достижения комплекса целей, и именно этими целями должен определяться выбор соответствующих учебных методов.

Курс философии: образовательный эксперимент и методика преподавания

Барковская А. В., кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

Учебный процесс предполагает необходимую корреляцию между содержанием изучаемой дисциплины и ее методическим обеспечением независимо от того, какие изменения происходят в системе высшего образования – оправданные или неоправданные. Подобная востребованность придает методике преподавания транзитивный статус, что лишний раз подтверждает и нынешний эксперимент в образовательной сфере, вынужденной путем сокращения сроков обучения взять курс на подготовку главным образом практико-ориентированных специалистов. Естественно, это привело к уменьшению количества часов по целому ряду дисциплин, в том числе и по философии. Соответственно, в контексте новой образовательной политики особо остро актуализируется проблема формирования релевантных ей методических приемов, способных элиминировать возможные издержки от уменьшения количества аудиторных занятий по данному предмету.

Сложившаяся ситуация минимизирует оптимистическое настроение от предлагаемых новаций по целому ряду причин: во-первых, учебная программа интегрированного модуля «Философия» является всего лишь экспериментальной, что недвусмысленно наводит на мысль о некоторой неуверенности самих новаторов в ее безоговорочном признании преподавателями и студентами, а, значит, в конечном итоге, и в ее успешной реализации. И этому есть даже априорное объяснение, т. к. философия существует не одно тысячелетие и до сих пор она – одна из динамично развивающихся форм культуры, о чем свидетельствует великое множество интересных исследований во всем мире в сфере практической философии. Более того, в изменяющемся мире меняется и характер исследований, которые по своей сути являются полидисциплинарными, а философия уже давно работает на границе с другими социогуманитарными и естественнонаучными дисциплинами, отсюда – философия науки, философия языка, философия литературы, философия экономики и т.д. На сегодняшний день нет ни одного исследования по глобализации, геополитике и др., где бы философия не являлась их онтологическим основанием.

Во-вторых, исходя из первого аргумента, возникает законный вопрос: как тысячелетнюю философскую традицию грамотно уложить в 22 ч. лекций, чтобы в течение этого времени можно было бы содержательно и в меру популярно объяснить студентам все философские премудрости? Причем таким образом, чтобы за достаточно краткое время у них вызвать интерес к предмету и главное осуществить «формирование у студентов социально-личностной компетентности, основанной на единстве приобретенных гуманитарных знаний и умений, эмоционально-ценностных отношений и социально-творческого опыта с учетом интересов, потребностей и возможностей обучающихся» (см.: Философия. экспериментальная учебная программа интегрированного модуля для учреждений высшего образования). В данном контексте возможности обучающихся – это в принципе особая тема, т.к. аудиторию представляют студенты не только с разным уровнем среднего образования, но и с далеко неодинаковой мотивацией, а порой и ее полным отсутствием. Поэтому, чтобы реализовать все названные в программе задачи, необходима

некая сверхсущая методика, способная их выполнить. Тем более, что все темы прежней учебной программы по философии механически перенесены и в экспериментальную. По логике вещей следовало бы тогда содержательно переработать программу и предложить ее принципиально новую модель в русле исключительно практических задач, т.е. создать некую философскую методичку, выполняющую роль ключа при решении любой тактической и стратегической проблемы. Выход, видимо, один – предложить любому инициатору этой программы дать преподавательскому корпусу «мастер-класс», возможно, последний не совсем правильно понимает новую идеологию высшего образования?

В-третьих, не менее важная и сложная проблема – это самостоятельная работа студентов: по сути, все «скрытые» часы ложатся на них, поскольку на лекции практически нет возможности подробно анализировать ту или иную тему, соответственно, с этой задачей они должны справляться сами. Однако и у лектора, и у студента вряд ли будет уверенность в том, что обучаемый справится с нужным ему материалом. Тесты как один из методических приемов весьма условно верифицируют понимание. В то время как анализ философского текста, понимание прочитанного, идентификация ошибок высказывания и т.п. – главные показатели мыслительной деятельности студента и его умений. В ответах на экзаменах и зачетах, при написании любого типа работ по философии студенты (особенно не специализирующиеся по социогуманитарным дисциплинам) демонстрируют не только недостаточные базовые знания, плохое усвоение профессиональной лексики и противоречивую логику рассуждения и т.д., но и неумение оптимально организовать самостоятельную работу, что обнаруживается на семинарских занятиях. Более того, студенты V курса философского отделения в ходе недавней педпрактики были несказанно удивлены тому факту, что студенты 2 и 4 курса (как гуманитарного, так и естественнонаучного профиля) при обсуждении вопросов по философии не способны выйти за пределы обыденного сознания и поэтому, как говорил М. Мамардашвили, мыслят преимущественно картинками, опираясь на свой повседневный опыт, нуждаются в постоянной визуализации изучаемого материала, затрудняются в вербальном выражении своих мыслей. При такой ситуации возникает закономерный вопрос: какие социально-личностные компетенции возможны у подобного выпускника? Какими он может «обладать качествами гражданственности, быть способным к социальному взаимодействию, обладать способностью к межличностным коммуникациям, быть способным к критике и самокритике и т.д.» (см. там же)?

Вместе с тем, как бы ни была печальна участь образования в высшей школе, необходимо использовать те методы преподавания, которые все-таки в некоторой степени позволяют несколько приблизиться к поставленной задаче и по возможности не довести процесс до «смерти философии». Опыт преподавания показал, что наиболее оптимальными методами, релевантными курсу философии могут, например, являться:

– контекстуальный анализ произведений классиков философии, представленных в учебной программе, т.к. благодаря ему студенты учатся анализировать текст, эксплицировать его базовую идею, увидеть ее авторское обоснование, осмыслить проблемное поле в контексте той или иной исторической эпохи. Для этой работы на семинарские занятия по заданной теме определяются тексты, которые предлагаются студентам в электронной версии, с последующим их анализом на занятиях;

– письменное домашнее задание, предполагающее дифференцированную оценку. Его целью является поиск студентами в философском тексте ответов на вопросы, сформулированные преподавателем. Такая параллельная работа позволяет компенсировать недостаточное количество семинарских часов для изучения учебного курса и одновременно дает возможность студенту самостоятельно подготовиться по ряду менее сложных вопросов к экзамену;

– самостоятельное составление студентами тестов по изучаемым произведениям. На семинарских занятиях студенты обмениваются своими тестами, решают их и взаимно проверяют друг друга. Индивидуальная работа студента также может быть оценена определенным количеством баллов.

Вместе с тем, несмотря на разнообразие методических приемов, следует, к сожалению, признать, что они данную ситуацию могут в некоторой степени смикшировать, но не способны все-таки полностью элиминировать главное противоречие – между объемом социально-значимого философского материала, определяющего мировоззренческую и профессиональную позицию выпускника, и редуцированным к минимуму учебным временем. Удастся ли разрешить это противоречие – покажет будущее.

Преподавание этики студентам нефилософских специальностей

Беляева Е. В., кандидат философских наук, доцент кафедры философии культуры БГУ

Нынешняя реформа высшего образования связана не только с сокращением сроков обучения, но и с изменением статуса многих гуманитарных дисциплин, перешедших из разряда обязательных в разряд предметов по выбору, выбору факультетов и выбору студентов. Этот процесс коснулся не только многообразных частных учебных курсов, но целых отраслей знания, в число которых попала и этика. На фоне постоянных сетований на низкий нравственный уровень современной молодежи и общества в целом, а также разговоров о важности нравственного воспитания, этика из необходимого компонента высшего образования переведена в маргинальное положение. В то время как мировая тенденция состоит в том, что, если не философская, то, по крайней мере, профессиональная этика является неременным компонентом подготовки специалистов любого профиля. В современном мире не осталось профессий, не осознающих свою этическую миссию, а стандарты этики делового общения распространились во всех областях деятельности. Поэтому преподавание этики для студентов нефилософских специальностей, так или иначе выбравших этику в качестве учебной дисциплины, требует переосмысления ее предназначения. Как показывает опыт составления новой программы по курсу «Философия», нельзя просто сократить количество учебных часов, оставив прежнее содержание учебного материала. Более того, нельзя урезать это содержание до таких размеров, чтобы оно помещалось в отведенные часы, так как в таком виде философия теряет всякий смысл. В этом плане этика в не меньшей степени нуждается в пересмотре целей этического образования, стратегических установок и методических приемов преподавания.

С самого начала преподавание этики как философской дисциплины повторяло структуру преподавания философии: история учений, категории, методологическая и мировоззренческая функция при осмыслении социальных и экзистенциальных проблем. Только в 90-е годы было обращено внимание на прикладную этику и, в целом, на специфику этического знания по сравнению с философским, а соответственно, на особенности его преподавания. Современная этика функционирует и как практическая философия, т.е. дисциплина, сохраняющая свой философский статус; и как прикладная этика: нормативная и ценностная регуляция в различных областях человеческой деятельности, в том числе, в деятельности профессиональной. Поэтому в содержании курса этики для студентов нефилософских специальностей необходимо расширять ее прикладные разделы, концентрируясь на тех, которые актуальны для их подготовки как специалистов. К примеру, на отделении социальной работы (ГИУСТ) практические занятия целиком посвящены изучению международных и отечественных документов по этике социальной работы и разрешению на их основе проблемных ситуаций, с которыми сталкивается социальный работник в своей практической деятельности.

Специфику этического знания составляет то, что оно является личностным, поэтому из курса этики студент должен не столько получить знания (а тем более информацию), сколько приобрести этическую компетенцию, состоящую, во-первых, в умении распознавать этический аспект любой ситуации и проблемы, видеть происходящее в качестве этической задачи, предполагающей личное участие; во-вторых, в способности разрешать нравственные проблемы, владеть технологиями такого разрешения. Поэтому даже лекционный курс должен избегать простой трансляции знания, которое можно почерпнуть из других источников, которых в эпоху информационного общества

существует великое множество. Студент справедливо задается вопросом: зачем посещать лекцию, на которой излагается то же самое, что изложено в учебнике и (в компактном виде) – в электронном конспекте лекций. Значение лекции по этике состоит в сообщении личностного знания, этического знания как свойства данного конкретного лектора, воплощающего этику в структуре своей личности. В условиях, когда количественно общение становится все более обширным, но осуществляется посредством электронных устройств, личное общение приобретает особую ценность, которую лекции по этике должны всячески выявлять. Значимость личности преподавателя, о которой столь часто рассуждает педагогика, в этих условиях оказывается особенно высокой.

Современное преподавание отличается тщательной проработкой методического аппарата и средств обучения. Лекция должна сопровождаться компьютерной презентацией, электронным конспектом лекций, электронным учебником, учебно-методическим комплексом, хрестоматией, практикумом, тестами и другими элементами, позволяющими студенту осваивать курс практически самостоятельно и дистанционно. Преподаватель прилагает все больше усилий, чтобы облегчить усвоение материала, заинтересовать учащегося, поддержать его учебную активность. В результате самостоятельная работа студента оказывается, как ни странно, все менее творческой, напоминающей работу с распространенными в торговле «наборами для творчества», которые включают все необходимые материалы и схему деятельности, что позволяет самому бесталанному обывателю создать некое «произведение». Такое «технологичное» образование рассчитано по-преимуществу на студента средних способностей, зато позволяет ему справляться с поставленными задачами. При этом наблюдается определенная «усталость» студентов от бесконечных усилий преподавателя возбудить их активность, заинтересовать. Преподаватель выглядит как коммивояжер, торгующий образовательными услугами. Такая роль, которую преподаватели ощущают как оскорбительную, студенты тоже оценивают невысоко. Они уклоняются от активных образовательных технологий, которые подобны назойливой рекламе, преследующей современного человека в любой нише его существования. Студенты испытывают потребность уменьшить воздействие на их психику, нежелание проявлять себя, стремятся «спрятаться», спокойно выполнить задания, заработать формально высокий рейтинг, получить зачет и уйти. Поэтому ориентация на активные формы обучения, требующие самовыражения, на игровые, тренинговые, интерактивные методики наталкивается на сопротивление аудитории, которая не хочет тратить усилия на «необязательную» этику. Преподаватель может «идти на поводу» у такой аудитории или продолжать усилия по переводу этического знания в экзистенциальную структуру личности студента. В частности, имеет смысл ориентировать рейтинговую систему так, чтобы она стимулировала не столько получение знаний по предмету (которые можно один раз выучить, сдать и забыть), сколько этические усилия по выполнению заданий, поощряла действия, а не результаты. В частности, на факультете радиофизики студент получает зачет тогда, когда наберет 34 рейтинговых очка (в соответствии с количеством аудиторных часов) за разнообразные виды учебной деятельности: письменные ответы на краткие вопросы по лекции, устную работу с практикумом на семинаре, тестирование, коллоквиум, письменные отработки и т.п. Таким образом, чтобы дойти до зачета, необходимо совершить целый ряд разнообразных действий, неоднократно соприкоснуться с этикой, «пропустить ее через себя», так как все задания, кроме теста, предполагают выражение личностного отношения студента к нравственным проблемам. В контексте такого подхода зачет по этике проверяет не столько запоминание информации по предмету, сколько подводит итог самостоятельных образовательных усилий студента.

Содержательные особенности учебных планов третьего поколения по специальности «Философия»

Бобр А. М., кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

Во исполнение поручения Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко, данного 29 августа 2011 г. по итогам совещания с педагогическим активом Республики Беларусь о мерах по повышению качества подготовки специалистов путем оптимизации содержания программ высшего образования, корректировки сроков подготовки, сокращения непрофильных дисциплин, усиления практической направленности подготовки специалистов в 2013 г. был предусмотрен переход большого количества специальностей на четырехлетний срок обучения. Данный процесс коснулся и системы подготовки профессиональных философских кадров в Республике Беларусь. БГУ является в настоящее время единственной образовательной структурой, ведущей подготовку профессиональных философов на первой ступени образования. В связи с этим факультету философии и социальных наук БГУ было поручено разработать новый типовой учебный план по специальности 1.21.02.01 «Философия».

Учитывая уменьшение сроков обучения на первой ступени обучения специальности «Философия», общее сокращение количества учебных часов по дисциплинам социально-гуманитарного блока на всех факультетах БГУ разработчики типового учебного плана старались максимально сохранить количество учебных дисциплин, последовательность их преподавания и объем аудиторных часов, предусмотренных прежним пятилетним учебным планом.

Учебный план нового поколения состоит из четырех основных циклов:

1. Цикл социально-гуманитарных дисциплин;
2. Цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин;
3. Цикл специальных дисциплин;
4. Цикл дисциплин специализации.

В первых трех циклах предусматривается как обязательный государственный компонент, так и компонент учреждения высшего образования (далее КУВО). Обязательным условием формирования КУВО было наличие ряда дисциплин по выбору студентов. Общий объем дисциплин по выбору студентов мог достигать до 50% от всего количества часов на КУВО.

Первый цикл социально-гуманитарных дисциплин, включающий интегрированные модули, довольно жестко предписан инструктивными документами Министерства образования Республики Беларусь. На выбор студентам будут представлены два специализированных модуля, на чтение которых могут претендовать ряд кафедр социально-гуманитарных дисциплин университета. Всего на данный цикл отводится 208 аудиторных часов (5,9 % от общего количества аудиторных часов плана).

На второй цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин отводится 802 аудиторных часа (22,8 % от общего количества аудиторных часов плана). Он содержит меньшее количество обязательных дисциплин (6 из 14, представленных в данном цикле). Это такие дисциплины как «Основы информационных технологий», «Безопасность жизнедеятельности человека», «Иностранный язык», «Педагогика», «Психология», «Белорусский язык». На КУВО в данном цикле приходится такие дисциплины как «Классические языки», «История искусств: классика и современность», «Основы антропологии», «Основы управления интеллектуальной собственностью» и другие. Предусматривается также наличие двух дисциплин по выбору студента.

Основной объем учебных курсов представлен в цикле специальных дисциплин. На него приходится 31 учебная дисциплина с общим количеством аудиторных часов 2227 (63,3 % от общего числа). Понимая значимость данного цикла, разработчики учебного плана, как отмечалось выше, старались как можно больше сохранить перечень и объем

основных философских дисциплин, представленных в пятилетнем плане. Все основные философские дисциплины прежнего плана вошли и в новый план, если и было уменьшение аудиторных часов, то не более чем 8-10 часов на дисциплину. В то же время данный цикл имеет несколько новых отличительных характеристик. Так, например, предусмотрен ряд дисциплин по выбору студентов (4-й, 5-й, 6-й и 7-й семестры). Разработчики сознательно пошли на увеличение количества курсовых работ. В прежнем плане их было три, а в настоящее время – четыре. Учитывая современные тенденции развития образования, усиление практической направленности учебного процесса, в новом учебном плане увеличено количество практик. Их стало четыре вместо трех по старому плану. Так, например, была введена учебно-ознакомительная практика на первом курсе, что позволит повысить эффективность процесса адаптации первокурсников, познакомит их с основными учебными и научно-исследовательскими центрами, курирующими философское образование в Республике Беларусь.

Наличие четвертого цикла дисциплин специализации было не обязательным в процессе подготовки специалистов первой степени образования, но мы признали целесообразным сохранение данного цикла. На наш взгляд подготовка профессиональных философов требует специализированного изучения различных проблемных полей современного знания. В учебном плане предусмотрены две специализации – история философии и социальная философия. По каждой из специализаций запланировано чтение семи спецкурсов общим объемом 279 аудиторных часов (7,9 % от общей аудиторной нагрузки).

Сравнение учебных планов пятилетнего (2008 г.) и четырехлетнего (2013 г.) можно представить в виде следующей таблицы:

Параметр	План 2008	План 2013
Общее количество аудиторных часов	4127	3516
Количество аудиторных часов на специальные философские дисциплины	2306	2227
Количество аудиторных часов на дисциплины специализации	476	279
Количество дисциплин специализации	14	7
Количество практик	3	4
Количество курсовых работ	3	4
Количество экзаменов	40	31
Количество зачетов	42	38

Методика подготовки и защиты курсовой работы по специальности «Философия» на ФФСН БГУ

Воробьева С. В., кандидат философских наук, доцент кафедры философии культуры БГУ

Написание курсовой работы – это учебная деятельность, направленная на формирование навыков и умений научно-исследовательской деятельности студента и его методологической подготовки. С этого учебного года начало данного процесса на отделении философии сместилось на первый курс. Отсюда следует необходимость изменений и инноваций в методиках организации по подготовке и защите курсовых работ. Для этого следует разработать четкие требования, в соответствии с которыми студенты должны работать над курсовыми проектами. Только в этом случае их можно научить мыслить. Студенту, который знает минимальный перечень требований, легче организовать самоподготовку. Кроме этого, он должен быть уверен, что именно соблюдение и именно этих требований будет решающим на защите.

Защита курсовой работы должна проходить в корреляции с подготовительным этапом. Это означает, что студент должен знать, какого плана вопросы ему будут задавать. При этом отвечать без листа, а не зачитывать – как это обычно происходит. Свободное изъяснение относительно сформулированной цели, поставленных задач, достигнутых результатов, использованных методов научного исследования, освоенной литературы обеспечивает студенту оценку в диапазоне, допустим, 5–7 баллов.

Диапазон 8–10 баллов предполагает постановку вопросов, затрагивающих формальные и содержательные связи в тексте. Это могут быть, например, такие вопросы:

1. Каким образом вы решили эту задачу или пришли к такому заключению? Изложение и обоснование решения задачи предполагает реконструкцию связи с целью как образом результата. Обоснование заключения предполагает реконструкцию связи посылок и вывода.

2. Какие методы научного исследования использовались в решении данной задачи? Какие методы можно было еще использовать в решении? Изложение методов способствует пониманию онтологических, гносеологических и эпистемологических аспектов научного исследования.

3. Почему автор курсовой работы акцентировал внимание именно на данных аспектах проблемы и способах ее решения и проигнорировал иные? Понимание пределов в ограничении и обобщении способствует формированию таких навыков аналитической работы как детализация и глобализация в решении проблем.

4. Какие оценочные стратегии были применены при решении той или иной задачи? Оценочные стратегии включают умения логической верификации научного текста. К ним относятся проверка корректности дефиниций, правильности классификаций, релевантности аргументов, силы доводов, правомерности допущений и др.

5. Какие источники использовал автор курсовой работы при решении данной задачи?

Источниковедческая тема должна иметь на защите курсовых работ особый методический статус. Аргументирую это следующим образом: невозможно научиться философскому мышлению без изучения образцов этого мышления. Поэтому опрос по использованной литературе должен осуществляться по той же схеме: цель, задачи, результаты, методология, источники. Студента, начиная с первого курса, необходимо нацеливать на аналитический процесс: какую цель ставил автор, какие задачи решил, какие методы использовал, на какие источники опирался.

Контент-анализ курсовых работ показывает, что очень часто высокие оценки получают работы, в которых отсутствует ясная цель, четко выверенная логика научного рассуждения. План не является теоретической реконструкцией заявленной темы. Получается, курсовая работа – это стохастический процесс, характеризуемый случайными колебаниями. Но если студент говорлив, не теряется на публике – он получает высокую оценку.

Написание курсовой работы следует рассматривать как актуальный научно-исследовательский процесс. Студенты должны ощущать причастность к живому научному общению, для чего их следует подключать к общему тематическому направлению кафедры. Подобная традиция локальных исследований способствовала бы созданию атмосферы научного взаимодействия на защите, когда студенты свободно ориентируются в темах курсовых работ друг друга. В этом случае защита курсовых работ могла бы стать живым диспутом, программой обмена актуальной информацией и пр.

Формированию и поддержанию традиции локальных исследований способствовала бы разработка единой программы подготовки курсовой работы как аргументационной конструкции, которая является ответом на актуальный научный вопрос. При этом ответ базируется на контролируемом конечном множестве вводимых или уточняемых концептов и терминов (ключевых имен). Структура ответа находится в корреляции с планом курсовой работы. Аргументационная весомость самой курсовой работы определяется обоснованностью ее идей и выводов.

Таким образом, четкая картина о квалификационных требованиях, предъявляемых к курсовым работам, и критериях их оценки позволит сформировать навыки критического мышления у студентов. Трансформации в тематическом блоке курсовых работ будут способствовать развитию внеаудиторных форм представления научно-исследовательских результатов в рамках защиты курсовых работ. Реализация подобных замыслов будет способствовать переходу от эмпирической традиции в написании курсовых работ к научной методологии и методике. Это позволит усилить методологическую и методическую подготовку специалистов на философском отделении ФФСН.

К вопросу о методах преподавания философии: опыт учения

Гриневи́ч Е. В., студент 4 курса, специальность «философия», БГУ

Жизнь современного заочника состоит из множества препятствий, одним из важнейших является сессия. Работающему студенту совершенно некогда готовиться в течение семестра, а ближе к сессии приоритеты кардинально меняются, и начинается лихорадочная подготовка. В результате – отрывочные знания по отдельным дисциплинам.

Проблемы обучения современного студента можно усмотреть во многих причинах. Так, много говорят о переходе к массовому образованию, при котором на первый план выходит технологизация обучения, приводящая к нивелированию роли учителя и его взглядов. Другой аспект – прагматизация мотивов обучающегося. Большая часть студенческой молодёжи обращает внимание только на те дисциплины, которые могут быть полезны и принесут материальную пользу. Третий аспект – особенности системы трудоустройства, при которой невозможно занять подобающую должность без высшего образования, что и приводит к утрате интереса к самому процессу обучения.

Существующая система высшего образования предполагает, что подготовка студента по некоторой дисциплине должна заключаться не только в прослушивании лекций, но и в тщательной самостоятельной работе. Студентам технических, физико-математических и других естественнонаучных специальностей несколько проще в этом отношении. Изучая некоторую тему, им достаточно знаний по этой теме или по ограниченному спектру научных знаний. Примером может служить изучение инженерной графики, которая не подразумевает знание высшей математики. Другое дело – студент, изучающий философию: невозможно изучать эпоху средневековья без знаний античной мысли, т.е. при изучении гуманитарных предметов существует более сильная междисциплинарная связь.

Таким образом, социально-гуманитарное и, в частности, философское образование на сегодняшний день испытывает наибольшие трудности в силу ряда причин:

- предметом изучения являются абстрактные понятия, трудные для понимания;
- не приносит пользы «здесь и сейчас»;

отсутствие опыта мышления и выражения своих мыслей (устного или письменного) у студентов;

- неумение устанавливать причинно-следственные связи между историческими фактами и т.д.

Именно поэтому методики преподавания учебных дисциплин, посвящённых философии, приобретают особенную актуальность. Причём, в наибольшей степени эта проблема проявляется при обучении студентов заочного отделения, где взаимодействие учащихся и учащихся сведено к минимуму.

Основной формой учения студента-заочника является контрольная работа, которая при должном выполнении позволяет студенту достичь следующих целей:

- направленное изучение конкретной области знания;
- изучение первоисточников;
- развитие навыков письменной речи и т.п.

Однако, существуют трудности при использовании данной формы организации познавательной деятельности. Стремясь к минимализации собственных усилий, студент скачивает контрольную работу из соответствующих порталов сети Internet, тем более к этому его подталкивает схожесть тематик. По опыту, на первых курсах заочного отделения выдавались задания именно такого рода. В других случаях предлагается задание реферативного характера, в которых студенты игнорируют возможность аргументированного высказывания собственного мнения, что не способствует мышлению и развитию речи. Такие упущения на ранних курсах усугубляют ситуацию при дальнейшем обучении.

Несомненно, преподаватели, варьируя подходы к выполнению заданий, стремятся мотивировать студентов к добросовестному выполнению контрольных работ и не допустить открытого плагиата. Рассмотрим некоторые примеры, их достоинства и недостатки.

По одному из предметов в качестве контрольной работы предлагалось написать два относительно коротких эссе (не более 2–3 страниц) по представленным первоисточникам.

Причём перечень первоисточников состоял из небольших по объёму текстов, в противном случае позволялось выбрать один из разделов. Достоинства: во-первых, плагиат из Internet затруднён в силу требований к ограниченному объёму работы, во-вторых, представлен широкий выбор авторов и тематик, в-третьих, необходимость изучения текстов, в-четвёртых, выражение собственного отношения к прочитанному, в-пятых, расширение своих познаний с помощью сравнения взглядов авторов. Основной недостаток – поверхностное знакомство с концепциями отдельных авторов – компенсировался содержательными лекциями.

Другой подход заключался в реферативном воспроизведении с элементами эссе пяти чётко обозначенных объёмных первоисточников. Достоинства: 1) глубокое знакомство с основными концепциями некоторой области знания, 2) облегчение понимания концепций мыслителей в разрезе других учебных дисциплин, 3) затруднение плагиата из Internet; недостаток – распространение плагиата среди одноклассников ввиду однотипности задания для всех учащихся.

Третий подход выделяется на фоне других ввиду требований к содержанию контрольной работы. Учебная деятельность не заключается в реферативном обзоре или воспроизведении в виде эссе. Сущность этого метода заключается в плотном изучении биографии автора (определяется свободным выбором) и переработка одного из его произведений в виде графической схемы. Выполнение контрольной работы предполагает анализ авторских ссылок на других мыслителей, а также воспроизведение основной идеи и рассматриваемых проблем. Достоинства: 1) невозможность плагиата, 2) необходимость глубокого изучения первоисточника, 3) установка взаимосвязи между основными периодами творческой деятельности автора, происходящими социальными и политическими событиями и проблемами, изложенными в тексте, 4) систематизация изученного материала и образное его воспроизведение в виде графической схемы. Недостатки: затруднения при конструировании графической схемы из-за слишком большой свободы выражения собственных мыслей и отсутствия единого образца. Можно утверждать, что не все студенты справляются именно с этим пунктом контрольной работы.

Таким образом, контрольная работа является наиболее популярной формой подготовки студентов заочного отделения по изучаемым дисциплинам, что придаёт ей особенную значимость. С целью недопущения плагиата и принуждения студентов к самостоятельному и добросовестному выполнению заданий преподавателями используются подходы, выражающиеся в:

- увеличении количества изученных первоисточников и концепций авторов, уменьшая объём воспроизводимого знания;
- фокусировании внимания на основных концепциях, оказавших влияние на развитие философской мысли, допуская возможность плагиата;
- повышая роль индивидуального восприятия и воспроизведения изученного материала, затрудняя выполнение задания для слабоуспевающих студентов.

Новаторство подходов проявляется в определении требований к: 1) количеству эссе, 2) объёму эссе, 3) структуре работы. Использование того или иного подхода позволяет достичь целей, которые преподаватель конкретной дисциплины считает наиболее приоритетными в конкретных условиях.

Организация и проведение кураторского часа

Дедович Е. Ю., лаборант кафедры социальной коммуникации БГУ

Петухова Т. О., ведущий специалист кафедры социальной коммуникации БГУ

Мотивация в работе преподавателя проявляется в естественном стремлении и желании научить студентов, подкрепленном смыслом и необходимостью. Она основывается на результатах, которые реально можно увидеть и ощутить. Что может служить для преподавателя источником мотивации в повседневной учебно-методической работе: подготовке конспектов лекций по дисциплинам, совершенствовании подходов к руководству практикой, создании новых учебных материалов в виде презентаций, роликов, игр, проведении кураторских часов (кураторский час – это одна из ключевых форм организации воспитательной и научно-исследовательской деятельности студентов)? С нашей точки зрения, мощным мотивационным стимулом к работе для преподавателя является желание самих студентов сделать больше, чем от них ожидает преподаватель,

переходящее в реальные действия. Ярким примером, подтверждающим вышесказанное, послужила для нас следующая образовательная ситуация.

В сентябре 2012–2013 учебного года, приступив к выполнению обязанностей кураторов, мы действовали согласно традиционным пунктам плана проведения кураторского часа (надо отметить, что, будучи абитуриентами, молодые люди остановили свой выбор на новой специальности «Социальные коммуникации» – это обстоятельство накладывало на руководство кафедры дополнительную ответственность).

В рамках нашей первой встречи с группой каждому студенту предоставлялась возможность рассказать о себе, о том, что привело его на эту специальность, из каких источников информации он узнал о ней, кем он себя видит после окончания вуза. Затем они были проинформированы о правилах внутреннего распорядка обучающихся в Белорусском государственном университете, ознакомлены посредством презентаций со структурой университета, историей создания факультета философии и социальных наук и кафедры социальной коммуникации. Особое внимание в рамках кураторского часа уделялось научно-исследовательской работе студентов, международным образовательным программам, внеучебной деятельности. Также перед студентами была поставлена задача серьезно подготовиться к мероприятию, посвященному международному дню библиотеки и году книги, которое было организовано Фундаментальной библиотекой БГУ и состоялось 18 сентября 2012 года. Студентам было предложено разбиться на группы и подготовить презентации на тему «Роль книги в моей жизни», после чего собраться вместе и выбрать самую достойную работу, а затем предоставить ее организаторам данного мероприятия.

В свою очередь студенты проявили собственную инициативу: самостоятельно создали рабочую группу, придумали сценарий ролика в рамках заявленной темы, сняли его, озвучили и предоставили работникам библиотеки. В результате, ролик был единодушно одобрен руководством библиотеки и присутствующими гостями, студентами факультетов журналистики, философии и социальных наук и кураторами учебных групп, что свидетельствовало о высоком уровне исполнения поставленной задачи. Впоследствии инициативные студенты отделения социальной коммуникации получили рекомендательные письма от руководства Фундаментальной Библиотеки БГУ.

Продемонстрированный высокий уровень выполнения поставленной задачи студентами послужил стимулом для совершенствования работы кураторов. Это обстоятельство поспособствовало нашему активному включению в работу со студентами и, начиная с сентября 2012 года, регулярному проведению кураторского часа примерно по следующей схеме.

Вначале мы подводим итоги за определенный период времени: уделяем внимание успеваемости групп, их достижениям, озвучиваем информацию, объявления, которые непосредственно касаются учебного процесса. В то же время настраивается проектор, готовится к просмотру презентация, которая, как правило, составляется по материалам к Единому Дню информирования Минского городского исполнительного комитета. Для презентаций мы стараемся выбирать ту информацию, которая, по нашему мнению (кураторов групп), будет наиболее интересна студенческой аудитории. Например, в прошлом учебном году на обсуждение были вынесены такие темы как: «Граффити: свободное творчество или девиантное поведение», «Этноконфессиональная ситуация в г. Минске», «Меры противодействия торговли людьми» и т. п. Приветствуется любая инициатива студентов: высказывание собственного мнения, вступление в дискуссию, аргументация своей позиции.

В заключение кураторского часа проводятся мини-викторины, игры на сплочение группы, либо просмотр эпизодов из фильмов и т.п. Эта неформальная часть кураторского часа тщательно планируется, поскольку именно в ней заложен глубокий смысл: затрагиваются темы добра, дружбы, долга, профессиональных планов, ожиданий и стремлений т.д.

Надо отметить, что данная ситуация – всего лишь один пример из множества подобных. По нашему мнению, воспитательные и образовательные ситуации такого рода не должны оставаться незамеченными, о них надо говорить и писать. Эта информация должна доноситься до студентов, чтобы стать основой для их мотивации – желать и делать больше, чем от них ожидает преподаватель, что в свою очередь, послужит стимулом для преподавателя, повысит его мотивацию в работе со студентами.

Методическое обеспечение учебного курса «Религиоведение» для студентов из Китая, обучающихся на факультете журналистики БГУ

Доманская А. И., старший преподаватель кафедры философии культуры БГУ

В настоящее время в Белорусском государственном университете, на разных его факультетах, обучаются студенты из разных стран мира, для которых русский и белорусский языки не являются родными. Более того, их национальная культура зачастую накладывает существенный отпечаток на способ восприятия ими учебной информации, особенно это касается гуманитарных предметов.

В настоящем докладе предлагается рассмотреть отдельный случай преподавания курса «Религиоведение» студентам из Китая, обучающихся на пятом курсе факультета журналистики по специальности «журналистика». В моей преподавательской практике это был первый случай, когда курс читался группе, полностью состоящей из иностранных студентов. Обычно несколько студентов из других стран были интегрированы в группы, большинство студентов в которых составляли студенты из Беларуси, соответственно, вопрос об адаптации учебных материалов не стоял так остро.

Уже на первой лекции в группе китайских студентов стало совершенно очевидно, что **медленный темп речи**, выбранный мной с учетом языковых возможностей студентов, не спасает ситуацию от провала: уже после пятнадцати минут лекции меня слушали два студента, остальные были погружены в свои смартфоны и планшеты. И это притом, что я активно использовала доску, на которой **прописными печатными буквами** фиксировала основные рассматриваемые понятия, задавала **вопросы аудитории** (что такое религия? какие религии вы знаете?), всячески старалась установить контакт с аудиторией. Тем не менее, первую лекцию пришлось превратить в неспешную беседу о том, что же студенты знают о религии. Оказалось, что их представления о религии и религиозной жизни народов мира в высокой степени обусловлено китайской антирелигиозной пропагандой: они изначально были крайне скептически настроены по отношению к курсу, в котором им придется знакомиться с «религиозными заблуждениями» и «мракобесием». Более того, они не владеют даже минимальной информацией о религиозных идеях и практиках, лежащих в основании мировых религиозных традиций, которой владеет большинство белорусских студентов хотя бы в отношении авраамических религий.

К преимуществам работы на данном курсе можно было отнести то, что группа была относительно небольшой (25 студентов), нам удалось установить доброжелательные отношения, а также то, что у нас была возможность использовать **проектор** и сами студенты активно пользовались **личными мультимедиа**.

Соответственно, по данному курсу к каждому лекционному занятию я подготовила презентацию PowerPoint, содержащую исключительно упрощенные, только ключевые данные по тем религиям, которые мы рассматривали в лекциях (шаманизм, индуизм, буддизм, христианство и ислам). Приходилось **объяснять самые простые понятия, которые кажутся общеизвестными** (храм, священник, ангел, монах и т.п.), т.к. студенты плохо владеют русским, эти слова им зачастую не известны, они проверяют их с словарях. Медленно мы проговаривали самые основы религиозных учений и практик только наиболее значимых мировых религиозных традиций.

Когда мы перешли от индуизма к буддизму, студенты очень воодушевились, узнавая **знакомые моменты**. Многие из них в качестве талисманов носят изображения золотого будды благополучия, но о буддизме как религиозно-философском учении, основанном Буддой Шакьямуни, студенты не имели представления.

В презентациях к лекционным занятиям я использовала много **географических карт**, обозначая важные в историческом плане места для религиозных традиций, а также их присутствие и влияние в современном мире. Также использовались **фотографии практикующих верующих, священных мест, значимых религиозных символов**.

К христианству студенты проявили интерес только в контексте праздников (приближающегося Рождества и знакомого им праздника Пасхи). Материалы по христианству проработали добросовестно. Правда, не без критики. Например, замечание

студента: «Иисуса родила Мария, но отец у Иисуса – дух? Не было настоящего отца. Как такое может быть? Вы же сами понимаете, что такое невозможно?!» И далее в том же ключе. Постоянно приходилось объяснять студентам, что религиоведение не дает ответов на вопросы о том, «может такое быть» или не «может быть», а только изучает, какие представления существуют у людей разных религиозных культур, какие практики и институты у них самые значимые. На каждом занятии приходилось **актуализировать понимание необходимости изучения религиоведения**, повторять, что сегодня для успешного политического и экономического взаимодействия на международном уровне, необходимо знание основ религий, проговаривать разные ситуации, когда оказывается важным знать чужую культуру и религию.

Очень удачно формой работы на семинарских занятиях стали **групповые задания разного рода**, предполагающие определенное время на самостоятельную работу с использованием мультимедиа. Например, в парах или группах по три человека предлагается заполнить **тест** из 25 вопросов по пройденной теме, при этом допускается использование любых доступных электронных ресурсов. Вопросы сформулированы максимально лаконичными фразами, касаются основ религиозных представлений, практик и институтов изучаемых религий. Студенты могли переговариваться между собой, советоваться, подсказывать друг другу. Часто прямо в тесте они подписывали переводы незнакомых русских слов. С тестами справлялись довольно хорошо, обычно минут за двадцать, что оставляло нам время на проговаривание правильных ответов, обсуждение некоторых вопросов в деталях. Иногда мы обсуждали различия в трактовках понятий в русском и китайском языках.

Иногда я предлагала студентам **задания на проверку понимания**, чтобы проконтролировать общий уровень усвоения материала, без использования электронных ресурсов. Эти задания имели примерно следующую форму: «Пророк Мухаммед – это Напишите, пожалуйста, четыре предложения». В качестве ответов я получала на очень плохом русском языке примерно следующие мысли: «Пророк Мухаммед – мифологический персонаж. Он никогда не существовал в реальности. Ему поклонятся мусульмане». И это притом, что несколько занятий подряд мы разбирались с историей ислама, изучали жизнь пророка Мухаммеда, его достижения и его учение. Я могу объяснить это только тем, что атеистическое образование оставило очень глубокий след в мировоззрении китайских студентов, им с огромным трудом удается относиться к религиям всерьез или хотя бы с уважением.

Очень приятным было предложение китайских студентов, в ответ на просмотр фрагмента из кинофильма «Форпост» (о православном приюте при монастыре), к Рождеству сделать пожертвование одежды в приют. Они подготовили и передали в социальный приют Фрунзенского района много хороших подростковых вещей.

При этом **экскурсии в храмы интереса у студентов не вызвали**. Им было предложено посещение Св. Петропавловского собора, они согласились, записали адрес и время, но на экскурсию никто не пришел.

К слабым местам методического обеспечения курса «Религиоведение» можно отнести также отсутствие учебных пособий по «Религиоведению» для студентов факультета журналистики в библиотеке, а также вообще адаптированных учебных пособий для иностранных студентов по этой дисциплине. К семинарским занятиям я **высылала студентам на электронный адрес ссылки** на две-три рекомендуемые словарные статьи или главы учебников по текущей теме, однако, наличие хорошего методического пособия серьезно повысило бы эффективность курса. Мы также использовали Википедию на китайском языке для быстрого уточнения некоторых содержательных моментов в учебном процессе.

В качестве финального задания по курсу студентам было предложено подготовить **презентацию на тему «Религии в моем родном городе»**: найти информацию о том, какие конфессии представлены в том городе, откуда студент родом. С заданием студенты справились.

Использование примеров в преподавательской деятельности: некоторые сложности и возможные перспективы

Дудчик А. Ю., кандидат философских наук, доцент кафедры философии культуры БГУ

Вероятно, не будет серьезным преувеличением утверждение о значимости использования примеров в преподавании. Думаю, большинство из имеющих тот или иной опыт преподавательской деятельности могут согласиться с этим. Действительно, использование примеров как позволяет улучшить процесс понимания и запоминания достаточно сложного учебного материала, так и выступает в качестве элемента своеобразного психологического и интеллектуального отдыха, активизирующего при этом воображение студентов. Отметим особую роль примеров именно в философских дисциплинах. В философии, несмотря на все приписываемые (порой – не без оснований) ей сухость и абстрактность, примеры играют весьма существенную роль в доказательствах, и порой определенные примеры оказываются не менее известными (как среди специалистов, так и среди широкой аудитории), нежели те философские положения, которые они призваны подтверждать: можно вспомнить пример со 100 талерами И. Канта или с сознанием летучей мыши Т. Нагеля. Естественно, эти книжные примеры, равно как и многие другие, могут быть достаточно успешно использованы и на занятиях.

При этом не стоит забывать, что использование примеров является орудием обоюдоострым, которое может как способствовать процессу усвоения материала, так и, по крайней мере, отвлечь от этого процесса. С одной стороны, конечно же, желательно обращаться к примерам ярким, интересным и запоминающимся, способным активизировать воображение и память студентов. С другой стороны, подобного рода примеры могут привлекать внимание и сами по себе, отвлекая при этом внимание от основной мысли, которую они должны были подкрепить. Кроме того, яркие примеры могут быть не всегда однозначными и способны провоцировать дальнейшее обсуждение, не связанное напрямую с рассматриваемым предметом.

Далее, конечно же, примерам необходима некоторая «жизненность», что, однако, отнюдь не означает их банальности. Высока вероятность того, что банальные примеры будут недостаточно хорошо восприниматься и запоминаться (в качестве, вероятно, не самого удачного варианта можно вспомнить распространенные примеры с предметами мебели (обычно столами и стульями) как наиболее наглядными для студентов). При этом стоит помнить, что «жизненный мир» современного студента нередко в высокой степени технизирован и технологизирован. Поэтому примеры, связанные, скажем, с компьютерами, могут оказаться гораздо более близкими и понятными, чем, скажем, достаточно распространенные примеры, связанные с «естественными» объектами вроде растений или животных.

И, наконец, не последним по значимости является тот факт, что большинство современных студентов принадлежат к некоторому новому типу культуры. Существует достаточно большое количество понятий для обозначения этой культуры (культура «постмодерна», «(гипер)информационного общества», «клипового сознания» и т.д.), однако большинство из них отмечает достаточно серьезное отличие этой новой культуры от культуры «классического», во многом «книжного» типа, к которой часто апеллируют философские и гуманитарные дисциплины и из области которой часто приводятся примеры. Что, на мой взгляд, может приводить не только к ситуации незнания или непонимания каких-либо приводимых имён или образов, но и к ситуации «конфликта интерпретаций», когда одно и то же имя или образ (при общем «узнавании») будут интерпретироваться разными способами (скажем, в контекстах школьной литературной традиции и современных популярных экранизаций, соответственно). Кроме того, стоит помнить, что для современной культуры, несмотря на достаточно явно выраженные тенденции унификации, существуют и тенденции противоположные – усиления культурного разнообразия, ставящие под сомнение концепцию единой доминирующей

культуры, которая могла бы быть понятной если не «всем», то большинству. Важными факторами оказываются и общий переизбыток информации, характерный для современного общества и более краткая «культурная» память, требующая регулярного повторения и подкрепления.

На мой взгляд, подобная ситуация предполагает определенные изменения в практике преподавания, в том числе и в области используемых на занятиях примеров. Это, с одной стороны, предполагает некоторый поворот к современной массовой культуре и более активное использование примеров, связанных с нею. Конечно, это предполагает если не пересмотр, то определенную коррекцию достаточно устоявшегося в философской среде критического отношения к массовой культуре (во многом, замечу, обоснованного). При этом более активное обращение к современной массовой культуре как объекту исследования (весьма распространенная практика, достаточно назвать серию книг «Философия и популярная культура») не обязательно предполагает отказ от критической установки как таковой. С другой стороны, обращение к примерам массовой культуры не означает отказ от использования примеров из области культуры высокой. Скорее, можно говорить об изменении нашего обращения с этими примерами. Так, видимо, уже недостаточно просто сослаться на творчество, скажем, Достоевского или Шекспира, но необходимо ввести слушателей в некоторый более широкий контекст, поясняющий «место» этих авторов в общей системе культуры (национальной, региональной, глобальной), а также их значимость с точки зрения современной культуры (здесь могут пригодиться отсылки к современной массовой культуре). Кроме того, акцент можно делать не столько на некоторой фактической информации (ценность которой в современной информационной ситуации невелика), но именно на способах обращения с этой информацией (условно говоря, не только «рыба», но и «удочка»). Конечно, подобный подход потребует дополнительных временных затрат, что неизбежно скажется на объеме передаваемого знания, но, возможно, это как раз тот случай когда качество оказывается не менее значимым, нежели количество. Кроме того, часть информации студенты (по крайней мере, часть из них) вполне могут получать самостоятельно (что будет развивать соответствующие навыки работы с информацией).

Таким образом, новая культурная и информационная ситуация не только создают в процессе преподавания определенные сложности и затруднения, но и способствуют возникновению новых возможностей, которые вполне можно использовать в образовательном процессе.

Методическая схема преподавания этики: основания и перспективы

Жукова С. П., старший преподаватель кафедры философии культуры БГУ

Методика преподавания задается не просто смысловым наполнением учебной дисциплины, но должна представлять собой его реализацию непосредственно в учебном процессе. Методическое выстраивание изучаемого предмета также предполагает релевантность эволюционирующей (и реформируемой) в определенных социокультурных условиях системе образования. Высшее образование сегодня становится все более «массовым», постепенно изменяется его социальный статус. Для значительной части студенческой «массы» получение образования уже является не доминирующим, но одним из видов деятельности наряду с самообеспечением, самореализацией в различных сферах социума. Утилитаристски-прагматическая ориентация, предполагающая ситуативно и субъективно определяемый социальный успех, оказывается особо значимым вектором в социокультурной «системе координат». Прагматическая самореализация, в свою очередь, нуждается в эффективных понятийно-концептуальных и нормативных средствах. Так, получение высшего образования, изучение отдельных дисциплин связывается с ожиданиями средств, необходимых для успеха, по крайней мере, для успешного решения определенных практических задач. (Вполне осязаемое присутствие гедонистической мотивации в определенном смысле уточняет эти ожидания: учебным занятиям приходится «конкурировать» с различными привлекательными для молодого человека предметами

потребления). Если идентификация системы образования со сферой услуг уже не актуализируется, то представления о высшем образовании, как о необходимом средстве решения проблем различных социальных практик становятся доминирующими. Соответственно, методика преподавания пусть даже фундаментальной вузовской дисциплины (философии, этики, др.) интерпретируется, в конечном счете, в социально-практическом горизонте.

Социально-практический ориентир высшей школы поддерживается и тенденциями «прикладнизации» современной науки (Е. Мамчур), формирования трансдисциплинарного знания. Эти тенденции очевидны в развитии современного этического знания, в процессах актуализации и распространения прикладной этики. Итак, разработка методики преподавания в высшей школе, в том числе методических моделей этики предполагает критерии, коррелирующие с определенным социокультурным контекстом.

Можно сформулировать следующие критерии соответствия в методике преподавания этики. Акцентирование фундаментальной философско-этической проблематики, понятийно-категориальных структур необходимо как основание для прояснения морально-этических коллизий современной социальной практики, решения значимых морально-практических вопросов. С другой стороны, изучение проблем прикладной и профессиональной этики требует экспликации их философско-мировоззренческого уровня, предполагая развитие нравственного мышления субъектов определенных видов практики. Методика преподавания этики должна обеспечить максимально свободную самореализацию студента в процессе изучения основ этического знания, способствовать этическому творчеству и в то же время задавать определенные рамочные условия для организации учебно-исследовательской работы и контроля результатов. Индивидуальный подход к освоению философско-этического знания должен дополняться понятными и справедливыми общими критериями оценки. Методика преподавания нуждается в целостности и системности, что позволит репрезентировать внутренние и внешние связи развивающегося этического знания. Различные тематические блоки учебной программы, организация лекционной, семинарской и самостоятельной работы требует дифференциации учебных технологий. Наконец, важно организовать не только адекватное изучение отдельных тематических блоков, но и непрерывность работы студентов в течение всего курса, помочь «оставаться в теме».

Фактическим основанием для разработки учебно-методической схемы стал опыт преподавания этики и прикладных этических дисциплин. В схеме учтена специфика организации и проведения лекционных, семинарских занятий и контроля самостоятельной работы студента (КСР).

Основной целью методики лекционного блока является организация диалогической коммуникации преподавателя и студентов, как на занятиях, так и за рамками лекции. В кратком лекционном курсе (14-20 ч. на дневном отделении) непросто организовать интерактив. Студентам предлагается самостоятельно изучить и кратко обсудить на лекции вопросы учебной дисциплины, информация о которых наиболее доступна (и теоретически, и пространственно). Успешно зарекомендовала себя такая форма работы, как анализ фрагментов оригинальных этических текстов, осуществляемый студентами прямо на лекции. Такой материал хорошо вписывается в учебно-теоретическую структуру лекции, способствует ее усвоению. Интерактив продолжается самостоятельной работой по темам лекций, которые конкретизируются дискуссионными вопросами теоретического и эмпирического уровня, проблемными ситуациями. Например, при изучении истории этики предлагается осуществить попытку самостоятельного критического анализа определенной актуальной и методологически значимой концепции; в процессе изучения теории морали важным является сравнение сущностных характеристик морали и других феноменов культуры (права, обычая). Такая методика организации лекционного курса обязательно предполагает выбор студентами форм интерактива, индивидуально значимых заданий по материалам лекций.

Семинарское занятие начинается с «плана», который лучше всего представить в виде системы морально-этических проблем. Представляется, что доминантой семинарских занятий является освоение аутентичной этической информации, т.е. изучение оригинальных этических текстов. Такая форма работы органична «классическим» темам этических категорий добра и зла, справедливости, смысла жизни и счастья и т.п. Приближение посредством текстов к оригинальному этическому творчеству позволяет изучать учебную проблематику на сущностном уровне, преодолевать морализирование и субъективизм частных мнений, потенцирует собственное морально-этическое творчество. Необходимым средством проведения подобных семинаров является методическая схема работы с текстом. Помимо инвариантных методических рекомендаций уместно предлагать студентам (особенно, младших курсов) систему конкретных вопросов-заданий, структурирующих текст и направляющих чтение. Этический практикум, включающий этическую экспертизу проблемных ситуаций, решение морально-этических задач, освоение эмпирического материала по истории этических учений и истории нравственности, другие варианты заданий необходим в качестве апробирования и закрепления этических знаний студентов. Проблемное изучение предмета этики на семинарах может быть организовано посредством учебных дискуссий. Различные дискуссионные формы («ролевые» дискуссии, «круглые столы», дискуссии «малых» групп, «ток-шоу», пр.) позволяют привлечь внимание к проблеме и определить ее личностную и социальную значимость, эксплицировать сущностные характеристики предмета, противоречия различных интерпретаций, развить и реализовать этические знания. Эффективная организация учебных дискуссий требует значительных усилий и преподавателя, и студентов. Ведь чем свободнее форма работы, тем более строгого следования регламенту она требует.

Контролируемая самостоятельная работа организуется как своего рода итог изучения этической дисциплины. Представляется, что полноценной КСР является индивидуальный или групповой творческий проект. Тематика определяется по критериям соответствия предмету этики, новизны и дискуссионности проблематики, доступности необходимой информации. Примерами таких КСР являются проекты профессиональных и корпоративных кодексов, этическая экспертиза профессионально значимых ситуаций, компаративный анализ интерпретаций морально-этических проблем в художественных и философско-этических текстах, и др. Индивидуальный проект позволяет студенту самостоятельно и творчески реализовать себя на всех этапах работы – от выбора темы до создания текста и его оригинальной презентации.

В заключение можно отметить, что предложенная методическая схема позволяет достаточно адекватно оценивать результаты изучения дисциплины в целом.

О концептуально-методологических основаниях нового государственного образовательного стандарта по специальности «Философия»

Зеленков А. И., доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и методологии науки БГУ

Легчилин А. А., кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии культуры БГУ

Современная система высшего и постдипломного образования в Республике Беларусь весьма убедительно демонстрирует свой транзитивный статус и в последние годы подвергается постоянным изменениям и реформированию. Это вызывается как объективными причинами, так и факторами конъюнктурно-ситуативного порядка. Очевидно, что система образования должна оперативно и адекватно опираться на смену приоритетов социального и экономического развития и, более того, предлагать такие направления и программы подготовки будущих специалистов, которые способны реализовать новые научные, социальные и технологические проекты. При этом важно, конечно, находиться в стратегическом тренде реформирования образовательных практик,

творчески учитывающем мировые и общеевропейские тенденции совершенствования современного образования. К сожалению, далеко не всегда эти тенденции характеризуют перманентные новации и реформы в образовательной системе Беларуси. В них немало субъективизма, непродуманных решений и отсутствия серьезной профессиональной экспертизы предлагаемых нововведений. Весьма наглядно подобная ситуация обнаруживается и в реформировании социально-гуманитарного образования в высшей школе. В частности, с 1 сентября 2013 года в соответствии с решением Министерства образования Республики Беларусь введены новые государственные образовательные стандарты, согласно которым большинство специальностей социально-гуманитарного профиля переводятся на 4-летний цикл обучения в рамках первой ступени высшего образования.

В связи с этим на факультете философии и социальных наук был разработан государственный образовательный стандарт по специальности «Философия». Разумеется, он был подготовлен в полном соответствии с теми нормативными требованиями, которые регламентировали содержательные и научно-методические параметры новой образовательной концепции, получившей официальное отражение в Законе Республики Беларусь «О высшем образовании».

Вместе с тем, разработчики данного образовательного стандарта исходили из принципиальной установки максимально сохранить тот положительный опыт преподавания философских дисциплин в БГУ, а также в других крупнейших центрах философского образования как в нашей стране, так и в зарубежных университетах, накопленный в течение нескольких последних десятилетий. Отметим некоторые принципиальные положения содержательно-методологического порядка, характеризующие этот опыт как весьма репрезентативный и соответствующий современным требованиям, предъявляемым к профессиональному философскому образованию.

Во-первых, разработчики образовательного стандарта исходили из ясного понимания того обстоятельства, что современное состояние философии как учебной дисциплины характеризуется высокой степенью проблематичности и очевидной размытостью парадигмальных основ. Поэтому принципиально важно было предложить такую версию образовательного стандарта, в которой бы наряду с содержательными новациями, сохранялась преемственность с классическими философскими традициями.

Профессиональная подготовка студентов по специальности «Философия» включает в себя изучение целого ряда традиционных философских дисциплин (логика, этика, эстетика, религиоведение, культурология и др.). Вместе с тем базовыми и фронтальными курсами являются две дисциплины: история философии и теоретическая философия. Проблематика именно этих курсов составляет основное содержание выпускного государственного экзамена и репрезентирует важнейшие параметры профессиональной подготовки студентов. Для курса «История философии» основной задачей является хронологически и персоналогически ориентированная реконструкция мировой и национальной философской традиции. Что же касается курса «Философия», то в качестве такой задачи выступает системная и предметно-содержательная ее реконструкция. Поэтому основной акцент в данном курсе делается на освещении и освоении студентами важнейших тем, категорий и проблем классического философского канона, а также некоторых направлений постклассической философии.

Во-вторых, отличительными особенностями профессиональной подготовки студентов-философов являются высокий уровень ее содержательной репрезентативности, полнота и систематичность. Образовательный стандарт предполагает целостное освоение студентом мировой и национальной философских традиций, формирование у него навыков творческой интерпретации этих традиций в контексте современных проблем духовного и социального развития. Структура и содержательные приоритеты образовательного стандарта ориентированы на становление и развитие такого типа сознания обучающегося, для которого характерны антидогматизм и критическая направленность, конструктивность

и рациональная обоснованность, установка на гуманистические ценности, уважительное отношение к национальным традициям и вместе с тем глубокое понимание важнейших достижений мировой философии и культуры.

В-третьих, одним из приоритетов данного образовательного стандарта является акцент на расширение сферы применения активных инновационных технологий обучения с использованием разнообразных информационных ресурсов и дидактических приемов. Эта ориентация предполагает определенную коррекцию традиционных форм общения преподавателя со студенческой аудиторией. Наряду с лекциями, практикумами, семинарами выделяется контролируемая самостоятельная работа студентов (КСР), основной задачей которой является максимальная активизация каждого студента в целях обеспечения ему возможностей индивидуального и личностно значимого усвоения философской традиции.

Отмеченные принципы и концептуально-методологические ориентации в значительной мере детерминировали структурно-содержательные особенности государственного образовательного стандарта по специальности «Философия». Составленный на его основе «Учебный план» включает в себя пять основных блоков. 1 – цикл социально-гуманитарных дисциплин, в котором представлены три интегрированных модуля: «Экономика», «Политология», «История». 2 – цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, среди которых особое место занимают «Основы высшей математики», «Основы информационных технологий», «Педагогика», «Психология», «Классические и современные языки» и др. 3 – цикл специальных дисциплин, основу которого составляют курсы теоретической и практической философии, а также историко-философская реконструкция классической и постклассической традиции. Значительное внимание в этом цикле уделяется изучению философских вопросов естественнонаучного и социально-гуманитарного познания, социальной экологии, методике преподавания философских дисциплин. 4 – цикл дисциплин специализации, включающий в себя 14 спецкурсов по актуальным проблемам современного философского и социально-гуманитарного знания и предполагающий углубленное изучение проблематики в рамках двух специализаций: «история философии», «социальная философия». 5 – цикл дополнительных видов обучения, в который входят: «военная подготовка», «физическая культура».

Новый образовательный стандарт предполагает формирование у студента высокой культуры теоретического мышления и методологической рефлексии, а также усвоение большого объема знаний и информации об основных этапах развития философии и науки. Такая подготовка позволяет ему успешно продолжать образование в сфере философии и гуманитарных знаний и строить академическую карьеру. Вместе с тем объем полученных знаний, навыков и компетенций позволяет ему выполнять экспертно-аналитическую работу в различных сферах социально-гуманитарной направленности. На это ориентирован целый ряд учебных и производственных практик, включенных в структуру образовательного стандарта. Одна из отличительных его особенностей состоит в том, что около 10 % всех изучаемых дисциплин выбирается студентами из предлагаемой совокупности курсов и спецкурсов. Это позволяет студенту в определенной степени самому формировать архитектуру своего образования. Наряду с этой академической новацией образовательный стандарт по специальности «Философия» предполагает освоение так называемой кредитной системы оценки знаний студента и учета качества и уровня его академической подготовки. Для этой цели в стандарте вводятся «зачетные единицы», призванные постепенно адаптировать национальную систему оценок к европейской системе трансферта кредитов (ECTS).

В целом необходимо констатировать, что новый образовательный стандарт по специальности «Философия» стал оптимальной версией успешного сочетания академических традиций, свойственных классическому университету, и интеллектуальных новаций, призванных модернизировать образовательные практики в сфере социальных наук и философии.

Социализирующая роль учебной дисциплины «Социальная реклама» в подготовке специалистов по социальной коммуникации

Калачёва И. И., доктор исторических наук, профессор кафедры социальной коммуникации БГУ

Учебная дисциплина «Социальная реклама» включена в структуру подготовки кадров по социальной коммуникации недавно, что вполне оправданно: данная технология является привлекательной для многих категорий потребителей, в ее развитии заинтересованы многие управленческие структуры. Целью социальной рекламы является привлечение внимания к острым социальным проблемам и явлениям, изменение отношения к ним и конструирование новых поведенческих моделей. Социальная реклама, по образному выражению Г.Г. Николайшвили, – при кажущейся простоте и легкости восприятия является чрезвычайно тонким и хрупким инструментом, однако цели её очень важны для любого общества. Социальная реклама наглядно отражает модификацию важнейших этических ориентиров в сфере фундаментальных человеческих ценностей, формирует морально-нравственные принципы общества и активно реагирует на их изменения [1, с. 6].

Включение данного предмета в систему подготовки кадров способствует решению важнейшей задачи – формированию нового взгляда на состояние социальных проблем в обществе, пополнению резерва специалистов, призванных профессионально решать возникающие проблемы. Целью дисциплины является освоение теоретической базы и приобретение практических знаний, умений и навыков в области разработки и продвижения продукта социальной рекламы. Достижение этой цели открывает перед студентами возможность приобрести квалификацию, позволяющую успешно работать в области рекламы, пиар-технологий, маркетинговых коммуникаций и др. По завершению изучения дисциплины «Социальная реклама» студент должен знать: особенности социальной рекламы как коммуникативной технологии; исторические основы развития, опыт становления рекламы в мире, в России и в Беларуси; стандарты правового и этического регулирования социальной рекламы; алгоритм разработки цикла создания и продвижения рекламного продукта; критерии эффективности рекламы. Кроме этого студент должен уметь отбирать актуальную тематику для разработки и создания социальной рекламы; использовать креативные подходы в подборе рекламной идеи, написании сценария, организации пиар-кампании, проводить тестирование и экспертизу рекламного продукта.

Подчеркивая значение социальной рекламы как формы воздействия на массовую аудиторию, Л. М. Дмитриева отмечает, что если цель коммерческой рекламы – материальная выгода, причем, осязаемая сразу, здесь и теперь, то в социальной рекламе реализуется потребность человека в реагировании на острые общественные проблемы [2, с. 14–15]. Особенно это актуально в современных условиях, когда происходит смена ценностных парадигм, формируются новые установки в воззрениях на окружающую действительность. Становится совершенно очевидным влияние информационных технологий на аудитории потребителей, на формирование их ценностных приоритетов. Оценивая столь существенный вклад социальной рекламы в процессы общественного развития, становится ясным, насколько значима данная технология для решения острых социальных проблем, а их немало – это и алкоголизм, пьянство, наркомания, насилие, противоправный образ жизни и т.д. Действительно тематика социальной рекламы достаточно обширна.

Следует подчеркнуть, что в процессе преподавания данной дисциплины ярко прослеживается социализирующее значение социальной рекламы в воздействии на студенческую аудиторию. Реализуя одну из задач дисциплины, а именно, анализ рынка социальной рекламы, студенты имеют возможность «погрузиться» в проблематику, тем самым оценить ее достоинства и недостатки.

Работа с актуальной тематикой социальной рекламы расширяет кругозор студентов, что существенно обогащает среду межличностного взаимодействия. Отработка навыков проведения тестирования рекламы, оценка рекламоспособности, разработка макета рекламы, основанного на авторской идее, создают хорошие предпосылки для формирования профессиональной компетентности выпускников кафедры.

Ценно и то, что студенты, находясь в реалиях белорусского социума оценивают состояние рынка отечественной рекламы, получая при этом системное представление о многосторонности данного явления и его влиянии на массовое сознание.

Внимания заслуживают такие темы, как формирование и поддержка государственного суверенитета, национальной идентичности, престижности имиджа Беларуси, а также здоровый образ жизни, репродуктивное здоровье, социальное сиротство, работоторговля, насилие в семье и другие. Такие рекламные ролики на белорусском телевидении как «Берегите лифт», «Экономьте воду», «Легкие Европы», «Хочу жить здорово» узнаваемы многими студентами.

Актуальной является социальная реклама, посвященная безопасности на дорогах, профилактике пожаров: к примеру, рекламные слоганы «Пристегните самого дорогого. Пристегнитесь сами», «Спички – не игрушка». Особое место в социальной рекламе принадлежит теме вооруженных сил и службе в армии. Рекламные компании «Служу Республике Беларусь», «Служу Айчыне», «Всегда рядом» известны многим белорусам и гостям Беларуси. Очевидно, что многие темы социальной рекламы направлены на молодёжь как целевую группу. К примеру, «За героическую Беларусь», «За интеллектуальную Беларусь», «За творческую Беларусь», «За олимпийскую Беларусь», «За молодую Беларусь», «За счастливую Беларусь», «За просвещенную Беларусь», «За самобытную Беларусь», «За стабильную Беларусь», «За трудовую Беларусь» и др.. Рекламные слоганы выступают как актуальные социальные послания, в них показаны приоритеты и устремления данной целевой группы, что, несомненно, влияет на мировоззренческие установки студенческой молодёжи, актуализирует чувства патриотизма и гордости за Беларусь.

Литература:

1. Николайшвили, Г.Г. Социальная реклама: Теория и практика : учеб. пособие для студентов вузов / Г.Г. Николайшвили. – М. : Аспект Пресс, 2008.
2. Социальная реклама : учеб. пособие для студентов вузов / Л.М. Дмитриева и др.; под ред. Л.М. Дмитриевой. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2009.

Курсовая работа первого курса: методическое обеспечение

Клецкова И. М., старший преподаватель кафедры философии культуры БГУ

Перед преподавателями отделения философии возникает новая учебно-методическая задача, появление которой связано с переходом на четырехлетний срок обучения на отделении философии. Принятое решение об уменьшении сроков обучения порождает ряд проблем, разрешение которых сопряжено с необходимостью изменения тактики и стратегии работы научного руководителя со студентом 1-го курса при подготовке, написании и защите курсовых работ. Хотя на других факультетах давно существует опыт написания курсовой работы на первом курсе, для нашего отделения, ввиду специфики профессиональной подготовки наших студентов, решение такой задачи порождает ряд сложностей. Пожалуй, главная из них – это то, что курсовая работа рассматривается сквозь призму ее соответствия/несоответствия правилам академического письма. Прежде студентам читался курс, посвященный специфике и нормам академического жанра, и существовала учебная (научно-исследовательская) практика, которые, собственно, определяли первичный уровень подготовки студента к написанию курсовой работы.

Изменившаяся на сегодняшний день образовательная ситуация порождает необходимость максимально детализировать содержание задания, выдаваемого для первокурсников. Таким образом, меняется и наполнение, и значение научного руководства курсовыми работами студентов первого курса, поскольку, по сути, на научного

руководителя возлагается задача введения студента в поле академического дискурса – та задача, которая прежде решалась в ходе академического обучающего курса по основам научно-исследовательской деятельности и учебной (научно-исследовательской) практики. Неслучайно вводится новый методический документ, получивший название «Задание по подготовке курсовой работы». Так что само задание, которое выдается на руки студенту, должно содержать в себе максимально возможные и ясно сформулированные смысловые и методические маркеры, представляющие для него (студента) своеобразную пошаговую стратегию подготовки курсовой работы.

По нашему мнению, в структуре задания следует выделить *содержательный* и *организационно-методический* аспекты рекомендаций по подготовке курсовой работы

Содержательный аспект задания по подготовке курсовой работы должен сориентировать студента на определение и содержательную экспликацию важнейших компонентов академической работы, корректное определение которых является залогом успешного написания работы. Поэтому предполагается, что научный руководитель дает студенту общее описание *проблемного поля* его курсовой работы, позволяющее ему сформировать первичное знание о том, что представляет собой изучаемая им тема и каковы важнейшие вопросы, ответы на которые он должен получить в своей работе. Следует иметь в виду, что студент первого курса имеет весьма приблизительное представление как о проблематике философии в целом, так и о специфике той предметной области, изучению которой будет посвящена его первая курсовая работа. Поэтому так важна задача определения смысловых границ курсовой работы. Далее, научному руководителю необходимо описать *эмпирическую базу* исследования, представляющую перечень важнейших феноменов, которые должны быть изучены и проанализированы студентом. Необходимость такого рода детализации задания к курсовой работе может предупредить как избыточность, так и недостаточность эмпирического материала, определяемого самим студентом, как существенного для его исследования. Важнейшей составляющей для формирования навыков академического письма для студента первого курса является понимание специфики научного языка и знание *категориально-понятийного аппарата* темы его курсовой работы. Поэтому, как нам видится, преподаватель с необходимостью предлагает студенту перечень наиболее значимых понятий и категорий, необходимых для усвоения и активного использования им в своей работе. Таким образом, курсовая работа станет важным этапом в процессе овладения студентом навыками написания академического текста и усвоения специфики академического дискурса. Не менее важным при создании первичных смысловых маркеров курсовой работы является и составление преподавателем для студента *списка из 3-5 базовых источников*, необходимых для формирования представления о проблемном поле работы.

В *методическо-организационной* части преподаватель формирует очень четкий план пошаговой работы студента, включающий в себя не только описание заданий для курсовой работы, но и устанавливающий сроки для их выполнения. Собственно, этот календарный график может определять те аспекты деятельности студента, осуществление которых предполагалось прежде при прохождении научно-исследовательской практики: написание плана-проспекта курсовой работы; реферирование литературы по теме; подготовка материалов для написания и само написание разделов курсовой работы.

Поскольку подготовительному этапу написания курсовой работы первого курса уделяется столько внимания, целесообразно артикулировать и те ожидания, которым должен соответствовать студент-первокурсник в результате выполнения заданий, сформулированных ему научным руководителем. Предполагается, что итогом его академических усилий явится текст его курсовой работы, представленный для публичной защиты. Поэтому в методических указаниях по написанию курсовой работы целесообразно указать те знания, умения и навыки, которые студент 1 курса должен продемонстрировать при защите курсовой работы. Таковыми могут явиться, например, требования понимать и уметь объяснять актуальность выбранной темы курсовой работы,

ее теоретическую и практическую значимость; необходимость эксплицировать различие между объектом и предметом исследования. Предполагается, что студент сможет продемонстрировать понимание того, как соотносится цель работы, ее задачи и содержание разделов; артикулировать важнейшие выводы своей курсовой работы. Не менее важным ожиданием является и степень овладения студентом категориально-понятийным аппаратом проблемного поля своей курсовой работы и умение отвечать на вопросы, сформулированные комиссией по защите курсовых работ в пределах проблемного поля курсовой работы.

Таким образом, деятельность научного руководителя по руководству курсовыми первого курса приобретает особую значимость в контексте профессиональной подготовки студента и овладении им знаниями, умениями и навыками, необходимыми для его вовлечения в поле академического дискурса. Эта деятельность требует продуманной и детализированной методической схемы, наполнение которой нуждается в дальнейшем совместном обсуждении.

Академическая успеваемость студенток с различными личностными профилями

Клышевич Н. Ю., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ
Аблековская О. Н., кандидат биологических наук, доцент кафедры клинической психологии БГПУ им. М. Танка

Одним из важнейших факторов, определяющих успешность обучения и воспитания детей, является личность самого педагога. В современной психолого-педагогической литературе вопрос о влиянии личности педагога на становление личностных особенностей ребенка рассматривается как ключевой. Данная проблематика нашла отражение в ряде исследований (Ш.А. Амонашвили, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Мудрик и др.). Успешное выполнение педагогом, психологом своих функций предполагает наличие определенных личностных особенностей, которые могут быть отнесены к категории профессионально-важных качеств личности. С целью изучения личностных особенностей студенток нами была использован 16-факторный опросник Р. Кеттелла. Он позволяет путем группировки отдельных факторов выделить три блока личностных характеристик, необходимых для реализации функций профессиональной деятельности:

- 1) интеллектуальные (основные факторы: B , Q_1 , E и M , дополнительный – N);
- 2) эмоциональные (основные факторы: C , I , O , Q_3 и Q_4 , дополнительные – F , G и L);
- 3) коммуникативные:
 - общительность (факторы A , H , F),
 - социально-психологические характеристики (факторы E , Q_2 , G и N).

Выборку составили студентки 1–5 курсов дневной формы обучения факультета психологии БГПУ им. М. Танка. Общий объем выборки составил 140 человек. Следует отметить, что по окончании обучения в вузе студенткам присваивается не только квалификация психолога, но и преподавателя психологии.

В силу немногочисленности студентов мужского пола, а также с целью обеспечения однородности выборки, было решено проводить исследования только с участием респондентов женского пола. В дальнейшем планируется осуществить аналогичное исследование на мужской выборке и сопоставить полученные данные.

Эмпирический материал, полученный в результате диагностики, представлен на рис. 1.

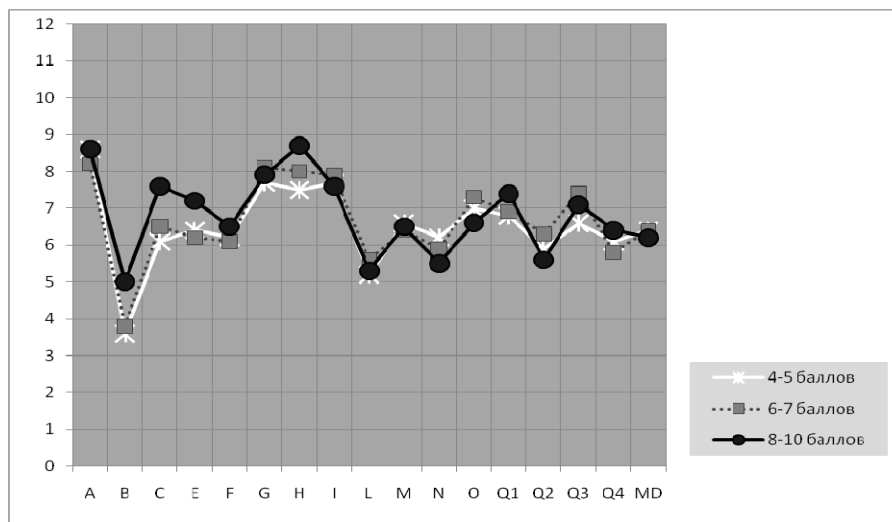


Рис. 1. Личностные профили студенток с различной академической успеваемостью

Анализ уровня развития личностных свойств с учетом академической успеваемости студенток показал следующие результаты.

Студентки с высоким уровнем успеваемости (8–10 баллов) имеют наиболее высокие показатели по трем основным факторам, которые диагностируют интеллектуальные особенности личности: подвижность мышления, высокий уровень общей культуры (фактор *B*); склонность к экспериментированию, направленность на аналитическую деятельность (фактор *Q₁*); самостоятельность в решении интеллектуальных задач и самоуверенность (фактор *E*). Анализ эмоционально-волевых особенностей личности свидетельствует, что студентки данной группы эмоционально более стабильны и реалистичны (фактор *C*), энергичны (фактор *Q₄*), эмоциональны и динамичны в процессе общения (фактор *F*).

Студентки со средним уровнем успеваемости (6–7 баллов) более чувствительны и артистичны (фактор *L*), застенчивы и тревожны (фактор *O*), склонны к самоконтролю (фактор *Q₃*), обладают достаточно развитым чувством долга и ответственности, эмоционально дисциплинированы (фактор *G*). Они демонстрируют самое высокое (по всей выборке) значение показателей, фиксирующее нормативность поведения (фактор *G*).

Студентки с низким уровнем успеваемости (4–5 баллов) в среднем по всем факторам данной группы уступают студенткам с более высокой академической успеваемостью. У студенток с низкой успеваемостью (4–5 баллов) более всего выражены проницательность по отношению к окружающим (фактор *N*) и практический интеллект (фактор *N*), характеризующий личность, умеющую находить выход из сложных ситуаций.

Для определения статистической достоверности различий между группами студенток с разным уровнем академической успеваемости по степени выраженности факторов 16 PF Кеттелла использовался критерий t-Стьюдента. Обнаружены достоверные различия по фактору *B* «Интеллект» между студентками со средним и высоким уровнями успеваемости ($p=0,01$) и между студентками с низкой и высокой успеваемостью ($p=0,01$). Отсюда следует, что студентки с высоким уровнем академической успеваемости значительно превосходят остальных в общих умственных способностях, развитости абстрактного мышления, оперативности. Они отличаются более высокой обучаемостью, а также достаточным уровнем общей культуры и эрудиции.

По фактору *C* «Эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность» достоверные различия обнаружены между группами студенток с низкой и высокой успеваемостью ($p=0,01$). Следовательно, студентки с высоким уровнем успеваемости эмоционально более устойчивы и выдержанны. В силу этого они более работоспособны, устойчивы в интересах и реалистичны.

Между студентками с низкой и высокой успеваемостью достоверные различия также обнаружены по фактору *H* «Робость – смелость» ($p=0,03$). Так, студентки с высоким уровнем успеваемости характеризуются более выраженной степенью активности в социальных контактах.

Показатели по фактору Q_3 «Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» значимо различны у студенток с низким и средним уровнями успеваемости (при $p=0,03$). Студентки с низким уровнем успеваемости обладают более слабой волей и плохим самоконтролем, их деятельность часто слабоуправляема и импульсивна. Студенток данной группы отличает низкий уровень дисциплинированности.

Итак, проведенное исследование позволило выявить различия в личностных профилях студенток с различной академической успеваемостью. Полученные результаты могут быть использованы при планировании и проведении развивающей работы со студентками с целью гармонизации их личностного развития, активизации стремления к саморазвитию. Учет выявленных особенностей представляется особенно важным в условиях сокращения сроков обучения в вузе.

Игра в преподавании продюсерства и менеджмента культуры

Корзун М. А., преподаватель кафедры социальной коммуникации БГУ

Продюсерство и менеджмент культуры – практико-ориентированная дисциплина, поэтому только теоретические лекции и разбор кейсов недостаточны для её усвоения. Для отработки отдельных тем и навыков предназначены практические задания. Но в последние годы студенты всё чаще стремятся выполнять их формально, с минимумом усилий и времени. Всё чаще наблюдается своего рода закрытость, смущение, стеснение проявить себя настоящего, боязнь новизны и нежелание рисковать. При возможности выбрать уровень сложности часто отдаётся предпочтение минимальному, что делает разбор выполненных заданий простым, скучным, малоэффективным. И это может усиливать эффект «отсутствующего присутствия», когда физически студент в аудитории, а мыслями – в Интернете, например. Отсутствие собственного, персонального опыта в этой предметной области снижает вовлечённость студента и не позволяет полноценно участвовать в обсуждениях и дискуссиях, а это в свою очередь негативно влияет на увлечённость и практический опыт.

Игра – от простейших симуляций до более сложных ролевых игр – используется в преподавании продюсерства и менеджмента культуры как способ преодолеть эти негативные тенденции. Например, семинарское занятие по теме «Культурная политика», посвященное анализу влияния конкретной модели культурной политики на выполнение социокультурного проекта или организацию деятельности учреждения культуры, проводится в виде ЛАРП «ТВ-шоу КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА». Оно построено по методике скандинавских образовательных ЛАРПов (LARP – Live Action Role Play, ролевая игра живого действия), фокусирующихся на живом активном опыте участников в предлагаемых игровых обстоятельствах, а не на реконструкции деталей обстоятельств или костюмов. Способы создания образовательных ЛАРПов описаны, в т. ч. в зарубежных рецензируемых научных изданиях, постоянно развиваются в ежегодных лабораториях по разработке игр. Все игры обязательно тестируются (сначала проигрываются опытными игроками), лучшие из них публикуются в сборниках игр, рекомендуются в программы фестивалей ЛАРПов. Образовательный ЛАРП «ТВ-шоу КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА» написан совместно с А. Величко и впервые сыгран в сентябре 2013 года, в Вильнюсе во время Ларпоратории (лаборатории по созданию ЛАРПов), которая была организована Образовательным центром ПОСТ и Fantasiforbundet.no. (Подробнее о ЛАРПах см. Fantasiforbundet.no и <http://www.belaruslarpwriter.org>).

Цель игры: Научить студентов реализовывать собственные культурные проекты с учетом особенностей конкретной культурной политики (внешних условий) посредством адекватной коммуникации с потенциальными партнерами (владельцами ресурсов).

Отрабатываемые навыки: договориться о персональной встрече, представить идею проекта (питчинг), выступать публично, построить профессиональную сеть контактов, принимать решения, вести переговоры, участвовать в пресс-конференции.

Целевая группа

• Студенты 17–25+ лет, изучающие культуру и искусство, гуманитарные, социальные науки и пр.

- Операторы культуры (продюсеры, аниматоры, менеджеры и т.д.)

Мир (пространство) игры (сеттинг – setting):

Беларусь (можно задавать страну с иной моделью культурной политики, даже фантастическую), настоящее время.

Игра проходит после лекции о культурной политике.

Продолжительность игры до 3 часов (160-190 минут) – 4 академических часа подряд:

- Подготовка места 20 минут
- Ориентация перед игрой 30 минут
- Игра 80 минут
- Дискуссия после игры 30-60 минут.

ПЕРСОНАЖИ – оптимальное количество 11 человек, возможно увеличение либо уменьшение количества игроков. Шесть основных институтов, влияющих на осуществление культурной политики, олицетворены в 6 членах жюри ток-шоу (владельцах ресурсов):

- Артист (творческая личность)
- Государственное учреждение (органы управления)
- Учреждение образования
- Средства массовой информации (СМИ)
- Общественное объединение (негосударственная организация – НГО)
- Спонсор (коммерческий или некоммерческий).

Другие персонажи:

- Продюсеры (2-3)
- Ведущий ток-шоу (он же 1-й гейм-мастер – чаще всего преподаватель)
- 2-й гейм-мастер (проводит отдельную ориентацию перед игрой для членов жюри, неиграющий персонаж).

Механика игры:

(20 мин.) Подготовка места – две зоны: ТВ студия – 10 стульев, 1 стол, 1 прожектор (необязательно), видеочамера (возможно имитация), информационная доска (доска, мел или флип-чарт, маркеры или лист бумаги А1, post-its 6 цветов, малярная лента), 2 микрофона (возможна имитация); Зона для кофе-паузы – стол, кипятильник, 10 чашек (одноразовых стаканов), 10 чайных ложек, салфетки, кофе, чай, сахар, шоколад, печенье, орехи, сухофрукты и пр., пакет для мусора.

(30 мин.) Ориентация перед игрой: Приветствие игроков. 5 мин. – 1–2 упражнения на разминку, внимание и взаимодействие (например, «Дождь», «Фламинго и пингвины», «Любимые фрукты»); введение в культурную политику, описание основных моментов используемой в игре модели культурной политики (например, белорусской). 5 мин. – распределение ролей (раздаточные материалы: описание персонажей, график игры, план презентации проекта, контрольный список; бэджи: имя персонажа на малярной ленте). После этого члены жюри и продюсеры расходятся в разные места для подготовки к игре под руководством гейм-мастеров. 15 мин. – Описание игры, общение от имени персонажа – для членов жюри упражнение «Пресс-конференция» (самопрезентация и ответы на вопросы от имени персонажа); для продюсеров – подготовка презентации проекта, самопрезентация, питчинг, выстраивание отношений между собой. 5 мин. – вопросы.

(80 мин.) Игра: ИГРА НАЧИНАЕТСЯ! Ведущий – преамбула к ток-шоу, инструкции, как себя вести (смотреть в камеру, говорить в микрофон, рассчитывать время, реагировать на происходящее и пр.): «Добро пожаловать на ТВ-шоу, где 3 молодых продюсера представят свои проекты 6 влиятельным членам жюри из разных сфер деятельности. Это напряженная охота за ресурсами, в которой один из проектов выиграет главный приз. Игра покажет, кому улыбнется удача, и кто добудет необходимые для проекта ресурсы!»

Для выполнения заданий 3 раундов на протяжении 1,5 часов продюсеры должны продемонстрировать коммуникативные, профессиональные и предпринимательские навыки. Ведущий ТВ шоу подскажет, что делать и что говорить – просто следуйте инструкциям и велению сердца!»

(30-60 мин.) Дискуссия после игры (обязательно): Снять бэджи, «выйти» из персонажа.

Как вы себя чувствуете? Что поняли? Чему научились? В чём разница с реальностью? Обсуждение влияния конкретных механизмов культурной политики и личных компетенций на реализацию культурных проектов.

Таким образом, действия в образовательной игре от имени персонажа помогают студентам преодолеть пассивность и приобрести начальный персональный опыт в профессиональной области.

Мотивация деятельности преподавателя вуза

Ксенда О. Г., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

Изменение социальной и финансовой ситуации в образовательном пространстве вызвало ряд перемен, связанных с увеличением количества гуманитарных вузов в стране, соответственно, «распространением» высшего образования и определенной легкостью его получения. Это привело к увеличению за последние десятилетия количества абитуриентов и студентов. Большинство учебных заведений как среднего специального, так и высшего звена предлагают платное образование, поэтому несколько снисходительно относятся к успеваемости студентов, которые оплачивают обучение. Соответственно снизился уровень требований к ним. Уменьшилась конкуренция и проходные баллы.

В силу этих причин нынешние студенты отличаются невысоким уровнем подготовки, а что еще хуже, очень низким уровнем мотивации, о чем свидетельствуют многочисленные исследования, выполненные в гуманитарных, медицинских и технических вузах [1, 2, 4, 5]. Имеются данные о том, что только 15 % поступивших в вузы мотивированы к учебной деятельности [2].

Нас уже несколько лет интересует проблема мотивации студентов, о чем свидетельствуют выступления на предыдущих научно-методических конференциях [3]. Мы продолжаем проводить групповые дискуссии со студентами, пытаемся отслеживать динамику их мотивации и получаем интересные данные. Так, например, один студент во время обсуждения сказал, что «обучение в вузе теперь – это своеобразная покупка диплома за пять лет, так как везде в требованиях к специалистам указывается наличие высшего образования, причем иногда неважно, какого». Отсюда его масштабное обесценивание, снижение качества образования [2]. Более того, выпускники отмечают, что наличие высшего образования никак не гарантирует получение работы не только достаточно хорошо оплачиваемой, но и работы по специальности как таковой.

Исследователи констатируют у студенческой аудитории выраженную индивидуалистичность и беспечность, нежелание брать ответственность, отсутствие планирования и прогнозирования жизненного пути [1].

Все эти факторы неизбежно ведут к снижению мотивации к работе у преподавателей вузов. Проявлений этой проблемы несколько.

В первую очередь, снижение активности преподавателей по поиску новых, активных, интересных форм работы со студентами. Последние, отличаясь сниженной мотивацией, не стремятся участвовать в учебной работе, поэтому попытки преподавателей разнообразить учебную деятельность часто проваливаются, что вызывает своего рода депрессивные состояния, когда «руки опускаются, пропадает желание делать что-либо, не хочется ничего предлагать учащимся».

Задача современного образования состоит не столько в передаче знаний (они стали достаточно доступны благодаря распространению информационных технологий) [6, 7], сколько в развитии возможностей самообучения, творческой переработке полученной информации, расширении компетенций. Все это предполагает большую самостоятельную работу учащихся. Но... именно к ней они и не стремятся. Задания что-либо найти или сделать вызывают у студентов раздражение, они часто жалуются на то, что сильно загружены, что им много задано. Однако парадокс в том, что выполняют эти задания лишь единицы. Хотя собственно для выполнения много не надо, только зайти в Интернет, найти информацию и немного подумать при ее анализе.

Во-вторых, проверка знаний (экзамены, зачеты, коллоквиумы) часто становится не демонстрацией знания, а демонстрацией незнания. Эта ситуация очень сильно демотивирует педагогов, так как у них возникает ощущение бесполезности собственной деятельности. Наверное, поэтому сегодня как никогда преподаватели ценят заинтересованных, активных студентов.

Как преподавателю справиться с ситуацией?

В первую очередь необходимо принять ее таковую как есть. Студенты такие, какие пришли, работать с ними, не с другими. Агрессия и неприязнь к не очень способным или старающимся не поможет делу, а лишь усугубит сложные взаимоотношения преподавателя и студентов.

Также мы пришли к выводу, что современные студенты очень ценят практическую ориентированность знаний (как и где их можно применить), а также «интересность». Последнее относится к тому как были эти знания преподнесены, в какой форме, вызвали или не вызвали интерес, скучали или нет студенты на занятиях. Немаловажным фактором стала наглядность (презентации, видео- или аудиоинформация) [7].

Заключая, скажем, что современные студенты предъявляют к процессу преподавания гораздо больше требований. Это должно быть

- интересно, занятно, увлекательно,
- доступно, ясно, понятно, с примерами из жизни,
- наглядно, с использованием технических средств,
- современно, с учетом последних веяний и достижений науки и практики,
- практически ориентировано, с возможностью применения знаний не только в профессиональной деятельности, но и в реальной жизни.

Отсюда и наш вывод: преподавать не только сложнее, но и интереснее. Необходимо совершенствовать педагогическое мастерство, обновлять информацию, интересоваться новыми исследованиями в науке, использовать современные технические возможности, то есть *развиваться вместе со студентами*. Исторически сложившийся в вузах академический подход к образовательному процессу сегодня теряет актуальность и должен быть заменен на другие (практико-ориентированный, проектный, проблемный), в основе которых активизация активности студентов путем разных методических средств.

Это и должно мотивировать преподавателей в их деятельности.

Литература:

1. Исаева, Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http:// www. mprj.ru/ arhiv_global/2012_4_15/nomer/nomer20.php](http://www.mprj.ru/arhiv_global/2012_4_15/nomer/nomer20.php)
2. Кравченко, Ю.С. К проблеме формирования учебной мотивации студентов / Ю.С. Кравченко // Психология в России и за рубежом : материалы междунаро. заоч. науч. конф. ; Санкт-Петербург, октябрь 2011 г. – СПб.: Реноме, 2011. – С. 104–106.
3. Ксенда, О.Г. Мотивация студентов в условиях современного гуманитарного образования / О.Г. Ксенда // Проблемы мотивации и ответственности в современном образовательном процессе: научно-методические аспекты : материалы науч.-практич. конф. ФФСН БГУ. – Минск : БГУ, 2012. – С. 43–45.
4. Кудринская, Л.А. Особенности учебной мотивации студентов технического вуза / Л.А. Кудринская, В.С. Кубарев // Социс. – 2012. – № 3. – С. 116–120.
5. Луцкова, Л.Н., Русина, Н.А. Исследование факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов медицинского вуза / Л.Н. Луцкова, Н.А. Русина [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http:// www. medpsy. ru/ mprj/ arhiv_global/2012_2_13/nomer/nomer23.php](http://www.medpsy.ru/mprj/arhiv_global/2012_2_13/nomer/nomer23.php).
6. Романова, М.В. Проблема формирования мотивации студентов во время обучения в вузе // Известия ПГПУ. Общественные науки. – 2006. – № 2. – С. 146–148.
7. Чернявская, А.П. Условия развития мотивации учебной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 313–315.
8. Шимаров, А.И. Применение мультимедийных учебных пособий для активизации познавательной деятельности студентов / А.И. Шимаров // Вестник Самарского государственного технического университета. – 2010. – № 3 (13). – С. 192–195.

Специфика методической работы преподавателя в условиях сокращения сроков обучения

Курилович Н. В., кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии БГУ

Вопрос о сокращении сроков обучения в высших учебных заведениях Республики Беларусь был актуализирован несколько лет назад. Переход большинства белорусских вузов на четырехлетний срок обучения студентов достаточно широко освещался в СМИ. При этом внимание масс-медиа акцентировалось, как правило, на позитивных сторонах данного нововведения. Со ссылкой на мнения представителей Министерства образования и других экспертов по данному вопросу, в отечественных СМИ приводились аргументы в пользу такого рода оптимизации сроков подготовки белорусских специалистов. В числе этих аргументов фигурировали очевидные экономические выгоды для государства в целом и для студентов платной формы обучения в частности; исключение дублирования дисциплин и специальностей; соответствие тенденциям в сфере высшего образования других европейских стран и включение отечественной системы образования в Болонский процесс; возможность сделать систему высшего образования в Беларуси более «привлекательной» для студентов-иностранцев и др.

Важно отметить, что сокращение сроков обучения достигается за счет уменьшения количества часов, которые отводятся на изучение цикла социально-гуманитарных дисциплин. Такая ситуация не может не иметь негативных последствий, связанных, прежде всего, с проблемами гуманитаризации высшего образования и недостаточной социогуманитарной грамотности будущих специалистов (особенно технического и естественнонаучного профиля). Однако в настоящее время четырехлетний срок обучения студентов в белорусских вузах – это реальность, в рамках которой должны работать и уже работают преподаватели социально-гуманитарных дисциплин. В связи с уменьшением цикла данных дисциплин встает вопрос о совершенствовании методической составляющей их преподавания.

Специфика методической работы преподавателя заключается в сочетании трех основных её форм: учебно-методической, научно-методической и организационно-методической. Поиск наиболее оптимального соотношения данных форм методической работы – задача, которую каждый преподаватель в новом учебном году решает заново. Успешное решение этой задачи предполагает, на мой взгляд, знание и понимание мотивов получения студентами высшего образования. В этой связи обратимся к результатам осуществляемого с 2005 года Центром социологических и политических исследований БГУ (далее ЦСПИ БГУ) мониторинга по вопросам организации учебной деятельности студентов Белорусского государственного университета [См. 1].

Анализ результатов социологических исследований ЦСПИ БГУ показывает, что структура основных мотивов получения высшего образования достаточно устойчива. На мой взгляд, легко прослеживается следующая «тройка» мотивов-лидеров: 1) профессиональная мотивация (желание стать высококвалифицированным специалистом); 2) социально-статусная мотивация (желание иметь престижное положение и материальный достаток в будущем); 3) культурно-ценностная мотивация (желание стать культурным и высокообразованным человеком) [Подробнее об этом см. 1].

Вышеприведенный список мотивов с необходимостью требует от профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений перехода от пассивной (традиционной) к интерактивной (инновационной) модели обучения. Реализация интерактивной модели обучения, в рамках которой выстраивается подлинное субъект-субъектное взаимодействие между участниками образовательного процесса, связана с использованием активных методов обучения (иногда в педагогической литературе используется термин «методы активного/интенсивного обучения»). Так, в практике преподавания цикла социально-гуманитарных дисциплин хорошо себя зарекомендовали следующие методы из этой группы: дискуссии, диспуты, дебаты, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, метод работы в малых группах и др. Описание этих методов и

подробнейшие методические рекомендации по их использованию при желании несложно найти в научно-педагогической литературе.

Таким образом, специфика методической работы преподавателя в условиях сокращения сроков обучения студентов в вузах определяется адекватным сочетанием различных форм методической деятельности, широким использованием методов активного обучения, постоянным повышением уровня собственной научно-методической культуры.

Литература:

1. Лукашевич, Е.И. Мотивация к учебе и удовлетворенность образовательным процессом студентов БГУ / Е.И. Лукашевич // Молодежь суверенной Беларуси: штрихи к портрету / Д.М. Булышко [и др.] ; под ред. Д.М. Булышко. – Минск : Изд. центр БГУ, 2012. – С. 89–95.

О роли методической составляющей в условиях модернизации университетского образования

Лещинская И. И., кандидат философских наук, доцент кафедры философии культуры БГУ

Модернизация системы высшего образования, и в особенности университетского, – процесс сложный, противоречивый и далеко небезболезненный, поскольку идея университета как концентрированное выражение его сущности имманентно содержит интенцию на сохранение, воспроизводство и трансляцию исторически сложившихся культурных ценностей, а также принципов, определяющих его бытие в социуме. Вместе с тем, определенного рода изменения необходимы для университета, поскольку они призваны препятствовать процессу превращения этого феномена в форму простого бытования в культурном ландшафте общества, в силу его включенности в официальный реестр необходимых социальных институций. Однако, эти трансформации не должны лишить университет его культурной идентичности, которая явилась результатом его многовекового исторического развития. Поэтому, чтобы сохранить аутентичность бытия университета и его действенность в контексте современных условий, необходима «событийность» двух реальностей – жизни общества и жизни университета, которая может состояться при условии определенной степени конгруэнтности их развития.

Диктат экономической необходимости в условиях вхождения социума в систему рыночных отношений с неизбежностью распространился и на университетское образование. Академическая реальность во многих своих проявлениях также должна была подчиниться законам рынка и его, порой весьма беспощадной по отношению к ее специфике, логике выживания. Это с необходимостью привело к появлению целого ряда противоречий в системе университетского образования, наиболее острыми из которых являются, на наш взгляд, следующие.

Во-первых, в условиях рынка классическое, а, следовательно, универсальное образование стало восприниматься определенной частью общества, том числе и академического, как расточительство, бесполезная трата средств и времени. Как результат – расширение сферы профессионального образования, тогда как культуuroобразующая сфера, представленная, прежде всего, корпусом социально-гуманитарных наук, сокращается и отодвигается на задний план. Данная тенденция приняла устрашающие масштабы в связи с сокращением сроков подготовки специалистов в большинстве вузов страны. Такая ситуация ведет не только к дегуманитаризации, что противоречит общемировой тенденции в образовании, но и влечет снижение «культурного иммунитета» личности и дегуманизацию общества со всеми вытекающими негативными последствиями для них.

Во-вторых, массовизация и коммерциализация университетского образования с неизбежностью сказываются на его качественных показателях. Любое учреждение для своего функционирования и развития нуждается в финансовых средствах. Рынок тем и привлекателен, что способен предоставить определенный набор возможностей для их получения. Самым незатейливым способом решения данной проблемы, является увеличение количества студентов на платных формах обучения, так как спрос порождает

предложение. Принцип прост и, на первый взгляд, вполне результативен: «чем больше оборот, тем больше доход, больше студентов – больше денег». Однако, характерная для классического университета установка на личностно-ориентированное образование размывается, поскольку при таком количестве и еще, что более важно, при таком качестве студенческой аудитории ее очень сложно реализовать. Экспоненциальный рост в студенческой среде «массы», характерной чертой которой отсутствие профессиональной мотивированности и весьма низкий уровень подготовленности, существенным образом затрудняет процесс обучения и ослабляет воспитательные возможности образовательного процесса. Невысокая степень интеллектуальной и моральной вменяемости данной категории студентов ведет к существенной деформации университетского образования, разрушая атмосферу духовного аристократизма и творчества, без которых трудно помыслить «идею университета».

В сложившейся ситуации возможно, если не разрешение данного противоречия, то хотя бы достаточно зримое его ослабление. Способы снятия остроты данной проблемы, на наш взгляд, могут быть обнаружены именно в рамках методической работы, поскольку она представляет собой наиболее мобильную составляющую академической деятельности. Методическая работа в силу своих содержательных и функциональных особенностей способна выступить в качестве способа адаптации такой сложной системы как университет к новым историческим условиям, и в качестве механизма реагирования на постоянные изменения социума, позволяющего при этом сохранить глубинные основания этой системы. Представляя собой весьма разнообразный арсенал средств инкорпорирования учебного материала в сознание обучаемых, методическая работа может быть достаточно безболезненно дифференцирована, что позволило бы сохранить и *количество* студенческой аудитории, и *качество* наиболее продвинутой ее части. С этой целью должно быть создано такое разнообразие методических форм, которое бы обеспечило успешное обучение взыскательного, мотивированного студента, не оставило без должного внимания «средний класс» студенчества, а также принудило к выполнению академической нормы представителя массы. В методическом арсенале преподавателя должны быть представлены задания, репрезентирующие собой минимальную академическую норму по данной учебной дисциплине для «инертного большинства», задания средней степени сложности, и, наконец, задания повышенной сложности для «творческого меньшинства». Это возможно осуществить, прежде всего, на уровне контролируемой самостоятельной работы, как наиболее мобильной и вариативной составляющей академического процесса. Наличие индивидуальных заданий разного уровня сложности позволит студентам самостоятельно без всякого внешнего принуждения определиться в своих способностях и установках. В такой ситуации возможен и воспитательный эффект, поскольку азартность и амбициозность, столь свойственные молодым людям, способны спровоцировать у некоторой части студенческой аудитории желание попасть в более высокую статусную группу и проявить интерес к процессу обучения. Это приведет к активизации их академической деятельности, что в конечном итоге может способствовать расширению круга мотивированных студентов. Лекционные курсы как наиболее традиционная форма обучения, репрезентирующие собой концептуальное ядро учебной дисциплины и представляющие собой своего рода введение в ее проблематику и понятийный аппарат, могут быть адресованы всей аудитории.

Кроме того, в современных условиях, на наш взгляд, необходимо более широкое использование так называемых малых академических жанров. Они явились бы формой репрезентации в учебном процессе новейших и наиболее значимых научных проблем, способом углубления теоретических знаний и наработки методологических навыков студентами. С этой целью должна быть разработана система спецкурсов и спецсеминаров, также с достаточно большим удельным весом самостоятельной работы и необходимым учебным временем для их контроля.

Таким образом, дифференцированная и гибкая система методических форм способна сохранить «лицо» университета в условиях рынка, т.е. его предназначение в деле

подготовки высококвалифицированных специалистов из числа талантливых студентов. Методические инновационные формы – это тактические инструменты для реализации специфических функций классического университета как особого социокультурного феномена в новых условиях. Это также способ сохранить свое профессиональное самоуважение и выполнения необходимых условий пребывания в академическом пространстве для преподавательского корпуса.

Пикнолепсия

Мацевич И. Я., кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии культуры БГУ

*Только благодаря забвению
мы время от времени вновь обнаруживаем
то существо, каким мы были когда-то...*
М. Пруст «В поисках утраченного времени»

Подыскивая слова, чтобы охарактеризовать состояние, в котором пребывают студенты и преподаватели нового поколения iPhone, я остановилась на термине «пикнолепсия» (греч. *рукнос* – частый, *lepsis* – схватывание, приступ) – временное состояние отсутствия. Иногда оно рассматривается как разновидность эпилепсии (в переводе с греческого *epilepsia* – внезапная остановка), иногда – как самостоятельное «заболевание». В данном тексте я определяю пикнолепсию как состояние патологического отсутствия, которое мы все регулярно претерпеваем. Обращаясь к этому понятию, следует подчеркнуть то специфическое состояние сознания, которое не существует для того, кто переживает его.

Французский философ Поль Вирильо в работе «Эстетика исчезновения» рассматривает специфику динамики современной социокультурной реальности сквозь призму видения и освоения окружающего мира сознанием, периодически впадающим в пикнолептические состояния. Последнее чаще всего рассматривается как заболевание детей, которое они со временем перерастают. Однако с течением времени общество эволюционировало таким образом, что научилось воспроизводить эти состояния на протяжении всей жизни человека, более того, получать удовольствие от них. В современном обществе, согласно Вирильо, пикнолепсия как «массовый феномен» является состоянием «парадоксального сна», которое соответствует фазе «погружения в глубокие мечтания» [1, p. 62].

То, что делает видимым и распознаваемым эти временные фазы отсутствия, – это «состояния-между», которые превращаются в пунктирную линию прерывного потока сознания. Сам человек едва ли может заметить эти разрывы. Он узнаёт о них (если узнаёт) от других, наблюдающих за ним, либо по тем последствиям действий, которые он каким-то образом реализовал в момент «отсутствия».

В этих условиях состояние пикнолепсии – единственное условие прорыва преподавателя к студенту и студента к преподавателю. Пикнолепсия – это момент времени, куда прорывается чужое нехотение слушать и понимать Другого. Но в каком пространстве можно реализовать этот прорыв?

Воспроизводство субъектов мысли предполагает существование определённых мест в социальном пространстве, где мыслители могут говорить и передавать свой опыт освоения мира следующему поколению. Так некогда Ликей был местом, где детей учили проявлять заботу в отношении собственных мыслей. «Забота о себе», как её описывал М. Фуко, – вот исток «гражданской» мысли. Забота о полисе рождается из заботы о себе. До осознания своего общественного долга свободную и непреклонную мысль лелеяли в тенистом саду Ликейя наедине с Учителем. И только тогда, когда она достигает зрелости, чтобы делать свои собственные выводы об окружающих событиях, не соглашаться с учителем, логически обосновывая свою точку зрения, – только тогда человек способен стать полноправным гражданином.

Подобный античный подход к преподаванию был характерен и для белорусской философской мысли середины XVII века, ярким представителем которой является философ, родившийся на Минщине, преподававший в Виленском университете, – Лука

Залусский. В 1640 г. в Вильно был опубликован его труд «Общая философия», в котором Залусский обосновывал, почему столь важно начинать образовательный процесс в университете с преподавания принципов «устроения частной жизни»: философ «сначала толкует о более простом – о человеке, устраивающем жизнь лишь сообразно самому себе...» [2, с. 93].

Античная школа «заботы о самом себе», забытая на многие столетия в схоластической философии, возрождается в различных модификациях в белорусской мысли XVII века: «...забота каждого состоит в том, чтобы свою жизнь правильно устроить и организовать прежде, чем приступить к управлению семьёй и государством» [2, с. 93]. Курс философии Залусского интересен тем, что в нём переосмыслиется место и роль практической философии в системе наук. Если Аристотель ставил на первый план теоретическую философию, то Залусский в своём курсе меняет порядок преподавания разделов философии и начинает с этики, экономики и политики. При этом все три раздела входят в состав «наук моральной философии» [2, с. 93]. И лишь после её изложения он переходит к преподаванию логики, натуральной философии и метафизики.

Есть нечто соблазнительное и привлекательное для здравого разума в такого рода образовательной реформе. Но едва ли можно не заметить опасность, которая за ней кроется. Идёт ли речь о заучивании правил «устроения частной жизни», или об их постижении? Возможно ли познать их первоосновы без теоретической философии? Не является ли «практический поворот» в философии началом её вырождения в руководство по выживанию человека в мире и гражданина в государстве? Студенты овладевают готовыми формулами и примерами их решения, не будучи ещё способными вывести их сами. А впоследствии, когда им собираются рассказать о некоей тайне первоначала, они не верят в её существование, полагая, что уже обладают ею.

Развитие в XX веке идеи прогрессивистского образования Дж. Дьюи, а впоследствии и различных версий социального конструктивизма и конструкционизма, подтолкнуло многих преподавателей к введению в практику различных «модных» методик, ориентированных на запросы повседневного опыта. Есть конкретные узкие задачи, которые человек вынужден решать в каждую минуту своей жизни. Студентов учат, как решать их оперативно и качественно, не нарушая установленных правил. Вопрос о происхождении, понимании и добровольном принятии правил сам собой снимается в современном образовании. Тогда как мысль рождается благодаря нахождению в социальном пространстве свободной лакуны для своего развития.

В современной действительности едва заметное и случайное «зависание» компьютера оказывается плодотворным для воспроизводства нового поколения суждений, оформленных преимущественно с помощью эстетических категорий. И единственное, чему преподаватели ещё могут способствовать, находясь в университетской аудитории, – прерыванию чтения. Вооружившись воодушевлением французского философа Г. Башляра, мы воспроизводим лишь былое упование, которое выражается в вечной формуле любого педагогического процесса: «Чтобы передать ценности сокровенного, необходимо, как это ни парадоксально, побудить читателя прервать чтение» [3, с. 34]. А последнее предполагает также возможность научить студента прерывать слушание лекции, чтобы в итоге «смотреть на то, на что вы бы не смотрели, слышать то, что не услышали бы» [1, р. 77].

Регулярные iPhone и iPad сообщения, прерывающие восприятие лекции, сопоставимы с моментами временного исчезновения собеседника из-за периодически повторяющегося разрыва онлайн связи. Вы посылаете ему сообщение, но оно не доходит. Оно будет прочитано лишь тогда, когда загорится зелёная лампочка. Но когда она загорается, сообщение утрачивает смысл – оно уже неактуально.

Сегодня мы должны быть готовы к тому, что разговор в любой момент прервётся, что он никогда не будет доведён хотя бы до условной запятой. Он прервётся на вдохе, и выдоха не будет. Условие взаимного присутствия в установленном месте в течение отведённого лимита времени для реализации так называемого образовательного процесса

сменяется потребностью прерывания этого присутствия, необходимостью воспроизводства пикнолепсии как последней гарантии соотнесения точек координат восприятия преподавателем студента и наоборот. Формула «80 минут и потом вы свободны» уже не работает, так как границы между образовательным и повседневным пространством уже окончательно размыты. Ежеминутное «покидание» образовательного пространства оборачивается единственной возможностью сохранить веру в грядущее возвращение студентов к преподавателю в момент пикнолептического отсутствия. Переориентируясь на иной тип времени общения, рассчитывая лишь на несколько минут прерывного потока сознания, мы подходим всё ближе к утопии университетского образования XXI века.

Литература:

1. The Paul Virilio Reader / ed. by Steve Redhead. – New York : Columbia Univ. Press, 2005. – 274 p.
2. Памятники философской мысли Беларуси XVII – первой половины XVIII в. / В.В. Дубровский [и др.]. – Минск, 1991. – 319 с.
3. Башляр, Г. Избранное: поэтика пространства / Г. Башляр ; пер. с франц. – М. : РОССПЭН, 2004. – 376 с.

К проблеме формирования и управления впечатлением о личности педагога у студентов высших учебных заведений

Метлицкий И. Е., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

Начало знакомства студентов с относительно новым миром знаний, так же как и знакомство с новым преподавателем, во многом определяется не только первым впечатлением о личности педагога, но и умением преподавателя им управлять. В психологии обсуждаемая проблема чаще всего ассоциируется с исследованиями в области социальной перцепции с акцентом на то, что формирование первого впечатления о другом человеке обусловлено влиянием когнитивных и аффективных детерминант [А.А. Бодалев, 1982; В.Н. Куницина, 2001; К.М. Романов, 1993]. Психологический аспект социальной перцепции в исследовании проблемы саморазвития педагога с ориентацией на личностно-ориентированный подход в процессе обучения, в отечественных исследованиях представлен относительно фрагментарно [В.А. Янчук, 1998]. Сложность вопроса об особенностях формирования первого впечатления о другом человеке обусловлена тем, что у педагога нет и никогда не будет абсолютно достоверной информации о том, как его воспринимают обучаемые. Возможность такого предположения, основана на косвенных признаках (вербальные и невербальные проявления), которые могут оказаться весьма обманчивыми, так как их интерпретация, осуществляется не субъектом обучения, а самим педагогом, не свободным от собственных проекций и предубеждений. Иными словами, сложность адекватного формирования впечатления педагога о самом себе во многом обусловлена его способностью объективно оценить собственный «Я-образ»: завышенная самооценка провоцирует развитие «комплекса превосходства», заниженная – «комплекса невзрачности». Если взять за основу анализ «обратной связи», полученной от обучающегося, то и здесь адекватно оценить себя достаточно проблематично по причине того, что студент, положительно относящийся к преподавателю, либо будет давать о нем позитивную оценку, либо просто не решится на открытую «горькую правду». В свою очередь, те, кто воспринимает обучающего негативно, будут воспринимать и процесс «субъект-субъектного» взаимодействия в аналогичной плоскости. Расхождение презентуемого педагогом положительного «Я-образа» с негативными ответными реакциями студентов, может стать пусковым механизмом, в основе которого заложено стремление педагога трансформировать негативное впечатление о собственной личности на позитивное, например: «Я наказал обучающегося для его же пользы, и он мне еще будет благодарен». Исходя из того, что многочисленные искажения и ошибки при формировании первого впечатления о другом человеке обусловлены влиянием уже готовых стереотипов, а также предшествующим опытом подобного рода оценок и эвристик [М. Hewstone, 1996], мы, не умаляя достоинств структуралистских подходов к формированию впечатления о другом человеке, отражающих линейную комбинацию моделей, обобщающих различные элементы информации, поступающей от субъекта, отдаем должное приоритетному в последние годы схематическому подходу. Так, по мнению S.T. Friske (1990) и J.P. Leyens

(1996) ограниченность информационных ресурсов о педагоге как объекте интерпретации, значимом для студента, дополняется проецированием последним своих собственных особенностей личности на преподавателя: если обучающемуся удастся найти положительные ассоциации о личности педагога в своем предшествующем опыте, связанным с оценкой личности другого человека, то срабатывает механизм «принятия» нового значимого образа в уже сложившуюся модель межличностных отношений. С другой стороны, недостаточность информации о педагоге приводит к тому, что студент либо «дистраивает» образ преподавателя до «желаемого» используя материал, взятый из собственных фантазий, либо осуществляет проецирование на образ педагога уже имеющиеся у него качества в целях оправдания сформировавшегося к нему отношения. Отмеченные особенности формирования впечатления о другом человеке известны как «эффект ожидания». Определенное влияние на формирование такого впечатления может оказывать и «эффект контраста», механизм которого срабатывает в случае, если поведение преподавателя находится в явном противоречии с ожидаемым.

Таким образом, формирование впечатления о преподавателе обусловлено так называемыми доступными эвристиками, основу которых составляет наиболее легко припоминаемая и актуализируемая информация, основанная на прошлом опыте жизненных оценок обучаемых. Комбинация доступных эвристик с эвристиками репрезентативности способствует возрастанию их влияния. Так, если в общеобразовательной школе, колледже, гимназии и т.д. у обучающегося имелись негативные межличностные отношения с одним из педагогов, то образ этого обучающего схематизируется и фиксируется в жизненном опыте студента. На основании этой схемы им будет построена эвристика, включающая наиболее запомнившиеся характеристики негативного образа преподавателя. Кроме того, существенное влияние на формирование впечатления о педагоге оказывает эмоциональное состояние, испытываемое студентами в конкретной ситуации межличностного общения с преподавателем.

В свою очередь, преподавателю в процессе решения поставленных перед ним учебно-воспитательных задач, необходимо контролировать подаваемую о себе информацию, исходя из специфических особенностей аудитории. Это позволит ему установить и координировать межличностное взаимодействие с субъектами обучения, чтобы добиться значимых результатов в реализации современных педагогических технологий. К детерминантам, определяющим своеобразие самопрезентирования педагогом своего «Я-образа», целесообразно отнести:

- а) степень полезности конкретной самопрезентации педагога для достижения учебных и воспитательных целей (субъективная значимость такой самопрезентации будет тем выше, чем выше оценка «Я-образа» преподавателя со стороны аудитории;
- б) правдоподобность предъявляемого педагогом образа (наличие уверенности в том, что у аудитории не будет оснований для сомнений в его искренности);
- в) способность педагога к самомониторингу (эффективная обратная связь со студентами, путем текущего самонаблюдения и контроля за самопрезентацией);
- г) гибкость и высокую адаптивность педагога к новой обстановке «субъект-субъектного» взаимодействия.

Метод включенного наблюдения за формированием первого впечатления о педагоге позволяет говорить о высокой достоверности представленной выше информации: выборка оптантов составила 80 преподавателей вузов г. Минска, из них 60 – не имеют высшего психолого-педагогического образования, 20 являются педагогами и психологами. В обсуждаемой выборке 5 докторов наук, 20 кандидатов наук, остальные – старшие преподаватели и преподаватели. Стаж работы варьирует от одного года по двадцати пяти лет. Следует также отметить, что поддержание стабильного «Я-образа» педагога должно обеспечиваться минимизацией присущей преподавателям тенденции возложения ответственности за собственные неудачи на окружающие обстоятельства (в данном контексте имеется в виду атрибутирование, которое направлено на сохранение позитивного самоотношения).

Интегрированный модуль как форма изучения философии «ad marginem»

Новиков В. Т., кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

Сокращение сроков обучения студентов в высших учебных заведениях Беларуси, являющееся одним из требований модернизации системы подготовки специалистов,

сделало актуальным вопрос о существенном обновлении системы преподавания социально-гуманитарных дисциплин. То, что преподавание цикла этих дисциплин нуждается в конструктивном реформировании – несомненно. Но, как хорошо известно из опыта «перестройки», реформирование реформированию – рознь. Это касается, в первую очередь, преподавания интегрированного модуля «Философия».

Поскольку учебная программа интегрированного модуля «Философия», действовавшая в 2012-2013 учебном году имела экспериментальный характер и преодолелась ее использование и в 2013 – 2014 учебном году, потребовалась рецензия на нее, которая и была составлена мной совместно с Н.К. Кисель, поскольку мы являемся членами секции УМО РИВШ. В ней прямо отмечалось, что «предложенную версию экспериментальной учебной программы интегрированного модуля «Философия» *нельзя признать* содержательно и методически обоснованной и приемлемой для использования в учебном процессе преподавания цикла социально-гуманитарных дисциплин». Каковы основания для этого вывода? Приведу основные аргументы.

1. Экспериментальная учебная программа интегрированного модуля «Философия» имеет **маргинальный характер** в том смысле, что она представляет собой попытку соединить курс философии с курсом «Основ педагогики и психологии». В итоге сугубо механически (основания и принципы этого соединения не прописаны) возникает модуль-кентавр вместо модуля-курса философии (которая, как известно, является мировоззренческой и методологической основой социально-гуманитарных и естественных наук в целом) и технологически ориентированных конкретно-научных дисциплин. Мало того, что данный модуль имеет отчетливо выраженный искусственный и эклектический характер, он дезориентирует студентов в понимании предмета, задач и проблемного поля философии, поскольку интегрированный модуль именуется «Философией».

Более того, преподавание в рамках одного модуля трех учебных курсов – «Философия», «Основы психологии» и «Основы педагогики» (объединение последних в одну дисциплину «Основы психологии и педагогики» проблемы не решает) в объеме отводимых на их освоение часов, уменьшает учебно-дидактические возможности преподавания каждого из трех данных курсов. Это не позволяет преподавателям этих дисциплин в достаточной мере раскрыть их тематическое содержание.

2. **Маргинальным** является также экзамен по дисциплине «Философия», поскольку он предполагает проверку знаний, как по курсу «Философия», так и по курсу «Основы педагогики и психологии». В итоге сопоставления оценок по этим двум совершенно разным курсам (а фактически по трём разным предметам – философии, психологии и педагогики) требуется выставить итоговую оценку по экзамену интегрированного модуля «Философия». Насколько объективной будет эта оценка, если (что естественно) преподаватели – педагоги и психологи, на своих занятиях о философии могут вообще не упоминать, но, тем не менее, в зачетке будет стоять оценка именно по философии?

Арифметическое выведение итоговой оценки путем сложения оценок по двум названным курсам ещё более усугубляет положение. Так, если по курсу «Основы педагогики и психологии» выставляется оценка 10 баллов, а по курсу «Философия» 4 балла, итоговую оценку в ведомости и зачетной книжке придется квалифицировать как 7 баллов. Получается что студент, еле-еле освоивший курс философии получает хорошую оценку. А ведь возможна и обратная ситуация. Какая уж тут объективность в оценке

знаний, а значит и социальная справедливость? Не получается ли так, что обучая студента, мы его не только не воспитываем в духе лучших отечественных и мировых педагогических традиций, а дискредитируем этот опыт?

3. Экспериментальная учебная программа интегрированного модуля «Философия» имеет **маргинальный характер** также в том смысле, что она содержит ориентацию на знания и, шире, – на образование «по краям» – на «полузнание» и, соответственно, на то, что принято называть «образованщиной».

Так, если исходить из «Примерного тематического плана дисциплины «Философия», проблемным выглядит как объем отводимого на ее изучение аудиторного времени, так и структура его распределения. После редукции утвержденной Министерством образования Республики Беларусь типовой учебной программы по дисциплине «Философия» к «Содержанию учебной дисциплины «Философия» в интегрированном модуле, учебной дисциплине «Философия» более соответствует название «Основы философии».

В частности, на освоение Раздела II. Основные проблемы современной философии предусмотрено всего 18 аудиторных часов – обратим внимание – на изучение *проблем современной философии*. Что же касается входящего в этот раздел модуля № 8 – темы «Социальная философия», то его рекомендуется освоить за 4 аудиторных часа (2 часа лекционных и 2 часа практических занятий).

Насколько реальной является задача изучить, осмыслить и обсудить вопросы устройства и основных проблем развития общества, а также рассмотреть философские аспекты экономических, политических, правовых, социально-культурных процессов современной общественной жизни, и возможно ли акцентировать внимание на мировоззренческих и идеологических аспектах развития белорусского общества и мира в целом? Вопрос конечно, риторический. А ведь в пояснительной записке к типовой учебной программы по дисциплине «Философия» отмечается, что «философия как учебная дисциплина занимает особое место в системе социально-гуманитарного образования, являясь его концептуальной основой. Во взаимосвязи с другими социально-гуманитарными дисциплинами она вносит весомый вклад в развитие мировоззрения будущего специалиста, способствует становлению его активной гражданской позиции, помогает ему адекватно оценивать особенности и процессы развития современного общества»!

4. Наконец, странными, претендующими если не на **маргинальность**, то, по крайней мере, на оригинальность и даже эпатажность суждений являются некоторые квалификации положений тематических разделов учебной дисциплины «Философия». Например, вызывает недоумение отнесение к Модулю № 2. «Исторические типы классической философии» вопроса «Истоки и основные черты философии К.Маркса», а к Модулю № 3. «Становление и основные направления неклассической философии» вопроса «Философские идеи синергетики».

В целом же при анализе экспериментальной учебной программы интегрированного модуля «Философия» вспоминаются бессмертные слова В.С. Черномырдина: «Мы хотели как лучше, а получилось как всегда». В качестве основной задачи преодоления отмеченных недостатков, учитывая мировоззренческий и общеметодологический статус философии, является возврат к практике изучения дисциплины «Философия» в статусе самостоятельного курса, а также более внимательная и квалифицированная редакция его структуры и тематического содержания.

Интегрированный модуль «Философия»: белорусский «философский пароход» XXI века

Новикова О. В., кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

В 1922 году из Петрограда отплыли несколько судов, увозивших высланных из России инакомыслящих, в числе которых были Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, С.Н. Булгаков, Н.О. Лосский, И.А. Ильин, С.Е. Трубецкой и другие представители русской философской мысли. В историю эти суда вошли под названием «Философский пароход» – ленинская кампания по замене смертной казни для граждан, расстрелять которых, по словам Л.Д. Троцкого, «не было повода, а терпеть было невозможно» [1; с. 265].

Ситуация, сложившаяся в наши дни в сфере высшего образования вокруг философии, напоминает эту кампанию – с той разницей, что «на пароходе современности» оказываются не философы, а сама философия. Это дисциплина, которая в силу своей специфики всегда была и элитарной, и необходимой в высшей школе – для формирования системного рационально-критического мировоззрения, развития комбинаторики мышления, понимания логики истории, духовной культуры и развития общества в целом.

К последней трети XX века стал очевиден кризис присущей современному обществу технической рациональности, и встал вопрос о формировании рациональности нового типа. Однако ввиду специфики «догоняющего развития» и сильной социальной инерции в постсоветском пространстве именно техническая рациональность, исходящая из отраслевого принципа организации знания и нацеленная на экономическую эффективность в краткосрочной перспективе, задает ориентиры построения учебных курсов в сфере высшего образования.

Ярким примером подобной «экономии мышления» является экспериментальная программа интегрированного модуля «Философия»: учебные часы сокращены практически вдвое в сравнении с типовой программой курса «Философия» (42 часа против 76 часов), при этом фактическое содержание курса остается прежним. В программе интегрированного модуля «Философия» основными целями изучения курса философии названы «формирование у выпускника современного интегрального видения мира, базирующегося на гуманистических идеалах и научных принципах деятельности; овладение основами мировой и отечественной философской культуры». Однако распределение учебных часов в программе модуля позволяет осуществить в лекционном курсе, включающем в себя 20 или 22 часа, лишь беглый, поверхностный обзор философских учений и схематично, в первичной аппроксимации, обозначить основные проблемы философии и основные способы их решения.

К примеру, всего 4 лекционных часа (некоторые факультеты предлагают 6 часов, уменьшая семинарские часы за счет лекций) предлагается отвести на изучение исторических типов классической философии – от древнеиндийской философии до Гегеля включительно (почему-то к классическим философам причислен и К. Маркс, хотя его философская рефлексия имеет отчетливый неклассический характер). При этом программа курса предусматривает рассмотрение как общих вопросов (тема «Сократ, Платон, Аристотель» никак не конкретизируется, иными словами, того же Аристотеля можно изучать от «Метафизики» до «Политики»), так и достаточно узких (дилемма номинализма и реализма). Лекционное время позволяет проследить динамику предмета философии, не вдаваясь в детали учений и не эксплицируя связь философии с социально-историческими реалиями эпох. Такая работа была бы возможна с подготовленной аудиторией – допустим, со студентами, получающими второе высшее образование. Но для студентов первых-вторых курсов, в рамках которых традиционно изучается философия, такой подход представляется непродуктивным, поскольку способствует формированию образа философии как малопонятного полуэзотерического реликта, проблемы которого выглядят устаревшими, а эвристика – лежащей на поверхности.

На изучение становления и основных направлений неклассической философии отводится всего 3 часа лекций, при этом программа обязывает рассмотреть и критику классической метафизики, и «элементы иррационализма, другие неклассические черты философских учений А. Шопенгауэра, С. Кьеркегора, Ф. Ницше», позитивизм, неопозитивизм, постпозитивизм, экзистенциализм, феноменологию, герменевтику, постмодернизм (отчего-то в этот список включены философские идеи синергетики, которые было бы более уместно рассматривать в рамках философии науки и современной научной картины мира; при этом отсутствуют такие фундаментальные для философии XX века течения как структурализм и постструктурализм). Временная регламентация лекций вынуждает ограничиваться схематичным изложением основных направлений, фамилий, идей, формирующим не системное философское, а эклектичное мировоззрение студента.

И классическую, и современную философию предлагается рассмотреть на семинарских занятиях за 8 часов (по 4 на каждую). При этом кроме знаний о сущности и характерных чертах философских учений, в сферу компетенции студента входит умение «применять идеи и категории классической философии при анализе мировоззренческих и социокультурных проблем прошлого и наших дней», что невозможно без изучения первоисточников. Но обсуждение в рамках одного семинарского занятия фрагментов текстов, к примеру, Лао Цзы, Платона и Августина Блаженного (что, по факту, обусловлено логикой модуля), не говоря уже об обсуждении общих тематических вопросов, не представляется выполнимым ни по объему материала для подготовки студентов, ни по регламенту, ни по логике изучения развития философии.

Описанные недостатки программы: малое количество учебных часов и большой объем материала, – можно выявить в каждом тематическом блоке. Отдельно необходимо отметить модуль 8 – «Социальная философия». За 2 лекционных и 2 семинарских часа предлагается изучить особенности устройства общества, проблематику его развития, взаимосвязь политической, экономической, духовной и социальной сфер общественной жизни, проблемы гражданского общества и государства, основные вопросы философии истории, цивилизационную парадигму, концепции постиндустриального общества, вопросы философии культуры и аксиологию, что в принципе невозможно.

Также вызывает вопросы объединение трех дисциплин («Философия», «Основы психологии» и «Основы педагогики») в один модуль с общей итоговой оценкой. Модульная система обучения, популярная в США, Великобритании, Германии и других западных странах, в Республике Беларусь применяется сравнительно недавно и в силу своего экспериментального характера имеет ряд недостатков. В частности, модульная система предполагает разбивку дисциплинарного курса на законченные части, имеющие самостоятельное значение [2]. Однако, чем обусловлена интеграция философии и основ педагогики, а не философии и курса общей истории, к примеру? Логика развития философии тесно связана с логикой социально-исторической динамики. А также с основами современного естествознания, политологией, социологией, конфликтологией, социальной психологией и рядом других дисциплин. Кроме того, модульная система предполагает возрастание индивидуального взаимодействия преподавателя и студента, однако программа интегрированного модуля «Философия» этого не предусматривает.

Философия – это способ мышления, которому можно научиться, но который нельзя бегло изучить. Поверхностный обзор идей и течений не научит мыслить, лишь станет еще одним кирпичиком в формировании «клипового сознания» поколения Google. В данной ситуации представляется целесообразным вернуться к преподаванию самостоятельного курса «Философия» с модернизированной типовой программой. Иначе «философский пароход» может лишить наше общество способности к рефлексии и саморефлексии, как в свое время лишил СССР самобытной мысли и национальной философской традиции.

Литература:

1. «Как нас уехали» (фрагмент воспоминаний) // Осоргин, М.А. Времена. Цит. по: Хрестоматия по истории России. 1917—1940 / под ред. проф. М.Е. Главатского. – М. : Аспект Пресс, 1994. – С. 265.
2. Олешков, М.Ю. Современные образовательные технологии : учебное пособие. – Нижний Тагил : НТГСПА, 2011. – 144 с. Цит. по: <http://psylist.net/pedagogika/00154.htm>

Усиление роли самостоятельной работы студентов

Павлова А. Т., кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

Основная задача высшего образования на современном этапе заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Современные достижения науки и широкое внедрение научных технологий в производственные процессы всех отраслей, кардинально изменили не только условия трудового процесса, но и высоко подняли планку требований к выпускникам высших учебных заведений. Современная система высшего образования призвана готовить молодых специалистов с высоким уровнем теоретической подготовки не только по избранной специальности, но и по гуманитарным дисциплинам, в том числе по философии.

Важная роль в процессе обучения отводится самостоятельной работе студентов над учебным материалом на фоне усиления ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы.

Самостоятельная работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой. Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Речь идет не просто об увеличении числа часов на самостоятельную работу. Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний.

Самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, познавательный интерес, как основа самообразования, а с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов. В образовательном процессе высшего учреждения выделяется два вида самостоятельной работы студентов: в учебное и внеурочное время.

Самостоятельная работа студентов в учебное время включает в себя работу на лекциях и практических занятиях, которая может проводиться в различных формах – «мозговой атаки», дискуссий, обсуждения конкретных ситуаций и т.д.

Особый интерес для нас представляет самостоятельная работа студентов во внеурочное время, которая позволяет студенту корректировать ранее полученные знания (на лекциях, практических занятиях и т.п.) с теми, которыми он овладел в ходе самостоятельного изучения материала. Внеурочное приобретение знаний может быть получено различными способами.

Самостоятельная работа с литературой по специальности. Данный вид внеурочной самостоятельной работы требует наличия соответствующих качеств. Важнейшими из них являются: познавательная самостоятельность, т.е. стремление и умение своими силами овладеть знаниями и способами деятельности и применять их на практике; и интеллектуальная активность, т.е. потребность знать как можно больше в сфере своей специальности. В процессе самостоятельной работы со специальной литературой совершенствуются качества личности.

Одним из инновационных методов обучения при организации самостоятельной работы студентов в вузе является метод портфолио. Портфолио – одна из современных научных

технологий обучения, которая позволяет развивать у студентов умение анализировать и оценивать процесс собственного развития, развивать способности к самостоятельному поиску теоретической и практической информации, определять проблемы и пути рационального их решения, развивать способности критического анализа полученных знаний и осмысления их использования на практике применительно к будущей профессии. Использование метода портфолио не только представляет собой воплощение идеи активного сбора информации студентами при подготовке к текущему занятию, но и развивать исследовательские умения в процессе работы с информацией. В частности, результаты портфолио позволяют оценивать уровень развития у студентов таких способностей, как умение самостоятельно определять направление в изучении темы, анализировать информационные потоки, выделять ключевую информацию, делать самостоятельные выводы. Метод портфолио обеспечивает студентам возможность на равных с преподавателем обсуждать изучаемую тему, высказывать различные точки зрения при обсуждении проблемных вопросов. При изучении последующих дисциплин портфолио служит также вариантом преемственности пройденного материала между изучаемыми курсами. Более того, портфолио совместно с другими инновационными педагогическими технологиями организации учебного процесса призван обеспечить высокий уровень компетенции у студентов (такой тип организации знаний, который позволял бы им принимать эффективные решения в определенной области деятельности). Поэтому портфолио как инновационный метод обучения должен быть широко представлен в учебном процессе при организации и осуществлении самостоятельной работы студентов.

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Одним из методов активизации учебной деятельности может служить создание проблемной ситуации. Проблемные ситуации ставят обучающегося перед необходимостью выбора в процессе принятия решения, что формирует не только его волю, но и его мышление.

С древнейших времен важнейшим методом приобретения знаний, как теоретических, так и практических, считается организация «деловой игры». Деловая игра – это моделирование конкретной ситуации или избранных ее аспектов, выполняемая в соответствии с заранее определенными правилами, исходными данными и методиками. Деловая игра сопровождается мобилизацией творческих возможностей студентов и создает эмоциональную мотивацию к активному поиску информации, ее использованию в решении конкретной задачи.

Преимущества деловой игры перед другими видами обучения заключаются в том, что деловая игра, имитируя ситуации, реальные в будущей профессии, развивает умение искать и работать с информацией, позволяет значительно активизировать творческие возможности студента, дает возможность учиться на своих и чужих ошибках,

Несмотря на необходимость большой самодисциплины студента при таком варианте работы, большая часть из них изъявляет желание работать по данной методике, как наиболее эффективной модели самообразования.

Самообразование – лучшее образование!

Парфеня А. В., студент 3 курса, специальность «философия», БГУ

Самообразование есть сознательная деятельность человека, направленная на сознательное познание, повышение своего образования и личное совершенствование. В этом докладе речь пойдет о самообразовании студентов высших учебных заведений и будет раскрыта роль и значимость этой разновидности образования. Положительные и негативные стороны самообразования очевидны, но перевес, безусловно, на стороне положительных его качеств.

Можно выделить следующие положительные составляющие самообразования в вузе: 1) преодолевается то, что Джон Дьюи называл «вытекающей из организации школы непродуктивной тратой сил»; 2) решаются (или не приобретают остроты) проблемы

индивидуального подхода, мотивации и сознательности учения. Самообразование требует от субъекта видения в учении жизненного смысла; сознательной постановки целей; способностей к самостоятельному мышлению, самоорганизации и самоконтролю. Таковы плюсы самообразования с точки зрения лучшего усвоения и понимания материала, а также самосовершенствования. Таким образом, самообразование – самостоятельно организуемая субъектом деятельность учения, удовлетворяющая его потребности в познании и личностном росте.

Важно показать, что текст, феномен, концепция будут лучше усваиваться студентов в том случае, если он самостоятельно с ними разобрался. Правильно говорят, что «повторенье – мать ученья», но у этого выражения, как у всего остального, есть другая сторона. Она состоит в том, что когда человеку повторяют что-то множество раз, то может произойти обратный эффект, то есть человек не запоминает, а, наоборот, отторгает материал. Тогда получается, что данный студент или группа студентов не воспринимает материал адекватно. Однако когда человек усваивает материал самостоятельно: 1) он максимально фокусируется, ибо ему интересно, и, как следствие, он начинает разбираться, а, главное, запоминать и понимать его лучше, чем, когда его рассказывают; 2) и, как писал Аристотель, познание начинается с удивления, и, поскольку материал для студента новый, он начинает пытаться сам в нём максимально разобраться, так как данный материал его чем-то увлёл, удивил; например, новизной какой-то или открытием того, что он сам думал, или того, что он не знал, но это было очевидно.

Следует отметить ещё одну важную составляющую самостоятельной интеллектуализации – это, безусловно, интересность материала. Ведь, действительно, порой попадает материал не самый лучший для его исследования. Поэтому, на мой взгляд, лучше акцентировать внимания студентов на основном материале и полном его разборе на семинарских занятиях. Очевидно, что если что-то неинтересно, то оно скучно, а когда скучно, оно не усваивается и включается «спящий режим».

Ещё один важный фактор, который бы хотелось отметить и, который очень остро ощущается, это фактор времени. Проблема в том, что студенту читают лекцию, потом он должен подготовиться к семинару по данной теме, выслушать и поучаствовать в семинаре. Зачем тогда слушать лекции, если студент это и так прочитает потом? За то время, которое тратится на лекции, можно тот же материал самому прочесть и понять. При этом будет вырабатываться самоконтроль, рациональное использование собственного времени. На мой взгляд, самообразование есть наилучший регулятор всех своих задатков; самообразование есть путь к самосовершенствованию, к свободе, где уже ответственность, непосредственно и бесповоротно, ложится на плечи самих студентов.

Конструктивная схема как альтернатива современному высшему образованию выглядит следующим образом: следует убрать все лекции, поставить только одни и сплошные семинары. Наверное, самим преподавателям было бы интересно услышать личное обоснованное мнение студента на основе прочитанного. Если студенту будет что-либо непонятно, то следует организовать предварительно какую-нибудь консультацию для разбирательства в сложных местах.

Самообразование под руководством преподавателей является в высших учебных заведениях наиболее приемлемым и рациональным. Если, как всё время говорят, что 90% знаний есть самообразование, то необходимо выделить для него достаточно времени. Тем более, что классическое образование, которое практикуется у нас, содержит в себе массу противоречий и трудностей.

Вывод, который можно сделать и, который весьма очевиден, состоит в том, что необходимо утвердить безусловный приоритет самообразования в контексте высшего классического образования. Самообразование способствует развитию многих человеческих задатков, самосовершенствованию, максимальному использованию своего мышления, очень большой экономии времени и рационализации его планирования, сознательности в понимании материала, его наилучшему усвоению.

Проблема эффективности высшего образования в Республике Беларусь

Пучкова В. А., студентка 3 курса, специальность «философия», БГУ

В современном мире большая полемика ведется вокруг вопроса о модернизации, усовершенствовании образовательного процесса. На протяжении всей истории становления человеческой мысли образование играло ключевую роль, но апогея своего развития оно достигло в эпоху Просвещения. С тех пор образовательный процесс претерпел колоссальные изменения и в каждой стране он осуществляется по-разному.

На мой взгляд, образование эффективно лишь в 2 случаях: когда у самого человека есть потребность в получении знаний (самообразование) и когда образование носит обязательный характер (яркий пример: в СССР). Что касается современной ситуации с высшим образованием в Республике Беларусь, на мой взгляд, особой эффективностью оно не отличается. Можно выделить следующие пункты, в качестве ответов на вопрос «почему?»:

1. В современном мире образование не есть цель, а есть лишь средство. Большинство людей поступает в вуз лишь ради диплома, потому что с высшим образованием можно получить хорошую работу, продвигаться по карьерной лестнице, стать индивидуальным предпринимателем..

2. Навязывание получения высшего образования родителями. С детства родители дают установку на то, что ребенок должен получить образование, «совместимое с жизнью». В результате некий субъект А, который хотел стать свободным художником, вместо этого 5 лет «отсидит» в техническом вузе. Естественно, эффективным полученное им образование называть не приходится.

3. Несомненная простота поступления в высшее учебное заведение. Со времен введения ЦТ поступить в университет практически ничего не стоит. Подавать документы можно с самыми минимальными баллами, и, имея большие недоборы, вузы берут всех. Такие студенты движимы вышеуказанными мотивами.

4. В силу функционирования всех вышеперечисленных факторов, получение высшего образования перестает быть ценностью. Зная, что поступить в вуз можно без особого труда, человек соответственно так и будет относиться к получаемому им образованию, если он не имеет внутренней потребности в овладении специальными знаниями. В силу такой доступности образование перестает цениться.

5. Нерациональное распределение времени, затрачиваемого на учебный процесс. С современной технологизацией «всего и вся» поиск информации не представляет никакой проблемы. Студенты могут спокойно ознакомиться с содержанием каждого курса самостоятельно. Несомненно, пара вводных лекций необходима, но, допустим, при наличии учебника или электронного конспекта, лекция, несущая ту же самую информацию, на мой взгляд, пустая трата времени.

6. Уверенность студента в том, что в силу того, что он платит за получение образования, ему все «сойдет с рук». Студент может прогуливать большинство пар, не сделать ни одного задания, не сдать экзамен с первого раза, но все равно остаться учиться, «попотев» со сдачей хвостов и продолжить в следующем семестре все тоже самое. Или же неглупый студент знает, что к сессии подготовится и все выучит и систематически не ходит на пары. И в итоге его оценки не многим отличаются от оценок более прилежных учеников.

Следуя по этим пунктам, хотелось бы выдвинуть свои альтернативы:

1. Современное устройство нашей жизнедеятельности заставляет большинство людей все использовать как средство для достижения благ. А блага эти – богатство, власть, влияние, высокий социальный статус и т.д. С этим уже трудно что-то делать, так как каждый человек должен сам осознать, что в жизни действительно имеет ценность, а функционирование современных СМИ сделать этого не дает. Для большинства видов деятельности высшее образование не нужно. Если человек хочет заниматься бизнесом,

имеет склонность к руководству и лидерству, он и без «корочки» о высшем образовании успешно справится. Ведь в любом случае, практика дает больше плодов, чем теория.

2. Родители должны давать ребенку свободу выбора. Еще в раннем возрасте ребенка они просто обязаны определить его склонности, таланты и способности и развивать его в этом направлении. Ведь в любой сфере можно добиться высот, как материальных, так и приносящих духовное удовлетворение. Родители должны отмежеваться от того, что им навязано обществом и дать ребенку возможность быть счастливым внутренне, а не внешне.

3. Необходимо вернуть внутренние экзамены по профилирующим предметам на ту или иную специальность. Проводить собеседования, узнавая зачем человек поступает на тот или иной факультет и зачем ему вообще понадобилось высшее образование.

4. Если человек пройдет все вышеизложенные альтернативные этапы, несомненно, он будет ценить то, что имеет возможность получения высшего образования.

5. На мой взгляд, необходимо перевести студентов на самостоятельное ознакомление с материалом, а в университете проверять степень того, как человек все понял, на семинарах. Проводить обсуждения, разъяснять возникшие вопросы, приводить информацию в систему посредством интерактива.

6. Если в вузе будут учиться лишь те студенты, которым действительно необходимо получение знаний, которые будут работать самостоятельно, а в университете будет 95 % семинаров – такая проблема, думаю, отпадет.

Проблема образования в контексте мнения преподавателей БГУ ФФСН

Сидоренко Д. Н., Королевич А. Г., Лукьянович Н. М., Роговцова А. В., студенты 2 курса, специальность «философия», БГУ

Данная работа посвящена проблематике современного школьного и университетского образования в Беларуси. Сравнивая современную белорусскую и американскую системы образования, мы выделили основные недостатки нашего учебного процесса. Также, чтобы лучше понять положение современного студента и преподавателя, мы провели социологическое исследование мнения преподавателей БГУ о современных студентах.

Было сделано предположение, что современное образование в Беларуси находится на достаточно низком уровне, в целом оно значительно отстало от европейской системы. Из-за сохранения плановости страдает в первую очередь качество обучения. Стоит указать, что школьное образование в Беларуси не удовлетворяет потребностей учащихся для продолжения обучения, как в высших, так и в средних специальных учебных заведениях. Уровень знаний выпускников школ не дотягивает даже среднего уровня, необходимого для обучения в университетах.

Данный вывод подкреплен социологическим исследованием мнения преподавателей БГУ о современных студентах. Исследование проходило в форме опроса на тему «Портрет идеального студента». Было опрошено свыше пятнадцати преподавателей с кафедры философии культуры, философии и методологии науки. Предметом нашего исследования стал образ идеального студента, объектом – преподаватели кафедр философии БГУ.

В опросе были использованы вопросы открытого типа для получения более точной информации. Система открытых вопросов позволила получить более детальное представление о проблеме студенчества в БГУ. Каждый из респондентов был достаточно заинтересован в данном вопросе, что может свидетельствовать об актуальности выбранной нами темы. В разработанном нами опроснике присутствовали следующие вопросы:

1. Какими качествами должен обладать идеальный студент?
2. Какими качествами, присущими идеальному студенту, обладает большинство учащихся?
3. Сильно ли отличаются современные студенты, от студентов прошлых лет?
4. В какую сторону?
5. Можете ли вы привести пример студента близкого к идеалу?

В ходе исследования респонденты были поделены по возрастам на две категории – старшая (40 лет и более) и младшая (25–35 лет). Были выделены основные отрицательные и основные положительные черты современного студенчества. К основным положительным чертам относят: умение анализировать полученную информацию, критическое мышление, мотивированность, эрудированность, воспитанность. К основным отрицательным чертам относят: отсутствие целеустремленности, несерьезное отношение к учебе, невоспитанность, низкий уровень базовых знаний, безразличие.

Преподаватели старшей возрастной группы более негативно высказываются о современном студенте, чем младшей. Основным недостатком современного студента, по их мнению, является немотивированность в учебе. Современное студенчество не заинтересованно в самом процессе образования. Более половины поступивших студентов стремятся лишь получить документ об образовании, но не знания. Также, по мнению преподавателей старшей возрастной группы, студенты не являются воспитанными и сдержанными, а низкий уровень воспитанности и культуры является еще одним серьезным недостатком современных учащихся.

Преподаватели младшей возрастной группы отмечали неумение пользоваться полученной информацией, отсутствие способности к систематизации полученных знаний. Стоит особенно подчеркнуть, что преподаватели этой группы воздерживаются от оценки «хуже – лучше». По их мнению, студенчество просто изменилось, как и изменилась социально-политическая реальность, в которой мы теперь пребываем.

Однако, как старшие, так и младшие представители преподавательского корпуса отмечают недостаточный уровень подготовки студентов после окончания школы. Недостаточные базовые знания, культурная безграмотность, зажатость в рамки школьной этики не дают молодым студентам полностью раскрыться в процессе образования в университете. Таким образом, мы можем заключить, что основной проблемой современного студенчества является отсутствие мотивации, креативности к учебе, общественной деятельности.

В нашем понимании, это достигается путем максимально возможной активизации каждым студентом возможностей индивидуального и личностного усвоения получаемых знаний. Данная проблема присутствует не только в сфере образования, но и в других общественно-политических структурах.

Немаловажный фактор проблемности современного высшего образования - достаточно ранний возраст окончания школы. Молодые люди практически не имеют опыта, однако их уже принуждают делать достаточно серьезный жизненный выбор. Мало кто имеет реальное представление об учебе в университете или колледже по той или иной специальности. Общество как бы ставится на конвейер по выпуску определенного количества специалистов, не всегда задумываясь, для чего и как это необходимо осуществлять.

О некоторых проблемах научного руководства

Смирнова Ю. С., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

Свои первые шаги в научно-исследовательской работе студенты обычно совершают, выполняя свои курсовые проекты. Первая курсовая работа студента составляет начальный этап его исследовательской практики, которая в перспективе завершается подготовкой и написанием дипломной работы. Как известно, выполнение курсовых и дипломных работ является важной составляющей теоретической и практической подготовки будущего специалиста, призванной обеспечить формирование и развитие навыков, необходимых для самостоятельного ведения научно-исследовательской работы. Многолетний опыт научного руководства студенческими работами позволяет очертить ряд вопросов проблемного характера, нуждающихся, на наш взгляд, в обсуждении и анализе. Воспринимая ежегодную научно-методическую конференцию ФФСН как площадку для размышления и обсуждения важных методических вопросов, остановимся на некоторых из них.

За время обучения студент отделения психологии в настоящее время выполняет три курсовые и дипломную работу. Эти четыре работы в идеале реализуют несколько этапов научно-исследовательской деятельности, включая теоретический анализ проблемы, разработку плана и программы эмпирического исследования, поиск и подготовку методического инструментария для сбора эмпирических данных, пилотажное исследование, уточнение программы эмпирического исследования, его проведение, завершающееся анализом и представлением результатов. Выдерживая такую последовательность год за годом, студент равномерно распределяет нагрузку, справляясь с проведением довольно масштабных и сложных исследований. Однако все это возможно, только если на первом этапе студент уделяет серьезное внимание выбору темы работы, тщательно продумывает проблему исследования, которое он будет последовательно реализовывать в течение нескольких будущих лет. Примеров, когда на третьем и даже четвертом курсах студенты разочаровывались в выбранной теме и пытались продолжить свой научный поиск в других проблемных областях, немало. Такая ситуация давно уже стала рабочей и вполне решаемой проблемой при серьезном и ответственном к ней отношении. Но переход на четырехлетнюю систему получения образования и новые учебные планы внесет серьезные коррективы в этот процесс, сократив его и уменьшив тем самым возможности для подобной смены перспективы. Все это потребует более внимательного отношения научного руководителя к этапу выбора студентом проблемы исследования, поиска новых приемов, позволяющих сделать этот процесс направленным и осмысленным для учащегося.

Еще один серьезный вопрос – мотивация участия студентов в научно-исследовательской работе. Этот вопрос мог бы стать темой отдельно рассмотрения, здесь же затронем лишь некоторые из его аспектов. Конечно, не все студенты заинтересованы в участии в НИРС. Для многих студентов выполнение курсовых работ и подготовка диплома – это всего лишь обязанность, выполнить которую необходимо, чтобы получить «корочки». Не всегда руководителю по силам (по разным причинам) открыть студенту то, насколько интересным и увлекательным может быть процесс научного поиска. Но если это происходит, возникает другая проблема. Студенты пишут работы, защищают их, получают отметку и на этом останавливаются. Получается, что проведенное студентом исследование превращается в папку, которая еще несколько лет хранится на полке на кафедре, реализовав лишь незначительную часть своего развивающего потенциала. Стремление участвовать в научных дискуссиях в рамках научных конференций и семинаров, в конкурсах научных работ, публиковать результаты своего исследования, принимать участие в других формах НИРС, выходя за рамки заданий по курсовым и дипломным работам, либо отсутствует, либо сдерживается некоторыми барьерами. Иногда студенты просто не владеют информацией о своих возможностях, иногда просто не понимают, зачем это нужно, или просто еще не рассматривали для себя перспективы научной карьеры, иногда испытывают неуверенность, страх публичных выступлений, иногда сомневаются в качестве и значимости проделанной работы, считая, что это никому не будет интересно, и т.д. Практика показывает, что многие из таких барьеров являются вполне преодолимыми, если, конечно, научному руководителю их удастся обнаружить, а это уже требует неформального отношения последнего к своим обязанностям. Ведь участие в различных формах НИРС – это источник полезного опыта и возможностей для студентов, которые пригодятся не только тем, кто заинтересован в научной карьере. Это и возможность поделиться с другими своими разработками, и полезный опыт публичных выступлений, защиты результатов своей работы, и источник обратной связи и т.д.

Еще один довольно масштабный вопрос – определение границ ответственности студента и научного руководителя. Нечеткость в определении этих границ создает сложности как для студентов, так и для научных руководителей. Студент зачастую рассчитывает, что руководитель выполнит за него часть работы: например, обеспечит постановку проблемы, составит библиографию, сформулирует цель и задачи, определит методы сбора и статистической обработки данных и т.д. Все чаще встречаются

высказывания студентов: «Я пробовал, но у меня ничего не получилось...», «Я искал и не смог найти...», «Я не знаю, расскажите как...». Это иногда ставит в тупик, ведь если студент старался, нужно ему помочь. Но действительно ли студент старался? И как помочь так, чтобы в будущем студент сам смог справиться с такой работой? И во всем ли руководитель должен помогать, ведь за многие знания, умения и навыки, которые требуются для выполнения научной работы, отвечают целые учебные курсы, которые студент вроде бы как уже успешно освоил. На наш взгляд, вопрос о границах ответственности не имеет четкого ответа. Свой вклад вносит индивидуальный стиль научного руководства, научные интересы преподавателя и степень вовлеченности в разрабатываемую студентом проблему, индивидуальные характеристики самого студента, его степень самостоятельности и уровень подготовки и т.д. Бывает, к примеру, что работа выполняется студентом полностью самостоятельно, а бывает, что она является, по сути, совместным исследовательским проектом, результатом сотрудничества студента и руководителя, либо выполняется в рамках разрабатываемой руководителем темы. Однозначно можно сказать лишь следующее: границы ответственности научного руководителя и студента нужно четко обозначить для последнего и чем раньше, тем лучше; работу выполняет и защищает сам студент и за это несет полную ответственность; руководитель обеспечивает конструктивную обратную связь в отношении той работы, которую планирует и продельывает студент на всех ее этапах. Другой вопрос, что возможность получить обратную связь некоторые студенты игнорируют до последнего момента, когда реагировать уже поздно. Это еще один вопрос, который хотелось бы затронуть. Какими бы ни были сроки выполнения работ, проблемы с их соблюдением неизбежно дают о себе знать. Здесь в силах руководителя предоставить обратную связь в отношении того, насколько студент укладывается в эти сроки, успеет ли он справиться с решением стоящих перед ним задач, насколько они объемны и нужно ли интенсифицировать процесс. Особенно обидно бывает за те работы, на доведение «до ума» которых не хватило нескольких дней, быть может, недели, когда интересные результаты совершенно невнятно и неумело представлены в тексте.

И конечно, нельзя недооценивать этап защиты научной работы студентом. Низкая оценка работы, в которую студент вложил много времени и сил, чревата серьезными эмоциональными последствиями для него, когда «опускаются руки» и пропадает интерес к научным исследованиям. Чтобы этого не произошло, студент должен понимать, что важно не только подготовить работу, но и защитить ее, изложив основные результаты и убедительно ответив на вопросы. Дать понять студенту, что ошибок не избежать, что тщательное планирование и добросовестное проведение исследования не гарантируют отсутствие вопросов и замечаний, которые, конечно, могут снизить оценку работы, но, по сути, являются основой развития и дальнейшего научного поиска, – это тоже может быть в силах научного руководителя.

Мы, безусловно, перечислили далеко не все проблемные для научного руководителя вопросы, оставив многие из них открытыми и признавая необходимость дальнейшего научно-методического поиска их новых решений.

Можно ли нейтрализовать негативные последствия реорганизации высшего образования?

Титаренко Л. Г., доктор социологических наук, профессор кафедры социологии БГУ

Очередная реорганизация высшего образования, выразившаяся, в частности, в сокращении его социально-гуманитарной составляющей и общего числа лет обучения в вузе, – не первая и не последняя реформа, которая может повлечь за собой ряд негативных следствий. Речь идет как о последствиях для будущего как образования в целом, так и непосредственно для его социально-гуманитарной компоненты. Вряд ли проектировщики этой реорганизации образования могли предвидеть вероятные негативные последствия, которые беспокоят организаторов данной методической конференции, ибо, как показал

еще Роберт Мертон, всякое социальное действие выполняет обычно не только явные, но и латентные функции. Если бы латентные функции было легко предвидеть, социальное управление не представляло бы трудностей, с которыми постоянно сталкиваются социальные реформаторы (достаточно вспомнить хрестоматийно известную фразу В.Черномырдина о российских реформах: «Хотели как лучше, а получилось как всегда»).

Ниже представлено наше понимание возможных трудностей, связанных с очередным реформированием высшего образования в Беларуси, и возможные пути их нейтрализации (в формулировке проблемы, данной организаторами данной методической конференции).

Почему любая реформа высшего образования может не достичь своих целей по улучшению подготовки специалистов, востребованных в современном народном хозяйстве?

Прежде всего, отметим, что в условиях современного инновационного производства для проявления творчества невозможно точно и заранее определить, какие конкретные знания и навыки потребуются будущему специалисту через 4–5 лет (т.е. после его подготовки в вузе), т.к. научно-техническое развитие идет стремительными темпами, и то, что сегодня является новаторским, через 4–5 лет может быть устаревшим. Если сделать акцент в подготовке специалистов на конкретный набор знаний, навыков и умений, вполне вероятно, что такие специалисты, ориентированные на шаблоны, не смогут продуктивно работать в новых экономических условиях даже через 5–10 лет. Рынок неизбежно заставит их снова переучиваться или менять место работы. По этой причине набор дисциплин, преподаваемых в вузе, должен быть фундаментальным и широким: он обязательно должен включать и те дисциплины, которые определяют научную картину мира и кругозор молодого специалиста, дают ему методологию поиска новых решений, развивают его креативность, не навязывая готовых шаблонов мышления и практики. В этот набор социально-гуманитарные дисциплины входят в той же степени, что и технические науки (для обучения инженеров, например). Сюда же входит и история науки – хотя бы той, которая является базовой в обучении будущего специалиста. Ибо без знания такой истории специалист не ориентируется в развитии своей дисциплины: не зная прошлого, нельзя правильно понять и осмыслить настоящее и будущее. Именно к этому направлен широко внедряемый сегодня в обучение и практику междисциплинарный подход: социологу сегодня необходима медицина, врачу – история, а химику – этика. О такой междисциплинарности в образовании постоянно говорят ведущие ученые и лучшие педагоги мира, включая и белорусских.

Исключение из учебных планов вузов социально-гуманитарного блока дисциплин, развивающих мировоззрение студентов и определяющих формирующуюся у них социальную картину мира (или резкое сокращение часов на их преподавание), может сузить кругозор будущего профессионала. Таким образом, вуз будет выпускать так называемую «фрагментарную личность», а не широко подготовленного специалиста, понимающего необходимость включения в непрерывное образование. Никакие реформы не отменяют общегосударственной задачи подготовки специалиста не только способного обеспечить ускорение темпов экономического развития страны, но и обладающего высоким культурным уровнем, информированным по основным проблемам социальной жизни. В современном обществе принцип образования индустриального общества «Образование на всю жизнь» сменяется принципом «Образование на протяжении всей жизни» как основы для развития в условиях современности. Недопонимание важности такого образования может обернуться тем, что вузы будут выпускать узких специалистов, лишенных развитого гражданского самосознания. Ибо сознательного гражданина нельзя вырастить только на технических и специальных знаниях: именно социально-гуманитарная составляющая образования нацелена на формирование гражданина и патриота своей страны. Технические дисциплины и даже практика не могут восполнить «гуманитарную пустоту», если она образуется в системе образования.

Что можно сделать с помощью изменения форм и методов методической работы для компенсации указанных недостатков реформирования высшего образования?

На наш взгляд, для этого нужно внести скоординированные изменения в школьное образование, которые позволят сбалансировать урон, нанесенный преподаванию социально-гуманитарных дисциплин в вузах. Практически речь идет о том, чтобы увеличить социально-гуманитарную составляющую общего среднего и специального среднего образования, причем продумать это увеличение таким образом, чтобы заполнить образовавшиеся «бреши» в гуманитарном образовании молодежи: дать молодым людям необходимые современному гражданину знания в области литературы и истории (отечественной и мировой), искусства, этики и эстетики, базовые знания социологии и даже (возможно, не везде, но хотя бы в отдельных случаях «продвинутого» школьного образования) социальной философии.

Роль вузовских преподавателей социально-гуманитарных дисциплин видится в том, чтобы принять самое активное участие в учебно-методической подготовке указанных изменений (войти в комиссии и рабочие группы разработчиков школьных программ, написания учебных материалов по требуемым школьным курсам и т.п.). Не школьные учителя, а педагоги высшей школы совместно с учителями могут успешно реализовать эти изменения, работая совместно в одном направлении ради общих целей – сохранения социально-гуманитарной компоненты национального образования. Совместная работа обеспечит преемственность школьного и вузовского образования без дублирования материала, что имело место в недавнем прошлом.

Возможные направления реформирования образования могут включать обязательное введение в средней школе логики, этики, эстетики, истории культуры своей страны, а также и социологии, как это делается в некоторых продвинутых школах Центральной и Западной Европы. Речь идет о факультативах по социально-гуманитарным дисциплинам, определенный набор которых должен стать столь же обязательным, как, например, занятия физической культурой. Они могут быть вынесены за сетку обязательных часов, но зачеты по ним должны включаться в аттестат и учитываться при поступлении в вуз любого профиля. Средства на оплату труда педагогов, занятых на факультативных занятиях, могут быть частично выделены министерством, а частично компенсированы родителями: ведь любое массовое образование сегодня уже не бесплатно, и это надо четко разъяснять родителям и учащимся.

Другой путь нейтрализации последствий сокращения социально-гуманитарного блока в вузах – введение обязательных факультативов по указанным дисциплинам в вузах, причем в технических вузах в более широком объеме, чем в гуманитарных. Указанные социально-гуманитарные факультативы помогут будущим инженерам, спортсменам, врачам получить современные знания, необходимые как для креативного отношения к своей работе, так и для успешного включения в социальные коммуникации, социальную жизнь, для развития личности.

В случае бездействия со стороны профессорско-преподавательского состава, очевидно, в результате сокращения гуманитарного блока вузовского образования общий культурный уровень молодежи республики может упасть. Ей не будут нужны театры, музеи, и даже национальная литература. Вряд ли это закладывалось в нынешние реформы, но вполне может иметь место на практике.

Проблема формирования образа профессии студентов-психологов в условиях реорганизации высшего образования

Фофанова Г. А., старший преподаватель кафедры психологии БГУ

Реорганизация высшего образования порождает большой круг проблем, решение которых требует включение в поле анализа не только реальности высшей школы, но и предыдущей ступени – школы средней, а также «моста» между ними – системы и правил поступления в высшие учебные заведения. К сожалению, сегодня уже можно констатировать значительное снижение уровня профессиональной ориентированности абитуриентов (которому способствует и отсутствие целенаправленного грамотного

информирования о профессиях на уровне масс-медиа и профориентационных центров), и сама система поступления, потворствующая совершению абитуриентами выбора профессии «количественной» («куда пройду»), а не «содержательной» («куда хочу и к чему предрасположен») модели. Кроме того, следует отметить и снижающийся уровень самостоятельности учебной деятельности абитуриентов (студентов), все меньшая глубина и степень осознанности имеющихся у них знаний, и, как следствие, увеличивающийся разрыв между «дискурсом университета» и «дискурсом школы».

Ряд обозначенных позиций лежит вне полномочий субъектов высшего образования, непосредственно осуществляющих подготовку специалистов. В настоящее время вузы практически не могут оказать влияние на «систему фильтров», а будучи ориентированы на планы приема и снижение бюджетного финансирования, вынуждены принимать практически всех, кто поступает. Новый вызов – переход на четырехлетнюю первую ступень высшего образования – требует кардинального изменения учебных планов и программ, качественно иного подхода к обучению. При этом возрастает роль профессионализации и формирования у студентов более четкого образа будущей профессии, с учетом требования еще большей практической ориентации при подготовке молодых специалистов.

Рассмотрим данную проблему на примере подготовки психологов. В связи с возросшей популярностью данной профессии, наряду с расширением рынка образовательных услуг (увеличения количества профильных выпускающих кафедр), увеличением набора студентов, реально существующей проблемой отчисления студентов с низкой успеваемостью и фактическим снижением самой успеваемости), увеличивается количество специалистов-психологов, профессиональная подготовка которых не соответствует задачам, которые перед ними ставит жизнь. Возникшая ситуация, прежде всего, негативным образом сказывается на качестве оказываемых психологических услуг, что может, отразиться на восприятии профессии психолога и отношении к ней общества в целом. В результате сложившейся ситуации возникает необходимость тщательного контроля уровня и качества профессиональной компетентности на раннем этапе профессионального развития специалиста психолога – этапе профессиональной подготовки. Осуществление данного контроля предполагает анализ системы профессиональной подготовки специалиста психолога, анализ системы профессиональных, личностных качеств и свойств, обуславливающих эффективность профессиональной деятельности и решение профессиональных задач, а так же выделение факторов, влияющих на профессиональное развитие специалиста. Так, согласно исследованию А.А. Гопкало («Динамика структуры и содержания субъективной модели профессии психолог на разных этапах профессиональной подготовки»), при анализе системы профессиональной подготовки психолога можно выделить проблему определения содержания обучения с учетом основных характеристик профессиональной деятельности, обусловленных спецификой профессиональных задач (структура, содержание, цели, требования и т.д.). При анализе системы профессиональных, личностных качеств, свойств и факторов, влияющих на профессиональное развитие специалиста, обуславливающих эффективность решения профессиональных задач, профессиональной деятельности, особого внимания заслуживает проблема формирования «образа профессии», «субъективной модели профессии» в процессе познавательной учебной деятельности.

Образ профессии – это представление человека о выбранной профессии и его отношении к ней. Содержание этого понятия составляют такие признаки, как совокупность знаний субъекта об аспектах, отражающих социально-экономическую (общественную значимость профессии, перспективу профессионального и социального роста), производственно-техническую (продолжительность рабочего дня и отпуска, условия работы, характер нервно-психической напряженности в работе), производственно-педагогическую (тип учебного заведения, срок обучения, служебные обязанности) и социально-психологическую (система требований к узкоспециальным, нравственным, деловым и организационным качествам) стороны профессии. Можно утверждать, что

человек «нашел свое место», когда он представляет, где и кем будет работать, что от него требуется (И.Н. Тимченко).

Формирование образа профессии у студентов является критерием профессионализации студента, его готовности к выполнению определенных социальных функций, так как степень его сформированности определяет уровень отчетливости цели деятельности молодого человека. Развитие этих представлений, насыщение их профессиональным содержанием позволяет уточнить цель деятельности и таким образом оформляет процессы внутренней детерминации, то есть имеет мотивирующее значение. До недавнего времени идеальный образ профессии во многом был связан с образом конкретных людей и их профессиональной «биографией», их определенными профессиональными ценностями, что способствовало профессиональной идентификации.

В рамках высшей школы процесс профессионального развития специалиста является не стихийным, а регулируемым и управляемым посредством формирования субъективной модели профессии или образа профессии. Успешность профессиональной подготовки определяется адекватностью этого образа, лежащей в основе модели познавательной деятельностью, формирование которой обуславливают особенности структурно-функциональных (тип мышления, стиль мыслительной деятельности) и операциональных компонентов («направление – путь» решения задачи) мышления студентов на разных этапах профессиональной подготовки, а также особенности структуры профессиональных мотивов (сбалансированность, структурированность) (А. А. Гопкало).

Адекватность субъективной модели профессии обуславливает не только совокупность дисциплин (курсов) учебной программы, содержание дисциплин, объем аудиторных часов, но и порядок их расстановки в процессе профессиональной подготовки, а также референтометрическая группа профессорско-преподавательского состава (А. А. Гопкало). Значимость упомянутых факторов требует особой тщательности и системности в разработке учебных планов, учете потребностей рынка труда и «реального сектора экономики». Необходимо изменение и в методиках преподавания (предпочтение проблемно-ориентированному подходу); в качественной стороне подлежащих самостоятельному выполнению студентами заданий (на наш взгляд, большая часть КСР должна выполняться «неаудиторно» и не сводиться к тестам, а предполагать выполнение проектов, близких по содержанию к реальной профессиональной деятельности, что будет способствовать как развитию деловых качеств, так и более адекватному образу будущей профессии). Снижение аудиторной нагрузки предоставит больше возможностей для профессионального роста профессорско-преподавательского состава и снижению риска эмоционального выгорания.

Оставив за скобками вопрос о конкурентоспособности «четырёхлетнего диплома» на международном рынке труда, следует все-таки упомянуть, что, несмотря на высокий уровень профессионализма людей, отвечающих за разработку учебных планов и т.д., объективно любая программа реорганизации, тем более, столь масштабная, требует значительно большего времени для проработки, нежели для этого реально предоставляется.

Затруднения в профессиональной самореализации на этапе становления преподавателя

Ширко С. М., преподаватель кафедры психологии БГУ

В современной образовательной среде как никогда остро стоит проблема профессиональной самореализации личности. В психологической литературе под самореализацией понимается реализация собственных усилий человека, сбалансированное и гармоничное раскрытие всех аспектов личности, развитие генетических и личностных возможностей.

Профессиональная сфера является одной из самых важных сфер жизнедеятельности, неотъемлемой составляющей системы личностного саморазвития человека, компетенции

современного специалиста. Часто её отмечают как ведущую сферу самореализации личности. Сознательная деятельность, направленная на совершенствование своей личности в соответствии с профессиональными запросами, требует большого опыта обучения и самообучения и высокого развития познавательных умений.

Многие учёные связывают самореализацию именно с трудовой деятельностью. Например, А. Маслоу считал, что самоактуализация проявляется «через увлечённость значимой работой»; К. Ясперс связывал самореализацию с делом, которое делает человек. И. С. Кон утверждал, что самореализация проявляется через труд, работу и общение. Л.А. Коростылева считает, что «самореализация – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом» [2, с. 3]. А.К. Маркова утверждает, что самореализация человека в профессии осуществляется через развитие себя средствами выполняемой профессии, через осознание своих возможностей выполнения профессиональных норм, индивидуальных возможностей выполнения деятельности, осознанное усиление своих позитивных качеств, сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля, максимальную самореализацию своих возможностей в профессиональной деятельности [4]. Мы определяем понятие профессиональной самореализации как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле.

Л.А. Коростылева определяет затруднения самореализации как возникающие барьеры на пути профессиональной самореализации. Затруднения в самореализации возникают, если: человек не нашёл себя; неясна цель; не хватает умения, плохо представляются пути своей самореализации; нет соответствия между потребностями и возможностями; наличествует комплекс неполноценности; предпринимается попытка выполнения не своих планов; человек не задумывается о своём личностном росте [2].

Возможна ли профессиональная самореализация молодого педагога в условиях модернизации современного образования? Профессиональная самореализация преподавателя не может быть сведена к одному лишь обладанию определенными знаниями, умениями и навыками и владению рядом профессионально важных качеств, которые обуславливают профессиональное совершенствование личности. Профессиональная самореализация – это также и наличие психологических компонентов, это определенная система организации сознания, психики человека, его отношения к профессии. Профессиональное развитие – это всегда «приобретения и потери, а значит становление профессионала – не только совершенствование, но и потери» [1].

Преодолению трудностей в профессиональной самореализации начинающего педагога могут способствовать: принятие самого себя; желание достичь поставленных целей, способность собраться, сконцентрироваться; восприятие трудностей как временных, желание попробовать осуществить задуманное еще раз; умение расслабиться, прислушаться к своим чувствам и продолжить свою работу; осознание того, что не нужно останавливаться на полпути; постоянная работа над собой.

Роль преподавателя высшей школы в том, чтобы создать систему качественного непрерывного образования. Эта система должна основываться на преемственности знаний от преподавателя к преподавателю и от преподавателя к студенту. Поскольку современная высшая школа перешла от информативной системы обучения к проблемной, в основе которой лежит самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя, преподаватель должен стать наставником и консультантом. Преподаватель должен быть способен мотивировать студентов к обучению и самостоятельной работе.

Попытаемся определить некоторые составляющие, которые могут помочь преодолеть затруднения профессиональной самореализации у начинающих преподавателей:

- повышение социально-психологической компетентности начинающих преподавателей с помощью учебно-методических и научно-практических семинаров, проводимых на кафедрах и факультете;

- закрепление за начинающим преподавателем педагога-наставника из числа штатных преподавателей, имеющих стаж работы более 5 лет;

- организация дополнительных спецкурсов для студентов, желающих более углубленно изучить предмет. Данная форма работы будет способствовать стимулированию к получению знаний студентами, улучшит межличностное взаимодействие преподавателя с группой, укрепит его авторитет, а также поможет педагогу усилить свое влияние на незаинтересованных в изучении дисциплины;

- внимательное отношение к начинающему преподавателю руководства кафедры и факультета, выражающиеся в достойном материальном стимулировании и грамотной организации труда и отдыха.

На наш взгляд, следование вышеизложенному может способствовать преодолению имеющихся затруднений профессиональной самореализации на этапе становления преподавателя.

Литература:

1. Глуханюк, Н.С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации. – Екатеринбург, 2001.
- 2 Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб., 2005.
- 3 Кон, И.С. Открытие «Я». – М., 1978.
- 4 Маркова, А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.

Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в условиях сокращения: международное сравнение и поиск метафор

Широканова А. А., кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры социальной коммуникации БГУ

Преподавание в условиях перехода к 4-летнему учебному плану обучения в вузах ставит перед представителями социально-гуманитарных дисциплин следующие задачи:

1) сохранение цельности содержания дисциплин в условиях необходимости сокращения количества или часов курсов;

2) формирование нового видения «миссии» социально-гуманитарных дисциплин в системе высшего образования;

3) достижение нового баланса учебных нагрузок и необходимого разнообразия курсов в условиях динамичных требований к будущим специалистам.

Цель данной работы – обсудить указанные задачи в перспективе сравнения с ситуацией преподавания социально-гуманитарных дисциплин, прежде всего – социологии, в Украине, России, Польше.

Во-первых, практическая проблема преподавания социально-гуманитарных дисциплин в условиях сокращения учебного плана состоит в определении «нижнего предела» часов на дисциплину и аудиторной нагрузки преподавателей, а также в реформатировании содержания дисциплин в «модули» (самодостаточные единицы, по которым проходит контроль знаний).

В непрофильных для социально-гуманитарных дисциплин вузах (БГУИР, БГЭУ) социально-гуманитарные дисциплины в настоящее время преподаются в виде модулей наподобие «философии-психологии-педагогике» общим объемом менее 30 часов (вплоть до 16 часов на «курс») без должного обоснования [1, с. 95]. Опыт КНУ им. Т. Шевченко (Киев), где модули применяются уже несколько лет, показывает, что минимальный объем дисциплины там составляет 32 часа (16/16), а модуля – 16 занятий.

Общий аргумент о том, что сокращение социально-гуманитарного цикла в вузе делается в пользу профильных дисциплин, как, например, в Германии, должен быть компенсирован переносом вузовской знаниевой нагрузки в среднюю школу (т.е. должен быть создан аналог немецких гимназий с углубленным изучением социально-гуманитарных дисциплин, предполагающих возможность продолжения образования в вузе). Далее, после четырехлетнего учебного плана необходимо развитие двухлетней

магистратуры для подготовки исследователей и будущих ученых. Так, в КНУ из группы в 60 студентов-очников в магистратуре ежегодно продолжают обучение 25 студентов (факультет социологии).

Во-вторых, поддержание качества преподавания предполагает и выравнивание ограничений аудиторной нагрузки: для доцента КНУ она может составлять 600 ч., в СПбГУ (Санкт-Петербург) – 300 ч., в Университете Белостока (Белосток) – 220 ч.

Подготовка современных специалистов для динамичного рынка труда также предполагает расширение круга осваиваемых дисциплин. Небезынтересно обратить внимание на опыт Гуманитарной академии в Пултуске (Польша), где обязательным для студентов является один курс по выбору из учебного плана смежной специальности, а общая аудиторная нагрузка студентов и количество дисциплин примерно в два раза меньше, чем в БГУ (за счет самостоятельной работы студентов и ее контроля). При текущем распределении нагрузки обеспечение данного процесса у нас проблематично [1, с. 94]. Мотивация студентов при росте самостоятельной работы может быть выражена формулой некоторых преподавателей: «Кнут для всех и пряник – для некоторых» (более амбициозных). Повышение ответственности студентов за свой труд соответствует ожиданиям «интересных» курсов в вузе; при этом адекватно студентами воспринимается и ужесточение требований к оригинальности их работ [2].

Наконец, наиболее принципиальным моментом в новых условиях преподавания является определение «миссии» социально-гуманитарных дисциплин. Продуктивным здесь может быть использование организационных метафор [3, гл. 3]. Можно предложить для обсуждения следующие метафоры социально-гуманитарного цикла:

А) «воспитание гражданина» (воспроизводство прежней роли формирования личности и подготовка новых, междисциплинарных программ для вводных курсов);

Б) «прикладные компетенции» (рефокусировка преподаваемых курсов на специфических прикладных аспектах работы по конкретной специальности, учитывая контексты проблем философии, этики, эстетики, коммуникации, общества, личности);

В) «специальный компонент» (переход дисциплин цикла в часть специальной подготовки для специальностей, связанных с предметным полем данных дисциплин).

Таким образом, для адаптации преподавания социально-гуманитарных дисциплин к условиям 4-летнего учебного плана обучения необходимо решить задачи переопределения содержания учебных дисциплин, их «миссии» в вузовской подготовке, а также сформировать новые организационные условия работы преподавателей и студентов с учетом усиления самостоятельной работы и индивидуальной ответственности студентов за свое успешное обучение.

Литература:

1. Новик, Е.К. О Болонском процессе и действительных проблемах образования / Е.К. Новик // Социология. – 2013. – №3. – С. 83–97.
2. Радаев, В. Об академической этике и борцах с «Антиплагиатом» / В. Радаев // Отечественные записки [Электронный ресурс]. – 2013. – Т. 55. – № 4. – Режим доступа : <http://www.strana-oz.ru/2013/4/ob-akademicheskoy-etike-i-borcah-s-antiplagiatom>. – Дата доступа : 01.12.2013.
3. Титц, С. Язык организаций. Интерпретация событий и создание значений / С. Титц, Л. Коэн, Дж. Массон. – Харьков : Гуманитарный центр, 2008. – 324 с.

Современные подходы к организации научно-методической работы

Шубаро О. В., кандидат философских наук, доцент кафедры философии культуры БГУ

В современных условиях научно-методическая работа приобретает особое значение, которого она не имела во все предыдущие десятилетия. Это определяется ее сущностью – содействием адекватному реагированию образовательного процесса со всеми его ресурсами и возможностями на происходящие ныне существенные изменения образовательной системы.

Современные условия жизни, обострившие множество серьезных проблем, поставили систему социально-гуманитарной подготовки студентов в высших учебных заведениях

перед проблемой выживания. Приходится констатировать, что в настоящее время в системе высшего образования отсутствует единая продуманная система непрерывного социально-гуманитарного образования; многие гуманитарные дисциплины «вытеснены» в категорию дисциплин «по выбору», происходит планомерное снижение количества учебных часов, необходимых для успешного освоения учебного материала.

В подобной ситуации проигрывают и студенты, и преподаватели, и вся система высшего образования в целом. Студенты недополучают необходимый запас знаний гуманитарного профиля, что сказывается на снижении уровня их общей гуманитарной культуры, неспособности ориентироваться в современных социальных процессах. Преподаватели не чувствуют внутренней потребности в саморазвитии, активизации творческого подхода в передаче знаний. Как итог – снижение качества профессиональной подготовки специалиста, будь он гуманитарием по своей основной специальности, либо «технарем».

В гуманитарной парадигме основной ценностью объявляется конкретный человек, его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания. Гуманитарное образование ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личной системе ценностей и смыслу жизни. В пространстве гуманитарного знания приоритетное значение приобретает субъективный опыт, автор с его уникальной неповторимостью чувств, отношений, образов, мыслей.

Снижение статуса социально-гуманитарной подготовки в вузе недопустимо, поскольку все негативные последствия этого процесса проявят себя в ближайшей перспективе. Гуманитарное знание включает в себя ценностное отношение к изучаемой действительности, объект познания оценивается с позиций нравственных, культурных, религиозных, эстетических. Содержание гуманитарного знания связано с вопросами смысла человеческого существования, оно предполагает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности, от объяснения к пониманию. Гуманитарное образование предполагает ценностно-смысловое освоение человеческого бытия. Гуманитарное знание в сути своей ориентировано на человеческие проблемы.

По мысли М.М.Бахтина, любой объект знания (и человек) может рассматриваться в качестве вещи. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, поскольку он не может оставаться «безгласным». Поэтому гуманитарные дисциплины, изучающие «человеческое в человеке», всегда диалогичны.

В образовательных стандартах высшего образования регламентируется соотношение аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, однако существующее научно-методическое обеспечение самостоятельной работы не позволяет достигать должной эффективности реализации образовательных стандартов. Как правило, преподаватели, разрабатывающие задания для самостоятельной работы студентов, формируют свои собственные образцы заданий, часто несистематизированные. В то же время многие преподаватели стараются учитывать специализацию студентов, форму обучения (заочная либо очная), продумывают способы комплексной диагностики результатов самостоятельной работы студентов, систему поощрения (например, автоматическое получение зачета по изучаемой специальности при условии качественного и своевременного выполнения всех заданий по самостоятельной работе).

Большинство инноваций, связанных с внедрением новых подходов в научно-методической работе, например, связанных с использованием информационных технологий, отличаются стихийностью и использованием непроверенных информационных ресурсов. В этой ситуации очевидна необходимость дополнительного научного и экспериментального обоснования эффективности подобных инноваций. Кроме того, следует учитывать, что организация самостоятельной работы студентов с использованием современных информационных технологий часто успевает существенно устареть еще на стадии апробации. Подобная ситуация требует от преподавателя своевременно «реагировать» на изменившиеся условия учебного процесса, объем учебных часов, отводимых для изучения данного курса. Это приводит к увеличению объема

индивидуальной нагрузки на преподавателя, старающегося своевременно обеспечить студентов эффективными по содержанию и форме заданиями, могущими конкурировать с новейшими разработками в этой сфере.

Нельзя не отметить ряд проблем, которые необходимо решать параллельно. Одна из них – это отсутствие целеустремленности будущего специалиста в повышении уровня своего образования, должной дисциплины при выполнении заданий по самостоятельной работе. В современных условиях, когда высшее образование стало массовым, у значительной части студентов снижается уровень мотивации – многие приходят в вуз не за знаниями, а за дипломом. Как следствие, наблюдается снижение творческой составляющей, нежелание

В этом контексте следует отметить необходимость совершенствования и адаптации научно-методической работы в вузе в современных условиях, что подразумевает в первую очередь – научно-методическое обеспечение аудиторной и внеаудиторной работы студентов, детальную проработку содержательных аспектов самостоятельной работы в условиях смены образовательных стандартов.

Соответственно, задачами научно-методической работы преподавателя вуза являются развитие методического обеспечения учебного процесса в соответствии с ценностями и задачами высшего образования на современном этапе, совершенствование учебных планов и программ с учетом изменившейся образовательной парадигмы, создание условий, способствующих повышению интереса к самообразованию.

В содержательном отношении научно-методическая работа в новых условиях должна учитывать конкретизацию концепции гуманитарного образования в современных условиях; включать опытно-экспериментальные исследования по вопросам учебной, научно-исследовательской работы студентов (например, организация исследовательских центров, привлечение к участию в работе этих центров студентов, магистрантов, аспирантов); координацию учебных планов и программ, а также их согласование со смежными кафедрами и факультетами, учитывать в рамках модульной системы особенности специализации студентов разных факультетов; организацию теоретических и научно-практических семинаров по проблемам научно-методической работы в современных условиях, внедрение новых методик проведения лекционных и семинарских занятий; создание для профессорско-преподавательского состава условий, способствующих реализации ими как собственных форм и методов организации научно-методической работы, так и возможности изучения и внедрения положительного опыта научно-методической работы иных учреждений высшего образования, в том числе находящихся за рубежом (информационная, организационная и финансовая поддержка со стороны университета преподавателей, готовых участвовать в международных семинарах, стажировках в целях обмена собственным опытом методической работы и усвоения опыта зарубежных преподавателей в этой сфере); публикацию научных результатов работы по проблемам высшего образования в научных изданиях; проведение социологических исследований по проблемам социально-гуманитарного образования в высшей школе.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Рубанов А. В.</i> О путях оптимизации преподавания гуманитарных дисциплин в условиях перехода на систему обучения «4+2»	5
<i>Аксючиц И. В.</i> О современной студенческой аудитории и необходимости новаций в методических моделях преподавания	5
<i>Барковская А. В.</i> Курс философии: образовательный эксперимент и методика преподавания	7
<i>Беляева Е. В.</i> Преподавание этики студентам нефилософских специальностей.....	9
<i>Бобр А. М.</i> Содержательные особенности учебных планов третьего поколения по специальности «философия»	11
<i>Воробьева С. В.</i> , Методика подготовки и защиты курсовой работы по специальности «Философия» на ФФСН БГУ	12
<i>Гриневиц Е. В.</i> К вопросу о методах преподавания философии: опыт учения.....	14
<i>Дедович Е. Ю., Петухова Т. О.</i> Организация и проведение кураторского часа.....	15
<i>Доманская А. И.</i> Методическое обеспечение учебного курса «Религиоведение» для студентов из Китая, обучающихся на факультете журналистики БГУ	17
<i>Дудчик А. Ю.</i> Использование примеров в преподавательской деятельности: некоторые сложности и возможные перспективы.....	19
<i>Жукова С. П.</i> Методическая схема преподавания этики: основания и перспективы	20
<i>Зеленков А. И., Легчилин А. А.</i> О концептуально-методологических основаниях нового государственного образовательного стандарта по специальности «Философия».....	22
<i>Калачёва И. И.</i> Социализирующая роль учебной дисциплины «Социальная реклама» в подготовке специалистов по социальной коммуникации.....	25
<i>Клецкова И. М.</i> Курсовая работа первого курса: методическое обеспечение	26
<i>Клышевич Н. Ю., Аблековская О. Н.</i> Академическая успеваемость студенток с различными личностными профилями.....	28
<i>Корзун М. А.</i> Игра в преподавании продюсерства и менеджмента культуры	30
<i>Ксенда О. Г.</i> Мотивация деятельности преподавателя вуза.....	32
<i>Курилович Н. В.</i> Специфика методической работы преподавателя в условиях сокращения сроков обучения	34
<i>Лецинская И. И.</i> О роли методической составляющей в условиях модернизации университетского образования	35
<i>Мацевич И. Я.</i> Пикнолепсия	37
<i>Метлицкий И. Е.</i> К проблеме формирования и управления впечатлением о личности педагога у студентов высших учебных заведений.....	39
<i>Новиков В. Т.</i> Интегрированный модуль как форма изучения философии «ad marginem»	41
<i>Новикова О. В.</i> Интегрированный модуль «Философия»: белорусский «философский пароход» XXI века.....	43
<i>Павлова А. Т.</i> Усиление роли самостоятельной работы студентов	45
<i>Парфеня А. В.</i> Самообразование – лучшее образование!	46
<i>Пучкова В. А.</i> Проблема эффективности высшего образования в Республике Беларусь.....	48
<i>Сидоренко Д. Н., Королевич А. Г., Лукьянович Н. М., Роговцова А. В.</i> Проблема образования в контексте мнения преподавателей БГУ ФФСН.....	49
<i>Смирнова Ю. С.</i> О некоторых проблемах научного руководства	50
<i>Титаренко Л. Г.</i> Можно ли нейтрализовать негативные последствия реорганизации высшего образования?	52
<i>Фофанова Г. А.</i> Проблема формирования образа профессии студентов-психологов в условиях реорганизации высшего образования	54
<i>Ширко С. М.</i> Затруднения в профессиональной самореализации на этапе становления преподавателя	56
<i>Широканова А. А.</i> Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в условиях сокращения: международное сравнение и поиск метафор	58
<i>Шубаро О. В.</i> Современные подходы к организации научно-методической работы.....	59